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

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ВЫПУСК 10

2018

МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ISSN 2500-3267

9 772500 326003 >

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 филол. наук *Н. В. Кондратьева* (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 истор. наук, действительный член-корр. Болгарской Академии Наук и Искусств, лектор Стамбульского университета *О. К. Радова* (Молдова)
профессор, д-р социол. наук, руководитель отдела исследования международного сотрудничества Института социально-политически исследований *Л. С. Рубан* (ИСПИ РАН, Москва, Россия)
профессор, д-р филол. наук *Д. А. Салимова* (ЕИ КФУ, Елабуга, Россия)
профессор *S. O. Cheang* (Народный университет Женевы, Женева, Швейцария)
профессор *T. Easley-Giraldo* (Джонсон Каунти Комьюнити Колледж, Канзас, США)
профессор, д-р филол. наук, вице-президент МАПРЯЛ *R. Guzmán Tirado* (Гранадский университет, Гранада, Испания)
профессор, д-р социол. наук, исполнительный директор *Qi Wang* (Институт стратегического сотрудничества Китая и России при университете Цинхуа, КНР)

Ответственный секретарь:
Ю. С. Кубашева

Учредитель журнала:
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

Редакция:
426034, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1, к. II, ауд. 310
Тел.: (3412) 916-267
e-mail: mnogoyaz@yandex.ru

ISSN 2500-3267

© ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2018

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 10

Научный журнал

Журнал издается с 2016 г.

Материалы журнала размещаются на платформе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки: https://elibrary.ru/title_about.asp?id=64145,
Российской научной электронной библиотеки КиберЛенинка: https://cyberleninka.ru/journal/n/mnogoyazychie-v-obrazovatelnom-prostranstve,
Международной мультидисциплинарной базы данных научных журналов ResearchBible: http://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2500-3267 и на сайте научной библиотеки УдГУ: http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/16051

Ижевск
2018

СОДЕРЖАНИЕ

I. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 7

Барышников Н. В., Вартанов А. В.
УЧИТЕЛЬ МНОГОЯЗЫЧИЯ: КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА) 7

Луговская Е. Г.
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЗАУРУСА ЯЗЫКОВОГО СУБЪЕКТА ПРИ СУБОРДИНАТИВНОМ БИЛИНГВИЗМЕ ВЗРОСЛЫХ 17

Малых Л. М., Жукова А. В.
МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫЕ ИГРЫ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА «БИТВА ПОЛИГЛОТОВ» 28

Рубан Л. С.
ЗАРУБЕЖНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧНОМ РЕГИОНЕ 40

II. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЯЗЫКОВОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 52

Куприна Т. В., Иброхимов А. С.
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ VS ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 52

Мазунова Л. К., Чернова А. Р.
ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА 61

Утехина А. Н.
ПРОГРАММНО-ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ 66

III. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР 75

Богоявленская Ю. В., Симонова Е. С.
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ЭМОТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 75

Медведева Д. И., Васильева В. А., Марич Б.
УСТОЙЧИВЫЕ СЛОВЕСНЫЕ КОМПЛЕКСЫ С КОМПОНЕНТОМ *ПРАЗДНИК* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ АНАЛОГИ В ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ 82

Медведева Т. С.
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА *SPARSAMKEIT* 89

Параховская С. В.
ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ) 96

Стоянова Е. В.
МИФОЛОГЕМА КАК КУЛЬТУРНАЯ ОСНОВА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И БОЛГАРСКОГО ЯЗЫКОВ) 104

Шамлиди Е. Ю.
ФОНЕТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ БРИТАНСКИМ И АМЕРИКАНСКИМ ВАРИАНТАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 111

IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 125

Борисенко Ю. А., Русинова П. С.
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЕЙ ИЗ АМЕРИКАНСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ЖУРНАЛОВ) 125

Рябкова И. П., Артемьева О. О.
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПРОГРАММ АВТОМАТИЗАЦИИ И УЧЕТА РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА «1С:ERP УПРАВЛЕНИЕ ПРЕДПРИЯТИЕМ 2.0») 132

Рябкова И. П., Кожевникова А. Н.
ЛИНГВОСТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДОГОВОРА В РОССИЙСКОМ, АМЕРИКАНСКОМ И БРИТАНСКОМ ПРАВЕ: СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ 140

Шутова Н. М., Мухаметзянова А. Ф.
К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КИНОКОМЕДИИ *MRS. DOUBTFIRE* И ТРЕХ ВАРИАНТОВ ЕЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК)..... 148

V. РЕЦЕНЗИИ 158

Ossipow Ch. S.
RECENSION DE LA TRADUCTION DE *LA VIE DE TOURGUÉNIEV* DE BORIS ZAITSEV, TRADUCTION RÉALISÉE PAR ANNE KICHILOV (PARIS : YMCA-PRESS, 2018) 158

Оссипов Чеанг Сара
О ПЕРЕВОДЕ КНИГИ БОРИСА ЗАЙЦЕВА «ЖИЗНЬ ТУРГЕНЕВА» НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК..... 158

MULTILINGUALISM AND EDUCATION

Issue 10

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)
N. V. Kondrat'eva (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)
O. K. Radova (Bulgarian Academy of Sciences and Arts, Istanbul University, Moldova)
L. S. Ruban (Institute of Socio-Political Researches of Russian Academy of Science, Moscow, Russia)
D. A. Salimova (Yelabuga Institute of Kazan Federal University, Yelabuga, Russia)
S. O. Cheang (University Populaire of Geneva Canton, Geneva, Switzerland)
T. Easley-Giraldo (Johnson County Community College, Kansas, USA)
R. Guzmán Tirado (Granada University, Granada, Spain)
Qi Wang (Institute of Strategic Partnership between China and Russia, Tsinghua University, China)

CONTENTS

I. FORMATION OF A MULTILINGUAL PERSONALITY: PROBLEMS AND SOLUTIONS 7

Baryshnikov N. V., Vartanov A. V.
TEACHER OF MULTILINGUALISM: COMPONENTS OF PROFESSIONAL EDUCATION (SETTING OF A PROBLEM) 7

Lugovskaya E. G.
ON THE ADULT BILINGUAL LANGUAGE PERSONALITY (SUBORDINATE TYPE) THESAURUS PECULIARITIES 17

Malykh L. M., Zhukova A. V.
MULTILINGUAL GAMES IN LANGUAGE EDUCATION: AN INTERACTIVE GAME "THE BATTLE OF POLYGLOTS" 28

Ruban L. S.
INTERNATIONAL AND RUSSIAN EXPERIENCE OF STUDYING A NATIONALITY LANGUAGE IN A MULTI-ETHNIC REGION 40

II. MODERN TRENDS IN LANGUAGE AND INTERCULTURAL EDUCATION 52

Kuprina T. V., Ibrokhimov A. S.
FOREIGN LANGUAGES VS ECONOMIC PROCESSES: RESULTS OF INTERACTION 52

Mazunova L. K., Chernova A. R.
DIAGNOSTIC ENVIRONMENT FOR ASSESSING A PRESCHOOLER TALENT POTENTIAL 61

Utekhina A. N.
DIDACTIC FOUNDATIONS OF CONTEMPORARY FOREIGN LANGUAGE AND INTERCULTURAL EDUCATION: SCIENTIFIC SCHOOL FORMATION 66

III. COMPARATIVE STUDIES OF LANGUAGES AND CULTURES 75

Bogoyavlenskaya Yu. V., Simonova E. S.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY OF EMOTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYM COMPONENT IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES 75

Medvedeva D. I., Vasilyeva V. A., Marić B.
STEADY COLLOCATIONS WITH THE COMPONENT *PRAZDNIK* (HOLIDAY, FESTIVAL) IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND THEIR EQUIVALENTS IN EUROPEAN LANGUAGES 82

Medvedeva T. S.
EXPERIMENTAL STUDIES OF THE CONCEPT *SPARSAMKEIT* 89

Parakhovskaya S. V.
EPISTEMIC MODALITY AS A MEANS OF MODELING A PEDAGOGICAL TEXT 96

Stoyanova E. V.
MYTHOLOGEME AS A CULTURAL BASIS FOR THE CONCEPTUALIZATION OF THE REALITY (BASED ON RUSSIAN AND BULGARIAN LANGUAGES) 104

Shamlidi E. Yu.
PHONETIC DIFFERENCES BETWEEN BRITISH AND AMERICAN VARIANTS OF THE ENGLISH LANGUAGE AS THE FEATURE OF TRANSLATION ACTIVITY 111

IV. TRANSLATION PROBLEMS IN CROSS-LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION 125

Borisenko Yu. A., Rusinova P. S.
TRANSLATING METAPHORS IN SCIENTIFIC WRITING (BASED ON AMERICAN MEDICAL JOURNALS) 125

Ryabkova I. P., Artemyeva O. O.
TRANSLATING ACCOUNTING APPLICATIONS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH (BASED ON 1C:ERP 2.0 (ENTERPRISE RESOURCE MANAGEMENT) 132

Ryabkova I. P., Kozhevnikova A. N.
LINGUISTIC AND STRUCTURAL PECULIARITIES OF THE CONTRACT IN THE RUSSIAN, AMERICAN AND BRITISH LEGAL SYSTEMS: COMPARATIVE TRANSLATION ASPECT 140

Shutova N. M., Mukhametzyanova A. F.
ON THE ISSUE OF TRANSLATION MISTAKES TYPOLOGY IN AUDIOVISUAL TRANSLATION (BASED ON THE COMEDY *MRS DOUBTFIRE* AND ITS RUSSIAN TRANSLATIONS) 148

V. REVIEWS 158

Ossipow Ch. S.
ON THE FRENCH TRANSLATION OF THE BOOK "THE LIFE OF TURGENEV" BY BORIS ZAYTSEV 158

I. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

УДК 378.016

Барышников Н. В., Вартанов А. В.

Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия

УЧИТЕЛЬ МНОГОЯЗЫЧИЯ: КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА)

Цель статьи – представить основные компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия как главного актора процесса формирования многоязычных личностей. К ним относятся лингводидактические: многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, методическая компетенция взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам, многоязычная социокультурная компетенция, а также общепедагогические: дидактическое кредо учителя, дидактическое мышление, способность оценивать педагогическую ситуацию, способность принимать безошибочное дидактическое решение.

Актуальность данной проблематики чрезвычайно высока, поскольку обусловлена лингводидактическим бумом, связанным с обучением многоязычию. В статье изложены основы концепции профессиональной подготовки учителя многоязычия с учетом опыта формирования многоязычных личностей в долгосрочном лингводидактическом эксперименте в Пятигорском государственном университете по формированию у обучающихся многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции.

Аргументированы дифференциация понятий «обучение нескольким иностранным языкам» и «обучение многоязычию», трансформация понятия «обучение второму / третьему иностранным языкам» в понятие «обучение многоязычию»; изложены отдельные теоретические предпосылки к данной трансформации; обобщен накопленный положительный и отрицательный опыт подготовки многоязычных личностей. Выявлены узкие места в обучении многоязычию; в частности, многоязычию обучает профессионально неподготовленный преподаватель, не владеющий дидактикой многоязычия, не разработан в полной мере социокультурный компонент многоязычной коммуникативной компетенции.

Основными методами исследования, использованными авторами, являются: анализ научно-методических трудов по многоязычию отечественных и зарубежных авторов, обучающий эксперимент, наблюдение за процессом становления многоязычных личностей и за процессом формирования многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции.

В результате исследования обозначенных аспектов проблемы профессиональной подготовки учителя многоязычия установлено: учитель многоязычия – это многоязычная личность, сформировавшаяся в процессе изучения нескольких иностранных языков и овладевшая в ходе профессиональной подготовки основными лингводидактическими и общепедагогическими компетенциями. Учитель многоязычия – педагог новой формации, готовый к формированию у обучающихся многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции на основе принципов и закономерностей дидактики многоязычия.

Ключевые слова: учитель многоязычия, профессиональная подготовка, лингводидактические компоненты, многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, методическая компетенция, многоязычная социокультурная компетенция; общепедагогические компоненты, методическое кредо, способность оценивать педагогическую ситуацию, способность принимать безошибочное методическое решение.

Сведения об авторах:

Барышников Николай Васильевич, доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск); e-mail: baryshnikov@pgu.ru;

Вартанов Армен Владимирович, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск); e-mail: va@pgu.ru.

Введение

В современном, интенсивно глобализирующемся поликультурном мире владение иностранным языком является не только профессиональной компетенцией специалистов всех профилей подготовки, но и показателем высокого уровня образованности, культуры, конструктивно мыслящей интеллектуальной личности, поскольку иностранный язык открывает ей доступ к самым актуальным знаниям, предоставляя безграничные возможности самообучения и самосовершенствования. Коммуникативно достаточный уровень владения иностранным языком обучающимися обеспечивает эффективность их межкультурного взаимодействия и является непременным условием взаимопонимания при общении коммуникантов, относящихся к различным языкам и культурам.

Востребованность специалистов различного профиля, владеющих иностранным языком, обусловлена активизацией международной деятельности многих российских предприятий, фирм, учреждений, увеличением контактов в деловой, коммерческой, спортивной и других сферах. Характерно, что образовательная система незамедлительно и адекватно отреагировала на международные реалии: в короткие сроки была откорректирована цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции со всеми ее компонентами, разработаны и внедрены в образовательную практику эффективные методики, технологии формирования иноязычных компетенций. Результат не замедлил сказаться: выпускники образовательных учреждений различных типов, как правило, достигают коммуникативно достаточного уровня владения иностранным языком.

Однако для современного мира характерны динамичность и вариативность развития и владение одним иностранным языком оказывается крайне недостаточным. С осознанием данного факта активизировалось введение в образовательные учреждения вторых и третьих иностранных языков, которое сопровождалось теоретическим осмыслением проблем их преподавания в различных типах образовательных учреждений, в частности в средней школе. Среди наиболее значимых теоретических работ можно назвать два источника, до сегодняшнего дня востребованных лингводидактами-исследователями и учителями-практиками. «Методика обучения второму иностранному языку в школе» Н. В. Барышникова издана в тот период времени, когда введение второго иностранного языка в школе уже было свершившимся фактом и автор своевременно дал ответы на многие интересующие учителей вопросы, а также практические рекомендации по организации процесса обучения второму иностранному языку. Книга написана на материале французского языка как второго иностранного, но она содержит методические советы и рекомендации универсального характера, что обеспечивает ее востребованность [Барышников, 2003].

В том же году вышла монография А. В. Щепиловой, которая была защищена на соискание ученой степени доктора педагогических наук. В монографии изложены теоретические основы обучения второму иностранному языку. Автором обстоятельно представлены психолингвистические особенности овладения подростками вторым иностранным языком, вопросы контакта родного и изучаемого языков в сознании обучающихся [Щепилова, 2003].

С наступлением XXI в. изменилась научно-методическая парадигма языкового образования: проблемы обучения вторым/третьим иностранным языкам трансформировались в проблемы дидактики многоязычия. В связи с тем, что данное столетие объявлено ЮНЕСКО «веком полиглотов», цель которого – пропаганда многоязычия как важнейшего

средства развития лингвистической диверсификации, формирование многоязычных поликультурных, образованных личностей, характерных для постиндустриального общества [Сметанина, 2014], многоязычие реализуется на постоянной основе. Несмотря на жесткую борьбу между английским моноязычием и лингвистической диверсификацией, наблюдается тенденция к развитию полилингвального, многоязычного мира.

Многоязычие стало предметом исследования в различных областях знания (психология, лингвистика, социология). В лингводидактике обнаруживается настоящий «лингводидактический бум» обучения нескольким иностранным языкам. Концепцию мультилингводидактики предложил, как известно, один из авторов настоящей статьи, опубликовавший ее основные положения в статье «Мультилингводидактика» [Барышников, 2004]. Теоретическое осмысление мультилингводидактики осуществлялось с опорой на первые результаты организованного в ПГУ почти двадцать лет тому назад лингводидактического эксперимента по формированию многоязычных личностей. В течение всего этого периода в публикациях преподавателей, принимавших участие в эксперименте, уточнялись и конкретизировались теоретические постулаты мультилингводидактической концепции [Барышников, Бодоньи, 2008; Baryshnikov, 2018], продолжают апробироваться новые методики и технологии обучения нескольким иностранным языкам [Иванова, 2018].

В последнее время созданы другие центры многоязычия. В частности, в Удмуртском государственном университете, в Институте языка и литературы продуктивно работает международная лаборатория «Многоязычие и межкультурная коммуникация» под научным руководством доктора филологических наук, профессора Т. И. Зелениной, в которой проводится значительная исследовательская работа на основе сопоставления иностранных языков, а также языков народов России, в частности, русского, удмуртского, создаются мультилингвальные словари [Малых, 2017].

Новым направлением в разработке проблем многоязычия является формирование многоязычных личностей в условиях образовательных учреждений нелингвистического профиля. Н. И. Алмазова, Л. П. Халяпина, Е. В. Шостак обосновывают плюрилингвальную парадигму языкового образования в условиях технического вуза. Авторы исследуют нереализованные возможности повышения эффективности многоязычного профессионально-ориентированного образования, в том числе ретроактивная мотивация, минимизация интерференции однотипных речевых автоматизмов внутри одной языковой субсистемы [Алмазова, Халяпина, Шостак, 2018].

Справедливости ради следует заметить, что в зарубежной лингводидактике проблемы обучения многоязычию начали исследоваться гораздо раньше по сравнению с российским опытом. Проблемы многоязычия органично вписываются в общеевропейский проект формирования общеевропейской многоязычной компетенции. Издается периодика, в частности, журнал «Babylon», в котором освещается опыт формирования многоязычных личностей, проводятся конференции по проблемам многоязычия в Европе: «Languages, Diversity Citizenship: Policies for Plurilinguism in Europe» (Strasbourg, 13–15 November, 2002), «На пути к инклюзивному, этическому и многоязычному образованию» (Дьер, Венгрия, 7–9 июля 2016 г.).

Зарубежные авторы исследуют наиболее эффективные пути формирования многоязычной компетенции [Rilay, 2003], разрабатывают модели одновременного и последовательного изучения нескольких языков [Blanche-Benveniste, 2001].

Следует отметить очевидные достижения отечественных и зарубежных лингводидактов в области изучения проблем многоязычия. Однако, утверждение, что исследование проблем многоязычия реализуется продуктивно и результативно, не совсем отвечает реальности ввиду того, что до сего времени фактически во всех известных нам вариантах формирования многоязычных личностей, многоязычную коммуникативную компетенцию у обучающихся формируют профессионально не подготовленные преподаватели, т. е. каждый преподаватель обучает будущих полиглотов одному иностранному языку, зачастую в изолированном виде,

тем самым игнорируется основной принцип мультилингводидактики – принцип соизучения языков, входящих в состав многоязычной коммуникативной компетенции.

Из всего изложенного становится очевидно, что ключевой проблемой формирования многоязычных личностей является разработка содержания профессиональной подготовки учителя многоязычия.

1. Профессиональная подготовка учителя многоязычия

При рассмотрении вопросов профессиональной подготовки учителя многоязычия мы исходим из того, что неправомерно говорить об обучении многоязычию, о формировании многоязычной личности до тех пор, пока в учебной аудитории работают учителя одного иностранного языка с традиционной профессионально-методической квалификацией. Несомненно, разработка концепции профессиональной подготовки учителя многоязычия потребует проведение полномасштабного фундаментального междисциплинарного исследования. В данном контексте представляется достаточным в порядке постановки проблемы обозначить общие контуры профессиональной подготовки учителя многоязычия с опорой на пятигорскую лингводидактическую модель формирования многоязычных личностей.

«Языковая личность, – пишет Ю. Н. Караулов, – вот та сквозная идея, которая, как показывает опыт ее анализа и описания, пронизывает и все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне его языка» [Караулов, 1987: 3]. Структура языковой личности, по Ю. Н. Караулову, состоит из трех уровней:

1) вербально-семантический как индикатор качества владения языковой личностью системой осваиваемого языка;
2) когнитивный, обеспечивающий отражение окружающей действительности;
3) прагматический как регулятор реализации цели и задач коммуникативной деятельности, а также некая шкала ее оценки и инструмент защиты своих интересов в коммуникативном взаимодействии [Там же].

Определение языковой личности, релевантное для предмета нашего рассмотрения, дает Г. И. Богин, который определяет ее как личность, рассматриваемую с точки зрения ее готовности исполнять речевые поступки, создавать и принимать произведения речи [Богин, 1980].

Многоязычная личность сохраняет в себе свойства языковой личности, несмотря на расширенный диапазон языковых кодов. Применительно к многоязычной личности готовность производить речевые поступки предполагает использование не менее четырех языков и способность незатрудненного перехода с одного языка на другие в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Другими словами, в процессе профессиональной подготовки учителя многоязычия, в ходе его становления как многоязычной личности важно сформировать у него механизм переключения с одного на другие языки, входящие в состав многоязычия, в виде сенсорного тумблера, функционирующего по принципу самоуправления.

Вместе с тем, нельзя не обратить внимания на то, что формируемая и/или сформированная многоязычная компетенция учителя многоязычия входит в известное противоречие с концепцией языковой личности, в частности с такой ее категорией, как вторичная языковая личность, формирование которой является стратегической целью высшего лингвистического образования. Дело в том, что в соответствии с концепцией языковой личности обучение родному языку обеспечивает формирование языковой личности обучающихся, а в процессе обучения иностранному языку реализуется формирование вторичной языковой личности. В процессе разработки концепции профессиональной подготовки учителя многоязычия представляется существенным теоретически обосновать, к какому типу языковой личности следует отнести учителя многоязычия, овладевшего четырьмя и более иностранными языками: вторичной языковой личности или к какой-либо иной?

При этом важно учесть, что речь идет о многоязычной личности учителя инновационного типа – учителя многоязычия, которому не свойственны признаки

«вторичности», а как раз все наоборот, мы квалифицируем его как теоретическую модель идеального, креативного учителя новой генерации.

В поисках ответа на поставленный выше вопрос мы обратились к семантике прилагательного «вторичный» и обнаружили, что «вторичный», являясь антонимом прилагательного «первичный», означает нечто производное от основного. Стало быть, введение в научный оборот понятия «вторичная языковая личность» оправдано, аргументировано и логично, ибо по отношению к языковой личности, связанной с родным языком, вторичная языковая личность имплицитно первичная, а языковая личность, связанная с иностранным языком – на самом деле, по своей сути, вторичная. Однако употребление данного термина применительно к многоязычной личности, владеющей не одним, а несколькими иностранными языками, представляется неправомерным. В этой связи возникла необходимость введения специального рабочего термина, отражающего сущность рассматриваемого феномена. Поскольку будущий учитель многоязычия овладевает многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией для дидактических целей, представляется оправданным квалифицировать его как дидактическую многоязычную личность.

Таким образом, учитель многоязычия – это дидактическая многоязычная личность, сформировавшаяся в процессе обучения нескольким иностранным языкам (не менее четырех), овладевшая в процессе профессиональной подготовки следующими ее лингводидактическими компонентами:

- многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией;
- методической компетенцией взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам;
- многоязычной социокультурной компетенцией.

1.1. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция учителя многоязычия является ведущим компонентом профессиональной подготовки учителя многоязычия. В течение длительного времени мы интуитивно понимали, что обучение многоязычию и обучение нескольким иностранным языкам представляют собой лингводидактические явления, различные по своей психолингвистической природе, однако, не имели возможности обнаружить достаточных аргументов для их дифференциации.

В настоящее время пришло окончательное понимание того, что владение несколькими иностранными языками не означает владение многоязычной коммуникативной компетенцией, ввиду того, что при владении несколькими языками нередко отсутствует важнейший признак многоязычия – слияние языковых кодов в когнитивной сфере многоязычного индивида. При владении несколькими языками преобладает, как можно предположить, дифференциация языковых кодов.

Слияние языковых кодов в ментальной сфере правомерно квалифицировать как показатель высокой степени сформированности многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции. В качестве иллюстрации слияния кодов приведем пример использования многоязычных технологий, когда на вопрос преподавателя, заданного на одном языке, обучающийся отвечает на другом иностранном языке.

Вместе с тем, мы отдаем себе отчет в том, что не располагаем адекватными методами исследования, чтобы проникнуть в речевой механизм многоязычной личности и снять показания с процесса речепорождения. Однако на интуитивно-эмпирическом уровне многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция представляется все-таки не суммой разноязычных кодов. Такое представление подтверждается мнением авторитетного исследователя В. Кука, который утверждает: «многоязычная компетенция не является просто суммой одноязычных компетенций» [Cook, 1993].

Таким образом, многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция представляет собой интегративный феномен, обеспечивающий корректное, одновременное и/или последовательное использование нескольких языков в поликультурном общении.

Интегративность многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции обеспечивается организацией учебного процесса, использованием многоязычных технологий, которые разработаны и апробированы в образовательной практике М. А. Власовой [Власова, 2012].

Резюмируя изложенное в данном разделе, можно заключить, что формирование многоязычной коммуникативной межкультурной компетенции учителя многоязычия предполагает реализацию педагогических средств и технологий соизучения языков, обеспечивающих накопление языкового и речевого опыта обучающихся в коммуникативном взаимодействии с представителями разных культур. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция является первым среди равных компонентов профессиональной подготовки учителя многоязычия.

1.2. Методическая компетенция учителя многоязычия

Формирование методической компетенции учителя многоязычия является, по нашему мнению, одной из ключевых задач профессиональной подготовки учителя многоязычия. Важно осознать трудности реализации данной проблемы, которые связаны с переходом от изолированного обучения двум/трем иностранным языкам к обучению многоязычию и предусмотреть упреждающие педагогические действия, снижающие риск формирования методической компетенции обучения отдельному иностранному языку.

Среди подобных мер, прежде всего, имеется ввиду профессиональная переподготовка по дидактике многоязычия. Специфика профессиональной методической компетенции учителя многоязычия заключается в:

- формировании у обучающихся многоязычной коммуникативной компетенции, а не изолированном обучении нескольким иностранным языкам;
- актуализации множественного языкового воздействия на языковое сознание обучающихся;
- обнаружении общих явлений в языках, составляющих многоязычие, находящихся в основе сопреподавания языков.

1.3. Многоязычная социокультурная компетенция учителя многоязычия

Рассмотрение сути многоязычной социокультурной компетенции как компонента профессиональной подготовки учителя многоязычия в культурологической / культуроведческой парадигме [Сафонова, 1996; Сысоев, 2006] позволяет определить ее как способность адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках родной культуры обучающихся и культур, обеспечивающихся изучаемыми языками, составляющими многоязычие.

В такой интерпретации многоязычной социокультурной компетенции учителя многоязычия представляется целесообразным сконцентрировать внимание не на различиях между культурами, а на их сходствах, что позволяет сформировать уникальную компетенцию, которая, в контексте обучения четырем основным европейским языкам, может быть определена как общеевропейская социокультурная компетенция, для которой характерны идентичные фоновые знания в виде систем мировоззренческих взглядов, норм поведения, правил речевого этикета. Фоновые знания определяются как абстрактный инвариант когнитивного познания европейской лингвокультурной общности, в которой представлены экономические, социальные, идеологические и культурные, географические и этнические факторы [Вартанов, 2012].

Представляется правомерным предположить, что многоязычная социокультурная компетенция учителя многоязычия валидна для формирования у обучающихся адекватного представления о правилах и нормах речевого поведения носителей четырех иностранных языков, традициях и культурах стран соизучаемых языков. Вместе с тем, для нее характерны гибкость и вариативность в виду того, что целевой установкой формирования многоязычной социокультурной компетенции учителя многоязычия не предусматривается овладение всеми фоновыми знаниями, характерными для носителей соизучаемых иностранных языков, составляющий тот или иной вариант многоязычия.

Таким образом, приоритетными компонентами профессиональной подготовки учителя многоязычия являются: многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция; методическая компетенция; многоязычная социокультурная компетенция, которые составляют основное содержание лингводидактического блока профессиональной подготовки учителя многоязычия.

Однако не менее существенное значение в профессиональной подготовке учителя многоязычия имеет блок общепедагогических компетенций.

2. Общепедагогические компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия

Концепция профессиональной подготовки учителя многоязычия будет не завершенной, если в ней будут отсутствовать общепедагогические концептуальные постулаты и требования, которые в лаконичной форме могут быть представлены следующим образом.

Учитель многоязычия – это педагог новой формации, инновационного типа, учитель – не ремесленник, но творец, формирующий у обучающихся многоязычную коммуникативную межкультурную компетенцию.

Целью общепедагогического блока профессиональной подготовки учителя многоязычия является формирование его методического кредо, понимаемого как приобретенные в ходе изучения курса дидактики многоязычия методические воззрения на процесс формирования многоязычной коммуникативной компетенции, как теоретически осмысленные и апробированные в образовательной практике рациональные обучающие действия, адекватные соответствующим условиям обучения, конкретной педагогической ситуации.

Сформированное методическое кредо учителя многоязычия открывает безграничные возможности в организации образовательного процесса по овладению обучающимися многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией, в оказании им содействие в построении индивидуального образовательного маршрута.

Эффективным средством формирования методического кредо учителя многоязычия является развитие дидактического мышления, которое трактуется как профессиональное умение осуществлять обучающие действия, обеспечивающие оптимальное овладение обучающимися иноязычными навыками, умениями, компетенциями.

Не менее существенной является способность учителя многоязычия адекватно оценивать педагогическую ситуацию по результатам ее блиц-анализа. Анализ, как известно, является приемом интеллектуальной деятельности, основанный на разделении на части исследуемого процесса или явления. Учитель прибегает к анализу педагогической ситуации, когда в процессе овладения обучающимися иноязычными компетенциями возникают сбои. Задача, таким образом, заключается в развитии способности учителя многоязычия безошибочно определить причину сбоя и его характер для того, чтобы устранить его с минимальными потерями.

Анализ неразрывно связан с синтезом – такой же важной мыслительной операцией, обеспечивающей изучение реальной педагогической действительности. Развитие способности учителя многоязычия адекватно оценивать конкретную педагогическую ситуацию в режиме «синтез-анализ-синтез» является надежным средством формирования его методического кредо.

Блиц-анализ, таким образом, – это специальное умение определять характер сложившейся педагогической ситуации, затруднения обучающихся на каждом этапе образовательного процесса с помощью мыслительных операций «синтез-анализ-синтез». С этим умением тесно связано развитие способности принимать безошибочное методическое решение, которым определяются приемы, технологии, виды упражнений, адекватные целям многоязычного обучения. Выработка методического решения осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом:

- точное уяснение целевой доминанты готовящегося методического решения;
- всесторонняя оценка сложившейся педагогической ситуации;
- определение методического замысла принимаемого решения;

- выбор модели (или моделирование) предстоящего методического решения;
- всесторонняя оценка факторов, не учтенных при выборе модели методического решения;
- принятие методического решения [Барышников, 2018].

Общепедагогические компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия носят универсальный характер, и они релевантны для профессиональной подготовки учителя новой формации любого профиля.

Заключение

Поставленная президентом России В. В. Путиным судьбоносная цель – обеспечить в ближайшее время прорыв в гуманитарных науках не может быть реализована в условиях языковой изоляции. Очевидно, что требуются специалисты, владеющие не одним, а несколькими языками, т. е. многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией, формирование которой у нового поколения обучающихся способен обеспечить только учитель многоязычия.

Изложенные в статье основные компоненты профессиональной подготовки учителя многоязычия: лингводидактические (многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция, методическая компетенция, многоязычная социокультурная компетенция) и общепедагогические (дидактическое кредо учителя, дидактическое мышление, способность адекватно оценивать педагогическую ситуацию, способность принимать оптимальные методические решения) представляют собой ее основу, которую предстоит дополнить, расширить, углубить в теоретическом плане и апробировать в образовательной практике.

С учетом опыта подготовки многоязычных личностей на отделении многоязычия ПГУ уже разработаны или находятся в стадии разработки учебные курсы «Дидактика многоязычия», «Социокультурная компетенция учителей многоязычия». Все изложенное свидетельствует о готовности российской системы образования к реализации профессиональной подготовки учителя многоязычия.

Литература:

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
2. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.». М.: ВЛАДОС, 2003. 245 с.
3. Сметанина Е. В. Значимость владения иностранным языком для будущих специалистов технических ВУЗов // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. N 11(17). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(17).pdf.
4. Барышников Н. В. Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. М.: Методическая мозаика, 2004. N 5. С. 19–27.
5. Барышников Н. В., Бодоньи М. А. Дидактика многоязычия: теория и факты // Иностранные языки в школе. М.: Методическая мозаика, 2008. N 2. С. 22–24.
6. Baryshnikov, N. “Enseignement du plurilinguisme aux russophones. Recherches et applications. Le français dans le monde.” *Entrées historiques et diversité de l’enseignement du français dans l’espace russophone: coordonné par Tatiana Zagryazkina*. Paris: Clé International, no. 63, 2018, pp. 115–124.
7. Иванова О. Е. Словообразовательные модели как основа формирования многоязычной профессионально-ориентированной компетенции // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения: коллективная монография по материалам междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XX», 11–12 апреля 2018 г. / отв. ред. А. В. Вартанов. Пятигорск, 2018. С. 175–183.
8. Малых Л. М. Мультилингвальный словарь как дидактическое средство формирования метаязыковых стратегий // Многоязычие в образовательном пространстве. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2017. N 9. С. 75–85.

9. Алмазова Н. И., Халяпина Л. П., Шостак Е. В. Некоторые психолингвистические аспекты профессионального плюрилингвального обучения // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения. Коллективная монография по материалам междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XX», 11–12 апреля 2018 г. Пятигорск, 2018. С. 155–162.
10. Riley, P. "Le "Linguisme" – Multi-Poly-Pluri? Points de repère terminoiogiques et sociolinguistiques." *Vers une competence plurilingue. Le français dans le monde Recherches et applications.* Numéro special. Carton F. et Riley P. Paris: Clé International, 2003, pp. 8–17.
11. Blanche-Benveniste, C. "Compréhension multilingue et connaissance de sa proper langue." *Actes du Colloque Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues voisines ou apparentées*. Université de Nice-Sophia Antipolis, 2001.
12. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Русский язык, 1987. 264 с.
13. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1980. 61 с.
14. Cook, V. J. "Wholistic Multi-Competence: jeu d'esprit or paradigm shift?" *Current Issues in European Second Language Research.* Tübingen: Gunter, 1993. pp. 4–8.
15. Власова М. А. Моноязычные и полиязычные технологии обучения многоязычию // Методическое творчество молодых исследователей: междунар. сб. науч. ст. аспирантов и докторантов. Минск; Пятигорск. 2012. С. 84–96.
16. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 238 с.
17. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. М.: Методическая мозаика, 2006. N 4. С. 2–13.
18. Вартанов А. В. Культура как компонент содержания обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов // Методическое творчество молодых исследователей: междунар. сб. науч. ст. аспирантов и докторантов. Минск; Пятигорск: Изд-во Пятигор. гос. ун-та, 2012. С. 54–66.
19. Барышников Н. В. Инновационная модель профессиональной подготовки учителя иностранного языка новой формации // Преподаватель XXI век. М.: Изд-во Москов. пед. гос. ун-та, 2018. N 1. С. 55–66.

Baryshnikov N. V., Vartanov A. V.
Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

TEACHER OF MULTILINGUALISM: COMPONENTS OF PROFESSIONAL EDUCATION (SETTING OF A PROBLEM)

The purpose of the article is to present the fundamental components to the professional education of a foreign language teacher as a principal actor in the process of forming multilingual personalities. These constituents incorporate both linguodidactic and general pedagogical aspects. Among the former multilingual communicative intercultural competences, methodological competence and multilingual sociocultural competence are crucial. The latter include the teacher's didactic creed, didactic thinking, ability to assess the pedagogical situation, ability to make the right didactic decision.

The issue is highly topical in view of the fact that it is inextricably linked to the linguodidactic boom in the sphere of teaching multilingualism.

In the article, the basics of the conception of professional education of a foreign language teacher are outlined, taking into account existing experience of developing multilingual personalities in a long-term linguodidactic experiment at Pyatigorsk State University.

The authors argue that the concepts of 'teaching several foreign languages' and 'teaching multilingualism' should be differentiated and justify transformation of the concept 'teaching a second / third language' into 'teaching multilingualism.' They also outline certain theoretical prerequisites for this transformation and summarise the existing positive and negative experience in developing multilingual personalities. Some pitfalls in the task of teaching multilingualism are

described, such as situations when the teacher has not been properly trained or does not have the command of didactics of multilingualism or when the sociocultural component of multilingual communicative competence has not been thoroughly exploited.

The authors have mainly relied on such methods as analysis of scientific papers on multilingualism, instructional experiment and observation of the process of developing multilingual communicative intercultural competence.

As a result of the research of the above-mentioned aspects of the problem of professional education of teachers of foreign languages the following has been found:

A teacher of multilingualism is a truly multilingual personality who has mastered key linguodidactic competences (multilingual communicative intercultural competence, methodological competence and multilingual sociocultural competence), and also a number of general pedagogical competences (the teacher's didactic creed, didactic thinking, ability to assess the pedagogical situation, ability to make the optimal didactic decision).

Key words: teacher of multilingualism, professional training, linguodidactic components, multilingual communicative intercultural competence, methodological competence, multilingual sociocultural competence, general pedagogic components, teacher's didactic creed, ability to assess the pedagogical situation, ability to make the optimal didactic decision.

About the authors:

Baryshnikov Nikolai Vasilyevich, Doctor of Pedagogy, Full Professor, Head of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Techniques of Teaching and Education, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia); e-mail: baryshnikov@pgu.ru;

Vartanov Armen Vladimirovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Techniques of Teaching and Education, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia); e-mail: va@pgu.ru.

References:

1. Baryshnikov, N. V. *Methods of Second Foreign Language Teaching at School*. Moscow, 2003, 159 p.
2. Shchepilova, A. V. *Theory and Methods of Teaching French as Second Language: Course Book for Students Specializing in Foreign Languages*. Moscow, 2003, 245 p.
3. Smetanina, E. V. "The Importance of Foreign language Learning for Students of Technical Universities." *Youth Science Festival: Humanities*, no. 11(17), https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/11(17).pdf.
4. Baryshnikov, N. V. "Multilinguodidactics." *Foreign Languages at School*. Moscow, no. 5, 2004, pp. 19–27.
5. Baryshnikov, N. V., Bodony, M. A. "Didactics of Multilingualism: Theory and Facts." *Foreign Languages at School*. Moscow, no. 2, 2008, pp. 22–24.
6. Baryshnikov, N. "Enseignement du plurilinguisme aux russophones. Recherches et applications. Le français dans le monde." *Entrées historiques et diversité de l'enseignement du français dans l'espace russophone: coordonné par Tatiana Zagryazkina*. Paris: Clé International, no. 63, 2018, pp. 115–124.
7. Ivanova, O. E. "Word-Building Models as a Basis of Forming Multilingual Professionally-Oriented Competence." *Didactics of Languages and Cultures: Problems, Research, Solutions*. Joint Monograph Based on the Results of International Methodological Conference Lemppertov's Readings – XX (11–12 of April, 2018). Pyatigorsk, 2018, pp. 175–183.
8. Malykh, L. M. "Multilingual Dictionary as a Didactic Means of Forming of Meta-Lingual Strategies." *Multilingualism and Education.* Izhevsk, no. 9, 2017, pp. 75–85.
9. Almazova, N. I., Halyapina, L. P., Shostak, E. V. "Some Psycholinguistic Aspects of Professional Plurilingual Education." *Didactics of Languages and Cultures: Pproblems, Research, Solutions.* Joint Monograph Based on the Results of International Methodological Conference Lemppertov's Readings – XX (11–12 of April, 2018). Pyatigorsk, 2018, pp. 155–162.
10. Riley, P. "Le "Linguisme" – Multi-Poly-Pluri? Points de repère terminoiogiques et sociolinguistiques." *Vers une competence plurilingue. Le français dans le mond Recherches et applications. Numéro special*. Carton F. et Riley P., Juillet. Paris: Clé International, 2003, pp. 8–17.

11. Blanche-Benveniste, C. “Compréhension multilingue et connaissance de sa proper langue.” *Actes du Colloque Pour une modélisation de l’apprentissage simultané de plusieurs langues voisines ou apparentées*. Université de Nice-Sophia Antipolis, 2001.
12. Karaulov, U. N. *Russian Language and Linguistic Personality*. Moscow, 1987, 261 p.
13. Bogin, G. I. *Modern Linguodidactics*. Kalinin, 1980, 61 p.
14. Cook, V. J. “Wholistic Multi-Competence: jeu d’esprit or paradigm shift?” *Current issues in European second language research*. Tübingen: Gunter, 1993, pp. 4–8.
15. Vlasova, M. A. “Monolingual and Multilingual Technologies in Teaching Multilingualism.” *Methodological Creativity of Young Teachers: an International Digest of Scientific Articles by Postgraduate Students and Doctoral Candidates*. Minsk; Pyatigorsk, 2012, pp. 84–96.
16. Safonova, V. V. *Studying Languages of Intercultural Communication in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations*. Voronezh, 1996, 238 p.
17. Sysoev, P. V. “Linguistic Polycultural Education.” *Foreign Languages at School*. Moscow, no. 4, 2006, pp. 2–13.
18. Vartanov, A. V. “Culture as a Component of Developing Foreign Language Communicative Competence of Students of Linguistic Universities.” *Methodological Works of Young Researchers: International Collection of Scholarly Articles of Postgraduates an PhD*. Minsk; Pyatigorsk, 2012, pp. 54–66.
19. Baryshnikov, N. V. “Innovative Model of Professional Education of Modern Teachers of Foreign Languages.” *Teacher XXI Century*. Moscow, no. 1, 2018, pp. 55–66.

УДК 81`23: 811:37.02

Луговская Е. Г.
Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко,
Тирасполь, Приднестровье

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕЗАУРУСА ЯЗЫКОВОГО СУБЪЕКТА ПРИ СУБОРДИНАТИВНОМ БИЛИНГВИЗМЕ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматривается тезаурус языкового субъекта при субординативном билингвизме взрослых на продвинутом этапе изучения иностранного (английского) языка после родного.

В рамках исследования *тезаурус*, вслед за Карауловым Ю. Н., рассматривается как актуальная для языковой личности билингва система знаний, отражающая особенности сочетания национально-культурных и духовно-нравственных ценностей и пронизывающая все уровни структуры языковой личности билингва (вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационный).

Обнаруживая явления и факты реальной действительности, не соотносимые с привычными узловыми элементами и не находя системно-структурных схем, подходящих для встраивания новых элементов в тезаурус, языковая личность вынуждена пересматривать холистичность своей системы знаний. Прежде чем эта система (тезаурус языковой личности) будет переструктрурирована без ущерба для ее целостности, в ее структуре возникает своеобразный вторичный тезаурус, узловые элементы которого часто вступают в противоречия с соответствующими элементами основной системно-структурной организации, что приводит к деформации тезауруса языковой личности. Деформация неизбежна, но преодолима.

Целью исследования выступает анализ особенностей деформации тезауруса взрослой билингвальной личности и условий формирования гармоничной системы знаний билингва, представляющей собой сложный комплекс условно выделяемых в ее структуре тезаурусов первичной (русскоязычной) и вторичной (иноязычной) языковых личностей.

Актуальность обращения к анализу механизмов расширения тезауруса языкового субъекта при субординативном билингвизме на продвинутом этапе обучения иностранному

(английскому) языку обусловлена необходимостью постоянного самосовершенствования индивида, которое реализуется, в том числе, в рамках современной образовательной системы как непрекращающееся образование и повышение квалификации в течение всей жизни. В статье предложено описание результатов *включенного наблюдения* за группой обучающихся – русскоязычных учителей английского языка (всех уровней образования – общеобразовательного, среднего профессионального и высшего профессионального) в течение одного учебного года в рамках продвинутого курса английского языка с наставником, для которого английский язык является родным.

На основании анализа результатов наблюдения и самонаблюдения, в целях преодоления возможных последствий деформации тезауруса взрослого билингва и совершенствования языковой компетентности билингва, рекомендуется использовать игровые элементы, контрастирующие с приемами привычной аналитико-рассудочной стратегии расширения тезауруса. Неизбежная при этом метаязыковая рефлексия выступает способом совершенствования языковой компетенции билингва, позволяя взрослым русско-английским билингвам субординативного типа преодолевать неизбежные последствия несовпадения картин мира и формировать структуры глубинно-семантического уровня, не подверженные лингвокультурной интерференции. В статье подчеркивается необходимость использования правополушарных технологий обучения иностранному языку взрослых билингвов на продвинутом этапе обучения при формировании гармоничного тезауруса билингва.

Ключевые слова: билингв, тезаурус, деформация тезауруса, языковая личность, языковая компетенция, метаязыковая рефлексия, лингвокультурная интерференция.

Сведения об авторе: **Луговская Елена Григорьевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь); e-mail: lugowska@spsu.ru, hellylu@gmail.com, ORCID ID 0000-0001-7348-2248, SPIN-код: 6198-0944.

Введение

В настоящей статье рассматриваются вопросы расширения тезауруса взрослых русско-английских билингвов субординативного типа в условиях обучения иностранному языку носителем языка на продвинутом этапе. Интерес к проблемам обучения взрослых иностранным языкам продиктован не только необходимостью совершенствования методик преподавания иностранных языков в рамках непрерывного образования в течение всей жизни. Лингвокультурные и социокультурные, психологические и нейролингвистические исследования подтверждают практическую ценность изучения иностранных языков взрослыми и выявляют целый комплекс сопутствующих проблем.

Так, по мнению психологов, развитое логическое мышление взрослого человека, безусловно, является положительным фактором при изучении иностранного языка, но языковой опыт индивида, полученный при общении на родном языке, может не только способствовать повышению эффективности обучения, но и снижать ее [Кривоносова, 2013]. При этом билингвизм может рассматриваться как фактор, сдерживающий старение мозга и развитие психических и неврологических заболеваний [Alladi, Bak, Duggirala, 2013].

Рассматривая проблемы, возникающие при обучении взрослых иностранному языку, психологи отмечают наличие специфических психологических барьеров, связанных с невысокой внутренней мотивацией, низкой самооценкой речевой и коммуникативной компетентности в иностранном языке [Барвенко, 2004; Жукова, 2010]. Педагогическая наука предлагает соответствующие возрастным и психологическим особенностям обучающихся методики преподавания иностранных языков в зависимости от типа мышления и структурных особенностей изучаемого языка [Балластов, 2012: 74–79; Гладкова, 2014].

Целью статьи является анализ особенностей деформации тезауруса билингва, понимаемого как система знаний, пронизывающая все уровни структуры языковой личности билингва и отражающая специфику актуализации лингвокультурных знаков обоих языков билингва и их сочетание в его картине мира. Тезаурус билингва формируется с самого

начала освоения языка и складывается в ходе различных языковых практик (обучающих, воспитательных, культурных и т. д.) в сложнейшую систему.

В статье рассматривается языковая личность с учебным билингвизмом субординативного типа на продвинутом этапе изучения иностранного языка – под руководством носителя языка. На наш взгляд, в связи с тем, что учебная коммуникация «наставник – обучающийся» обеспечивается только средствами английского языка, обучение под руководством наставника, являющегося носителем английского языка, обеспечивает формирование ситуации частичного погружения в языковую среду, что является немаловажным фактором успешности формирования гармоничного тезауруса билингва и преодоления его деформации.

Результаты наблюдения и самонаблюдения показывают, что обучающие стратегии и соответствующие им тактики, опирающиеся на логический тип мышления, оказываются причиной деформации тезауруса языковой личности билингва. Для преодоления деформации продуктивно использование игровых элементов, которые способствуют расширению тезауруса взрослой билингвальной языковой личности субординативного типа на продвинутом этапе изучения английского языка. Обоснование применения соответствующих технологий формирования гармоничной системы знаний билингва и составляет *научную новизну* исследования.

Наблюдение за группой указанных билингвов позволило сделать вывод о возможности использования «правополушарно ориентированной» [Жукова, 2010] технологии совершенствования владения английским языком при наличии уже сформированных аналитических и рационально-логических механизмов восприятия и порождения иноязычной речи.

1. Тезаурус языкового субъекта при субординативном билингвизме на продвинутом этапе обучения английскому языку

Понятие *тезаурус* используется в различных сферах научного знания, что обусловливает наличие широкого спектра определений данного термина. Традиционный подход к анализу языковой личности позволяет соотносить понятие тезауруса с когнитивным уровнем ее структуры, хотя в формировании тезауруса, как правило, используются и единицы вербально-семантического уровня, представленные на когнитивном (тезаурусном) уровне единицами системы знаний [Караулов, 2010: 56]. Индивид как языковой субъект, как языковая личность рассматривается, таким образом, как носитель тезауруса, и в этом отношении содержательное наполнение термина *тезаурус* оказывается близким другому важному для понимания сути исследования понятию, выступающему своеобразным референтом тезауруса, – понятию *картина мира*.

Системность как сущностная характеристика тезауруса предполагает целостность связей между узловыми элементами структуры знаний индивида о мире, опосредованных лингвокультурной спецификой родного языка, а именно, единицами вербально ассоциативной сети, структурно-системными связями как отражением системо-образующей функции языка; понятиями, идеями, концептами, формирующими картину мира с ее ценностной иерархией; стереотипами, выраженными посредством генерализованных высказываний, дефиниций, крылатых выражений; наконец, коммуникативно-деятельностными потребностями личности, различными по своей прагматике.

В рамках нашего исследования языковой личности билингва тезаурус языковой личности представлен как особая комплексная система единиц вербально-семантического, когнитивного и мотивационно-прагматического уровней языковой личности, которая формирует и языковую, и концептуальную картины мира билингва.

Таким образом, *тезаурус билингва – это система знаний, отражающая особенности сочетания национально-культурных и духовно-нравственных ценностей, актуальных для говорящего на обоих языках индивида, и пронизывающая все уровни структуры языковой личности билингва*.

На продвинутом этапе изучения иностранного языка можно говорить о наличии у обучаемого особой системы знаний о мире, которая навязана ему иностранным языком. Степень развитости этой системы зависит от степени владения иностранным языком

и необходимо включает в себя не только собственно речевые навыки, но и лингво-культурную компетентность.

Продвинутый уровень обучения предполагает, что у обучающихся достаточно хорошо сформированы языковая, речевая и отчасти коммуникативная компетенции. На этом уровне запас слов достаточен для того, чтобы реализовать метаязыковую рефлексию, правильно сформированы представления о языковой структуре вообще и специфике структуры иностранного языка в частности. На этом уровне обучающиеся способны вступать в диалогическое взаимодействие на иностранном языке не только в рамках социально-бытового общения, но и в рамках профессиональной и академической коммуникации.

Другими словами, языковая личность с учебным билингвизмом субординативного типа на продвинутом этапе изучения второго (иностранного) языка обладает достаточно развитой системой ориентации не только в русскоязычном, но и иноязычном информационно-коммуникативном пространстве, которые представляют собой тезаурус [Осокина, 2011] такой языковой личности и могут быть рассмотрены отдельно друг от друга только в научных и дидактических целях.

Языковой субъект как носитель особого (актуального) тезауруса ориентирован на осознанное (маркированное) [Myers-Scotton, 1993] переключение кодов [Deanda, Poulin-Dubois, Zesiger, Friend, 2016]. Такое осознанное переключение кодов (являясь, в свою очередь, составляющей тезауруса как системы, ориентирующей языковой субъект в окружающем мире) позволяет билингву, с одной стороны, использовать весь потенциал двуязычного тезауруса с учетом целей и задач коммуникации, а с другой стороны, достраивать недостающие элементы системы ориентации в иноязычном информационно-коммуникативном пространстве, расширяя индивидуальный тезаурус.

Балансируя между двумя системами (русской и иноязычной) ориентации в информационном пространстве, субординативный билингв учебного типа оказывается перед выбором двух стратегий – осмыслять происходящее в рамках привычной русской картины мира и затем кодировать осмысленное средствами иностранного языка, либо, принимая информацию в иноязычном коде.

Другими словами, для взрослой билингвальной личности в условиях формирования гармоничной системы знаний, представляющей собой сложный комплекс условно выделяемых в ее структуре тезаурусов первичной (русскоязычной) и вторичной (иноязычной) языковых личностей, языковая и концептуальная картины мира формируются сложным взаимодействием единиц вербально-семантического, когнитивного и, в какой-то мере, мотивационно-прагматического уровней языковой личности для обоих условно выделяемых тезаурусов.

2. Особенности учебно-коммуникативного поведения взрослых билингвов в процессе совершенствования владения английским языком с наставником – носителем языка

Наблюдения за учителями английского языка, изучающими английский язык на продвинутом уровне с наставником-носителем английского языка, показали, что такие языковые субъекты чаще выбирают вторую стратегию, а именно они сразу пытаются осмыслить информацию в рамках доступной индивиду системы категоризации знаний при помощи иностранного языка. Это подтверждается лингвистическими особенностями их коммуникативного поведения, такими как:

1) использование английского языка для межличностного бытового общения друг с другом на бытовые темы в процессе занятия. Они иногда не совсем верно грамматически оформлены, что обусловлено процессами интерференции как отражением деформации тезауруса билингвальной языковой личности в условиях спонтанного речепроизводства на иностранном языке (выделены звездочкой):

- ***уточняющие вопросы о предмете учебного действия:****Have you [this text]? Did you read it? (Are you reading it?) The game? Did you play it last lesson?*
- *What did he say? [*Are /do / did] you understand?*

– ***бытовые просьбы:*** *[Have you] another pencil? [Give me] a sheet of (some) paper, please … .*
– ***комментарии:*** *It's our favourite song (movie). Oh, I know it – it's very interesting! You are (he is) wrong … . Do you like it? Me, too … .*
– ***рефлексия:*** *[It's] too hard. Amazing! I can't do it (say it). It (that) is *no so!*

2) использование маркеров метаязыковой рефлексии в собственно учебной коммуникации:

‹…› I mean ‹…›, ‹…› how to say it in English ‹…›, ‹…› there is exact word in Russian (Moldavian / Ukrainian) ‹…›, ‹…› I can't explain ‹…› и пр.

Предпочтительность такого учебно-коммуникативного поведения очевидна и обусловлена целями и задачами продвинутого курса. Однако есть целый ряд психолингвистических факторов, которые вынуждают обучающихся менять эту продуктивную стратегию и обращаться к иноязычной составляющей тезауруса (тезауруса вторичной языковой личности) [Пивкин, Валеева, Барабанов, 2012; Башкова, Овчинникова, 2013] при порождении речевого высказывания только на этапе лексико-грамматического развертывания и реализации во внешней речи. Психологический запрет на ошибку заставляет взрослого билингва использовать элементы механизма переключения кода с родного на иноязычный на этапе внутреннего программирования речевого высказывания, при этом стратегия речевого высказывания и особенности его тема-рематического оформления соответствуют той части тезауруса, которая помечена как тезаурус первичной языковой личности.

Таким образом, реализация высказывания во внешней речи на иностранном языке взрослым билингвом носит следы лингвокультурной интерференции в том случае, если система понятий лингво-когнитивного уровня билингва шире возможностей системы единиц вербально-семантического уровня структуры вторичной языковой личности билингва.

3. Значение уровня общей и специальной эрудиции взрослого билингва для формирования тезауруса языкового субъекта

Содержание индивидуализированного процесса восприятия английской речи и порождения ответного высказывания при общении только на английском языке обусловлено спецификой представлений конкретного русскоязычного языкового субъекта об англоязычном языковом субъекте, которого он формирует как неотъемлемую часть своей языковой личности. Эта часть представляет собой некоторый переходный элемент структуры языковой личности, связывающий вербально-семантический уровень, образуемый, в основном, англоязычным компонентом тезауруса языкового субъекта, и мотивационный, представленный, в большей степени, иерархией смыслов и ценностей национальной картины мира русскоязычного индивида.

Декодируя и интерпретируя смыслы, транслируемые носителем английского языка, русско-английский билингв неизбежно искажает их уже на уровне восприятия. Чем более глубокого осмысления и рефлексии требует содержание высказываний, тем больше вероятность того, что ответное высказывание, формально представленное как англоязычное, содержательно будет ближе к смыслам русской языковой картины мира, нежели английской.

Так, если к обсуждению на английском языке предлагаются высказывания и тексты, содержащие в себе уже осмысленную ранее индивидом информацию, требующую только вспоминания и вербализации, английская речь билингва, как правило, в значительной степени соответствует нормативной. Если же само содержание английского сообщения оказывается новым для индивида и потому требует дополнительных усилий по смысловой интерпретации, в ответном высказывании явственно проступают результаты грамматической, лексической и даже фонетической интерференции со стороны русского языка. Английская речь билингва в этом случае выглядит как русский устно-письменный текст, выраженный средствами английского языка: индивидуальный тезаурус языковой личности, условно содержащий в себе две языковые составляющие – русскую и английскую, становится деформированным. Деформации тем очевиднее, чем больше разрыв между смысловой потенцией продуцируемого высказывания и возможностью ее формального выражения.

К примеру, русско-английский билингв с высоким уровнем речевой и коммуникативной компетентности в академической, бытовой и отчасти литературно-художественной сферах при высоком уровне общей эрудиции не будет испытывать особых затруднений при интерпретации текстов соответствующей тематики. Продуцируя ответные высказывания, вербализуя свою рефлексию, индивид будет озвучивать понятия, идеи и концепты, составляющие лингво-когнитивное своеобразие его языковой личности. Когда же такому индивиду предлагается научный текст с заметной долей новой специальной информации, индивид, декодируя английскую речь и не находя в структуре индивидуального тезауруса релевантных когнитивных единиц, вынужден прервать процесс восприятия и порождения речи для осмысления новой информации и встраивания ее в общую систему знаний. Можно сказать, что билингв использует элементы механизма кодового переключения на привычный (родной) код на этапе осмысливания высказывания, до вербализации, которая осуществляется уже средствами иностранного языка.

4. Причины деформации тезауруса языковой личности билингва

Субординативный билингвизм практически не предполагает вербализации ментальных структур языкового субъекта при освоении больших объемов новой информации нелингвистического характера средствами иностранного языка. Осмысление новой языковой (речевой, коммуникативной) единицы иностранного языка и ее встраивание в существующую систему знаний языковой личности может быть манифестировано средствами этого языка, а освоение концептуально новой информации деформирует процесс восприятия / порождения речи на иностранном языке, так как требует осмысления этой новой информации и встраивания ее в тезаурус – в обе его условные части [Осокина, 2011; Тимачев, 2007].

Так, группе русско-национальных билингвов субординативного типа в рамках продвинутого курса обучения английскому языку был предложен научно-популярный текст в виде интервью с ученым. В статье развивалась и доказывалась мысль о том, что язык обусловливает понимание объективной реальности. Тезис доказывался на примере сопоставления отношения представителей разных лингвокультурных сообществ к вопросам накопления капитала (денежных средств), которое коррелировало со спецификой представления в их родных языках категории времени. Таким образом, особенности языковой картины мира рассматривались как основание национально-культурной обусловленности экономического поведения носителей той или иной лигвокультуры.

В тексте было достаточно много новой фактической информации (сведения о грамматических особенностях некоторых языков, об экономических нюансах накопления и увеличения капитала, о социальной специфике), которая не представила особых затруднений при интерпретации, а теоретический вывод о национально-культурной специфике экономического поведения, обусловленной особенностями языковой картины мира, вызвал негативную реакцию аудитории.

Интересно, что большинство билингвов, для которых данное теоретическое положение было абсолютно новой информацией, не согласились с тезисом о том, что языковая принадлежность индивида обусловливает специфику его способа восприятия реальности, и поставили под сомнение достоверность проведенных исследований в сфере экономического поведения представителей разных культурно-языковых сообществ.

В конечном счете, участники дискуссии выдвинули контртезис, который гласил, что экономическое поведение индивида не зависит от его культурной или языковой принадлежности, а является отражением личностных особенностей и качеств. Утверждая, что в любом лингвокультурном сообществе возможны разные модели экономического поведения, выбор которых в большей степени зависит от воспитания и опыта индивида, говорящие опирались в своих рассуждениях на рефлексию по поводу своего экономического поведения и поведения своих знакомых.

На наш взгляд, такой результат осмысления текста обусловлен тремя основными факторами. Во-первых, научно-популярный характер текста предполагает своеобразную жанровую недостоверность представления научного знания (для русскоязычного языкового сознания понятие научности коррелирует с понятиями сложности, непонятности, строгости изло-

жения, научной стандартизованности; англоязычное языковое сознание воспитано на традиции популяризации науки). Как результат, еще до прочтения текста аудитория взрослых билингвов была критически настроена на восприятие представленных в нем выводов.

Во-вторых, формальная простота английского текста (по сравнению с русской академической традицией) понизила доверие аудитории к излагаемым фактам. Типологические особенности русского языка позволяют строить максимально развернутые в формальном и предельно концентрированные в содержательном отношении высказывания, в которых мысль представлена как многомерная структура, что обеспечивает прочтение «в глубину»; английский же текст, в силу морфологических особенностей, как правило, представлен краткими и лаконичными синтаксическими отрезками, что позволяет максимально продуктивно разворачивать мысль линейно, структурируя ее как плоскостную фигуру.

Наконец, сама логика доказательства основного тезиса, ее формальная претенциозность (что связано с научно-популярным характером текста и жанровыми особенностями интервью) в попытке лишить индивида свободы и обусловить характер его экономического поведения грамматическими особенностями родного языка вызвали негодование у аудитории. Для русскоязычного читателя неубедительным выглядел сам подход к доказательству тезиса, так как в качестве доказательства использовалась одна-единственная деталь, касающаяся только одной из сфер человеческой деятельности. Такой собственно прагматический подход к доказательству научного знания в большей степени характеризует англоязычную научно-популярную традицию; русскоязычная традиция тяготеет к построению доказательных теоретических конструкций и приведением фактологии в виде иллюстративного материала. Кроме того, экспрессивность дискурса журналиста, интервьюировавшего ученого, обусловленная задачей привлечения внимания к материалу, желанием заинтересовать читателя, для русскоязычного реципиента оказалась фактором снижения доверия к изложенной информации.

Как видим, все три фактора являются результатом несовпадения русской и английской языковых картин мира, выступающих референтами соответствующих тезаурусов первичной и вторичной языковых личностей.

Таким образом, в ситуации осмысления концептуально новой информации тезаурус субординативного русско-английского билингва деформируется, возникают явления лингвокультурной интерференции, вызванной несовпадением национальных картин мира. Лингвокультурная интерференция [Фесенко, 2005] проявляется в логике построения высказывания: билингву субординативного типа очень сложно принять несовпадающие с привычными ему логические структуры английской тезаурусной части, потому что он в рамках рационально-логического мышления воспринимает их не как другие, отличные от его способа мышления, а как неверные, ошибочные. Логический тип мышления (более левополушарно организованный) [Жукова, 2010], на начальном этапе изучения английского языка облегчавший его освоение, теперь выступает фактором, сдерживающим расширение тезауруса языковой личности, и одновременно причиной его деформации.

5. Метаязыковая рефлексия как способ совершенствования языковой компетентности билингва

В ситуации, когда деформация тезауруса неизбежна, целесообразно предложить билингвам другой путь совершенствования своей системы знаний – не рационально-логический, а творческий, игровой. В процессе игры со словом формально-логические структуры родного языка, интерферирующие с соответствующими структурами иностранного языка, становятся только фоном, на котором разворачиваются новые смыслы. Игра со словом требует от билингва преимущественно метаязыковой рефлексии [Deanda, Poulin-Dubois, Zesiger, Friend, 2016: 655-667; Melby-Lervåg, Lervåg, 2014; 409-433]. Смещая акцент с самой логической структуры на ее значимые элементы, акцентируя внимание на деталях семантики или формы, играющий незаметно принимает чуждую ему логику иностранного языка и встраивает в свою картину мира новые логические элементы.

Играющим был предложен набор карточек с английскими словами, значение которых необходимо было объяснить аудитории, не называя при этом дополнительные слова (а также однокоренные слова), указанные под основным словом на карточке. Дополнительные слова подобраны таким образом, чтобы без них сложно было объяснить значение основного слова.

Например, необходимо объяснить слово *Christmas tree*, не называя таких слов как *evergreen, artificial, to decorate, lights, celebration, holiday, winter, snow, month.* Список слов, которые запрещены к использованию, уже представляет собой набор значимых компонентов логической структуры лексико-семантического представления указанного понятия. Просматривая список слов, игрок принимает предложенную логику, и, следуя ей, дополняет предложенный ряд ядерных компонентов дефиниции периферийными смыслами или ассоциациями.

По правилам другой игры, основной игрок загадывает слово и остальным играющим последовательно называет буквы, из которого состоит это слово. Каждая последующая буква может быть озвучена только в том случае, если один из играющих, придумав слово на эту букву, а затем и на буквосочетание, которое складывается из последовательно отгаданных букв, предложил остальным определение к нему, а любой другой из играющих догадался по определению, какое слово имеется ввиду, и они оба одновременно произнесли его.

Основной игрок тоже может отгадывать слова по определению, в этом случае попытка играющего «закрыть букву» не засчитывается. Играющим важно быстрее основного игрока отгадывать определяемые ими слова, тогда основной игрок должен открывать последующую букву, и по мере продвижения по форме слова играющим становится понятнее задуманное основным игроком слово.

Например, основной игрок загадал слово *installation* – он называет играющим букву ***i,*** любой из них предлагает определение *a representation of something, some picture, a sample*, и играющие раньше основного игрока называют слово *image*. Тогда основной игрок называет следующую букву ***n*** и любой из играющих предлагает определение *the global system of computer networks* – слово *Internet*. Далее называется буква ***s***, предлагается определение *some person who controls, examines, checks up on something; for example in Russian – children's officer* для слова *inspector*, и так до полного отгадывания задуманного основным игроком слова.

В этой игре есть два аспекта: с одной стороны, необходимо извлекать из памяти английские слова, ориентируясь только на маску слова, а с другой стороны, важно быстро узнавать слова, придумываемые другими играющими, по содержательному компоненту.

Постепенно складывающаяся маска слова заставляет вспоминать все возможные слова с такой последовательностью букв. В этом случае акцент переносится с семантического на формальный аспект слова, что также помогает актуализировать иноязычные формально-логические структуры.

Необходимость быстрого переключения между формальным и семантическим аспектами вынуждает играющего отказаться от привычной логики и принять другую как более продуктивную для целей игры. Продуктивной стратегией оказывается формирование комплексного тезауруса языковой личности, в котором элементы первичной и вторичной языковых личностей неразрывно переплетены. Основной интенцией билингва при порождении речевого высказывания оказывается не желание как можно более полно описать понятие, передать мысль, а желание выразить их наличествующими языковыми средствами. Таким образом, структура обобщенной смысловой схемы высказывания (до этапа лексико-грамматического структурирования речи) оказывается уже обусловленной системой средств иностранного языка, что позволяет билингву оперировать языковыми структурами второго языка без соотнесения их с соответствующими структурами родного языка.

В этом смысле деформация тезауруса, вызванная несовпадением его частей в структуре первичной и вторичной языковой личности, выраженном, в частности, недосформированностью вербально-семантического уровня вторичной языковой личности, преодолевается путем переосмысления способов представления единиц глубинно-сематического уровня средствами, имеющимися в распоряжении языковой личности.

Заключение

Частичное погружение в языковую среду при работе с наставником-носителем языка позволяет взрослым билингвам при определенных условиях отказываться от использования элементов переключения кодов на этапе порождения высказывания, неизбежном при смешанном общении. Взрослые билингвы, обладая разветвленной системой знаний о мире и умея вербализовать свои знания с помощью средств (логических схем, языковых единиц, речевых паттернов, стереотипов, др.) родного языка, проецируют соответствующие стратегии и тактики в область средств иностранного языка. Качественное и количественное несоответствие средств родного и иностранного языка для выражения тех или иных смыслов выступает показателем деформированности тезауруса билингвальной языковой личности, но может быть преодолено в результате переосмысления способов представления и приемов вербализации, свойственных не родной, но иностранной языковой картине мира. Такие приемы и способы уже есть в арсенале взрослого билингва, задача обучения на продвинутом этапе – акцентуировать их и отработать навыки их использования. Так, в частности, игровые элементы при обучении второму (иностранному) языку на продвинутом этапе обучения позволяют переосмысливать мотив речепорождения, выстраивать в соответствии с ним иную, отличную от привычной (обусловленной картиной мира родного языка) обобщенную смысловую схему высказывания и, опираясь на целостное, эмоционально-чувственное восприятие, восстанавливать деформации тезауруса билингвальной языковой личности.

Использование «правополушарно ориентированных» [Жукова, 2010] игровых элементов в обучении иностранному языку на контрасте с привычной аналитико-рассудочной технологией расширения тезауруса позволяет взрослым русско-английским билингвам субординативного типа преодолевать неизбежные последствия несовпадения картин мира и формировать структуры глубинно-семантического уровня, не подверженные лингвокультурной интерференции.

Литература:

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
2. Кривоносова Е. В. Особенности обучения взрослых иностранному языку // Труды Белорус. гос. технолог. ун-та. Серия 6: История, философия. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku.
3. Alladi, S., Bak, T., Duggirala, V. et. al. “Bilingualism Delays Age at Onset of Dementia, Independent of Education and Immigration Status.” *Neurology Journal*, 2013, http://n.neurology.org/content/early/2013/11/06/01.wnl.0000436620.33155.a4.
4. Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: автореф. дис. … канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-barery-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-vzroslykh.
5. Жукова А. В. Психолингвистические аспекты многоязычия // Многоязычие в образовательном пространстве. 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-aspekty-mnogoyazychiya.
6. Балластов А. В. Практическое применение информационных технологий при обучении взрослых профессионально ориентированному иноязычному общению в условиях неязыкового вуза // Вестник Томск. гос. пед. ун-та. 2012. N 4. С. 74–79.
7. Гладкова О. К. Проблема обучения взрослых иностранному языку // Педагогическое образование в России. 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku.
8. Осокина С. А. Индивидуальный тезаурус как система знаний: соотношение понятий «индивидуальный тезаурус» и «языковая личность» // Знание. Понимание. Умение. 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-tezaurus-kak-sistema-znaniy-sootnoshenie-ponyatiy-individualnyy-tezaurus-i-yazykovaya-lichnost.
9. Myers-Scotton, C. *Duelling Language. Grammatical Structure in Codeswitching.* Oxford: Clarendon Press, 1993, 304 p.

10. Пивкин С. Д., Валеева Н. Ш., Барабанов В. П. Тезаурус языковой личности в межкультурной коммуникации // Вестник Казанского технологического университета. 2012 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/tezaurus-yazykovoy-lichnosti-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii.
11. Башкова И. С., Овчинникова И. Г. Нейропсихологическая характеристика билингвизма // Вопросы психолингвистики. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskaya-harakteristika-bilingvizma.
12. Тимачев П. В. Несовпадение картин мира как причина лингвокультурной интерференции // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: Исследования молодых ученых. 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/nesovpadenie-kartin-mira-kak-prichina-lingvokulturnoy-interferentsii.
13. Фесенко Т. А. Ментальный лексикон: проблемы структуры и репрезентации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnyy-leksikon-problemy-struktury-i-reprezentatsii.
14. Deanda, S., Poulin-Dubois, D., Zesiger, P., Friend, M. "Lexical Processing and Organization in Bilingual First Language Acquisition: Guiding Future Research." *Psychological Bulletin*, no. 6, 2016, http://dx.doi.org/10.1037/bul0000042.
15. Melby-Lervåg, M., Lervåg, A. "Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First-and Second-Language Learners." *Association Journal*, no. 2, 2014, http://dx.doi.org/10.1037/a0033890.supp.

Lugovskaya E. G.
Pridnestrovian State University, Tiraspol, Pridnestrovie

ON THE ADULT BILINGUAL LANGUAGE PERSONALITY (SUBORDINATE TYPE) THESAURUS PECULIARITIES

The purpose of the study is to analyze the thesaurus of adult bilingual foreign language (English) learners (advanced level).

The bilingual's thesaurus is viewed (according to Yu.N. Karaulov) as a system of knowledge reflecting the peculiarities of the national cultural as well as spiritual and moral values relevant for the speaker of both languages and penetrating all levels of the bilingual's language personality structure (verbal semantic, linguo-cognitive and motivational).

The language personality is forced to revise the holism of its knowledge system when it discovers phenomena and facts of reality that are not correlated with the usual nodal elements and does not find system-structural schemes suitable for embedding new elements into its thesaurus. Before this system (linguistic personality's thesaurus) is restructured without damage to its entirety, a kind of secondary thesaurus arises in its structure. The key elements of this secondary thesaurus often conflict with the corresponding elements of the main system-structural organization. All of it leads to a deformation of the linguistic personality's thesaurus. The deformation is inevitable but surmountable.

The purpose of the study is to analyze the features of the thesaurus deformation of an adult bilingual personality and the conditions for the formation of a harmonious bilingual knowledge system. This system is considered to be the complex thesaurus formed by the primary (Russian-speaking) language personality thesaurus and secondary (foreign-language) one, both conventionally distinguished in its structure.

The relevance of the analysis of the thesaurus extension mechanisms for the subordinate bilingualism type of language personality in English teaching (advanced level) is determined by the need for constant individual self-improvement, which is realized as continuing education throughout life, including the one within the frame of the existing educational system.

The article presents a description of the results of the overt observation of Russian-speaking English teachers (all levels of education – comprehensive, secondary vocational and higher vocational) within one academic year in the context of an advanced English course with a native anglophone mentor.

It is recommended to use game elements that contrast with the usual analytic-rational technology of thesaurus expansion to overcome the possible consequences of thesaurus deformation and to improve the bilingual's language competence.

Thus, the inevitable metalanguage reflection is a way of improving the bilingual's language competence, allowing adult Russian-English bilinguals (subordinate bilingual type) to overcome the inevitable consequences of the worldview mismatch and to form deep-semantic level structures that are not the subject to language and cultural interference.

The necessity of using the right hemisphere technologies in adult bilingual foreign language teaching (advanced level) in forming a harmonious bilingual thesaurus is underlined.

Key words: bilingualism, thesaurus, thesaurus deformation, language personality, language proficiency, metalanguage reflection, language and cultural interference.

About the author: **Lugovskaya Elena Grigorievna**, Candidate of Philology, Associate Professor of the Russian Language and Intercultural Communication Department of Pridnestrovian State University (Tiraspol, Pridnestrovie); e-mail: lugowska@spsu.ru, hellylu@gmail.com, ORCID ID 0000-0001-7348-2248, SPIN-code: 6198-0944.

References:

1. Karaulov, Yu. N. *Russian Language and Language Personality*, 7-th ed. Moscow, 2010, 264 p.
2. Krivonosova, E. V. "The Features of an Adult's Foreign Language Teaching." *Trudy Belorusskogo Gosudarstvennogo Tekhnologicheskogo Universiteta. History. Philosophy*, Issue 6, 2013, https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku.
3. Alladi, S., Bak, T., Duggirala, V. et al. "Bilingualism Delays Age at Onset of Dementia, Independent of Education and Immigration Status." *Neurology Journal*, 2013, http://n.neurology.org/content/early/2013/11/06/01.wnl.0000436620.33155.a4.
4. Barvenko, O. G. *The Psychologic Barriers to an Adult's Foreign Language Teaching*. Abstract of a PhD Dissertation. Stavropol, 2004, http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-barery-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-vzroslykh.
5. Zhukova, A. V. "The Psycholinguistic Aspects of Multilingualism." *Multilingualism and Education*, 2010, https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-aspekty-mnogoyazychiya.
6. Ballastov, A. V. "Practical Application of Information Technologies in Teaching Adults to Professionally Oriented Foreign Language Communication in Conditions of Non-Linguistic High School." *The Journal Tomsk State Pedagogical University Bulletin (TSPU Bulletin)*, no. 4, 2012, pp. 74–79.
7. Gladkova, O. K. "The Problem of Foreign Language Adult Education." *Pedagogical education in Russia*, 2014, https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku.
8. Osokina, S. A. "Individual Thesaurus as a System of Knowledge: the Correlation of the Concepts Individual Thesaurus and Language Personality." *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2011, https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-tezaurus-kak-sistema-znaniy-sootnoshenie-ponyatiy-individualnyy-tezaurus-i-yazykovaya-lichnost.
9. Myers-Scotton, C. "Duelling Language." *Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon Press, 1993, 304 p.
10. Pivkin, S. D., Valeeva, N. Sh., Barabanov, V. P. "Thesaurus of the Language Personality in Intercultural Communication." *Vestnik Kazanskogo Tehnologicheskogo Universiteta*, 2012, https://cyberleninka.ru/article/n/tezaurus-yazykovoy-lichnosti-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii.
11. Bashkova, I. S., Ovchinnikova, I. G. "Neuropsychological Aspects of Bilingualism." *Voprosi Psicholingvistiki*, 2013, https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskaya-harakteristika-bilingvizma.
12. Timachev, P. V. "Mismatch of World Paintings as the Cause of Linguistic and Cultural Interference." *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Issledovaniya Molodyh Uchenyh*, Issue 9, 2007, https://cyberleninka.ru/article/n/nesovpadenie-kartin-mira-kak-prichina-lingvokulturnoy-interferentsii.
13. Fesenko, T. A. "Mental Lexicon: the Problems of Structure and Representation." *Issues of Cognitive Linguistics. Voprosy Kognitivnoj Lingvistiki*, 2005, https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnyy-leksikon-problemy-struktury-i-reprezentatsii.

14. Deanda, St., Poulin-Dubois, D., Zesiger, P., Friend, M. “Lexical Processing and Organization in Bilingual First Language Acquisition: Guiding Future Research.” *Psychological Bulletin*, no. 6, 2016, http://dx.doi.org/10.1037/bul0000042.
15. Melby-Lervåg, M., Lervåg, A. “Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First-and Second-Language Learners.” *Association Journal*, no. 2, 2014, http://dx.doi.org/10.1037/a0033890.supp.

УДК 373:159.922.7:81’246(045)

Малых Л. М.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия
Жукова А. В.
Ижевский государственный технический университет, Ижевск, Россия

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫЕ ИГРЫ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА «БИТВА ПОЛИГЛОТОВ»

В статье рассматриваются мультилингвальные игры как вид дидактических игр нового поколения, который приобретает все большую популярность в условиях усиливающейся тенденции к соизучению нескольких иностранных языков в образовательных учреждениях разных типов. В связи с тем, что подобный вид игр является достаточно новым педагогическим инструментом, до сих пор не сложилось теоретического осмысления этого вида игр: нет их определения, типологизации, описания роли в учебно-педагогическом процессе. Цель статьи – предложить общую характеристику дидактических мультилингвальных игр, описать их основные цели, функции и методику организации на примере интерактивной мультилингвальной игры «Битва полиглотов». К основным методам, используемым для достижения поставленной цели, следует отнести психолого-педагогический эксперимент по разработке и апробации мультилингвальной игры «Битва полиглотов» в общеобразовательном учреждении, где дети изучают четыре языка (включая родные и иностранные языки). В статье делается вывод о том, что подобные игры направлены, в первую очередь, на формирование метаязыковых стратегий как составной части межъязыковой коммуникативной компетенции: переключения с языка на язык, выполнения языковых заданий в ситуациях нехватки знаний, сравнения языков, самостоятельного поиска лингвистических знаний и общения с другими в инокультурных ситуациях. К общим характеристикам мультилингвальной игры относятся: использование одновременно от трех до пяти языков, включая родные языки обучающихся, развивающий характер игры, междисциплинарность, интерактивность, полифункциональность, универсальность. Проводить подобные игры, требующие большого умственного напряжения, концентрации внимания, способности к переносу знаний, догадке и пр., рекомендуется не раньше 10-летнего возраста играющих, либо с того момента, когда в учебную программу вводится второй иностранный язык.

Ключевые слова: мультилингвальные игры, соизучение языков, методика организации игр на уроках, интерактивная игра «Битва полиглотов», метаязыковые стратегии.

Сведения об авторах:
Малых Людмила Михайловна, канд. филол. наук, доцент кафедры романских языков, второго иностранного языка и лингводидактики, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: ludmilamalykh@mail.ru, ORCID ID 0000-0001-7491-4305;
Жукова Анастасия Викторовна, канд. психол. наук, доцент кафедры социологии, Ижевский государственный технический университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: anzhu5@mail.ru.

Введение

Психолого-педагогические поиски эффективных педагогических приемов обучения иностранным и национальным языкам имеют довольно длительную историю. Одним из таких популярных приемов организации психической активности участников образовательного процесса является игра. В педагогической литературе игра рассматривается как эффективный инструмент преподавания, который активизирует мыслительную деятельность обучаемых, позволяет сделать учебный процесс привлекательнее и интереснее, заставляет волноваться и переживать, что формирует мощный стимул к овладению языком [Азимов, Щукин, 2009: 74].

Известно немало замечательных пособий по организации игр на занятиях по иностранным языкам, например, английскому [Стронин, 2001], немецкому [Алферова, 2017], русскому как неродному [Рамазанова, 2011], и др. Однако появление в учебном процессе нескольких иностранных языков, которые обучающиеся изучают одновременно, ставит вопрос об организации особого типа игр. В образовательной практике их называют мультилингвальными. Однако, с учетом того, что они являются относительно новым педагогическим инструментом, до сих пор не сложилось сколько-нибудь развернутого теоретического осмысления этого вида игр: нет их определения, типологизации, описания их роли в учебно-педагогическом процессе.

Цель статьи – предложить общую характеристику дидактических мультилингвальных игр, описать их основные цели, функции и методику организации на примере интерактивной мультилингвальной игры «Битва полиглотов».

1. Общая характеристика дидактических мультилингвальных игр

Изучение специфики подобных игр, выложенных учителями на образовательных сайтах [Титова, 2017; Мультилингвальная игра «Брейн-ринг»] и создателями компьютерных игр [Language Squad; Fifty languages game], позволяет сделать ряд первичных обобщений, касающихся их сути. Следует, в связи с этим, уточнить, что далее речь пойдет про мультилингвальные игры, созданные для использования в учебной аудитории с целью изучения иностранных языков, т. е. дидактические (обучающие) игры, являющиеся разновидностью особым образом организованных на занятиях по языку ситуативных упражнений [Щукин, 2006: 183]. По нашему мнению, мультилингвальной дидактической может называться игра, которой присущи следующие особенности:

1. Используются одновременно от трех до пяти языков, включая родные языки обучающихся. Наличие в игре двух языков (родного и неродного) является недостаточным условием для того, чтобы игра называлась мультилингвальной. Использование более пяти языков вызывает определенные психологические трудности у играющих. Присутствие родного языка в игре является, на наш взгляд, обязательным условием, так как его включение в учебный процесс отвечает основным принципам мультилингвального обучения, развиваемым в отечественной и зарубежной мультилингвальной дидактике [Лапидус, 1980; Бим, 1997; Барышников, 2003; Challenges, 2010]. Кроме того, с учетом включения в игру большого числа языков, родной язык выступает посредником между ними и средством устной / письменной рефлексии игровых заданий.
2. Развивающий, а не репродуктивный характер игры. Такая игра не является контрольно-оценочным элементом учебно-педагогического процесса, имеющим целью фиксацию воспроизводимых обучающимися наличных знаний, умений, навыков, компетенций. В частности, в мультилингвальной игре не обязательно все языки или конкретные языковые явления знакомы учащимся. Один – два неизучаемых языка могут быть включены для повышения интеллектуальной напряженности игры. Однако при включении в игру новых языков важно соблюдение принципа наличия системных (типологических) сходств с изучаемыми языками, что позволяет учащимся, как правило, без особого труда узнавать значения новых лексических (грамматических) единиц. Неплохо, если в числе играющих есть

учащиеся, уже имеющие представление об этих языках, либо говорящие на них. В условиях командной работы такие учащиеся могут играть роль авторов заданий, а также экспертов. Таким образом, мультилингвальная игра способствует проявлению субъектной активности учащихся при условии обеспечения их со-участия в разработке заданий, организации хода игры, экспертной оценке результатов и рефлексивном подведении итогов командной работы.

3. Существуют определенные возрастные ограничения. Так, проводить подобные игры, требующие большого умственного напряжения, концентрации внимания, способности к переносу знаний, догадке и пр., рекомендуется не раньше 10-летнего возраста играющих, либо с того момента, когда в учебную программу вводится второй иностранный язык. Наш опыт показывает, что других возрастных ограничений у подобных игр нет. В них с удовольствием играют школьники, студенты и взрослые.
4. Достаточно трудно пока говорить о типологии мультилингвальных игр. В целом, методистами предложено несколько классификаций игр на уроках иностранных языков. Широко известна классификация М. Ф. Стронина, который подразделяет игры на лексические, грамматические, фонетические, орфографические, творческие. Популярны на занятиях по иностранным языкам сюжетно-ролевые игры [Назаренко, Халявина, 2016]. Возможно, со временем у мультилингвальных игр появится подобная классификация. Однако на данный момент в образовательной практике применяются, главным образом, мультилингвальные игры смешанного характера. В одной игре могут присутствовать задания на лексику и грамматику, фонетику и орфографию разных языков. Кроме заданий, связанных с лингвистическими особенностями разных языков, могут присутствовать также задания лингвокультурного характера, направленные на ознакомление (уточнение, осмысление) игроков с социокультурной реальностью носителей того или иного языка. Можно встретить в одной игре задания, целенаправленно формирующие способность игроков работать с языками на разных уровнях по принципу от простого – к сложному, т. е. от уровня отдельного слова – к предложению и тексту. В самом узком варианте применения это лексические игры на определение значений слов из разных языков.

Такое недифференцированное отношение составителей мультилингвальных игр к отбору языкового материала связано с несколько иными, но пока недостаточно четко очерченными задачами этих игр по сравнению с традиционными играми, составленными для одного языка. Обязательное условие проведения подобных игр – их межпредметный характер, включение в процесс игры нескольких языков, а также смежных предметов, что не может не отразиться на цели их использования в учебном процессе. Остановимся на этом вопросе более подробно.

2. Цель дидактической мультилингвальной игры

По мнению специалистов, существует шесть основных целей использования игр на уроках иностранного языка: формирование определенных навыков, развитие определенных речевых умений, обучение умению общаться, развитие необходимых способностей и психических функций, познание (в сфере становления собственно языка), запоминание речевого материала [Пассов, 1988: 204–209]. На наш взгляд, в большей степени мультилингвальная игра направлена на развитие определенных способностей и психологических возможностей личности обучающихся, а также межпредметных компетенций. Большое значение при проведении подобных игр имеет и познание нового в языках в процессе выявления сходств и различий между ними, проведения аналогий, существующих в различных языковых системах, что подтверждается рядом других исследований [Черепанова, Дун Юйцин, 2017: 85].

Продолжая обсуждение целей мультилингвальных игр, следует напомнить, что любые виды деятельности на уроках языкового цикла, в том числе и игры, должны приводить к формированию коммуникативной компетенции. Что касается мультилингвального обучения,

за последние годы у ученых, занимающихся вопросами многоязычия в образовательной среде, появился другой обобщающий термин – «многоязычная (межъязыковая) коммуникативная компетенция» (МКК) [Бодоньи, 2013: 132], «multi-competence» [Cook, 2003: 2], которая способствует подготовке учащихся к реальной коммуникативной деятельности средствами нескольких иностранных языков. МКК не является суммой знаний конкретных языков и не является простой суммой коммуникативных компетенций в изучаемых языках, но представляет собой единую, сложную, асимметричную конфигурацию компетенций и предусматривает владение системой лингвистических знаний и мета-когнитивными стратегиями, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, а также развитую познавательную способность [Евдокимова, 2009: 6].

Из данного определения МКК становится очевидным, что в ней можно выделить, как минимум, две важные составляющие: это собственно коммуникативные компетенции, благодаря которым обучающиеся осваивают основные виды речевой деятельности (чтение, понимание речи на слух, говорение, письмо), и метакогнитивные (метаязыковые) стратегии, которые позволяют учащимся выстраивать связи между изучаемыми языками. Исследование вопроса, какие стратегии можно отнести к метаязыковым в условиях мультилингвального обучения, позволяет заключить, что к ним относятся, как минимум, три базовые стратегии: сравнение языков, переключение с языка на язык и перенос имеющихся языковых знаний (навыков, умений, компетенций) из одного языка в другой [Малых, Жукова, 2016: 53].

Развитое умение выделять общее и специфическое в каждом из изучаемых языков, приводящее к пониманию того, что языки образуют общее поле знаний (умений, навыков, компетенций), является важным показателем сформированной мультилингвальной личности учащегося. Кроме этого, учащийся-мультилингв должен быть способен легко переключаться с одного языка на другой по мере необходимости. Для него важно сформированное умение переносить предыдущий опыт усвоения языков на новый изучаемый язык. В общем и целом, такой учащийся обладает высокой познавательной способностью и готов к самообразованию по углублению знаний в изучаемых языках и культурах, а также осознанному самостоятельному овладению новыми языками.

Что касается мультилингвальных игр, следует отметить, что, по нашим наблюдениям, они подходят для формирования, развития и совершенствования, в первую очередь, именно метаязыковых стратегий. Если коммуникативные компетенции формируются, главным образом, с помощью различных видов учебной деятельности на материале одного изучаемого языка, то формированию метаязыковых стратегий, а, следовательно, и МКК в целом, во многом способствуют мультилингвальные игры.

Таким образом, мультилингвальная игра имеет целью формирование / развитие метаязыковых стратегий, а не отдельных коммуникативных компетенций в изучаемых языках. Это составляет ее существенное отличие от традиционных дидактических игр, проводимых средствами одного изучаемого языка.

3. Функции дидактических мультилингвальных игр

Мультилингвальным играм присущи ряд функций, свойственных всем дидактическим играм. Так, например, они обладают выраженной воспитательной функцией, так как учат культуре игры, внимательному, гуманному отношению к партнеру по игре, взаимопомощи и взаимоподдержке. Им также свойственна развлекательная функция, т. е. создание благоприятной атмосферы на уроке, превращение урока в интересное и необычное событие, увлекательное приключение. Релаксационная функция мультилингвальных игр выражается в снятии эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении нескольким иностранным языкам, включая родной язык учащихся. С точки зрения выполняемой ими психологической функции, они способствуют более эффективной учебной деятельности.

Что касается других дидактических характеристик мультилингвальных игр, можно отметить, что по виду деятельности (общую классификацию дидактических игр по данным параметрам см. [Цирипиди]) они относятся к интеллектуальным играм, так как в полной мере

способствуют развитию мыслительных процессов учащихся, стимулируют память, внимание, способность к восприятию информации. По характеру педагогического процесса они являются познавательными и развивающими, о чем речь шла выше. По характеру игровой методики такие игры являются межпредметными, поскольку обеспечивают востребованность знаний, умений, навыков, компетенций не только по языковым, но и по другим дисциплинам: географии, истории, литературе, изобразительному искусству, музыке, биологии, пр.

Таким образом, мультилингвальная игра выступает актуальным инструментом мультилингвальной дидактики, способствуя активизации резервных возможностей играющих и формированию мультилингвальной личности учащегося, владеющего несколькими иностранными языками на достаточном для коммуникации уровне. Ее основная дидактическая цель направлена на формирование, развитие и совершенствование метаязыковых стратегий сравнения, переключения и переноса.

В качестве примера подобной игры ниже представлена интерактивная мультилингвальная игра «Битва полиглотов», разработанная и проведенная авторами статьи в МБОУ «Гимназия № 6 им. Г. Тукая» г. Ижевска в марте 2018 г.

4. Интерактивная мультилингвальная игра «Битва полиглотов»

Данная игра является составной частью мультилингвальной образовательной программы для внеклассной работы с учащимися и предлагается для использования в общеобразовательной школе, где изучаются несколько языков одновременно. Игра апробирована в 4-х, 5-х, 6-х, 7-х, 9-х классах гимназии. В гимназии изучаются русский и татарский (родные языки учащихся), английский и немецкий языки. В игру были также включены задания по удмуртскому языку как государственному языку Удмуртии (удмуртский язык в гимназии не изучается). Немецкий язык введен факультативно, поэтому многие дети-участники игры не знали его. Таким образом, для многих играющих из пяти языков два языка были незнакомы, хотя носители удмуртского языка в числе играющих были. Но и татарский язык изучается в гимназии по желанию учащихся, следовательно, в числе играющих были дети, которые либо совсем не знали его, либо говорили на нем только дома.

Нам показалось важным обозначить предложенную нами игру как интерактивную, в отличие от настольных мультилингвальных игр типа домино, лото или интеллектуальных мультилингвальных игр-соревнований типа брейн-ринг. Интерактивная направленность обучения предполагает такую организацию учебного процесса, которая, благодаря взаимодействию его субъектов, обеспечивает максимально высокую степень активности учащихся в речевой деятельности на иностранном языке, высокий уровень аналитических и рефлексивных умений, преобладание внутренней мотивации к учению, стремление развивать свои способности (цитируется по [Федотова, Касаткина, 12016: 468]). Как известно, интерактивные игры, с одной стороны, подразумевают наличие двух аспектов интерактивности: они учат конструктивному общению с окружающими. В связи с этим, наличие в числе играющих носителей языков, неизвестных другим игрокам, отмечается как положительный фактор для развития коммуникабельности учащихся, повышает интерактивный потенциал игры [Черепанова, Дун Юйцин, 2017: 86]. Интерактивные игры, с другой стороны, совмещают коммуникативную, познавательную, игровую деятельность с применением современных информационно-коммуникационных технологий.

Элемент соревновательности в игре присутствует, но он не является ведущим, а, скорее, определяет форму проведения игры, так как ее целью не является выявление участников, лучше и больше других знающих разные языки. Стратегическая цель игры – формирование многоязычной коммуникативной компетенции мультилингвальной личности учащегося. Как уже отмечалось выше, основная роль подобной игры заключается в формировании, развитии и совершенствовании метаязыковых стратегий сравнения языков, переключения с языка на язык и переноса имеющихся знаний из изучаемых языков на новые или мало знакомые языки.

Игра проходит в три этапа: подготовительный, собственно игра и рефлексивный (заключительный). На подготовительном этапе каждый класс – участник игры разработал

мультилингвальный словарь в картинках на пяти языках в формате Power Point презентации. Следует отметить, что работа с мультилингвальными словарями, как и мультилингвальные игры, также является важной составной частью мультилингвальной дидактики, однако и эта технология находится в стадии становления и экспериментального этапа использования. Особую трудность представляет разработка методики организации работы с подобными словарями [Малых, 2017]. Тем более важным и интересным для продвижения идеи мультилингвального обучения был тот факт, что на подготовительном этапе дети совместно с учителями придумали по три обязательных для игроков задания-игры со своим словарем, четвертое задание было подготовлено «на всякий случай», если у игроков оставалось время до конца работы. Словари и задания предъявлялись в ходе самой игры на так называемых «станциях», куда приходили учащиеся 4–9-х классов по очереди. При выполнении заданий, если участники игры испытывали затруднения, они могли обращаться к мультилингвальным словарям за помощью, так как проверялась не их память, а способность: а) догадываться о значениях слов из незнакомых языков, б) быстро находить искомую информацию, в) соотносить лексические значения и графические формы слов из разных языков, г) догадываться о значении слов в контексте предложения, д) правильно расставлять слова в соответствие с принятым в том или ином языке порядке слов в предложении и т. п.

Всего было разработано пять словарей и, соответственно, подготовлено для игры пять «станций» по следующим темам: «Семья» (организаторы – учащиеся 4-го класса), «Спорт» (5-й класс), «Профессии» (6-й класс), «Еда» (7-й класс), «Страноведение» (9-й класс). В словари вошли существительные из пяти языков, которые учащиеся определили как наиболее важные для той или иной темы. Выбор тем определялся с учетом возрастных особенностей играющих, а также уровня сложности предъявляемой лексики. Вполне естественно, что тема «Семья» является одной из самых освоенных в детском коллективе, с нее, как правило, начинается изучение новых языков. Кроме этого, в данной теме представлено немало родственной лексики, имеющей общее лексическое значение, сходное написание и звучание, учитывая типологические особенности включенных в игру языков (все они входят в группу индоевропейской семьи языков). Например, рус. *семья*, удм. *семья*, тат. *гаилә*, англ. *family*, нем. *Familie*; рус. *отец*, удм. *атай*, тат. *ата*, англ. *father*, нем. *Vater* и т. д. [Зеленина, Буторина, 2005: 5].

Самой необычной была станция «Страноведение», в которую были включены задания на четырех языках, исключая русский язык. Команды поочередно рассматривали слайд из Power Point презентации, посвященный какой-либо стране, читали фразы, в которых сообщались сведения из истории, географии, культуры и пр. этой страны на английском, немецком, татарском и удмуртском языках. Чем раньше игроки догадывались, о какой стране идет речь, тем большее количество баллов они получали. Например, англ. *This country was a colony of Great Britain* (Это государство было колонией Великобритании); тат. *Мәңге яшел земля* (Вечно зеленая земля); удм. *Та кунлэн шоркарез Канберра* (Столица этого государства – Канберра); нем. *Es ist das Land der Aborigines und Kängurus* (Это земля аборигенов и кенгуру). Ключевые слова, описывающие данную страну на четырех языках, служили игрокам опорой, и они в большинстве случаев догадывались, что речь в данном случае идет об Австралии, и т. д.

Сама игра проходила в три этапа: организационный, собственно игра (перемещение игроков по станциям) и подведение итогов (рефлексия игры). На организационном этапе участники собираются вместе, приветствуют друг друга, знакомятся с целью игры, организаторами мероприятия (преподавателями и учащимися-ведущими разных станций).

После знакомства с правилами игры игроки делятся на команды (по пять человек). Всего предлагается создать 10 команд, по две команды одного возраста, так как соревнование проходит среди ребят одного возраста. Каждой команде выдается «маршрутный лист», на котором указана последовательность прохождения пяти «станций». Команды имеют свои названия, каждому игроку выдается бейдж с названием команды.

С началом игры команды по звонку переходят со станции на станцию. Время пребывания на каждой станции – 20 минут. Работа на станции проходит в четыре этапа: организационный (приветствие участников), подготовительный (информационно-просветительская часть игры), практическая работа (участники соревнуются друг с другом в выполнении мультилингвальных заданий с использованием русского, удмуртского, татарского, английского и немецкого языков), подведение итогов (рефлексивный этап). Одновременно работают две команды из одного класса. За один правильный ответ ведущие вписывают в маршрутный лист один балл. На каждой станции команде, набравшей большее количество баллов, выдается золотая звезда, меньшее – серебряная. Звездочки в дальнейшем используются для рефлексии результатов игры.

В качестве образца приведем пример работы на станции «Профессии». Организаторами данной станции были учащиеся 6-го класса, изучающие английский и немецкий языки, и учитель немецкого языка. В связи с этим ими было решено сделать акцент на немецком языке, чтобы заинтересовать играющих в его изучении. Работа станции начиналась с небольшого вступления на немецком и русском языках. Играющие должны были постараться понять общий смысл выступления на немецком языке с опорой на красочно оформленную Power Point презентацию: *Guten Tag, liebe Gaste! Willkommen zu unserer Spielstation. Unsere Sektion heisst "Berufe". Wir lernen Deutsch im zweiten Jahr. Bereits in der 5 Klasse können wir über unsere Familie, Hobbys, Klasse, Berufe unserer Eltern erzählen.*

Учить два иностранных языка и трудно, и интересно. На уроках мы сравниваем слова трех языков: русского, английского и немецкого. Мы уже можем сделать вывод о том, что слова в разных языках могут совпадать и отличаться (с помощью слайдов Power Point презентации участникам игры предлагаются примеры слов по теме «Профессии», которые совпадают по лексическому значению, графической и звуковой форме, например, рус. *инженер*, англ. *engineer*, нем. *der Ingenieur* и т. д., а также не имеют сходств в графической и звуковой форме при совпадении лексического значения, например, рус. *учитель*, англ. *teacher*, нем. *der Lehrer*, и т. д.). *Нам стало интересно, а как звучат слова по теме «Профессии» на татарском и удмуртском языках. Имеют ли они сходство или больше отличаются от языков, которые мы изучаем? Результаты нашей работы представлены в нашем мультилингвальном словарике по теме «Профессии»* (словарь демонстрируется в формате Power Point презентации и в распечатанном виде с картинной наглядностью).

Таблица 1 – Мультилингвальный словарик по теме «Профессии»

Русский	*Немецкий*	*Английский*	*Татарский*	*Удмуртский*
учитель	der Lehrer	teacher	укытучы	дышетись
бухгалтер	der Buchhalter	accountant	хисапчы	лыдъясь
доктор	der Doktor	doctor	табиб	эмчи
инженер	der Ingenieur	engineer	инженер	инженер
журналист	der Journalist	journalist	журналист	журналист
космонавт	der Kosmonaut	cosmonaut	космонавт	космонавт
летчик	der Flieger	pilot	очучы	летчик
фотограф	der Fotograf	photographer	фотограф	туспуктись
финансист	der Finanzier	financier	финансист	финансист
музыкант	der Musiker	musician	музыкант	музыкант
пекарь	der Bäcker	baker	пешекче	пыжиськись
актер	der Schauspieler	actor	актер	актер
полицейский	der Polizist	policeman	полицейский	полицейской
программист	der Programmierer	programmer	программист	программист

Мы предлагаем вам стать участниками игры «Битва полиглотов». Сегодня вы попробуете выполнить задания, которые включают слова по теме «Профессии» на пяти языках. Надеемся, что вы справитесь с этими заданиями. При затруднениях вы можете обращаться к нашему мультилингвальному словарику. Удачи! ALLES GUTE!!!

Задания по теме «Berufe / Профессии»

1. Какое из слов лишнее в группе?
   A) *teacher, табиб, дышетись, учитель, der Lehrer;*
   B) *фотограф, туспуктись, baker, фотограф, der Fotograf;*
   C) *der Backer, пешекче, baker, пыжиськись, доктор.*

2. Выберите слово, которое подходит по смыслу:
   A) (der Journalist / der Musiker / der Polizist) *macht Musik.*
   B) (der Buchhalter / der Pilot / der Finanzier) *arbeitet in der Bank.*
   C) (der Kosmonaut / der Lehrer / der Ingenieur) *arbeitet in der Schule.*

3. Отгадайте название профессии. Заполните таблицу, используя названия отгаданной профессии на разных языках. Образец задания:
   В фирме прибыль он считает,
   Всем зарплату начисляет.
   И считать ему не лень
   Все налоги целый день, и т. д.

Таблица 2 – Образец заполнения в таблице результатов третьего задания

Русский	Немецкий	Английский	Татарский	Удмуртский
бухгалтер	*der Buchhalter*	*accountant*	*хисапчы*	*лыдъясь*

4. Дополнительное задание. Ведущие – учащиеся 6-го класса, задавали вопросы на немецком языке по теме «Профессии». Игрокам нужно было догадаться, о чем идет речь, и ответить на вопрос на любом языке-«участнике» игры.

На рефлексивном этапе игры происходит завершение мероприятия. Участники и организаторы собираются вместе. Подводятся итоги. Участники обсуждают, что им помогало в выполнении заданий на каждой станции, какие трудности они испытывали. Ведущий рассказывает, что игра была нацелена на использование всех имеющихся у играющих знаний из разных языков во время игры, сравнение языков, быстрое переключение с языка на язык, выявление способов самостоятельного переноса имеющихся знаний (навыков, умений, компетенций) из одного языка в другой, повышение заинтересованности игроков в изучении новых языков, пр. Чтобы оценить, насколько игра способствовала решению этих задач, игрокам предлагается оценочный лист, который заполняет каждая команда после короткого совещания.

Таблица 3 – Образец оценочного листа со списком формируемых в процессе игры компетенций и метаязыковых стратегий

Компетенции	С такими заданиями у нас были сложности	У нас это получалось то успешно, то нет	У нас это легко получалось
Знание языков			
Знание культуры других стран (страноведение)			
Умение общаться с игроками и ведущими во время игры			
Умение выполнять задания, даже если не хватает знаний			

Умение сравнивать языки и культуры			
Умение переключаться с языка на язык			
Умение самостоятельно находить знания (с опорой на мультилингвальный словарь)			

Оценочные листы собираются и вывешиваются на среднюю часть доски. Ведущий в нескольких словах подводит общие итоги. В завершение игрокам предлагается дать эмоциональную оценку игры. На доске вывешен лист с надписью: *«Нам понравилась игра «Битва полиглотов».* У участников есть звездочки, которые им выдавались на станциях. С их помощью им нужно оценить, насколько игра им понравилась: 0 звездочек – все не понравилось, 1 звездочка – кое-что понравилось, 2 звездочки – было довольно интересно, 3 звездочки – отличная игра! Командиры групп после короткого совещания (1 минута) приклеивают звезды на этот лист. Ведущий подводит итоги эмоциональной оценки. Участникам выдаются сертификаты участников интерактивной игры «Битва полиглотов». Поздравления. Благодарности организаторам.

Заключение

Обобщение результатов заполнения оценочных листов участниками игры в МБОУ «Гимназия № 6 им. Г. Тукая» г. Ижевска показало, что, независимо от возрастной группы, наибольшие сложности фиксируются (по мере убывания затруднений): в умении переключаться с языка на язык, выполнять задания в ситуациях нехватки знаний, сравнивать, самостоятельно находить лингвистические затруднения и общаться с другими в инокультурных ситуациях. С большой долей вероятности, фиксируемые учащимися 4–7-го, 9-го классов, связаны с недостаточной актуализованностью метаязыковых стратегий в образовательном процессе. В целом, анализ проведенной интерактивной игры «Битва полиглотов» показал следующее:

1. Игра детям понравилась. Она оказалась доступной даже слабым ученикам. Все игроки испытали чувство равенства, увлеченности и радости, ощущение посильности заданий. В ходе игры они учились преодолевать свою стеснительность, учились обращаться за помощью к ведущим, друг к другу, к мультилингвальным словарям. Новые лексические единицы из языков, которые использовались во время игры, усваивались незаметно, хотя задачи запоминать представленную лексику не ставилось. Дети убеждались, что учить новый материал легче, если его сравниваешь с тем, что ты уже знаешь, переносишь сходное, известное на новый изучаемый материал.
2. Особый интерес вызвали задания, где нужно было догадаться, о чем идет речь, когда ведущие говорили на незнакомом или малознакомом языке. В ходе игры учащиеся многократно переключались с языка на язык, выполняя задания на основе мультилингвальных словарей. Поощрялось умение вступать в коммуникацию с ведущими на любом из известных игрокам языков, что является важным показателем сформированности многоязычной коммуникативной компетенции.
3. Наиболее трудным, но не менее интересным, оказалось задание со станции «Еда», где участникам игры предлагалось расставить слова на русском, английском, немецком, удмуртском и татарском языках в предложения в соответствие с правилами порядка слов в этих языках. Так как большинство детей не изучают немецкий и удмуртский языки, им пришлось проявить немало смекалки, лингвистической интуиции и способности к переносу имеющихся у них знаний о возможном порядке слов в утвердительном предложении. Таким образом, при выполнении практически всех заданий присутствовал элемент «лингвистических открытий», так поощряемый в мультилингвальной дидактике.

4. Выполнение большинства заданий участниками игры осуществлялось с помощью метода сравнения (сопоставительного метода). Данный метод обучения предполагает максимальное использование имеющихся у учащихся практических и теоретических знаний по родному и изучаемым иностранным языкам. Использование этих знаний помогает учащимся выявлять и сознательно усваивать, между какими явлениями (категориями) родного и иностранных языков наблюдается полное или частичное тождество, а также полное различие [Замалятдинов, 2017: 67], хотя в процессе игры сравнение проводилось не настолько системно.
5. Следует особо подчеркнуть полифункциональность игры. Как известно, полифункциональность – способность решать одновременно несколько задач образовательного поля, например, расширять кругозор, деклишировать сознание, развивать интеллект, воспитывать социально важные качества, развивать речь, прививать культуру общения и многое другое [Мазунова, 2016]. Как отмечалось выше, данная игра включала задания, обращенные к разным языковым уровням: на определение значений лексических единиц разных языков, смысла текста на незнакомом / малознакомом языке, задания на выявление лингвокультурологических особенностей разных стран мира, а также задания, направленные на общение на одном или нескольких языках, участвующих в игре. Все это в целом, на наш взгляд, отвечает признаку полифункциональности.
6. Следует отметить и междисциплинарность подобной игры, так как для ее осуществления требовалось подключение знаний, умений, навыков, компетенций, сформированных не только в ходе освоения языковых, но и других учебных дисциплин – географии, истории, литературы, изобразительного искусства, музыки и др.
7. Среди прочих особенностей проведенной мультилингвальной игры очевидны ее мультимедийность, т. е. возможность сопряжения игры с принт- и медиа-ресурсами, финансовая доступность, простота (правил игры) и универсальность (возможность использования в широком возрастном диапазоне, а также в любой ситуации – дома, в школе, в вузе, на вечеринке; в одиночку, парно, группами, в будни и праздники).

В завершение отметим, что предложенная мультилингвальная интерактивная игра «Битва полиглотов» являет собой, по нашему мнению, пример «полифункциональных, интерактивных, модульных познавательно-развивающих игр нового поколения» [Там же]. Создание развивающих образовательных игр такого типа может служить одним из способов преодоления узости и оторванности традиционного образования от живого, быстро меняющегося мира с его новыми задачами и возможностями.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 2001. 370 с.
3. Алферова Н. Г. Игра как средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Опыт создания и реализации технологических инноваций в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 окт. 2017 г.). Чебоксары: Среда, 2017. С. 167–171.
4. Рамазанова В. Б. Формирование познавательной активности на уроках русского языка как неродного средствами игровых технологий // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. N 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelnoy-aktivnosti-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-nerodnogo-sredstvami-igrovyh-tehnologiy.
5. Титова И. Н. Харевский А. А. Мультилингвальная настольная игра как средство подготовки юных экскурсоводов // Инновационные технологии в образовании и науке: материалы II междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 сент. 2017 г.). Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. С. 179–182.

6. Мультилингвальная игра «Брейн-ринг» по теме «Праздники». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ug.ru/method_article/727.
7. *Language Squad*, https://www.languagesquad.com.
8. *Fifty Languages Game*, https://www.50languages.com/games/.
9. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: АСТ. Астрель, Хранитель, 2006. 747 с.
10. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Высшая школа, 1980. 173 с.
11. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий язык после английского). М.: Вентана-Граф, 1997. 30 с.
12. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 157 с.
13. *Challenges of Multilingualism in Europe*. Bern: Linee, Institut für Sprachwissenschaft der Universität Bern, 2010, 62 p.
14. Назаренко Е. Б., Халявина Д. В. Ролевая игра на основе видеосюжета на уроках русского языка как иностранного // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2. N 1. С. 22–25.
15. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
16. Черепанова Т. Б., Юйцин, Д. Лингвометодический потенциал использования игровых технологий при изучении русского языка как иностранного (на примере изучения фразеологических единиц в китайской аудитории) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. N 10(187). С. 84–87.
17. Бодоньи М. А. Многоязычные и полиязычные технологии обучения многоязычию // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. N 2. С. 132–135.
18. Cook, V. “The Changing L 1 in the L 2 User’s Mind.” *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, 2003, pp. 1–18.
19. Евдокимова Н. В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей: автореф. дис. … д-ра наук. Ставрополь, 2009. 43 с.
20. Малых Л. М., Жукова А. В. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения): коллективная монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2016. 208 с.
21. Цирипиди О. А. Игра как метод обучения иностранному языку на младшем школьном этапе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://pedsovet.org/forum/topic10947.html.
22. Федотова Н. Л., Касаткина А. Ю. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению // Educational Technology and Society. 2016. N 2. С. 467–481.
23. Малых Л. М. Мультилингвальный словарь как средство формирования метаязыковой стратегии сравнения в процессе мультилингвального обучения // Дидактика языков и культур: Проблемы, поиски, решения: коллективная монография по материалам междунар. науч.-метод. симпозиума «Лемпертовские чтения – XX» (11–12 апреля 2018 г.). Пятигорск, 2018. С. 162–168.
24. Зеленина Т. И., Буторина Н. В. Многоязычный словарь «Юный полиглот». Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2005. 39 с.
25. Замалетдинов Р. Р., Закирьянов К. З., Замалетдинова Г. Ф. Сопоставительное исследование разноструктурных языков: лингвометодический аспект // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. N 2(48). С. 63–74.
26. Мазунова Л. К., Кудрявцева Е. Л., Пуляевская А. М. Игра и игровые технологии как обязательный инструмент и содержание образования длиною в жизнь // Доклады Башкирского университета. 2018. Т. 3. N 1. С. 152–156.

Malykh L. M.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia
Zhukova A. V.
Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia

MULTILINGUAL GAMES IN LANGUAGE EDUCATION: AN INTERACTIVE GAME "THE BATTLE OF POLYGLOTS"

Multilingual games are treated in the paper as a new type of educational games which are gaining more popularity as a result of a growing tendency towards studying several languages simultaneously. This tendency prevails in all spheres of education with all age groups of students. Considering the fact that multilingual games are a relatively new teaching instrument, it is difficult to observe them from any obvious theoretical grounds. There is no explicit definition or typology of such games to say nothing of their role in teaching foreign languages. The goal of this paper is to offer first basic principles of using multilingual games in a classroom: their working definition is introduced, the goals and functions as well as the methodology of their application into the teaching process are outlined. A new multilingual game "The Battle of Polyglots" developed by the authors of this paper is further presented. It was tested in a secondary school for bilingual Russian-Tatar speaking children who also study English and German. It is possible to conclude that such games aim first and foremost at molding a metalanguage competence which leads to the formation of a multilingual communicative competence. They are: switching between languages, doing some communicative tasks with languages which are not known to the students, comparing languages, self-education, communication in a new cultural setting, etc. Most general characteristics of multilingual games comprise the use of at least three but no more than five languages simultaneously including mother-tongues of the players, the focus on students' cognitive development, interdisciplinarity, interactivity, multifunctioning, universality of implementation. However, such games can lead to a lot of mental stress, they require focused attention and the ability for a positive transfer from one language into another, as well as language flair. As a result, they can be introduced not earlier than with ten year old students and onwards. The best time to introduce multilingual games is after the students get acquainted with the second foreign language.

Key words: multilingual games, studying languages simultaneously, methodology of introduction of games in the classroom, interactive game the "Battle of Poliglots."

About the authors:

Malykh Ludmila Mikhailovna, Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Romance, Second Foreign Language and Lingodidactics, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: ludmilamalykh@mail.ru, ORCID ID 0000-0001-7491-4305;

Zhukhova Anastasia Viktorovna, Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Sociology, Izhevsk State Technical University (Izhevsk, Russia); e-mail: anzhu5@mail.ru.

References:

1. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. *New Dictionary of Educational Terms and Notions*. Moscow, 2009, 448 p.
2. Stronin, M. F. *Educational Games at an English Lesson*. Moscow, 2001, 370 p.
3. Alferova, N. G. "Game as a Foreign Language Teaching Tool at a Non-Linguistic University." *Opyt Sozdaniya i Realizacii Tekhnologicheskih Innovacij v Obrazovanii*. Cheboksary, 2017, pp. 167–171.
4. Ramazanova, V. B. "Formation of Cognitive Activity with the Help of Games at the Lessons of Russian as a Non-Native Language." *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta,* no. 2, 2011, https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelnoy-aktivnosti-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-nerodnogo-sredstvami-igrovyh-tehnologiy.
5. Titova, I. N. Harevskij, A. A. "Multilingual Table Games as a Means to Prepare Young Guides." *Innovacionnye Tekhnologii v Obrazovanii i Nauke*. Cheboksary, 2017, pp. 179–182.

6. *Multilingual Game "Brain-Ring" on the Topic "Holidays,"* http://www.ug.ru/method_article/727.
7. *Language Squad*, https://www.languagesquad.com.
8. *Fifty Languages Game*, https://www.50languages.com/games/.
9. Shchukin, A. N. *Linguodidactic Encyclopedic Dictionary*. Moscow, 2006, 747 p.
10. Lapidus, B. A. *Teaching a Second Foreign Language as a Specialty*. Moscow, 1980, 173 p.
11. Bim, I. L. *Theory of Teaching a Second Foreign Language (German after English)*. Moscow, 1997, 30 p.
12. Baryshnikov, N. V. *Methodology of Teaching a Second Foreign Language.* Moscow, 2003, 157 p.
13. *Challenges of Multilingualism in Europe*. Bern: LINEE, Institut für Sprachwissenschaft der Universität Bern, 2010, 62 p.
14. Nazarenko, E. B., Khalyavina, D. V. "Role Games Based on Video Clips at the Lessons of Russian as a Foreign Language." *Nauchnyj Rezul'tat. Pedagogika i Psihologiya Obrazovaniya*, vol. 2, no. 1, 2016, pp. 22–25.
15. Passov, E. I. *Foreign Language Lesson at a Secondary School*. Moscow, 1989, 223 p.
16. Cherepanova, T. B., Yujcin, D. "Linguistic and Methodological Potential of Using Games in the Process of Studying Russian as a Foreign Language." *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, no. 10(187), 2017, pp. 84–87.
17. Bodon'i M. A. "Multilingual and Polilingual Methods of Teaching Multilingualism." *Vestnik Pyatigorskogo Gosudarstvennogo Lingvisticheskogo Universiteta*, no. 2, 2013, pp. 132–135.
18. Cook, V. "The Changing L 1 in the L 2 User's Mind." *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, 2003, pp. 1–18.
19. Evdokimova N. V. *The Concept of Forming Multilingual Competence with Students from Non-Linguistic Universities*. Abstract of a PhD Dissertation. Stavropol, 2009, 43 p.
20. Malykh L. M., Zhukova A. V. *The Model of Multilingual Education in a Multiethnic Region*. Izhevsk, 2016, 208 c.
21. Tsiripidy O. A. Game as a Method of Teaching a Foreign Language in a Junior School, https://pedsovet.org/forum/topic10947.html.
22. Fedotova N. L., Kasatkina A. Ju. "Phonetic Games in the Process of Teaching Foreign Students Russian Pronunciation." *Educational Technology and Society*, no. 2, 2016, pp. 467–481.
23. Malykh L. M. "The Role of Multilingual Dictionaries in the Development of a Metalanguage Strategy of Comparison in the Process of Multilingual Education." *Didaktika Yazykov i Kul'tur: Problemy, Poiski, Resheniya*. Pyatigorsk, 2018, pp. 162–168.
24. Zelenina T. I., Butorina N. V. *Multilingual Dictionary "Young Polyglot."* Izhevsk, 2005. 39 p.
25. Zamaletdinov R. R., Zakir'anov K. Z., Zamaletdinova G. F. "Comparative Study of Typologically Different Languages." *Vestnik Tatarskogo Gosudarstvennogo Gumanitarno-Pedagogicheskogo Universiteta*, no. 2(48), 2017, pp. 63–74.
26. Mazunova L. K., Kudryavtseva E. L., Pulyaevskaya A. M. "Game and Game Technologies as an Indispensible Instrument and Content of Life-Long Education." *Doklady Bashkirskogo Universiteta*, vol. 3, no. 1, 2018, pp. 152–156.

УДК 811.512.145(470.46)(045)

Рубан Л. С.

Институт социально-политических исследований РАН, Москва, Россия

ЗАРУБЕЖНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧНОМ РЕГИОНЕ

В статье исследуется процесс гражданского и этнокультурного формирования школьной молодежи в полиэтничном регионе по результатам крупномасштабного лонгитюда (исследования, проводимого на одном и том же контингенте респондентов в течение длительного периода времени). Данные опросы проводятся с 1991 г. по настоящее время в г. Астрахани в школах с изучением татарского языка как обязательного предмета.

Опрашиваются учащиеся в период их обучения в школе (от поступления до выпуска) по системе убывания. Опрос проводится в письменной форме (анкетирование) с 50 % использованием открытых вопросов, когда школьники должны сами сформулировать и написать ответы на поставленные вопросы. Использование лонгитюдного метода позволяет пошагово проследить формирование этнической и гражданской идентичности школьников на каждом возрастном этапе.

Исследование осуществляется в рамках международного проекта «Диалоговое партнерство как фактор стабильности и интеграции» и программы «Молодежь в полиэтничных регионах: взгляды, позиции, ориентации». В ходе исследования анализируется степень владения учащимися-татарами национальным языком, мотивы его изучения и возможные сферы применения.

Актуальность проведения подобного исследования обусловлена важностью изучения процесса формирования этнической идентичности и состояния этносоциального самочувствия населения в полиэтничных регионах, что необходимо для стабильного и гармоничного функционирования общества, развития национальных языков и культур как этнического большинства, так и меньшинств, выявления конфликтного потенциала, предотвращения и разрешения конфликтов.

Цель статьи – ознакомить научное и преподавательское сообщество с методикой изучения гражданского становления и этнического формирования молодежи на различных возрастных этапах, чтобы успешно оказывать на этот процесс соответствующее и своевременное педагогическое влияние.

Основным результатом является создание эмпирической базы данных для гармонизации межэтнических отношений в полиэтничном регионе, а именно: г. Астрахани для развития и оптимизации изучения национальных языков в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: лонгитюд, полиэтничный регион, опросы, национальный язык, этническая идентификация, этническое меньшинство.

Сведения об авторе: **Рубан Лариса Семеновна**, доктор социол. наук, профессор, руководитель Отдела исследования проблем международного сотрудничества, Институт социально-политических исследований РАН, руководитель международного проекта «Диалоговое партнерство как фактор стабильности и интеграции» («Мост между Западом и Востоком») (г. Москва, Россия); e-mail: Lruban@yandex.ru.

Введение

Российская Федерация исторически является полиэтничным государством, поэтому в нашей стране актуально и жизненно необходимо исследование формирования этнической идентичности и состояния этносоциального самочувствия населения для обеспечения стабильного и гармоничного функционирования общества, развития национальных языков и культур как этнического большинства, так и меньшинств, выявления конфликтного потенциала с целью предотвращения и разрешения конфликтов, поиска путей гражданского становления и формирования этнического сознания молодежи на различных возрастных этапах, и оказания на этот процесс соответствующего и своевременного воздействия.

Язык является нациеобразующим компонентом, поэтому знание родного языка – это обязательный компонент эффективного протекания процесса формирования этнической идентичности, приобщения к культуре и традициям своего народа, его духовным ценностям. В рамках программы «Молодежь в полиэтничных регионах: взгляды, позиции, ориентации» (профессор Рубан Л. С. – автор данной программы), организованной и запущенной в 1989 г. в г. Астрахани при поддержке Департамента образования Астраханской области, мы поставили задачу сформировать эмпирическую базу данных по комплексной характеристике проблемы изучения национального (татарского) языка в г. Астрахани, включающую оценку знания родителями и детьми национального языка, предпочтительности выбора языка для получения образования (среднего, среднего

специального, высшего), характеристику сфер применения и использования национального языка, что обусловливает мотивацию его изучения.

Данное исследование проводилось с помощью социологических методов и, в первую очередь, посредством крупномасштабного лонгитюда, впервые выполненного автором при решении данной исследовательской проблемы.

Мы не можем произвести сравнительный анализ результатов наших опросов с другими исследованиями, так как лонгитюд в национальных школах и в классах по изучению национального языка, кроме как в рамках программы «Молодежь в полиэтничных регионах: взгляды, позиции, ориентации», не проводился ни в нашей стране, ни за рубежом. Во многом это обусловлено техническими трудностями осуществления данных опросов, требующих соответствующего инструментария (анкет и опросных листов) с большим количеством открытых вопросов (свыше 50%), что в свою очередь, требует ручной обработки эмпирического материала, двойной и тройной его перепроверки, что выливается в значительные временные и финансовые затраты.

1. Опыт исследования проблемы изучения языков национальных меньшинств за рубежом

Наиболее подробно за рубежом проблема изучения языков национальных меньшинств рассматривается учеными Франции, Испании, Бельгии, ЮАР и др.

В Испании, как известно, государственными языками, наряду с испанским (кастильским), являются каталонский, валенсийский, бакский, арагонский и галисийский. (Подробнее см. материалы испанских лингвистов К. Мичелена, А. Товар и Л. Траск, а также работы российских и украинских авторов [Фирсова, 2002, Даниленко, 2014]. В Бельгии рассматриваются проблемы фламандского языка в северной части Бельгии и валлонского языка в южной части страны. В ЮАР особый акцент делается на изучении национальных культур в условиях преодоления апартеида [Шварц, 2016].

Следует отметить, что наибольшее количество работ в данных странах посвящено этнической и расовой идентификации, изучению национальных культур и их становления, национальных языков, традиций, стереотипов (позитивных и негативных). К примеру, наиболее подробно данные аспекты во всем своем многообразии представлены в широком по охвату исследовательских проблем научном сборнике «Identite(s): L'individu, le groupe, la societe» («Идентичность(и): личность (индивидуум), группа, общество»), изданном в Париже. На страницах этого сборника Ж. Ф. Байярт анализирует личностную и групповую идентичность [Bayart, 2004: 323–327]. П. Граве останавливается на формировании профессиональной идентичности тренеров [Grave, 2004: 211–217], а Д. Эрвье-Леже – на трансформации и передаче религиозной идентичности [Hervieu-Leger, 2004: 149–158]. Знаковой стала статья М. Виевьорки о культурной идентичности, демократии и процессе глобализации [Wieviorka, 2004: 303-309]. Следует отметить, что развитие данной темы Виевьоркой было сделано в докладе, представленном на 19-м Конгрессе ISA в июле 2018 г. в Торонто.

Следует также остановиться на статье Д. Вольтона об актуализации проблемы формирования культуры совместного проживания [Wolton, 2004: 339–343], которая стала как бы мостиком к другим работам зарубежных авторов, раскрывающих последствия массированных миграционных процессов. Так в сборнике «Hommes et migrations» («Люди и миграция»), вышедшем в Париже в 2001 г., определяющей стала статья Х. Берсэлье, где рассмотрены ключевые проблемы межэтнических отношений [Bertheleu, 2001: 23–32]. А. Ч. Пуаре остановился на вопросах криминализация иммиграции и изучении этого процесса социологией межэтнических отношений [Poiret, 2003: 6–19].

Еще ранее, в 2000 г. в Париже вышел замечательный сборник, уже своим названием «Заблуждение – это реальный факт. Национальные стереотипы в Европе» точно обрисовавший миграционную ситуацию в ЕС и ее последствия. Знаковой и определяющей статьей в этом сборнике стала работа Р. Франка «Qu'est-ce qu'un stéréotype?» («Что такое стереотип?») [Frank, 2000].

В парижском сборнике 2001 г. с дискуссионным и в значительной мере провокативным названием «Passeurs culturels: Mecanismes de metissage» («Культурные контрабандисты: механизмы пересечения») особый интерес вызвала статья Ж. Новицки «La question de l'alterite en Europe dans l'interface Est / Ouest» («Вопрос о непохожести в Европе в интерфейсе Восток / Запад») [Nowicki, 2001: 285–299], которая стала в этой книге ключевой.

Интересны исследования ряда ученых, посвященные последствиям миграционных процессов для Европы, опубликованные в сборнике «La xenophobie en banlieue: Effets et expressions» («Ксенофобия в пригороде: эффекты и выражения»), в частности, в статьях Л. Толосана [Tolosana, 2007: 123–127] и П. Симона [Simon, 2007: 179–193] рассматривается дихотомия «мы» – «они», противопоставление «свой» – «чужой» и негативные стереотипы относительно иноэтничных представителей. К сходным выводам приходит и В. Тибрэй в четвертой главе [Tiberj, 2010: 109–132] сборника с дискуссионным названием «Les Français, des Européens comme les autres?» («Французы, европейцы, как и другие?»), изданном Национальным научным фондом Франции в Париже в 2010 г.

Интересна также статья А. Ч. де Апполонии [Chebel d'Appollonia, 1999: 137–149], обобщающая критерии, по которым происходит этническая идентификация, включающая морально одобряемые или отвергаемые те или иные качества социальных индивидов.

Ш. Шварц из ЮАР в фундаментальной монографии «Another Everyday Social Restitution Country» («Иная ежедневная реституция страны») [Swartz, 2016: 304] и ее коллеги основательно исследуют расовую и этническую идентификацию в Республике в условиях преодоления последствий апартеида.

Итак, столкнувшись с колоссальным потоком мигрантов, Западная Европа была вынуждена в начале XXI в. активно реагировать на эту проблему, в связи с чем актуализировались исследования влияния миграционных процессов на стабильность принимающего общества и решения задачи скорейшей адаптации мигрантов. Этой теме посвящено значительное количество работ французских и испанских авторов. Причем, в идеале на государственном уровне европейская сторона хотела бы видеть эффективную адаптацию мигрантов во многом как их ассимиляцию. Даже относительно собственных граждан Франция болезненно воспринимает проблему меньшинств и ее языковый компонент. Мигранты же зачастую не хотят адаптироваться к принимающей стране, причем, чтобы сохранить свою идентичность, обрекают себя на самоизоляцию. Ознакомившись с зарубежным опытом, перейдем к отечественной действительности.

2. Проблема изучения национальных языков в России

Российская Федерация исторически является полиэтничной страной, где проживает свыше ста наций и этнических групп, поэтому большое внимание уделялось и уделяется в России сохранению межэтнического мира и согласия, что невозможно без полноценного развития и сохранения национальных языков как многочисленных, так и малочисленных народов. В Российской Федерации граждане имеют право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества. Конституция РФ также гарантирует всем народам России право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития. Сейчас вопрос изучения родных языков в субъектах РФ передан в компетенцию региональных органов власти. В российских школах изучается 89 языков, из них ведется обучение на 39.

По данным обзора изучения национальных языков в республиках и округах России, ситуация в них следующая [89 родных языков. Обзор, 2014]:

- в Адыгее в 2013 г. парламент республики вернул отмененное в 2007 г. обязательное изучение родного языка для детей-адыгейцев в школах, где обучение ведется на русском языке;
- в Башкортостане ведется изучение башкирского языка, а количество часов на его изучение в школах, определяет само учебное заведение;

- в Бурятии изучение бурятского языка в школах ведется факультативно;
- в Дагестане преподавание в школах ведется на четырнадцати языках, причем в начальной школе – на родном, а дальше обучение идет на русском;
- в Ингушетии ингушский язык изучают во всех образовательных учреждениях;
- в Кабардино-Балкарии кабардинский и балкарский языки будут изучаться с первого класса в обязательном порядке детьми, для которых тот или другой язык является родным;
- в Калмыкии в общеобразовательных школах, где обучение ведется на русском языке, калмыцкий язык вводится с первого класса в качестве обязательного учебного предмета;
- в Карачаево-Черкесии являются государственными абазинский, карачаевский, ногайский, русский и черкесский языки. Обязательное обучение в школах родных языков их носителями прописано в Конституции КЧР;
- в Коми с 2011 г. введено обязательное изучения коми языка с первого класса;
- в Республике Марий Эл обязательное изучение марийского языка (лугового и горного) ввели в 2013 г.;
- в Мордовии с 2006 г. введено обязательное изучение эрзянского и мокшанского языков во всех школах;
- в Якутии языками обучения в общеобразовательных средних национальных школах являются саха, эвенкийский, эвенский, юкагирский, долганский и чукотский, а в русскоязычных школах – русский язык;
- в Северной Осетии два государственных языка воспитания и обучения – русский и осетинский, который включает в себя иронский и дигорский диалекты;
- в Хакасии в обязательном порядке хакасский язык изучают только в национальных школах республики;
- в Чечне национальный язык преподается во всех школах республики как отдельный предмет;
- чувашский язык изучается как обязательный предмет в школах республики и в ряде вузов Чувашии в течение одного-двух семестров;
- на Чукотке в школах национальных сел чукотский язык изучают в начальных классах как обязательный предмет, в старших – факультативно. Обучения на чукотском языке в республике не ведется.
- в Республике Татарстан активно ведется преподавание татарского языка, хотя здесь фиксируются случаи, когда представители русского населения не всегда хотят, чтобы их дети изучали татарский язык.

Анализируя изложенный выше материал, следует обратить внимание на тот факт, что и за рубежом, и в нашей стране лонгитюдных и межпоколенных исследований изучения школьниками национальных языков не ведется, поэтому в данной статье мы обобщим результаты социологических исследований, не имеющих аналогов в нашей стране и за рубежом, проводимых на протяжении 30 лет в рамках программы «Молодежь в полиэтничных регионах: взгляды, позиции, ориентации» в г. Астрахани и в форме крупномасштабного лонгитюда среди представителей татарского населения по изучению национального (татарского) языка и культуры.

3. Результаты лонгитюдного исследования изучения школьниками татарского языка в г. Астрахани

В ходе социологического опроса в Астрахани учащимся предлагалось: дать самооценку своих знаний национального языка (татарского), оценить уровень знаний своих родителей в этой сфере, указать, на каком языке для них было бы предпочтительнее получение школьного и послешкольного образование, определить мотивы изучения и сферы применения национального языка.

Следует отметить, что менталитет этноса воспринимается человеком с раннего детства. Это влияние осуществляется первоначально в процессе усвоения родного языка. Язык народа отражает его историю, жизнедеятельность, восприятие мира, культуру, он влияет на склад мышления, на образование системы ценностей и способствует эффективной этнической идентификации социальных индивидов.

В г. Астрахани татарское население по численности занимает второе место после русских, а в Астраханской области – третью позицию после русских и казахов. В табл. 1–2 показана самооценка знания учащимися и их родителями татарского языка.

Таблица 1 – Самооценка знания татарского языка учащимися в г. Астрахани (в % от опрошенных по годам)

Годы	хорошо	не очень хорошо	плохо	не владеют совсем
1991	25	48	11	12
1995	42	44		
1996	35	52		
1997	31	65		
1998	31	65		
2001	44	33		
2005	34	43		
2008	23	55		
2011	45	35	10	10
2016	19	44	12	25

Таблица 2 – Оценка учащимися-татарами в г. Астрахани знания родителями национального языка (в % от опрошенных по годам)

	1991	1995	1996	1998	2001	2005	2008	2011	2016
Хорошо	90	94	95	92	80	91	91	95	75
не очень хорошо								5	13
не владеют совсем								5	12

Приведенные в табл. 1–2 данные показывают, что с 1991 г. в г. Астрахани по самооценке учащихся несколько увеличился уровень знания татарского языка, что привело в 1995 г. к усилению желания у молодых людей получить среднее специальное и высшее образование на татарском языке (с 10 до 17 % – среднее специальное, и с 6,2 до 22 % – в вузах).

В 2011 г. была зафиксирована, с одной стороны, более высокая (на 22 %) самооценка знания татарского языка у детей и в то же время впервые за все годы опросов появилась группа школьников (10 %), которая оценивала свои знания национального (татарского) языка как плохие, а 5 % учащихся в 2011 г. считали, что их родители вообще не владеют татарским языком. В 2016 г. в Астрахани было зафиксировано дальнейшее снижение знания учащимися-татарами и их родителями национального языка.

Прежде чем мы перейдем к характеристике предпочтений татарских школьников г. Астрахани при выборе языка для получения образования, нам следует остановиться на сферах применения татарского языка, указанных учащимися при их опросе. Табл. 3 показывает, что основной сферой применения татарского языка остается общение с представителями своей национальности, при том что в регионе преподавание во всех вузах и средних специальных учебных заведениях ведется на русском языке, который как государственный является и языком делопроизводства в государственных учреждениях.

Таблица 3 – Мнения учащихся-татар Астрахани о сферах применения национального языка (в % от количества опрошенных)

Татарский язык можно применить	1990	1991	1996	1998	2001	2005	2008	2011	2016
1. В процессе общения	100	68	87	73	63	46	100	60	50
2. При изучении национальной культуры для ее пропаганды	28	9	4	12	7				
3. Для чтения национальной литературы и периодики	27	9							
4. Для прослушивания радиопередач на национальном языке	5	12							
5. В повседневной жизни	1	9	17	8	7		5	25	
6. Для образования	1	1		8	11	14	5	10	
7. Везде	4	10	9	4	11			10	3
8. В Татарстане			17	8		17	18	40	2
9. Не знают, нигде	5	7		8	3	9	5	2	4

При сопоставлении данных табл. 1–2 (уровень знания татарского языка детьми и их родителями) и табл. 3 (сферы применения татарского языка) становится понятен результат, полученный в табл. 4 части 1–3 о предпочтениях по выбору языка образования. Так, предпочтения получить образование на татарском языке в школе снизились с 25 % в 1995 г. до 5 % в 2011, а в 2016 г. таких предпочтений изъявлено не было; по среднему специальному образованию на татарском языке снижение шло с 17 % – в 1995 г. до 9 % в 2008 г., а в 2011–2016 гг. таких предпочтений изъявлено не было. По вузовскому образованию ситуация сходная: с 22 % в 1995 г. до 5 % – в 2008 г.

Таблица 4. Часть 1 – Предпочтительный выбор учащимися-татарами г. Астрахани языка для получения образования (в % от количества опрошенных)

Хотят получить образование	1991			1995			1996		
	школа	техни-кум	вуз	школа	техни-кум	вуз	школа	техни-кум	вуз
– на русском	62	68	63	44	47	56	39	57	57
– на татарском	17	9	5	25	17	22	13	4	4
–на обоих языках	6	1,2	1,2	3	3	3	39	22	22

Таблица 4. Часть 2

Хотят получить образование	1998			2001			2005		
	шко-ла	техни-кум	вуз	школа	техни-кум	вуз	школа	техни-кум	вуз
– на русском	38	50	54	50	50	50	80	74	69
– на татарском	4		4	4		4			
– на русском и татарском	50	19	35	33	22	26	6		
– на иностранном языке							англ.3 фр.-3	англ.3 фр.-6	англ.3 фр.-6
– на двух и более языках							рус-англ-8	рус-англ-17	рус-англ-19, рус.-англ.-нем.- 3

Таблица 4. Часть 3

Хотят получить образование	2008			2011			2016		
	школа	техни-кум	вуз	школа	техникум	вуз	школа	техникум	вуз
на русском	45	23	14	85	85	85	76	76	76
на татарском	9	9	5	5					
русском и татарском	5	9	9				6	6	6
на иностр. яз.	5	5	9	10	15	15	6		
на 2-х и более языках	рус.-ин.-32, рус.-ин. - тат.-14	рус.-ин.-32, рус.-ин.- тат. - 9	рус.-ин.-тат. - 23 рус.-ин. - 36				анг.-фр.-6 анг.-рус.-тат.-6	анг.-фр.-6 анг.-рус.-тат. - 6 рус.-анг.-6	рус.-анг-6 англ-исп-6, англ.-рус.-тат.-6

При сравнении табл. 1–2 (знание национального языка), которые фиксируют его постепенное снижение, табл. 3, показывающей сферы применения национального языка, а точнее сказать, узость его применения, резонно, что табл. 4 части 1–3 фиксирует снижение желания школьников получать образование на всех его ступенях на национальном и национальном и русском языке, при этом постепенно происходит возрастание предпочтений получить образование на иностранном, а также иностранном и русском языке. Коренных различий в предпочтениях школьников русской и татарской национальности по получению образования на иностранном языке (лидируют английский, французский и испанский языки) не просматривается (см. табл. 5):

Таблица 5 – Предпочтительный выбор русскими учащимися г. Астрахани языка для получения образования (в % от количества опрошенных по годам)

Год / язык обучения	в школе			в техникуме			в вузе		
	На рус.	на др.	на двух	на рус	на др.	на двух	на рус	на др.	на двух
2005	81	ин.-8	рус.-ин-6	74	ин-8	рус.-ин-18	57	ин.-12	рус.-ин-31
2008	70		рус.-ин-30	50	2	рус.-ин-22	52	ин.-6	рус.-ин-36
2011	80		рус.-англ.-13 рус.-фр.-2	68	анг- 2	рус.- англ. - 13, рус.- фр.- 2	68	англ-5	рус.-анг-13, рус.-фр.-2
2016	90	нг.- 2	рус.-укр.-2 рус.-англ.-6	87	анг- 2	рус-укр-2, рус-англ.-7 англ-фр.-2	80		рус.-англ.-16, рус.-укр. -2, англ.-исп.-2

Итак, узость сферы применения национального языка (см. табл. 3), в основном, в процессе общения – 87 %–63 % в период с 1996 по 2011 г. с представителями своей национальности (из них дома, с родственниками) – с 69 % до 90 % за тот же период, способствовала снижению по сравнению с предыдущими годами желания учащихся получать школьное и послешкольное образование только на национальном языке, однако выросло с 1995 г. по 1998 г. стремление получить образование на обоих языках (русском и татарском):

– ***в школе*** в 13 раз в 1996 г. и в 17 раз в 1998 г. (с 3 % в 1995 г. до 39 % в 1996 г. и 50 % в 1998 г.; но в 2001 г. оно снизилось до 33 %);
– ***в техникуме*** увеличилось в 7 раз в 1996 г., в 2001 г. – уровень остался тем же (с 3 % в 1995 г. до 22 % в 1996 и в 2001 гг.);
– ***в вузе*** увеличилось с 7 до 12 раз в период с 1996 г. по 1998 г. и далее в 2001 г. до 26 %; но с 2011 г. стремление получить образование на русском и иностранном в техникуме и вузе достигло уровня 45 % от опрошенных [Как формировать толерантность в полиэтничных регионах, 2013: 149].

Опрос также зафиксировал новую, по сравнению с предшествующим периодом, тенденцию – стремление значительной части школьников обучаться на иностранном или русском и иностранном языках. Среди иностранных языков, кроме английского, у учащихся-татар интерес вызывают немецкий, французский, испанский языки, при этом астраханские учащиеся всех национальностей указывали, что для осуществления успешной карьеры обязательно знание английского языка, для получения образования за границей, обладания компьютерной грамотностью и пользования компьютерной техникой, электронной почтой, получения информации через Интернет и международных контактов, а также ознакомления с западной культурой.

Мотивацией изучения национальных языков в ответах от 40 % до 68 % опрошенных школьников всех национальностей при опросах в 12 регионах России служит восприятие языка как главного нациеобразующего признака, основы национальной культуры:
– нужно изучать национальный язык, чтобы сохранить нацию;
– национальный язык – это основа нации;
– чтобы освоить наследие предков и передать знание потомкам (научить младших);
– не познав себя, свою историю и культуру, нельзя познать другие народы и уважительно относиться к ним.

В качестве мотива для изучения татарского языка учащиеся-татары г. Астрахани называли необходимость знать родной язык (см. таблицу 6), чтобы: 1) общаться с представителями своей национальности (45 % – 2016 г.) и 2) для возрождения национальной культуры во всех ее проявлениях, для сохранения национальных корней (25 % – 2016 г.).

Таблица 6 – Мотивации изучения татарского языка учащимися в г. Астрахани (в % от количества опрошенных по годам)

Национальный язык нужно изучать	учащиеся-татары								
	1991	1995	1996	1998	2001	2005	2008	2011	2016
1. Для возрождения нац. культуры, литературы, истории, традиций, сохранения национальных корней	68	22	83	50	52	26	18	23	25
2. Для общения	14	67	43	38	40	35	82	62	45
3. Все должны знать нац. язык – он необходим						29	45		6
4. Пригодится в жизни, для своего развития	3	6			4	3	5	2	
5. Считают, что нац. язык изучать не нужно		6			7				18
6. Не знают						6		4	6
7. Затрудняются ответить						9			
8. Не ответили						6		9	

Следует отметить, что этнический ренессанс, характерный для всех регионов нашей страны в 90-е годы XX в., ознаменовавшийся бурным ростом национально-культурных обществ, высоким интересом к национальной культуре, выступлениям фольклорных коллективов, произведениям литературы и СМИ на национальных языках значительно снизился в 2000-е годы

XXI в. Опросы зафиксировали только у половины (50 %) опрошенных татарских школьников г. Астрахани интерес к выступлениям фольклорных коллективов. Невысока осведомленность у учащихся-татар о деятельности национально-культурных обществ: в 2011 и 2016 гг. она составляла 50 %, и только 25 % учащихся принимали участие в их работе.

Заключение

Итак, наше исследование, выполненное в форме люнгитюда на протяжении всего периода обучения учащихся от поступления до выпуска из школы, проведенное с использованием выборочной совокупности со связанными параметрами (возраст, национальность – в данном случае татарская, в условиях городской среды) показывает сложность процесса этнокультурного формирования школьной молодежи в полиэтничном регионе, что во многом обусловлено колоссальными изменениями, произошедшими в мире в целом (высокие темпы и последствия процесса глобализации) и в нашей стране в переходный и постсоветский период, и, как следствие – сменой ценностей и критериев в духовной и этнокультурной сфере.

Как мы уже отмечали выше, учитывая, что преподавание в школах г. Астрахани, средних специальных и высших учебных заведениях ведется на русском языке, который как государственный язык является языком делового общения, то сферой применения национальных языков (и татарского в том числе), остается в основном общение между представителями соответствующих национальностей. Данные объективные факторы приводят к интернационализации массовой культуры и сужению базы национальных культур и языков.

При свободном волеизъявлении родителей по выбору языка образования для своих детей все равно им в той или иной мере приходится сталкиваться со сложной и зачастую болезненно трудной дилеммой, связанной, с одной стороны, с желанием сохранить свои национальные корни, национальную культуру и язык, этническую идентичность, традиции и обычаи, с другой стороны – избежать самоизоляции в русскоговорящем регионе с государственным русским языком и замедления вертикальной мобильности, как по линии получения образования, так и по линии карьерного роста и самореализации, а также по осуществлению политической активности. Представителям нерусских национальностей (в частности, казахам и татарам, которые не являются меньшинствами в Астраханском регионе, а занимают 2-ю и 3-ю по численности позиции) предоставляется право изучения родных языков в школе (как предмета), но затем преподавание ведется на русском языке в средних специальных и высших учебных заведениях г. Астрахани.

В заключение хочется подчеркнуть, что поддержка на государственном уровне развития национальных языков в полиэтничных регионах является объективной и необходимой для сохранения национального культурного многообразия и соответствующих этнокультурных идентичностей, однако данный процесс протекает в жестких рамках интернационализации как в российских регионах, так и во всем глобализирующемся мире.

Литература:

1. Фирсова Н. М. Испанская разговорная речь. М.: Муравей, 2002. 230 с.
2. Даниленко А. А. Проблема языковой ситуации в Испании. Исследования молодых ученых. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92786/30-Danylenko.pdf?sequence=1.
3. Bayart, J.-F. *L'imaginaire dans l'affirmation identitaire*. Identite(s): L'individu, le groupe, la societe. Paris, 2004, pp. 323–327.
4. Grave, P. *L'identite professionnelle des formateurs*. Identite(s): L'individu, le groupe, la societe. Paris, 2004, pp. 211–217.
5. Hervieu-Leger, D. *La transmission des identites religieuses*. Identite(s): L'individu, le groupe, la societe. Paris, 2004, pp. 149–158.
6. Wieviorka, M. *Identites culturelles, democratie et mondialisation*. Identite(s): L'individu, le groupe, la societe. Paris, 2004, pp. 303–309.
7. Wolton, D. *Pour une cohabitation ... culturelle*. Identite(s): L'individu, le groupe, la societe. Paris, 2004, pp. 339–343.

8. Bertheleu, H. “Refugie, Immigre, Minorite: des mots pour penser les relations interethniques.” *Hommes et migrations*. Paris, no. 1234, 2001, pp. 23–32.
9. Poiret, Chr. “Criminalisation de l’immigration et sociologie des relations interethniques.” *Hommes et migrations*. Paris, no. 1241, 2003, pp. 6–19.
10. Frank, R. *Qu’est-ce qu’un stéréotype? Une idée fausse est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe* / Sous la dir. de J.-N. Jeanneney. Paris, 2000, 576 p.
11. Nowicki, J. *La question de l’alterite en Europe dans l’interface Est / Ouest. Passeurs culturels: Mecanismes de metissage*. Paris, 2001, pp. 285–299.
12. Tolosana, L. C. *El Mal es el Otro y ... Nosotros. Ethnologie fr*. Hors-serie. Paris, 2007, pp. 123–127.
13. Simon, P. *Classements scientifiques et identites ethniques. La xenophobie en banlieue: Effets et expressions*. Paris, 2002, pp. 179–193.
14. Tiberj, V. *Unité ou diversité: des attitudes face à l’immigration. Les Français, des Européens comme les autres?* / Sous la dir. de D. Boy, B. Cautrès, N. Sauger. Paris: Presses de la Fondation nationale des Sciences Po, 2010.
15. Chebel d’Appollonia, A. *Les morales de l'autre: les identites nationales. L’autre: Etudes reunies pour Alfred Grosser*. Paris, 1999, pp. 137–149.
16. Swartz, S. “Another Everyday Social Restitution Country.” *HSRC Press Private Bag X9182*. Cape Town, 2016, 304 p.
17. 89 родных языков. Обзор: Изучение национальных языков в республиках и округах России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nazaccent.ru/content/11552-89-rodnyh-yazykov.html.
18. Как формировать толерантность в полиэтничных регионах: учеб. пособие / под ред. Л. С. Рубан. М.: Academia, 2013. 312 с.

Ruban L. S.
Institute of Socio-Political Research, RAS, Moscow, Russia

INTERNATIONAL AND RUSSIAN EXPERIENCE OF STUDYING A NATIONALITY LANGUAGE IN A MULTI-ETHNIC REGION

The article investigates the process of civil and ethno-cultural formation of school youth in a multiethnic region on the basis of the results of a large-scale longitudinal study (a study conducted on the same contingent of respondents for a long period of time). These surveys have been conducted from 1991 up to the present time in Astrakhan in schools with the study of the Tatar language as a subject. Students are interviewed during their schooling (from admission to graduation) in descending order. The survey is conducted in writing (questionnaire) with 50 % use of open questions, when students have to formulate and write answers to the questions. The use of longitudinal method allows to trace step by step the formation of ethnic and civil identity of schoolchildren at each age stage.

The research is carried out within the framework of the international project “Dialogue partnership as a factor of stability and integration” and the program “Youth in multiethnic regions: views, positions, orientations.” The study analyzes the level of Tatar students’ knowledge of the nationality language, the motives for its study and possible areas of application.

The relevance of this study is due to the importance of studying the process of ethnic identity formation and the state of ethno-social well-being of the population in multiethnic regions, which is necessary for the stable and harmonious functioning of society, the development of nationality languages and cultures of both the ethnic majority and minorities, the identification of conflict potential, prevention and resolution of conflicts.

The purpose of the article is to acquaint the scientific and teaching community with the methodology of studying the civil development and ethnic formation of young people at different age stages in order to successfully exert appropriate and timely pedagogical influence on this process.

The main results are the creation of an empirical database for the harmonization of interethnic relations in a multiethnic region, namely: Astrakhan for the development and optimization of the study of nationality languages in a secondary school.

Key words: longitude, multiethnic regions, surveys, nationality language, ethnic identification, ethnic minority.

About the author: **Ruban Larisa Semenovna**, Doctor of Sociology, Full Professor, Head Researcher in the Department of Sociology of Youth, Head of the International Project "Dialogue Partnership as the Factor of Stability and Integration"; e-mail: Lruban@yandex.ru.

References:

1. Firsova, N. M. *Spoken Spanish*. Moscow, 2002, 230 p.
2. Danilenko, A. A. *Language Situation in Spain*, http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92786/30-Danylenko.pdf?sequence=1.
3. Bayart, J.-F. *L'imaginaire dans l'affirmation identitaire*. Identite(s): L'individu, le groupe, la societe. Paris, 2004, pp. 323–327.
4. Grave, P. *L'identite professionnelle des formateurs*. Identite(s): L'individu, le groupe, la societe. Paris, 2004, pp. 211–217.
5. Hervieu-Leger, D. *La transmission des identites religieuses*. Identite(s): L'individu, le groupe, la societe. Paris, 2004, pp. 149–158.
6. Wieviorka, M. *Identites culturelles, democratie et mondialisation*. Identite(s): L'individu, le groupe, la societe. Paris, 2004, pp. 303–309.
7. Wolton, D. *Pour une cohabitation ... culturelle*. Identite(s): L'individu, le groupe, la societe. Paris, 2004, pp. 339–343.
8. Bertheleu, H. "Refugie, Immigre, Minorite: des mots pour penser les relations interethniques." *Hommes et migrations*. Paris, no. 1234, 2001, pp. 23–32.
9. Poiret, Chr. "Criminalisation de l'immigration et sociologie des relations interethniques." *Hommes et migrations*. Paris, no. 1241, 2003, pp. 6–19.
10. Frank, R. *Qu'est-ce qu'un stéréotype? Une idée fausse est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe* / Sous la dir. de J.-N. Jeanneney. Paris, 2000, 576 p.
11. Nowicki, J. *La question de l'alterite en Europe dans l'interface Est / Ouest. Passeurs culturels: Mecanismes de metissage*. Paris, 2001, pp. 285–299.
12. Tolosana, L. C. *El Mal es el Otro y ... Nosotros. Ethnologie fr. Hors-serie*. Paris, 2007, pp. 123–127.
13. Simon, P. *Classements scientifiques et identites ethniques. La xenophobie en banlieue: Effets et expressions*. Paris, 2002, pp. 179–193.
14. Tiberj, V. *Unité ou diversité: des attitudes face à l'immigration. Les Français, des Européens comme les autres?* / Sous la dir. de D. Boy, B. Cautrès, N. Sauger. Paris: Presses de la Fondation nationale des Sciences Po, 2010.
15. Chebel d'Appollonia, A. *Les morales de l'autre: les identites nationales. L'autre: Etudes reunies pour Alfred Grosser*. Paris, 1999, pp. 137–149.
16. Swartz, S. "Another Everyday Social Restitution Country." *HSRC Press Private Bag X9182*. Cape Town, 2016, 304 p.
17. *89 Native Languages. Overview: the Study of National Languages in the Republics and Districts of Russia*, http://nazaccent.ru/content/11552-89-rodnyh-yazykov.html.
18. *How to Form Tolerance in Poly-Ethnic Regions: Textbook*, edited by L. S. Ruban. Moscow, 2013, 312 p.

II. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЯЗЫКОВОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 339.92

Куприна Т. В.
Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

Иброхимов А. С.
Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия,
Республика Таджикистан

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ VS ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Экономическая теория языка является новым направлением междисциплинарных исследований, которое рассматривает взаимовлияние языковой и экономической систем. Цель статьи – описание влияния взаимодействующих языков на различные аспекты профессиональной деятельности, а также роли образования при введении новых поколений в межкультурный контекст. Определяется влияние языка на развитие экономических процессов, объединяющих людей различного лингвистического и социо-культурного происхождения.

Для получения эмпирических данных были использованы методы анкетирования и опроса респондентов, включенных в систему межкультурной коммуникации. По полученным результатам можно сказать, что, как правило, в большинстве случаев отдается предпочтение общему языку коммуникации, которым является либо один из международных языков, либо язык титульной нации. Этнические связи, доверие и толерантность часто связаны именно с владением общим языком коммуникации.

В межкультурном контексте возникает проблема адаптации участников общения, тесно связанная с владением языком принимающей стороны, незнание которого является барьером для успешной коммуникации. Для развития навыков толерантного коммуникативного поведения требуется создание специальных программ, оснащенных необходимыми учебно-методическими материалами, доступными на международных языках общения. Некоторые из подобных практикумов предложены в представленной статье.

Ключевые слова: международные языки, межкультурное взаимодействие, экономическая теория языка, языковое образование.

Сведения об авторах:

Куприна Тамара Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры международной экономики и менеджмента и кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург, Россия); e-mail: tvkuprina@mail.ru;

Иброхимов Асадулло Сунатуллоевич, магистр кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург, Россия); e-mail: bassota_91@mail.ru.

Введение

Язык является основным вектором коммуникации, в свою очередь, коммуникация развивает языки в течение всей истории человечества. Естественной потребностью людей является коммуникация на их родном языке, наиболее удобном средстве самовыражения и понимания других [Constantinescu, 2015: 162]. Однако современность изменила глобальную парадигму коммуникации, обозначив переоценку роли языков как официальными, так и неформальными сообществами, включая носителей различных языков. Причем на выбор общего языка коммуникации оказывает влияние не только контекст, но и социальные, культурные, экономические характеристики коммуникантов.

Многие компании пытаются осуществлять коммуникацию с целевыми странами на ограниченном количестве языков или на английском языке как одном из универсальных. В то же время другие компании используют как можно большее количество языков, создавая множество диалоговых групп, общающихся на их родном языке [Constantinescu, 2015: 162].

Таким образом, возникает проблема выбора языка коммуникации с учетом определенного межкультурного контекста. С одной стороны, язык может способствовать установлению контактов и адаптации в новой межкультурной среде. С другой стороны, язык часто становится средством манипулирования для продвижения целей и намерений как отдельных личностей, так и компаний в целом.

Учитывая значительное влияние экономических факторов на развитие глобального мира, необходимо понять, каким образом знание иностранных языков может способствовать адаптации в новом сообществе, а иногда и противостоянию навязываемым идеям и предпочтениям.

Цель статьи – описание влияния взаимодействующих языков на различные аспекты профессиональной деятельности, а также роли образования при введении новых поколений в межкультурный контекст деятельности.

Для реализации цели были выдвинуты следующие задачи: представление основных положений экономической теории языка; освещение противоречивой роли переводчиков при работе с компаниями в межкультурной среде; определение проблем и роли обучения иностранным языкам студентов для их успешной адаптации в межкультурном профессиональном контексте.

Актуальность предлагаемого исследования обусловлена отсутствием глубоких системных теоретических исследований в данной области. Новизна исследования состоит в предложении некоторых практических учебных пособий, направленных как на развитие лингвистических компетенций, так и на такие значимые личностные качества специалистов, как межкультурная коммуникативная толерантность.

1. Экономическая теория языка

В настоящее время экономическая теория языка находится в стадии становления. В основном, присутствуют исследования отдельных явлений: феномен языкового империализма (например, английского языка) как элемента политико-экономического империализма; взаимосвязь языковой политики и глобализации как социально-экономического и культурного процесса; экономическая логика принятия решений об изучении языков. В любом случае, авторы указывают на неразрывную связь политико-экономической, социальной, лингвокультурной сфер в жизнедеятельности общества.

Некоторые авторы сравнивают экономический и социолингвистический подходы. Если социолингвистика изучает связь между языковой и социально-экономической реальностью, то экономическая теория подходит к языковой реальности как к части экономической, к языку – как к экономическому явлению, к языковой ситуации – как к рыночной, а к языковой политике – как к элементу экономической ситуации [Кадочников, 2018].

Существует множество определений такой сложной знаковой системы как язык, оказывающей сильнейшее воздействие на человеческое мышление и поведение. В данном контексте мы рассматриваем так называемые контактные языки, т. е. естественные языки, стихийно используемые в условиях межэтнических контактов, иногда не являющиеся

родными ни для одного из этносов, вынужденных контактировать для реализации определенных потребностей. В настоящее время в силу различных исторических и общественных процессов таким языком стал английский, имеющий множество разновидностей. В межкультурном контексте английский язык призван наладить контакты с представителями различных стран и культур, осуществляющих совместную деятельность. Однако следует учитывать и другие языки межнационального общения. Например, благодаря историческому развитию русский язык до сих пор является языком межнационального общения между странами СНГ.

Следует отметить, что в РФ знание русского языка носит тотальный характер, владение русским языком означает возможность получить образование, социальное продвижение, мобильность в масштабах страны. Свободное владение русским языком, наряду со знанием иностранных языков, рассматривается как критерий образованности. Причем, престиж русского языка не требует, чтобы его освоение происходило за свет забвения родного языка [Kuprina, Minasyan, 2014: 10].

Выстраивание концепции признания того или иного языка как языка международного общения может быть использовано для прогнозирования его эволюции в контексте межкультурной коммуникации. Наиболее признанные языки на глобальном и региональном уровнях будут стимулировать институциональный и индивидуальный интерес целевого населения к владению языком на хорошем уровне по политическим и экономическим причинам. С другой стороны, менее признанные языки имеют тенденцию к изоляции на глобальном уровне, становясь объектом политики национального и культурного разнообразия. У этих языков есть шанс служить специальным целям в бизнес-организации с инвестированием в странах, говорящих на наименее популярных языках и желающих получить конкурентное преимущество в малом и среднем бизнесе. Эти страны будут поощрять использование локального языка на международном уровне, по крайней мере, для топ-менеджеров и сотрудников, занятых в международной торговле с целью сохранения коммуникативной и культурной адаптации [Constantinescu, 2015: 165].

В тоже время, как отмечает Д. В. Кадочников, экономическая теория в широком смысле изучает закономерности взаимодействия людей (индивидов и групп, а в общем – экономических агентов), которые направлены на эффективную организацию производства, распределения, обмена, потребления благ. Далее автор обращает внимание на три фактора, определяющих рыночную ценность языка: количество населения, экономическая сила сообщества, говорящего на этом языке, количество информации и уровень развитии культуры, как дополнительный фактор – размер территории, где говорят на этом языке [Кадочников, 2018].

Таким образом, экономическое взаимодействие людей требует единого информационного поля, единого языка общения, создающего именно ту базу, которая способствует реализации намерений контактирующих сторон. При отсутствии языковых навыков должного уровня стороны обращаются к переводчикам. Однако в настоящее время во многих случаях недостаточно просто переводить с языка на язык. Для осуществления эффективной коммуникации необходимы навыки кросс-культурного менеджмента, способствующего пониманию ментальности других культур и, следовательно, их способа ведения бизнеса и выстраивания деловых контактов. С экономической точки зрения, данный подход сопряжен с рядом издержек для фирм-участниц: переводческие и сопроводительные услуги дороги. Кроме того, существует вероятность утечки информации.

Следует также подчеркнуть, что услуги переводчиков не могут полностью компенсировать отсутствие языковых навыков у менеджеров не только в связи с дополнительными материальными и временными затратами, но и в связи с психологическим дискомфортом, вызванным незнанием языка общения. Языковые навыки как важный элемент культуры влияют на формирование деловых связей и сетей, которые в существенной степени основаны на культурно-языковой общности; именно поэтому дву- и многоязычные эмигранты – члены диаспоры становятся часто первыми проводниками деловых интересов фирм страны происхождения, особенно когда речь идет о сильно

различающихся культурах [Кадочников, 2018]. Таким образом, одним из источников влияния языка, на который, прежде всего, обращают внимание эксперты, являются этнические связи и доверие, облегчающие процесс коммуникации.

Существует и определенная выгода от внедрения изучения языка в частности, английского, через государственную политику (Иностранный язык может внедряться на уровне указов правительства. Например, в Грузии еще Саакашвили издал закон об обязательном изучении английского языка, без которого в дальнейшем нельзя устроится на хорошую работу. Это положение действует до сих пор). С точки зрения мировой перспективы, очевидно, что изучение английского языка имеет наибольшую выгоду. Если абстрагироваться от различий в стоимости при изучении языков, любое количество ресурсов, выделенных на изучение английского языка, на основе модели Dixit-Stiglitz (Dixit-Stiglitz utility-based price level) будут снижать уровень цен больше, чем изучение любого другого языка и, таким образом, резко увеличат мировое потребление. Однако многое зависит от самой страны. Например, в Казахстане или Кыргызстане хорошее знание русского языка, возможно, останется более значимым, чем знание английского. Тем не менее, важность английского языка для торговли широко отражена в существующей государственной политике и частных инициативах, стимулирующих его изучение. Существует также большая проблема, касающаяся оптимального количества языков в мире, которая требует дальнейшего изучения. Правильным было бы признать преданность людей родному языку и выгоды лингвистического разнообразия [Melitz, Toubal, 2012: 42].

Следовательно, можно выделить основные точки соприкосновения экономической теории языка и теории межкультурной коммуникации: изучение закономерностей и особенностей взаимодействия участников в определенном деловом контексте показывает, что требуется единое информационное поле на основе единого языка общения, которым не всегда является официально признанный международный язык. Данный факт указывает на положительную роль лингвокультурного разнообразия, проводниками которого в современном мире часто являются миграционные потоки с разветвленными связями их диаспор.

2. Роль системы образования в развитии лингвистических и межкультурных навыков

В сложившейся ситуации в развитии как коммуникативных, так и межкультурных навыков огромную роль играет система образования. Особое значение для России имеет установление контактов со странами СНГ, которые являются основными источниками миграционных потоков, вливающихся в экономическую деятельность и нуждающихся в адаптации в новой межкультурной среде.

Рассмотрим указанное положение на примере Республики Таджикистан. Система образования Таджикистана ориентирована на европейские стандарты. Следует отметить, что в Европе существуют обязательное требование к ее гражданам: обладать межкультурной компетенцией, что тесно связано с образованием и, особенно, с изучением иностранных языков. Целью языковой политики Евросоюза является не только обучение языку для коммуникативных целей, но и эффективная межкультурная коммуникация для обеспечения понимания и толерантности, уважения к различным культурам [Reid, 2011: 43].

Данное положение требует от учреждений высшего образования решения новых задач, что реализуется в ряде документов Республики Таджикистан. Так, в национальной концепции образования Республики Таджикистан говорится о необходимости обучения иностранным языкам во взаимодействии с национальным: «Изучение иностранных языков, особенно русского и английского во взаимодействии с таджикским языком, должно начинаться с начальных классов и охватывать все этапы образования. Необходимость изучения иностранного языка обусловлена тем, что он является источником получения знаний, освоения достижений науки, культуры, научно-технического прогресса, а также является средством общения между нациями, что необходимо принять во внимание» [Национальная концепция …, 2007: 104].

В свою очередь, одна из важных сфер деятельности Европейского союза в Таджикистане – область образования, где программы Tempus и Erasmus Mundus предоставляют стипендии таджикским студентам для обучения за рубежом. Благодаря программе, таджикские вузы сотрудничают с 159 вузами из различных стран: 65 университетами из 18 стран ЕС и 94 университетами из 8 стран-партнеров (Азербайджан, Беларусь, Грузия, Россия, Центральная Азия) [Темпус, 2018]. Необходимо отметить, что довольно большое количество студентов из Таджикистана обучается и в России.

Триязычие наблюдается и в других странах СНГ. Так, в Казахстане необходимость учета влияния глобализационных процессов реализовалась в формате культурного проекта «Триединство языков» Идея «Триединство языков» была провозглашена Президентом Республики Казахстан Н. А. Назарбаевым в Послании 2007 г.: «… предлагаю начать поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков». Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык – государственный язык, русский язык как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику» [Казкенова, 2016: 217].

Для сравнения можно привести пример международного сотрудничества в области образования Уральского федерального университета (УрФУ), где в настоящее время обучаются около 2000 иностранных студентов из 80 стран мира: Средней Азии, Китая, Монголии, Кореи, Вьетнама, Гвинеи и др. Университет проводит ежегодные международные летние школы, посвященные русскому языку и культуре, экономике и менеджменту. Ежегодно более 150 студентов и исследователей Уральского федерального университета выезжают за границу в рамках программ академической мобильности.

Однако следует учитывать, что складывающаяся поликультурная образовательная среда требует внедрения различных систем адаптации как студентов-иностранцев, так и российских студентов, возможно, впервые встречающих представителей многочисленных культур.

В проведенном нами исследовании был выделен ряд проблем, с которыми сталкиваются педагогические работники школ Екатеринбурга и Свердловской области. Наибольшей проблемой является слабое владение русским языком (82,6 %). Важным показателем для успешной адаптации является также знание национальных обычаев и традиций принимающей страны. По данным нашего исследования, незнание детьми местных традиций, общепринятых правил поведения отмечают 39,1 %, а недостаточные знания национальных, религиозных и культурных норм приезжих у самих учителей даже превышают детский уровень на 3,9 % (43,0 %). Данный факт также указывает на трудности обоюдной адаптации субъектов учебного процесса: учитель-ученик [Куприна, 2017: 60].

Кроме того, наблюдения за поведением родителей и педагогов, впервые столкнувшихся с необходимостью обучать детей, для которых язык обучения не является родным, свидетельствуют о непонимании огромной разницы между разговорной речью и языком науки, публицистики и художественной литературы. Элементарный уровень владения русским языком как неродным позволяет удовлетворять коммуникативные потребности на уровне бытовых вопросов, для изучения основ наук на государственном русском языке в общеобразовательной школе необходим Базовый уровень, т. е. владение лексикой в пределах школьной программы по различным предметам, системой склонения и спряжения частей речи, основными синтаксическими конструкциями [Смирнова, 2016: 113].

Студенческая среда также является объектом нашего изучения. В частности, нами было проведено пилотное исследование иностранных студентов 1 курса, обучающихся на различных специальностях в Уральском федеральном университете. В опросе приняли участие 40 студентов из 20 стран, причем 16 – страны «дальнего зарубежья» (Кения, Замбия, Монголия, Мексика, Китай, Пакистан, Египет и др.) и 4 – страны СНГ (Кыргыстан, Таджикистан, Казахстан, Узбекистан). Исследование показало, что 37 человек из 40 имеют проблемы в межкультурном общении, связанные с недостаточным знанием иностранного

языка (русского/английского) или нежеланием влиться в инокультурную среду, учиться и адаптироваться к новым условиям. Студенты не привыкли к новым условиям жизни, и адаптация проходит тяжело [Куприна, Бекетова, Сергеева, 2016: 49].

Так, иностранные студенты отмечают следующие проблемы: климат (26 %), условия жизни в общежитии (21 %), общение на иностранном языке (русском/английском) (18 %), новый образ жизни (14 %), отношение местного населения (11 %), отсутствие родственников (5 %), местная кухня (3 %).

Однако следует отметить, значительное снижение проблем, связанных с общением на русском/английском языке у иностранных студентов (18 %) против школьного контингента (82,6 %), что, возможно, связано с целевой подготовкой к поездке на обучение за рубеж у студентов и спонтанным прибытием детей школьного возраста следом за родителями, желающими устроиться на работу в России.

С целью адаптации учебной миграции нами разрабатываются и внедряются учебно-методические пособия, которые развивают не только лингвистические, но и социально-значимые навыки. В частности, в рамках диссертационного исследования [Бекетова, 2018] нами был разработан и внедрен учебно-методический практикум «Five Lessons for Developing Tolerance» («Пять уроков развития толерантности») [Бекетова, 2016], одобренный и рецензированный высшими учебными заведениями Армении, Венгрии, России, Словакии и Хорватии в качестве учебно-методической разработки, направленной на развитие толерантности студентов на занятиях по иностранному (английскому) языку.

В пособии предлагаются следующие темы для дискуссии: Толерантность и уважение (Tolerance and Respect); Характер и вкусы (Characters and Tastes); Взгляды и поведение (Thoughts and Behavior); Общение и взаимодействие (Communication and Interaction); Профессиональное поведение (Professional Behavior); Работа в международной среде (Working in International Business); Обучение (Learning).

Данные темы тщательно разработаны с целью эффективного развития следующих компонентов коммуникативной толерантности студентов: наличие глубинных знаний о сущностных и содержательных характеристиках толерантности; знание собственных прав и уважение себя как личности; осознание права любого человека быть другим и иметь собственные взгляды и убеждения; знание особенностей ведения равноправного диалога и выраженное стремление к такому диалогу; владение навыками толерантного межличностного взаимодействия; осознание прав людей других национальностей, уважительное отношение к ним и выраженное стремление к диалогу культур; сформированность личного отношения к понятию толерантность; признание себя толерантной личностью; проявление неосознанной реакции, когда по поводу различий между особенностями своей личности и личности собеседника не возникает негативных переживаний.

Практикум получил положительную оценку Ученого Совета Института социальных и политических наук УрФУ за конкретные научно-прикладные результаты исследования. Данный факт еще раз доказывает возможности использования иностранных языков не только как средства коммуникации, но и как базы для развития личностных качеств специалиста.

Что касается непосредственно обучения иностранным языкам, то перспективными могут стать совместные разработки учебных программ с зарубежными представителями (магистрами, аспирантами, преподавателями), обучающимися или работающими в России. Так, в рамках магистерской диссертационной работы «Особенности методики преподавания фонетики английского языка через национальный язык (на примере таджикского языка)» была предложена ассоциативная система упражнений для обучения фонетике, основанная на сравнении звуковых рядов английского и таджикского языков. Данная методика помогает снять трудности при обучении произношению на начальном этапе обучения, способствует мотивации к дальнейшему изучению английского языка.

Практическая разработка А. С. Иброхимова подтверждается теоретическими исследованиями, указывающими на необходимость привлечения национальных

педагогических кадров для обучения и адаптации иностранных учащихся в образовательном пространстве [Смирнова, 2016: 115].

Таким образом, языковые и социокультурные навыки могут рассматриваться как актив (элемент человеческого капитала), поскольку в ситуациях взаимодействия их обладателя с другими индивидами или группами они приносят значительные выгоды. По сути, образовательная миграция представляет собой интеллектуальный глобальный капитал как отдельного общества, так и страновых объединений в целом [Kuprina, Kultan, Kozik, Minasyan, 2016: 485].

С точки зрения экономической теории языка, достаточные языковые навыки обеспечивают его обладателю доступ на рынок рабочей силы как в сфере производства, так и интеллектуального труда (наука, образование и др.); получению различных услуг, в том числе и в области образования; проведение операций в сфере торговых услуг и инвестирования, расширяя, таким образом, масштабы рынков.

С другой стороны, сложности при осуществлении коммуникации можно рассматривать как один из видов рыночных барьеров. Однако его сложнее регулировать, так как доступ к изучению языков и осуществлению коммуникации между людьми в современном мире практически неограничен. Государственное регулирование на уровне официальных языков не может остановить широкомасштабного общения в глобальном мире. Все большее количество людей стремятся изучать иностранные языки в зависимости от их потребностей и желаний. В целом, многоязычие ведет к расширению возможностей как для экономических отношений, так и для личных целей, следовательно, осуществляется определенное программирование поведенческих действий взрослых, отражающиеся на программировании языковых и поведенческих действий их детей.

Вместе с тем, политика, направленная на языковую стандартизацию и унификацию, даже принося выгоды обществу в целом, может сопровождаться снижением благосостояния отдельных языковых коллективов, члены которых, в силу недостаточного владения доминирующим языком, оказываются на общественно-экономической периферии [Кадочников, 2018].

Языковые барьеры могут быть не единственными для функционирования на рынках труда. Такие барьеры, как, например, ограничение миграционных потоков и условий занятости или обучения, желание сохранить свою языковую, а, значит, и национальную идентичность, могут снижать желание к изучению тех или иных языков.

Заключение

В настоящей статье представлена экономическая теория языка, которая находится в стадии становления. Однако уже доказана определенная взаимосвязь между знанием иностранных языков, способствующих расширению коммуникативного пространства, и развитием экономических процессов. В настоящее время предпринимаются попытки установить взаимосвязь различных сфер деятельности с уровнем владения иностранными языками.

По ряду исследований, в том числе и авторов статьи, доказано, что адаптацию миграции, включая учебную, необходимо начинать на стадии обучения. В связи с этим, необходимо разрабатывать специальные учебно-методические пособия, развивающие не только лингвистические навыки, но и социально значимые качества личности. Хорошей платформой для этого могут быть занятия по иностранному языку в контексте взаимодействия культур. Значимым является привлечение в образовательный процесс профессиональных национальных кадров, которые могли бы служить проводниками (гидами-переводчиками) в мир новый культуры и знаний для своих соотечественников.

Однако следует помнить, что, являясь средством расширения контактов во всех сферах деятельности, включая новые рынки товаров и услуг, возможность выгодного инвестирования, трудоустройства с более высокими доходами, получения необходимой информации и адаптации в межкультурной среде, язык может стать средством выстраивания барьеров и манипулирования.

Литература:

1. Constantinescu, G. C. "Vocation of Language for International Communication – a Prediction Tool for Future Evolutions in Global Communication." *Cross-Cultural Management Journal,* vol. XVII, Issue 2(8), 2015, pp. 161–173.
2. Кадочников Д. В. Теоретико-экономический взгляд на языковую политику. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://institutiones.com/theories/2748-teoretiko-ekonomicheskii-vzglyad-na-yazykovuyu-politiku.html.
3. Kuprina, T., Minasyan, S. "Georusistics as New Branch of Geocultural Space." *XLinguae. European Scientific Language Journal,* vol. 7, Issue 4, 2014, pp. 2–20.
4. Melitz, J., Toubal, F. "Native Language, Spoken Language, Translation and Trade." *CEPII Working Paper*, no. 17, 2012, pp. 1–80.
5. Reid, E. "Defining Terms and Interconnections Between Culture, Communication and Language Teaching." *XLinguae. European Scientific Language Journal,* Issue 1, 2011, pp. 43–54.
6. Консепсияи миллии маълумоти Чумњурии Точикистон // Мактаби оли (ќисми аввал) [Национальная концепция по информации Республики Таджикистан // Высшая школа]. Душанбе, 2007. Ч. 1. 104 с.
7. Темпус и Эразмус Мундус – европейское качество образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.toptj.com/news/.
8. Казкенова А. К Полиязычие в публичной коммуникации и образовательной среде Казахстана // Art-Sanat. (Special issue). Istanbul, 2016. С. 216–222.
9. Куприна Т. В. Оценка проблем и потенциала учебной миграции на территории г. Екатеринбурга и Свердловской области // Региональные аспекты международной трудовой миграции в современной России. Оценка факторов и эффектов. Екатеринбург: Изд-во Инст. эконом. Уральс. отдел. Рос. акад. наук, 2017. С. 58–64.
10. Смирнова Н. Л. Языковой аспект готовности детей мигрантов к обучению в современной российской общеобразовательной школе: Анализ результатов урока-тестирования // Международное и российское образование: Билингвальный детский сад и начальная школа: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е. А. Хамраева, В. В. Фетеску. М.: Изд-во межд. лингв. школы, 2016. С. 113–118.
11. Куприна Т. В., Бекетова А. П., Сергеева Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение академической миграции // Академическая миграция образовательных мигрантов в стране обучения: монография / под ред. Н. И. Ушаковой. Харьков: Изд-во Харьк. нац. ун-та им. В. Н. Каразина, 2017. С. 46–60.
12. Бекетова А. П. Формирование межкультурной коммуникативной толерантности студентов телекоммуникационных специальностей в образовательном процессе вуза: дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2018. 202 с.
13. Бекетова А. П., Куприна Т. В. Five Lessons for Developing Tolerance (Пять уроков развития толерантности). Екатеринбург: Изд-во Урал. фед. ун-та, 2016. 168 с.
14. Kuprina, T. V., Kultan, J., Kozik, T., Minasyan, S. M. "Meaningfulness of Academic Migrants' Education, Its Assessment and Modeling on IT-Based Technologies." *Economy of Region,* vol. 12, no. 2, 2016, pp. 485–498.

Kuprina T. V.

Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

Ibrokhimov A. S.

Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia, Republic of Tajikistan

FOREIGN LANGUAGES VS ECONOMIC PROCESSES: RESULTS OF INTERACTION

The article deals with a new research direction: the economic theory of language concerning the interaction of linguistic and economic systems. The purpose of this article is to provide a more detailed description of the impact of interacting languages on various aspects of activities. The difference in the impact of language on the development of economic processes that unite people of

different linguistic and socio-cultural origins is determined. To obtain empirical data, a method of questioning and interviewing respondents included in the system of intercultural communication is used. According to the results obtained, it can be said that, as a rule, in most cases the common language of communication is preferred which is either one of the international languages or the language of the titular nation. Among the sources of the language impact to which attention is paid are ethnic ties, trust and language tolerance. In this context, there arises a problem of adaptation in the intercultural environment which is based on the knowledge of the host language, ignorance of which is a barrier to successful communication and entry into the new community. To develop the skills of tolerant communicative behaviour it is necessary to create special programs equipped with the necessary teaching and methodological materials available in international communication languages. Some of such tutorials are offered in the article presented.

Key words: international languages, international collaboration, economic theory of language, linguistic education.

About the authors:

Kuprina Tamara Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of International Economics and Management and Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University; e-mail: tvkuprina@mail.ru;

Ibrohimov Asadullo Sunatulloevich (Republic of Tajikistan), Master, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University; e-mail: bassota_91@mail.ru.

References:

1. Constantinescu, G. C. "Vocation of Language for International Communication – a Prediction Tool for Future Evolutions in Global Communication." *Cross-Cultural Management Journal*, vol. XVII, Issue 2(8), 2015, pp. 161–173.
2. Kadochnikov, D. V. *Theoretical and Economic View on Language Policy*, http://institutiones.com/theories/2748-teoretiko-ekonomicheskii-vzglyad-na-yazykovuyu-politiku.html.
3. Kuprina, T., Minasyan, S. "Georusistics as New Branch of Geocultural Space." *XLinguae. European Scientific Language Journal*, vol. 7, Issue 4, 2014, pp. 2–20.
4. Melitz, J., Toubal, F. "Native Language, Spoken Language, Translation and Trade." *CEPII Working Paper*, no. 17, 2012, pp. 1–80.
5. Reid, E. "Defining Terms and Interconnections Between Culture, Communication and Language Teaching." *XLinguae. European Scientific Language Journal*, Issue 1, 2011, pp. 43–54.
6. "National Concept on Information of the Republic of Tajikistan." *Visshaya shkola*, Dushanbe, Part I, 2007, 104 p.
7. *Tempus and Erasmus Mundus – European Quality of Education*, http://www.toptj.com/news/.
8. Kazkenova, A. K. "Polylingualism in Public Communication and Educational Environment of Kazakhstan." *Art-Sanat: an International Academic Refereed E-journal*, Istanbul, 2016, pp. 216–222.
9. Kuprina, T. V. "Evaluation of Challenges and Potential of Academic Migration on the Territory of Ekaterinburg and Sverdlovsk Region." *Regional'nye Aspekty Mezhdunarodnoj Trudovoj Migracii v Sovremennoj Rossii. Ocenka Faktorov i Ehffektov.* Ekaterinburg, 2017, pp. 58–64.
10. Smirnova, N. L. "Language Aspect of Readiness of Migrant Children to Study in Modern Russian Secondary Schools: Analysis of Results of a Testing Lesson." *Mezhdunarodnoe i Rossijskoe Obrazovanie: Bilingval'nyj Detskij Sad i Nachal'naya Shkola: Materialy Mezhdunarodnoj Nauchno-Prakticheskoj Konferencii.* Moscow, 2016, pp. 113–118.
11. Kuprina, T. V., Beketova, A. P., Sergeeva, L. V. "Psychological and Pedagogical Support of Academic Migration." *Akademicheskaya Migraciya Obrazovatel'nyh Migrantov v Strane Obucheniya: Monograph,* edited by N. I. Ushakova. Khar'kov, 2017, pp. 46–60.
12. Beketova, A. P. *Formation of Intercultural Communicative Tolerance in Students of Telecommunication Specialties in Educational Process of University*: Abstract of a PhD Dissertation. Yekaterinburg, 2018, 202 p.
13. Beketova, A. P., Kuprina, T. V. *Five Lessons for Developing Tolerance.* Yekaterinburg, 2016, 168 p.
14. Kuprina, T. V., Kultan, J., Kozik, T., Minasyan, S. M. "Meaningfulness of Academic Migrants' Education, Its Assessment and Modeling on IT-based Technologies." *Economy of Region*, vol. 12, no. 2, 2016, pp. 485–498.

УДК 373.2:159.922.7(045)

Мазунова Л. К., Чернова А. Р.
Башкирский государственный университете, Уфа, Россия

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА[1]

Статья посвящена описанию пространственной среды лаборатории диагностирования как условия оптимизации процедуры определения природного потенциала одаренности ребенка дошкольного возраста. Ключевая идея статьи – минимизировать стрессовое напряжение процедуры диагностирования ребенка путем особой организации диагностической пространственной среды, максимально приближенной к естественным условиям жизнедеятельности ребенка. Это достигается путем зонирования помещения лаборатории диагностирования на семь зон-островков + одна в соответствии с семью базовыми видами человеческой деятельности (семь зон по А. И. Савенкову + одна зона релакса). Предоставление ребенку права выбора «своей» зоны-островка комфорта и сделанный им выбор одной из зон для получения возможности манипулирования с «настоящими» атрибутами-предметами интересной ему сферы деятельности – сигнал поиска природных наклонностей и природного предназначения ребенка именно в этой сфере человеческой деятельности.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, потенциал одаренности, пространственная среда диагностирования, зонирование, зона выявления интеллектуального потенциала, зона диагностирования познавательной и мотивационно-потребностной сферы личности ребенка, зона релакса.

Сведения об авторах:
Мазунова Лидия Константиновна, доктор пед. наук, профессор кафедры немецкой и французской филологии факультета романо-германской филологии Башкирского государственного университета (г. Уфа, Россия); e-mail: lkmazunova@mail.ru;
Чернова Аида Раилевна, педагог-психолог, сотрудник Международной сетевой лаборатории с распределенным участием «Диагностирование и психолого-педагогическое сопровождение одаренности» (г. Уфа, Россия); e-mail: ariadna.ru@mail.ru.

Введение

Обсуждаемая проблема – поиск возможностей выявления потенциала природной одаренности старшего дошкольника в условиях, максимально приближенных к условиям естественной жизнедеятельности ребенка. Пожалуй, ни один крупный психолог не обошел своим вниманием эту проблему одаренности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов. Д. Б. Богоявленская, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков, Ю. З. Гильбух, Л. К. Мазунова, Дж. Рензулли, Э. П. Торренс и др.). Интерес к разным аспектам этой сложной проблемы не угасает. Однако ракурс рассмотрения проблемы выявления потенциала одаренности с позиции оптимизации пространственной среды диагностирования ребенка, максимально приближенной к естественным условиям его жизни, кажется нам новым и оригинальным.

Актуальность поставленной проблемы заключается в стремлении повысить результативность диагностирования путем моделирования среды, близкой естественным условиям жизнедеятельности ребенка, созвучной его природе и возрастным особенностям.

Определение статуса ребенка «одаренный» и сферы локализации этого потенциала крайне важно для актуального развития ребенка и всей последующей его жизни [Мазунова,

[1] Статья написана с использованием гранта Президента РФ на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом Президентских грантов.

Губайдуллин, 2015]. Задачи статьи: 1) определение базовых терминов статьи: пространство, пространство диагностирования, потенциал одаренности, одаренность; 2) описание факторов, определяющих характеристики пространства диагностирования дошкольника; 3) представление базовых характеристик пространства диагностирования старшего дошкольника.

1. Определение ключевых терминов статьи

Хотя проблема выявления потенциала детской одаренности и является ключевой в личной судьбе ребенка и важна для судьбы страны, тем не менее, она недостаточно изучена и системно не разработана. Однако значимость, сложность ее и ответственность за полученный результат обязывают с особым вниманием отнестись ко всем аспектам этой проблемы. Пространственная среда диагностирования ребенка является немаловажным фактором воздействия на раскрытие и выявление этой уникальной стороны личности ребенка. Толковый словарь определяет *пространство* как: 1. объективную реальность, форму существования материи, характеризующуюся протяженностью и объемом, 2. ... место, где что-нибудь вмещается [Ожегов, 2004: 808]. *Пространство диагностирования,* следовательно, можно определить как специально оборудованное и оснащенное необходимым реквизитом помещение (или помещения) для проведения процедуры выявления целевых наклонностей, интересов и задатков ребенка. Именно в деятельности, интересной и посильной ребенку, а также в сопутствующих ей проявлениях личности ребенка – эмоциях, концентрации внимания, темпе выполнения действий и прочих характеристиках, – раскрывается потенциал природной одаренности ребенка.

Создание пространства для диагностирования потенциала одаренности предполагает однозначность представления понятия *одаренность*. Наиболее четко и наглядно феномен одаренности представляет Дж. Рензулли [Renzulli, 1986] (см. Рис. 1).

Рисунок 1 – Трехкольцевая модель одаренности Дж. Рензулли

Модель Дж. Рензулли задает характеристики, которые важно выявить у диагностируемого ребенка: 1) наличие мотивации к определенному виду / видам деятельности ребенка, 2) состояние интеллектуального развития ребенка, в том числе практического интеллекта, на момент диагностирования, 3) творческость, проявляемую в оригинальности, нестандартности действий и продуктов деятельности ребенка. Эти три характеристики одаренности стали отправными точками при определении параметров пространства диагностирования и определили необходимость: 1) деления пространства на семь автономных зон, количество которых (семь зон) определяется числом базовых видов человеческой деятельности, 2) оборудования каждой зоны как миниатюрной естественной среды для определенного вида деятельности рутинного и творческого характера, 3) дизайнерского оформления в виде «умных и говорящих стен и пола» и содержательного наполнения специализированным реквизитом каждой зоны-островка, стимулирующим ребенка к проявлению творчества.

2. Факторы, определяющие характеристики пространства диагностирования дошкольника

Добровольное погружение ребенка в выбранную им в соответствии со своими интересом и потребностями (не по принуждению эксперта-диагноста!) творческо-деятельностную среду одной из зон-островков и выполнение выбранного им самим комплекса заданий из предложенных диагностом-экспертом трансформируют традиционно стрессовый процесс диагностирования в процедуру, максимально приближенную к естественной среде жизнедеятельности ребенка, что в значительной степени оптимизирует процесс и обеспечивает получение более точных результатов. Это обусловлено устранением стресса как фактора, блокирующего проявление способностей ребенка.

Пространственное моделирование среды диагностирования предполагает принятие во внимание также возрастных особенностей дошкольника, его интересов, уровня развития произвольного внимания и эмоциональную привязанность. Гипотеза А. Н. Леонтьева о ведущем типе деятельности ребенка [Леонтьев, 1983], развитая Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым [Эльконин, 2005; Давыдов, 1996], говорит о том, что для дошкольного возраста это ролевая игра. По мнению Н. В. Королевой, интерес к ролевой игре у ребенка возникает только в том случае, если на первый план выдвигается человек, его деятельность и отношение к предметам [Королева, 1957]. Ребенка захватывает возможность жить одной жизнью со взрослыми, испытать на себе мир человеческой деятельности и отношений [Эльконин, 2005]. В этом ключе важно создать такую пространственную среду диагностирования, которая соответствовала бы интересам ребенка, помогала ему реализовать потребность в игре и пробуждала интерес и доверие к процессу диагностирования.

При моделировании пространства диагностирования следует учесть также фактор несформированности внимания дошкольников. В связи с этим, А. Г. Маклаков, ссылаясь на Н. Ф. Добрынина, отмечает, что возрастной особенностью дошкольников является сравнительная слабость произвольного внимания [Маклаков, 2008]. Ребенок легко отвлекается на посторонние раздражители, его внимание неустойчиво. Этот фактор также учитывается при создании диагностического пространства лаборатории, обеспечивая дозированное предоставление заданий и переключение процесса деятельности ребенка. Это обстоятельство, а также быстрая утомляемость ребенка от когнитивной и психо-эмоциональной нагрузки обусловливают необходимость включения еще одной зоны – зоны релакса.

Немаловажное влияние на процесс диагностирования оказывает эмоциональная привязанность ребенка к матери (или к другому значимому для него взрослому). В широко известных исследованиях Дж. Боулби показано, как присутствие мамы влияет на поведение ребенка [Боулби, 2003]. Значительным барьером при проведении диагностирования, как показывает наш опыт, является наличие паттернов небезопасного вида привязанности: 1) недоверие ребенка ко всему незнакомому, 2) сложность в установлении коммуникативного контакта, 3) поиск при выполнении заданий постоянной поддержки матери. Организация психологически комфортного и содержательно интересного для ребенка пространства значительно снижает действие этих факторов. Ребенок окунается в атмосферу, где все устроено так, чтобы отвлечь его от тревожных переживаний посредством погружения в предметную среду его природных интересов.

Организуя пространство диагностирования, следует помнить, что получение достоверных результатов базируется не на количестве заданий и методик, проведенных в сжатые сроки, а на качестве выполнения заданий ребенком. Это стало одним из определяющих факторов в решении пространственного зонирования лаборатории, так как диагностирование предполагает переключение внимания ребенка на разные сферы интеллектуально-практической деятельности.

Фактор последовательного подхода к проведению диагностики обусловливает выстраивание процесса обследования, начиная с более простых методик, вызывающих у ребенка ощущение успеха с постепенным переходом к более сложным заданиям

аналитического характера. По общим рекомендациям, вначале проводятся методики, предназначенные для диагностики познавательной и мотивационно-потребностной сферы и лишь в конце встречи, когда установлен эмоциональный контакт с дошкольником, предлагаются методики, направленные на диагностику эмоционально-личностной и интеллектуальной сферы [Веракса, 2014].

Названные ключевые моменты легли в основу создания пространства-среды для диагностирования и проведения самой процедуры диагностической работы с ребенком в этом пространстве.

3. Базовые характеристики пространства диагностирования старшего дошкольника

Идея зонирования кабинета психолога не нова, она прослеживается уже в отечественной прикладной психологии [Болотова, 2006]. Особенность процесса диагностики одаренности дошкольника вынуждает отказаться от зон первичного приема и консультативной работы, так как само диагностирование проходит без участия родителей. Пока ребенок участвует в процедуре диагностирования, с родителями проводится просветительская работа по методикам диагностирования и воспитанию одаренного ребенка.

Целенаправленная работа с ребенком по выявлению его природного потенциала одаренности осуществляется в пространстве, разделенном на восемь автономных, изолированных друг от друга зон. В каждой зоне представлены в миниатюре и с учетом детского восприятия семь базовых (по А. И. Савенкову) видов человеческой деятельности, интерес и наклонности к которой (которым) представляется важным определить в первую очередь. А. И. Савенков предложил классифицировать природные наклонности ребенка с учетом семи базовых сфер человеческой деятельности [Савенков, 2010]: 1) математика и техника, 2) гуманитарная сфера (язык, культура, литература), 3) художественная сфера, 4) сфера спортивных интересов, 5) сфера коммуникативных интересов (общение), 6) природа, естествознание, 7) домашний труд, самообслуживание. К этим семи зонам мы добавляем восьмую – зону релакса.

Заключение

Мотивационный фактор является отправной точкой для первого шага в осуществлении процедуры диагностирования потенциала одаренности дошкольника. Приступая к диагностированию, мы не знаем, для какой сферы человеческой деятельности природа наделила ребенка особыми анатомо-физиологическими и психо-эмоциональными задатками и усиленными нейронными полями [Савельев, 2015]. И получить исчерпывающую информацию об этом вряд ли возможно. Однако эмпирический опыт человечества однозначно говорит, что интерес ребенка к определенному виду человеческой деятельности, его успехи в этой деятельности, а также оригинальность, нестандартность продуктов, результатов этой деятельности, – маркер, сигнализирующий о наличии одаренности у ребенка именно в этой сфере деятельности. Именно к этой деятельности стоит приобщать ребенка, именно на базе этого вида деятельности он способен достичь наивысшего уровня развития, наиболее полно самореализоваться, в наибольшей степени быть полезным обществу и, следовательно, быть счастливым. Маркер «счастливый человек» и есть наивысший критерий состоявшейся, самореализованной личности, природные задатки и область применения которых были вовремя и правильно определены, успешно развиты и грамотно реализованы.

Литература:

1. Болотова А. К. Прикладная психология: учеб. для вузов. М.: Гардарики, 2006. 382 с.
2. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
3. Веракса А. Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5–7 лет: пособие для психологов и педагогов. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 144 с.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР. 1996. 544 с.
5. Королева Н. В. Роль игры в формировании положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста // Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте / под ред. Д. Б. Эльконин. М.: АПН РСФСР, 1957. С. 35–56.

6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1983. Т. I. 392 с.
7. Мазунова Л. К., Губайдуллин М. И. Онтология детской одаренности: монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. 152 с.
8. Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. для вузов. Спб.: Питер, 2008. 583 с.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: ОНИКС 21 век; Мир и Образование, 2004. 900 с.
10. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 400 с.
11. Савельев С. В. Церебральный сортинг. М.: ВЕДИ, 2016. 232 с.
12. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2005. 384 с.
13. Renzulli, J. S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. Conceptions of Giftedness*, edited by R. J. Sternberg, J. E. Davidson. New York: Cambridge University Press, 2008. 490 p.

Mazunova L. K., Chernova A. R.
Bashkir State University, Ufa, Russia

DIAGNOSTIC ENVIRONMENT FOR ASSESSING A PRESCHOOLER TALENT POTENTIAL [1]

The article describes the diagnostic laboratory environment as an optimization tool to determine a preschooler natural talent potential. The article's fundamental idea is to minimize the stress resulted from the child diagnostic procedure by arranging a specific diagnostic environment as close to the child natural environment as possible. It is achieved by dividing the diagnostic laboratory into seven + one zones according to seven basic human activities (seven zones according to A.I. Savenkov + one relaxation zone). Provision of children with the possibility to choose "their own" comfort zone and their choice of a zone to manipulate the "real" attributes of the activity they are interested in serves as a search signal of natural talents and natural inclinations of a child for a specific sphere of human activity.

Key words: preschooler, talent potential, diagnostic environment, zoning, diagnostic zone of intellectual potential, diagnostic zone of a child individual learning, motivation and need-oriented sphere, relaxation zone.

About the authors:

Mazunova Lidiya Konstantinovna, Doctor of Pedagogy, Professor in German and French Philology Department of Romance-Germanic Philology Faculty in Bashkir State University (Ufa); e-mail: lkmazunova@mail.ru;

Chernova Aida Railevna, Teacher-Psychologist, Officer of the International Laboratory Network with Distributed Participation "Diagnostics and Psychological and Pedagogical Natural Talent Support" (Ufa); e-mail: ariadna.ru@mail.ru.

References:

1. Bolotova, A. K. *Applied Psychology: College Textbook*. Moscow, 2006, 382 p.
2. Bowlby, J. *Attachment*. Moscow, 2003, 477 p.
3. Veraksa, A. N. *Individual Psychological Diagnostics of 5–7 Year Old Children: Textbook for Psychologists and Teachers*. Moscow, 2014, 144 p.
4. Davydov, V. V. *The Theory of Developmental Teaching*. Moscow, 1996, 544 p.
5. Koroleva, N. V. "The Role of Games in Forming a Positive Attitude Towards Work in Older Preschoolers." *Psychological Issues of Games and Learning for Preschoolers*, edited by D. B. Elkonin. Moscow, 1957, pp. 35–56.
6. Leontyev, A. N. *Selected Psychology Works*: *in 2 vol*. Moscow, vol. I, 1983, 392 p.

[1] The article was supported by the presidential grant for civil society development provided by the Presidential Grant Fund of the Russian Federation.

7. Mazunova, L. K., Gubaydullin, M. I. *The Ontology of Talent in Children: Monograph*. Ufa, 2017, 152 p.
8. Maklakov, A. G. *General Psychology: College Textbook*. Saint-Petersburg, 2008, 583 p.
9. Ozhegov, S. I. *Dictionary of the Russian Language*. Moscow, 2004, 900 p.
10. Savenkov, A. I. *The Psychology of Talent in Children.* Moscow, 2010, 400 p.
11. Savelyev, S. V. *Cerebral Sorting*. Moscow, 2016, 232 p.
12. Elkonin, D. B. *Child Psychology*. Moscow, 2005, 384 p.
13. Renzulli, J. S. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity,* edited by R. J. Sternberg, J. E. Davidson. New York: Cambridge University Press, 2008, 490 p.

УДК 37.026:81’1

Утехина А. Н.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ПРОГРАММНО-ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются результаты научно-исследовательской деятельности научной школы Института языка и литературы Удмуртского государственного университета «Иноязычное и межкультурное образование» как основополагающий фактор разработки магистерской программы «Дидактика межкультурной коммуникации».

В настоящее время требуется особое внимание со стороны общества к вопросам межнационального мира и духовного единства России. Необходимым условием достижения данной цели является создание эффективных образовательных практик по межкультурному обучению и воспитанию подрастающего поколения, а также продуктивное использование наукоемких и практико-ориентированных технологий в поликультурной образовательной среде. В этом актуальность рассматриваемого вопроса в данной статье.

Цель статьи – показать динамику развития научной школы в области иноязычного и межкультурного образования, направленного на выявление сходств и различий между нациями, осознание которых может стать ресурсом межнационального мира.

Описаны основные направления научно-исследовательской деятельности научной школы с конкретизацией защищенных диссертаций, опубликованных монографий, образовательных программ, учебных пособий. Определены методологические подходы к разработке программно-дидактического обеспечения современного иноязычного и межкультурного образования, акцентированы критерии отбора культуроведчески ценного содержания обучения учащихся разных возрастных групп. На основе общедидактических принципов выделены частнометодические принципы подготовки обучаемых, прежде всего студентов, описаны обоснованные и апробированные наукоемкие и практикоориентированные педагогические технологии (среди них информационно-стратегические и синергетические). Выделены компетенции и методики диагностирования динамики сформированности компетенций изучающих иностранные языки на разных этапах обучения. Определены виды профессиональной деятельности, которыми овладевают магистры, обучаясь по предлагаемой программе, и перспективы совершенствования профессиональной подготовки современного специалиста по межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: иноязычное и межкультурное образование, научная школа, программно-дидактическое обеспечение, магистерская программа.

Сведения об авторе: **Утехина Алла Николаевна**, доктор пед. наук, профессор, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: utehina1@rambler.ru.

Введение

Каждый очередной этап развития общества требует новых подходов к переосмыслению научно-педагогического знания. Начало XXI в. способствовало переосмыслению образовательной деятельности большинства стран. Современное образование приобретает глобальный, общемировой характер. Высшее профессиональное образование становится все более открытым для межкультурного взаимодействия. В связи с этим актуализируются проблемы повышения качества иноязычного образования, в частности: обобщение имеющегося теоретического и практического дидактического материала, выработка новых более современных методологических оснований, которые обеспечат определение педагогических условий для органичного включения нового педагогического знания в контекст существующего, и, наконец, философско-методологическое осмысление образовательного процесса позволит по-новому взглянуть на перспективы российского образования.

Мировая языковая педагогика предлагает богатейшую палитру основ межкультурного образования на философско-методологическом, общетеоретическом и научно-методическом уровнях. В Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета сформировалась научная школа развития теоретико-практических основ дидактики межкультурной коммуникации, свидетельствующих о новизне подхода к рассматриваемой проблематике (1 докторская и 20 кандидатских диссертаций, защищенных в диссертационных советах российских вузов гг. Ижевска, Москвы, Белгорода, Екатеринбурга, Челябинска).

Целью статьи является представление динамики развития научной школы в области иноязычного и межкультурного образования, направленной на выявление сходств и различий между нациями, осознание которых может стать ресурсом межнационального мира.

1. Направления исследовательской деятельности научной школы (рук. д-р пед. наук, профессор А. Н. Утехина).

Научные исследования в нашей школе идут в трех направлениях (названия работ представлены в хронологическом порядке):

1) Разработка теоретико-методологического, социально-педагогического и научно-методического обеспечения *раннего языкового и межкультурного образования* (предшкольная и младшая школьная ступени) – это докторская диссертация «Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования» (А. Н. Утехина, Ижевск, 2000) и кандидатские диссертации: «Построение дидактического пространства в условиях образовательной ситуации (на материале дошкольного образования)» (Т. И. Белова, Белгород, 1999), «Обучение детей дошкольного возраста лексике удмуртского языка как неродного на этнокультуроведческом материале» (Р. А. Кузнецова, Москва, 2002), «Педагогические условия формирования дидактической культуры учителя начальной школы» (Т. В. Попова, Ижевск, 2002), «Межкультурное воспитание младших школьников в учебном процессе (на примере обучения иностранному языку)» (Н. Н. Ажмякова, Ижевск, 2003), «Формирование базовой культуры учащихся начальной школы в образовательной деятельности» (О. А. Замятина, Ижевск, 2006), «Педагогическое сопровождение развития умений работы с письменным текстом у младших школьников» (Т. С. Ходырева, Челябинск, 2010).

2) Теоретическое обоснование основных положений программно-дидактического обеспечения *иноязычного и межкультурного профессионально-ориентированного образования*. Определение основ моделирования культурно-образовательного пространства как специфического взаимодействия пространства обучения языку и культуре, в основе которого культурно-ориентированное, интеллектуальное, политическое, социально-нравственное воспитание и обучение: «Педагогические условия формирования у студентов умений учебно-творческой деятельности» (Н. В. Маханькова , Ижевск, 2001), «Культуроведчески-ориентированная интерпретация иноязычных художественных текстов в профессиональном языковом образовании» (О. Н. Голубкова, Екатеринбург, 2003), «Обучение ритмико-интонационной выразительности речи в профессиональной языковой подготовке»

(Н. Ю. Милютинская, Екатеринбург, 2004), «Формирование филологической культуры студентов в образовательной деятельности» (И. В. Стрелкова, Ижевск, 2004), «Формирование познавательно-практической самостоятельности в профессиональной языковой подготовке студентов технических специальностей» (Е. В. Тарабаева, Ижевск, 2005), «Формирование умений учебного взаимодействия у студентов в образовательной деятельности» (Н. Е. Брим, Ижевск, 2007), «Формирование политической культуры студентов – будущих педагогов в образовательной деятельности» (С. Ю. Трофимов, Ижевск, 2007), «Педагогические условия овладения базовыми компетенциями научно-исследовательской деятельности студентами бакалавриата направления «Филология» (М. А. Бекк, Ижевск, 2011).

3) Разработка, обоснование, внедрение *инновационных технологий межкультурного обучения и воспитания молодежи*: «Дидактические условия формирования интеркультурной компетенции студентов педвуза» (Г. Е. Поторочина, Ижевск, 2001), «Обучение студентов педагогического вуза речевому этикету как компоненту иноязычной культуры (на материале английского языка)» (Л. В. Филиппова, Екатеринбург, 2002), «Формирование готовности студентов к межкультурному взаимодействию в образовательной деятельности» (Е. В. Тройникова, Ижевск, 2005), «Формирование личности студента как субъекта диалога культур в образовательной деятельности» (Л. И. Хасанова, Ижевск, 2006), «Педагогическая поддержка как условие преодоления студентами затруднений в межкультурном взаимодействии (на материале занятий по иностранному языку в вузе)» (О. К. Козлитина (Бакловская), Ижевск, 2010), «Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе лингвокультуроведческих материалов» (Ю. Ю. Коротких, Ижевск, 2010).

Таким образом, в диссертационных исследованиях представлен широкий спектр вопросов: от дошкольного до послевузовского межкультурного образования и воспитания.

2. Исследовательская деятельность научной школы

Научная школа формировалась в рамках научно-образовательного центра (НОЦ) «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве» УдГУ (дир. проф. Т. И. Зеленина), в рамках которого проводятся научные семинары, конференции, форумы и осуществляется апробация научных идей в системе непрерывного иноязычного образования: в основном (бакалавриат и магистратура) и дополнительном (Детская школа раннего языкового развития «Лингва», существующая при УдГУ с 1990 г., курсы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки).

В научной школе действует методологический семинар «Инновационное развитие общества и педагогической науки», где обсуждаются доклады о приоритетах отечественного образования в контексте инновационного развития: теоретико-методологические основы инновационных процессов в профессиональном образовании, самостоятельная научно-исследовательская деятельность бакалавров и магистрантов, технологии проектирования образовательных программ и др.

Внедрение инновационных идей совершенствования языкового и межкультурного образования, описанных в диссертационных исследованиях, ведется учеными – участниками нашей школы – в городах Глазов, Воткинск, Соликамск, Пермь, Стерлитамак, Севастополь, Флорида (США). Значительная часть диссертантов, сегодня кандидатов педагогических наук, проживает в Ижевске и является гордостью педагогической школы Института языка и литературы УдГУ.

Ученые нашей научной школы после защиты кандидатских диссертаций продолжают исследования: опубликованы сотни научных статей, написаны монографии, в частности: «Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку» [Утехина, 2004], «Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики)» [Утехина, 2006], «Язык в развитии ребенка: построение дидактического пространства» [Белова, 2007], «Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании» [Утехина, 2008] – монография, ставшая лауреатом конкурса на лучшую научную книгу 2008 года и отмеченная дипломом Фонда развития отечественного образования (Сочи, 2009), «Раннее языковое образование

в условиях поликультурной среды (на материале удмуртского языка)» [Кузнецова, 2009], «Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика)» [Милютинская, 2011], «Межкультурная дидактика» [Утехина, 2011], «Международная конвергенция образовательных систем» [Тройникова, 2012], «Ребенок. Язык. Интеллект» [Утехина, 2017], отмеченная Дипломом победителя в конкурсе на лучшую научную книгу «Гуманитарная книга-2018» Приволжского Федерального округа в номинации «Народное образование. Педагогика».

Теоретические идеи школы на протяжении многих лет успешно апробируются и внедряются в практику. Их реализация становится возможной благодаря выстроенным концепциям, представленным в программах, например: «Интегративная программа «Лингва» [Утехина, 2000], «Программа межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе» [Утехина, 2007], «Программа работы научного кружка «Я исследователь» [Ходырева, 2009], «Концепция проектирования мультилингвального образовательного пространства в полиэтническом регионе» [Зеленина, 2010], «Жильыртӥсь ошмес = Журчащий родник» [Кузнецова, 2017]. Продвижению научных идей способствует разрабатываемый коллегами учебно-дидактический материал: «Культурологическая интерпретация литературы США» [Голубкова, 2005], «English Trough Cultural Understanding» [Милютинская, 2010], «Мультимедийная презентация в иноязычном образовании» [Маханькова, 2012] и мн. др. учебные пособия.

Таким образом, осуществляется тесная связь между наукой и образованием, способствуя развитию научных идей и инновационному проектированию в иноязычном образовании.

3. Научно-дидактическое обеспечение направления «Языковое и межкультурное образование»

Представленный обзор диссертационных исследований и публикаций позволяет увидеть основные достижения в развитии, обосновании и внедрении инновационных подходов к созданию научно-дидактического обеспечения современного иноязычного и межкультурного образования:

- определены основные *методологические подходы* к межкультурному образованию: системный, культурологический, коммуникативно-когнитивный, субъектно-деятельностный, компетентностный, синергетический, интеллектуально-развивающий;
- определены *требования*, предъявляемые к формулированию целей межкультурного обучения и воспитания – соответствие диагностически-обусловленному целеполаганию;
- определены *критерии отбора* культуроведчески-ценного содержания обучения, проводимого на основе теории дидактического единства содержательной и процессуальной сторон межкультурного обучения;
- выделены на основе *общедидактических принципов специфические принципы* отбора и дидактической организации межкультурного обучения: принцип генерализации, принцип научной целостности обеспечения внутренней логики науки, дидактической изоморфности, перспективности развития научного знания, на основе которых были выделены *частнометодические принципы* – культуросообразности, диалога культур, доминирования проблемных культуроведческих заданий, культурной вариативности;
- *изучены способы учебной деятельности*: когнитивные, компенсаторные, метакогнитивные, социально-эмоциональные, интеллектуально-развивающие;
- разработаны, обоснованы и апробированы *педагогические технологии*, базирующиеся на интеграции диалогового и проектного методов с приемами развития критического мышления, включающие познавательно-поисковые, исследовательские, проблемные задания, культуроведческие ролевые игры и дискуссии, тренинги. Среди наиболее успешно реализуемых технологий, позволяющих овладевать куль-

туроведеческими знаниями: таксономия учебных задач Дж. Блума, способствующая поэтапному проникновению в текстовую информацию (понимание, осмысление, применение, анализ, синтез, оценка); технология развития критического мышления, реализуемая в работе с иноязычным текстом в алгоритме: вызов – осмысление – включение в речь – рефлексия. Формы текстовой деятельности в рамках данных технологий расширены коллегами школы за счет применения мозгового штурма, составления семантических карт, перекодирования информации, метода проектов, метода case study, представляющего потенциал имитационного моделирования и позволяющего «примерить на себя» ту или иную ситуацию межкультурного взаимодействия. Технология культуроведчески-ориентированной интерпретации текстов художественных произведений иноязычной литературы способствует выявлению лингво-культуроведческих концептов, понятий, явлений, конкретных языковых образов, которые являются базовыми для определенного национального менталитета;

- выделены в составе коммуникативной компетентности *ключевые компетенции*, представляющие собой совокупность личностных качеств, знаний, системы ценностей и отношений, опыта их практического применения: лингво-культуроведческая, когнитивно-познавательная, эмоционально-оценочная, субъектно-деятельностная;
- определены *способы диагностирования* динамики показателей межкультурной компетентности – анкетирование, тестирование, наблюдение, оценивание, парное сравнение индивидуальной, экспертной оценки и самооценки по следующим методикам: методика определения когнитивного компонента межкультурной компетентности В. А. Клюевой, опросник эмпатии В. В. Бобко, шкалы межкультурной чувствительности G. M. Chen, W. I. Starosta, методика О. П. Елисеева «Потребность в общении», опросник коммуникативного поведения англичан и русских (модифицированный опросник И. А. Стернина), опросник К. Томаса «Каков ваш стиль поведения в конфликтной ситуации», «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдера, методика определения межкультурной компетенции INCA.

Результатом активной научно-исследовательской деятельности нашей научной школы явилась разработанная и функционирующая с 2015 г. магистерская программа «Дидактика межкультурной коммуникации» (рук. проф. А. Н. Утехина).

4. Теоретические и практические положения магистерской программы

Современным гарантом обеспечения межнационального мира и духовного единства России выступает специалист, способный создавать эффективные образовательные программы по межкультурному обучению и воспитанию подрастающего поколения и продуктивно использовать наукоемкие и практико-ориентированные технологии в поликультурной образовательной среде. Программа магистерской подготовки «Дидактика межкультурной коммуникации» создана в целях содействия реализации Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации и региональной образовательной политики Удмуртии, что позволит магистрантам, обучающимся по данной программе, быть востребованными специалистами как на территории республики, так и за ее пределами.

Основная цель программы «Дидактика межкультурной коммуникации» – подготовка специалиста в условиях магистратуры, владеющего теорией и практикой продуктивного межкультурного взаимодействия, способного организовать дидактическую среду соизучения языков и культур, повышая качество образовательной среды дошкольного, школьного, вузовского и послевузовского образования, конструируя позитивное межнациональное взаимодействие в российском, зарубежном и региональном образовательных пространствах.

Подготовка компетентного специалиста в области межкультурной дидактики предполагает: повышение уровня владения иностранными языками, в программу включены: курсы на немецком и английском языках, испанский язык; овладение профессиональными компе-

тенциями в области теории и практики обучения иностранным языкам и культурам, практики обучения билингвальных детей, практики работы со вторым иностранным языком, владения компетенциями в научно-исследовательской, педагогической, проектной и управленческой деятельности.

Профессиональная деятельность магистров по направлению подготовки «Лингвистика» осуществляется в области гуманитарного знания, языковой, межличностной и межкультурной коммуникации, образования, культуры и управления.

Виды профессиональной деятельности, к которой осуществляется подготовка по программе «Дидактика межкультурной коммуникации»:

- *научно-исследовательская* деятельность в научных, научно-педагогических образовательных учреждениях (проведение исследований системы языка и художественной литературы (отечественной и зарубежной), народное творчество в историческом и теоретическом аспектах);
- *производственно-прикладная* – преподавательская, переводческая, редакторская, экспертная деятельность в учреждениях образования, культуры, управления, СМИ, в области языковой, межкультурной и социокультурной коммуникации;
- *проектная* деятельность в культурно-просветительских учреждениях, литературных и литературно-художественных музеях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской и коммуникативной сферах;
- *организационно-управленческая* деятельность в региональных центрах научных исследований, центрах культуры, в информационных центрах непрерывного образования.

Программы базовых дисциплин учебных курсов, предметов, модулей включают задания, способствующие развитию общекультурных и профессиональных компетенций. Научно-исследовательская работа магистрантов является обязательным разделом основной образовательной программы магистратуры. В предлагаемой нами магистерской программе «Дидактика межкультурной коммуникации» предусмотрено освоение современных информационных технологий в форме авторских курсов, составленных на основе результатов исследований нашей научной школы, учитывающей региональную и профессиональную специфику.

Заключение

В заключение хотелось бы обозначить перспективы подготовки специалистов по иноязычному образованию и межкультурной коммуникации:

1. Повышение методологической культуры бакалавров, магистрантов, соискателей, аспирантов, докторантов в ходе подготовки к написанию квалификационных выпускных работ в процессе обсуждения результатов исследований, глубокого анализа проблем. Приглашение на семинары ведущих специалистов из разных регионов страны, что поможет участникам школы подняться в решении проблем исследования до еще более высокого уровня.
2. Разработка актуального направления в языковой и межкультурной педагогике – проектирование интеллектуально-развивающих основ межкультурного образования, предполагающих определение исходных философско-методологических положений, ведущих конструктивных идей, концептуальной базы исследования, обеспечения логической преемственности основных звеньев исследования.
3. Ориентация на языковые и культуроведческие знания в русле гуманистических функций образования, предусматривающих использование языкового и культуроведческого содержания в развитии базовой культуры, интеллекта, нравственности молодого поколения.
4. Педагогическая поддержка и научное сопровождение молодых ученых в их исследовательской деятельности по избранной ими проблематике.

Научная школа «Иноязычное и межкультурное образование», родившаяся в недрах Института языка и литературы Удмуртского государственного университета на рубеже веков, развивается благодаря заинтересованности учеников школы, ставших педагогами высокой квалификации, а также многолетней поддержке руководства нашего института. Желаю ей дальнейшего процветания.

Литература:

1. Утехина А. Н., Ажмякова Н. Н. Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку: монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2004. 158 с.
2. Утехина А. Н. Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2006. 150 с.
3. Белова Т. И. Язык в развитии ребенка: Построение дидактического пространства: монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2007. 156 с.
4. Утехина А. Н., Брим Н. Е., Голубкова О. Н. и др. Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании: коллективная монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2008. 221 с.
5. Кузнецова Р. А. Раннее языковое образование в условиях поликультурной среды (на материале удмуртского языка): монография. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2009. 147 с.
6. Милютинская Н. Ю., Брим Н. Е., Бекк М. А. и др. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика): монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. 266 с.
7. Утехина А. Н. Межкультурная дидактика: монография. М.: Флинта: Наука, 2011. 278 с.
8. Тройникова Е. В. Международная конвергенция образовательных систем: монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2012. 173 с.
9. Утехина А. Н. Ребенок. Язык. Интеллект: монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2017. 164 с.
10. Утехина А. Н., Зеленина Т. И. Интегративная программа «Лингва»: программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. 2-е изд., перераб. и доп. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2000. 66 с.
11. Утехина А. Н., Тройникова Е. В., Хасанова Л. И. Программа межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2007. 146 с.
12. Ходырева Т. С. Программа работы научного кружка «Я исследователь»: метод. пособие с учащимися младших классов гимназии. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2009. 88 с.
13. Зеленина Т. И., Утехина А. Н., Малых Л. М. и др. Концепция проектирования мульти-лингвального образовательного пространства в полиэтническом регионе: программа. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2010. 24 с.
14. Кузнецова Р. А. Жильыртӥсь ошмес = Журчащий родник: Образовательная программа по обучению детей дошкольного возраста удмуртскому языку в условиях русскоязычной среды. Ижевск: Изд-во АОУ ДПО Инст. Разв. образования, 2017. 121 с.
15. Голубкова О. Н. American Studies Through Literature: Культурологическая интерпретация литературы США: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2005. 188 с.
16. Милютинская Н. Ю., Форд С. English Through Cultural Understanding: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2010. 107 с.
17. Маханькова Н. В., Мокрушина Л. В. Мультимедийная презентация в иноязычном образовании: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2012. 126 с.
18. Утехина А. Н., Маханькова Н. В., Тройникова Е. В. Воспитательно-развивающий потенциал иноязычного образования на современном этапе: Уровень целеполагания // Современные проблемы науки и образования. 2014. N 6 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.science-education.ru/120-16617.

Utekhina A. N.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

DIDACTIC FOUNDATIONS OF CONTEMPORARY FOREIGN LANGUAGE AND INTERCULTURAL EDUCATION: SCIENTIFIC SCHOOL FORMATION

The article deals with the results of research activities of the scientific school (Institute of Language and Literature, Udmurt State University) "Foreign language and intercultural education" as a fundamental factor of developing the master program "Didactics of intercultural communication."

Currently, the interethnic peace and spiritual unity of Russia requires special attention from the society. A necessary condition is the creation of effective educational practices for younger generation's intercultural learning and education, as well as the productive use of knowledge-based and practice-oriented technologies in a multicultural educational environment. The novelty of the research lies in the issues mentioned above.

The purpose of the article is to show the dynamics of the scientific theory development in the field of foreign language and intercultural education aimed at understanding differences between nations, which can become a resource in the international world.

The main theoretical issues of the scientific school research activities specifying master's theses, monographs, educational programs, textbooks are described in the article.

The methodological approaches for developing program-didactic foundations of modern foreign language and intercultural education are defined, the criteria for selecting culturally valuable content of teaching students belonging to different age groups are emphasized.

On the basis of general didactic principles the author identifies the particular methodological principles for training students. Tested knowledge-intensive and practice-oriented pedagogical technologies (information-strategic and synergetic technologies including) are described in the text.

The competences and methods for diagnosing dynamics of foreign language learners' competences formation at different stages of training have been defined.

The types of professional activity, gained by the masters, studying according to the proposed program, and the prospects of improving professional training for modern specialists in intercultural communication are discussed in the article.

Key words: foreign language and intercultural education, scientific school, program-didactic foundations, master's program.

About the author: **Utekhina Alla Nikolayevna**, Full Professor, Doctor of Pedagogy, Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: utehina1@rambler.ru.

References:

1. Utekhina, A. N. *Intercultural Education of Younger Schoolchildren in the Process of Learning a Foreign Language*. Izhevsk, 2004, 158 p.
2. Utekhina, A. N. *Intercultural Education of Youth in the Polyethnic Region*. Izhevsk, 2006, 150 p.
3. Belova, T. I. *Language in Child Development: Creating Educational Environment: Monograph*. Izhevsk, 2007, 156 p.
4. Utekhina, A. N., Brim, N. E., Golubkova, O. N., et al. *Professionally-Oriented Technologies in Language Education*. Izhevsk, 2008, 221 p.
5. Kuznetsova, R. A. *Early Language Education in the Conditions of Multicultural Environment (Based on the Udmurt Language)*. Izhevsk, 2009, 147 p.
6. Milyutinskaya, N. Yu., Brim, N. E. Beck, M. A., et al. *Autonomous Educational Activity in Foreign Language Education (Theory and Practice)*. Izhevsk, 2011, 266 p.
7. Utekhina, A. N. *Intercultural Didactics*. Moscow, 2011, 278 p.
8. Troynikova, E. V. *International Convergence of Educational Systems*. Izhevsk, 2012, 173 p.
9. Utekhina, A. A. *Child. Language. Intelligence*. Izhevsk, 2017, 164 p.

10. Utekhina, A. N., Zelenina, T. L. *Integrated Program Lingua: the Program of Education and Development for Children of Preschool and Primary School Age*. Izhevsk, 2000, 66 p.
11. Utekhina, A. N. Troynikova, E. V., Khasanova, L. I. *Program for Intercultural Education of Youth in the Polyethnic Region*. Izhevsk, 2007, 146 p.
12. Khodyreva, T. S. *The Program of the Scientific Optional Course "I am a Researcher."* Izhevsk, 2009, 88 p.
13. Zelenina, T. I., Utekhina, A. N., Malykh, L. M., et al. *The Concept of Multilingual Educational Space Design in a Multiethnic Region: Program*. Izhevsk, 2010, 24 p.
14. Kuznetsova, R. A. *Gilardis Oshmes = Bubbling Spring: an Educational Training Program for Preschool Children of the Udmurt Language in the Russian Language Speaking Environment*. Izhevsk, 2017, 121 p.
15. Golubkova, O. N. *American Studies Through Literature: Cultural Interpretation of U.S. Literature: a Textbook*. Izhevsk, 2005, 188 p.
16. Milyutinskaya, N. Yu., Ford, C. *English Through Cultural Understanding*. Izhevsk, 2010, 107 p.
17. Makhankova, N. V. *Multimedia Presentation in Foreign Language Education*. Izhevsk, 2012, 126 p.
18. Utekhina, A. N., Makhankova N. V., Troynikova E. V. *Educational and Developing Potential of Foreign Language Education at the Present Stage: the Level of Goal-Setting. Modern Problems of Science and Education*, no. 6, 2014, http://www.science-education.ru/120-16617.

III. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

УДК 811.134

Богоявленская Ю. В., Симонова Е. С.

Уральский государственный педагогический университет,
Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ЭМОТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена сопоставительному анализу национально-культурной специфики эмотивных фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом-зоонимом в английском и русском языках. Данный тип фразеологизмов интересен тем, что в них раскрываются черты, свойственные животным, которые человек переносит на себя и транслирует с их помощью определенные позитивные, нейтральные или отрицательные эмоции. Зоонимные компоненты ФЕ определяются в работе как культурные феномены. Актуальность работы обусловлена комплексным характером исследования, интеграцией структурно-семантического и лингвокультурологического подходов в анализе традиционного языкового материала. Проведенное исследование позволило разработать классификацию зоонимных ФЕ по доминантному зоонимному компоненту. Было выявлено, что в английском языке наибольшей фразеологической активностью обладают компоненты-зоонимы *dog* (собака / пес) и *cat* (кошка / кот), практически в два раза реже встречается *horse* (лошадь / конь). Еще меньшей активностью обладают *pig* (свинья), *bat* (летучая мышь), *wolf* (волк) и т. д. В русском языке, в отличие от английского, наиболее частотным анималистическим компонентом ФЕ является *кошка / кот*, затем следуют *лошадь / конь, собака / пес, баран / овца, свинья* и т.д. Данные зоонимные образы являются типичными и представляют собой неотъемлемую часть английской и русской языковой картины мира. Сопоставительный анализ зоонимных ФЕ показал наличие сходств и расхождений в их эмотивной окраске. Описание фразеологической активности, структурно-семантических особенностей зоонимных ФЕ позволяют лучше осмыслить статус их ключевого компонента. Также изучение анималистических образов, входящих в состав английских и русских ФЕ, способствует более глубокому пониманию их национально-культурной специфики.

Ключевые слова: фразеологизм, зооним, эмотивность, национально-культурная специфика, английский язык, русский язык, сопоставительный анализ.

Сведения об авторах:

Богоявленская Юлия Валерьевна, доктор филол. наук, доцент кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет; профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Ельцина (г. Екатеринбург, Россия); e-mail: jvbog@yandex.ru, ORCID ID 0000-0002-4500-1491;

Симонова Елена Сергеевна, студентка 2 курса магистерской программы, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург, Россия); e-mail: elenasimonova1995@gmail.com.

Введение

Национально-культурный компонент является неотъемлемой частью любого языка, поскольку каждый человек принадлежит к той или иной культуре [Арсентьева, 2006: 93]. Культура, в свою очередь, состоит из нескольких компонентов: традиции, в том числе национальные, история, язык, литература. Ввиду культурных, экономических и научных контактов возникает необходимость сопоставительного изучения языков, культур разных народов, изучения их взаимодействий [Амосова, 1963: 121].

Проблема национально-культурной специфики рассматривалась многими учеными-лингвистами. Проводились сопоставительные исследования на материале двух и более языков (см., например, работы [Маклакова, 2010], [Брославская, 2001], [Хомякова, 2008]), на материале конкретных компонентов (см., например, работы [Чепкова, 1990], [Быкова, 2013], [Огдонова, 2000], [Хабарова, 2004]) и многие другие.

Целью настоящей статьи является сопоставительный анализ национально-культурной специфики эмотивных фразеологизмов (далее ФЕ) с зоонимным компонентом в английском и русском языках.

На первом этапе работы мы сформировали исследовательский корпус, включающий 300 английских и русских фразеологизмов с компонентами-зоонимами из различных лекскикографических источников – фразеологических словарей. Далее была произведена классификация фразеологизмов с точки зрения доминантного зоонимного компонента и фразеологической активности в английском и русском языках, а также проведен сопоставительный анализ эмотивной окраски фразеологизмов.

1. Национально-культурная специфика эмотивных ФЕ в английском языке

Для проведения этой части исследования нами было отобрано 200 эмотивных ФЕ английского языка с компонентом-зоонимом, в состав которых входит 33 компонента-зоонима. Их анализ позволил выстроить классификацию ФЕ с доминантным зоонимным компонентом.

Таблица 1 – Классификация эмотивных ФЕ с по доминантному зоонимному компоненту в английском языке

Зоонимный компонент	Количество фразеологических единиц	Зоонимный компонент	Количество фразеологических единиц
dog	32	lamb	4
cat	30	rat	4
horse	14	donkey	3
pig	10	rabbit	3
bat	9	calf	2
wolf	9	camel	1
ass	8	ox	1
cow	7	mutton	1
sheep	7	goat	1
fox	7	hound	1
bull	6	cattle	1
bear	6	crocodile	1
hare	5	hyena	1
lion	5	mule	1
monkey	5	swine	1
mouse	5	tiger	1
elephant	4		

Как показывают полученные данные, сведенные в таблице, наибольшей частотностью отличаются компоненты-зоонимы *dog* (собака / пес) и *cat* (кошка / кот), практически в два раза реже встречается *horse* (лошадь / конь). Еще меньшей активностью обладают *pig* (свинья), *bat* (летучая мышь), *wolf* (волк) и т. д.

Подобная фразеологическая активность этих компонентов может объясняться продолжительным и тесным контактом человека с природой, на что указывали и другие исследователи (см., например, [Брославская, 2001: 50]). Корни этого контакта уходят в древние времена, когда человек ставил анимализм в основу своего мировоззрения. В ту пору в сознании человека начинают складываться образы-символы, получающие какую-либо форму в образе какого-либо животного. Постепенно процесс приручения животных становится условием для новых форм символизации.

Лексико-семантическая группа *зоонимы* довольно обширна и представлена 40 единицами с различной степенью активности [Чепкова, 1990: 20]. В связи с этим она может быть разделена на несколько подгрупп:

1. Животные, которые встречаются на территории Англии:

а) дикие животные – *a bat, a bear, a deer, a fox, a hare, a rabbit, a mouse, a rat, a tiger, a wolf*. Их насчитывается 25 %.

б) домашние животные – *an ass, a bull, a calf, a cat, cat-and-dog, cattle, a cow, a dog, dogged, a donkey, a goat, a horse, a hound, a kitten, a lamb, a mule, a mutton, an ox, a pig, a pony, a rabbit, a sheep, a swine*. На их долю выпадает 57,5 %.

2. Животные, экзотические для англичан: *a camel, a crocodile, an elephant, a hyena, a leopard, a lion, a monkey*. Их доля – 17,5 %.

Зоонимы обладают различной степенью активности, что позволяет объединить их в подгруппы:

1) зоонимы с крайне низкой степенью фразеологической активности: *cattle* (скот), *a deer* (олень), *a mule* (осел), *a goat* (коза / козел), *a hound* (гончая собака), *a hyena* (гиена), *a kitten* (котенок), *a crocodile* (крокодил), *a leopard* (леопард), *a pony* (пони), *a swine* (свинья), *a tiger* (тигр), составляющие 35 %.
2) зоонимы с низкой степенью фразеологической активности: *a calf* (теленок), *a camel* (верблюд), *a donkey* (осел), *an elephant* (слон), *a lamb* (ягненок), *an ox* (бык), *a rabbit* (кролик), *a rat* (крыса), которые составляют 25 %.
3) зоонимы со средней степенью фразеологической активности: *a bear* (медведь), *a bull* (бык), *a hare* (заяц), *a lion* (львица / лев), *a monkey* (обезьяна), *a mouse* (мышь), которые составляют 15 %.
4) зоонимы с высокой степенью фразеологической активности: *an ass* (осел), *a bat* (летучая мышь), *a cow* (корова), *a fox* (лиса / лисица), *a pig* (свинья), *a sheep* (овца), *a wolf* (волк / волчица), на чью долю приходится 17,5 %.
5) зоонимы с крайне высокой степенью фразеологической активности: *a cat* (кот / кошка), *a dog* (собака / пес), *a horse* (лошадь / конь), составляющие 7,5 %.

При этом ФЕ с компонентом *dog* (собака / пес) составляют 17,1 % из отобранного материала, с компонентами *cat* (кошка / кот) и *horse* (лошадь / конь) – 16,3 % и 10,1 % соответственно.

Как видим, наиболее активно в английском языке функционируют ФЕ с компонентами-зоонимами *кошка, собака* и *лошадь*, что связано, как уже указывалось, с наиболее долгим и плотным контактом людей с именно данными животными.

2. Национально-культурная специфика эмотивных ФЕ в русском языке

Таблица 2 – Классификация эмотивных ФЕ по доминантному зоонимному компоненту в русском языке

Зоонимный компонент	Количество фразеологических единиц	Зоонимный компонент	Количество фразеологических единиц
кошка/кот	19	ворон/ворона	3
лошадь/конь	13	курица	2
собака/пес	12	медведь	2
баран/овца	10	сокол	1
свинья	9	тетерев	1
волк	7	воробей	1
осел	5	гусь	1
заяц	4	сыч	1
мышь	4	крокодил	1
коза/козел	3	змея	1

Как видно из таблицы, в русском языке, в отличие от английского, наиболее частотным анималистическим компонентом ФЕ является *кошка/кот*, затем следуют *лошадь / конь, собака / пес, баран / овца, свинья* и т.д. Данные зоонимные образы являются типичными и представляют собой неотъемлемую часть английской и русской языковой картины мира. Объяснить их преобладание можно прежде всего постоянным взаимодействием людей и данных животных в домашнем хозяйстве, а также их содержанием в качестве домашних питомцев (см., например, [Сукаленко 1991, Маслова 2001, Филичева, 1985]).

Подобно английским ФЕ с компонентом-зоонимом, проанализированным выше, мы можем разделить русские ФЕ согласно их степени фразеологической активности:

1. Зоонимы с крайне высокой степенью фразеологической активности. В данную группу был включен только зооним *кошка*, так как он входит в состав практически 20 % от числа всех анализируемых ФЕ (19 из 100).
2. Зоонимы с высокой степенью фразеологической активности: *конь / лошадь* и *пес / собака*, входящие в состав 13 ФЕ и 12 ФЕ соответственно.
3. Зоонимы со средней степенью фразеологической активности: *овца / баран, свинья, волк / волчица*, входящие в состав 10 ФЕ, 9 ФЕ и 7 ФЕ соответственно.
4. Зоонимы с низкой степенью фразеологической активности: *осел* (5 ФЕ), *заяц* (4 ФЕ), *мышь* (4 ФЕ), *козел/коза* (3 ФЕ), *ворон/ворона* (3 ФЕ).
5. Зоонимы с крайне низкой степенью фразеологической активности. В данную группу мы включили следующие зоонимы: *курица* (2 ФЕ), *медведь* (2 ФЕ), *сокол* (1 ФЕ), *тетерев* (1 ФЕ), *воробей* (1 ФЕ), *гусь* (1 ФЕ), *сыч* (1 ФЕ), *крокодил* (1 ФЕ), *змея* (1 ФЕ).

3. Сопоставительный анализ национально-культурной специфики эмотивных фразеологизмов с компонентом-зоонимом в английском и русском языках

Как справедливо замечает В. Н. Телия, анализируя фразеологизмы с компонентом-зоонимом необходимо учитывать национально-культурную специфику [Телия, 1999]. Так, например, фразеологизм, содержащий в себе компонент корова в русском языке выражает неуклюжесть, неуверенность (например, *как корова на льду*). В английском же языке компонент *a cow* может выражать мошенничество, обман. Например: *a fair cow* – негодяй, прощелыга (гнев, разочарование). Кроме того, *заяц / a hare* не во всех культурах является безобидным животным. В некоторых культурах существует поверье о близости зайца и нечистой силы. По верованиям славян, встреть зайца – дурной знак, накликать беду [Кунин, 1972: 188]. В русской культуре заяц не имеет абсолютного никакого отношения к нечисти, а воспринимается как трусливое животное, за которого в русских сказках даже

заступаются. В английском языке заяц тоже представлен трусливым животным *timid as a hare* – труслив как заяц. Другим примером может послужить: *hares may pull dead lions by the bread*, что значит – даже заяц может дергать мертвого льва за бороду.

Исходя из количественных данных, полученных в ходе нашего исследования, можно сделать вывод о том, что наиболее фразеологически активными компонентами-зоонимами являются *кошка / кот, лошадь / конь, собака*. Этот факт объясняется длительным постоянным взаимодействием людей именно с данными животными.

В данном типе фразеологизмов раскрываются черты, свойственные животным, которые человек переносит на себя и транслирует с их помощью определенные позитивные, нейтральные или отрицательные эмоции. При определении эмотивной окраски фразеологических единиц мы пользовались специальными пометами в словарях. Сопоставительный анализ позволил вскрыть как имеющиеся сходства, так и расхождения в эмотивной окраске изучаемых ФЕ.

Сопоставляя результаты анализа эмотивных фразеологических единиц с компонентом-зоонимом можно утверждать следующее: в обоих языках эмотивные ФЕ с компонентом *cat / кот / кошка* несут негативную эмоцию, в частности обман, пренебрежение, неискренность. (англ.: *tame cat* – бесхарактерный человек; рус.: драная кошка).

Зоонимный компонент *horse/лошадь/конь* несет негативную эмоцию – пренебрежение, страх, агрессию (ср.: англ.: *stalking horse* – подставное лицо; рус.: бред сивой кобылы).

Фразеологические единицы с зоонимом *dog / собака / пес* имеют противоположные коннотативные значения: в английском языке – негативное, так как собака ассоциируется, прежде всего, с пренебрежением, неодобрением и иногда даже агрессивностью (например, *dull dog* – зануда) (на это также указывает Д. О. Добровольский [Добровольский, 1996: 81]). В русском языке зоонимический компонент *собака / пес* связан с верностью, добротой, беспрекословностью, в определенном смысле с радостью (поскольку именно данное животное заводят в качестве домашнего), как, например, в следующей ФЕ – *собачья верность* / *преданность*.

Зоонимный компонент *баран / овца* в ФЕ русского языка связан прежде всего с трусостью (например: *сердце бьется как овечий хвост*). В английском языке *sheep* (баран / овца) выступает как символ покорности, безропотности, подчинения, полной бесхарактерности и своего рода «прокаженного / проклятого», например: *one scabbed sheep infects the whole flock* – паршивая овца все стадо испортит.

Компонент зооним *pig / свинья* ассоциируется с пренебрежением, обманом как в английском, так и в русском языках (англ.: *make a pig's ear out of something* – насвинячить, рус.: подложить свинью).

Еще одним ярким зоонимным компонентом является *волк*, имеющий схожую эмотивную окраску в обоих исследуемых языках, а именно – предательство, агрессия, страх. Например: англ.: *see a wolf* – лишиться дара речи, *the big bad wolf* – опасная, страшная личность; рус.: *волк в овечьей шкуре*; *и волки сыты, и овцы целы*.

Заключение

Анализ материала подводит к следующей классификации ФЕ с компонентами-зоонимами: 1) животные, имеющие прямой контакт с человеком (домашние животные); 2) животные, проживающие на некотором удалении от человека (фермерские животные / домашний скот); 3) животные, не имеющие прямого контакта с человеком (дикие животные / нетипичные животные для данной местности).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о количественном преобладании эмотивных ФЕ с компонентом-зоонимом, обозначающим домашних животных, живущих в непосредственной близости к человеку (*cat* – кошка / кот, *dog* – собака / пес, *horse* – лошадь / конь) в английском и русском языках. Вторую группу по количеству составляют ФЕ с компонентами-зоонимами, обозначающими животных, содержащихся на ферме / домашний скот (коза / козел – *goat*, баран / овца – *sheep*, корова / бык – *cow* / *bull*) в обоих исследуемых языках. В рамках второй группы наблюдаются небольшие отличия. Так,

например, среди исследуемых английских ФЕ с компонентом-зоонимом компонент *bat* (летучая мышь) является достаточно частотным компонентом, так как данное животное довольно часто встречается на территории англоговорящих стран. Третью группу по количеству составляют ФЕ, в состав которых входят компоненты-зоонимы, обозначающие нетипичных для той или иной местности животных. Для английской местности являются нетипичными, например, *camel* (верблюд), *monkey* (обезьяна), *elephant* (слон), либо эти животные не имеют какого-либо контакта с человеком, например, *hyena* (гиена), *tiger* (тигр), *crocodile* (крокодил). В русском материале среди компонентов-зоонимов нетипичных для России животных обнаружено не было; в данную группу были отнесены компоненты-зоонимы, обозначающие животных, проживающих в лесах, то есть животных, не имеющих прямого контакта с человеком.

Описание фразеологической активности, структурно-семантических особенностей зоонимных ФЕ позволяет лучше осмыслить статус их ключевого компонента. Также изучение анималистических образов, входящих в состав английских и русских ФЕ, способствует более глубокому пониманию их национально-культурной специфики.

Литература:

1. Арсентьева Е. Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков). Казань, 2006. 172 с.
2. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. 208 с.
3. Маклакова Е. М. Сопоставительный анализ животных-символов во фразеологических единицах русского, французского и английского языков // Иностранные языки в образовательном пространстве современного вуза: сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. филиала Казан. гос. ун-та. Набережные Челны, 2010. С. 52–59.
4. Брославская Е. М. Этнокультурные особенности зооморфизмов в русском, украинском и английском языках // Вестник МСУ. 2001. Т. 4. N 6. С. 49–52.
5. Хомякова Н. А. Эмотивные фразеологизмы в русском, английском и французском языках: автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2008. 23 с.
6. Чепкова Т. П. Фразеологизмы, восходящие к образам животного мира // Русский язык в школе. 1990. N 6. С. 17–24.
7. Быкова Е. А. Зоонимы и фитонимы в английском языке и русской паремиологии в аспекте этнического менталитета. Ставрополь, 2013. 200 с.
8. Огдонова Ц. Ц. Зооморфная лексика как фрагмент русской языковой картины мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2000. 21 с.
9. Хабарова О. Г. Оценочные фразеологизмы, восходящие к образам животного и растительного мира: автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2004. 24 с.
10. Сукаленко Н. И. Образно-стереотипная языковая картина мира как отражение эмпирического обыденного сознания: дис. … д-ра филол. наук. Харьков, 1991. 316 с.
11. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 204 с.
12. Филичева Н. И. Языковая общность как лингвистическое понятие // Вопросы языкознания. 1985. N 6. С. 49–52.
13. Добровольский Д. О. Образная составляющая в семантике идиом // Вопросы языкознания. 1996. N 4. С. 71–94.
14. Телия В. Н. Фразеология в контексте культуры. М.: Языки русской культуры, 1999. 328 с.
15. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка. М.: Международные отношения, 1972. 289 с.

Bogoyavlenskaya Yu. V., Simonova E. S.
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY OF EMOTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYM COMPONENT IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

The article is devoted to the comparative analysis of national cultural specificity of emotive FU with a zoonym component in the English and Russian languages. This type of phraseological units is interesting because it reveals the features peculiar to animals, that the person transfers to himself and broadcasts certain positive, neutral or negative emotions with their help. The zoonym components of the FU are defined within the article as cultural phenomena. The timeliness of work is determined by the complexity of the research, the integration of structural and semantic and linguoculturological approaches in the analysis of traditional language material. The conducted research has allowed to develop the classification of zoonym FU according to a dominant zoonym component. It has been revealed that in English the components having the greatest phraseological activity are the zoonyms *dog* and *cat*; *horse* occurs practically twice less often; *pig*, *bat, wolf* etc. have a smaller activity. In Russian, unlike English, the most frequent animalistic component of the FU is *cat*, then come *horse*, *dog, sheep*, *pig*, etc. These zoonym images are typical, and represent an integral part of the English and Russian language picture of the world. The comparative analysis of zoonym FU has shown the existence of similarities and divergences in their emotive colouring. The description of phraseological activity, structural and semantic features of zoonym FU allow to better comprehend the status of their key component. The study of animalistic images which are a part of the English and Russian FU promotes a deeper understanding of their national cultural specifics.

Key words: phraseological unit, zoonym, emotivity, national and cultural specifics, English, Russian, comparative analysis.

About the authors:

Bogoyavlenskaya Yulia Valerievna, Doctor of Philology, Associate Professor in the Department of the Romance Languages, Ural State Pedagogical University; Professor in the Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, B.N. Yeltsin Ural Federal University (Yekaterinburg, Russia); e-mail: jvbog@yandex.ru, ORCID ID 0000-0002-4500-1491;

Simonova Elena Sergeevna, Bachelor of Linguistics, Second year student of a Master's programme, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia); e-mail: elenasimonova1995@gmail.com.

References:

1. Arsentyeva, E. F. *Phraseology and Phraseography in the Comparative Aspect (based on the Russian and English Languages)*. Kazan, 2006, 172 p.
2. Amosova, N. N. *Fundamentals of the English Phraseology*. Leningrad, 1963, 208 p.
3. Maklakova, E. M. "The Comparative Analysis of Animals-Symbols in Phraseological Units of the Russian, French and English Languages." *Foreign Languages in Educational Space of Modern Higher Education Institution: Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference of Kazan State University*. Naberezhnye Chelny, 2010, pp. 52–59.
4. Broslavskaya, E. M. *Ethnocultural Features of Zoomorphisms in the Russian, Ukrainian and English Languages*, vol. 4, no. 6, 2001, pp. 49–52.
5. Homyakova, N. A. *Emotive Phraseological Units in the Russian, English and French Languages: Abstract of a PhD Dissertation*. Moscow, 2008, 23 p.
6. Chepkova, T. P. "The Phraseological Units Going Back to Images of Fauna." *Russian at School*, no. 6, 1990, pp. 17–24.
7. Bykova, E. A. *Zoonyms and Fitonyms in English and in the Russian Paremiology in Aspect of Ethnic Mentality*. Stavropol, 2013, 200 p.
8. Ogdonova, Ts. Ts. *Zoomorphic Lexicon as a Fragment of the Russian Language Picture of the World: Abstract of a PhD Dissertation*. Irkutsk, 2000, 21 p.

9. Khabarova, O. G. *Evaluative Phraseological Units Going Back to the Images of the Animal World and Flora: Abstract of a PhD Dissertation*. Moscow, 2004, 24 p.
10. Sukalenko, N. I. *Figurative and Stereotypic Language Picture of the World as Reflection of Empirical Ordinary Consciousness. PhD Dissertation*. Kharkov, 1991, 316 p.
11. Maslova, V. A. *Cultural Linguistics*. Moscow, 2001, 204 p.
12. Filicheva, N. I. "Linguistic Community as Linguistic Concept." *Linguistics Questions*, no. 6, 1985, pp. 49–52.
13. Dobrovolsky, D. O. "A Figurative Component in Semantics of Idioms." *Questions of the Language Science*, no. 4, 1996, pp. 71–94.
14. Telia, V. N. *Phraseology in the Context of Culture*. Moscow, 1999, 328 p.
15. Kunin, A. V. *Phraseology of Modern English*. Moscow, 1972, 289 p.

УДК 811.1/2(045)

Медведева Д. И., Васильева В. А.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия
Марич Б.
Белградский университет, Белград, Сербия

УСТОЙЧИВЫЕ СЛОВЕСНЫЕ КОМПЛЕКСЫ С КОМПОНЕНТОМ *ПРАЗДНИК* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ АНАЛОГИ В ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ

Актуальность исследования обусловлена интересом лингвокультурологов к изучению фразеологических корпусов разносистемных языков. Цель статьи – провести сопоставительный анализ устойчивых словесных комплексов (УСК) с компонентом *праздник* в русском языке и их аналогов в европейских языках. В ходе исследования применялись методы сплошной выборки, метод сопоставительного анализа и метод опроса информантов. Научная новизна исследования состоит в установлении сходств и различий в исследуемом материале пяти языков: русского, английского, испанского, сербского и удмуртского. Сопоставительный анализ исследуемого материала позволяет установить, что в каждом из исследуемых языков компонент *праздник* и его аналоги могут выступать в качестве характеризуемого предмета (согласованное определение + праздник; праздник + несогласованное определение), объекта воздействия (глагол + праздник-прямое дополнение), а также субъекта (праздник + предикат). В каждом из УСК реализуется один из трех основных лексико-семантических вариантов (ЛСВ) номинаций *праздника*: *праздник* как дата, действо и (перен.) радость. В русском и испанском языках абсолютное большинство УСК построено на ключевых лексемах *праздник* и *fiesta*, заключающих в себе все три ЛСВ. В английских, сербских и удмуртских УСК наблюдается вариативность номинаций *праздника*. В ходе исследования языкового материала были выявлены примеры сходств УСК в изучаемых языках по структуре и значению, сходств значений при различии синтаксических структур, а также безэквивалентности.

Ключевые слова: праздник, устойчивый словесный комплекс, лексико-семантический вариант, синтаксическая модель, лингвокультурологические особенности.

Сведения об авторах:

Медведева Диана Игоревна, канд. филол. наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: diami@mail.ru;

Васильева Виктория Александровна, магистрант 2 курса Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: victoria.titova2014@yandex.ru;

Марич Биляна, доцент кафедры славистики филологического факультета Белградского университета (г. Белград); e-mail: biljanav@mail.ru.

Введение

В языкознании все большее внимание уделяется изучению связи языка с культурой. Наибольший интерес среди лексических единиц с культурным компонентом представляют устойчивые словесные комплексы (УСК), с изучением которых связан ряд проблем. Согласно И. И. Чернышевой, устойчивые словесные комплексы – это воспроизводимые синтагмы (словосочетания, группы слов, предикативные сочетания и предложения), имеющие особую семантику, «основным признаком которых является семантическое обособление или семантическая отдельность, т. е. способность сочетания выступать носителем того или иного типа значения. Данное свойство превращает указанные словесные комплексы в устойчивые или воспроизводимые единицы языка» [Чернышева, 1972: 112].

Целью данной статьи является сопоставительный анализ УСК с компонентом *праздник* в русском языке и их аналогов в европейских языках. Праздники с давних времен занимают в культуре русского народа большое место. Они отражают определенные этапы общественно-исторического развития страны и нации. Русские с почитанием и уважением относятся к праздникам. Как и повсюду в мире, *праздник* в России был и остается мощным источником культуры [Орлов, 2004: 25]. Слово *праздник* часто используется в речи русских и стало неотъемлемой частью устойчивых выражений.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: выявление синтаксических моделей устойчивых словесных комплексов в европейских языках (русском, английском, испанском, сербском, удмуртском); определение сходств и различий УСК с точки зрения семантики и словообразования, выявление их лингвокультурологических особенностей, а также анализ заимствований и безэквивалентности в исследуемом корпусе материала.

Существуют разные точки зрения относительно состава УСК. К основным признакам УСК относятся: воспроизводимость и раздельнооформленность [Скрипичникова, 2016: 57–59], а также полная или частичная идиоматичность, принадлежность к номинативному инвентарю языка и устойчивость [Телия, 1996: 56]. Согласно Н. Ф. Алефиренко и Н. Н. Семененко, к устойчивым словесным комплексам ряд лингвистов относят словесные образования разной степени устойчивости и синтаксической структуры, в том числе воспроизводимые свободные сочетания слов, такие как *красное солнце* или *круглая земля* [Алефиренко, 2009: 13]. В настоящей статье мы придерживаемся данной точки зрения, предполагающей широкое понимание фразеологии.

Материал исследования отбирался методом сплошной выборки из лексикографических источников. Важным источником материала исследования послужил опрос информантов, которыми являлись преподаватели Института языка и литературы Удмуртского государственного университета и преподаватель из США, носитель английского языка. Корпус материала составляет 170 единиц.

На первом этапе исследования был произведен анализ обобщенных дефиниций лексемы *праздник* и ее аналогов: англ. *holiday*, *festival*, *feast*, *party*, исп. *fiesta*, серб. *празник*, *прослава, славље,* удм. *праздник, шулдыръяськон, юмшан, юон* в лексикографических источниках исследуемых языков. В результате анализа нам удалось выяснить, что в семантической структуре лексем каждого из исследуемых языков выделяются три основных лексико-семантических варианта (далее ЛСВ). Это «праздник-дата» (день, установленный в память гражданского или религиозного события; нерабочий день), «праздник-действо» (веселье, торжество по какому-л. поводу) и переносное значение «праздник-радость» (испытываемое от чего-либо приятное чувство). Данные ЛСВ выделяются и в устойчивых словесных комплексах.

1. Синтаксические модели устойчивых словесных комплексов

В соответствии с задачами нашего исследования на втором его этапе производился анализ синтаксических моделей УСК. Н. В. Зимовец и Е. А. Санивская считают, что синтаксическая единица, которая формируется в условиях конкретной речевой ситуации, обязательно содержит в себе обобщенную типовую грамматическую структуру и любое

высказывание, реализуемое в речи людей, строится по определенной синтаксической модели [Зимовец, Санивская, 2015]. Синтаксическая модель – это «замкнутый ряд грамматически оформленных словесных знаков, выполняющих те или иные функции в рамках синтаксического целого и состоящих друг с другом в иерархических отношениях». Н. В. Зимовец и Е. А. Санивская выделяют пять признаков синтаксических моделей: значимость, обобщенность, воспроизводимость, минимальность и внутренняя организованность.

К синтаксическим моделям мы также отнесли согласованные определения (согласованное определение стоит в том же падеже, числе и роде, что и определяемый им член предложения). Главным словом при согласовании может быть существительное, местоимение-существительное и количественное числительное в форме именительного и винительного падежа и несогласованные определения (не совпадают по грамматической форме с главным словом. Они связываются с ним подчинительной связью: управлением или примыканием) [Шведова, 1980: 21].

Для характеристики *праздника* используются синтаксические модели с согласованным и несогласованным определением. *Праздник* может характеризоваться по месту проведения (*семейный, школьный, сельский праздник*), по сфере и уровню общественной жизни, к которой относится (*общенациональный, государственный, корпоративный, церковный, религиозный, престольный, спортивный праздник*), по целевой группе (*детский праздник*), по эмоциональной оценке (*веселый, любимый праздник; приятных праздников*). Данные УСК построены по модели «согласованное определение + *праздник*». В аналогичных сербских словосочетаниях представлена та же модель: *срећан, велики, државни, званични, свенародни, црквени, покретни празник*; *породична, корпоративна, дечја прослава*; *сеоска слава*. В испанских аналогах преобладают типы синтаксической связи «примыкание» и «управление»: *fiesta civil, nacional, religiosa, rural, profesional, corporativa, familiar, infantil, agradable, favorita*; имеются и УСК по модели *fiesta* + несогласованное определение: *fiesta del Patrón, de la cosecha, de futbol*.

В английском языке при сохранении структуры словосочетания «прилагательное + существительное-аналог лексемы *праздник*» наблюдается значительная вариативность номинаций *праздника*: *happy holidays; national, official, public, federal holiday; religious,church holiday*; *church festival; corporate party; sports day, festival, gala; family celebration; village, harvest, city festival, children's party, fete* [Медведева, Васильева, 2018: 48]. В удмуртском языке определение и слово *праздник* соединены между собой примыканием: *быдзым праздник, юон* (большой праздник), *нимкыло, официальной праздник* (официальный праздник), *огъя калык праздник, шулдыръяськон, юон* (общенациональный праздник), *нылпи праздник* (детский праздник), *гурт праздник* (сельский праздник).

Примеры модели «праздник + несогласованное определение» в русском языке немногочисленны: стилистически возвышенное словосочетание *праздник души,* шутливое *праздник живота* и безэквивалентный перифраз *праздник весны*. Это образные УСК, в которых реализуется ЛСВ *праздник* «радость». Первый из них имеет следующие аналоги в европейских языках: англ. *feast for the soul*, исп. *fiesta del alma*, серб. *празник за душу и тело.* УСК *праздник живота* имеет в английском языке эквивалент *holiday belly*, возможно, являющийся источником для калькирования в русский язык, а также аналоги *cheat meal, nosh-up*. В испанском языке отсутствует устойчивое обозначение для данного словосочетания. В сербском языке имеется приблизительный аналог: *празник за сва чула* (праздник для всех пяти чувств).

Следует отметить, что *праздник* может выступать в качестве объекта воздействия в УСК по синтаксической модели «переходный глагол + *праздник*». Глаголы выражают подготовительные действия (рус. *устроить, организовать праздник*; англ. *throw up a party, organize a festival*, исп. *hacer, ofrecer, montar, organizer una fiesta*, серб. *приредити, направити, организовати прославу*; *обележити празник;* удм. *праздник, шулдыръяськон ортчытыны / радъяны*, действия во время праздника (рус. *встречать, отмечать,*

праздновать, проводить праздник, англ. celebrate a holiday, host the festivities, see the New Year in; исп. celebrar, dar, tener una fiesta, серб. *дочекивати, прослављати, славити празник,* удм. *праздник, шулдыръяськон ортчытыны*); «деструктивные» действия (рус. *портить праздник*, англ. *spoil the party,holiday*, также разг. перен. *rain on the parade*; исп. *aguar la fiesta*, серб. *кварити празник, прославу*, удм. *праздникез быдтыны*. Английское словосочетание *spoil the party* означает «испортить веселье, праздничное настроение» и может употребляться как в прямом, так и в переносном смысле, а *spoil the holiday* – «испортить выходные, отпуск, отдых». Словосочетание *праздновать праздник* не ощущается носителями русского языка как тавтология. Вероятно, корневой повтор усиливает эмоциональную окраску высказывания, как в обиходно-разговорной речи, так и в стихотворных и песенных текстах: *Праздник, праздник празднуем семьей, Праздник, праздник свадьбы золотой*.

УСК *праздник наступает, приходит, приближается, проходит* (*как прошли праздники*?) построены по модели «*праздник* + предикат». Здесь *праздник* выступает в функции формального субъекта, деятеля. В данных словосочетаниях имеет место стертое олицетворение: англ. *holiday is coming,* исп. *llega la fiesta*, серб. *празник долази*, удм. *праздник вуэ*. Известная цитата из рекламного ролика Coca-Cola *The holidays are coming*, рус. *Праздник к нам приходит* в испанском языке звучит *Llega Navidad* или *Viene Navidad* (во всех трех языках предикативная связь «подлежащее + сказуемое»). В русском языке не указывается, о каком празднике идет речь, но российский зритель догадывается, что это Рождество. В испанском языке уточняется название праздника *Navidad* (Рождество).

Действие, направленное от одного человека к другому и обусловленное *праздником*, выражено двупереходным глаголом *поздравлять*, управляемым винительным и творительным падежом: *поздравлять кого-л. с праздником*. При наличии смысловых аналогов в изучаемых нами европейских языках, структурных аналогов данный УСК не имеет. В близкородственном сербском языке глагол со значением *поздравлять* также является двупереходным: направленность действия от одного коммуниканта к другому выражена дательным падежом, а направленность действия на *праздник* – винительным, где *празник* – прямое дополнение: *честитати некоме празник*. Английский глагол с двойным управлением *congratulate smb. upon sth*. не образует ни УСК, ни свободных словосочетаний с существительными *holiday, festival, feast*, поскольку означает радость по поводу чьего-либо успеха, достижения. В коммуникативной ситуации поздравления действие выражено лексемами со значением пожелания либо приветствия: *season's greetings*; *we wish you happy holidays* (букв. мы желаем вам счастливых праздников). Интересен тот факт, что УСК *season's greetings!* (букв.: поздравления в определенное время года) используется в поздравительных открытках, когда отправитель не уверен, какой именно праздник празднует получатель. Это политкорректная форма, созданная с целью никого не обидеть. В испанском языке также отсутствует прямая сочетаемость глагола *felicitar* (поздравлять, букв. желать счастья) с существительным *fiesta* (праздник). В переводе русского УСК *поздравляю с праздником* отношения между лексемами *felicitar* и *fiesta* весьма опосредованные: *felicitar a alguien con la motivo de la fiesta* (букв. желать счастья кому-л. по случаю праздника).

Во всех исследуемых языках имеются сокращенные варианты праздничного приветствия. Как правило, они состоят из одной лексемы и весьма частотны как в устной, так и в письменной (поздравительные открытки) речи: рус. *С праздником!* англ. *Season's greetings!* исп. *¡Felicidades!* (букв. Пожелания счастья) серб. *Срећан празник!* (букв. Счастливого праздника) удм. *Праздникен!* (С праздником), *Ӟечкыласа!* (букв. Говорю добрые слова!).

Таким образом, сходство синтаксических структур русского, английского, испанского, сербского языков объясняется, по-видимому, их принадлежностью к индоевропейской языковой семье, а структурное и семантическое сходство ряда удмуртских УСК с русскими – ранним влиянием русского языка на удмуртский.

2. Заимствование и безэквивалентность устойчивых словесных комплексов

На этапе сопоставительного анализа УСК в исследуемых языках нами были выявлены три устойчивых словосочетания, переведенных с английского на европейские языки: название книги Э. Хемингуэя *A Moveable Feast* (Праздник, который всегда с тобой), название рассказа Р. Матесона *A Holiday Man* (Человек-праздник) и рекламный слоган компании Coca Cola *The holidays are coming* (Праздник к нам приходит).

Оригинальное название книги Хемингуэя *A Moveable Feast* содержит игру слов, где переплетаются два значения: 1) словарное «переходящий церковный праздник, праздник-дата» 2) авторское «источник радости, удовольствия, которое остается в душе человека, где бы он ни находился, праздник-радость». На испанский язык название книги переведено двусоставным предложением *Paris era una fiesta* (Париж был праздником), на сербский оно переведено буквально – словосочетанием *Покретни празник* (переходящий праздник). Из рассматриваемых языков только в русском оно функционирует как воспроизводимое фразеологическое сочетание, зафиксированное в толковых словарях: *о ком-чем-л., постоянно радующем* [Ожегов, 1984].

В рассказе *A Holiday Man*, написанном в жанре мистики, речь идет о журналисте, дающем четкие предсказания в газету об ожидаемом количестве погибших на праздники. Из этой краткой информации о сюжете можно заключить, что в названии рассказа реализуется значение прилагательного *holiday* «относящийся к празднику-дате». Поэтому, вероятно, совпадение структуры и семантики компонентов данного названия с русским *человек-праздник* (веселый, оптимистичный человек, душа компании, создающий вокруг себя праздничную атмосферу) является случайным. В испанском и сербском языках УСК, аналогичных русскому, не выявлено. В удмуртском языке имеется калька с русского: *адями-праздник*.

Безэквивалентными единицами русского языка являются перифразы *праздник весны* (8 Марта) и *праздник со слезами на глазах* (День Победы). Перифрастическое обозначение Пасхи *праздник праздников и торжество торжеств*, предположительно калька с греческого языка, присутствует и в сербском: *празник над празницима и славље над слављима*. В ряде русских безэквивалентных словосочетаний *праздник* выступает в качестве объекта сравнения: *ждать чего-л. как праздника, идти куда-л. как на праздник, как у праздника сидет*ь (устар.). Эти УСК возникли благодаря сильно развитому у лексемы *праздник* переносному, символическому значению. Несколько безэквивалентных УСК происходят из русской классической литературы, например, *праздник каждый день* – цитата из повести «Три года» (1895) А. П. Чехова. Словосочетание *праздник жизни* (молодость; радостные события жизни, развлечения) – вошло в употребление из одноименного стихотворения Некрасова: *Праздник жизни – молодости годы – Я убил под тяжестью труда, Другом лени не был никогда …* . И. Ильф и Е. Петров в романе «Двенадцать стульев» на основе данного УСК создали прецедентное высказывание *мы чужие на этом празднике жизни* (служит для выражения досады, грусти при виде чужой радости, веселья, «красивой жизни», шутл.-ирон.). Необходимо отметить, что в английском языке были обнаружены примеры употребления словосочетания *feast of life*, не зафиксированного в словарях, но сходного по структуре и значению компонентов с русским *праздник жизни*. Так называется кинофильм 1916 г., действие которого происходит на Кубе (режиссер Альбер Капеллани), а также альбомы песен религиозного содержания (авторы Evan Shelton, Garth Hewitt). Возможно, и английский, и русский УСК восходят к библейскому источнику.

Нами были выявлены безэквивалентные УСК с компонентом *fiesta* в испанском языке. Некоторые из них переводятся на русский язык без лексемы *праздник*: *tengamos la fiesta en paz* (кончим дело миром, разойдемся по-хорошему), *fiesta onomastica* (именины), *hacer fiestas a uno* (ласкаться к кому-л., лебезить перед кем-л.). Возможно, слово *fiesta* в них оказывается частично десемантизированным: *tener gana de fiestas* (лезть в драку), ¡*se acabó la fiesta!* (хватит, надоело). Ряд словосочетаний содержат переносное значение ‘праздник-радость’: *ir de fiesta* (развлекаться, гулять), *cara de fiesta* (веселое лицо), *estar de fiesta* (быть

в отличном настроении), *no estar para fiestas* (букв. быть в непраздничном настроении: а) неважно себя чувствовать, б) быть не в духе; встать с левой ноги). Словосочетания, отражающие специфику испанской культуры, калькируются: *rey / reina de la fiesta* (король / королева праздника), *fiesta patronal, mayor* (праздник святого покровителя города, села), *fiesta de guardar, de precepto* (церковный праздник с обязательным посещением церкви). Лаконичное словосочетание *fiesta-botellon* (массовое публичное распитие алкогольных напитков во время праздника) переводится описательно.

Заключение

Сопоставительный анализ исследуемого материала позволяет установить, что УСК с компонентом *праздник* в русском языке и его аналогами в английском, испанском, сербском и удмуртском языках имеют как общие, так и отличительные черты. В каждом из исследуемых языков компонент *праздник* и его аналоги могут выступать в качестве характеризуемого предмета (согласованное определение + *праздник*; *праздник* + несогласованное определение), объекта воздействия (глагол + *праздник*-прямое дополнение), а также субъекта (*праздник* + предикат). В каждом из УСК реализуется один из трех основных ЛСВ номинаций *праздника*: *праздник* как дата, действо и (перен.) радость. В русском и испанском языках абсолютное большинство УСК построено на ключевых лексемах *праздник* и *fiesta*, заключающих в себе все вышеназванные ЛСВ. В английских, сербских и удмуртских УСК наблюдается вариативность номинаций *праздника*. В английском языке лексема *holiday* содержит ЛСВ «праздник-дата», *festival* – «праздник-действо», а лексема *feast* имеет в своей семантической структуре ЛСВ «праздник-радость». В сербском языке слово *празник* содержит ЛСВ «праздник-дата» и «праздник-радость», а лексемы *прослава, славље* означают «праздник-действо». В удмуртской языковой среде на сегодняшний день прослеживается тенденция продвижения исконных аналогов русского заимствования *праздник* (*шулдыръяськон, юмшан*) через афиши, открытки, керамические изделия, моду, эстраду и др. с целью расширить сферу их употребления. Заимствование из русского языка *праздник*, «обслуживая» в первую очередь государственную сферу, обозначает «праздник-дату», а исконные *шулдыръяськон* (веселье), *юмшан* (гулянье), *юон* (время пития) – «праздник-действо».

В ходе исследования языкового материала были выявлены примеры сходств УСК в изучаемых языках по структуре и семантике, а также сходств семантики УСК при различии синтаксических структур. Как правило, причиной сходств являются универсальные механизмы мышления у носителей разных языков, однако, ряд примеров сходств объясняется заимствованием. Несколько УСК, в которых реализуется переносное значение «праздник-радость», вошли в языки из художественной литературы. Наибольшее количество безэквивалентных УСК выявлено в русском и испанском языках: это объясняется многозначностью, большим объемом значений и широкой сочетаемостью лексем *праздник* и *fiesta*.

Литература:

1. Чернышева И. И. Фразеологическая единица и объем фразеологии // Проблемы устойчивости и вариативности фразеологических единиц: материалы межвуз. симпозиума. Тула, 1972. Вып. 2. 212 с.
2. Скрипичникова Н. С. Устойчивые словесные комплексы в устной профессиональной коммуникации: дис. … канд. филол. наук. Челябинск, 2016. 268 с.
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
4. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремиология: учеб. пособие для бакалаврского уровня филологического образования. М.: Флинта: Наука, 2009. 344 с.
5. Орлов О. Л. Российский праздник как историко-культурный феномен: автореф. дис. … д-ра культурологии. СПб, 2004. 31 с.
6. Зимовец Н. В., Санивская Е. А. Синтаксические модели предложения: подходы к выделению // Гуманитарные научные исследования. 2015. N 7. Ч. 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://human.snauka.ru/2015/07/11975.

7. Шведова Н. Ю. Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис. М.: Наука, 1980. 710 с.
8. Медведева Д. И., Васильева В. А. Синонимы лексемы *праздник* и их аналоги в европейских языках // Сопоставительная лингвистика / под ред. Ю. В. Богоявленской. Екатеринбург, 2018. Вып. 7. С. 45–54.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1984. 816 с.

Medvedeva D. I., Vasilyeva V. A.,
Udmurt State University, Izhevsk, Russia
Marić B.
University of Belgrade, Serbia

STEADY COLLOCATIONS WITH THE COMPONENT *PRAZDNIK* (HOLIDAY, FESTIVAL) IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND THEIR EQUIVALENTS IN EUROPEAN LANGUAGES

The article presents the results of a comparative analysis of the steady collocations with the component *prazdnik* (holiday, festival) in the Russian language and their equivalents in European languages. The topic is relevant as there is a need for learning phraseological corpora of multisystem languages within the linguistic and cultural studies context. The goal of this paper is to compare the steady collocations with the component *prazdnik* (holiday, festival) in the Russian language and their equivalents in European languages. The methods used in the article are sampling, a comparative analysis and an inquiry of informants. The novelty of the research lies in exploring the similarities and differences in three foreign languages and one nationality language resting on the study material. The comparative analysis of the studied material allows us to establish the fact that in each of the studied languages the component *prazdnik* and its equivalents can function as a characterized object (coordinated attribute + prazdnik; prazdnik + uncoordinated attribute), the object of influence (verb + prazdnik – the direct object), and also the subject (prazdnik + predicative). One of the three main lexico-semantic variants of nominations of *prazdnik* realizes in each steady collocation: *prazdnik* as a date, an activity and joy (figuratively). In Russian and Spanish the majority of steady collocations are built on key lexemes *prazdnik* and *fiesta*, including all lexico-semantic variants mentioned above. In English, Serbian and Udmurt steady collocations there is variability of nominations of *prazdnik.* The examples of coincidence or similarity of steady collocations in the studied languages in structure and meaning, similarity of meaning in the difference of syntactic structure, as well as non-equivalence were revealed in the course of the conducted research.

Key words: prazdnik (holiday, festival), steady collocations, lexico-semantic variants, syntactic patterns, linguistic and cultural features.

About the authors:

Medvedeva Diana Igorevna, Candidate of Philology, Department of Romance Philology, Second Foreign Language and Language Pedagogy, Institute of Language and Literature in Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: diami@mail.ru;

Vasilyeva Viktoria Aleksandrovna, Master Student, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: victoria.titova2014@yandex.ru;

Marić Biljana, Associate Professor in the Department of Slavistics, Faculty of Philology, University of Belgrade (Belgrade, Serbia); e-mail: biljanav@mail.ru.

References:

1. Chernysheva, I. I. “Phraseological Unit and Volume of Phraseology.” *Problemy Ustoychivosti i Variativnosti Frazeologicheskikh Edinitc*. Tula, vol. 2, 1972, 212 p.
2. Skripichnikova, N. S. *Steady Collocations in Professional Communication*. PhD Dissertation. Chelyabinsk, 2016, 268 p.

3. Teliya, V. N. *Russian Phraseology. Semantic, Pragmatic and Linguocultural Aspects*. Moscow, 1996, 288 p.
4. Alefirenko, N. F. Phraseology and Paremiology. Moscow, 2009, 344 p.
5. Orlov, O. L. *Russian Holiday as a Historical and Cultural Phenomenon*. Abstract of PhD Dissertation. Saint Petersburg, 2004, 31 p.
6. Zimovets, N. V., Sanevskaya, E. A. *Syntactic Patterns of Sentences: Approaches to Identification*, http://human.snauka.ru/2015/07/11975.
7. Shvedova N. U. *Russian Grammar. Syntax.* Moscow, vol. 2, 1980, 710 p.
8. Medvedeva, D. I., Vasilyeva, V. A. "The Synonyms of the Lexeme *Prazdnik* 'Holiday, Festival' in European Languages." *Sopostavitel'naya Lingvistika*. Yekaterinburg, vol. 7, 2018, pp. 45–54.
9. Ozhegov, S. I. *Dictionary of Russian*. Moscow, 1984, 816 p.

УДК 811.112.2'27(045)

Медведева Т. С.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕПТА *SPARSAMKEIT*

В данной статье представлены результаты проведенных экспериментальных исследований концепта *Sparsamkeit* (бережливость). В ходе исследования были проведены свободный ассоциативный и рецептивный эксперименты с представителями немецкой культуры с целью получения актуальной информации об ассоциативном поле изучаемого концепта, его связи с другими концептами немецкой концептосферы, а также выявления концептуальных признаков, актуальных для немецкого языкового сознания. Информантам было предложено указать ассоциации с именем концепта либо его репрезентантами, дать их собственные дефиниции, указать, что является объектом экономии, и привести устойчивые выражения либо паремии, которые связаны с изучаемым концептом. В эксперименте приняли участие 75 носителей немецкого языка и культуры. Экспериментальные исследования включали также изучение фразеологического фонда немецкого языка, являющегося актуальным для информантов. Наше исследование позволяет заключить, что концепт *Sparsamkeit* является важной составной частью немецкой концептосферы, о чем свидетельствует значительное количество приведенных ассоциативных единиц, их яркость и разнообразие, а также наличие явно выраженного ценностного компонента концепта. Эксперимент позволил установить, что наиболее существенными для информантов являются концептуальные признаки 'планирование' и 'положительное качество личности'. Несомненным является тот факт, что в сознании информантов концепт *Sparsamkeit* связан с Германией, он рассматривается ими в качестве правильной и необходимой жизненной установки. Анализ данных всех этапов эксперимента позволил выявить ресурсы, которые, по мнению немецких информантов, необходимо беречь и экономить – это деньги, энергоресурсы и время. Реакции информантов убедительно свидетельствуют о значимости для них экологического сознания, бережного отношения к окружающей среде. На фоне преимущественно позитивных реакций показательными являются ассоциации информантов, свидетельствующие о негативном восприятии чрезмерной бережливости и ассоциативных связях концепта *Sparsamkeit* с этноспецифическим концептом *Angst* (страх, боязнь, тревога). Данные негативные ассоциации указывают на возможность изменения ценностного отношения к изучаемому концепту в ходе исторического развития немецкой национально-культурной общности.

Ключевые слова: концепт, *Sparsamkeit*, ассоциативный эксперимент, рецептивный эксперимент, немецкая лингвокультура.

Сведения об авторе: **Медведева Татьяна Сергеевна**, канд. филол. наук, профессор кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки), Удмуртский государственный университет, г. Ижевск; e-mail: ts_medved@mail.ru.

Введение

Важную роль при изучении современного состояния концептов играют методы, пришедшие в лингвокультурологию из смежных наук, в частности, из психолингвистики. Как отмечает в своих трудах В. И. Карасик, психолингвистические эксперименты с носителями языка по выявлению наиболее типичных ассоциаций, связанных с определенными концептами, являются одним из методов, необходимых для комплексного описания концепта [Карасик, 2002: 118]. Наибольшей популярностью на сегодняшний день пользуется экспериментальный метод, включающий проведение свободного ассоциативного и рецептивного экспериментов. Свободный ассоциативный эксперимент основан на вербальных ассоциациях опрашиваемых, т. е. речевой деятельности людей, спровоцированной экспериментатором, в которой находят отражение особенности индивидуального и общественного языкового сознания [Алимжанова, 2010: 88]. Экспериментальные методы находят применение и в работах представителей лингвокогнитивного направления. З. Д. Попова и И. А. Стернин считают, что метод рецептивного эксперимента позволяет получить информацию об интерпретации концепта. Рецептивный эксперимент – это эксперимент на понимание, восприятие концепта, на получение субъективных дефиниций имени концепта [Попова, Стернин, 2007: 187]. Обработка экспериментально полученных данных осуществляется с помощью методов семантического шкалирования и ранжирования.

Экспериментальные методы представляются необходимыми при изучении концептов, которые воплощают ключевые идеи и базовые ценности отдельных лингвокультур и раскрывают особенности национальных менталитетов. Данные концепты обозначаются разными авторами как «константы культуры» (Ю. С. Степанов), «ключевые слова языка» (А. Вежбицкая), «ключевые концепты культуры» (В. А. Маслова), «культурные доминанты» (В. И. Карасик).

По нашему мнению, к константам немецкой культуры относится концепт *Sparsamkeit*. В результате нашего исследования лексикографических источников немецкого языка, анализа немецкой фразеологии и паремиологии, изучения репрезентации концепта в современном рекламном дискурсе было установлено, что данный концепт на протяжении веков стабильно сохраняет понятийное ядро, неизменными остаются позитивные коннотации его репрезентантов и высокая ценность данного концепта для немецкой культуры. Исследование привело к выводу о том, что базовые репрезентанты концепта воплощают идею умеренности, рационального, экономного, хозяйственного, бережливого отношения к любым ресурсам, их сохранения и приумножения [Медведева, 2018].

Целью настоящей публикации является представление результатов экспериментальных исследований концепта *Sparsamkeit*. Новизна исследования состоит в выявлении содержания изучаемого концепта в языковом сознании носителей немецкого языка и культуры, установлении концептуальных признаков, выделяемых информантами в качестве наиболее значимых. Экспериментальные исследования включали также изучение фразеологического фонда немецкого языка, активно используемого современными носителями немецкого языка и культуры.

1. Ассоциативный и рецептивный эксперименты

В ходе исследования нами были проведены свободный ассоциативный и рецептивный эксперименты с представителями немецкой культуры с целью получения актуальной информации об ассоциативном поле изучаемого концепта, его связи с другими концептами немецкой концептосферы, а также выявления концептуальных признаков, актуальных для немецкого языкового сознания. Информантам было предложено указать ассоциации с именем концепта либо его репрезентантами, дать их собственные дефиниции, указать, что является объектом экономии, и привести устойчивые выражения либо паремии, которые, по

мнению информантов, связаны с изучаемым концептом. В эксперименте приняли участие 75 носителей немецкого языка и культуры.

В результате ассоциативного и рецептивного экспериментов было получено 102 ассоциативные единицы и дефиниции, которые были проанализированы и ранжированы по признаку частотности.

В ходе экспериментов соблюдались следующие требования: 1) незаинтересованность информантов в результатах эксперимента, 2) анонимность участников, 3) неограниченность в количестве ассоциаций и дефиниций. На этапе обобщения сходных реакций нами были выделены следующие группы концептуальных признаков, которые приводятся ниже в порядке убывания частотности.

Наиболее многочисленной группой сходных ассоциаций и дефиниций является группа, объединенная общим признаком – *рациональное планирование будущего*: *Planung* (планирование), *Lebensplanung* (планирование жизни), *Reflexion* (рефлексия), *ein enormes Sicherheitsbedürfnis* (чрезмерная потребность в безопасности), *Absicherung* (защита от рисков), *finanzielle Sicherheit* (финансовая безопасность), *rationale Ausgabe des Geldes* (рациональное расходование денег), *Konsumverhalten überdenken* (переосмыслить потребительское поведение), *sinnvoll nutzen* (использовать осмысленно), *Tagesablauf ordnen* (упорядочить распорядок дня), *Zukunft* (будущее), *Perspektive* (перспектива), *für eine andere Zeit aufzusparen* (приберечь для другого времени), *Anstatt das Geld in etwas zu investieren, was man jetzt in diesem Moment nicht unbedingt braucht, legt man es besser bei Seite und verwendet es zu einem späteren Zeitpunkt für eine sinnvollere Sache* (вместо того, чтобы инвестировать деньги во что-то, что в данный момент не является необходимым, лучше их отложить и использовать позднее для более целесообразной покупки), *mehr von etwas zu einem späteren Zeitpunkt haben bspw. Geld* (иметь больше чего-либо позднее, например деньги), *sich in Zukunft etwas leisten zu können durch Rücklagen* (быть в состоянии позволить себе что-либо в будущем благодаря сбережениям), *immer Minderkonsum heute, Mehrkonsum morgen* (меньше потребления сегодня, больше потребления завтра), *Geld auf die Seite zu legen um in schweren Zeiten durchzukommen* (откладывать деньги, чтобы продержаться в трудные времена). Анализ реакций приводит к выводу, что имя концепта связывается в сознании информантов, прежде всего, с умением планировать свое будущее (*Planung*), что является одним из концептуальных признаков базового концепта немецкой культуры *Ordnung* (порядок) [Медведева, Опарин, Медведева, 2011].

К следующей группе относятся ассоциативные единицы и дефиниции, номинирующие ряд положительных качеств человека, которые получают высокую оценку в немецкой национально-культурной общности: *Selbstständigkeit* (самостоятельность), *Verantwortlichkeit* (ответственность), *Bescheidenheit* (скромность), *Vorsichtigkeit* (осторожность), *mit wenig zufrieden sein* (довольствоваться немногим), *Einschränkung* (ограничение), *man verwehrt sich etwas, man genehmigt sich also weniger als gewollt* (запрещать себе что-то, соглашаться на меньшее, чем хотелось), *das Sparen war ein Mittel um Unnötiges zu vermeiden* (бережливость была средством избежать ненужного), *wenig verwenden oder es teilen* (использовать меньше или делить), *mit sich selbst streng sein* (быть строгим к самому себе), *Zurückhaltung* (сдержанность), *man kann sich in manchen Situationen «nein» sagen und das Geld für sinnvollere Dinge ausgeben* (в некоторых случаях уметь самому себе говорить «нет» и тратить деньги на оправданные вещи). Отмечается, что бережливость вызывает положительные эмоции: *Zufriedenheit* (удовлетворение).

Как можно заключить из приведенных информантами реакций, в немецком социуме с бережливостью связываются скромность, осторожность, самоконтроль, самодисциплина. Следует отметить, что данные реакции информантов согласуются с немецким культурным стандартом «внутренний контроль, ориентированный на соблюдение норм» [Schroll-Machl, 2003].

Менее значительные в количественном отношении группы ассоциаций и дефиниций также показательны, так как их анализ дает возможность обнаружить периферийные концептуальные признаки. Прежде всего, следует выделить признак *черта немецкого*

менталитета, причем ассоциативные единицы данной группы содержат преимущественно негативные коннотации: *Süchtigkeit* (мания), *extrem* (крайне), *krankhaft* (болезненный), *Geiz* (жадность), *sehr nah zum Geiz* (очень близко к жадности), *auch verbinde ich mit Sparsamkeit negative Aspekte, da oft die Grenze zwischen Sparsamkeit und Geiz sehr fließend ist* (также я связываю бережливость с негативными аспектами, так как зачастую граница между бережливостью и жадностью очень размыта), *die Deutschen haben einen Hang zum Geiz* (у немцев склонность к жадности), *Schwaben* (швабы), *schwäbische Hausfrau* (швабская домохозяйка), *die Deutschen lieben es zu sparen und sie sind auch richtig bekannt dafür im Ausland. Wenn eine Gruppe von Türken im Restaurant getrennt bezahlen, dann sagen sie, dass sie «deutsch bezahlen», weil Deutsche dafür bekannt sind, dass sie sehr korrekt sind und auf jeden Cent genau achten* (Немцы любят экономить и они, действительно, известны благодаря этому за границей. Когда группа турок оплачивает счет в ресторане по отдельности, они говорят, что «платят по-немецки», поскольку немцы известны тем, что они очень точны и считают каждый цент); *das ist eine richtig deutsche Sache* (это именно немецкое качество). Данная группа ассоциаций эксплицитно указывает на этноспецифичность концепта *Sparsamkeit.*

К периферии ассоциативного поля концепта мы относим также реакции информантов, связанные с концептом *Angst* (страх, боязнь, тревога). В данной группе частотна лексема *Angst,* в некоторых случаях конкретизируемая при помощи других лексических единиц, например *ständige Angst* (постоянный страх) *Angst vor Krieg* (боязнь войны), *Angst, Geld auszugeben* (боязнь тратить деньги), *Zukunftängste in materieller Hinsicht* (страх перед будущим в материальном отношении), *Angst haben ohne Arbeit zu bleiben* (боязнь остаться без работы). Следует отметить, что исследователи выделяют *Angst* в качестве «выразителя немецкого менталитета» [Евсюкова, Бутенко 2014: 367]; специфической черты, характерной для немецкой нации – *German Angst* [Dorn, Wagner, 2011: 192-203], описывая ее как состояние тревоги, страх перед неизвестностью неопределенностью будущего [Nuss 1993: 188]. Наличие данной черты обусловливает значимость для немецкой лингвокультуры концепта *Sicherheit* (уверенность, надежность, защищенность, безопасность), в котором воплощены стремление к предсказуемости, порядку, стабильности, устранению неопределенности [Pross 1982: 106].

Часть сходных ассоциаций и дефиниций информантов представляется возможным объединить по признаку *бережное отношение к окружающей среде*. Нами были зафиксированы следующие ассоциации: *Schutz der Umwelt* (защита окружающей среды), *Umwelttechnologie* (технология по защите окружающей среды), *Umwelt schützen* (защищать окружающую среду), *nachhaltig / ökologisch / alternativ leben* (стабильный / экологичный / альтернативный образ жизни). Наличие данных ассоциаций указывает на связь концепта *Sparsamkeit* с актуальной для немецкого национально-культурного сообщества темой защиты окружающей среды.

На следующем этапе эксперимента анализу были подвергнуты ответы информантов на вопрос «Что Вы экономите?». В результате было получены 203 реакции, которые были обобщены и ранжированы по частотности.

Самой частотной реакцией оказалась лексема *Geld* (деньги), которую привели 56 % респондентов. Вторую группу составили реакции 53 % информантов, относящиеся к сфере *Haushaltskosten* (коммунальные платежи): *Wasser* (вода), *Strom* (электричество) и *Heizkosten* (расходы на отопление). К третьей группе можно отнести ответы с номинациями видов энергоресурсов, содержащие лексемы *Energie* (энергия), *Rohstoffe* (сырье), *fossile Brennstoffe* (ископаемые виды топлива), *Ressoursen* (ресурсы), *Treibstoff* (горючее), *Sprit* (бензин) – 35 % респондентов. Количественный анализ материала двух групп показывает, что 88 % респондентов экономят энергоресурсы, что является отражением черты немецкого менталитета, а также действенности общественных дебатов конца XX в., темами которых были защита окружающей среды, сокращение выброса углекислого газа в атмосферу и расходов природных ресурсов.

Значительное количество респондентов (36 %) привели реакцию *Zeit* (время). Наши исследования позволяют заключить, что время представляет особую ценность в немецкой культуре, а в структуре концепта *Zeit* выделяются концептуальные признаки *Planmäßigkeit* (планомерность) и *Genauigkeit* (точность), не являющиеся значимыми признаками соответствующего концепта в русской концептосфере [Медведева, 2012]. Эксперимент подтверждает положение о том, что время воспринимается в немецкой культуре как ценный ресурс, который подлежит рациональному расходованию и экономии.

2. Исследование состава фразеологического фонда в языковом сознании информантов

Как известно, фразеологический фонд языка формируется на протяжении веков и является отражением архаичных пластов языкового сознания народа. В нем зафиксированы нормы и жизненные установки прошедших эпох. При исследовании концептов паремии и идиомы относятся к интерпретационному полю концепта, в котором отражено ценностное отношение народа к определенному концепту. В нашем исследовании концепта *Sparsamkeit* была поставлена задача изучения языкового сознания немецких респондентов на современном этапе путем получения информации о том, какие идиомы и паремии активно используются ими в повседневной коммуникации. Всего было зафиксировано 45 реакций информантов: 12 паремий, 16 фразеологических единиц, 17 устойчивых словесных комплексов.

Среди паремий самой частотной является древняя пословица *Spare in der Zeit, so hast du in der Not* (букв. Сберегай вовремя, тогда не будет нужды в трудные времена). В данной паремии отражена идея долгосрочного планирования, которая является одной из характерных особенностей немецкого менталитета; ее частотность в реакциях информантов указывает на актуальность данной жизненной установки. Следующей по частотности оказалась поговорка *Zeit ist Geld* (Время – деньги). Этот пример свидетельствует о появлении новых ассоциаций в языковом сознании носителей немецкой культуры; экономия времени приравнивается ими к экономии денег. Информантами также были названы пословицы *Auf Sparen folgt Haben* (За экономией следует владение), *Wer wenig nicht ehrt, ist vieles nicht wert* (Кто малое не чтит, тот и многого не достоин), *Wer Geld hat, hat schon gespart* (У кого есть деньги, тот уже сэкономил), *Von den Reichen lernt man sparen* (У богатых учатся экономить), которые зафиксированы в немецкой лексикографии либо являются видоизмененными вариантами древних паремий. Анализ приведенных паремий приводит к выводу о том, что паремиологический фонд немецкого языка достаточно стабилен и актуален для современных представителей немецкой культуры.

Необходимым представляется также отметить распространенность в современном немецком языке фразеологических единиц, приведенных информантами: *Geld auf die hohe Kante legen* (отложить деньги на черный день), *Jeden Pfennig dreimal umdrehen* (каждый пфенниг повернуть три раза), *den Gürtel enger schnallen* (затянуть потуже пояс), *Sparschwein schlachten* (разбить копилку), *ein Sparfuchs sein* (быть специалистом по экономии, букв. экономным лисом). Изучение частотных фразеологических единиц показывает, что большее количество реакций информантов составляют фразеологизмы, относящиеся к архаичному пласту языкового сознания, которые не теряют своей значимости и в наше время.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы. Экспериментальные исследования являются необходимым источником информации о содержании концепта в языковом сознании современных носителей языка и культуры, ассоциативном и интерпретационном поле концепта, ценностном отношении информантов к отдельным концептам. В ходе нашего исследования были проведены свободный ассоциативный и рецептивный эксперименты с представителями немецкой культуры с целью получения актуальной информации об ассоциативном поле концепта *Sparsamkeit,* его связи

с другими концептами немецкой концептосферы, а также выявления концептуальных признаков, актуальных для немецкого языкового сознания.

Наше исследование позволяет заключить, что концепт *Sparsamkeit* является важной составной частью немецкой концептосферы, о чем свидетельствует значительное количество приведенных ассоциативных единиц, их яркость и разнообразие, а также наличие явно выраженного ценностного компонента концепта. Эксперимент позволил установить, что наиболее существенными для информантов являются концептуальные признаки ‘планирование’ и ‘положительное качество личности’. Несомненным является тот факт, что в сознании информантов концепт *Sparsamkeit* связан с Германией, он рассматривается ими в качестве правильной и необходимой жизненной установки. Анализ данных всех этапов эксперимента позволил выявить ресурсы, которые, по мнению немецких информантов, необходимо беречь и экономить – это деньги, энергоресурсы и время. Реакции информантов убедительно свидетельствуют о значимости для них экологического сознания, бережного отношения к окружающей среде. На фоне преимущественно позитивных реакций показательными являются ассоциации информантов, свидетельствующие о негативном восприятии чрезмерной бережливости и ассоциативных связях концепта *Sparsamkeit* с этноспецифическим концептом *Angst*. Данные негативные ассоциации указывают на возможность изменения ценностного отношения к изучаемому концепту в ходе исторического развития немецкой национально-культурной общности. Безусловно, данный вопрос требует дальнейших детальных исследований.

Литература:

1. Карасик В. И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
2. Алимжанова Г. М. Сопоставительная лингвокультурология: Взаимодействие языка, культуры и человека. Алматы, 2010. 300 с.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 314 с.
4. Медведева Т. С. Концепт Sparsamkeit как константа немецкой лингвокультуры // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2018. Т. 28, вып. 3. С. 429–435.
5. Медведева Т. С., Опарин М. В., Медведева Д. И. Ключевые концепты немецкой лингвокультуры: монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. 160 с.
6. Schroll-Machl, S. *Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2003, 216 s.
7. Евсюкова Т. В., Бутенко Е. Ю. Лингвокультурология: учебник. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 480 с.
8. Dorn, Th., Wagner, R. *Die deutsche Seele*. München: Knaus, 4 auflage, 2011, 560 s.
9. Nuss, B. *Das Faust-Syndrom. Ein Versuch über die Mentalität der Deutschen*. Bonn; Berlin: Bouvier Verlag, 1993, 213 s.
10. Pross, H. *Was ist heute deutsch? Wertorientierungen in der Bundesrepublik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1982, 158 s.
11. Медведева Т. С. Концептуализация времени в немецкой и русской лингвокультурах // Филология и человек. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2012. N 4. С. 64−75.

Medvedeva T. S.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

EXPERIMENTAL STUDIES OF THE CONCEPT *SPARSAMKEIT*

The article presents the results of the association and receptive experiments conducted among the representatives of the German linguistic culture. The study object is the concept *Sparsamkeit* ‘economy, thriftiness.’ The interrogation of informants revealed an up-to-date information on the association area of the concept and its coherence with other concepts within the German conceptual domain. The conceptual characteristics that are relevant for present-day German native speakers

were also revealed. The informants were requested to give their associations for the concept's name or its synonyms, to give their own definition of the *Sparsamkeit*, to name the objects of economy, and to give examples of proverbs, sayings and set expressions connected with the concept under study. 75 native speakers of German took part in the experiment. The analysis of phraseological units that are currently important in the German linguistic culture was a part of our experimental studies. The study revealed that the concept *Sparsamkeit* is an essential part of the German conceptual domain. It is proved by numerous words and expressions given by the informants as a reaction to the stimulus word '*Sparsamkeit,*' their vividness and variability, and the prominence of the value component of the concept. The experiment has allowed to find out that the most essential conceptual characteristics, in the opinion of the informants, are 'planning' and 'positive feature of a person.' It is doubtless that the concept '*Sparsamkeit*' in the informants' perception is connected with Germany, and is treated by them as a right and obligatory attitude to life. The analysis of all data of the experiment showed what resources, as informants think, should be saved and used sparingly: money, energy supply, and time. The informants' reactions speak clearly for a great role of the environmental awareness and environmental friendliness in their lives. Along with the predominantly positive reactions for the stimulus '*Sparsamkeit,*' significant are the reactions that reflect the negative view of an exaggerated thriftiness and association of *Sparsamkeit* with a specific German concept '*Angst.*' These negative associations indicate that the value-based attitude to the concept under study may be changed throughout the history of the German cultural community.

Key words: concept, *Sparsamkeit*, association experiment, receptive experiment German linguistic culture.

About the autor: **Medvedeva Tatyana Sergeevna**, Candidate of Philology, Professor in the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German), Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Ishevsk, Russia); e-mail: ts_medved@mail.ru.

References:

1. Karasik, V. I. *Language Circle: Personality, Concepts, Discourse*. Volgograd, 2002, 477 p.
2. Alimzhanova, G. M. *Comparative Linguoculturology: Interaction of Language, Culture and Person*. Almaty, 2010, 300 p.
3. Popova, Z. D., Sternin, I. A. *Cognitive Linguistics*. Moscow, 2007, 314 p.
4. Medvedeva, T. S. "Concept *Sparsamkeit* as a Constant of the German Linguistic Culture." *Vestnik Udmurtskogo Universiteta. Seriya Istoriya i Filologiya*. Izhevsk, vol. 28, 2018, pp. 429–435.
5. Medvedeva, T. S., Oparin, M. V., Medvedeva, D. I. *Key Concepts of the German linguistic culture*. Izhevsk, 2011, 160 p.
6. Schroll-Machl, S. *Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2003, 216 s.
7. Evsyukova, T. V., Butenko, E. Yu. *Linguoculturology*. Moscow, 2014, 480 p.
8. Dorn, Th., Wagner, R. *Die deutsche Seele*. München: Knaus, 4 auflage, 2011, 560 s.
9. Nuss, B. *Das Faust-Syndrom. Ein Versuch über die Mentalität der Deutschen*. Bonn; Berlin: Bouvier Verlag, 1993, 213 s.
10. Pross, H. *Was ist heute deutsch? Wertorientierungen in der Bundesrepublik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1982, 158 s.
11. Medvedeva, T. S. "Conceptualization of *Time* in the German and Russian Linguistic Cultures." *Filologiya i chelovek*. Barnaul, vol. 4, 2012, pp. 64–75.

УДК 81’42(045)

Параховская С. В.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В данной статье рассматриваются проблемы категории эпистемической модальности, представлен краткий обзор существующих точек зрения на виды модальных средств. Актуальность работы обусловлена тем, что сущностные характеристики и функциональные особенности единиц, выражающих эпистемические отношения, анализируются на материале научно-педагогических статей, представленных в американском онлайн-журнале «English Teaching Forum» (2016–2018) и в интернет-издании «Просвещение. Иностранные языки» (2016–2018).

Научно-педагогический дискурс конструирует свою особую реальность и отличается своеобразием содержания, поскольку выполняет роль источника научно-педагогического знания. В большинстве своем авторы предпочитают тактики научной дискуссии, где используют арсенал определенных средств, посредством которых делятся опытом, дают рекомендации, предъявляя субъективную точку зрения. В качестве таких средств выступают средства эпистемической модальности – модальные глаголы, модальные слова и словосочетания, модусные глаголы. В статье приводится сопоставительный анализ примеров употребления соответствующих средств в английском и русском языках, определяются ядерные и периферийные элементы и раскрывается их прагматическая значимость. В заключении делается вывод о том, что при моделировании педагогического текста основными эпистемическими средствами, позволяющими реализовать субъективное мнение и продемонстрировать степень собственной уверенности / неуверенности, достоверности / недостоверности в русском научно-педагогическом дискурсе являются модальные слова и выражения, тогда как англоязычные авторы активно привлекают в свой арсенал модальные глаголы.

Ключевые слова: эпистемическая модальность, модальные глаголы, модальные слова, научно-педагогический дискурс, русский язык, английский язык.

Сведения об авторе: **Параховская Светлана Владимировна**, доцент, канд. филол. наук кафедры английской филологии и зарубежной литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: sparakhovskaya@gmail.com.

Введение

Современная лингвистика все чаще обращается к изучению антропоцентрического характера языка. Антропоцентризм представляется основополагающим принципом исследования и при анализе тех или иных языковых явлений во главу угла ставит интересы человека, являющего центром и наивысшей целью мироздания. Эпистемическая модальность является ярким примером категории с антропоцентрическим содержанием. Составляющие этой категории средства помогают говорящему реализовать в своей речи рационально-оценочное отношение к передаваемому высказыванию, продемонстрировать степень достоверности или недостоверности высказываемой сентенции, уверенность или сомнение говорящего в сообщаемом и т. п. Отсюда следует, что исследуемые средства являются неотъемлемым компонентом научного стиля, а эпистемическая модальность может рассматриваться как текстовая категория, позволяющая авторам моделировать тексты как общенаучной, так и частнонаучной проблематики.

Особое внимание лингвисты уделяют средствам репрезентации данного языкового явления, его структурно-семантическим особенностям, определяющим их конкретные значения, а также контекстуальной сочетаемости. Таким образом, представляется, что описание, исследование и систематизация корпуса средств выражения эпистемической

модальности на материале разных типов дискурса позволяет получить общее представление о том, как в сознании человека отображается данный сложный феномен и в какие языковые формы облекается текст, подвергаемый эпистемической оценке.

В данной статье проблема использования эпистемических средств рассматривается на материале научно-педагогического текста, в частности, на материале статей американского онлайн-журнала «English Teaching Forum» (2016–2018), взятого с официального сайта «American English», и статей, опубликованных в интернет-издании «Просвещение. Иностранные языки» (2016–2018).

Оба журнала представляют собой научное собрание публикаций педагогов и ученых, где освещаются актуальные вопросы современной педагогики, тенденции в развития образования, инновационные методики, проблемы педагогов, а также даются рекомендации по улучшению эффективности преподавания английского языка.

Целью исследования является определение и сопоставление состава корпуса эпистемических средств, используемых авторами статей для реализации коммуникативных стратегий педагогического дискурса и сориентированных на информирование, сообщение знаний, мнений, передаче опыта, а также на выявление модального потенциала этих единиц. Поставленная цель предопределяет новизну исследования, поскольку выявленные в результате анализа средства могут обладать специфическими эпистемическими значениями, реализующимися исключительно в исследуемой дискурсивно-коммуникативной модели педагогического общения.

Не подлежит сомнению, что научно-педагогический текст принадлежит к общей совокупности научных текстов. Представленные в журнале статьи отражают результаты научно-педагогического исследования авторов, где прагматическая целостность и содержательность их исследования создается, в том числе, и за счет правильного умения логично и убедительно представить свою научную концепцию, идею, поделиться результатом. Использование корпуса эпистемических средств играет здесь немаловажную роль.

Многообразие зарубежных концепций о сущности эпистемической модальности объединяет то, что они основываются на принципах формальной логики и описывают ее как указание на ответственность (либо ее отсутствие) говорящего в отношении достоверности пропозиции [Willet, 1988; Palmer, 1986; Coates, 1983], где пропозиция может выступать как обязательно достоверная, обязательно ложная или возможно достоверная. D. Biber под эпистемической модальностью понимает комментарии говорящего относительно статуса информации в пропозиции [Biber, Conrad, Reppen, 1998]. Другие трактовки эпистемической модальности можно условно разделить на «узкие» и «широкие». Так, согласно «узким» трактовкам, эпистемическая характеристика высказывания понимается как оценка достоверности высказывания с точки зрения говорящего [Козинцева, 2006]. В работах T. Givon [Givon, 1982] и др., встречается широкое определение эпистемической модальности, где рассматриваемая категория объясняется как комплекс информации об оценке степени достоверности высказывания с позиции говорящего и информации говорящего об источниках произносимого им высказывания, т. е. эвиденциального значения.

Необходимо отметить, что некоторые зарубежные лингвисты, говоря о видах эпистемической модальности, различают объективную и субъективную эпистемические модальности. J. Lyons полагает, что объективная эпистемическая модальность обозначает объективно измеряемую возможность достоверности / недостоверности описываемого положения дел, а субъективная эпистемическая модальность обозначает чисто субъективное предположение говорящего в отношении достоверности пропозиции [Lyons, 1977]. По мнению F. R. Palmer, объективная эпистемическая модальность основана на логическом выводе, т. е. ее употребление указывает на то, что говорящий делает логический вывод из имеющейся информации. А субъективная эпистемическая модальность демонстрирует степень уверенности говорящего в пропозиции [Palmer, 1986]. Например, согласно данной классификации, некоторые семантически схожие модальные слова и фразы могут относиться к разным видам эпистемической модальности – объективной и субъективной, хотя

достаточно часто отличия бывают не совсем очевидными, что не может не вызывать справедливой критики.

Среди отечественных ученых, достаточно свободное определение дает А. В. Аверина, понимая под эпистемической модальностью отношение говорящего к тому, о чем он сообщает [Аверина, 2010]. Е. И. Беляева понимает модальность как устанавливаемое говорящим отношение содержания высказывания к действительности в плане его достоверности / недостоверности и представляет свою классификацию эпистемической модальности, в рамках которой выделяется четыре типа: модальность вероятности (предположения), модальность логической необходимости (умозаключение), модальность неуверенности (сомнения) и модальность уверенности [Беляева, 1985]. Существует аналогичная классификация эпистемической модальности (В. Н. Бондаренко; А. В. Трошина), согласно которой выделяются значение категорической и проблематической достоверностей [Бондаренко, 1977; Трошина, 2008]. К категорической достоверности относят разные оттенки уверенности говорящего в пропозиции, а к проблематической достоверности – оттенки неуверенности. Как правило, оттенки значений уверенности / неуверенности говорящего в пропозиции имеют градуальный характер и нежесткие границы. Отсюда следует, что многие лингвисты имеют схожие принципы подхода к исследуемой категории, которые отличаются чаще только числом выделяемых значений.

Очевидно, что предложенные к рассмотрению классификации имеют достаточно много общего в подходах к их исследованию, чаще отличаясь лишь количеством значений и их градацией.

1. Анализ корпуса языковых средств эпистемической модальности на материале научно-педагогических статей американского онлайн-журнала «English Teaching Forum»

Следует отметить, что профессиональный педагогический дискурс и речевые стратегии педагога, несомненно, входят в число наиважнейших инструментов языкового воздействия на процесс обучения. Управление процессом педагогического общения происходит не только в рамках образовательного процесса как такового, но и на страницах педагогических изданий. Специфика преподавания состоит в неизбежном использовании императивных тактик, тактики советов, продавливания своей позиции для достижения определенных коммуникативных задач. В ходе написания научных статей педагоги, ориентируясь на собственный замысел, используют разнообразные лексические, грамматические и структурно-синтаксические средства. Среди общей совокупности существующих единиц средства модальной оценки коррелируют отношение автора к процессу сообщения и помогают адресату правильно интерпретировать сообщаемое.

Анализ материала, опубликованного в журнале «English Teaching Forum» и полученного методом сплошной выборки, позволил систематизировать корпус выявленных средств, проанализировать основные и периферийные средства и описать их функциональные характеристики.

Ключевую роль в оформлении высказывания у большинства авторов играют модальные глаголы, модальные слова, а также фразы (конструкции), выражающие логические причинно-следственные отношения процессов и фактов. Для выявления значений модальных глаголов и модальных слов были проанализированы словарные статьи нескольких одноязычных словарей [Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus; Longman Dictionary of Contemporary English].

1. Рассмотрим наиболее популярную категорию модальных глаголов, обладающих значением возможности, способности, вероятности, необходимости совершения действия, выраженного смысловым глаголом. К ним, в первую очередь, относятся такие глаголы как *can, could, may, might, must* и *should*, которые в исследуемом материале оказались наиболее частотными.

*Students **can** discuss any disagreements about correct forms or other language items; unresolved language points can be brought to the whole class so they can be reviewed together.*

*You **should e**ncourage students to provide clear explanations of what their classmates did well and constructive feedback about where their classmates might improve. You **could** also ask students to self-report on their performance and give a copy of this feedback to you* [Mateus Emerson]. Данный пример является достаточно типичным для научно-педагогического текста, поскольку в нем четко обозначено желание автора поделиться своим опытом, дать методический совет, рекомендовать определенные техники для выполнения тех или иных заданий. Большинство авторов статей активно используют в своем арсенале эти глаголы, поскольку именно они позволяют выразить *obligation, necessity, general or specific possibility, ability* в контексте определенной коммуникативной задачи и побудить читателя к конкретным действиям. И это не удивительно, поскольку, как показало исследование, стратегически научный педагогический дискурс – это, в первую очередь, передача накопленных знаний, а также пояснение, оценка результата и т. п.

В категорию менее частотных попали такие глаголы как *must, be able to, have to* и *be to.* В частности, глагол *must*, в том числе и в отрицательной форме, как выявил анализ, чаще реализует значение нежелательности отступления от инструкций, данных автором, нежели строгого формального запрещения.

2. Вторым по значимости средством выражения субъективно-оценочного отношения авторов к продуцируемому тексту являются модальные слова, которые, однако, не так широко представлены в статьях на педагогическую тему. Под модальными словами в данной работе понимаются слова, выражающие отношение говорящего к высказыванию и обозначающие уверенность, сомнение, предположение либо субъективную оценку (положительную или отрицательную). Традиционно они могут быть цельнооформленными *(sure, certainly)*, так и раздельнооформленными *(to be sure, in fact)* без нарушения прагматической и структурной целостности высказывания. В корпус модальных слов вошли эпистемические наречия и словосочетания *perhaps, probably, certainly, maybe, obviously, possibly, of course, in fact* и некоторые другие. В рамках проведенного исследования вышеперечисленные единицы были систематизированы по принципу выражения категорической и проблематичной достоверности и подтвердили свою способность сопровождать авторские утверждения и интерпретировать факт, событие, концепцию, идею и т. д. с разной степенью достоверности / очевидности / необходимости (в соответствии с классификацией А. В. Трошиной [Трошина, 2008]). Подтвердим это примерами.

- Модальность категорической достоверности (модальность собственно уверенности)

***Of course**, many other terms are possible. You and your students can brainstorm terms, write them on pieces of paper, and then be ready to make a Human Mind Map* [Glass].

- Модальность проблематической достоверности

а) где *obviously* указывает на модальность логической необходимости с облигаторной высокой степенью очевидности посылок: *Participants bid openly against one another; each bid must be higher than the previous bid. **Obviously,** you as an English teacher are not going to sell goods or services; instead, in this activity, you will sell sentences!* [Flores].

b) Наречие *probably* – на модальность логической вероятности (предположения) с однозначной трактовкой информации: *As you **probably** know from your own study of English or other languages, listening to songs and singing is a natural and enjoyable way to practice new sounds, words, and phrases. In fact, learning a song or musical instrument is analogous in many ways to learning a language* [Lems].

c) *Perhaps* – на модальность логической вероятности (предположения) с неоднозначной трактовкой информации: *Students already create playlists of their favorite mp3 tracks in their phones and play them while they do their daily activities. Like many of us, they have different playlists for different activities – one for studying, another for relaxing after a long day, and another for doing a workout. Our students already do this routinely. However, **perhaps** you never realized you could use their playlists in your classroom* [Lems].

3. В третьей, самой малочисленной и, к сожалению, не особо востребованной авторами категории, представлены модусные глаголы, где в семантическую структуру значения

глагола входят так называемые модусные смыслы, «решающие задачи воплощения авторских интенций: оценки предметов и явлений, их достоверности или не достоверности с точки зрения того или иного источника информации» [Копытов, 2017]. К данному типу глаголов принадлежат глаголы мнения, намерения, желания и т. д., выражающие, по большей части, значение проблематической достоверности: *guess, think, seem, appear, believe, suppose,* etc. Рассмотрим некоторые примеры:

- ***It seems*** *that throughout the history of English language teaching (ELT), most students have never been taught how to listen* [Schmidt].
- *We* ***believe*** *that teaching proper reading strategies can help second-language learners overcome their reading problems, especially when the instruction begins in elementary school* [Teo, Shaw, Chen, Wang].

Приведенные примеры четко отражают восприятие действительности авторами от It seems …, где безличная конструкция характеризует невысокую степень персонализации, до We believe …, где суждение авторов является чисто субъективным. Помимо этого, варьируется в широком диапазоне и уверенность / неуверенность в сообщаемой информации, что подчеркивается разницей в семантике глаголов, которая является семантически значимой. В таких суждениях эпистемическая модальность носит однозначно субъективный характер, поскольку, кроме объективных отношений между признаком и предметом, она моделирует отношение познающего человека, т. е. субъективное отношение к объективным отношениям между субъектом и признаком.

2. Обзор типовых средств эпистемической модальности в русском языке (на материале статей интернет-издания «Просвещение. Иностранные языки»

Материалы, представленные на портале «Просвещение. Иностранные языки», также как и в «English Teaching Forum», содержат разнообразную информацию об актуальных новостях профессионального сообщества педагогов, поэтому, с нашей точки зрения, было интересно проанализировать, какие средства эпистемической модальности используют авторы научных статей в русскоязычном издании, определить ядерные и периферийные элементы и провести их общий сопоставительный анализ с аналогичным материалом англоязычных журналов.

Так же как и в английском языке, модальные слова и выражения в русском языке могут различаться по степени их грамматикализации. В русском языке, по мнению Б. Ханзен, это слова, сопровождающие основной глагол и подразделяющиеся на следующие типы: a) личные *мочь, должен;* b) безличные *можно, нельзя, надо, следует;* c) периферийные *надлежит, нужно, приходится* и др., которые, с морфо-синтаксической точки зрения, не образуют гомогенной парадигмы [Ханзен]. В исследуемых текстах наиболее часто встречаются личные и безличные конструкции, где авторы высказывают мнение-знание, полагаясь на наличие оснований, с преобладанием модальности категорической достоверности: *Учитель иностранного языка, имеющий в своей методической копилке материалы, посвященные нашим истинным историческим базовым ценностям,* ***может и должен посадить*** зерно *патриотического воспитания, которое прорастет, формируя в школьниках любовь к Отечеству, желание служить своей стране, а также уважать культуру и традиции стран изучаемого языка.* [Ефанова]. Безличные конструкции, как, например: *В целом же* ***можно*** *утверждать, что данная методика позволяет: эффективно формировать грамматические навыки …* [Чайникова] и подобные им, типа *…* ***можно с уверенностью*** *сказать следующее …,* чаще представляют собой клишированные выражения, усиленные модусной функцией основного глагола. Чаще всего, это рамочные предикаты с ментальной модусной рамкой – глаголы знания, мнения (*знать*, *думать*, *считать*, *казаться*) и некоторые др.

Однако, помимо основного значения указания на определенную степень достоверности, модальные конструкции с предикатами пропозиционального отношения обладают и прагматическим потенциалом выражать субъективное отношение (установку)

автора к событию, информации и т. д. Нужно отметить, что в большинстве случаев модусные предикаты от первого лица не используются авторами (*Я думаю, я уверена*), а представляют собой непрямое выражение отношения автора к пропозиции, опять же эксплицируясь безлично.

Маркируют эпистемическую модальность и модальные слова *конечно, наверняка, очевидно, несомненно, вероятно, видимо, возможно, действительно* и т. д., составляющие обширный ряд. Однако, как показало исследование, только ограниченное число из вышеперечисленных единиц активно используется в научно-педагогическом регистре. Проиллюстрируем примером: *Теперь я знаю* ***наверняка****: не нужно «давать» учащимся информацию, не нужно показывать им пути решения проблем, нужно просто поставить перед ними цель и скорректировать (при необходимости) алгоритм ее достижения* [Галактионова]. Некоторые единицы из представленного ряда не соответствуют стилевому оформлению научного текста (*пожалуй, конечно, может быть* и др.), поэтому редко либо никогда не используются авторами статей.

Хочется отметить, что в отличие от германских языков, в частности, английского, определение класса предикатов со значением эпистемической модальности в русском языке представляет определенные трудности, поскольку в эту группу входят достаточно разнообразные классы слов с определенной семантикой. Однако, можно констатировать, что при всем разнообразии средств ядерными компонентами для выражения оценки достоверности / недостоверности высказываемой установки, используемыми авторами, являются модальные слова и выражения с низкой степенью персонифицированности.

Заключение

В ходе проведенного исследования было выявлено, что научно–педагогический текст как современный инструмент педагогической коммуникации представляет собой актуальный материал для исследования средств эпистемической модальности. Очевидно, что специфика педагогического изложения тесно связана с постановленными автором задачами, его ценностными установками, рефлексией, актуализируемыми через мыслительную деятельность в тексте. Материалы, представленные в журналах «English Teaching Forum» и «Просвещение. Иностранные языки», позволили провести анализ коммуникативного поведения авторов статей, где прослеживаются определенные тенденции в проектировании текста. В большинстве текстов педагоги обсуждают широкий круг вопросов, где излагают собственное субъективное мнение, концепцию или суждение, делятся своим педагогическим знанием, обсуждают существующие методические технологии для разработки и внедрения их в учебном процесс и т. д.

Реализовать подобный формат научного изложения помогает, в том числе, и использование средств эпистемической модальности – разноплановых классов слов (модальных глаголов, наречий, корпуса речемыслительных глаголов и т. д.), служащих для формирования значения определенности / возможности, уверенности / неуверенности и т. п., а также выполнения некоторых прагматических функций.

Следует признать, что в англоязычном журнале наиболее частотным средством из исследуемых оказались модальные глаголы *can, could, may, might, should* и *need*, поскольку именно они помогают маркировать мнение лица, высказывающего суждение и дающего оценку. Модальные слова и фразы выполняют свою эпистемическую функцию реже, чаще в значении проблематической достоверности.

Русскоязычный журнал со схожей тематикой продемонстрировал, что корпус средств, выражающих эпистемическое значение, достаточно широк, и при моделировании текста авторы активно привлекают в свой арсенал модальные слова и выражения, лишенные, по большей части, статуса субъективности и имеющие низкую степенью персонификации, но, тем не менее, выполняющие четкую коммуникативную установку.

Завершая, следует еще раз подчеркнуть, что научно-педагогические публикации обладают своей специфической прикладной направленностью, практико-ориентированностью, поэтому выбор эпистемических средств обусловлен желанием авторов помочь обобщить их

собственный педагогический опыт и углубить знания и практические умения преподавателей иностранного языка в школе и других образовательных учреждениях.

Литература:

1. Willet, Th. “A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of Evidentiality.” *Studies in Language*, vol. 12, no. 1, 1988, pp. 51–97.
2. Palmer, F. R. *Mood and Modality*. Cambridge, 1986, 243 p.
3. Coates, J. *The Semantics of the Modal Auxiliaries.* London, 1983, 259 p.
4. Biber, D., Conrad, S., Reppen, R. *Corpus Linguistics.* Cambridge, 1998, 300 p.
5. Козинцева Н. А. Типология категории засвидетельствованности / эвиденциальности в языках Европы и Азии / под ред. В. С. Храковского. СПб.: Наука, 2006. 13–37 с.
6. Givon, T. “Evidentiality and Epistemic Space.” *Studies in Language*, vol. 6, no. 1, 1982, pp. 22–49.
7. Lyons, J. *Semantics.* Cambridge, 1977, 371 p.
8. Аверина А. В. Эпистемическая модальность как языковой феномен: на материале немецкого языка: монография. М.: URSS: Красанд, 2010. 190 с.
9. Беляева Е. И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985. 179 с.
10. Бондаренко В. Н. Виды модальных значений и их выражение в языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1977. 20 с.
11. Трошина А. В. Эпистемические модальные модификаторы в английском и русском языках: автореф. дис. … канд. филол. наук. СПб., 2008.
12. *Cambridge Advanced* Learner's *Dictionary and Thesaurus*, https://dictionary.cambridge.org/ru/.
13. *Longman Dictionary of Contemporary English*, https://www.ldoceonline.com/.
14. Mateus Emerson De Souza Miranda. *Evaluating Communicative Language by Using Creative Dialogues,* https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-55-number-4#child-2347.
15. Glass, T. *Teaching Techniques: Human Mind Maps,* https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-54-number-2#child-2106.
16. Flores, H. R. *Auctions to Reinforce Understanding,* https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-56-number-2.
17. Lems, K. *New Ideas for Teaching English Using Songs and Music,* https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-56-number-1.
18. Копытов О. Н. Модус на пространстве текста: монография. Litres, 2017. 314 с.
19. Schmidt, A. *Listening Journals for Extensive and Intensive Listening Practic*e, https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-54-number-2#child-2106.
20. Teo, A., Shaw, Y. F., Chen, J., Wang, D. *Using Concept Mapping to Teach Young EFL Learners Reading Skills,* https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-54-number-2#child-2106.
21. Ханзен Б. Специфика модальных вспомогательных слов в русском языке на общеевропейском фоне [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://docplayer.ru/25969775-Bern-hanzen-regensburg-specifika-modalnyh-vspomogatelnyh-slov-v-russkom-yazyke-na-obshcheevropeyskom-fone.html.
22. Ефанова В. Формирование национальных ценностей в иноязычном образовательном процессе [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://iyazyki.prosv.ru/2016/03/national-values/#more-24220.
23. Чайникова Н. Анализ педагогического дискурса [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://iyazyki.prosv.ru/2018/01/analysis-of-pedagogical-discourse/#more-27606.
24. Галактионова А. Метод case-study в моей педагогической практике [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://iyazyki.prosv.ru/2016/07/metod-case-study/.

Parakhovskaya S. V.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

EPISTEMIC MODALITY AS A MEANS OF MODELING A PEDAGOGICAL TEXT

The article discusses the problems of the category of epistemic modality and provides a brief overview of different semantic approaches to it given by Russian and foreign linguists. Epistemic modality refers to the way speakers communicate their doubts, certainties, and guesses, i.e. deals with a speaker's evaluation/judgment of, degree of, confidence in, or belief of the knowledge upon which a proposition is based. The relevance of the work is due to the fact that the essential properties and functional features of the units expressing epistemic relations are analyzed on the material of scientific articles presented in the American online journal "English Teaching Forum" (2016-2018), a quarterly journal supporting the teaching of English around the world through the publication of innovative, practical ideas with most of the authors being classroom teachers. Pedagogical discourse constitutes a specific type of text where authors give recommendations, share their experiences with readers expressing a subjective point of view. The means of epistemic modality – modal verbs, modal words (adverbials etc.) and phrases help them to convey their attitude toward the factualness of a proposition. The article also provides examples of the use of appropriate means under consideration and reveals their functional significance. Different types of combinations of epistemic modal expressions are considered in pedagogical contexts. Finally, conclusions are drawn about epistemic modal verbs as most popular markers signaling the degree of self-confidence/uncertainty, reliability/unreliability of a writer's attitude. It is most likely that a fuller picture of the properties of epistemic modals can help to broaden and deepen teachers' understanding of this linguistic area.

Key words: modality, epistemic modality, modals, pedagogical discourse.

About the author: **Parakhovskaya Svetlana Vladimirovna**, Candidate of Philology, Associate Professor, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: sparakhovskaya@gmail.com.

References:

1. Willet, Th. "A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of Evidentiality." *Studies in Language*, vol. 12, no. 1, 1988, pp. 51–97.
2. Palmer, F. R. *Mood and Modality*. Cambridge, 1986, 243 p.
3. Coates, J. *The Semantics of the Modal Auxiliaries.* London, 1983, 259 p.
4. Biber, D., Conrad, S., Reppen, R. *Corpus Linguistics.* Cambridge, 1998, 300 p.
5. Kozinceva, N. A. *Typology of the Category of Acknowledgement / Evidentiality in European and Asian Languages*. Saint-Petersburg, 2006, pp. 13–37.
6. Givon, T. "Evidentiality and Epistemic Space." *Studies in Language*, vol. 6, no. 1, 1982, pp. 22–49.
7. Lyons, J. *Semantics.* Cambridge, 1977, 371 p.
8. Averina, A. V. *Epistemic Modality as a Language Phenomenon: on the Material of the German Language: monograth.* Moscow, 2010. 190 p.
9. Belyaeva, E. I. *Functional-Semantic Fields of Modality in the English and Russian Languages*. Voronezh, 1985, 179 p.
10. Bondarenko, V. N. *Types of Modal Meanings and Their Expression in Language*. Abstract of a PhD Dissertation. Moscow, 1977, 20 p.
11. Troshina, A. V. *Epistemic Modal Modifiers in the English and Russian Languages*. Abstract of a PhD Dissertation. Saint-Petersburg, 2008.
12. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus*, https://dictionary.cambridge.org/ru/.
13. *Longman Dictionary of Contemporary English*, https://www.ldoceonline.com/.
14. Mateus Emerson De Souza Miranda. *Evaluating Communicative Language by Using Creative Dialogues*, https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-55-number-4#child-2347.
15. Glass, T. *Teaching Techniques: Human Mind Maps*, https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-54-number-2#child-2106.

16. Flores, H. R. *Auctions to Reinforce Understanding,* https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-56-number-2.
17. Lems, K. *New Ideas for Teaching English Using Songs and Music,* https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-56-number-1.
18. Kopytov, O. N. *Modus on Text Space: Monograth*. Litres, 2017, 314 p.
19. Schmidt, A. *Listening Journals for Extensive and Intensive Listening Practic*e, https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-54-number-2#child-2106.
20. Teo, A., Shaw, Y. F., Chen, J., Wang, D. *Using Concept Mapping to Teach Young EFL Learners Reading Skills,* https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-54-number-2#child-2106.
21. Hanzen, B. *Specificity of Modal Auxiliary Words in Russian on a Pan-European Background*, http://docplayer.ru/25969775-Bern-hanzen-regensburg-specifika-modalnyh-vspomogatelnyh-slov-v-russkom-yazyke-na-obshcheevropeyskom-fone.html.
22. Efanova, V. *Formation of National Values in a Foreign Language Educational Process*, http://iyazyki.prosv.ru/2016/03/national-values/#more-24220.
23. Chaynikova, N. *Analysis of Pedagogical Discourse,* http://iyazyki.prosv.ru/2018/01/analysis-of-pedagogical-discourse/#more-27606.
24. Galaktionova, A. *Method of Case-Study in My Teaching Practice*, http://iyazyki.prosv.ru/2016/07/metod-case-study/.

УДК 811.161.1:811.163.2(045)

Стоянова Е. В.

Шуменский университет им. епископа Константина Преславского,
Шумен, Болгария

МИФОЛОГЕМА КАК КУЛЬТУРНАЯ ОСНОВА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И БОЛГАРСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматривается метафора как когнитивная модель и инструмент сохранения духовной ценностной основы лингвокультуры. Целью данной статьи является установление связи *мифологема – метафора* и выделение мифологем как глубинных культурных основ концептуализации мира. Посредством метафоры осуществляется межпоколенная трансляция культурного базиса, лежащего в основе концептуализации мира. Метафора видится продолжением мифа в силу общности их функций и принципов действия, но отличается осознанностьюреализации и языковой репрезентации ментального образа. Структурной единицей мифа выступает мифологема, которая в качестве структурированного метаобраза относится к глубинным культурным основам концептуализации мира. Понятийная область кулинарии и пищи представляется традиционным средством концептуализации окружающей действительности, имеющим глубокие мифологические корни. Формирование русских и болгарских архетипических представлений о пище происходит в недрах славянской мифологии на фоне эволюции общечеловеческого знания. В статье предпринимается попытка выделения ряда мифологем на материале русского концепта *пирог* и болгарского концепта *баница*. Мифологема используется в качестве приема интерпретации ценностного аспекта концептуализации мирав современных лингвокультурах. В работе делается вывод о том, что концептуализация окружающей действительности регламентируется действием мифологем. Для русской и болгарской лингвокультур характерна общность структурированных первообразов, лежащих в основе концептуализации мира (*пирог / баница – макрокосм*; *пирог / баница – микрокосм*; *пирог / баница – эталон, мерило*). Наличие данных мифологем подтверждает функционирование в современных русском и болгарском языках метафоры по модели *пирог / баница – ресурс*, а также наличие устойчивой метафоры на материале фразеологического и паремиологического фонда. Реализация мифологемы *пирог / баница – микрокосм* фиксируется в образных

номинациях человека при гендерном различии в русском и болгарском языках. Лингвокультурная близость русского концепта *пирог* и болгарского концепта *баница* обусловливается наличием духовной ценностной основы формирования и универсальности моделей мировосприятия и нравственных ориентиров, характерных для славянских народов.

Ключевые слова: мифологема, метафора, метафорическая модель, русская и болгарская лингвокультура.

Сведения об авторе: **Стоянова Елена Викторовна**, профессор, доктор филол. наук, зав. кафедрой русского языка, Шуменский университет им. епископа Константина Преславского (г. Шумен, Болгария); e-mail: elvikstoyanova@shu.bg.

Введение

В конце XX в. в науке наблюдается бум метафорических исследований, в которых метафора начинает восприниматься в качестве функциональной единицы «трех пространств: когнитивного, культурного и лингвистического» [Привалова, 2005: 46]. Исследователи ищут доказательства предположению, что метафора как тип познания способна оказать существенное влияние на миропонимание человека, так как метафора является особым типом знания, соизмеримым с личным и коллективным опытом, с интуицией человека и лингвокультурной средой, формирующей языковую личность. Метафора играет важную роль в процессе взаимодействия человека с окружающим миром, осуществляя в головном мозге хранение, структурирование и обработку информации о мире. Иными словами, она выступает в качестве метафорической модели (М-модели), которая является языковой реализацией когнитивного механизма. Поиск когнитивных структур, между которыми устанавливается подобие (выбор М-моделей), определяется культурной традицией (или преданием, как называет культурное наследие нации Т. И. Чалыкова [Чалыкова, 2013]) и лингвокультурной ситуацией [Шаклеин, 1997, 2012; Стоянова, 2013], а регулируется лингвокультурной компетенцией (фоновыми знаниями) носителей лингвокультуры.

Всеобщей тенденцией развития лингвокультур выступает материальная и духовная глобализация современного мира. В. М. Шаклеин обращает внимание на тот факт, что «данная глобальность – не что иное, как развитие глубинных культурных основ, на которых собственно и держится вся история этноса» [Шаклеин, 2012: 175]. Преемственность развития культуры и осуществление коммуникативных отношений в обществе обусловливают сохранение языком определенных мифологических и архетипических образов, характерных для того или иного этноса представлений и стереотипов, транслируемых языком в виде устойчивых метафор. Метафора видится тем инструментом, с помощью которого в языковой форме транслируется культурный базис, лежащий в основе концептуализации мира.

Целью данной статьи является установление связи *мифологема – метафора* и выделение мифологем как глубинных культурных основ концептуализации мира. Мифологема используется в качестве приема интерпретации ценностного аспекта концептуализации. Исследование осуществляется на материале русского концепта *пирог* и болгарского концепта *баница*. В качестве языкового материала исследования служат метафоры (в том числе и устойчивые) как модели, соотносимые с более глубинным концептуальным стратом.

Изучение культурных и когнитивных механизмов приводит исследователей (Н. И. Коновалову, А. Н. Круталевич, В. А. Маслову, Т. И. Чалыкову и др.) к необходимости рассмотрения мифологемы на материале различных дискурсов. В данной работе впервые предпринимается попытка выделения мифологем, лежащих в основе русского и болгарского концептов *пирог / баница*. Актуальность данного исследования обусловлена использованием лингвокогнитивного и лингвокультурологического подходов к анализу метафоры. Исследование метафорических моделей как когнитивных структур и одновременно механизмов, осуществляющих преемственность лингвокультуры, позволяет проникнуть в сущность метафоры как феномена языка, культуры и речемыслительной деятельности. Культурная обусловленность метафоры делает ее орудием построения целостного образа мира, механизмом, отвечающим за создание, хранение и передачу культурного богатства.

1. Архетип, мифологема, метафора

Общность между метафорой и мифом фиксируется в единстве функций и принципов их действия, в познании действительности путем символического конструкта, требующего экспликации, а не понимания. Образ, предназначенный для описания фрагмента действительности, не отделяется носителем мифологического мышления от самой действительности. Возникновение метафоры разрушает целостность, органичность мифологического мировоззрения, нарушая мифическое единство вещи и ее смысла, знака и имени, субъекта и объекта, пространственно-временных отношений смежности и причинно-следственной связи, поскольку метафорическое мышление предполагает сознательную фиктивность, осознанное разделение смыслов на буквальные и гипотетические. Таким образом, метафора предстает осознанной формой реализации и языковой репрезентации ментального первообраза, обеспечивая межпоколенную трансляцию архетипических образов. Именно поэтому отголоски мифа имеют место в современном языковом сознании.

В качестве первичной схемы мифологических образов, древнейших общечеловеческих идей и символов воспринимаются архетипы, относящиеся к самым глубоким уровням человеческого сознания, так называемого «коллективного бессознательного» К. Г. Юнга. Структурная единица мифа – мифологема, представляет собой структурированный архетип, метаобраз, некую «кросскультурную» идею, пронизывающую человеческое сознание. В качестве дискретного элемента мифологема служит концептуальным обоснованием состояния общества и моделью поведения в нем. В качестве когнитивной структуры мифологемы сохраняются в сознании человека и чаще всего находят свое отражение в устойчивых метафорах. Именно они, как пишет В. Н. Телия, моделируя «результаты собственно человеческого самосознания – архетипического и прототипического», выступают источником культурно значимой интерпретации фразеологических единиц [Телия, 1996: 239]. В современных исследованиях термин *мифологема* употребляется в качестве обозначения конкретной интерпретации универсальной модели коллективного бессознательного [Круталевич, 2016: 10–21].

Мифология как мир первообразов есть «первоначальная история человечества» [Бердяев, 1969: 28]. Философ и публицист Н. А. Бердяев видит истоки культуры в сакральности, в культе, из которого культура черпает свой символизм [Бердяев, 1996: 195–198.]. Жизнь и деятельность человека предполагала непрерывный контакт с природой и была нацелена на установление определенного баланса во взаимоотношениях с ней. В этом смысле пища воспринималась в качестве ежедневного воссоединения человека с миром природы (Г. Гачев, К. Леви-Стросс) и выступала своего рода средством нейтрализации (по терминологии В. Н. Топорова, *медиатором* [Топоров 1980: 427]) в дихотомическом противоречии природа – культура. В коммуникативном аспекте *пища* как знак дара представлялась посредником в преодолении противоречия *свой – чужой*. Магической силой наделялись как жертвы (ритуал жертвоприношения), так и дары (ритуал угощения).

Таким образом, мифология еды реализуется, с одной стороны, в категории сакральной, культовой пищи, а с другой – в символизации в лингвокультуре определенных продуктов и блюд и формировании культурной коннотации номинаций продуктов питания / пищи. Из культовой символики рождается и культурный символизм в восприятии пищи. Постепенно на языковую семантику наименований пищи наслаивается культурная, которая закрепляется в языковых знаках и транслируется ими как основа мировидения.

Ритуальная и обрядовая культура соотносится с приготовлением так называемых культовых блюд. К таковым могут быть отнесены русск. *пирог* и болг. *баница* как празднично-ритуальные разновидности *хлеба*.

Название **pirogъ* является общим для восточных и западных славян, но в значении ‘выпеченное изделие с начинкой’ лексема употребляется только в русской лингвокультуре. Для южных славян, в том числе для болгарской лингвокультуры, характерны изделия из слоеного теста типа *баница*. Происхождение слова *баница* связано с изменением праславянской формы *gъbanica ‘сгънато изделие (букв. сложенное, согнутое изделие)’

*гыбаница > *гъбаница > *гбаница > баница, срв. староболг. *гъбнѫти* ‘гъна (сгибать)’ [Български етимологичен …, 2001]. Славянский корень имеют и другие названия *баницы*, которые встречаются в разных регионах Болгарии: *клин, млин* и др. В качестве праздично-обрядового яства *баница* распространяется в IX–X вв.

Возникновение слова *пирог,* по всей видимости, связано с древнеславянским словом *пиръ* с суффиксом *-ogъ* и имело первоначальное значение – ‘хлеб для праздничного застолья’. Есть предположение, что праславянское *pyrogъ связано с древнерусским *пыро* ‘полба’ (зерновой злак, разновидность пшеницы), откуда получено *pirogъ в результате преобразования по народной этимологии от названия праздничных застолий – *пиров* [Фасмер, 1986].

2. Мифологема как основа концептуализации мира

Культурно-коннотативная составляющая концептов *пирог – баница* базируется, прежде всего, на метаобразах, транслирующих дуалистические представления древних славян о мироздании (космос и хаос; микрокосм и макрокосм, свой и чужой и др.).

Мифологема *баница – космос / макрокосм*

В болгарской лингвокультуре *баница* представляется структурным элементом мироустройства, обнаруживая принадлежность к болгарской народной космогонии. С этой точки зрения, большой интерес представляет апокрифическое произведение «Разумник», в котором сведения из области естествознания переплетаются с языческими представлениями и суевериями, всегда находившими в эту эпоху благоприятную почву в народных низах [Робинсон, 1984: 387]. Указанная богомильская книга относится к периоду XI в. В форме вопросов и ответов текст представляет сотворение мира, историю человеческого рода, неба, звезд, огня, ветров и т. д. По мнению автора, Небо представляло собой *връшник* – глиняную форму для выпечки хлеба, который покрывал землю со всех сторон. Первоначально Господь сделал землю ровной и гладкой, как лепешку или раскатанное тесто для *баницы*. Но когда он решил прикрыть ее Небом (*връшник*), оказалось, что Земля – больше, и не собирается под крышкой. Тогда Создатель придавил ее, и земля покрылась складками, как *баница*. Согласно представлениям средневековых болгар, таким образом появились горы и долины [Сидякина, 2013].

Следствием действия мифологемы в современных лингвокультурах является формирование и распространение М-модели *пирог / баница – ресурс*, посредством которой происходит восприятие и представление мира национально-культурными общностями. На современном этапе данная модель отличается значительной активностью в обоих языках.

Мифологема *пирог / баница – микрокосм (человек)*

Мифологема *баница – космос / макрокосм* оказала влияние на формирование другого образа *баница – микрокосм (человек)*. В народных представлениях болгар замешивание, выпекание ритуального свадебного хлеба – *баницы* символизировало создание новой полноценной семьи, в которойнепременнопоявятся дети (*баница – ребенок*), а также девственности невесты (*баница – невеста*).

Метаобраз *пирог / баница – человек* свидетельствует о возможностях квалификации человека посредством данного объекта. В болгарском языке лексемами *баница, баничка, мазна баница* называют (разг. жарг. диал.) ‘красивую женщину с пышными формами’. Указанная мифологема является характерной и для русского концепта *пирог*. Примерами проявления данной мифологемы служат следующие паремии и фразеологизмы русского языка: *Ни с чем пирог* (обл.) ‘о никчемном человеке; о простоватом, несообразительном человеке’; *Как пирожок* ‘о полном человеке’. Причем в отношении *пирога* фиксируется эмотивность со знаком плюс: *Ты же не* ***пирог*** *и не сто долларов, чтобы всем понравиться* (Комсомольская правда 13.11.2013).

Мифологема *пирог / баница – эталон, мерило*

Следствием лингвокультурного развития концепта является формирование в лингвокультуре семантики эталонности, которая регулируется действием мифологемы: *пирог / баница – эталон, мерило*.

Культурологическая значимость концептов в русской и болгарской лингвокультурах делает ихсвоеобразным ориентиром в восприятии мира. Лингвокультурная значимость понятий русск. *пирог* / болг. *баница* делает его образцом для сравнения; относительно данного ориентира определяется важность и сложность жизненных ситуаций, моральных и духовных ценностей. *Пирог* выступает эталоном (мерилом), связанным с аксиологической оценкой соотношения *предмет – норма*: *Не (блин) пирог испечь* ‘не легко; не так-то легко (скоро) сделать’; *Дочку замуж выдать – не пирог испечь; Доброе слово лучше мягкого пирога; Добрая слава лучше мягкого пирога; Тот не прав, кто пирогу не рад; Тот дурак, кто пирогу не рад; Дурака слушать – пирога не кушать; Без блина не маслена; без пирога не именинник.*

Болгарская *баница* выступает ориентиром в разграничении дуалистических понятий *хорошо – плохо*: *Не е луд който яде баницата, а този който му я дава* (букв. Не тот ненормальный, кто ест баницу, а тот, кто ему ее дает)*; Ръто не ял баница, после се научил да яде и горници (дребници круши)* (букв. Рато не ел баницы, а потом пришлось есть мелкие груши). В русском языке существует выражение *Вот такие пироги* (шутл.) как ассоциация с катастрофической ситуацией ‘Вот так обстоят дела, вот что произошло (о создавшемся сложном, неприятном положении)’.

С понятием *пирог / баница* в русской и болгарской лингвокультурах связана концептуализация мира в координатах *свой – чужой*: русск. *Для друзей – пироги, для врагов – кулаки; Свой сухарь лучше чужих пирогов; Лучше свой кусок, чем чужой пирог* и болг. *Доде не яде българин мръсно, турчин не яде баница* (букв. Пока не едят болгары плохого, турки не едят баницы).

Заключение

Таким образом, метафора воспринимается продолжением действия мифа, а также средством сохранения и трансляции основкультуры. Понятийная область кулинарии и пищи представляется традиционным средством концептуализации окружающей действительности, имеющим глубокие мифологические корни. *Пирог / баница* относятся к ритуально-праздничным проявлениям пищи в русской и болгарской лингвокультурах. Формирование русских и болгарских архетипических представлений о пище происходит в недрах славянской мифологии на фоне эволюции общечеловеческого знания. Именно поэтому в русских и болгарских образах и символике так много общего. Концептуализация окружающей действительности в русской и болгарской лингвокультурах регламентируется действием одинаковых мифологем как структурированных первообразов (*пирог / баница – макрокосм; пирог / баница – микрокосм; пирог / баница – эталон, мерило*). Следствием действия мифологемы*пирог / баница – макрокосм* представляется функционирование современной русской и болгарской метафоры как модели (*пирог / баница – ресурс*). Отражение мифологемы *пирог / баница – микрокосм* фиксируется в образных номинациях человека при гендерном различии в русской и болгарской лингвокультурах (мужчина квалифицируется в русском языке, а женщина – в болгарском). Проявлением мифологемы *пирог / баница – эталон, мерило* является наличие русских и болгарских фразеологических единиц и паремий, в которых отражается аксиологическая оценка человека к окружающему его миру: хорошо – плохо, свой – чужой. В обоих лингвокультурах посредством концепта *пирог / баница* обозначается принадлежность к своему

Лингвокультурная близость русского концепта *пирог* и болгарского концепта *баница* обусловливается наличием духовной ценностной основы формирования и универсальности моделей мировосприятия и нравственных ориентиров, характерных для славянских народов.

Литература:

1. Аверинцев С. С. Архетипы //Мифы народов мира: энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1980. Т. 1. С. 110–111.
2. *Български етимологичен речник*. София: Проф. Марин Дринов, 2007. Т. 1. 679 с.
3. Бердяев Н. А. Смысл истории: Опыт философии человеческой судьбы. Берлин: Обелиск, 1923. 268 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elib.shpl.ru/ru/nodes/24117-berdyaev-n-a-smysl-istorii-opyt-filosofii-chelovecheskoy-sudby-berlin-1923.
4. Бердяев Н. А. О культуре // Антология культурологической мысли. М.: РОУ, 1996. С. 195–198.
5. Даль В. И. Пословицы русского народа: в 2-х т. М.: Художественная литература, 2000. 616 с.
6. Ильинова Е. Ю. Мифологема как эвристический прием интерпретации когнитивной картины мира // Studia Linguistica. Антропоцентрическая лингвистика: Проблемы и решения: сб. науч. трудов. СПб.: Политехника-сервис, 2012. Вып. XXI. С. 184–194.
7. Коновалова Н. И. Мифологема как свернутый сакральный текст // Политическая лингвистика. 2013. N 4. С. 209–215.
8. Круталевич А. Н. «Мифологема» в понятийном аппарате культурологии // Культура и цивилизация. 2016. N 1. С. 10–21.
9. Робинсон А. Н. Болгарская литература [до начала XIV в.] // История всемирной литературы. 1984. Т. 2. С. 378–389. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://feb-web.ru/feb/ivl/vl2/vl2-3782.htm.
10. Сидякина А. История болгарской баницы. 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://come2bulgaria.com/2013/11/istoriya-bolgarskoy-banitsyi/.
11. Стоянова Е. Метафора сквозь призму лингвокультурной ситуации. Шумен: Изд-во Шумен. ун-та им. епископа Константина Преславского, 2013. 276 с.
12. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический, лингвокультурный аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
13. Топоров В. Н. Еда // Мифы народов мира: энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1980. Т. 1. С. 427–429.
14. Фасмер М. А. Этимологический словарь:в 4 т. М.: Прогресс, 1986. 576 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fasmerbook.com/.
15. Цонева Л. Българската политическа метафора. В. Търново: ИВИС, 2012. 258 с.
16. Чалыкова Т. И. Понимание: Звук, слово, текст (между Преданием и Языком): монография. Шумен: Изд-во Шумен. ун-та им. епископа Константина Преславского, 2013. 272 с.
17. Шаклеин В. М. Лингвокультурология: традиции и инновации. М.: Флинта, 2012. 301 с.
18. Anderson,R. D.*Metaphors of Dictatorship and Democracy: Change in the Russian Political Lexicon and Transformation of Russian Politics*, http://www.sscnet.ucla.edu/polisci/ faculty/anderson/Metaphor13.ht.
19. Gibbs, R. “Metaphor and Culture.” *Metaphor in Cognitive Linguistics: Selected Papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997, pp. 147–160.
20. Keller, R. *A Theory of Linguistic Sign*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
21. Lakoff, G. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind.* Chicago: University of Chicago Press, 1987, 614 p.
22. Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980, 242 p.
23. Luria, A. R. “The Problem of the Cultural Development of the Child.” *Journal of Genetic Psychology*, no. 35, 1928, pp. 493–506.

Stoyanova E. V.
Konstantin Preslavsky University of Shumen, Shumen, Bulgaria

MYTHOLOGEME AS A CULTURAL BASIS FOR THE CONCEPTUALIZATION OF THE REALITY (BASED ON RUSSIAN AND BULGARIAN LANGUAGES)

The paper is devoted to the metaphor as a cognitive model and a tool for preservation of spiritual value basis. The objective of the article is to establish a correlation *mythologeme – metaphor* and define mythologemes as the cultural basis for the world's conceptualization. Metaphors serve as a means for intergenerational transfer of the cultural basis underlying the world's conceptualization. The metaphor is viewed as a continuation of the myth because they have common functions and operating modalities although the metaphor has its own realization awareness and specific language representation of mental images. Mythologemes are perceived as structural archetypes of the myth, which in the form of structured meta-images, belong to the basis of the world's conceptualization. The conceptual domain of cooking and food is considered to be a traditional means for the world's conceptualization with very deep mythological roots. The formation of the Russian and Bulgarian archetypal vision of food took place in the depths of Slavic mythology against the background of the human knowledge evolution. In this paper, an attempt is made to highlight a number of mythologemes on the material of the Russian and Bulgarian concepts *pirog / banitsa*. The mythologeme is used as a method for interpreting the value aspect of the world conceptualization in contemporary linguocultures. The conclusion is made that the conceptualization of the world reality is regulated by the existing mythologemes. The Russian and Bulgarian linguocultures share the same structural prototypes underlying the world conceptualization (*pirog / banitsa – macrocosm; pirog / banitsa – microcosm*; *pirog / banitsa – standard, measure).* The existence of these mythologemes is confirmed by the functioning metaphors after the model *pirog / banitsa – a resource* in the modern Russian and Bulgarian languages as well as by the presence of a sustainable metaphor in the phraseological and paremiological funds. Implementation of the mythologeme *pirog / banitsa – microcosm* is reflected in figurative nominations with some gender differentiations in Russian and Bulgarian. Linguocultural proximity of the Russian concept *pirog* and Bulgarian concept *banitsa* stems from the presence of a spiritual value basis and universal models of worldview and moral guidelines typical of Slavic peoples.

Key words: mythologeme, metaphor, metaphorical model, Russian and Bulgarian linguoculture.

About the author: **Stoyanova Elena Viktorovna**, Full Professor, Doctor of Philology, Head of the Department of the Russian Language, Konstantin Preslavsky University of Shumen (Shumen, Bulgaria); e-mail: elvikstoyanova@shu.bg.

References:

1. Averincev, S. S. "Archetypes." *Myths of the Peoples of the World: Encyclopedia*. Moscow, vol. 1, 1980, pp.110–111.
2. *Bulgarian Etymological Dictionary*. Sofia: Prof. M. Drinov, vol. 1, 2007, 679 p.
3. Berdyaev, N. A. *The Meaning of History: the Experience of the Philosophy of Human Destiny*. Berlin: Obelisk, 1923, 268 p., http://elib.shpl.ru/ru/nodes/24117-berdyaev-n-a-smysl-istorii-opyt-filosofii-chelovecheskoy-sudby-berlin-1923.
4. Berdyaev, N. A. "About Culture." *Anthology of Culturological Thought*. Moscow, 1996, pp.195–198.
5. Dal', V. I. *Sayings of the Russian People*: in 2 vol. Moscow, 2000, 616 p.
6. Il'inova, E. Yu. "Mythologem as a Heuristic Method of Interpreting Cognitive Picture of the World." *StudiaLinguistica. Anthropocentric Linguistics: Problems and Solutions: Sat. Scientific Papers*. Saint-Petersburg, vol. XXI, 2012, pp. 184–194.
7. Konovalova, N. I. "Mythologeme as a Collapsed Sacred Text." *Political Linguistics*, no. 4, 2013, pp. 209–215.

8. Kutalevich, A. N. "*Mythologem"* in the Conceptual Apparatus of Cultural Science."*Culture and Civilization*, no. 1, 2016, pp. 10–21.
9. Robinson, A. N. "Bulgarian Literature [Before the Beginning of the XIV Century]." *History of World Literature*, vol. 2, 1984, pp. 378–389, http://feb-web.ru/feb/ivl/vl2/vl2-3782.htm.
10. Sidykina, A. *History of Bulgarian Pie (Banitsa).* 2013, http://come2bulgaria.com/2013/11/istoriya-bolgarskoy-banitsyi/.
11. Stoyanova, E. *Metaphor Through the Prism of the Linguocultural Situation.* Shumen, 2013, 276 p.
12. Teliya, V. N. *Russian Phraseology. Semantic, Pragmatic, Linguocultural Aspects*. Moscow, 1996, 288 p.
13. Toporov, V. N. *"Food" Myths of the Peoples of the World: Encyclopedia*. Moscow, vol. 1, 1980, pp. 427–429.
14. Fasmer, M. A. *Etymological Dictionary*: in 4 vol., Moscow, 1986, 576 p., http://fasmerbook.com/.
15. Chtoneva, L. *Bulgarian Political Metaphor.* V. Tarnovo: IBIS, 2012, 258 p.
16. Chalykova, T. I. *Understanding: Sound, Word, Text (Between Tradition and Language)*. Shumen, 2013, 272 p.
17. Shaklein, V. M. *Linguoculturology: Traditions and Innovations*. Moscow, 2012, 301 p.
18. Anderson,R. D.*Metaphors of Dictatorship and Democracy: Change in the Russian Political Lexicon and Transformation of Russian Politics*, http://www.sscnet.ucla.edu/polisci/faculty/anderson/ Metaphor13.ht.
19. Gibbs, R. "Metaphor and Culture." *Metaphor in Cognitive Linguistics: Selected Papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997, pp. 147–160.
20. Keller, R. *A Theory of Linguistic Sign*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
21. Lakoff, G. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987, 614 p.
22. Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980, 242 p.
23. Luria, A. R. "The Problem of the Cultural Development of the Child." *Journal of Genetic Psychology*, no. 35, 1928, pp. 493–506.

УДК 811.111'34

Шамлиди Е. Ю.

Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия

ФОНЕТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ БРИТАНСКИМ И АМЕРИКАНСКИМ ВАРИАНТАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена рассмотрению и анализу базовых фонетических различий между британским и американским вариантами английского языка. Исследование призвано помочь будущим и работающим переводчикам определиться с выбором британского или американского варианта английского языка с учетом большого спектра различий в произношении слов по трем параметрам: (1) различия в произнесении гласных и дифтонгов, (2) различия в произнесении согласных, (3) различия в слоговом ударении. Фрагментарно в статье освещены прочие различия, не поддающиеся жесткой классификации. Наряду с фонемными различиями приводится анализ некоторых слов по аллофоническим характеристикам.

Цель данной статьи – систематизировать различия между британским и американским вариантами английского языка на уровне слова по характеру произношения гласных и согласных звуков и особенностей ударения в сравниваемых словах.

Исходя из собственного опыта переводческой деятельности, автор статьи приводит примеры выраженных фонетических различий в сравниваемых словах, незнание которых может препятствовать их адекватному пониманию и, соответственно, переводу. Поэтому при возникновении сомнений в произнесении этих слов необходимо пользоваться не только переводными словарями, но и специальными фонетическими словарями, отображающими как

британские, так и американские фонетические варианты нормы произношения. В статье подчеркивается, что при выборе одного из вариантов лишь теоретического знания фонетических различий явно недостаточно. Для улучшения и дальнейшего совершенствования произносительных умений необходимо постоянно отрабатывать произношение лексем, содержащих подлежащие отработке фонемы, словосочетаний, скороговорок, умело применять интонацию, паузацию, совершенствовать риторические умения.

Ключевые слова: фонетические различия, британский вариант, американский вариант, фонема, звук, переводчик.

Сведения об авторе: **Шамлиди Евгений Юрьевич**, доцент, канд. филол. наук, профессор кафедры теории и практики перевода Института переводоведения и многоязычия, Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск, Россия); e-mail: evgeny.yy@yandex.ru.

Введение

На протяжении долгого времени единственной принятой и самой престижной нормой при обучении английскому языку считался британский английский (British English − BrE), а именно тот его вариант, который известен под аббревиатурой RP (received pronunciation) либо как Queen's English или King's English [Bente Rebecca Hannisdal, 2006: 11]. Однако в настоящее время, несмотря на влияние радио и телевидения, как в самой Великобритании, так и в других англоязычных странах наблюдается широкое варьирование английского языка по диалектам, социолектам, идиолектам [Kerswill, 2006: 34–51; Foulkes, Docherty, 2007: 52–74; Hughes, Trudgill, Watt, 2012]. В результате, на RP говорят не более 2 % англоязычного населения. В Британии – это члены парламента (не все), члены королевской семьи (за исключением молодого поколения), некоторые журналисты и дикторы, наиболее образованные слои населения – выпускники престижных школ, колледжей и университетов (Eton, Winchester, Harrow, Rugby, Oxford, Cambridge), учителя, актеры, политики, юристы [Preston, 2013: 40–66]. Недаром некоторые жители Великобритании шутят, что для того, чтобы услышать нормативный английский (RP), нужно выехать за пределы Великобритании. Ведь даже дикторы британского радио и телевидения, включая работников BBC, нередко отходят от норм RP и говорят на так называемом эстуарном английском (Estuary English), который представляет собой смесь RP с различными южнобританскими диалектами [Гололобова, Баклашова, 2016: 99–102; Przedlacka, 1999; Rosewarne, 2000: 15–20; Wells, 1998–99].

В современном мире при изучении английского языка представители неанглоязычных стран все чаще выбирают его американский вариант (American English − AmE), что, по нашему мнению, является результатом доминирования американских средств массовой информации. Американское произношение репрезентируется Общим Американским языком (General American) и является общепринятым на американском телевидении и радио. Американское произношение обозначено фонетическими символами в ряде словарей американского английского, таких как Webster's, Random House, Longman Dictionary of American English, Oxford American Dictionary, Funk and Wagnall's Dictionary of American English, Collins Dictionary и многих других. Хорошим подспорьем может служить постоянно обновляемый и переиздаваемый словарь J. C. Well's Pronunciation Dictionary, в котором по отношению к многим словам приводятся контрастные фонетические варианты британского и американского английского.

Фонетические различия между британским и американским вариантами английского языка рассматривались многими авторами [Avery P., Ehrlich S., 1992; Algeo J, 2001; Gomez P, 2009]. Цель данной статьи – систематизировать различия между британским и американским вариантами английского языка на уровне слова по характеру произношения гласных и согласных звуков и особенностей ударения в сравниваемых словах. Подобная систематизация позволяет изложить их просто, понятно и доступно с максимальной пользой для работающих переводчиков.

Выбор лицами, изучающими английский язык, британского или американского варианта зависит от предпочтения. Навязывать тот или иной вариант педагог не имеет права. Более того, бытует мнение, что для успешности межкультурной коммуникации следует готовить студентов к общению на разных вариантах английского языка, а не только на британском (прототипическом) или американском, как варианте наиболее мощной экономической державы [Прошина, 2010: 242−252]. Однако если говорить о двух основных вариантах – британском и американском – среди учащихся нередко существуют весьма примитивные представления о фонетических различиях. Многие из них полагают, что, если озвучивать непроизносимый в британском варианте звук «r» в словах типа *teache**r**, drive**r**, po**r**tion, cou**r**t, pa**r**t* и менять долгий [ɑ:] на [æ] в словах типа *ask, dance, master, advantage*, то речь уже будет звучать по-американски. Во-первых, многие британцы, особенно из северных районов, также произносят слов *ask, dance* и проч. со звуком [æ], но при этом их речь отличается от речи американцев. Во-вторых, как будет показано ниже, различия между британским и американским английским отнюдь не исчерпываются этими двумя случаями, а гораздо более разнообразны [Metcalf, 2000; Евстифеева, 2012: 109−111]. В-третьих, в своей речи некоторые американцы, обычно те, которые имеют более высокий образовательный статус, также могут произносить целый ряд слов на британский манер.

Нужно сказать, что фонетические различия касаются не только произнесения отдельно взятых слов, но и интонации, однако в данной статье будут рассматриваться лишь различия в произношении слов.

Работающие и будущие переводчики не обязаны досконально знать все фонетические различия между BrE и AmE, но основные (базовые) отличия знать необходимо хотя бы для того, чтобы достичь адекватного понимания и, соответственно, осуществить правильный перевод.

Американский английский традиционно оказывает большое влияние на все страны Южной и Северной Америки, в университетах и прочих учебных заведениях которых, в основном, преподается американский вариант. Особенно сильному влиянию подвержен канадский вариант. Так, несмотря на некоторые грамматические и лексические различия между американским и канадским английским, большинство жителей обеих стран говорят на языке наиболее близком по звучанию к Общему Американскому. Существующие региональные отличия не слишком велики, за исключением некоторых южных штатов США или, например, канадского острова Ньюфаундленд, где можно услышать акценты, понимание которых сопряжено с определенными трудностями.

Не секрет, что в большинстве российских учебных заведений за норму принимается лишь вариант BrE, который известен как RP (RP – received pronunciation, т. е. нормативное произношение), в то время как американский вариант (AmE или General American) преподается лишь в виде исключения или считается вообще предосудительным. Но традиция при обучении BrE (RP), особенно на переводческих факультетах, пользоваться лишь переводными словарями подчас приводит к смешению BrE и AmE. Так, в большинстве переводных словарей, которые по традиции транскрипционно отображают британский вариант, некоторые слова представлены в американском варианте, возможно, без ведома составителей этих словарей, а в рамках средней школы и университетов эти варианты нередко позиционируются как британские и единственно правильные. Приведем примеры: *zebra* ['zi:brə] (наиболее распространенный вариант BrE – ['zebrə]); *hospitable* ['hɔspɪtəbl] (наиболее распространенный вариант BrE – [hɔs'pɪtəbl]); *privacy* ['praɪvəsɪ] (наиболее распространенный вариант BrE – ['prɪvəsɪ]); формы прошедшего времени и причастия прошедшего времени «*shone*» от глагола «*shine*» неизменно представляются как [ʃəun (AmE)], в то время как наиболее распространенный вариант BrE – [ʃɔn]. Таких примеров смешения BrE и AmE как в словарях, так и в процессе обучения, можно привести много.

Приведу явные различия в произношении (BrE и AmE) некоторых слов, которые необходимо знать как переводчикам, так и преподавателям английского языка во избежание неверной трактовки их значений: *baton* 1) дирижерская палочка; 2) *спорт.* эстафетная палочка; 3) полицейская дубинка: BrE – ['bæt(ə)n], AmE – [bə'tɑ:n]; *buoy* «буй, бакен»: BrE – [bɔɪ], AmE – [bu:i]; *vermouth* «вермут»: BrE – ['vɜ:məθ], AmE – [və'mu:θ]; *route* «маршрут»: BrE – [ru:t], AmE – [raut] (что может привести к смешению слов route «маршрут» и rout [raut]) «разгром, поражение».

Исходя из многолетних наблюдений за переводческой деятельностью моих коллег-переводчиков, основываясь на многочисленных лингвистических исследованиях, а также на собственном переводческом опыте, приведу некоторые примеры выраженных фонетических различий между BrE и AmE. Процентные соотношения по предпочтению того или иного произносительного варианта даются по третьему изданию словаря Уэллса [Wells, 2008].

1. Различия в произнесении монофтонгов и дифтонгов

Таблица 1 – Соответствие: монофтонг в британском английском (BrE) и монофтонг в американском английском (AmE)

BrE	AmE	Примеры
[ɑ:]	[æ]	***a**sk* [ɑ:sk → **æ**sk], *banana* [bə'n**ɑ**:nə → bə'n**æ**nə], *cast* [k**ɑ**:st → k**æ**st], *dance* [d**ɑ**:ns → d**æ**ns], *half* [h**ɑ**:f → h**æ**f], *mast* [m**ɑ**:st → m**æ**st], *morale* [mə'r**ɑ**:l, mɔ'r**ɑ**:l → mə'r**æ**l], *staff* [st**ɑ**:f → st**æ**f], etc.
/æ/	/ɑ:/	*pasta* ['p**æ**stə → 'p**ɑ**:stə], *Vietnam* [ˌvi:et'n**æ**m → ˌvi:et'n**ɑ**:m], *Nissan* ['nɪs**æ**n → 'nɪs**ɑ**:n]
/i:/	/e/	*epoch* ['**i:**pɔk → '**e**pək, '**e**pɑ:k], *lever* ['l**i:**və → 'l**e**və], *predecessor* ['pr**i:**dɪˌsesə → 'pr**e**dəˌsesə, ˌpr**e**də'sesə], *senile* ['s**i:**naɪl → 's**e**naɪl]
/e/	/i(:)/	*cretin* ['kr**e**tɪn, 'kr**e**t(ə)n → 'kr**i:**t(ə)n], *leisure* ['l**e**ʒə → 'l**i:**ʒəʳ], *zebra* ['z**e**brə /BrE opinion poll preference: ['z**e**brə] – 83 %, ['zi:brə] – 17 %/ → 'z**i:**brə], *zenith* ['z**e**nɪθ, z**e**nəθ → 'z**i:**nəθ]
/ɜ:/	/ɔ:/	*scourge* [sk**ɜ**:ʤ → sk**ɔ**:ʳʤ]
/ɔ/	/ʌ/ or /ɑ:/	*hovel* ['h**ɔ**v(ə)l → 'h**ʌ**v(ə)l (occas. also ['h**ɑ**:v(ə)l])], *hover* ['h**ɔ**və → 'h**ʌ**və or 'h**ɑ**:və], *because* [bɪ'k**ɔ**z, bə'k**ɔ**z (also [bɪ'kəz] – the weak form) → bɪ'k**ɑ**:z (also [bɪ'kɔ:z], [bɪ'k**ʌ**z])]
/ɑ:/	/ɜ:/	*Berkshire* (сущ. геогр. Беркшир /графство в Англии/) ['b**ɑ**:kʃə, 'b**ɑ**:kʃɪə → 'b**ɜ**:kʃɪə], *clerk* [kl**ɑ**:k → kl**ɜ**:k], *Derby* ['d**ɑ**:bɪ → 'd**ɜ**:bɪ], *Hertfordshire* (сущ. геогр. Хартфорд (шир) /графство Англии; с 1965 г. часть этого графства вошла в состав Большого Лондона /Greater London/) ['h**ɑ**:tfədʃə, 'h**ɑ**:tfədʃɪə → 'h**ɜ**:tfədʃɪə]
/ɪ/	/ɜ:/ or /ə/	перед звуком [r] в середине слова: *chirrup* ['ʧ**ɪ**rəp → 'ʧ**ɜ**:rəp], *syrup* ['s**ɪ**rəp → 's**ɜ**:rəp], *squirrel* ['skw**ɪ**r(ə)l → 'skw**ɜ**:r(ə)l or 'skw**ə**r(ə)l]
/ɔ:/	/ə/	*record* (сущ.) ['rek**ɔ**:d → 'rek**əʳ**d]
/ɔ:/	/æ/	*falcon* ['f**ɔ**:lk(ə)n → 'f**æ**lk(ə)n]
/ʊ(:)/	/ʌ/ or /ə/	*brusque* [br**u**sk or br**u:**sk → br**ʌ**sk or br**ə**sk]
/ʌ/	/ɜ:/ or /ə/	*worry* ['w**ʌ**rɪ → 'w**ɜ**:rɪ or 'w**ə**ri(:)], *hurry* ['h**ʌ**rɪ → 'h**ɜ**:rɪ or 'h**ə**ri(:)], *concurrence* [kən'k**ʌ**r(ə)ns → kən'k**ə**r(ə)ns], *recurrence* [rɪ'k**ʌ**r(ə)ns → rɪ'k**ə**r(ə)ns], *occurrence* [rɪ'k**ʌ**r(ə)ns → rɪ'k**ə**r(ə)ns]
/ʌ/	/ɔ/	(Звук [ɔ] часто звучит как [ɑ:] в AmE – примечание автора) *monetary* ['m**ʌ**nɪt(ə)rɪ → 'm**ɔ**nɪt(ə)rɪ], *colander* ['k**ʌ**ləndə → 'k**ɔ**ləndə or 'k**ɔ**lɪndə]

Таблица 2 – Соответствие: монофтонг в BrE и дифтонг в AmE

BrE	**AmE**	**Примеры**
/æ/	/eɪ/	*patriot* ['pætrɪət → 'p**eɪ**trɪət], *patronize* ['pætr(ə)naɪz → 'p**eɪ**tr(ə)naɪz], *plait* [plæt → pl**eɪ**t], *satyr* ['sætə → 's**eɪt^{d}**ə] (звук [t] в интервокальном положении в американском варианте обычно озвончается)
/i(:)/	/aɪ/	*dynasty* ['dɪnəstɪ → 'd**aɪ**nəstɪ], *privacy* /BrE poll panel preference: ['prɪvəsɪ] – 88 %, ['praɪvəsɪ] – 12 %/ → 'pr**aɪ**vəsɪ], *simultaneous* [ˌsɪm(ə)l'teɪnɪəs → ˌs**aɪ**m(ə)l'teɪnɪəs], *vitamin* ['vɪtəmɪn → 'v**aɪ**təmɪn], *Niger* (сущ. Нигер /страна/) [n**i**:'ʒeə → 'n**aɪ**dʒə] (название реки как в BrE, так и в AmE, произносится ['naɪdʒə]), *geyser* ['g**i**:zə → 'g**aɪ**zə(r)]. Также BrE [ɪ] меняется на AmE [aɪ] в префиксах *anti-* ['æntɪ → 'æn ˌt**aɪ**], *multi-* ['mʌltɪ → 'mʌlt**aɪ**], *semi-* ['semɪ → 'sem**aɪ**]
/ɑ:/	/eɪ/	*cicada* [sɪ'k**ɑ**:də → sɪ/aɪ'k**eɪ**də], *promenade* [prɔmə'n**ɑ**:d → prɑ:mə'n**eɪ**d], *tomato* [tə'm**ɑ**:təu → tə'm**eɪt^{d}**ou], *stratum* ['str**ɑ**:təm → 'str**eɪt^{d}**əm, 'stræt^{d}əm], *vase* [v**ɑ**:z → 'v**eɪ**z]
/ɔ/	/ou/	*sojourn* ['sɔdʒɜ:n → 's**ou**dʒɜ:n]
/i:/	/eɪ/	*beta* ['b**i**:tə → 'b**eɪ**tə], *quay* [k**i**: → k**eɪ** (occas. also [kw**eɪ**])]
/e/	/eɪ/	*ate* / past of *eat* / [**e**t, eɪt / BrE poll panel preference: [et] – 55 %, [eɪt] – 45 %/ → **eɪ**t] [Швейцер, 2003: 16; Wells, 2008: 54], *mêlée* (сущ. фр. рукопашная схватка, свалка) ['m**e**leɪ, m**e**'leɪ → 'm**eɪ**leɪ, m**eɪ**'leɪ]
/ə/	/oʊ/	*borough* ['bʌrə → 'bər**ou**], *thorough* ['θʌrə → 'θər**ou**]
/u:/	/ju/	*coupon* ['k**u:**pɔn → 'k(**j)u:** ˌpɑ:n]
/ə/	/jə/	*figure* ['fɪg**ə** → 'fɪg**jə**]
/u:/	/aʊ/	*route* [**ru:**t → r**au**t (occasionally also [ru:t])]

Таблица 3 – Соответствие: дифтонг в BrE и монофтонг в AmE

BrE	**AmE**	**Примеры**
/aɪ/	/i:/	*either* ['**aɪ**ðə (occasionally also 'i:ðə) / BrE poll panel preference: ['aɪðə] – 87 %, [i:ðə] – 13 % / → **i:**ðə], *neither* ['n**aɪ**ðə → 'n**i:**ðə]
/aɪ/	/ɪ**(:)**/ or /ə/	Слова, оканчивающиеся на суффикс *-ile*, произносятся как /aɪ(ə)l / в BrE, и /(ə)l / или /i(:)l / в AmE, например: *agile* ['ædʒ**aɪ**l → 'ædʒ**(ə)**l], *fertile* ['fɜ:t**aɪ**l → 'fɜ:t^{d}**(ə)**l], *fragile* ['frædʒ**aɪ**l → 'frædʒ**(ə)**l], *futile* ['fju:t**aɪ**l → 'fju:t^{d}**(ə)**l], *hostile* ['hɔst**aɪ**l → 'hɑ:st**(ə)**l], *missile* ['mɪs**aɪ**l → 'mɪs**(ə)**l], *mobile* ['məub**aɪ**l → 'moub**(ə)**l or 'moub**i:**l], *sterile* ['ster**aɪ**l → 'ster**(ə)**l], *volatile* ['vɔlət**aɪ**l → 'vɑ:lət^{d}**(ə)**l]. Исключения: Указанное правило не относится к *automobile* [BrE – 'ɔ:təmə(u)ˌb**i:**l; AmE – 'ɑ:təmə(u)ˌb**i:**l], *camomile* [BrE – 'kæməm**aɪ**l; AmE – 'kæməm**aɪ**l], *crocodile* [BrE – 'krɔkəd**aɪ**l; AmE – 'krɑ:kəd**aɪ**l], *exile* [BrE – 'eks**aɪ**l or 'egz**aɪ**l; AmE – 'egz**aɪ**l], *gentile* (сущ. библ. язычник, нееврей) [BrE – 'dʒent**aɪ**l; AmE – 'dʒent**aɪ**l], *reconcile* [BrE – 'rek(ə)ns**aɪ**l; AmE – 'rek(ə)nˌ**saɪ(ə)**l], *snowmobile* [BrE – 'snəumə(u)ˌb**i:**l; AmE – 'snoumə(u)ˌb**i:**l].
		Правило, относящееся к суффиксу *-ile*, в ряде случаев применимо к некоторым словам, оканчивающихся на *-ine*. Приведем примеры: *adamantine* (прил. твердый, неколебимый, несокрушимый) [ˌædə'mænt**aɪ**n → ˌædə'mænt**i:**n, ˌædə'mæntən], *carbine* (сущ. карабин) ['kɑ:b**aɪ**n → 'kɑ:b**i:**n], *crystalline* ['krɪst(ə)l**aɪ**n → 'krɪst(ə)l**i(:)**n], *labyrinthine* (прил. подобный лабиринту) [ˌlæbə'rɪnθ**aɪ**n → ˌlæbə'rɪnθ**i:**n, ˌlæbə'rɪnθən], *philistine* ['fɪlɪst**aɪ**n → 'fɪlɪst**i:**n, 'fɪlɪstən], *serpentine* ['sɜ:p(ə)nt**aɪ**n → 'sɜ:p(ə)nt**i:**n], *turbine* ['tɜ:b**aɪ**n → 'tɜ:b**ɪ**n]. Однако суффикс *-ine* иногда звучит в обоих вариантах как /aɪn/ или как /i(:)n/, например, *feline* [BrE – 'fi:l**aɪ**n; AmE – 'fi:ˌl**aɪ**n], *morphine* [BrE – 'mɔ:f**i:**n; AmE – 'mɔ:ˌf**i:**n], *medicine* [BrE – 'medsɪn; AmE – 'med(ə)sɪn]. В общем, в BrE чаще встречается /aɪn/, а в AmE – /ɪ(:)n/ или /ən/.

/ɪ(:)/	/aɪ/	В редких случаях в AmE суффикс *-ine* звучит как /aɪn/,тогда как в BrE – как /i(:)n/, например, *iodine* ['aɪəd**i:**n → 'aɪəd**aɪ**n, 'aɪədən] или *strychnine* ['strɪkn**i:**n, 'strɪkn**ɪ**n → 'strɪkˌn**aɪ**n (occas. also 'strɪknən)].
/aɪ(ə)/	/ɪ/ or /ə/	*diverge* [d**aɪ**'vɜ:ʤ → d**ɪ**'vɜ:ʤ or də'vɜ:ʤ], *divergence* [d**aɪ**'vɜ:ʤəns → d**ɪ**'vɜ:ʤən(t)s or də'vɜ:ʤən(t)s], *enquiry* (AmE spelling – inquiry) [ɪn'kw**aɪə**rɪ → 'ɪŋkw**ɪ**ri], *minority* [m**aɪ**'nɔrətɪ → m**ə**'nɔrətɪ], *organis(z)ation* [ˌɔ:g(ə)n**aɪ**'zeɪʃ(ə)n → ˌɔ:rg(ə)n**ə**'zeɪʃ(ə)n, ˌɔ:rg(ə)n**ɪ**'zeɪʃ(ə)n], *primer* (сущ. букварь; учебник для начинающих) ['pr**aɪ**mə → 'pr**ɪ**mə]
/eɪ/	/æ/	*apricot* ['**eɪ**prɪkɔt → '**æ**prɪkɑ:t], *comrade* ['kɔmr**eɪ**d → 'kɑ:mr**æ**d or 'kɑ:mrəd], *dahlia* ['d**eɪ**lɪə → 'd**æ**ljə]
/ju:(ə)/	/u:/	*student* ['st**ju**:d(ə)nt → 'st**u**:d(ə)nt], *durable* ['d**ju(ə)**rəbl → 'd**u**:rəbl], *duel* ['d**ju**:əl → 'd**u**:əl], *suit* [s**ju**:t → s**u**:t]
/eɪ/	/ɪt/	*tourniquet* (сущ. мед. жгут, турникет) ['tɔ:nɪk**eɪ** or 'tuənɪk**eɪ** → 'tɜ:nɪk**ɪt**]
/əʊ/	/u:/	*brooch* [br**əu**ʧ → br**u:**ʧ]

Таблица 4 – Соответствие: дифтонг в BrE и иной дифтонг в AmE

BrE	**AmE**	**Примеры**
/əʊ/	/aʊ/	*Moscow* ['mɔsk**əu** → 'mɑ:sˌk**au**]
/ˈɔɪ/	/ˈu:i(:)/	*buoy* [ˈb**ɔɪ** →ˈb**u:i(:)]**

2. Различия в произнесении согласных звуков

1. Характерной особенностью основного американского произношения (General American) является сохранение призвука «r» в положении после гласных на конце таких слов, как *driver* ['draɪvə^{r}], *teacher* ['ti:ʧə^{r}], *operator* ['ɔp(ə)reɪtə^{r}], как и в середине таких слов, как cart [kɑ:^{r}t], *bird* [bɜ:^{r}d], *port* [pɔ:^{r}t], etc., что является также особенностью диалектов Ирландии, Шотландии и некоторых северных районов Англии. Иногда в произношении некоторых американцев в двусложных и многосложных словах гласный звук и призвук [r] могут меняться местами, например, *repercussion* [ˌri:p^{r}ə'kʌʃ(ə)n] вместо [ˌri:pə^{r}'kʌʃ(ə)n], *pursuit* [p^{r}ə'su:t] вместо [pə^{r}'su:t], *perhaps* [p^{r}ə'hæps] вместо [pə^{r}'hæps], и т. д.

2. В американском английском глухой согласный «t», находясь в интервокальной позиции, как, например, в *pity* ['pɪt^{d}ɪ], *letter* ['let^{d}ə], *city* ['sɪt^{d}ɪ], или в положении между гласным и сонантом, как в *battle* ['bæt^{d}l], kettle ['ket^{d}l], *twenty* ['twent^{d}ɪ], озвончается и произносится как слабо артикулируемый звук /d/. Таким образом, слова writer и rider, writing и riding, slighting и sliding в американском английском могут звучать практически одинаково.

3. В американской речи звуки /d/ /t/ могут вообще не произноситься, если примыкают к сонантам /l/ и /n/, например, в *cold weather* ['kəul(**d**)'weðə], *individual* [ˌɪn(**d**)ɪ'vɪʤuəl], *old man* ['əul(**d**)'mæn], *twenty* ['twen(**t**^{d})ɪ], *identity* [aɪ'den**(t)**ətɪ]. Звук /k/ также может выпадать в произношении слов, где этот звук стоит перед /t/, например, в *asked* [æs(**k**)t].

4. В американском английском звук /ʃ/ в последнем неударном слоге перед *-ion* или *-ia* часто звучит как /ʒ/. Ср. BrE → AmE: *version* ['vɜ:ʃ(ə)n → 'vɜ:ʒ(ə)n], *Asia* ['eɪʃə → 'eɪʒə], *Persia* ['pɜ:ʃə → 'pɜ:ʒə], *coercion* [kəu'ɜ:ʃ(ə)n → kəu'ɜ:ʒ(ə)n], *conversion* [kən'vɜ:ʃ(ə)n → kən'vɜ:ʒ(ə)n], *diversion* [daɪ'vɜ:ʃ(ə)n → daɪ'vɜ:ʒ(ə)n], *perversion* [pə'vɜ:ʃ(ə)n → pə'vɜ:ʒ(ə)n], *subversion* [səb'vɜ:ʃ(ə)n → səb'vɜ:ʒ(ə)n].

5. В американском английском [t] и [d] перед [ju] и [ju:] обычно произносятся как [ʧ] и [ʤ]. Ср. BrE → AmE: *tube* [**t**ju:b → **ʧ**u:b], *tune* [**t**ju:n → **tʃ**u:n], *cordiality* [ˌkɔ:**d**ɪ'ælətɪ → ˌkɔ:**ʤ**ɪ'ælətɪ (also [ˌkɔ:'ʤælətɪ])], *education* [e**d**ju'keɪʃ(ə)n → e**dʒ**u'keɪʃ(ə)n]. Однако так происходит далеко не всегда. Ср. BrE → AmE: *duel* ['**dju**:əl → '**du**:əl], *dune* [**dju**:n → **du**:n], *durable* ['**djuə**rəbl → '**du**rəbl], *student* ['**stju**:dənt → '**stu**:dənt], *tuna* ['**tju**:nə → '**tu**:nə].

6. BrE /dʒ/ → AmE /gdʒ/: *suggest* [sə'**ʤ**est → sə**g**'**ʤ**est].

7. В отличие от британского английского, в котором окончание *-ing* произносится заднеязычным смычным носовым сонантом [ɪŋ], в американском варианте иногда имеет место произношение переднеязычным альвеолярным носовым сонантом [ɪn], что на письме передается апострофом, как, например, в песне Боба Дилана «The Times They are A-Changin». Приведем несколько строк:

If your time to you is worth savin'
Then you better start swimmin'
Or you'll sink like a stone
For the times they are a-changin'.

8. В речи некоторых американцев в ударном слоге перед сочетанием [juː] [h] может опускаться, как в словах *huge* [(**h**)juːʤ] или *human* ['(**h**)juːmən] (характерно для Д. Трампа), что, впрочем, является нарушением нормы.

9. Графические сочетания /w/ и /hw/ в американском английском могут противопоставляться на фонетическом уровне и выполнять смыслоразличительную функцию, например *wear* [**w**er] и *where* [**hw**er], однако далеко не все американцы придерживаются этого правила, и в речи многих слова типа wear и where, which и witch звучат одинаково, т. е без подключения звука /h/ перед /w/.

10. BrE /z/ → AmE /s/: *Aussie* (сущ. разг. австралиец) ['ɔ(ː)**z**ɪ → 'ɔːs**s**ɪ, 'ɑːs**s**ɪ], *blouse* [blau**z** → blau**s**], *complaisant* (прил. услужливый; любезный /не путать с complacent [kəm'pleɪs(ə)nt] «самодовольный» – прим. автора/) [kəm'pleɪ**z**(ə)nt → kəm'pleɪ**s**(ə)nt (occasionally also ˌkɑːmpleɪ'zænt, ˌkɑːmplə'zænt)], *erase* [ɪ'reɪ**z** → ɪ'reɪ**s**], *Glasgow* ['glɑː**z**gəu → 'glæ**s**gou], *valise* [və'liː**z** → və'liː**s**], *masseuse* (массажистка) [mæ'sɜː**z** → mæ'suː**s** (occasionally also mæ'suːz)].

11. BrE /t/ → AmE /ʃ/: *consortium* [kən'sɔː**t**ɪəm (occasionally also [kə/ɔn'sɔːʃəm]) → kə/ɔn'sɔː**ʃ**əm].

12. BrE /z/ or /s/ → AmE /ʒ/ or /ʃ/: *glacier* [ˈglæ**s**ɪə or ˈgleɪ**s**ɪə → ˈgleɪ**ʃ**(ə)**ʳ**], *Parisian* [pə'rɪ**z**ɪən (occasionally also [pə'rɪʒən]) → pə'riː**ʒ**ən], *Malaysia* [mə'leɪ**z**ɪə, mə'leɪʒə → mə'leɪ**ʒ**ə, mə'leɪ**ʃ**ə], *Indonesia* [ˌɪndə(u)'niː**z**ɪə (also ˌɪndə(u)'niː**s**ɪə) → ˌɪndə'niː**ʒ**ə, ˌɪndə'niː**ʃ**ə].

13. BrE /ð/ → AmE /θ/: *booth* [buː**ð** → buː**θ**].

14. BrE /ʃ/ → AmE /tʃ/: *niche* [niː**ʃ** → nɪ**ʧ**].

15. BrE /s/ → AmE /z/: *asthma* ['æ**s**mə or 'æ**s**θmə → 'æ**z**mə], bison ['baɪ**s**(ə)n → 'baɪ**z**(ə)n], *translate* [træn**s**'leɪt or trɑːn**s**'leɪt (occasionally also trən**s**'leɪt) → træn**z**'leɪt].

16. BrE /ʃ/ → AmE /sk/: *schedule* ['**ʃ**edjuːl or '**ʃ**eʤuːl (occas. also ['skedjuːl] or ['skeʤuːl]) → '**sk**eʤuːl (occas. also ['**sk**eʤəl])] (The AmE pronunciation with sk- is increasingly heard in BrE [Wells, 2008: 716]).

17. BrE /t/ → AmE /θ/: *Anthony* ['æn**t**ənɪ (occas. also ['ænθənɪ]) → 'æn**θ**ənɪ (occas. also ['æntənɪ])].

18. BrE /zɪ/ or /(t)sɪ/ → AmE /(t)ʃ/ or /ʒ/: *transient* ['træn**z**ɪənt, 'trɑːn**z**ɪənt (occas. also ['træn(t)sɪənt] or ['trɑːn(t)sɪənt]) → AmE – 'træn(**t**)**ʃ**ənt or 'træn**ʒ**ənt], *nausea* ['nɔː**s**ɪə, 'nɔː**z**ɪə → 'nɔː**ʒ**ə, 'nɑː**ʒ**ə, 'nɔː**ʃ**ə, 'nɑː**ʒ**ə].

3. Различия в ударении

Слова, заимствованные из французского языка, в BrE англицизируются перенесением ударения на первый слог, в то время как в AmE сохраняется «французское» ударение на последний слог [Шамлиди, Геворгян, 2016: 47–48; Шевченко, 2011: 207].

Таблица 5 – Соответствие: в BrE ударение ставится на первый слог, в AmE – на последний слог

Примеры	**BrE**	**AmE**
ballet	'bæleɪ	bæ'leɪ
baton	'bæt(ə)n	bə'tɑːn
beret	'bereɪ	bə'reɪ
brochure	'brəuʃə	brou'ʃu(ə)r
buffet	'bufeɪ	bə'feɪ
café	'kæfeɪ	kæ'feɪ
canard (сущ. ложный слух, утка)	'kænɑːd	kən'ɑːd
chagrin (сущ. досада; огорчение)	'ʃægrɪn	ʃə'grɪn
chauffeur	'ʃəufə	ʃou'fɜː

cliché	'kli:ʃeɪ	kli:'ʃeɪ
coupé (сущ. автомобиль с типом кузова «купе»)	'ku:peɪ	ku:'peɪ, also 'ku:p
croissant (сущ. круассан, французский рогалик)	'krwɑ:sɑ:ŋ	krwɑ:'sɑ:ŋ
debris	'de(ɪ)bri:	də'bri:
debut	'de(ɪ(b(j)u:	deɪ'b(j)u(:)
detail	'di:teɪl	dɪ'teɪ(ə)
détente	'deɪtɑ:nt	deɪ'tɑ:nt
garage	'gærɑ:ʒ (also 'gærɑ:dʒ or 'gærɪdʒ)	gə'rɑ:ʒ or gə'rɑ:dʒ
parquet	'pɑ:keɪ	pɑ:'keɪ
pastel	'pæst(ə)l	pæ'stel
précis	'preɪsi:	preɪ'si:
salon	'sælɔ:n	sə'lɑ:n
vaccine	'væksi:n	væk'si:n
vermouth	'vɜ:məθ	və'mu:θ

Этому же правилу подчиняются некоторые французские имена собственные.

Имена собственные, в которых в BrE ударение ставится на первый слог, в AmE – на последний слог.

Примеры	**BrE**	**AmE**
Bernard	'bɜ:nəd	bə'nɑ:d
Calais	'kæleɪ	kæ'leɪ
Degas	'deɪgɑ:	də'gɑ:
Dumas	'dju:mɑ:	du'mɑ:
Manet	'mæneɪ	mæ'neɪ
Monet	'mɔneɪ	mɔ'neɪ
Pauline	'pɔ:li:n	pɔ:'li:n
Renault	'renəu	rə'nɑ:/ɔ:/lt
Renoir	'renwɑ:	rən'wɑ:
Rimbaud	'ræmbəu	ræm'bou

В эту же группу входят полностью ассимилированные заимствования, которые воспринимаются носителями языка как исконно английские.

Примеры	**BrE**	**AmE**
adult n.	'ædʌlt	ə'dʌlt
aristocrat	'ærɪstəkræt	ə'ristəkræt
communal	'kɔmjun(ə)l (BrE poll panel preference: ['kɔmjun(ə)l] – 68 %, [kə'mjun(ə)l] – 32 %)	kə'mju: n(ə)l
escalope	'eskəlɔp	e'skælɔp
harass	'hærəs (BrE poll panel preference: ['hærəs] – 68 %, [hə'ræs] – 32 %)	hə'ræs
harassment	'hærəsmənt	hə'ræsmənt
kilometer	'kɪlə¸mɪ:tə	kɪ'lɔmɪtə
stalactite	'stæləktaɪt	stə'læktaɪt
stalagmite	'stæləgmaɪt	stə'lægmaɪt
transference	'træ/ɑ:nsfərəns	træns'fɜ:rəns
vaccine	'væksi:n	væk'si:n
vermouth	'vɜ:məθ	və'mu:θ

Сюда же относятся некоторые глаголы на –ate.

Пример	**BrE**	**AmE**
elongate	'i:lɔŋgeɪt	ɪ'lɔ:(ɑ:)ŋgeɪt
infiltrate	'ɪnfɪltreɪt	ɪn'fɪltreɪt
remonstrate	'remən(t)streɪt	rɪ'mɔn(t)streɪt
inquiry	ɪn'kwaɪərɪ	'ɪŋkwɪri

Таблица 6 – Соответствие: в BrE ударение ставится на второй слог, AmE – на первый слог

Примеры	**BrE**	**AmE**
address (сущ. почтовый адрес)	ə'dres	'ædres (в AmE ударение на втором слоге /ə'dres/ сохраняется в глаголе)
controversy	[kən'trɔvəsɪ] (BrE poll panel preference: [kən'trɔvəsɪ] – 56 %, ['kɔntrəvɜ:sɪ] – 44 %)	'kɑ:ntrɔvɜ:sɪ
m(o)ustache	mə'stɑ:ʃ	'mʌstæʃ
corollary (сущ. вывод; заключение; следствие)	kə'rɔl(ə)rɪ	'kɔ:rəlerɪ
formidable	[fɔ:'mɪdəbl] (BrE poll panel preference: [fɔ:'mɪdəbl] – 54 %, ['fɔ:mɪdəbl] – 46 %)	'fɔ:mɪdəbl
hospitable	hɔs'pɪtəb(ə)l (BrE poll panel preference: [hɔs'pɪtəb(ə)l] – 81 %, ['hɔspɪtəb(ə)l] – 19 %)	'hɔ/ɑ:spɪtəb(ə)l
ice cream	ˌaɪs'kri:m (BrE poll panel preference: [ˌaɪs'kri:m] – 66 %, ['aɪsˌkri:m] – 34 %)	'aɪsˌkri:m
laboratory	lə'bɔrət(ə)ri	'læb(ə)rəˌtɔ:ri
macramé	mə'krɑ:mɪ	'mækrəmeɪ
mama	mə'mɑ:	'mɑ:mə
marshmallow	ˌmɑ:ʃ'mæləu	'mɑ:ʃˌmæləu
miscellany	mə'seləni	'mɪselenɪ
m(o)ustache	mə'stɑ:ʃ	'mʌstæʃ
predicative	prə'dɪkətɪv	'predəˌkeɪtɪv
princess	prɪn(t)'ses	'prɪn(t)səs
respiratory	rɪ'spɪrət(ə)rɪ or rɪ'spaɪ(ə)rət(ə)rɪ	'resp(ə)rəˌtɔ:rɪ (occas. also [rɪ'spaɪ(ə)rəˌtɔ:rɪ])
saxophonist	sæ'ksɔf(ə)nɪst	'sæksəfounəst
submariner	sʌb'mærɪnə	'sʌbməri:nə
weekend	ˌwi:k'end	'wi:kend

Сюда можно отнести глаголы, оканчивающихся на *-ate*. Большинство из них имеют ударение на второй слог в BrE, на первый – в AmE.

Примеры	**BrE**	**AmE**
castrate	kæ'streɪt	'kæstreɪt
cremate	krə'meɪt	'kri:meɪt
dictate	dɪk'teɪt	'dɪkteɪt
donate	də(u)'neɪt	'douneɪt
locate	ləu'keɪt	'loukeɪt
migrate	maɪ'greɪt	'm(a)ɪgreɪt
narrate	nə'reɪt or næ'reɪt	'næreɪt, 'nereɪt
placate	plə'keɪt	'pleɪkeɪt
pulsate	pʌl'seɪt	'pʌlseɪt
rotate	rəu'teɪt	'routeɪt
spectate	spek'teɪt	'spekteɪt
vibrate	vaɪ'breɪt	'vaɪ(ˌ)breɪt

Совпадение ударения (либо на первый слог, либо на второй) в BrE и AmE (BrE = AmE) отмечено в глаголах *create* [krɪ'eɪt], *debate* [dɪ'beɪt], *elate* [ɪ'leɪt], *equate* [ɪ'kweɪt], *negate* [nɪ'geɪt], *relate* [rɪ'leɪt or rə'leɪt], а также в существительных *mandate* ['mændeɪt] и *probate* (юр. *утверждение завещания судом*) ['prəubeɪt].

Что касается многосложных глаголов на *-ate,* то большинство из них в AmE и BrE произносятся одинаково, например, speculate ['spekjəleɪt], evaporate [ɪ'væp(ə)reɪt], и т. д., однако есть исключения (см. выше).

Таблица 7 – Соответствие: в BrE ударение ставится на первый слог, в AmE – на третий

Примеры	**BrE**	**AmE**
matinée	'mætɪneɪ	ˌmæt(ə)'neɪ
négligée	'negli(ˌ)ʒeɪ	ˌnegli:'ʒeɪ
nonchalant	'nɔnʃ(ə)lənt	ˌnɑ:nʃ(ə)'lɑ:nt
nondescript	'nɔndɪskrɪpt	ˌnɑ:ndɪ'skrɪpt
obsolete	'ɔbs(ə)li:t	ˌɔbs(ə)'li:t
opportune	'ɔpətju:n, 'ɔpətʃu:n	ˌɑ:pə'ʧu:n, ˌɑ:pə'tu:n

Таблица 8 – Соответствие: в BrE ударение ставится на третий слог, в AmE – на первый слог

Примеры	**BrE**	**AmE**
limousine	ˌlɪmə'zi:n	'lɪməzi:n
magazine	ˌmægə'zi:n	'mægəzi:n
margarine	ˌmɑ:ʤə'ri:n	'mɑ:ʤəri:n, 'mɑ:ʤərən
Parmesan (сущ. фр. пармезан /сорт твердого сыра/)	ˌpɑ:mɪ'zæn	'pɑ:məzɑ:n, 'pɑ:məzæn
partisan	ˌpɑ:tɪ'zæn	'pɑ:təzən
premature	ˌpremə'tj(ʧ)uə (occas. also ['preməʧə])	'pri:mətuə, 'pri:məʧuə
Pyrenees	ˌpɪrə'ni:z	'pɪrəni:z

Таблица 9 – Соответствие: в BrE главное ударение падает на второй слог, в AmE – на третий

Пример	**BrE**	**AmE**
advertisement	əd'vɜ:tɪsmənt	ˌædvə'taɪzmənt
attaché	ə'tæʃeɪ	ˌætə'ʃeɪ
décolleté	deɪ'kɔlteɪ	ˌdeɪkɑ:l'teɪ
Debussy	də'bu:sɪ	ˌdeɪbju'sɪ:
denouement	deɪ'nu:mɔŋ	ˌdeɪnu:'mă:
fiancé(e)	fɪ'ɑ:nseɪ	ˌfɪɑ:n'seɪ
liaison	lɪ'eɪz(ə)n, laɪ'eɪz(ə)n, lɪ'eɪzɔn, laɪ'eɪzɔn	li:ə'zɑ:n
New Orleans	nju'ɔ:lɪənz	nuɔ:'li:nz

Производные прилагательные, оканчивающиеся на *-atory, -ory, -ery,* имеют различия в главном и второстепенном ударениях, вследствие чего в BrE гласные «о» в *-at**o**ry, -**o**ry* и гласный «-е» в *-**e**ry* редуцируются, что не имеет места в AmE.

Таблица 10 – Особенности произношения слов, имеющие различия в главном и второстепенном ударениях

Примеры	**BrE**	**AmE**
celebratory	ˌselə'breɪt(ə)rɪ, 'seləbrət(ə)rɪ	'seləbrəˌtɔ:rɪ, sə'lebrətɔ:rɪ
compensatory	ˌkɔmpən'seɪt(ə)rɪ (occas. also [kəm'pensət(ə)rɪ] or [kom'pensət(ə)rɪ])	kəm'pensəˌtɔ:rɪ
migratory	'maɪgrət(ə)rɪ, maɪ'greɪt(ə)rɪ	'maɪgrəˌtɔ:rɪ
military	'mɪlɪtəri(:) or 'mɪlɪtri(:)	'mɪləˌteri(:)
participatory	pɑ:ˌtɪsɪ'peɪt(ə)rɪ (occas. also [pɑ:'tɪsɪpət(ə)rɪ])	pɑ:'tɪsɪpəˌtɔ:rɪ
regulatory	ˌregjə'leɪt(ə)rɪ, 'regjələt(ə)rɪ;	'regjələ(ˌ)tɔ:rɪ

В BrE в словах типа *Canterbury* ['kæntəb(**ə**)rɪ (BrE) → 'kæn(t)əˌb**e**rɪ (AmE)], как и в сложных словах на -berry, в этих конечных элементах происходит редукция, в то время как в AmE, благодаря наличию второстепенного ударения, редукции не происходит.

Примеры	**BrE**	**AmE**
raspberry	'rɑːzb(**ə**)rɪ	'ræzˌb**e**rɪ
gooseberry	'guzb(**ə**)rɪ	'guːsˌb**e**rɪ
blackberry (сущ. бот. ежевика)	'blækb(**ə**)rɪ	'blækˌb**e**rɪ
blueberry (сущ. бот. голубика)	'blu**ː**bərɪ	'bluːˌb**e**rɪ
huckleberry (сущ. бот. черника)	'hʌklb(**ə**)rɪ	'hʌklˌb**e**rɪ

Однако в слове *whortleberry* (сущ. бот. *черника*) элемент -berry произносится одинаково как в BrE, так и в AmE: [BrE – 'wɜːt(ə)lˌb**e**rɪ; AmE – '(h)wɜːt(ə)lˌb**e**rɪ].

4. Прочие различия

1) Слабые и сильные формы *Saint* и *Sir*. В BrE перед именем человека имеют «слабые формы» *Saint* [s(ə)n(t)] и *Sir* [sə], а в AmE они, как правило, произносятся полностью: *Saint* [s**eɪ**nt], *Sir* [sɜː], e.g. St. Paul's Cathedral [s(**ə**)nt 'pɔːlzkə'θiːdr(ə)l → 's**eɪ**nt 'pɔːlzkə'θiːdr(ə)l], *Sir* Jones [s**ə**'ʤəunz → 'sɜ**ː**'ʤounz].

2) В AmE существует сильная тенденция превращать дифтонги в монофтонги, поэтому разница в произнесении *marry – merry – Mary* в AmE либо незначительна, либо вообще нивелируется [Шевченко, 2011: 206]. Приведем другие примеры: *area* ['**eə**rɪə → '**e**rɪə], *brooch* [br**əu**ʧ → br**u**ːʧ], *comr**ade*** ['kɔmr**eɪ**d → 'kʌmr**ɪ**d, 'kʌmr**ə**d], ***di**verge* [d**aɪ**'vɜːʤ → d**ɪ**'vɜːʤ, d**ə**'vɜːʤ], *period* ['p**ɪə**rɪəd → 'p**i**ːrɪəd], *pr**o**cess* ['pr**əu**ses → 'pr**ɑ**ːses], *pr**o**gress* (сущ.) ['pr**əu**gres → 'pr**ɑ**ːgres], *p**u**ma* ['p**ju:**mə → 'p**u:**mə], *serious* ['s**ɪə**rɪəs → 's**ɪ**rɪəs], (*the*) *Urals* ['j**ʊə**rəlz → 'j**ʊ**rəlz], etc. Тем не менее, обратный процесс также возможен: *alb**i**no* [æl'b**i:**nəu → æl'b**aɪ**nou], ***a**te /*past of *eat/* [**e**t → **eɪ**t], *bor**ough*** ['bʌr**ə** → 'bər**ou**], *fig**ure*** ['fɪg**ə** → 'fɪg**jə**], *hurric**a**ne* ['hʌrɪk**ə**n → 'hə(ː)rɪk**eɪ**n], *shone /*past and p.pple of *shine/* [ʃ**ɔ**n → ʃ**ou**n], *thor**ough*** ['θʌr**ə** → 'θər**ou**].

3) Смещение ударения с перестройкой фонетического образа слова (BrE → AmE): *advertisement* [əd'vɜːtɪ/əs/zmənt → ˌædvə'taɪzmənt], *enquiry* (BrE), *inquiry* (AmE) [ɪn'kwaɪərɪ → 'ɪŋkwəri], *lasso* [ləˈsuː *or* læˈsuː→ ˈlæsoʊ *or* ˈlæsuː].

4) Изменения в произнесении, навеянные графической формой слова (BrE → AmE): *fracas* (сущ. фр. *шумная ссора; скандал*) [ˈfrækɑː → 'freɪkəs or ˈfrækəs], *lieutenant* [lef'tenənt, ləf'tenənt or ləˈtenənt → luːˈtenənt]¸.*penchant* (сущ. фр. *склонность, расположение, любовь к чему-л./ кому-л.*) ['pɑːŋʃɑːŋ → ˈpen(t)ʃənt], *viscount* (сущ. *виконт*) ['vaɪkaunt → 'vɪskənt].

В данной статье описаны наиболее заметные различия в произношении отдельных слов между BrE и AmE на фонетическом уровне. На самом деле, их гораздо больше. Однако перечисленных различий вполне достаточно для того, чтобы переводчики и преподаватели имели представления о специфике произнесения ряда слов в BrE и AmE и, выбирая тот или иной вариант английского языка, старались не допускать их смешения.

Указанные различия не являются обязательными для носителей британского или американского вариантов английского языка; британцы иногда произносят некоторые слова, как это принято в AmE (так, слово wrath «гнев; ярость» некоторые британцы произносят не как BrE [r**əʊ**θ], а как AmE [r**æ**θ]), а некоторые американцы – как это принято в BrE, хотя и те и другие, в общем и целом, придерживаются BrE и AmE соответственно.

Заключение

1. Произношение, т. е., в данном случае, коммуницирование на английском языке без явного акцента, навеянного произносительными нормами родного языка, – визитная карточка переводчика. Хорошее произношение способствует лучшему и более легкому пониманию при переводе с родного языка на иностранный, облегчает установление межличностного контакта, повышает самооценку, а в ряде случаев помогает продвижению по карьерной лестнице.

2. Переводчик вправе сам выбирать для себя тот вариант английского языка, который кажется ему более притягательным и использование которого представляется более рацио-

нальным. Требование придерживаться считающегося наиболее престижным британского варианта RP (King's English or Queen's English), которое по традиции навязывается в ряде учебных заведений, морально устарело, хотя сам автор этой статьи в свое время выбрал именно этот вариант. Все большее количество переводчиков склоняются к американскому варианту, однако у некоторых из них в результате поверхностного представления о последнем получается смесь американских, британских и русских произносительных норм.

3. Для недопущения указанного смешения необходимо иметь четкое представление об основных отличиях между британским и американским вариантами английского языка, а для улучшения и дальнейшего совершенствования произносительных умений при выборе одного из вариантов – постоянно практиковать произношение лексем, содержащих подлежащие отработке фонемы, словосочетаний, скороговорок, умело применять интонацию, паузацию и, в конечном итоге, совершенствовать риторические умения, так необходимые профессиональному переводчику.

4. Процессы глобализации в современном мире затронули и языковую среду, что отразилось в окказиональном произнесении жителями Великобритании некоторых слов на американский манер, а американцами (США) – на британский манер, что подтверждает известный тезис о перекрещивающихся системах, восходящих к одному общему ядру [Швейцер, 2003: 23; Hockett, 1958]. Однако, в общем и целом, эти различия соблюдаются, что не должно ускользать от внимания переводчиков, выбравших тот или иной вариант английского языка.

Литература:

1. Hannisdal, B. R. *Variability and Change in Received Pronunciation. A Study of Six Phonological Variables in the Speech of Television Newsreaders.* PhD Dissertation. Bergen, 2006, 271 p.
2. Kerswill, P. “Standard English and Non-standard English.” *Language in the British Isles,* edited by David Britain. 2-nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 34–51.
3. Foulkes, P., Docherty, G. *Phonological Variation in England*. *Language in the British Isles,* 2-nd ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 52–74.
4. Hughes, A., Trudgill, P., Watt, D. *English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of English in the British Isles,* 5-th ed., London: Hodder Education, 2012, 224 p.
5. Preston, D. R. *Language with an Attitude: The Handbook of Language Variation and Change,* edited by J. K. Chambers, N. Schilling, 2-nd ed. Oxford: John Wiley and Sons, Inc, 2013. pp. 40–66.
6. Гололобова Н. И., Баклашова Т. А. Диалект Estuary English и его влияние на нормативный английский язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. Ч. 1. N 8(62). С. 99–102.
7. Przedlacka, J. *Estuary English – A Sociophonetic Study.* PhD Dissertation. Warsaw, 1999, 205 p.
8. Rosewarne, D. “Estuary English Enters a New Era.” *Modern English Teacher,* vol. 9, no. 3, 2000, pp. 15–20.
9. Wells, J. *What Is Estuary English?* https://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/whatis.htm.
10. Avery, P., Ehrlich, S. *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 254 p.
11. Algeo, J. “The Cambridge History of the English Language.” *English in North America*. Cambridge: Cambridge University Press, vol. 6, 2001, 662 p.
12. Gomez, P. *British and American English Pronunciation Differences*. Cambridge: Mayflower Press, 2009, pp. 3–8.
13. Прошина З. Г. Вариантность английского языка и межкультурная коммуникация. Личность. Культура. Общество. (Personality. Culture. Society) // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. М., 2010. Т. XII, вып. 2. N 55–56. С. 242–252.
14. Metcalf, Allan A. *How We Talk: American Regional English Today*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt, 2000. 206 p.
15. Евстифеева М. В. Теоретическая фонетика английского языка. Лекции, семинары, упражнения: учеб. пособие. М.: Флинта, 2012. 168 с.
16. Wells, J. *Longman Pronunciation Dictionary,* 3-d ed., London, 2008. 922 p.
17. Швейцер А. Д. Литературный английский язык в США и Англии. 2-е изд., стер. М.: Едиториал УРСС, 2003. 200 с.

18. Шамлиди Е. Ю., Геворгян А. А. Коррективный фонетический практикум по английскому языку для студентов-переводчиков: уч.-метод. пособие. 3-е изд. Пятигорск: Изд-во Пятигорского гос. ун-та, 2016. 154 с.
19. Шевченко Т. И. Фонетика и фонология английского языка. Курс теоретической фонетики английского языка для бакалавров. Дубна: Феникс+, 2011. 256 с.
20. Hockett, C. F. *A Course in Modern Linguistics*. New York, 1958. 621 p.

Shamlidi E. Yu.
Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

PHONETIC DIFFERENCES BETWEEN BRITISH AND AMERICAN VARIANTS OF THE ENGLISH LANGUAGE AS THE FEATURE OF TRANSLATION ACTIVITY

The article in question deals with phonetic differences between British and American variants of the English language. The aim is to reveal and compare the phonemic peculiarities of British and American English. The novelty of the research consists in the fact that it is one of the first attempts to explore the above differences along the lines of detailed vowel, consonant and stress interchange, and other, more subtle, variations, based on the personal cross-cultural communication experience of the writer of this article, his colleague-interpreters, and those linguists who delved into this problem. Despite the fact that due to the process of globalization and ensuing interpenetration the above phonetic differences are often blurred, the major typicalities are always there, necessitating the study for both theoretical and practical ends. Apart from the review of the differences the article outlines practical aspects of the pertinent knowledge aimed at helping prospective and present-day working interpreters to further develop and hone their listening comprehension, vocal pronunciation and rhetorical skills, which, in its turn, will promote the interpreters' self-assessment and prestige.

Key words: phonetic differences, British English, American English, phoneme, sound, interpreter.

About the author: **Shamlidi Evgenij Yuryevich**, Associate Professor, Candidate of Philology, Professor, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk); e-mail: evgeny.yy@yandex.ru.

References:

1. Hannisdal, B. R. *Variability and Change in Received Pronunciation. A Study of Six Phonological Variables in the Speech of Television Newsreaders.* PhD Dissertation. Bergen, 2006, 271 p.
2. Kerswill, P. "Standard English and Non-standard English." *Language in the British Isles*, edited by David Britain. 2-nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 34–51.
3. Foulkes, P., Docherty, G. *Phonological Variation in England. Language in the British Isles*, 2-nd ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 52–74.
4. Hughes, A., Trudgill, P., Watt, D. *English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of English in the British Isles*, 5-th ed., London: Hodder Education, 2012, 224 p.
5. Preston, D. R. *Language with an Attitude: The Handbook of Language Variation and Change*, edited by J. K. Chambers, N. Schilling, 2-nd ed. Oxford: John Wiley and Sons, Inc, 2013. pp. 40–66.
6. Gololobova, N. I., Baklashova, T. A. "Dialect Estuary English and its Influence on Standard English." *Philologicheskiye Nauki. Voprosy Teoriyi i Praktiki*. Tambov, 2016, P. 1, no. 8(62), pp. 99–102.
7. Przedlacka, J. *Estuary English – A Sociophonetic Study.* PhD Dissertation. Warsaw, 1999, 205 p.
8. Rosewarne, D. "Estuary English Enters a New Era." *Modern English Teacher,* vol. 9, no. 3, 2000, pp. 15–20.
9. Wells, J. *What Is Estuary English?* https://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/whatis.htm.
10. Avery, P., Ehrlich, S. *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 254 p.
11. Algeo, J. "The Cambridge History of the English Language." *English in North America*. Cambridge: Cambridge University Press, vol. 6, 2001, 662 p.
12. Gomez, P. *British and American English Pronunciation Differences*. Cambridge: Mayflower Press, 2009, pp. 3–8.

13. Proshina, Z. G. “Variance of the English Language and Cross-cultural Communication. Personality. Culture. Society.” *Mezhdunarodny zhurnal sotsialnykh i gumanitarnykh nauk*. Moscow, 2010, vol. 2, Issue XII, no. 55–56, pp. 242–252.
14. Metcalf, Allan A. *How We Talk: American Regional English Today*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt, 2000. 206 p.
15. Evstipheeva, M. V. *Theoretical Phonetics of the English Language. Lectures, seminars, drills*. Moscow, 2012. 168 p.
16. Wells, J. *Longman Pronunciation Dictionary*, 3-d ed., London, 2008. 922 p.
17. Shveytser, A. D. *Literary English in the USA and Britain.* 2nd ed. Moscow, 2003, 200 p.
18. Shamlidi, E. U., Gevorgyan, A. A. *Remedial Practical Phonetic Course of the English Language for Students of Translation*. 3rd ed. Pyatigorsk, 2016. 154 p.
19. Shevchenko, T. I. *Phonetics and Phonology of the English Language for Bachelor Degree Students.* Dubna: Phenix+, 2011, 256 p.
20. Hockett, C. F. *A Course in Modern Linguistics*. New York, 1958. 621 p.

IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 811.111’25 (045)

Борисенко Ю. А., Русинова П. С.
ФГБОУ ВО Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЕЙ ИЗ АМЕРИКАНСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ЖУРНАЛОВ)

В статье рассматриваются проблемы функционирования метафоры в научном дискурсе. Несмотря на то, что научному тексту в целом не свойственна образность, исследования последних лет убедительно доказывают, что метафора является главным элементом репрезентации действительности, поэтому может встречаться в текстах различной стилевой принадлежности. В частности, в научном дискурсе метафора выполняет когнитивную функцию, способствуя категоризации и концептуализации нового знания. Кроме того, в научно-популярном тексте метафора служит средством выражения индивидуально-авторской оценки.

В качестве практической части исследования в статье предлагается переводческий анализ метафорических единиц, отобранных методом сплошной выборки из ведущих американских медицинских журналов. Детально анализируются возможные трудности, связанные с передачей метафор, а также предлагается собственный вариант перевода. В результате делается вывод о том, что чаще всего образность метафорической единицы при переводе удается сохранить. Во многом это обусловлено тем, что подавляющее большинство метафор в научно-популярном медицинском тексте составляют стертые метафоры и метафоры-клише. Кроме того, большинство образов в английском и русском научном дискурсе совпадают. Переводчику необходимо учитывать стилистические особенности оригинала, а также субъективно-оценочное отношение к действительности автора исходного текста. Замена эквивалентной метафорой переводящего языка используется из-за лексических или ассоциативных несоответствий между элементами метафоры, а также из-за различий грамматических норм оформления, принятых в английском и русском языках. Снятие образности применяется при значительном расхождении образов.

Ключевые слова: метафора, научный дискурс, перевод, научно-популярный текст медицинской тематики.

Сведения об авторах:

Борисенко Юлия Александровна, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) ИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: Julie_bor@mail.ru;

Русинова Полина Сергеевна, магистрант ИЯЛ, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: anilop1994@gmail.com.

Введение

Метафора сегодня представляет собой предмет исследования и особого интереса не только филологов и лингвистов, но и философов, психологов, ученых-когнитивистов, искусствоведов и т. д. Она стала одним из центральных вопросов в исследовании мышления и сознания человека, что вывело когнитивистику, биологию, социологию, психологию и философию на новый уровень.

На сегодняшний день наиболее продуктивным представляется исследование метафоры с позиций когнитивного подхода. По мнению Э. В. Будаева, метафору в современной когнитивистике принято определять «как (основную) ментальную операцию, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира» [Будаев, 2007: 20]. Ключевым понятием становится «концептуальная метафора» (Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, М. Джонсон, Дж. Лакофф, З. И. Резанова, А. П. Чудинов и др.) как базовая когнитивная модель, основанная на аналогии и позволяющая осмыслять объекты (явления, сущности) на основе знаний о других объектах (явлениях, сущностях) [Мишанкина, 2011: 25]. Исследования последних лет убедительно доказывают, что метафора является главным элементом репрезентации действительности в нашем мире. В науке посредством метафоры пытаются выражать новые значения, поскольку «старые понятия уже очевидно неприменимы к новым фактам, а адекватные этим фактам новые понятия еще не выработаны» [Баранов, 2004: 16].

Если говорить о медицинском научном дискурсе, то метафора играет важную роль на этапе процессирования медицинского знания. Она способствует его интеграции в концепто-сферу научно-медицинского дискурса, т. е. обеспечивает категоризацию новой информации [Уткина, 2006: 12]. Поэтому адекватный перевод медицинских научных текстов приобретает особую значимость.

В качестве материала нашего исследования выступают статьи, размещаемые на официальных веб-сайтах американских журналов, таких как *The American Journal of Medicine, Healthcare: The Journal of Delivery Science and Innovation* и *MDPI*. Как отмечает С. И. Маджаева, исследование научно-популярного медицинского дискурса представляет особый интерес для современной лингвистики. Необходимость популяризации медицинских знаний обусловлена сменой базовой концепции медицины и, соответственно, изменением модели взаимодействия врача и пациента. В рамках пациентоцентрической концепции медицины актуальным становится поиск путей повышения уровня их взаимопонимания и сотрудничества [Маджаева, 2005: 23].

1. Переводческий анализ метафор в научно-популярном тексте медицинской тематики

1.1. Стилистические характеристики научного текста

Перед тем как приступить к работе над переводом какого-либо текста, переводчику следует ознакомиться с его основными стилистическими и жанровыми особенностями. Различные исследования показывают, что научный стиль обладает следующими стилевыми чертами, обусловленными абстрактностью и строгой логичностью мышления:

- научная тематика текстов;
- обобщенность, отвлеченность, абстрактность изложения;
- логичность изложения;
- точность изложения;
- доказательность изложения;
- объективность изложения;
- насыщенность фактической информацией, что необходимо для доказательности и объективности изложения [Байбер, 1999; Колесникова, 2010; Котюрова, 2016].

Важнейшей задачей научного стиля речи является объяснение причины явлений, описание существенных признаков, свойств предмета научного познания. Стиль научных работ определяется, в конечном счете, их содержанием и целями научного сообщения: по возможности точно и полно объяснить факты, показать причинно-следственные связи между явлениями, выявить закономерности исторического развития и т. д.

Е. А. Баженова указывает на то, что «именно текст, находящийся на пересечении двух типов коммуникативного взаимодействия – одного ученого с другим и одного этапа в развитии отрасли знания с последующим, способен обеспечить работу сложного механизма науки» [Баженова, 2009: 26]. Это означает, что индивидуальный стиль автора статьи и общая

организация научного текста подчас представляют собой сложный синтез, который наиболее ярко проявляется в научно-популярном тексте.

В научно-популярном тексте присутствует своя эстетика, особенно в случаях, когда в произведении научной литературы на фоне общих формально-логических норм стиля выступают черты индивидуального мастерства, выражающиеся в средствах образности или в использовании иронии для целей полемики, встают и такие эстетические задачи, которые не чужды и переводу художественной литературы. Как отмечает И. С. Алексеева, «даже самый строгий научный текст может содержать небольшую долю эмоциональной информации» [Алексеева, 2012: 154], т. е. следует понимать, что это повлечет и использование образных средств языка, которые, прежде всего, включают метафору.

1.2. Типология метафор

Подспорьем для адекватного перевода метафор может послужить их классификация. Она помогает вычленить метафору из текста, отнести ее к определенному типу и подобрать наилучший вариант перевода. Руководствуясь различными классификациями, переводчик имеет возможность более детально и глубоко оценивать рабочий материал и, как следствие, осуществлять прагматически верный и точный перевод.

Согласно Н. Д. Арутюновой, существует классификация метафор, которая представляет интерес с точки зрения семантики:

- номинативная метафора (перенос названия с одного предмета, явления, понятия на другое, состоит в замене одного значения другим;
- образная метафора, появляющаяся вследствие перехода идентифицирующего значения в предикативное и служащая развитию фигуральных значений и синонимии;
- когнитивная метафора, возникает в результате сдвига сочетаемости предикативных слов и создает полисемию;
- генерализующая метафора, которая стирает в лексическом смысле границы между логическими связями и стимулирует возникновение логической полисемии [Арутюнова, 1990: 366].

С точки зрения грамматики, крайне интересна классификация метафор А. А. Масленниковой, которая понимает под грамматической метафорой намеренный перенос категориальных признаков одной грамматической категории в сферу действия другой с целью создания нового дополнительного смысла, который может стать уже неграмматическим.

Исследовательница выделяет три пути грамматической метафоризации:

−контраст между грамматическим значением формы и контекстом;

−контраст между грамматическим значением формы и ее лексическим наполнением;

−контраст между словарной и внеязыковой ситуацией [Масленникова, 2006: 23].

Хотя грамматика и является весьма важным аспектом языка, данная классификация не всегда может оправдать себя, поскольку к таким трансформациям прибегают относительно редко. К тому же метафоризация в грамматическом плане ограничена числом оппозиций и однонаправленностью, в то время как лексические метафоры дают более широкое поле для деятельности.

За основу нашей работы мы взяли классификацию, разработанную зарубежным лингвистом Питером Ньюмарком, поскольку она вызывает интерес с точки зрения распределения видов метафор по частотности их употребления и источнику возникновения, что достаточно просто выявить при работе с текстом. П. Ньюмарк выделяет шесть типов метафор:

- стертая (dead), их фигуральный характер уже не ощущается, чаще встречаются при описании времени и пространства, географических объектов, деятельности людей;
- метафора-клише (cliche), несколько потеряли свою эстетическую составляющую и все чаще используются лишь в коннотативной функции, для того, чтобы яснее, чаще с большей долей эмоций, выразить свою мысль;

- общая (stock), является эффективным способом описания конкретного или абстрактного понятия, которая оказывает эмоциональное воздействие на читателя, и, в отличие от стертой метафоры, обладает активной эстетической функцией;
- адаптированная (adapted), авторские метафорические окказионализмы, автор советует максимально адаптировать их при переводе под носителей языка;
- «недавняя» (recent), метафорические неологизмы, многие из которых «анонимны» и широко распространены в языке оригинала;
- оригинальная (original), индивидуально-авторские метафоры, которые не распространены в общем употреблении [Ньюмарк, 2008: 32].

Количественный анализ показал, что самыми частотными видами метафор в статьях медицинской тематики являются метафоры-клише и стертые метафоры, которые составили 32 % и 34 % от общего количества метафор соответственно. Данные виды метафор несколько утратили свою эстетическую функцию и передают когнитивную информацию, помогая автору статьи более ясно сформулировать свою мысль. На втором месте по частоте употребления в научных медицинских статьях, по результатам нашего анализа, оказались обычные и оригинальные метафоры, мы обнаружили по 18 % каждого из этих видов метафор. Реже всего в статьях нам встречались адаптированные метафоры и недавние метафоры, в проанализированных примерах их количество составило 9 % и 7 % соответственно.

1.3. Способы перевода метафор в научном тексте

Согласно наблюдениям зарубежных ученых, подкрепленным результатами лингвистического анализа, в основном только половина метафор воспроизводится переводчиками в виде метафор, в остальных случаях приходится пользоваться нейтральными средствами языка. Отсюда можно сделать вывод, что, помимо классифицирования непосредственно самих метафор, необходимо разрабатывать и внедрять способы их перевода.

Теория перевода должна рассматривать любые отношения между текстом оригинала и перевода, чтобы находить и описывать случаи соответствия или расхождения между ними. Как показывает переводческая практика, в первую очередь на расхождения между оригинальным и переводным текстом оказывает влияние авторский стиль, писательские находки, индивидуальные особенности человека, составляющего тот или иной текст.

Поскольку такие единичные соответствия не поддаются обобщению, лингвистическая теория перевода, естественно, не может учитывать их в своих построениях, хотя необходимо отметить, что именно эти «незакономерные» соответствия и представляют наибольшую трудность для практики перевода. В умении находить индивидуальные, единичные, «не предусмотренные» теорией соответствия как раз и заключается творческий характер переводческой деятельности.

С другой стороны, с развитием переводческого дела такие исключения начали входить в общепринятую практику, т. е. теперь можно говорить, что они поддаются анализу и изучению, а значит, впоследствии классификации и подробному анализу. Подобные процессы приносят переводчикам исключительно пользу, учитывая то многообразие приемов, которое используют авторы-составители текстов.

Существует несколько подходов к описанию способов перевода метафор, которые были выявлены учеными-лингвистами в России и за рубежом. Так, П. Ньюмарк предложил выделять следующие стандартные процедуры перевода метафор, которые мы положили в основу нашей работы:

- сохранение аналогичного метафорического образа, т. е. дословный перевод;
- перевод метафоры сравнением;
- замена эквивалентной метафорой переводящего языка;
- сохранение аналогичного метафорического образа с добавлением объяснения, которое делает основание сравнения эксплицитным;
- перефразирование.

Рассмотрим некоторые примеры нашего перевода метафор из проанализированных статей.

1. Сохранение аналогичного метафорического образа, т. е. дословный перевод:

The goal is to recreate, as closely as possible, the features of the tumor in the proper ***microenvironmental context****.*

Данный пример метафоры можно расценить как метафору-клише, поскольку выражение *microenvironmental context* вошло в терминологическую медицинскую базу давно, этот термин более характерен для сферы иммунологии. Он означает среду микроокружения клеток, которую возможно наблюдать только под микроскопом. В данном предложении предлагается воссоздать в качестве эксперимента для исследования условия для развития раковой опухоли в подходящей среде, поэтому мы предлагаем следующий перевод образного выражения *in the proper microenvironmental context* – «в подходящем контексте микроокружения». Наш перевод является дословным, но, тем не менее, он не искажает смысл и является адекватным.

2. Перевод метафоры сравнением:

The PCP may ***"cherry pick"*** *inviting the most healthy to join their concierge practices.*

В данном примере автор статьи использует обычную метафору английского языка *to cherry pick*, которая обозначает дословно «снимать сливки», т. е. «брать только самое лучшее». Если сохранить образность выражения и оставить его в первоначальном виде, можно нарушить сочетаемость в русском языке, а также утяжелить предложение для восприятия, поэтому мы предлагаем решить данную проблему путем добавления союза «как бы», тогда предложение будет выглядеть следующим образом: «Терапевты имеют возможность, как бы «снимать сливки», приглашая только самых здоровых пациентов к себе на прием». Таким образом, нам удалось полностью сохранить образность авторской метафоры и не нарушить смысла в русском варианте предложения.

3. Замена эквивалентной метафорой переводящего языка:

Aedes albopictus (tiger mosquito) *has become the most invasive mosquito species worldwide, in addition to being* ***a well-known vector of diseases****, with a proven capacity for the transmission of chikungunya and dengue viruses in Europe as well as the Zika virus in Africa and in laboratory settings.*

Данный пример содержит сразу два термина, которые имеют термины-эквиваленты в русском языке. Что касается вида москитов, являющихся переносчиками вирусного заболевания, в англоязычном предложении дается два варианта названия: *Aedes albopictus* и *tiger mosquito*. Автор включил оба варианта для того, чтобы статья была доступна широкой публике, как врачам, так и читателям-непрофессионалам. Первое название является латинским, что соответствует стандартным названиям в сфере биологии и медицины по принятым международным классификациям, с ними знаком лишь узкий круг специалистов. Второй вариант содержит в себе метафору и знаком более широкому кругу читателей. Метафоричность названия состоит в том, что данный вид москитов (комаров) имеет полосатый окрас брюшка, за что был назван «тигровым москитом». Но в русском языке подобного названия нет, дословный перевод может поставить в тупик. Поэтому мы предлагаем следующий перевод с использованием эквивалента – «желтолихорадочный комар».

Второе выражение *well-known vector of diseases* построено на метафоричном употреблении слова *vector*, что дословно переводится как «вектор», так и «переносчик заболевания». Второй вариант перевода давно существует во всех словарях, поскольку является стертой метафорой, прочно закрепившейся в узусе общеупотребительной и научной лексики. Следовательно, мы предлагаем вариант перевода – «известный переносчик заболеваний».

4. Сохранение аналогичного метафорического образа с добавлением объяснения, которое делает основание сравнения эксплицитным:

This model mimics the tumor *heterogeneity seen in vivo as it recreates the oxygen/nutrient gradient with a hypoxic zone and a central necrosis and allows interaction between melanoma cells and their stroma.*

В данном примере использована необычная метафора, которая является клишированной, поскольку сравнительно давно глагол *to mimic* используется в значении копирования, воссоздания образа опухоли в лабораторных условиях, как если бы она развивалась в организме. Хотя глагол *to mimic* в прямом значении переводится как «передразнивать», «пародировать», здесь ему придается значение имитирования. Поэтому мы предлагаем следующий вариант перевода, который характерен для научного узуса русского языка: «Эта модель отражает неоднородность опухоли».

5. Перефразирование:

While melanocytes in monoculture show ***aberrant proliferation behavior****, morphology and RNA expression, or protein synthesis patterns, in co-culture with keratinocytes they exhibit a phenotype much more similar to that in vivo.*

В данном предложении мы наблюдаем пример адаптированной (авторской) метафоры. В английском языке существует словосочетание *aberrant behavior*, которое переводится как «аномальное поведение», «поведение, отклоняющееся от нормы». Автор, очевидно, имеет в виду, что клетки в монокультуре ведут себя необычно, то есть аномально. Но применить к клеткам слово «поведение» в русском языке было бы не уместно, поскольку даже при условии сохранения метафоризации, это нарушило бы правила сочетаемости и восприятие. В связи с чем, мы предлагаем путем перефразирования выражения применить здесь следующий вариант перевода: «В то время как меланоциты в монокультуре демонстрируют аномальную пролиферацию, ...».

Although donors have a stable GFR over time, ***they do exhibit*** *some biochemical markers seen in chronic kidney disease such as small elevations in parathyroid hormone and uric acid.*

В данном примере автор статьи использует недавнюю метафору, основанную на переносном значении глагола *to exhibit*, который переводится как «показывать», «обнаруживать», «проявлять». В медицинском дискурсе в метафоричном значении он используется, когда речь идет об анализах крови, биопсии и т. д. Здесь автор приводит результаты исследования доноров, после резекции и пересадки определенных органов. Через какое-то время у доноров появляются в крови биохимические маркеры, которые характерны для хронической болезни почек. Мы сочли необходимым найти уместный эквивалент данному глаголу и перефразировать выражение, поскольку автор говорит о результатах исследований, но в качестве субъекта использует самих доноров, заменяя их местоимением *they*. Мы предлагаем следующий перевод: «В их анализах присутствуют биохимические маркеры».

Образность выражения в предложенном переводе теряется, но сохраняется смысл, а сам перевод является адекватным для терминологического аппарата медицины в русском языке.

Заключение

Переводческий анализ фактического материала показал, что из проанализированных нами ста примеров метафор 54 % было возможно перевести, сохраняя образность метафорических выражений. В 29 % случаев образность была утеряна. Это связано с тем, что русский научный текст традиционно характеризуется меньшей степенью экспрессивности, по сравнению с английским, поэтому при переводе зачастую приходилось прибегать к снятию образности, чтобы соответствовать нормам научного дискурса в русском языке. Наконец, в 17 % примеров образ, на котором была построена метафора, пришлось заменить на другой.

Необходимо отметить, что при переводе метафор в научно-популярном тексте нужно учитывать вид метафоры, а также наличие в научно-медицинском узусе русского языка устойчивого эквивалента. Проведя анализ способов перевода метафор, мы пришли к выводу, что методы, предложенные лингвистом П. Ньюмарком, могут успешно применяться для перевода метафор научно-медицинского дискурса, поскольку предоставляют широкие возможности и пути передачи метафоричности речи с большой вероятностью сохранения образа.

Литература:

1. Будаев Э. В. Становление когнитивной теории метафоры // Лингвокультурология. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2007. N 1. С. 19–35.
2. Мишанкина Н. А. Метафора как инструмент моделирования конфликтного исторического события в научном дискурсе // Вестник Томского гос. университета. Филология. Томск: Изд-во нац. исслед. Томск. гос. ун-та, 2011. N 4. 25 с.
3. Баранов А. Н. Метафорические модели как дискурсивные практики // Известия Академии наук. Сер. лит. и языка. 2004. Т. 63. N 1. С. 33–43.
4. Уткина Т. И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе (семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты): дис. … канд. филол. наук. Пермь, 2006. 210 с.
5. *The American Journal of Medicine*, http://www.amjmed.com/.
6. *Healthcare: The Journal of Delivery Science and Innovation*, https://www.journals.elsevier.com/healthcare-the-journal-of-delivery-science-and-innovation/.
7. *MDPI Journals*, http://www.mdpi.com/.
8. Маджаева С. И. Структурно-семантические особенности медсестринской терминологии (на материале английского языка): дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2005. 198 с.
9. Biber, D. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow: Longman Pearson Education, 1999. 1204 p.
10. Колесникова Н. И. Что важно знать о языке и стиле научных текстов // Высшее образование в России. 2010. N 3. С. 130–137.
11. Котюрова М. П. Культура научной речи: текст и его редактирование. М: Флинта: Наука, 2016. 280 с.
12. Баженова Е. А. Научный текст в дискурсивно-стилистическом аспекте // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2009. N 5. С. 24–31.
13. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб.; М.: Академия, 2012. 352 с.
14. Арутюнова Н. Д. Вступительная статья. Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. 512 с.
15. Масленникова А. А. Особенности грамматической метафоры // Метафоры языка и метафоры в языке. СПб: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 2006. 260 с.
16. Newmark, P. A *Textbook of Translation*. Harlow: Pearson Education Limited, 2008. 292 p.

Borisenko Yu. A., Rusinova P. S.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

TRANSLATING METAPHORS IN SCIENTIFIC WRITING (BASED ON AMERICAN MEDICAL JOURNALS)

The paper focuses on the use of metaphors in scientific discourse. Although imagery is not typical of scientific texts in general, contemporary researchers believe that metaphors can be used in different styles serving as the main means of representing the world. In scientific texts a metaphor performs its cognitive function. Moreover, in popular science metaphors can also express the author's attitude to the phenomena described.

Having analyzed various classifications of metaphors, it is possible to conclude that they are based on similar principles. That also means that there are certain basic principles for treating metaphors as hidden similes.

Translation analysis of metaphors taken from American medical journals reveals that in most cases it is possible to preserve the imagery in the target text. It is mostly connected with the fact that the majority of metaphors in medical texts are hackneyed and trite ones. Moreover, most images are international. The translator should take into account stylistic characteristics of the original text, as well as the peculiarities of the author's idiolect. When images differ in English and Russian cultures, metaphors can be changed or lost in translation.

Key words: metaphor, scientific writing, translation studies, popular science, medical text.

About the authors:

Borisenko Yulia Aleksandrovna, Associate Professor, Candidate of Philology, Head of the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German), Udmurt State university (Izhevsk, Russia); e-mail: Julie_bor@mail.ru;

Rusinova Polina Sergeevna, 2nd year Master student; e-mail: anilop1994@gmail.com.

References:

1. Budaev, E. V. "Development of Cognitive Approach to Metaphor." *Lingvoculturology*. Ekaterinburg, no. 1, 2007, pp. 19–35.
2. Mishankina, N. A. "Metaphor as a Means of Simulating a Historical Conflict in Scientific Discourse." *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Philology*. Tomsk, no. 4, 2011, 25 p.
3. Baranov, A. N. "Metaphoric Schemes as Discourse Practices." *Izvestiya AN*, vol. 63, no. 1, 2004, pp. 33–43.
4. Utkina, T. I. *Metaphor in Scientific Popular Medical Texts (Semiotic, Cognitive, Communicative and Pragmatic Aspects)*. PhD Dissertation. Perm, 2006, 210 p.
5. *The American Journal of Medicine*, http://www.amjmed.com/.
6. *Healthcare: The Journal of Delivery Science and Innovation*, https://www.journals.elsevier.com/healthcare-the-journal-of-delivery-science-and-innovation/.
7. *MDPI Journals*, http://www.mdpi.com/.
8. Madzhaeva, S. I. *Structural and Semantic Peculiarities of Nurse Terminology*. Volgograd, 2005, 198 p.
9. Biber, D. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman Pearson Education, 1999, 1204 p.
10. Kolesnikova, N. I. "What It Is Important to Know about Style and Language of Scientific Texts." *Vyssheye Obrazovaniye v Rossii*, no. 3, 2010, pp. 130–137.
11. Kotyurova, M. P. *Scientific Speech Culture: Text and its Editing*. Moscow, 2016, 280 p.
12. Bazhenova, Ye. A. "Scientific Text in Stylistic Discourse." *Vestnik Permskogo Universiteta. Russian and Foreign Philology*, no. 5, 2009, pp. 24–31.
13. Alekseeva, I. S. *Introduction to Translation Studies*. Moscow, 2012, 352 p.
14. Arutyunova, N. D. *Introductory Article to Theory of Metaphor*. Moscow, 1990, 512 p.
15. Maslennikova, A. A. "Peculiarities of Grammatical Metaphor." *Language Metaphors and Metaphors in Language*. Saint-Petersburg, 2006, 260 p.
16. Newmark, P. *A Textbook of Translation*. Harlow: Pearson Education Limited, 2008, 292 p.

УДК 811.161.1'255.2:6:811.111(045)

Рябкова И. П., Артемьева О. О.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПРОГРАММ АВТОМАТИЗАЦИИ И УЧЕТА С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА «1С:ERP УПРАВЛЕНИЕ ПРЕДПРИЯТИЕМ 2.0»)

Статья посвящена исследованию языка программ автоматизации и учета (ПАУ), а также проблем, связанных с их переводом с русского языка на английский. Материалом для нее послужил программный продукт «1С:ERP Управление предприятием 2.0» на русском языке и его перевод на английский. Актуальность данного исследования обусловлена высоким спросом на локализацию программного обеспечения (ПО), при этом теория перевода в данной сфере значительно отстает от практики. Рассмотренный практический материал представляется достаточно репрезентативным и требующим определенного теоретического осмысления. Цель исследования состояла в выявлении основных проблем перевода ПАУ на примере анализа собственных переводческих решений, принятых в процессе работы по локализации вышеупомянутого программного продукта.

В ходе исследования особое внимание было уделено лексическим и грамматическим проблемам перевода. В частотности, было выявлено, что наиболее частыми лексическими проблемами перевода ПАУ можно считать перевод специальной и безэквивалентной лексики, выбор контекстуального соответствия при переводе многозначных слов, а также перевод аббревиатур. С точки зрения грамматики, для ПАУ характерны формы, позволяющие представить информацию сжато и лаконично, например, в русском языке это неполные предложения и опущения. Основные проблемы перевода в этой связи обусловлены необходимостью учета типичных средств языковой компрессии в английском языке, в том числе упрощения временных форм, использования атрибутивных конструкций, и их сознательного включения в текст перевода.

Кроме того, работа над переводом ПО обычно выполняется командой специалистов (разработчиков, переводчиков, редакторов и др.), поэтому с целью обеспечения работоспособности и единообразия итогового продукта следует руководствоваться техническим заданием и совместно вырабатывать алгоритмы действий переводчика. Некоторые из них также представлены в данной статье.

Ключевые слова: перевод, локализация, технический перевод, программное обеспечение, программы автоматизации и учета.

Сведения об авторах:

Рябкова Ирина Павловна, канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: irina-ryabkova@bk.ru;

Артемьева Ольга Олеговна, магистрант Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: olgakovyazina95@gmail.com.

Введение

Когда речь идет о реализации программного продукта за рубежом, остро встает вопрос о том, как представить товар иностранным клиентам и международным компаниям. Перевод ПО на язык потенциальных пользователей играет, наряду с маркетинговыми мероприятиями, важную роль в решении этой проблемы.

Цель данной работы заключается в выявлении основных проблем, возникающих в процессе перевода программ автоматизации и учета с русского языка на английский. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: анализ научной литературы по проблеме перевода программного обеспечения, выявление основных трудностей перевода программы «1С:ERP Управление предприятием 2.0» и обоснование путей их решения.

В нашем исследовании мы опирались на работы отечественных лингвистов в области теории перевода (Л. С. Бархударов, Д. И. Ермолович, Я. И. Рецкер), а также специалистов, исследующих проблему перевода интерфейса программных продуктов и интернет-сайтов (Е. Е. Сухарева, О. В. Шурлина).

Новизна работы связана с ее практико-ориентированным характером и проявляется в выявлении и описании наиболее частых лексических, грамматических и экстралингвистических проблем перевода программ автоматизации и учета на конкретных примерах.

1. Современные подходы к переводу программного обеспечения

В современной теории и практике перевода при рассмотрении проблем перевода программного обеспечения (далее – ПО), часто используется термин «локализация». Главное ее отличие от обычного перевода заключается в том, что локализация предполагает адаптацию ПО к культурному контексту страны, на язык которой делается перевод.

Локализация ПО – новое направление технического перевода. Вслед за Е. Е. Сухаревой и О. В. Шурлиной, под локализацией ПО мы понимаем процесс адаптации ПО в соответствии с социокультурными особенностями конкретной страны. Важно подчеркнуть, что в процессе локализации ПО осуществляются не только перевод его текстовых элементов, но и адаптация к культуре целевой аудитории [Сухарева, 2013: 166]. Иными словами,

локализация представляет собой одну из актуальных форм межкультурной коммуникации, осуществляемой переводчиком.

Локализация ПО не ограничивается переводом отдельных составляющих программного продукта. В процессе локализации иногда приходится дорабатывать пользовательский интерфейс. Технические проблемы вызывает несовпадение длины текста на языке оригинала и перевода. Особенно острый характер данная проблема приобретает в процессе адаптации пользовательского интерфейса из-за ограниченного размера текстового поля. Известно, что при переводе с одного языка на другой трудно добиться соответствия «один к одному» по длине слов и предложений. Количество символов, необходимых для выражения одной и той же мысли на разных языках, варьируется и порой весьма существенно.

Актуальным остается и вопрос о том, что следует переводить, а что переводить не нужно. Например, ответ на вопрос о том, какие именно слова и команды переводить, а какие оставлять в оригинальном написании, не является очевидным.

Среди основных лингвистических трудностей, которые возникают в процессе локализации ПО, модно выделить отсутствие или недостаточность контекста (поскольку переводчик работает, как правило, с массивом строк), использование безэквивалентной лексики, аббревиатур и терминологии.

Несмотря на то, что информационная среда современного мира достаточно универсальна и во многом не зависит от национальности, культурных предпочтений и вероисповедания пользователей, в процессе локализации ПО все же встречаются проблемы культурологического характера. Определим некоторые культурологические трудности, возникающие при локализации ПО.

Так, в различных регионах мира используются разные форматы обозначения даты и времени. Подсистема ПО, отвечающая за отображение даты, должна следовать стандарту григорианского календаря. Однако интерфейсы могут использовать региональный формат обозначения даты и времени. Например, американский формат даты (месяц / число / год) отличается от британского формата (число / месяц / год). Поэтому при локализации ПО, предназначенного для использования в США, необходимо переводить дату и время из международного формата в региональный [Шурлина, 2014: 84].

Еще одна сложность, связанная с локализацией программ автоматизации и учета, возникает, когда переводчик сталкивается с единицами измерения и наименованием национальных валют, если в оригинальном тексте программа не предполагает переключение между метрическими и неметрическими системами измерения или, если единственная доступная в программе валюта – российские рубли. В этом случае локализуемое ПО в идеале требует доработки, чтобы сделать программу максимально универсальной, дающей англоязычному пользователю возможность выбора валюты и единиц измерения.

Помимо культурологических трудностей при локализации ПО также могут возникнуть проблемы организационного характера. Основные сложности связаны с поддержанием единообразия терминологии и стиля программного продукта. Учитывая типичные сжатые сроки выполнения и высокую трудоемкость локализации, переводческую и редакторскую работу приходится распределять между группой исполнителей, что может привести к расхождениям в терминологии и стиле. Обычно заказчики, менеджеры проекта, а иногда и сами переводчики (редакторы) составляют детальные руководства по стилю и оформлению и подробные глоссарии. Тем не менее, даже такие руководства полностью не решают проблемы. С одной стороны, в них могут оказаться неосвещенными отдельные вопросы (термины). С другой стороны, максимально детальные регламентирующие документы не всегда бывают удобны. Для их изучения требуется достаточно много времени, в них иногда бывает нелегко найти нужную информацию, переводчикам может быть сложно удержать в памяти все требования и рекомендации.

Таким образом, адаптация ПО на техническом, лингвистическом и культурологическом уровнях – сложный процесс, в ходе осуществления которого перед переводчиком стоит ряд задач, от решения которых зависит коммерческий успех программного продукта.

2. Лингвистические проблемы перевода программ автоматизации и учета

Российская сфера экономики и бухгалтерского учета отличается от зарубежной, поэтому лексические единицы, используемые в данных областях знания, часто не имеют эквивалентов в языке перевода. В данном случае, с точки зрения теории перевода, можно говорить о присутствии в тексте оригинала безэквивалентной лексики (БЛ). Л. С. Бархударов определяет БЛ как «лексические единицы одного из языков, которые не имеют ни полных, ни частичных эквивалентов среди лексических единиц другого языка» [Бархударов, 2008: 93].

Рассмотрим в этой связи следующий пример из переведенного нами программного продукта «1С:ERP Управление предприятием 2.0»:

*дополнительные страховые взносы на **накопительную часть пенсии**.*

Накопительная часть пенсии – это реалия, присущая экономической действительности России. Под накопительной частью подразумевается та часть трудовой пенсии, которая формируется на основании пенсионных накоплений, учитываемых на специальной части индивидуального лицевого счета застрахованного лица. Словарь предлагает три варианта перевода данного выражения *investment part of the state pension, accumulated portion of the retirement pension* и *funded component of a retirement pension* [Словарь Мультитран]. Однако лингвистический поиск показал, что данные соответствия практически не употребляются в текстах на английском языке. Мы решили обратиться к официальным документам, а именно к официальному переводу Федерального закона № 424-ФЗ «О накопительной пенсии» на английский язык. Обращение к годовому отчету Пенсионного фонда Российской Федерации на английском языке показало, что название данного закона в нем переведено как *Federal Law No. 424-FZ On Funded Pension* [Pension Fund of the Russian Federation, 2014: 34]. Дальнейший поиск в сети Интернет показал, что *funded pension* встречается в официальной российской документации на английском языке и на англоязычной версии сайта ПФР [Официальный сайт Пенсионного фонда Российской Федерации]. Данное соответствие также используется в официальных документах международных организаций, например, «Организации экономического сотрудничества и развития», когда речь идет о российской пенсионной системе.

В этой связи при переводе был использован следующий вариант:

*additional insurance contributions to **funded pension**.*

К БЛ также относятся имена собственные, например названия официальных документов, законов, деклараций и т. д. Приведем следующие примеры из нашего материала:

1. *Декларация об объеме перевозки этилового спирта, алкогольной и спиртосодержащей продукции.*
2. *Приложение № 10 к Правилам представления деклараций об объеме производства, оборота и (или) использования этилового спирта, алкогольной и спиртосодержащей продукции, об использовании производственных мощностей.*

Для документов подобного рода часто имеются официальные переводы на английский язык, как правило, размещаемые либо на официальном сайте соответствующей организации, либо на информационно-правовом портале «ГАРАНТ.РУ» [Информационно-правовой портал «ГАРАНТ.РУ»]. Именно на них следует опираться при переводе названий документа, в данном случае перевод звучит следующим образом:

1. *Declaration on the volume of transportation of ethyl alcohol, alcoholic and alcohol-containing products.*
2. *Annex No. 10 to the Submission of Declarations on the Volume of Production, Circulation and / or Use of Ethyl Alcohol, Alcoholic and Alcohol-Containing Products, on the Use of Production Capacities.*

Подобный подход позволяет обеспечивать единообразие перевода названий, что, как говорилось выше, актуально при работе над проектом команды исполнителей.

В «1С:ERP Управление предприятием 2.0» также присутствует юридическая документация, в которой часто встречаются названия предприятий и их организационно-правовых форм, например:

*0067 в «**ЮНИКРЕДИТ БАНК» (ОАО).***

Как правило, названия компаний передаются методом транслитерации или транскрипции, а также методом калькирования [Ермолович, 2009: 40]. Более того, следует правильно использовать кавычки в названиях предприятий. Традиционно в русском языке применяются кавычки-«елочки», в то время как названия на английском языке чаще всего используются без кавычек.

В исследуемом примере также присутствует аббревиатура, указывающая на организационно-правовую форму банка (ОАО). В более ранней практике сокращенные обозначения организационно-правовых форм некоммерческих компаний переводили, позже составляли аналогичные аббревиатуры на английском языке (OJSC), но к настоящему времени переводчики пришли к выводу, что такие аббревиатуры лучше транслитерировать [Ермолович, 2009: 46]. Использование английских аббревиатур при переводе форм собственности российских компаний неверно с юридической точки зрения и искажает реальное значение русских аббревиатур. В пользу этого свидетельствуют и «Комментарии к Письму Банка России от 20.04.2005 № 64-Т: SWIFT BIC (международный стандарт ISO 9362)»: «форма собственности и организационно-правовая форма приводятся в сокращенном виде после указания наименования заглавными латинскими буквами – ООО, ZAO, OAO, AKB». В связи с этим был использован следующий вариант перевода:

*0067 in **UNICREDIT BANK (OAO).***

Приведем еще один пример подобного плана:

***АО** ЮНИКРЕДИТ БАНК (RUB) – UNICREDIT BANK, **AO** (RUB).*

Перевод аббревиатур, не имеющих закрепленного варианта в языке перевода, также представляет трудность при переводе программ автоматизации и учета с русского языка на английский. Во многих случаях для перевода аббревиатуры необходимо подробно изучить проблемную лексическую единицу и понять ее особенности для разграничения вариантов перевода.

Так, если в языке перевода не существует соответствия аббревиатуре, то предпочтительным (по крайней мере при первом употреблении) является перевод без аббревиации. Например:

НДФЛ – Personal Income Tax.

Однако из-за ограничений, связанных с длиной строки, при работе с данным программным продуктом в инструкции для переводчиков рекомендовалось использовать в таких случаях аббревиатуру, созданную из первых букв соответствующих слов, например, НДФЛ следовало переводить PIT.

Рассмотрим другой пример:

СРП** конечный остаток **дт.

В данном примере присутствуют две аббревиатуры: СРП и дт. Чтобы правильно передать их на английский язык, необходимо их расшифровать. СРП – Соглашение о разделе продукции (*Production Sharing Agreement*) [Энциклопедия юриста], а дт – это сокращение от «дебет», используемое в сфере бухгалтерского учета и имеющее, как показало обращение к специализированным словарям, устойчивое соответствие на английском языке – dr [Жданова, 2003: 107]. Соответственно, данная строка локализации была переведена следующим образом:

PSA** closing balance **dr.

Следующей распространенной проблемой, с которой мы столкнулись при переводе программы автоматизации и учета «1С:ERP Управление предприятием 2.0», был выбор подходящего контекстуального соответствия. Характеризуя контекстуальные (вариантные) соответствия, Я. И. Рецкер определяет их как «соответствия, устанавливаемые в языке перевода и имеющие несколько соответствий для исходного слова» [Рецкер, 2007: 18]. Они возникают в языке в зависимости от окружения и реализуются под действием узкого, широкого и экстралингвистического контекста [Рецкер, 2007: 21].

К подобным лексическим единицам относится, например, глагол *«установить»,* который в переводимом нами программном продукте употреблялся в следующих контекстах:

1. ***Установить*** *значения параметров учета*.
2. ***Установите*** *программу на компьютер и перезагрузите его*.
3. *Командная панель отчетность* ***установить*** *флажки у всех*.

Во всех трех примерах данный глагол используется в абсолютно разных значениях. Обращение к русскому толковому словарю [Кузнецов, 2000: 1012] показало, что в первом примере «установить» используется в значении «наладить, настроить» (англ. – *set*). Во втором примере речь идет об установке программного обеспечения (англ. – *install*). В третьем – о том, что необходимо поставить галочки, и в английском интерфейсе в таком контексте принято использовать *select* [Языковой портал Microsoft]. В результате мы пришли к следующим переводам:

1. ***Set*** *values of accounting settings.*
2. ***Install*** *the application on the computer and restart it.*
3. *Command bar reporting* ***select*** *all check boxes.*

Грамматической особенностью программ автоматизации и учета является упрощение времени и опущения (вспомогательного глагола, артикля, фразовых элементов).

В текстах программного обеспечения лучше использовать самые простые грамматические времена, так как они легче воспринимаются пользователем [Spilker, 2012: 177], для которого английский язык нередко может не быть родным. В большинстве случаев достаточно простого настоящего времени, причем оно подходит и для описания ситуаций, которые произошли в прошлом или произойдут в ближайшем будущем. Например:

Задача еще не сформирована.

Согласно правилам английского языка, в рассматриваемом нами случае лучше использовать время Present Perfect [Murphy, 2012: 14]. Но в программных продуктах на английском языке в аналогичных ситуациях, как правило, используется простое настоящее время. Кроме того, артикль перед существительным *task* опускается:

Task is not generated yet.

Разберем пример, демонстрирующий опущение вспомогательного глагола в переводе:

Допустимая сумма задолженности не более: %СуммаЗадолженности% %Валюта%.

Анализ англоязычного ПО показал, что в текстах программного обеспечения можно опускать глагол *to be* только в простых и коротких сообщениях о результатах поиска. Предлагаем следующий перевод:

Allowable debt amount no more than: %СуммаЗадолженности% %Валюта%.

Отметим также, что текст, находящийся между знаками процента (%), в случае с нашим программным продуктом переводить на английский язык было не нужно, поскольку он представлял собой идентификатор, отвечающий за корректную работу системы.

Особую трудность вызывает перевод словосочетаний в родительном падеже. Как правило, их можно переводить с помощью словосочетаний с предлогом *of*, атрибутивных конструкций или конструкций с существительным в притяжательном падеже. Проанализируем следующий пример:

Файл внешней обработки *«%1» не найден %2*.

Мы видим, что это конструкция с родительным падежом, и ее можно перевести тремя разными способами. Из-за ограниченного размера строки перевод с помощью атрибутивной конструкции является предпочтительным:

External data processor file *“%1” is not found %2.*

Следует помнить, что при переводе не нужно использовать множественное число для первого члена атрибутивной конструкции, даже если на русском языке данное существительное стоит во множественном числе. Например:

Права ***пользователей.***

User *rights.*

Также не рекомендуется использовать восклицательные знаки в сообщениях пользователю, потому что такие тексты должны быть эмоционально нейтральными [Microsoft International Language Services, 2005: 44]. Если в русскоязычном сообщении есть восклицательный знак, в переводе необходимо поставить вместо него точку, например:

Документ не записан. Выгрузка прервана!

Document is not written. Export is canceled.

Заключение

Проведенное нами исследование, посвященное проблемам перевода программ автоматизации и учета, позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, можно выделить общие лингвистические проблемы перевода программ автоматизации и учета, такие, как перевод безэквивалентной лексики, выбор контекстуального соответствия при переводе, а также перевод аббревиатур. При переводе безэквивалентной лексики, а также аббревиатур, не имеющих устойчивого варианта перевода в ПЯ и неизвестных носителям ПЯ, в нашем случае представляется наиболее целесообразным использовать способ калькирования.

При передаче организационно-правовых форм компаний, присущих российской действительности, с русского языка на английский лучше использовать метод транслитерации (*ZAO, AO* и т. д.).

Выбор контекстуального соответствия при переводе программ автоматизации и учета зависит от контекста, в котором рассматривается та или иная лексическая единица. При его выборе необходимо осуществлять тщательный поиск как в русско-английских, так и англо-английских словарях.

Грамматические особенности перевода программ автоматизации и учета обусловлены наличием в аналогичных англоязычных продуктах опущений, упрощений временных форм, длинных атрибутивных цепочек, что способствует краткой и точной подаче информации. При переводе с русского языка на английский необходимо сознательное включение подобных конструкций в текст на ПЯ.

Культурологические проблемы перевода связаны с культурными особенностями, принятыми в стране языка перевода, в нашем случае в США. К ним можно отнести различие в форматах даты и денежных валютах, которые следует принимать во внимание переводчикам и разработчикам.

В процессе перевода программ автоматизации и учета также могут возникнуть и проблемы экстралингвистического характера. К основным проблемам, связанным с технической стороной перевода, в нашем случае можно отнести несовпадение длины строк на языке оригинала и перевода, отсутствие контекста, учет регистра букв и пунктуационных знаков в конце строки локализации. Данные особенности необходимо принимать во внимание, поскольку иначе не исключена некорректная работа программного продукта.

Кроме того, поскольку перевод и локализация ПО обычно выполняются командой специалистов (разработчиков, переводчиков, редакторов, менеджера проекта), важным экстралингвистическом аспектом является слаженная работа команды, только в этом случае возможно обеспечить работоспособность и единообразие итогового продукта на языке перевода.

Литература:

1. Сухарева Е. Е., Шурлина О. В. Локализация сайта как форма межкультурной коммуникации // Вестник Воронежского государственного университета. 2013. N 1. С. 166–169.
2. Шурлина О. В. Трудности «локализации» как лингвокультурной адаптации текстов программного обеспечения // Вестник Воронежского государственного университета. 2014. N 1. С. 83–87.
3. Бархударов Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. 2-е изд. М.: ЛКИ, 2008. 240 с.
4. Электронный словарь Мультитран [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.multitran.ru.
5. “Pension Fund of the Russian Federation.” *Annual Report*. 2014, 78 p.

6. Официальный сайт Пенсионного фонда Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.pfrf.ru.
7. Информационно-правовой портал «Гарант.ру» [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.garant.ru.
8. Ермолович Д. И. Методика межъязыковой передачи имен собственных. М.: ВПЦ, 2009. 86 с.
9. Энциклопедия юриста на Академике [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_law/.
10. Жданова И. Ф., Скворцова М. В. Русско-английский словарь. Финансы, налоги, аудит. М.: Филоматис, 2003. 462 с.
11. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Р. Валент, 2007. 240 с.
12. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
13. Языковой портал Microsoft [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.microsoft.com/Language/ru-ru/Search.aspx.
14. Spilker, K. *The Microsoft Manual of Style: Your Everyday Guide to Usage, Terminology and Style for Professional Technical Communications*. Microsoft Press, 2012, 439 p.
15. Murphy, R. *English Grammar in Use*, 4-th ed. Cambridge University Press, 2012, 380 p.
16. "Microsoft International Language Services (MILS)." *Russian Style Guide*. 2005, 56 p.

Ryabkova I. P., Artemyeva O. O.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

TRANSLATING ACCOUNTING APPLICATIONS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH (BASED ON 1C:ERP 2.0 (ENTERPRISE RESOURCE MANAGEMENT)

The paper focuses on the language of accounting applications (AA) and the problems faced by translators when translating them from Russian into English. The study is based on 1C:ERP 2.0 (Enterprise Resource Management) in Russian and English. Today software localization is much in demand, yet the theory of translation in this field is well behind the practice. Therefore, this study appears topical and relevant, and the available linguistic material seems sufficiently representative and requires theoretical consideration. The study aims to identify common problems which arise when translating AAs from Russian into English. We use translations done during the localization of the above-mentioned software product to illustrate them.

The study focuses on lexical and grammatical problems of translation. In particular, it was found that the most common lexical problems of translating AAs were the translation of special and equivalent-lacking words, the choice of contextual equivalents when translating polysemantic words and the translation of abbreviations. In terms of grammar, the forms which allow presenting information in a concise way are typical for AAs. For example, in the Russian language these are incomplete sentences and omissions. In this regard, main translation problems arise due to the need to take into account typical means of language compression in English, including the simplification of tense forms, the use of attributive constructions and to deliberately include them in the translation.

In addition, software is usually translated by a team of professionals (developers, translators, editors, etc.). Therefore, in order to ensure proper operation and uniformity of the final product, translators should follow project style guides and/or collaborate to develop appropriate algorithms for actions in difficult cases. Some of them are also presented in this paper.

Key words: translation, localization, technical translation, software, accounting applications.

About the authors:

Ryabkova Irina Pavlovna, Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German) in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: irina-ryabkova@bk.ru;

Artemyeva Olga Olegovna, Master Student in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: olgakovyazina95@gmail.com.

References:

1. Sukhareva, E. E., Shurlina, O. V. “Localization of Internet Sites as a Form of Intercultural Communication.” *Vestnik Voronezhskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, no. 1, 2013, pp. 166–169.
2. Shurlina, O. V. “Translation Difficulties of Software ‘Localization.’” *Vestnik Voronezhskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, no. 1, 2014, pp. 83–87.
3. Barkhudarov, L. S. *Language and Translation: Issues of the General and Specific Theory of Translation*, 2-nd ed. Moscow, 2008, 240 p.
4. *Multitran Dictionary*, http://www.multitran.ru.
5. “Pension Fund of the Russian Federation.” *Annual Report*. 2014, 78 p.
6. *Official Website of the Pension Fund of the Russian Federation*, http://www.pfrf.ru.
7. *Garant.ru. Legal Information Portal*, www.garant.ru.
8. Ermolovich, D. I. *Theory of Cross-Language Transfer of Proper Names*. Moscow, 2009, 86 p.
9. *Lawyer’s Encyclopedia on Academic*, http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_law/.
10. Zhdanova, I. F. Skvortsova, M. V. *Russian-English Dictionary. Finance, Taxes, Audit*. Moscow, 2003, 462 p.
11. Retsker, Ya. I. *Translation Theory and Translation Practice*. M., 2007, 240 p.
12. Kuznetsov, S. A. *Big Dictionary of the Russian Language*. St. Petersburg, 2000, 1536 p.
13. *Microsoft Language Portal*, https://www.microsoft.com/Language/ru-ru/Search.aspx.
14. Spilker, K. *The Microsoft Manual of Style: Your Everyday Guide to Usage, Terminology and Style for Professional Technical Communications*. Microsoft Press, 2012, 439 p.
15. Murphy, R. *English Grammar in Use*, 4-th ed. Cambridge University Press, 2012, 380 p.
16. “Microsoft International Language Services (MILS).” *Russian Style Guide*. 2005, 56 p.

УДК 811.161.1'255.2:811.111(045)

Рябкова И. П., Кожевникова А. Н.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ЛИНГВОСТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДОГОВОРА В РОССИЙСКОМ, АМЕРИКАНСКОМ И БРИТАНСКОМ ПРАВЕ: СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена исследованию лингвоструктурных особенностей договоров в британском, американском и российском праве и трудностей, возникающих при их переводе. Материалом для исследования собственно переводческих трудностей послужили 11 договоров купли-продажи между российскими и британскими / американскими организациями (язык оригинала русский) и их переводы на английский язык. Кроме того, в целях сравнения были проанализированы 20 договоров на английском языке (сторонами выступают британские или американские организации) для установления особенностей их языка и структуры.

Актуальность данного исследования обусловлена высоким спросом на переводы подобного рода, при этом переводческая практика в данной сфере может существенно различаться от предприятия к предприятию. Думается, что при переводе договоров в языковой паре английский-русский необходимо отталкиваться от структурных, видовых и лингвистических особенностей договоров в российском, американском и британском праве, так как это оказывает непосредственное влияние на процесс перевода. Цель данного исследования состояла в выявлении основных лингвоструктурных особенностей договоров купли-продажи для обоснования выбора тех или иных переводческих решений. В ходе исследования было выявлено, что договорам свойственны определенные орфографические и пунктуационные особенности, некоторые из которых связаны с оформлением чисел и сумм и различны для договоров на английском и русском языках. Общими особенностями являются правила оформления списков и использование заглавных букв для наименования сторон договора. Для договоров всех трех систем права характерны следующие лексические особенности: использование устойчивых выражений, например: *on behalf of – от имени*, и заимствований,

например, *status quo, de facto, de jure,* кроме того, в договорах часто встречаются различные аббревиатуры и сокращения. Однако и русскоязычные, и англоязычные договоры также обладают свойственными только им лексическими особенностями. Например, только для англоязычных договоров характерно употребление двойных синонимов *(claims and differences)* или использование полисемантических единиц, и только для российского договора типично использование канцеляризмов и присутствие ограниченной лексической сочетаемости слов. Договоры имеют также определенные грамматические особенности, данные особенности договоров на английском и русском языках имеют как сходства так и различия. Например, употребление сложноподчиненных предложений, использование страдательного залога, наличие простых осложненных предложений свойственно договорам трех систем права, а употребление перформативов и конструкций с производными предлогами характерно только для российских договоров, в то время как для договоров на английском языке характерно наличие различных форм передачи долженствования и употребление сложных наречий.

Ключевые слова: перевод, договор, правовая система, офииально-деловой стиль, юридический дискурс.

Сведения об авторах:

Рябкова Ирина Павловна, канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: irina-ryabkova@bk.ru;

Кожевникова Анна Николаевна, магистрант Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: anna.kozhevnikov@gmail.com.

Введение

Российское право относится к романо-германской правовой семье, а британское и американское право – к англосаксонской. Принадлежность этих трех систем права к разным правовым семьям обуславливает различия в определениях и в типах договоров.

В России *договором* признается соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей [ГК РФ, 2017: 203].

Под *договором* в Великобритании понимается обещание (promise) или ряд обещаний, за нарушение или неисполнение которых законом предусмотрено применение определенных санкций [Васильева, Комарова, 2004: 496].

В США используются правовые категории и основные понятия договора, существующие в Англии. Свод договорного права *(Restatements of the Law of Contracts)* в 30-е гг. XX в. дал следующее определение договора: обещание или ряд обещаний, за нарушение которых закон устанавливает применение санкции, а исполнение данных обещаний законодательство рассматривает как обязанность [Restatements of the Law of Contracts, эл. ресурс]. Однако после принятия Единообразного торгового кодекса США появилось закрепленное понятие договора: в ст. 1201 договор – это правовое обязательство, вытекающее из соглашения сторон [Гражданское и торговое право …, 2004: 494; The Uniform Commercial Code].

Существует множество классификаций как британских и американских, так и российских договоров. В целом, в британском, американском и российском праве обнаруживаются схожие типы договоров, например, *employment contract – трудовой договор, marriage contract – брачный договор*, и др. Однако и в российском, и в американском, и в британском праве присутствуют также договоры, которые не имеют соответствий в противоположной системе права. В России это, например, возмездные и безвозмездные договоры, а в Великобритании и в США договоры по решению суда (*contracts of record* – договоры, возникающие в момент вступления в законную силу решения по гражданскому делу, в котором должник признал в суде свою обязанность) [Глобенко, 2009: 921].

Что касается структуры американского и британского договоров, то Н. В. Багринцева и О. А. Демченкова (2008) считают, что британским и американским договорам, как и рус-

ским, свойственна четкая структура. Стандартная структура договора, как правило, состоит из вступительной части, разделов, характерных для всех видов договоров, и заключительной части [Багринцева, Демченкова, 2008: 112].

Цель данной статьи заключается в выявлении особенностей языка и структуры договоров купли-продажи на русском и английском языках и их описании в сопоставительно-переводческом аспекте. Новизна работы проявляется в обобщении наиболее распространенных ошибок, встречающихся при переводе договоров с русского языка на английский и обосновании возможных путей их преодоления с учетом типовых лингвоструктурных особенностей договоров купли-продажи на английском языке.

1. Лингвоструктурные особенности договоров

Договор является документом, соответственно относится к официально-деловому стилю речи и обладает определенными стилистическими, грамматическими и лексическими особенностями.

К главным отличительным особенностям стиля любого договора можно отнести конкретность, четкость и точность изложения, строгую логику повествования, отсутствие эмоционально-экспрессивных средств речи, наличие четкой структуры текста договора [Лозинская, 2003, с. 93].

В британском, американском и в российском праве договоры обладают и определенными грамматическими особенностями. Для англоязычных договоров свойственно, например, использование сложноподчиненных предложений (СПП) и пассивного залога, употребление глагола *shall* со вторым и третьим лицом ед. ч. в значении *должен* и др. Для сравнения, российский договор обладает следующими грамматическими особенностями: использование бессоюзных конструкций или СПП с придаточными изъяснительными (союз *что*), определительными (союз *который*); употребление так называемых перформативов – особой формы глаголов, обозначающих речевое действие и используемых в качестве действия; они употребляются в форме первого лица ед. и мн. ч., реже – в форме третьего лица: *гарантирует, обязуется* и др. Можно также отметить, что в английском языке, в отличие от русского языка, существуют различные способы передачи условия и долженствования.

Договорам свойственны и определенные лексические особенности: использование и в англоязычных, и в русских договорах устойчивых выражений, например, *under the contract – по настоящему договору, the above mentioned parties – вышеупомянутые стороны* и иноязычных включений (чаще всего латинских или французских) например, *status quo, de facto, de jure*, кроме того, в договорах часто встречаются различные аббревиатуры, термины в их прямом семантическом значении; и сокращения [Хами].

Что касается орфографических и пунктуационных особенностей, то особенное внимание при переводе следует уделять спискам, передаче числительных и кавычек.

2. Лексические и пунктуационные проблемы перевода договоров

Поскольку проблемы перевода договоров являются достаточно изученными, большинство из отмеченных выше структурных, лексических, грамматических и стилистических особенностей практически не вызывают проблем при переводе. Однако все же можно выделить некоторые сложности, с которыми столкнулись переводчики при переводе рассмотренных нами договоров.

При изучении переводов мы пришли к выводу, что большинство ошибок связано с неграмотным орфографическим и пунктуационным оформлением текста на языке перевода, а это значит, что при переводе договоров переводчику необходимо быть исключительно внимательным и серьезно относиться к передаче каждого аспекта оригинала на языке перевода, так как договор – это официальный документ, и его оформление должно строго соответствовать нормам языка перевода.

Большинство ошибок было связано с передачей русских кавычек (елочек) в английском языке, которые либо заменяются одинарными или двойными частично перевернутыми запятыми, либо не передаются в английском языке.

Пример 1. Ошибки в употреблении кавычек в ПЯ

*Открытое акционерное общество **«НПО «Ижмаш»**, г. Ижевск, Россия, в лице генерального директора …*	*"Scientific Production Association "Izhmash" Joint Stock Company, Izhevsk, Russia, in the person of Director General …* [1]

В данном случае необходимо обратить внимание, прежде всего, на название компании, которое заключено в кавычки и в английском, и в русском языках, однако в английском языке названия компаний принято передавать без кавычек, поэтому в данном случае будет уместен следующий перевод:

Scientific Production Association "Izhmash" Joint Stock Company, *Izhevsk, Russia, in the person of CEF…*

Названия российских компаний, в том числе сокращения, указывающие на форму организации предприятия, необходимо переводить методом транслитерации, если только у компании нет официально зарегистрированного наименования на английском языке [Ермолович, 2001: 123–124], поэтому *Izhmash* мы передали в кавычках, так как именно такое юридическое название предприятия зарегистрировано на английском языке

Следующая проблема связана с передачей числительных на английский язык.

Пример 2. Ошибки в оформлении числительных в ПЯ

Общая стоимость составляет: 3 357 (Три тысячи триста пятьдесят семь) Долларов США	*Total value is 3 357 (Three thousand three hundred fifty seven) US dollars*

Однако в английском языке числа сначала прописываются словами, а затем в скобках указывается их цифровое значение [Хами], поэтому во втором случае предложение следовало перевести следующим образом:

The total value is three thousand three hundred fifty seven US dollars (3,357$).

В английском языке также принято отделять тысячи от сотен запятыми [Шахова, 2007: 47–48], что продемонстрировано в нашем варианте перевода.

Следующей проблемой при переводе договоров является передача символа № на различные варианты английского языка.

Пример 3. Ошибочное использование символа № в ПЯ

… г. Ижевск, Россия, в лице коммерческого директора …, действующего на основании Доверенности № 105 от 26.02.2014 г. …	*… Izhevsk, Russia, in the person of Commercial Director, …, acting under the Letter of attorney №105 dd February 26, 2014 …*

Договор, в котором встретился данный пример был заключен с британской компанией, поэтому при передаче символа № необходимо ориентироваться на британские стандарты использования его аналога. В данном примере также следует обратить внимание на передачу даты и наличие большего числа заглавных букв в языке перевода, чем в языке оригинала.

Данный пример мы предлагаем перевести так:

… Izhevsk, Russia, in the person of …, Commercial Director, acting under the Letter of attorney No105 dated 26.02.2014… **.**

В оригинале перевода была использована буквенная передача даты, свойственная американскому варианту английского языка, но даты в английском языке также можно передавать в формате dd.mm., при этом сокращенное обозначение слова год (г.) не переводится на английский язык [Шахова, 2007: 47–48].

[1] Во всех примерах сохранена орфография и пунктуация цитируемого текста.

Шесть из одиннадцати рассмотренных договоров – это договоры на поставку оружия. Сложность при переводе этих договоров связана не только с передачей стандартных лексических особенностей, таких как клише, но и с передачей специализированной лексики, связанной с оружием.

Например, обращает на себя внимание то, как переводчики передают названия различных модификаций винтовок и карабинов.

Пример 4. Ошибки в передаче технических характеристик продукта

«Сайга» калибра 7,62х39 (пластмасса), длина ствола 415 мм, затворная задержка, прицельная планка на 3 деления, один 10-ти местный магазин	*“Saiga” cal. 7,62x39 (plastic), 415 mm barrel length, bolt stop, 3 scale sight leaf, one 10-rd magazine*

В данном случае необходимо обратить внимание на передачу таких понятий, как «калибр», «длина ствола» и пр. Мы считаем, что переводчик правильно передал все понятия, связанные с описанием карабина. Однако нас заинтересовал перевод сочетания *10-ти местный магазин,* поэтому мы обратились к лингвистическому поиску в Интернете и рассмотрели американские сайты, на которых представлен карабин Сайга в данной модификации. На сайтах встречалось сокращение, использованное переводчиком, но между *10* и *rd* не ставится пробел или дефис, на некоторых сайтах также было использовано словосочетании *10 Round Magazine*, поэтому мы предлагаем следующий вариант перевода:

*Saiga cal. **7.62x39** (plastic), 415 mm barrel length, bolt stop, 3 scale sight leaf, **one 10rd magazine.***

В нашем варианте также иначе передано число *7.62*, в английском языке целые числа отделяются от сотых точкой, а не запятой, как в русском языке, данная ошибка вновь связана с передачей пунктуационных особенностей, рассмотренных ранее.

Среди лексических проблем перевода можно также выделить способы передачи сокращений и аббревиатур. В рассмотренных нами договорах встретился следующий случай.

Пример 5. Пропуск аббревиатур при переводе

Упаковка: согласно ТУ завода-изготовителя	*Packing: carton* boxes

Как видим, переводчик никак не передал используемое сокращение. Однако данное сокращение можно передать при помощи эквивалентного сокращения на английском языке (*TS – Technical Specifications*), поэтому мы предлагаем следующий перевод:

*Packing: according to **the Manufacturer’s TS.***

3. Грамматические проблемы перевода договоров

Что касается грамматических особенностей, выявленных при изучении переводов договоров, то проблемы может вызвать передача долженствования с русского языка на английский язык. Лингвисты (Н. А. Лукьянова, 2003; К. А. Дурнева, 2014; А. А. Лебедева, 2011) выделяют следующие способы передачи долженствования:

- применение модальных глаголов *to be to, shall u should*, которым в русском тексте договора соответствует модальный глагол «должен» или смысловой глагол в форме настоящего времени;
- употребление словосочетаний *to be subject to, to be obliged to*;
- использование глагола *to undertake*, выражающего в тексте договора значение обязательства.

Пример 6. Ошибки при передаче долженствования при переводе

*Продавец **обязуется** поставить, а Покупатель принять и оплатить охоткарабины и запасные части к охоткарабинам, именуемые в дальнейшем «Товар»*	*The Seller **is obliged** to deliver and the Buyer **is obliged to** accept and to pay for hunting carbines and spare parts for hunting carbines, hereinafter referred to as Goods*

В данном случае для передачи долженствования используется словосочетание *to be obliged to.* Однако, рассмотрев значения глагола *to oblige* в словарной статье в Oxford Advanced Learner's Dictionary, мы выяснили, что данное сочетание архаично, и оно редко используется при оформлении догов**о**ров в настоящее время [Oxford Advanced Learner's dictionary, 2016: 1048]. Для передачи долженствования в таких случаях уместнее использовать глагол *to undertake*, например, можно было перевести данное предложение следующим образом:

*The Seller **undertakes** to deliver and the Buyer **undertakes** to accept and pay for hunting carbines and spare parts for hunting carbines, hereinafter referred to as Goods.*

Для передачи долженствования в переводе можно также использовать модальный глагол *shall,* в этом случае мы предлагаем следующий вариант перевода:

*The Seller **shall** deliver and the Buyer **shall** accept and pay for hunting carbines and spare parts for hunting carbines, hereinafter referred to as Goods.*

Следующая группа грамматических проблем, возникающих в процессе перевода договоров, связана с различными способами обозначения условия в договорах на русском и английском языках. Типовые способы передачи условия при переводе на английский язык включают:

- использование модального глагола *should (если)* в начале предложения;
- использование *where, in the event (of), in case (of) (в случае)*;
- использование *provided (при условии что, если только)* внутри предложения;
- использование следующих слов и выражений: *unless (если только не, при условии что не), except as otherwise provided in these provisions (если иного не предусмотрено ёположениями договора; если положения договора не предусматривают иного)* для выражения отрицательного условия в начале и внутри предложения [Власенко, 2006: 134–135].

Как правило, переводчики справляются с передачей данной грамматической особенности договора на язык перевода, тем не менее, мы предлагаем рассмотреть пример, в котором перевод может быть усовершенствован.

Пример 7. Передача условных конструкций при переводе договора

***В случае** изменения размера, порядка и условий предоставления скидок Партнер уведомляет об этом Оператора в письменном виде за 30 календарных дней до вступления изменений в силу …*	***In case of** change of amount, terms and conditions of the provision of discounts, the Partner notifies the Operator in written form within 30 calendar days before the changes are accepted …*

В данном случае будет уместно использовать словосочетание *in the event (of)* или модальный глагол *should.* Согласно English Grammar Today модальный глагол *should* используется вместо *if* в формальных ситуациях и текстах. Сочетания *in case (of) / in the event (of)* + noun используется вместо *if* и в том случае, когда что-то происходит, например, в случае невыполнения обязательств [English Grammar Today, 2011: 251–252]. Таким образом, использование модального глагола *should* в условных предложениях является более формальным, чем использование словосочетаний *in case (of) / in the event (of).*

Поэтому мы считаем оправданным следующий вариант перевода:

***Should** the amount and terms and conditions of the provision of discounts **be changed**, the Partner notifies the Operator in writing within 30 calendar days before the changes are accepted ...* .

Заключение

Таким образом, изучив особенности языка договоров и осуществив их переводческий анализ, мы пришли к выводу, что при переводе договоров переводчик должен особенно внимательно относиться к деталям. Проведенное исследование показало, что наибольшее количество ошибок в переводе связаны с языковой интерференцией и, как следствие, переносом знаков препинания и элементов, отвечающих за структурирование и оформление договора (кавычек, символов типа № и т.п.) из текста на языке оригинала в текст на языке перевода, особенно когда речь идет о переводе с родного языка на иностранный. Кроме того, в переводных договорах нередко калькируется грамматико-синтаксическая структура оригинала, что особенно заметно при передаче предложений, выражающих долженствование или условие. Поскольку подобные структуры составляют основу любого договора, их переводу следует уделять особое внимание. Понимание лингвоструктурных особенностей договоров необходимо для осуществления грамотного перевода, в противном случае не исключено недопонимание между сторонами и даже финансовые ошибки в оформлении сделок.

Литература:

1. Багринцева Н. В. К вопросу о переводе контрактов (договоров) с английского языка на русский // Вопросы филологических наук. 2008. N 6. С. 111–115.
2. Васильева Е. А. Гражданское и торговое право зарубежных государств. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Международные отношения, 2004. Т. 1. 560 с.
3. Власенко С. В. Договорное право: Практика профессионального перевода в языковой паре английский-русский. М.: Вольтерс Клувер, 2006. 320 с.
4. Глобенко О. А. Договорное право зарубежных государств: учеб.-метод. комплекс для студентов всех форм обучения специальности 03.05.01. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та приборостр. и информатики, 2009. 1021 с.
5. Гражданский кодекс Российской Федерации: в 4-х ч.: текст с изм. и доп. на 20 янв. 2017 г. М.: Эксмо, 2017. 688 с.
6. Буднева Г. Н. Гражданское и торговое право зарубежных стран: учебник в 2 т. М.: Междунар. отношения, 2008. 560 с.
7. Дурнева К. А. Лексико-грамматические особенности перевода договоров и контрактов с английского языка на русский // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. N 4–2(60). С. 155–160.
8. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур. М.: Р.Валент, 2001. 200 с.
9. Лебедева А. А. Проблемы юридического перевода: Методика обучения студентов переводу контрактов // Вестник Московского государственного областного университета. 2011. N 6. С. 92–97.
10. Лозинская Р. Г. Документ как тип текста и его стилистические характеристики: тезисы к 7-му зональному совещанию Восточно-Сибирского региона. Иркутск, 2003. 192 с.
11. Лукьянова Н. А. Настольная книга бизнесмена: курс англ. яз. по коммер. деятельности и формам деловой коммуникации: учеб. пособие. М.: ГИС, 2003. 570 с.
12. Мильчин А. Э. Справочник издателя и автора. М.: ОЛМА-Пресс, 2004. 38 с.
13. Хами Д. Особенности перевода договоров [Электронный ресурс] Режим доступа: http://eldia.ru/osobennosti-perevoda-dogovorov/.
14. Шахова Н. Г. Переводим служебные знаки // Мосты. М.: Р.Валент, 2007. N 4. С. 41–48.
15. Carter, R., McCarthy, M., Mark, G., O'Keeffe, A. *English Grammar Today*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2011, 645 p.
16. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, edited by J. Turnbull. Oxford: Oxford University Press, 2016, 1952 p.
17. *Restatements of the Law of Contracts*, http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4256&context=fss_papers/.

Ryabkova I. P., Kozhevnikova A. N.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

LINGUISTIC AND STRUCTURAL PECULIARITIES OF THE CONTRACT IN THE RUSSIAN, AMERICAN AND BRITISH LEGAL SYSTEMS: COMPARATIVE TRANSLATION ASPECT

The paper focuses on the linguistic and structural peculiarities of the contract in the Russian, American and British legal systems and the problems faced by translators when translating contracts from Russian into English. The study is based on 11 contracts of purchase (the original language is Russian) and their translations. Moreover 20 contracts in English, the parties of which are British or American organizations, were analyzed for comparison purposes and to determine the characteristics of their language and structure.

The relevance of this study is related to the high demand for translations of this kind, while the translation practice in this sphere can vary significantly depending on the enterprise. It seems that the translation of contracts in the English-Russian language pair should be based on knowledge of the structural and linguistic features of contracts in Russian, American and British legal systems, as these features have a direct impact on the translation process. The objective of this study is to identify the basic linguistic and structural peculiarities of the contracts of purchase in order to justify the choice of various translation solutions in the case of the most common translation difficulties. In the course of the study it was revealed that the contracts are characterized by certain orthographic and punctuation features, some of which are related to the certain writing of numbers and amounts and they are different for contracts in English and Russian, the common features are the rules for registering lists and using capital letters for the names of parties to the contract.

The contracts of three legal systems are characterized by the following lexical peculiarities: the use of set expressions, for example: “on behalf of,” the use of linguistic borrowings, for example, “status quo,” “de facto,” “de jure,” in addition, the use of various abbreviations and acronyms are often found in contracts. However, both Russian-language and English-language contracts also have outstanding lexical peculiarities. For example, only English contracts are characterized by the use of double synonyms (“claims and differences”) or the use of polysemantic units, and only a Russian contract can be characterized by the use of bureaucratic cliches and the presence of a limited lexical compatibility of words. Contracts have certain grammatical features; these features in English and Russian have similarities and differences. For example, the contracts of three legal systems are characterized by the use of complex sentences, and the use of passive voice, but the use of performatives and structures with derivative prepositions is typical only for Russian contracts, while contracts in English can be characterized by the use of complex adverbs and different transfer forms of obligation.

Key words: translation, contract, legal system, official style, legal discourse.

About the authors:

Ryabkova Irina Pavlovna, Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German) in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: irina-ryabkova@bk.ru;

Kozhevnikova Anna Nikolaevna, Master Student in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: anna.kozhevnikov@gmail.com.

References:

1. Bagrintseva, N. V., Demchenkova, O. A. “To the Issue of the Translation of Contracts from English into Russian.” *Voprosy Filologicheskikh Nauk*, no. 6, 2008, pp. 111–115.
2. Vasil’eva, E. A., Komarova, A. S. *Civil and Commercial Law of Foreign States*, 4-th ed. Moscow, vol. I, 2004, 560 p.
3. Vlasenko, S. V. *Contract Law: Professional Translation Practices in the English-Russian Language Pair*. Moscow, 2006, 320 p.
4. Globenko, O. A. *Contract Law of Foreign States*. Moscow, 2009, 1021 p.

5. *Civil Code of the Russian Federation: in 4 Parts: Text with Amend and Additions on the 20-th of January 2017*. Moscow, 2017, 688 p.
6. Budneva, G. N. *Civil and Commercial Law of Foreign Countries: Textbook in 2 vol.* Moscow, vol. 1, 2008, 560 p.
7. Durneva, K. A. "Translation of Agreements and Contracts from English into Russian: Lexical and Grammatical Aspects." *Vestnik Kemerovskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, no. 4–2(60), 2014, pp. 155–160.
8. Yermolovich, D. I. *Proper Names at the Junction of Languages and Cultures*. Moscow, 2001, 200 p.
9. Lebedeva, A. A. "Problems in Translation of Law Texts. Methodology of Transcription of the Texts of a Contract." *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Oblastnogo Universiteta. Lingvistika*, vol. 2, no. 6, 2011, pp. 92–97.
10. Lozinskaya, R. G. *Document as Text Type and its Stylistic Characteristics*: *Abstracts for the 7-th Regional Meeting of the East Siberian Region*. Irkutsk, 2003, 192 p.
11. Lukyanova, N. A., *The Businessman's Companion: English Language Course on Business Activities and Forms of Business Communication*. Moscow, 2003, 570 p.
12. Milchin, A. E., Cheltsova, L. K. *Handbook of the Publisher and Author.* Moscow, 2004, 38 p.
13. Hami, D., *Peculiarities of Contract Translation*, http://eldia.ru/osobennosti-perevoda-dogovorov/.
14. Shakhova, N. G. "Service Marks Translation." *Mosty*. Moscow, no. 4, 2007, pp. 41–48.
15. Carter, R., McCarthy, M., Mark, G., O'Keeffe, A. *English Grammar Today*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2011, 645 p.
16. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, edited by J. Turnbull. Oxford: Oxford University Press, 2016, 1952 p.
17. Clark, Ch. E. *Restatements of the Law of Contracts*, http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4256&context=fss_papers.

УДК 811.111'255.2 (045)

Шутова Н. М., Мухаметзянова А. Ф.
Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КИНОКОМЕДИИ *MRS. DOUBTFIRE* И ТРЕХ ВАРИАНТОВ ЕЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК)

В статье рассматриваются типы переводческих ошибок в аудиовизуальном переводе и проблемы оценки качества перевода аудиовизуальных текстов. Целью исследования являлась разработка типологии переводческих ошибок, совершаемых при переводе аудиовизуальных текстов, на основе анализа трех вариантов закадрового перевода американской кинокомедии *Mrs. Doubtfire* («Миссис Даутфайр»). Новизна исследования состоит в выделении типов переводческих ошибок, характерных именно для аудиовизуального перевода, в частности обусловленных разницей в коммуникативной компетенции адресатов и необходимостью учета невербального компонента текста.

В задачи исследования также входило определение лучшего перевода из существующих трех переводов этого кинофильма. В процессе рассмотрения фактического материала использовались методы сплошного лингвостилистического и лексико-графического анализа, а также метод ситуативно-коммуникативного анализа. В результате проведенного исследования были выявлены основные категории переводческих ошибок при адаптации аудиовизуального текста на языке перевода.

Анализ переводов показал, что в первом переводе рассматриваемого кинофильма было допущено самое большое количество смысловых искажений и узуальных ошибок, что говорит о недостаточной языковой компетенции переводчика. Во втором переводе присутствуют необоснованные опущения, но меньше всего смысловых искажений и стилистических ошибок. Перевод был в целом относительно удачно адаптирован для

русского зрителя. Третий перевод является слишком вольным, так как он содержит большое количество необоснованных лексических замен, переводчик пытался адаптировать фильм для русского зрителя, иногда заменяя американские реалии на русские. Подобный подход должен использоваться с особой осторожностью, так как он может вызвать у зрителя когнитивный диссонанс. Проблемы оценки качества перевода освещаются многими исследователями, однако большинство работ на данную тему отражают взгляды лингвистов на оценку письменного или устного последовательного перевода монокодового текста. Адаптация аудиовизуальных (поликодовых) текстов, как относительно молодая и весьма перспективная отрасль перевода, нуждается в более детальной разработке на основе конкретного материала.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, типы ошибок, динамическая эквивалентность, культурная адаптация.

Сведения об авторах:

Шутова Нелла Максимовна, канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: nella_shutova@mail.ru;

Мухаметзянова Альмира Федоровна, магистрант Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия); e-mail: almira0804@mail.ru.

Введение

В современном обществе киноиндустрия переживает эпоху особого расцвета. Каждый год в прокат выходят сотни фильмов, по всему миру проходят кинофестивали, каждый день миллионы людей проводят свой досуг за просмотром кинофильмов, сериалов и видео. С появлением Интернета количество видеоматериалов значительно возросло. Долгое время лингвисты не выделяли перевод видео- и кинофильмов в отдельную категорию, что отрицательным образом сказывалось на качестве их переводов. В последние годы интерес к изучению особенностей перевода кинопродукции значительно возрос [Ким, 2013; Наговицына, 2016; Чанышева, 2015; Anderman, Diaz-Cintas, 2009; Cho, 2013; Skuggevik, 2009 и др.]. Тем не менее, специфика данного вида перевода заслуживает дальнейшего изучения и осмысления, как с теоретической, так и с практической точки зрения.

С позиций семиотики, кинофильм является поликодовым текстом. Наиболее распространенными терминами для обозначения таких текстов являются «аудиомедиальный текст», «креолизованный текст», «кинотекст», «медиатекст», в последнее время самым используемым стал термин «аудиовизуальный текст», он употребляется и в данной работе. С. А. Кузьмичев выделяет четыре способа перевода аудиовизуальных текстов: 1) закадровое озвучивание, 2) дубляж, 3) синхронный перевод, 4) субтитрирование [Кузьмичев, 2012: 142–143].

Однако, как отмечает А. В. Козуляев, «классический перевод» аудиовизуального текста, – это лишь подстрочник, который должен быть преобразован и который нужно уметь преобразовывать для того, чтобы добиться «динамической эквивалентности» [Козуляев, 2015: 8]. Данный термин принадлежит Ю. Найде, который выделял два вида переводческой эквивалентности: формальную эквивалентность и динамическую эквивалентность. Хороший перевод, с точки зрения теории динамического эквивалента, – это такой перевод, в котором «форма переструктурирована (изменены синтаксис и лексика), чтобы передать точное значение». Чем больше изменилось в тексте перевода в сравнении с буквальным подстрочником, тем глубже трансформация, и если она способствовала верной передаче смысла, тем лучше этот перевод [Nida, 2003]. Тем не менее, переводческая практика свидетельствует о достаточно большом количестве ошибок, совершаемых при переводе аудиовизуальных текстов.

Л. В. Болдырева разделяет переводческие ошибки на два типа: ошибки, связанные с лингвистической компетенцией и ошибки, связанные с социокультурной компетенцией. Первый тип ошибок часто обусловлен недостаточно высоким уровнем владения

иностранным или родным языком. К этому типу могут относиться фактические, стилистические, грамматические, орфографические и другие ошибки, связанные непосредственно с языковой составляющей перевода. Ко второму типу относятся ошибки, связанные с недостаточными фоновыми знаниями о культуре или социальных реалиях языка оригинала [Болдырева, 2014: 125, 127].

Достаточно подробная классификация переводческих ошибок принадлежит И. С. Алексеевой, которая выделяет семь типов ошибок, связанных с неумением «применять переводческие приемы для воплощения стратегии перевода текста»: 1) ошибка в выборе однозначного соответствия, 2) ошибка в порядке слов русского языка, 3) ошибка в грамматике русского языка (в выборе грамматической трансформации), 4) отсутствие необходимой трансформации, 5) ошибка в выборе вариантного соответствия, 6) ошибка в соблюдении стилистической нормы русского языка и др. [Алексеева, 2006: 353].

Рассмотрение имеющихся классификаций переводческих ошибок свидетельствует о том, что критерии оценивания результатов переводческого процесса у разных авторов значительно различаются. Однако большинство исследователей отмечают, что смысловое искажение оригинала является самой «грубой» ошибкой, в то время как оценка серьезности других ошибок зависит от нескольких факторов, таких как: фоновые знания реципиента, степень сложности и релевантность переводческой проблемы для текста в целом, тенденции в переводе и т. д. Хотя на данный момент не существует универсальной классификации переводческих ошибок и общепризнанных критериев оценки перевода, в переводческих кругах превалирует коммуникативно-функциональный подход, т. е. стратегии для адаптации оригинала на другом языке должны выбираться в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Практика показывает, что перевод в кино представляет собой особый вид перевода, при котором переводчик не только должен прекрасно владеть исходным языком и языком перевода, но и обладать способностью сохранять общую тональность диалогов, заложенные в них коннотации, иронические и комические смыслы и т. д. Исследователь С. А. Кузьмичев уверен, что сверхзадача переводчика кинофильма – стать соавтором режиссера при создании иноязычного варианта фильма. Исследователь отмечает, что перевод кинофильмов представляет собой культурно-социальный феномен, в котором с течением времени и в силу технического прогресса многое меняется, но неизменным у переводчика должно быть уникальное сочетание таких навыков, как:

- способность воспринимать на слух иностранную устную речь во всех ее стилистических, психофизических и этногеографических вариациях;
- умение отделять главное от второстепенного;
- знание системных эквивалентов и способность быстро извлекать их из оперативной памяти;
- владение арсеналом ситуативных идиом;
- правильная речь, дикторские навыки и т. д. [Кузьмичев, 2012: 147–148].

Руководитель школы аудиовизуального перевода А. В. Козуляев также подчеркивает, что аудиовизуальный перевод выходит за рамки традиционного переводоведения и образует самостоятельную область исследования. Он отмечает, что переводчик аудиовизуальных текстов должен принимать во внимание целостные факторы (визуальные, референтные) при переводе аудиовизуальных произведений [Козуляев, 2015].

Анализ имеющейся литературы показал, что большинство классификаций переводческих ошибок были созданы для оценки качества письменных переводов. В этой связи, на наш взгляд, ни одна из имеющихся классификаций не может быть полностью использована для оценки качества перевода аудиовизуального текста.

Рассмотрим типы переводческих ошибок в аудиовизуальном переводе на основе конкретного материала.

1. Типы переводческих ошибок в исследуемом материале

Mrs. Doubtfire («Миссис Даутфайр») – американская кинокомедия 1993 г., режиссер Крис Коламбус. Фильм снят по роману Энн Файн «Мадам Даутфайр». Действие происходит в Сан-Франциско в 90-е гг. Главный герой фильма, Дэниел Хиллард – талантливый актер и любящий отец троих детей. Он разводится с женой, и суд разрешает ему посещать детей только раз в неделю. Бывшая жена Дэниела – Миранда, уделяющая слишком много внимания своей карьере, ищет няню для детей. Дэниел увидел в этом хорошую возможность для себя, так как под видом няни можно проводить больше времени с детьми. Благодаря гриму и актерскому таланту Дэниела у детей появилась няня – пожилая дама родом из Англии – миссис Даутфайр. На протяжении всего фильма Дэниел пытается наладить контакт с детьми и бывшей женой, попадая в различные забавные ситуации. С лингвистической точки зрения, при переводе возникает много проблем, так как в речи героев используются многочисленные реалии, игра слов, сленг и другие средства языковой выразительности, которые стали причиной множества переводческих ошибок. С другой стороны, переводческие ошибки вызваны разнообразием коммуникативных ситуаций, культурных аллюзий и импликаций.

Исследованный киноматериал позволил выделить пять категорий ошибок, которые учитывались нами при общей оценке качества переводов аудиовизуального текста:

1) смысловые и фактические искажения;
2) необоснованные смысловые опущения, замены и добавления;
3) ошибки, связанные с адаптацией содержания и формы текста на языке перевода к коммуникативной компетенции реципиентов;
4) несовпадение вербального и невербального компонентов текста;
5) стилистические, нормативные и узуальные ошибки в языке перевода.

К сожалению, авторство переводов нам не удалось установить, поэтому при их анализе для удобства мы обозначаем переводы цифрами 1, 2 и 3.

1.1. Смысловые и фактические ошибки

Смысловые и фактические ошибки являются самыми грубыми, так как они обычно говорят либо о недостаточной языковой компетентности переводчика, либо о недостаточно серьезном отношении к своей работе, например, когда переводчик не использует информационно-лингвистический поиск, прибегая вместо него к дословному переводу или калькированию. Следующий диалог происходит во время попытки брата главного героя загримировать его под женщину:

- *Instant eye lift. And the strings are under the wig.*
- *The man has* ***five-o'clock shadow*** *at 8.30 am.*
- *All right, we'll start with make-up.*
- *I'm not gonna wax.*
- *Don't worry. We'll just lightly* ***spackle.***

Варианты перевода:

1	2	3
- *Моментальная подтяжка лица. Веревочек не видно, они под париком.* - *У него* ***круги под глазами.*** - *Ладно, начнем с грима.* - *Никакой депиляции.* - *Слегка* ***повыщипываем*** *и все*	- *А сейчас подтянем веки. Нити будут под париком.* - *У него* ***щетина лезет****, а ты беспокоишься из-за нитей.* - *Ладно, приступим к делу.* - *Никакого воска.* - *Не бойся, мы* ***наложим грим***	- *Моментальная подтяжка. Нитки не будут видны, они под париком.* - *Какие нитки? Какие у него* ***синяки под глазами****!* - *Хорошо, приступим к макияжу.* - *Мне не нужен воск.* - *Не волнуйся,* ***чуть-чуть***

При переводе данного диалога у переводчиков возникли сложности с передачей значения словосочетания *five-o'clock shadow* и глагола *spackle*. Согласно словарю *Merriam*

Webster, five-o'clock shadow означает *the beginning of a beard that shows up late in the afternoon on the face of a man who has not shaved since morning* [Merriam Webster Online Dictionary], т.е. это «легкая щетина». Глагол *spackle* имеет следующее значение: *to apply Spackle paste or other crack-filling paste to,* т. е. в русском языке это «шпаклевать». Переводчики 1 и 3 допустили смысловое искажение в обоих случаях, второй переводчик правильно интерпретировал глагол *to spackle* и использовал нейтральное выражение «наложить грим». Выражение «мы тебя слегка подшпаклюем» могло бы добавить разговорности к речи героев, но могло бы также вызвать непонимание у некоторых зрителей, поэтому, на наш взгляд, переводчик 2 принял правильное решение, используя нейтральное словосочетание.

Проведенный анализ показал, что самое большое количество ошибок данной группы совершил первый переводчик. Большинство его ошибок объясняется, на наш взгляд, недостаточно тщательно проведенным информационно-лингвистическим поиском. Меньше всего смысловых и фактических искажений допустил второй переводчик.

1.2. Необоснованные смысловые замены, добавления и опущения

Известно, что для достижения адекватности перевода, переводчику приходится производить в тексте многочисленные трансформации. Однако когда трансформации не оправданы необходимостью, а обусловлены своеобразным «творческим порывом» переводчика, они переходят в разряд ошибок. Приведем несколько примеров неоправданных трансформаций в рассматриваемых переводах. В одной из сцен фильма миссис Даутфайр отправляет детей делать уроки со словами: *Then upstairs, my little* ***nose miners****. Go. Flee before me! Onward and upward!* ***Go pump some neurons. Expand your craniums.***

Варианты перевода:

1	2	3
Ну ладно, наверх, ***козявки****. Бегите вперед и наверх.* ***Набирайтесь знаний. Осторожней на ступеньках***	*Отлично. Тогда наверх, маленькие* ***носопырки****. Вперед, марш. Вперед и вверх.* ***Потренируйте серое вещество. Учение – свет****. Это говорят все*	*Хорошо, тогда свистать всех наверх,* ***матросы****! Идите! Марш!* ***Налево,*** *наверх.* ***Будьте хорошими мальчиками и девочками***

Все три перевода, так или иначе, отошли от оригинала, однако 1 и 2 переводы ближе к оригиналу. Согласно словарному определению, *nose miner – one who spends copious amounts of time picking their nose* [Urban Dictionary]. Переводчики 1 и 2 попытались найти близкое по значению слово для обозначения данного разговорного словосочетания, у которого нет устойчивого эквивалента в русском языке. Переводчики также выразили призыв няни заняться учебой. Второй перевод удачнее первого, потому что первый переводчик допустил смысловое искажение при переводе словосочетания *Expand your craniums* – дословно «расширьте свой череп». В третьем переводе образ матросов относится к необоснованным заменам. В этом переводе отсутствует призыв к получению знаний, есть только призыв к послушанию, что относится как к необоснованным заменам, так и к смысловым искажениям. Перевод слова *onward* как «налево» (а не «вперед») может объясняться визуальным рядом, так как дети, действительно, повернули налево, чтобы подняться по лестнице.

Примером необоснованной смысловой замены может также послужить ситуация, в которой Стью (новый ухажер матери детей) пригласил ее, детей и миссис Даутфайр в открытый бассейн. Дочь главного героя заметила, что Стью находится в лучшей форме, чем ее отец, на что миссис Даутфайр ответила: *Oh, Nattie! Not everyone has their own* ***personal trainer***. Переводчики 1 и 2 удачно перевели словосочетание *personal trainer* как «личный тренер». Третий переводчик без явной на то причины перевел данное словосочетание как «персональный массажист», совершив неоправданную лексическую замену.

2.3. Ошибки, связанные с адаптацией содержания и формы текста на языке перевода к коммуникативной компетенции реципиентов

К данному типу ошибок относятся: буквальный перевод социокультурных реалий или их неудачная адаптация, опущение или искажение аллюзий, а также перевод, который может вызвать когнитивный диссонанс у зрителя. Большое количество ошибок данной группы говорит о недостаточной социокультурной компетентности переводчика, но в некоторых ситуациях это может быть обусловлено требованиями заказчика. Приведем несколько примеров ошибок данной группы.

Дэниел, по совместительству работавший разнорабочим в телекомпании, однажды увидел съемки детского шоу, ведущий которого усыплял окружающих одним своим видом. Главный герой решил поделиться своими мыслями о ведущем со стоящим рядом мужчиной: *[He] Makes* ***Mr. Rogers*** *look like* ***Mick Jagger*****.**

Варианты перевода:

1	2	3
Кролик Роджер *у него будет похож на* ***Мика Джаггера***	*Удивительно,* ***черепаха*** *просто* ***живчик*** *рядом с ним*	*После него* ***мистер Роджерс*** *выглядит как* ***Мик Джаггер***

Первый переводчик заменил одну американскую реалию на другую, более знакомую русскому зрителю, и сделал это на основе созвучности имен. В данном случае нарушена динамическая эквивалентность перевода. Русские зрители, скорее всего, знают, кто такой Мик Джаггер – скандально известный вокалист рок-группы *The Rolling Stones*, однако им вряд ли знаком Мистер Роджерс – американский педагог, пресвитерианский проповедник, автор песен и телеведущий, который снимался в детском телесериале "Mr. Rogers' Neighbourhood [Fredrogers]. Дэниел говорит, что на фоне телеведущего, за которым он наблюдает, даже проповедник покажется рок-звездой, настолько он скучен и уныл. Таким образом, в первом переводе проповедник превратился в анимационного кролика, и само сравнение потеряло смысл. Второй переводчик использовал смену образа, но сохранил при этом динамическую эквивалентность в переводе, что и требуется при переводе аудиовизуальных текстов. Третий переводчик решил перевести данное предложение почти дословно. На наш взгляд, при переводе этого фрагмента можно было добиться большей близости к оригиналу, использовав генерализацию: ***Проповедник*** *на его фоне просто* ***рок-звезда*****.**

Следующий пример связан с ситуацией, когда во время ужина в ресторане у Миссис Даутфайр выпали вставные зубы (часть грима) прямо в бокал с шампанским. Пытаясь выловить их из бокала вилкой, «старушка» произнесла: *Carpe dentum – seize the teeth.* Фраза миссис Даутфайр представляет собой аллюзию на известную крылатую фразу *Carpe diem* (лат.) – «лови день», которая также переводится как «лови момент» или «лови мгновение». В оригинале применяется игра слов для достижения юмористического эффекта: Вместо *Carpe diem* используется *Carpe dentum* (лат.) – «лови зубы».

Варианты перевода:

1	2	3
Видите, какая я зубастая	*Сейчас мы их выудим оттуда*	*Это все возраст. Зубов совсем не осталось*

Как видим, все три переводчика опустили аллюзию. Рассматриваемые переводы не смешны, т. е. не являются динамически эквивалентными. На наш взгляд, можно было перевести оригинальную шутку так: *Carpe dentum – лови мгновение и зубы тоже.*

Анализ фактического материала свидетельствует о том, что в процессе перевода нужно адаптировать инокультурные элементы с большой осторожностью. Не стоит также заменять иностранные реалии русскими. Перевод социокультурных элементов зависит от того, насколько известным является упоминаемый объект для принимающей аудитории, насколько он релевантен в конкретном контексте.

2.4. Несовпадение вербального и невербального компонентов текста

Ошибки этой, четвертой по нашей классификации, группы встретились только в третьем переводе. Отчасти это связано с тем, что в данном переводе чаще использовались необоснованные смысловые замены. Так, например, миссис Даутфайр заказала в ресторане блюдо из лосося, а Стью – блюдо под названием Джамбалайя (креольское блюдо на основе риса). Третий переводчик фильма заменил лосося на отбивную, а джамбалайю – на лазанью. После того, как у миссис Даутфайр выпала вставная челюсть, она отправилась в дамскую комнату со словами: *Tell him [the waiter]* ***to puree the salmon****, if you will.* Миссис Даутфайр попросила «сделать пюре» из лосося, но, так как отбивную размять весьма трудно, то переводчик допустил очередную вольность и перевел: *Закажите мне еще винца, если можно*. Таким образом, одна необоснованная замена повлекла за собой другую. Самое главное при этом то, что *джамбалайя* несколько раз появлялась на экране, и зрители видели, что это была не лазанья.

Еще один пример несовпадения вербального и невербального компонентов аудиовизуального текста можно наблюдать в сцене трансформации Дэниела в миссис Даутфайр, где он примеряет на себя различные женские образы. В одном образе Дэниел говорит о своем маникюре: *I hope you are using* ***Jungle Red****. That is the color I love.* Переводчики 1 и 2 перевели *Jungle Red* как «ярко-красный», а третий переводчик использовал прилагательное «коралловый», хотя на экране ногти у Дэниела были все-таки ярко-красными.

В следующем примере Дэниел в образе Миссис Даутфайр знакомится со Стью – новым ухажером бывшей жены. Перед тем как войти в дом, Дэниел из ревности отрывает эмблему с дорогого автомобиля Стью. При знакомстве (в образе миссис Даутфайр) он отдает ее Стью со словами: *I found this* ***outside***.

Варианты перевода:

1	2	3
Я нашла это на улице	*Я нашла это у дома*	*Я нашла это в подъезде*

Все зрители видели, однако, что Миранда с детьми жила в отдельном доме, следовательно, никакого подъезда в данном случае быть не могло. Подобные ошибки еще раз доказывают важность обращения переводчика к визуальной составляющей текста.

2.5. Стилистические, нормативные и узуальные ошибки в языке перевода

Роль стилистического анализа текста при переводе трудно переоценить. Стилистические ошибки могут исказить впечатление реципиента о персонаже, той ситуации, в которой он находится и т. д. Они также могут вызвать когнитивный диссонанс у зрителя, например, когда хулиганы обращаются к жертве на «Вы» или используют в речи книжную или возвышенную лексику. Рассмотрим примеры ошибок данной группы в переводах фильма «Миссис Даутфайр». В сцене, когда Миранда впервые забирает детей из квартиры Дэниела, она упоминает, что ей нужно заехать в редакцию, чтобы дать объявление. Дэниел предположил, что его бывшая жена хочет подать объявление в раздел знакомств: *Are you* ***taking out*** *one of those personal ads?* ***DWF*** *seeks* ***WWM*** *with BMW, into light* ***B&D?***

В данном предложении присутствуют аббревиатуры, которые свойственны стилю газетных объявлений на английском языке. Объявление без сокращений выглядело бы следующим образом: *Divorced white female seeks white widowed male with BMW into light bondage and domination*.

Варианты перевода:

1	2	3
Вырезаешь колонку знакомств? *Обаятельная и привлекательная ищет обаятельного и привлекательного для легкой интрижки?*	*Хочешь дать объявление? «Разведенная белая женщина ищет обеспеченного мужчину с БМВ?*	*Ты дала частное объявление? Интересно. «Незамужняя женщина с детьми ищет друга»?*

Ни один из переводчиков не сохранил стиль газетных объявлений, однако второй перевод ближе к оригиналу в плане передачи содержания высказывания. Первый перевод будет лучше восприниматься русским зрителем с прагматической точки зрения, можно только добавить *обаятельного и привлекательного с БМВ*.

В следующем примере дети Миранды повздорили между собой, обвинив старшую дочь Лидию в том, что из-за нее их всех наказали. Миссис Даутфайр услышала разговор детей и спросила: *Ooh, my little ankle-biters.* ***Do I sense dissension in the ranks?***

Варианты перевода:

1	2	3
Ну, мои зубастики. Разброд и шатания	*Мои милые крошки.* ***В ваших рядах раскол?***	*Мои маленькие воины.* ***В ваших рядах смятение?***

Переводчики 2 и 3 удачно передали ироничность вопроса няни, а первый переводчик нарушил стилистическую норму в языке перевода. Согласно энциклопедическому словарю крылатых слов и выражений, фраза *Разброд и шатания*, действительно, употребляется для того, чтобы подчеркнуть отсутствие сплоченности и единства, что семантически соответствует оригиналу. Однако стилистическая ошибка заключается в том, что эта фраза уже давно не употребляется в русской разговорной речи, так как является цитатой из работы В. И. Ленина [Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений]. Больше всего стилистических ошибок было обнаружено в третьем переводе. Второй перевод – самый удачный со стилистической точки зрения.

Нормативные и узуальные ошибки, как правило, выделяются во всех классификациях переводческих ошибок. К ним обычно относят орфографические, грамматические, пунктуационные и стилистические лексические ошибки. Так как мы имеем дело с озвучиванием кинофильма, то орфографические и пунктуационные ошибки не входят в группу узуальных ошибок по нашей классификации. К узуальным ошибкам мы относим грамматические и лексические ошибки. Приведем для иллюстрации пример из эпизода посещения ресторана, в котором Миранда, дети, Стью и Миссис Даутфайр отмечали день рождения Миранды. Перед тем, как проводить посетителей к столику, администратор задал вопрос: *Smoking or nonsmoking?* В переводах 1 и 2 этот вопрос переведен так: *Зал для курящих или некурящих?* Третий переводчик совершил лексическую ошибку. В его варианте вопрос звучит так: *Курительный или некурительный?* В целом, нормативные и узуальные ошибки не считаются «грубыми» до тех пор, пока они не искажают смысл высказывания, но, тем не менее, неоднократные нарушения норм и узуса языка перевода говорят о недостаточной языковой компетентности переводчика, что может отрицательно сказаться как на его репутации, так и на самом переводе. Нужно признать, что в рассматриваемых переводах встретилось незначительное количество ошибок данной категории.

Заключение

Высокая популярность кинематографа в современном мире порождает спрос на качественный аудиовизуальный перевод. Адаптация аудиовизуальных текстов, как относительно молодая и весьма перспективная отрасль перевода, нуждается в более детальной разработке. Анализ имеющейся литературы показал, что существующие классификации переводческих ошибок были разработаны лингвистами для оценки преимущественно письменных переводов, поэтому ошибки, встречающиеся именно при переводе аудиовизуальных текстов, требуют отдельного рассмотрения. Наш фактический материал свидетельствует о том, что допускаемые ошибки могут входить в одну или сразу несколько категорий. Сопоставительный анализ имеющихся вариантов перевода рассматриваемого фильма показал, что главную сложность при переводе составили: адаптация социокультурных элементов, передача языковой игры и сохранение юмористического эффекта. В результате проведенного анализа выяснилось, что в первом переводе было допущено больше всего смысловых искажений, которые были вызваны

недостаточной языковой компетентностью переводчика. Третий переводчик злоупотреблял смысловыми заменами, а также неудачно адаптировал социокультурные реалии. Второй переводчик допустил меньше всего смысловых искажений и стилистических ошибок, а также в большинстве случаев удачно адаптировал социокультурные реалии для русского зрителя. В итоге мы пришли к выводу о том, что второй перевод является лучшим. Проблема оценки качества перевода аудиовизуальных текстов заслуживает дальнейшей разработки и привлечения более обширного фактического материала.

Литература:

1. Ким Е. Г. Преодоление когнитивного диссонанса в аудиовизуальном переводе (На материале переводов сериала «Друзья») // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. N 1. С. 162–165.
2. Наговицына И. А. Лингвистические средства сохранения комического эффекта в ситуативной модели перевода (на материале перевода комедийных фильмов): дис. … канд. филол. наук. СПб., 2016. 249 с.
3. Чанышева З. З. Проблема транслируемости ксенонимов (На материале субтитровых переводов американских фильмов). Профессионально-ориентированный перевод: реальность и перспективы. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2015. С. 181–196.
4. Anderman, G., Diaz-Cintas, J. *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen*. Palgrave Macmillan, 2009, 272 p.
5. Cho, S.-E. *Basic Concepts in the Theory of Audiovisual Translation*. Seoul, 2013, pp. 377–396.
6. Skuggevik, E. *Twelve Lectures on Audiovisual Translation*. Memorandum Press, 2009, 180 p.
7. Кузьмичев С. А. Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода // Вестник МГЛУ. М.: Изд-во Мин. гос. лингв. ун-та, 2012. Вып. 9(642). С.141–149.
8. Козуляев А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: Опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода. Пермь: Изд-во Перм. нац. иссл. политех. ун-та, 2015. N 3(13). С. 3–24.
9. Nida, E., Taber, Ch. R. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill, 2003, 226 p.
10. Болдырева Л. В. Типология переводческих ошибок при переводе англоязычной проблемной статьи на русский язык // Вестник Самарского государственного университета. Самара: Изд-во Самарск. гос. ун-та, 2014. N 5. С. 124–130.
11. Алексеева И. С. Письменный перевод. Немецкий язык. СПб.: Союз, 2006. 368 с.
12. Козуляев А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyperevod/.
13. *Merriam Webster Dictionary*, https://www.merriam-webster.com/.
14. *Urban Dictionary*, http://www.urbandictionary.com.
15. *Fred Rogers Productions Official Site*, https://www.fredrogers.org/fred-rogers/bio/.
16. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bibliotekar.ru/encSlov/16/8.htm.

Shutova N. M., Mukhametzyanova A. F.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

ON THE ISSUE OF TRANSLATION MISTAKES TYPOLOGY IN AUDIOVISUAL TRANSLATION (BASED ON THE COMEDY *MRS DOUBTFIRE* AND ITS RUSSIAN TRANSLATIONS)

The article is concerned with the types of mistakes in audiovisual translation and the issues of its quality assessment. The paper's objective was to create a typology of translation mistakes appropriate for audiovisual texts and to undertake a comparative analysis of three voice-over translations of the American comedy *Mrs. Doubtfire*. The novelty of the research lies in identifying the mistakes typical of audiovisual texts translation, resulting from the differences in the communicative competence of the source language and target language viewers and the need to take

into account non-verbal elements of the text. Another objective was to identify the best translation among those analyzed. Linguostylistic, lexicographic and situational analyses were applied in the data processing. The conducted translation analysis proved that the first translation contained a great number of misinterpretations and normative mistakes which may be explained by the translator's lack of necessary language competence. Some unreasonable omissions were found in the second translation, but it contained the lowest number of misinterpretations and stylistic mistakes. It was also relatively successfully adapted for Russian viewers. The third translation was the most "liberal" one as it contained the greatest number of unreasonable lexical replacements. The third translator tried to adapt the film for Russian viewers by replacing some American realia by Russian ones. This strategy should be used with caution to avoid cognitive dissonance in viewers. The translation quality assessment issue is studied by many researchers, but most of the works on this topic cover the assessment of written monocode text translations or consecutive interpretations. Adaptation of audiovisual (polycode) texts, as a relatively young and very promising translation industry, needs a more detailed research based on authentic materials.

Key words: audiovisual translation, types of mistakes, dynamic equivalence, cultural adaptation.

About the authors:

Shutova Nella Maksimovna, Candidate of Philology, Associate Professor in the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German), the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk); e-mail: nella_shutova@mail.ru;

Mukhametzyanova Almira Fyodorovna, Master student of the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk); e-mail: almira0804@mail.ru.

References:

1. Kim, Ye. G. "Avoiding Cognitive Dissonance in Audiovisual Translation (Based on the Translations of TV-Show *Friends*)." *Vestnik Voronezhskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. *Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, 2013, pp. 162–165.
2. Nagovitsyna, I. A. *The Linguistic Means of Comic Effect Preservation in the Situational Model of Translation (Based on the Translation of Comedy Films)*. Abstract of a PhD Dissertation. Saint Petersburg, 2016, 249 p.
3. Chanysheva, Z. Z. *The Issue of Xenonym Translation (Based on Subtitle Translations of American Films). Professional-oriented Translation: Reality and Prospects*. Moscow, 2015, pp. 181–196.
4. Anderman, G., Diaz-Cintas, J. *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen*. Palgrave Macmillan, 2009, 272 p.
5. Cho, S.-E. *Basic Concepts in the Theory of Audiovisual Translation*. Seoul, 2013, pp. 377–396.
6. Skuggevik, E. *Twelve Lectures on Audiovisual Translation*. Memorandum Press, 2009, 180 p.
7. Kuzmichev, S. A. *Film Translation as a Separate Type of Translation*. Moscow, Issue 9(642), 2012, pp.141–149.
8. Kozulyaev, A. V. *Teaching Dynamically Equivalent Translation of Audiovisual Texts: Experience in Developing and Mastering Innovative Techniques within the School of Audiovisual Translation*. Perm, no. 13, 2015, pp. 3–24.
9. Nida, E., Taber, Ch. R. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill, 2003, 226 p.
10. Boldyreva, L. V. *Typology of Translation Mistakes when Translating a Problem Article from English into Russian*. Samara, no. 5, 2014, pp.124–130.
11. Alekseeva, I. S. *Translation. German*. Saint Petersburg, 2006, 368 p.
12. Kozulyaev, A. V. *Audiovisual Polysemantic Translation as a Special Type of Translation Activity and Training Techniques for This Translation Type*, http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyperevod/.
13. *Merriam Webster Dictionary*, https://www.merriam-webster.com/.
14. *Urban Dictionary*, http://www.urbandictionary.com.
15. *Fred Rogers Productions Official Site*, https://www.fredrogers.org/fred-rogers/bio/.
16. *Encyclopedic Dictionary of Idioms*, http://www.bibliotekar.ru/encSlov/16/8.htm.

V. РЕЦЕНЗИИ

УДК 811.133.1’255.2(049.32)

Ossipow Ch. S.
Université Populaire de Canton de Genève, Suisse

RECENSION DE LA TRADUCTION DE *LA VIE DE TOURGUÉNIEV* DE BORIS ZAITSEV, TRADUCTION RÉALISÉE PAR ANNE KICHILOV (PARIS : YMCA-PRESS, 2018)

Au printemps 2018 paraissait en français *Une vie de Tourguéniev*, biographie romancée de l’auteur des *Récits d’un chasseur*. Rédigée à Paris entre 1929 et 1932 par l’écrivain russe émigré Boris Zaitsev (1881-1972), cette biographie fut initialement publiée, en intégralité et dans sa langue originale, par les éditions YMCA-Presse à Paris en 1949. Il aura donc fallu attendre plus d’un demi-siècle pour que cette vie romancée de Tourguéniev devienne pleinement accessible au public francophone. Bien qu’elle ait été relativement peu remarquée dans le paysage littéraire de la francophonie, exception faite, bien entendu, du cercle restreint des lecteurs-russisant, cette publication constitue, à bien des égards, un véritable événement, car elle renforce significativement l’enracinement, en France, des œuvres de Tourguéniev, dont on célèbre le deux-centième anniversaire cette année. En outre, cette traduction profite également à Boris Zaitsev dont la renommée auprès du public francophone ne fait que débuter.

Les principaux jalons de la vie itinérante de l’auteur d’*Un mois à la campagne* ne constituent pas, en soi, une nouveauté, puisque trois autres biographies du célèbre écrivain russe ont été publiées dans sa terre d’accueil : la toute première, *Ivan Tourguénief. La Vie et l’ Oeuvre* fut rédigée en 1906 par le slaviste Emile Haumant ; la deuxième vit le jour en 1931, sous la plume de l’écrivain Henri Maurois qui relata brièvement la vie de Tourguéniev, dans un court récit suivit d’une analyse littéraire; vint ensuite la biographie du célèbre académicien (d’origine russe) Henri Troyat. Succinctement intitulée *Tourguéniev* et publiée en 1985, cette biographie est richement documentée par des sources tant françaises (notamment les biographies susmentionnées) que russes, y compris la biographie non-traduite de Boris Zaitsev qui constitua, de toute évidence, une mine d’information précieuse et abondamment exploitée par l’académicien.

Pour sa part, l’originalité de *La Vie de Tourguéniev* proposée par Zaitsev réside non seulement dans l’évocation vivante et fidèle du destin d’Ivan Tourguéniev mais également dans l’analyse subtile de la personnalité hors-norme du gentilhomme de Bougival. L’auteur parvient non seulement à relater les différents événements de la vie de Tourguéniev mais également à faire ressurgir l’« histoire de l’âme » (c’est ainsi que Zaitsev qualifie sa biographie) de l’auteur des *Poèmes en prose*. C’est d’ailleurs la poésie qui se dégage des œuvres de Tourguéniev qui explique en grande partie l’attrait qu’elle constitue pour Zaitsev dont la prose est, elle aussi, fréquemment qualifiée de poétique. Autrement dit, Zaitsev partageait tant de points communs avec le héros de sa biographie que l’affirmation selon laquelle Tourguéniev inspira profondément et durablement son biographe n’est pas exagérée. L’auteur de *Pères et fils* demeura, pour Zaitsev, une source inépuisable d’admiration tout au long de son existence. Les similarités entre ces deux personnalités saillantes des lettres russes sont frappantes et l’existence d’une affinité artistique reliant l’un à l’autre est indéniable. En effet, tous deux naquirent à Orel, tous deux abandonnèrent la voie académique au profit de l’écriture littéraire, tous deux se méfiaient comme de la peste des passions partisanes et du dogmatisme idéologique, sans oublier le fait que, tous deux furent amener à

s'exiler, malgré un amour profond de leur pays d'origine. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce qu'ils continuèrent, l'un comme l'autre, à créer et à écrire en russe bien que vivant hors de Russie et maitrisant parfaitement le français. Les nombreux parallélismes existant entre la destinée de Tourguéniev et celle de Zaitsev expliquent donc l'aspect spéculaire de la biographie de Zaitsev qui, à un tournant dramatique de son existence, à savoir, au moment où il comprend que son exil hors des frontières de sa patrie risque de se prolonger indéfiniment, choisit de s'immerger dans le monde tourguéniévien. Cet univers, saturé de lieux et d'événements faisant écho au destin de Zaitsev lui-même, nourrira l'œuvre de ce dernier en lui permettant, notamment, de surmonter le déracinement physique et spatial par un enracinement intellectuel et spirituel. Ainsi, l'épisode de la première apparition de Tourguéniev sur la scène littéraire pétersbourgeoise constitue un exemple frappant de ce jeu de miroir caractérisant la biographie de Tourguéniev puisqu'elle fait clairement écho à la description du biographe de ses premiers pas dans le monde des lettres moscovites. En outre, lorsque Zaitsev observe que Tourguéniev «a mieux senti sa terre natale», et «l'a mieux contemplée de loin», le biographe parle également pour lui-même.

L'évocation des nombreux parallèles entre Tourguéniev et Zaitsev ne doit cependant pas éclipser le fait qu'il existait également des divergences entre les deux auteurs. La mise-en-relief de ces disparités est primordiale, puisqu'elle permet d'éclairer l'approche critique de Zaitsev par rapport à son sujet d'écriture. Ainsi, à l'athéisme de l'aîné, répond la foi fervente de son successeur; à l'enfance douloureuse de son maître en écriture répond une enfance heureuse et chérie, et finalement, à la célébrité de Tourguéniev répond le peu de reconnaissance publique de Zaitsev auprès du lectorat français. Ces différences ont un rôle positif, puisqu'elles introduisent la distanciation indispensable à tout biographe afin d'éviter l'écueil du panégyrique éblouissant qui ignorerait les zones d'ombres afin de ne pas tacher l'image de l'idole. C'est donc avec sobriété que le biographe décrit les faiblesses de Tourguéniev qu'il ne cherche ni à masquer ni à excuser. C'est la même sobriété de jugement qui caractérise le récit des errements de Varvara Loutovinov et Sergueï Tourgueniev, les parents de l'écrivain. Ni complaisant ni moralisateur, le regard de Zaitsev-biographe est toujours pudique mais jamais prude. Cette approche mesurée permet à Zaitsev de ne pas céder à la facilité de la diabolisation de Varvara Petrovna, la mère Tourguéniev, au profit d'une analyse fine et subtil des ressorts, tant psychologiques que sociétaux, qui transformèrent Varvara Loutivinov (de son nom de jeune fille), personne douée d'une fougue et d'une passion exceptionnelles, selon le biographe, en une femme acariâtre et cruelle. Se faisant, Zaitsev remplit bel et bien une des fonctions les plus essentielles de l'art littéraire, à savoir la mise-en-lumière de la psychologie des personnages. Le récit de Zaitsev décèle donc la part d'humanité dans ce personnage que l'historiographie traditionnelle avait figé dans le carcan monolithique d'un monstre inhumain. En outre, un subtil jeu d'allusions intra-textuelles crée, dans le texte de Zaitsev, un parallèle discret entre la figure de Varvara Petrovna et celle de Pauline Viardot, puisque toutes deux, sont décrites comme des êtres à travers lesquels la nature elle-même cherche s'exprimer. Par ailleurs, le biographe ne manque pas de faire allusion au fait que tant la jeune cantatrice que la mère de l'auteur de *Premier amour*, «avait pris la pose d'un être couronné». Sublimée par l'art lyrique, la force élémentaire de la nature se transforme donc en énergie créatrice chez l'élue du cœur de Tourguéniev, alors qu'après avoir été piétinée, cette même force naturelle devient aveuglément cruelle. Il apparait donc que le «patriarche de l'émigration russe» avait une profonde compréhension des rapports humains qui donne de l'épaisseur à ses personnages en évitant les simplifications réductrices et en les replaçant au cœur d'une trame narrative qui tient compte de la complexité de la psyché humaine.

La traduction française d'Anne Kichilov rend à merveille non seulement la richesse lexicale du russe de Zaitsev mais aussi sa délicate précision ainsi que son abondance de nuances et de demi-teintes. Le lecteur francophone peut ainsi découvrir le style impressionniste du texte original, parfois teinté d'ironie, parfois embué d'une légère mélancolie, dans une version admirablement fidèle à l'original. En guise de conclusion, rappelons que Zaitsev, à l'instar de Tourguéniev, avait traduit Flaubert en russe. Le jugement qu'il portait sur la traduction de ce son prédécesseur était sévère puisqu'il considérait que «langue <de Tourguéniev> ne reflète pas parfaitement la sonorité»

de celle de Flaubert. Par contraste, la langue d'Anne Kichilov ne trahit en rien le texte original et la recréation de l'atmosphère, si particulière, qui émane tant des œuvres de Tourguéniev que du style de Zaitsev, est merveilleusement reproduite par la traductrice. Ainsi, l'auteur de *La Vie de Tourguéniev* peut désormais faire sienne la remarque selon laquelle les écrits de Tourguéniev «tellement russes, appartiennent <aussi> à la France !».

Ossipow Ch. S.
University Popular of Geneva Canton, Geneva, Switzerland

ON THE FRENCH TRANSLATION OF THE BOOK "THE LIFE OF TURGENEV" BY BORIS ZAYTSEV

The review examines the French translation of the book "The Life of Turgenev" by Boris Zaytsev, published in the spring of 2018. That variant of Ivan Turgenev biography was originally published in Russian in Paris, in 1949. However, it took more than half a century to give the French public a chance to get to know the life of the Russian writer better, thanks to the French translation of the book by Boris Zaytsev. The study of Turgenev's life is relevant, on the one hand, due to the fact that his works have French roots and the year of 2018 marks the 200th anniversary of his birth. On the other hand, the resurgence of interest in the personality of the Russian writer was brought about by the publication of the French translation of his biography written by Boris Zaytsev. The method of comparative analysis applied in the review made it possible to compare the biography written by Zaytsev to previous biographies of Ivan Turgenev in French. It should be noted that Boris Zaytsev is still little known to the French readers. However, the biography of Ivan Turgenev written by him has a special artistic value, as there is a definite and very deep spiritual relationship between him and the writer himself. The objective of this review is to assess the quality of the translation made by the French translator Anna Kishilov. It is necessary to pay tribute to the work of the translator, who successfully managed to convey not only the richness of Boris Zaytsev's Russian language, but also preserve the originality of his style, as well as many nuances and details in Ivan Turgenev's life description. The conclusion is made that thanks to this translation of the biography of Ivan Turgenev, the French readers will discover the impressionistic style of the original text, sometimes ironic, sometimes slightly melancholic. Miraculously enough, Anna Kishilov has managed to convey the unique style of Boris Zaytsev.

Key words: Boris Zaytsev, Ivan Turgenev, biography, translation, comparative analysis.

About the author: **Ossipow Cheang Sarah**, PhD in Philology, Teacher of the Russian Language in Geneva (Fondation Culture and Rencontre and University of Geneva), Previously a Teacher in England (University of Nottingham and University of Central Lanshire, UK); e-mail: sarahossipow@hotmail.com.

Оссипов Чеанг Сара
Народный университет кантона Женевы, Женева, Швейцария

О ПЕРЕВОДЕ КНИГИ БОРИСА ЗАЙЦЕВА «ЖИЗНЬ ТУРГЕНЕВА» НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК[1]

В рецензии рассматривается перевод книги Бориса Зайцева «Жизнь Тургенева» на французский язык, вышедшей весной 2018 г. Данная биография И. С. Тургенева была изначально издана на русском языке в Париже в 1949 г. Однако потребовалось более полувека, чтобы французская публика глубже познакомилась с жизнью русского писателя, благодаря переводу книги Бориса Зайцева на французский язык. Актуальность обращения к жизни И. С. Тургенева обусловлена, с одной стороны, французскими корнями творчества Тургенева, которому в этом году отмечается 200-летие. С другой стороны, новый всплеск интереса к личности этого русского писателя возник с выходом в свет перевода его биографии, написанной Борисом Зайцевым, на французский язык. В рецензии используется метод сравнительного анализа текста данной биографии и предыдущих биографий И. С. Тургенева на французском языке. Следует отметить, что Борис Зайцев пока еще мало известен французскому читателю. Однако написанная им биография И. С. Тургенева отличается особой художественной ценностью, так как между ним и самим писателем можно выявить глубокую духовную взаимосвязь. Целью данной рецензии является оценка качества перевода, выполненного французской переводчицей Анной Кишилов. Необходимо высоко оценить труд переводчицы, которой с успехом удалось передать не только богатство русского языка Бориса Зайцева, но и самобытность его стиля, а также изобилие нюансов и полутеней в описании жизни И. С. Тургенева. Делается вывод, что, благодаря данному переводу биографии И. С. Тургенева, французский читатель сможет открыть для себя импрессионистский стиль оригинального текста, иногда ироничный, иногда полный легкой меланхолии. Чудесным образом Анне Кишилов удалось передать неповторимый стиль Бориса Зайцева.

Ключевые слова: Борис Зайцев, И. С. Тургенев, биография, перевод, сравнительный анализ.

Сведения об авторе: **Оссипов Чеанг Сара**, доктор филол. наук, преподаватель русского языка в Женеве (Народный университет Кантона Женевы), ранее – в Англии (Ноттингемский университет и Университет Центрального Ланкашира, Великобритания); e-mail: sarahossipow@hotmail.com.

[1] Ред. коллегия журнала выражает благодарность И. А. Федоровой, доценту кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики УдГУ, за оказанную помощь в редактировании аннотации рецензии на русском языке.

Оссипов Чеанг Сара
Народный университет кантона Женевы, Женева, Швейцария

О ПЕРЕВОДЕ КНИГИ БОРИСА ЗАЙЦЕВА «ЖИЗНЬ ТУРГЕНЕВА» НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК[1]

В рецензии рассматривается перевод книги Бориса Зайцева «Жизнь Тургенева» на французский язык, вышедшей весной 2018 г. Данная биография И. С. Тургенева была изначально издана на русском языке в Париже в 1949 г. Однако потребовалось более полувека, чтобы французская публика глубже познакомилась с жизнью русского писателя, благодаря переводу книги Бориса Зайцева на французский язык. Актуальность обращения к жизни И. С. Тургенева обусловлена, с одной стороны, французскими корнями творчества Тургенева, которому в этом году отмечается 200-летие. С другой стороны, новый всплеск интереса к личности этого русского писателя возник с выходом в свет перевода его биографии, написанной Борисом Зайцевым, на французский язык. В рецензии используется метод сравнительного анализа текста данной биографии и предыдущих биографий И. С. Тургенева на французском языке. Следует отметить, что Борис Зайцев пока еще мало известен французскому читателю. Однако написанная им биография И. С. Тургенева отличается особой художественной ценностью, так как между ним и самим писателем можно выявить глубокую духовную взаимосвязь. Целью данной рецензии является оценка качества перевода, выполненного французской переводчицей Анной Кишилов. Необходимо высоко оценить труд переводчицы, которой с успехом удалось передать не только богатство русского языка Бориса Зайцева, но и самобытность его стиля, а также изобилие нюансов и полутеней в описании жизни И. С. Тургенева. Делается вывод, что, благодаря данному переводу биографии И. С. Тургенева, французский читатель сможет открыть для себя импрессионистский стиль оригинального текста, иногда ироничный, иногда полный легкой меланхолии. Чудесным образом Анне Кишилов удалось передать неповторимый стиль Бориса Зайцева.

Ключевые слова: Борис Зайцев, И. С. Тургенев, биография, перевод, сравнительный анализ.

Сведения об авторе: **Оссипов Чеанг Сара**, доктор филол. наук, преподаватель русского языка в Женеве (Народный университет Кантона Женевы), ранее – в Англии (Ноттингемский университет и Университет Центрального Ланкашира, Великобритания); e-mail: sarahossipow@hotmail.com.

[1] Ред. коллегия журнала выражает благодарность И. А. Федоровой, доценту кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики УдГУ, за оказанную помощь в редактировании аннотации рецензии на русском языке.

Научный журнал

МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Выпуск 10
2018

Ответственный за выпуск: *Ю. С. Кубашева*
Оригинал-макет: *А. О. Талашев*

Подписано в печать 12.12.2018. Вышел в свет 21.12.2018. Формат 60x84 1/8

Печать ризографическая. Усл. печ. л. 19,07. Уч.-изд. л. 14,01.

Тираж 100 экз. Заказ № 2356.

Цена свободная

Редакция:
426034, Удмуртская Республика, г. Ижевск,
ул. Университетская, д. 1, к. II, ауд. 310
Тел.: (3412) 916-267
e-mail: mnogoyaz@yandex.ru

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-69473 от 25 апреля 2017 г.
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций