

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

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

Заместители главного редактора:

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

Члены редакционной коллегии:

профессор, д-р филол. наук Т. И. Зеленина (УдГУ, Ижевск, Россия)
профессор, д-р пед. наук Л. К. Мазунова (БашГУ, Уфа, Россия)
доцент, канд. филол. наук Д. И. Медведева (УдГУ, Ижевск, Россия)
профессор, д-р филол. наук С. Л. Мишланова (ПГНИУ, Пермь, Россия)
профессор, д-р филол. наук Д. А. Салимова (ЕИ КФУ, Елабуга, Россия)
профессор, д-р филол. наук Н. В. Кондратьева (УдГУ, Ижевск, Россия)
профессор, д-р истор. наук, действительный член-корр. Болгарской Академии Наук и Искусств,
лектор Стамбульского университета О. К. Радова (Молдова)
профессор, д-р филол. наук, вице-президент МАПРЯЛ R. Guzmán Tirado (Гранадский университет,
Гранада, Испания)
профессор Т. Easley-Giraldo (Джонсон Каунти Комьюнити Колледж, Канзас, США)
профессор S. O. Cheang (Народный университет Женевы, Женева, Швейцария)
М. Отг (Университет Джорджа Вашингтона, Вашингтон, США)

Ответственный секретарь:

Ю. С. Кубашева

Учредитель журнала:

Институт языка и литературы
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»



Редакция:

426034 Ижевск, ул. Университетская, 1
Тел.: (3412) 50-02-95
e-mail: editorial@rcd.ru
электронная полнотекстовая версия:
<http://mnogoyaz.ucoz.net/>

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

МНОГОЯЗЫЧИЕ в образовательном пространстве

Выпуск 9

Научный журнал

Журнал издается с 2009 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
2017

СОДЕРЖАНИЕ

I. ПРОБЛЕМЫ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	8
Богоявленская Ю. В. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОРПУС: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ.....	8
II. ЯЗЫКИ РОССИИ И МИРА В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ.....	20
Алмадакова Н. Д. СИСТЕМА ГЛАСНЫХ ФОНЕМ В ТЁЛЁССКОМ (ЧОЛУШМАНСКОМ) ГОВОРЕ УЛАГАНСКОГО ДИАЛЕКТА ТЕЛЕНГИТСКОГО ЯЗЫКА.....	20
Салимова Д. А. ЗДОРОВЬЕ В ЗЕРКАЛЕ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ: НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК.....	28
Díaz Gómez F. M. LA CORTESÍA EN EL AULA DE ELE: ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS CLAVE PARA CONTEXTOS RUSÓFONOS	33
III. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ.....	42
Бакловская О. К. СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР	42
Вавилова Л. Н., Красильникова Н. М., Жбанова Е. А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ.....	50
Ильина Ю. Н. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ИСПАНСКОМУ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО).....	57
Куприна Т. В. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ШКОЛАХ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ.....	65
Малых Л. М. МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАЯЗЫКОВЫХ СТРАТЕГИЙ.....	75
Orr M. HOW AMERICANS LEARN FOREIGN LANGUAGES: FROM KINDERGARTEN TO COLLEGE	86

IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	91
Барт М. В., Габова М. А.	
ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ....	91
Коняева Л. А.	
ИННОВАЦИОННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ВИКТОРИНА КАК ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	100
Gareyev A. A.	
DEVELOPING A MODEL FOR TECHNICAL UNIVERSITY UNDERGRADUATES' SELF-LEARNING WITH THE HELP OF PROFESSION-ORIENTED BLOGGING	108
Kuznetsova L. B., Schemeleva I. Y.	
DO ESP / EAP COURSE BOOKS FOR RUSSIAN STUDENTS PREPARE PROFESSIONALS OF THE INFORMATION AGE?	116
V. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	127
Борисенко Ю. А., Торохова Е. А.	
ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОМАНА Ф. ПУЛМАНА «СЕВЕРНОЕ СИЯНИЕ» В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ АДРЕСАЦИИ ТЕКСТА.....	127
Голубкова О. Н., Чиркова Д. А.	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЯЗЫКОВЫХ РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТА «ENGLISHNESS» В СВЕТЕ КОГНИТИВНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ РАССКАЗОВ А. КОНАН ДОЙЛЯ НА РУССКИЙ ЯЗЫК)	134
Наговицына И. А., Лекомцева И. А.	
ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ	141
Шутова Н. М., Скурихина А. П.	
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ И ПОБУЖДЕНИЯ К ПОКУПКЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ ЮВЕЛИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	152
VI. ИЗ ОПЫТА ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ	159
Buinova O.Yu., Easley-Giraldo T.	
JCCC AND UdsU: MORE THAN SUCCESSFUL ACADEMIC COLLABORATION.....	159

MULTILINGUALISM AND EDUCATION

Issue 9

ACADEMIC JOURNAL

Editor-in-Chief:

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

Deputy Editors:

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

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

Editorial Board:

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

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

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

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

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

N. V. Kondrat'eva (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

O. K. Radova (Moldova)

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

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

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

M. Orr (George Washington University, Washington, D.C., USA)

CONTENTS

I. CHALLENGES OF CORPUS-BASED COMPUTATIONAL LINGUISTICS IN COMPARATIVE STUDIES	8
Bogoyavlenskaya Yu.V. COMPARATIVE OBJECT-ORIENTED CORPUS: DEFINITION OF THE CONCEPT AND PRINCIPLES OF FORMATION	17
II. COMPARATIVE STUDIES OF RUSSIAN AND THE WORLD LANGUAGES.....	20
Almadakova N. D. THE SYSTEM OF VOWELS IN TOLES (CHOLUSHMAN) VARIANT OF THE ULAGAN DIALECT OF THE TELENGIT LANGUAGE.....	27
Salimova D. A. HEALTH IN THE MIRROR OF FOLK WISDOM: ANALYSIS OF RUSSIAN AND ENGLISH PROVERBS AND SAYINGS.....	32
Díaz Gómez F. M. POLITENESS IN THE SFL CLASSROOM: SOME THEORETICAL KEY CONCEPTS FOR RUSSOPHONE CONTEXTS	40
III. DEVELOPING A MULTILINGUAL STUDENT: CHALLENGES AND PERSPECTIVES.....	42
Baklovskaya O. K. SPECIFIC FEATURES OF MASTERING GRAMMAR IN THE PROCESS OF PARALLEL STUDYING LANGUAGES AND CULTURES	49
Vavilova L. N., Krasil'nikova N. M., Zhbanova E. A. PEDAGOGICAL METHODS OF INTENSIFYING EDUCATIONAL ACTIVITY OF BILINGUAL CHILDREN IN RUSSIAN SCHOOLS	56
Il'ina Yu. N. INTERNATIONAL VOCABULARY IN TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE (SPANISH AFTER ENGLISH).....	64
Kuprina T. V. TEACHING CHILDREN OF MIGRANTS IN RUSSIAN SCHOOLS: PROBLEMS AND THE WAYS TO SOLVE THEM	74
Malykh L. M. MULTILINGUAL DICTIONARY AS A TOOL TO DEVELOP METALANGUAGE STRATEGIES	85
Orr M. HOW AMERICANS LEARN FOREIGN LANGUAGES: FROM KINDERGARTEN TO COLLEGE.....	90

IV. INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN MULTILINGUAL EDUCATION	91
Bart M. V., Gabova M. A.	
DISTANCE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN POLYLINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	99
Konyaeva L. A.	
INNOVATIVE INTERACTIVE QUIZ AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS’ VISUAL CULTURE IN ESL CLASSES	107
Gareyev A. A.	
DEVELOPING A MODEL FOR TECHNICAL UNIVERSITY UNDERGRADUATES’ SELF-LEARNING WITH THE HELP OF PROFESSION-ORIENTED BLOGGING	115
Kuznetsova L. B., Schemeleva I. Y.	
DO ESP / EAP COURSE BOOKS FOR RUSSIAN STUDENTS PREPARE PROFESSIONALS OF THE INFORMATION AGE?	126
V. TRANSLATION PROBLEMS IN CROSS-LANGUAGE AND CROSS CULTURAL COMMUNICATION	127
Borisenko Yu. A., Torokhova E. A.	
TRANSLATION ANALYSIS OF “NORTHERN LIGHTS” BY PHILIP PULLMAN WITHIN THE FRAMEWORK OF AGE RATING	133
Golubkova O. N., Chirkova D. A.	
PECULIARITIES OF TRANSFERRING LANGUAGE REPRESENTANTS OF THE CONCEPT “ENGLISHNESS” IN THE LIGHT OF COGNITIVE TRANSLATION STUDIES (BASED ON THE RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE STORIES BY A. CONAN DOYLE)	139
Nagovitsyna I. A., Lekomtseva I. A.	
PROJECT-BASED LEARNING: TRAINING A WELL-ROUNDED TRANSLATOR	151
Shutova N. M., Skurikhina A. P.	
LINGUISTIC MEANS USED TO DRAW ATTENTION AND ENCOURAGE PURCHASE IN JEWELRY COMMERCIALS: TRANSLATION STUDY	157
VI. INTERNATIONAL EDUCATIONAL EXPERIENCE.....	159
Buinova O.Yu., Easley-Giraldo T.	
JCCC AND UdSU: MORE THAN SUCCESSFUL ACADEMIC COLLABORATION.....	163

I. ПРОБЛЕМЫ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

УДК 81'42(045)

Богоявленская Ю. В.

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОРПУС: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ

В настоящей статье рассмотрены проблемы обращения к размещенным в свободном доступе корпусам для проведения исследований в русле сопоставительной корпусной лингвистики и предложено их решение. Корпусы разных языков, представленные в сети Интернет, существенно различаются по целям и принципам создания, объему, структуре, содержанию, типам разметки, хронологическим рамкам и другим характеристикам, что не может обеспечить объективность полученных при их анализе данных в сопоставительном исследовании. На первом этапе исследования мы проводим анализ работ, в которых обсуждается наполнение и принципы формирования сопоставительного корпуса, уточняем это понятие и определяем место сопоставительного корпуса в типологии многоязычных корпусов. На следующем этапе, ставя перед собой цель создания собственного сопоставительного корпуса для исследования парцелляции как когнитивно-дискурсивного феномена, мы вводим понятие сопоставительного объектно-ориентированного корпуса, понимая под ним специализированный двуязычный или многоязычный корпус, предназначенный для изучения конкретного лингвистического объекта. Далее формулируются принципы создания корпуса с учетом его специфики: принципы репрезентативности, сбалансированности и сопоставимости. Последний принцип опирается на соблюдение ряда количественных и качественных критериев сборки сопоставительного корпуса. Только последовательная реализация данных принципов позволит обеспечить достоверность получаемых в ходе корпусного анализа данных об исследуемом объекте. Для сборки сопоставительного объектно-ориентированного корпуса и его обработки используется компьютерная программа *Linguistica*, специально разработанная для решения задач исследования.

Ключевые слова: (сопоставительная) корпусная лингвистика, сопоставительный корпус, сопоставительный объектно-ориентированный корпус, принципы формирования корпуса.

Сведения об авторе: **Богоявленская Юлия Валерьевна**, доктор филол. наук, доцент кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург); e-mail: jvbog@yandex.ru, ORCID ID 0000-0002-4500-1491.

Введение

Корпусная лингвистика является активно развивающимся направлением, которое занимается разработкой, созданием и использованием текстовых корпусов. На данный момент существует уже большое количество корпусов на разных языках, совершенствуется технология их формирования, разметки и вывода статистических данных. Однако применение корпусов в сопоставительных исследованиях до сих пор вызывает ряд проблем и ограничений. Актуальность настоящей работы, таким образом, определяется необходимостью анализа сложившейся ситуации и поиска решения, которое смогло бы

удовлетворить современного исследователя, работающего в русле сопоставительной корпусной лингвистики. Актуальность работы также обусловлена необходимостью уточнения понятийно-терминологического аппарата исследования. Например, ключевое понятие сопоставительной корпусной лингвистики «сопоставительный корпус» обсуждается преимущественно в зарубежной лингвистике, имеет противоречивые дефиниции и нуждается в уточнении. Не определено место сопоставительных корпусов в типологии многоязычных корпусов. В работе также уточняются введенные нами ранее понятия «объектно-ориентированный корпус» (далее ООК) и «сопоставительный объектно-ориентированный корпус» (далее СООК), которые выступают объектом нашего исследования.

Предметом исследования являются принципы формирования данного типа корпуса. Практическая значимость работы видится нам в разработке требований к сборке СООК. Практическая ценность работы также связывается нами с возможностью применения ее результатов в преподавании курсов «Сопоставительная лингвистика», «Сравнительная типология языков», «Корпусная лингвистика», «Компьютерная лингвистика» и др. В качестве материала исследования использован сопоставительный французско-русский корпус газетных статей, созданный нами при помощи программы *Linguistica* (Свидетельство о государственной регистрации № 2014660349 в Роспатенте от 06.10.2014).

1. Проблемы использования современных корпусов в сопоставительных исследованиях

В настоящее время существует значительное количество корпусов, представляющих собой массивы текстовых данных на разных языках, однако возможность их использования исследователем ограничена из-за ряда серьезных проблем:

1.1. Доступные в сети Интернет *корпусы ориентированы на анализ лексических или грамматических явлений*, а единицы коммуникации, не имеющие стандартных способов выражения, дискурсивные явления, прагматические особенности текстов, речевых актов и т. д. в них не размечаются, поскольку создание подобной автоматической разметки, по крайней мере, на данном этапе развития компьютерной лингвистики, невозможно. В связи с этим некоторые исследователи отрицают пользу корпусов в изучении текста и дискурса [1].

1.2. Следующая проблема – это *ограниченный доступ или отсутствие доступа к некоторым корпусам*. В частности крупнейший корпус, включающий произведения французской литературы с XX в. по XXI в. *Frantext* доступен только для ограниченного онлайн-поиска, требуется подписка от имени академического / образовательного учреждения. Многие корпусы английского языка являются платными. Полный доступ к Британскому, Американскому национальным корпусам, Международному корпусу английского языка и некоторым другим корпусам в режиме онлайн отсутствует. Но есть и ряд доступных корпусов – это корпусы, созданные Марком Дэвисом и корпусы, доступные с сайта университета Лидс.

1.3. Имеющиеся корпусы *не всегда позволяют получить контекст употребления и доступ к полному тексту произведения*, что снижает возможность адекватной интерпретации исследуемого явления в тексте. Чаще всего исследователь получает доступ к одной строке, одному предложению или некоторому количеству символов (ограничение зависит от корпуса), в котором использовано запрашиваемое слово или выражение.

1.4. Основная проблема использования корпусов в сопоставительных исследованиях – *разный объем, структура корпусных массивов, время создания и типы текстовых документов*. В частности при сопоставлении французских, английских и русских корпусов обнаруживаются все вышеперечисленные (1–3) проблемы. Для большей наглядности сравним доступные корпусы этих языков. *Французский корпус Лейпцигского университета* [2] представляет собой базу данных, включающую 700 млн. слов. Он содержит тексты французской прессы (около 350 млн. слов), веб-страницы и материалы Википедии. Данный корпус позволяет получить список примеров размером в одно предложение на слово-запрос с указанием ссылки на источник, но без даты, а также список правосторонних и левосторонних

коллокатов, т. е. слов, которые часто используются с запрашиваемым словом. Корпус *Frantext* [3], созданный Университетом Нанси, содержит размеченные тексты французских литературных произведений X–XXI вв. в объеме 286 млн. слов и имеет ограниченный доступ. В открытом доступе находится канадский корпус французского языка *Lexiquum* [4] (около 229 млн. слов), созданный Монреальским Университетом для изучения совместной лексической встречаемости и синтаксической сочетаемости различных выражений. Количество примеров на запрос ограничено 500 предложениями длиной не более 200 символов. В корпусе используется только метатекстовая разметка. На данный момент не существует национального корпуса французского языка, сопоставимого по структуре, разметке, функциям, например, с *Британским Национальным корпусом* [5] (100 млн. слов), *Корпусом Современного Американского английского языка COCA* [6] (445 млн. слов) или *Национальным корпусом русского языка* [7] (более 500 млн. слов). НКРЯ – сбалансированный корпус с шестью видами разметки. Он включает произведения художественной литературы, научные тексты и публицистику с сер. XVIII до нач. XXI в. Имеется также *Компьютерный корпус газетных текстов русского языка конца XX века* [8] (1994–1997 гг.) с метатекстовой, морфологической, синтаксической, семантической разметкой.

Как видим, представленные корпуса не являются эквивалентными по объему, содержанию, структуре, хронологическим рамкам, возможностям доступа и т. д., что препятствует применению данных корпусов в сопоставительных исследованиях, поскольку результаты, полученные при анализе данных, отражают разные текстовые массивы, собранные по различным принципам и критериям. Возможен ли выход из этого положения? Как покажет наше дальнейшее исследование, ответ на этот вопрос положительный, но перед тем, как ответить на него, обратимся к уточнению понятия «сопоставительный корпус», представим типологические характеристики собранного корпуса и введем понятие «сопоставительный объектно-ориентированный корпус».

2. Уточнение понятийно-терминологического аппарата исследования

2.1. Понятие «сопоставительный корпус»

Как известно, корпуса могут быть одноязычные и многоязычные. Одним из видов многоязычных корпусов являются *сопоставительные корпуса* (фр. *corpus comparables*; англ. *comparable corpora*), которые, к сожалению, остаются до сих пор вне интересов российской корпусной лингвистики. Зарубежные исследователи отмечают высокую значимость сопоставительных корпусов текстов и ведут активные исследования, связанные с принципами их построения и использования [9–14] и др.

Обзор зарубежных работ выявил существенные различия в определениях понятия «сопоставительный корпус», который понимается либо как двуязычный (мультиязычный), либо как моноязычный или смешанный языковой ресурс, либо ассоциируется с параллельными корпусами.

Л. Боукер и Дж. Пирсон предлагают рассматривать сопоставительные корпуса как «несколько аналогичных по структуре одноязычных подкорпусов, имеющих сходную структуру, не включающих переводные тексты и обладающих сходными характеристиками» (*здесь и далее перевод наш, Ю. Б.*) [15, с. 93]. Авторы уточняют, что в сопоставительный корпус можно включать текстовые документы только определенного типа, так как подобный корпус «фокусируется на особых аспектах языка. Он может быть ограничен рамками языка для специальных целей какой-либо предметной области, специфическим типом текстов, особой разновидностью языка или языком, используемым членами какой-либо демографической группы (например, тинейджеров)» [15, с. 12].

Ряд авторов относят к сопоставительным корпусам иллюстративный материал на двух и более языках, не содержащий переводных текстов, создаваемый с целью сопоставления языков [16, с. 69].

Э. Афли, Л. Барро и О. Швенк добавляют критерий близкой тематики и содержания текстов: «Сопоставительный корпус – это корпус текстов на двух разных языках,

не содержащий параллельных текстов в строгом смысле этого термина, но которые содержат аналогичную информацию» [10, с. 448].

Однако существует и другая точка зрения, согласно которой для сопоставительного корпуса допустимо включение переведенных текстов. В частности, С. Роф понимает под сопоставительным корпусом коллекцию данных (текстов) на нескольких языках, отобранных независимо друг от друга, но которые часто содержат части, являющиеся переводными [17]. А. Мак Энери, З. Ксиао акцентируют внимание на том, что подобные корпуса используются в различных целях (сопоставительные исследования и исследования перевода) и строятся в соответствии с различными принципами: сопоставительные подкорпусы должны быть примерно одинакового объема, представлять одни и те же жанры, предметные области и хронологические периоды. Для параллельных корпусов эти требования нерелевантны [12, с. 3].

Целый ряд исследователей трактуют сопоставительный корпус как моноязыковой, построенный на нескольких подкорпусах [18, 19]. Однако и здесь нет единодушия. Для Ф. Занеттин, О. Куло и др. один из корпусов должен включать письменные тексты на одном языке, а другой – тексты, переведенные на этот язык, что необходимо для изучения трансформаций, возникающих при переводе [20, 21]. Б. Картони и Л. Дележе подразумевают под сопоставительным корпусом объединение нескольких корпусов текстов одного языка, представляющих разные типы речи и разные тематики [11]. М. Гидер, как и некоторые другие исследователи, считает, что понятие сопоставительного корпуса распространяется исключительно на переводные (выровненные) корпуса [22, с. 95]. Ф. Скарпа расширяет границы моноязычного или многоязычного сопоставительного корпуса и строит свои исследования как на параллельных (оригиналы на языке А и их переводы на языке В), так и на непереводах, объединенных близкой тематикой: «сопоставительные корпуса – это корпуса, состоящие из переводов и неперевода оригинальных текстов» [23, с. 124]. С нашей точки зрения, данный вид корпусов логично и оправданно использовать с теми целями, на которые указывает автор, но в исследованиях, ориентированных на сопоставление языков, они вряд ли приемлемы. Как справедливо замечает Л. Геро, «... источники, как правило, сильно влияют на перевод. На самом деле различные обороты и лексика переводного текста обнаруживают тесную связь с текстом-источником» [9, с. 13].

Мы считаем, что не совсем правомерно объединять столь разные по содержанию и целям корпуса под понятием «сопоставительный корпус» и предлагаем следующую типологию, позволяющую провести их более точное разграничение по принципу количества языков и учитывающую сферы их применения и функции:

1) **одноязычные сравнительно-сопоставительные корпуса**, охватывающие корпуса оригинальных и непараллельных переводных текстов на одном языке; диахронические корпуса, создаваемые с целью сопоставления языка, например, XVII и XXI вв., корпуса национальных вариантов одного языка и др., обслуживающие исследования языковых явлений, происходящих в рамках одного языка, и некоторых аспектов перевода;

2) **многоязычные корпуса**:

- *параллельные (выровненные) корпуса*, т. е. корпуса, включающие тексты, содержащие предложения на одном языке и соответствующие им предложения на втором, третьем и т. д., создаваемые для изучения различных аспектов перевода, а также для обучения методам и приемам перевода;
- *сопоставительные корпуса*, содержащие текстовые массивы на двух и более языках, относящиеся к одному (или более, в зависимости от поставленных задач) типу речи, функциональному стилю, дискурсу и т. д., сфера применения которых ограничивается сопоставительными исследованиями с возможностью дальнейшего применения результатов в практике преподавания языков; в комбинации с параллельными корпусами могут использоваться для исследований перевода;

- *комбинированные корпуса*, включающие моноязычные подкорпусы и подкорпусы текстов на разных языках, объединяющие перечисленные выше характеристики. Структура, содержание и область применения подобных корпусов зависит от комплекса задач, которые ставит перед собой исследователь.

Таким образом, мы относим сопоставительные корпуса к многоязычным корпусам и отграничиваем их от параллельных и комбинированных корпусов, выполняющих иные функции. Следует отметить, что сопоставительные корпуса обладают целым рядом преимуществ. В первую очередь, это преимущества практического порядка, так как корпуса этого типа в отличие от параллельных корпусов имеют более высокое качество, которое не зависит от субъективного фактора – личности переводчика и качества перевода. Во-вторых, как замечает П. Фунг, материал для них более доступен [24]. В-третьих, сопоставительные корпуса имеют важное преимущество: они не связаны друг с другом, тексты одного корпуса не являются переводными, а потому «использование сопоставительного корпуса позволяет получить непосредственный доступ к реальному употреблению слов в каждом языке и, следовательно, избежать смещений, вызываемых переводом» [25, с. 3].

2.2. Типологические характеристики сформированного сопоставительного корпуса и понятие «сопоставительный объектно-ориентированный корпус»

Обзор корпусов, представленный в п. 1, показывает, что воспользоваться ими для проведения сопоставительного исследования, в частности, французского и русского языков довольно затруднительно. Как отмечалось, корпуса этих языков существенно различаются по объему, принципам построения, разметке, хронологическим рамкам текстов, составу и т. д. Второй причиной, ограничивающей обращение к имеющимся корпусам, стал тот факт, что объектом нашего исследования является парцелляция – явление, которое не имеет лексических средств выражения или формально-грамматических показателей. Работа с имеющимися корпусами строится на лексических запросах (слово, лемма, выражение), вводимых в поисковую строку. Задать поиск на парцеллированную конструкцию в корпусе невозможно.

Объем собранного материала составил десятки тысяч страниц, что нереально обработать одному исследователю вручную за ограниченный период времени. Неизбежно возникла задача автоматизации процесса его обработки, другими словами, создания программного инструмента, способного справиться с поставленными задачами. Решением проблемы создания сопоставительного корпуса стала программа *Linguistica* (Свидетельство о государственной регистрации № 2014660349 от 06.10.2014). Идея, разработка концепции программы, интерфейса, тестирование и т. д., а также правообладание: Ю. В. Богоявленская; автор-программист: С. А. Александров. Программа представляет собой современный технологический инструмент, предназначенный для создания сопоставительных лингвистических корпусов, их обработки и получения статистических данных. Программа позволяет исследователю самостоятельно выстраивать деревья зависимостей (параметрические деревья) и снабжать разметкой как интересующие фрагменты, так и тексты. В программе имеется система поиска, статистическая обработка результатов; есть возможность получения конкорданса – генерируемого программой списка фрагментов по заданным параметрам с доступом к источнику. Охарактеризуем созданный при помощи программы корпус.

Таблица 1 – Типологические характеристики корпуса, сформированного при помощи программы Linguistica

Сопоставительный	Корпус включает два подкорпуса текстов на французском и русском языках, предназначенных для сопоставления.
Специализированный	В корпусе представлены тексты газетного дискурса.
Открытый	Корпус постоянно пополняется новыми текстами.
Динамический	Корпус предназначен для изучения синхронной динамики парцелляции в газетных текстах.
Полнотекстовый	Корпус включает полные тексты французских и русских газетных статей.
Исследовательский	Корпус представляет собой богатую эмпирическую базу, достаточную для исследования феномена парцелляции в двух языках.
Корпус ручной сборки	Отбор текстов производится в неавтоматическом режиме. Тексты размещаются в электронной коллекции в формате word, затем заносятся в программу. Возможно копирование текста с сайта прямо в программу.
Корпус ручной разметки	Разметка осуществляется вручную при помощи специальных инструментов. Виды используемой корпусной разметки: экстралингвистическая и лингвистическая.

Корпус описывается при помощи эмпирически наблюдаемых и количественно измеримых параметров: хронологического, гендерного, конструктивного, семантического, риторического, дискурсивного и др.

Программа создавалась специально для решения задач данного исследования, посвященного сопоставительному анализу парцелляции для выяснения того, как в действительности используется парцелляция носителями языка в речевой деятельности. Однако ее потенциал оказался намного шире. Она была протестирована и показала себя не менее эффективной в семантико-когнитивных и синтаксических исследованиях: прецедентных концептов [26], прецедентных высказываний [27, 28] и абсолютных конструкций с причастием [29], для которых создавались французский, русский и английский корпуса.

Для более точной характеристики корпуса мы вводим понятие «*объектно-ориентированный корпус*», под которым понимаем *специализированный корпус, предназначенный для изучения конкретного лингвистического объекта*. Такой корпус является объектом, выступающим в качестве модели некоторой внешней по отношению к нему лингвистической реальности. В силу направленности на сопоставительное исследование объекта, корпус представляет собой модель двух языковых пространств. Следовательно, созданный корпус является *сопоставительным объектно-ориентированным корпусом (СООК)*.

3. Принципы формирования СООК

Как известно, любой корпус должен отражать речевую деятельность человека – сложный семиотический объект. Решение этой задачи, а также обеспечение достоверности полученных на материале корпуса данных определяется в научной литературе такими критериями, как *репрезентативность* и *сбалансированность*. В ходе создания собственного сопоставительного корпуса, включающего два подкорпуса, мы пришли к выводу о необходимости учета не только двух вышеперечисленных, но и *принципа сопоставимости корпусов*. С целью оценки достоверности и репрезентативности полученных результатов была разработана специальная *методика верификации достоверности полученных данных*, которая также позволяет регулировать объем корпуса [30]. Рассмотрим выше обозначенные принципы и технологию их применения в нашем корпусе.

Отметим, что проблема репрезентативности и сбалансированности корпусов находится в зоне повышенного внимания исследователей с 1990-х гг. Обобщая имеющиеся в лингвистической литературе дефиниции, определим *репрезентативность* как *возможность*

распространения представления о части (корпусе) на целое (язык или его часть). Другими словами, выборка должна полно и достоверно отображать признаки той совокупности, частью которой она является. Для специализированных корпусов это требование может звучать как *необходимо-достаточное количество текстов, обеспечивающих решение исследовательских задач.*

В ряде работ, посвященных данной проблеме, отмечается, что *в целом апробированных способов обеспечения репрезентативности корпусов не предложено* [31, 32]. Особенно подчеркивается, что применительно к общезыковому (универсальному) корпусу это понятие невозможно рассчитать и описать строго математически. Признать корпус репрезентативным можно только в том случае, если полученные на материале корпуса статистические данные объективно отражают лингвистическую реальность. Другими словами, опираясь на эти данные, можно сделать обоснованные выводы об изучаемом феномене в целом и его закономерностях. Для проверки достоверности статических данных и оценки репрезентативности корпуса мы предлагаем использовать разработанную нами специальную методику верификации достоверности полученных при индексации корпуса данных, которая подробно описана в нашей статье [30].

Переходим к обсуждению *принципа сбалансированности.* Под сбалансированностью понимается *пропорциональное представление в корпусе текстов различных периодов, жанров, стилей, авторов и т. п.* Достижение этого параметра предполагается за счет включения текстов, имеющих различную жанровую принадлежность. Естественно, что при решении такой задачи остро встает проблема национальных систем жанров, приведения их к единой классификации, которая должна лечь в основу построения жанрового параметрического дерева для индексирования в корпусе. Проблема осложняется вопросом соответствия / несоответствия жанровых характеристик, количественным составом жанров в национальной газетной прессе.

Ряд исследователей обращают особое внимание на необходимость пропорционального включения текстов разных жанров в состав корпуса для достижения сбалансированности. На наш взгляд, наилучшим решением является *сплошная выборка текстов, содержащих исследуемый объект,* из каждого анализируемого газетного номера. Такой подход позволяет выявить реальную картину функционирования объекта (в нашем случае парцелляции) в газетных текстах различных жанров. Представляется, что искусственно определенное пропорциональное жанровое наполнение корпуса может привести к недостоверным результатам, хотя понимание сбалансированности корпуса во многом определяется задачами, которые ставит перед собой исследователь.

При обеспечении репрезентативности и сбалансированности текстов в структуре корпуса важными являются также *хронологические ограничения,* поскольку корпус должен охватывать и характеризовать какой-либо определенный период времени. Ввиду стремления отразить динамику развития парцелляции на синхроническом срезе, мы определили временную принадлежность текстов 20-летним периодом, с 1995 по 2015 гг. Это поставило перед создателем корпуса дополнительную проблему сбора материала, так как не все газеты имеют полнообъемные, глубокие и доступные архивные коллекции, что повлияло на сужение круга источников. Для исследования был отобран ряд респектабельных и массовых газет, имеющих архивы соответствующей глубины.

Переходим к третьему принципу. В зарубежной научной литературе обсуждаются также принципы сопоставимости корпусов, позволяющие добиться достаточной однородности корпусного текстового массива и, соответственно, обеспечивающие точность и адекватность выводов относительно сопоставляемых феноменов. А. МакЭнери выдвигает следующие критерии сопоставимости: 1) *корпусы должны содержать компоненты, отобранные по одному принципу;* 2) *иметь аналогичную сбалансированность и репрезентативность, т. е. одинаковые пропорции текстов одних и тех же жанров, отобранные в определенный период* и 3) *не должны быть переводными* [33, с. 450]. С точки зрения Б. Абера, построить репрезентативный сопоставительный корпус – это, прежде всего, определиться с границами

бытования языкового факта, изучению которого посвящается исследование. Необходимо ограничить область, тематику, жанр текстов и т. д., которые будут включены в корпус, что позволит обеспечить лингвистическую гомогенность корпуса [13, с. 21]. Таким образом, критерий сопоставимости сводится к *тематической и стилистической однородности текстов*. Э. Дежан, Э. Госсье предлагают в качестве критерия сопоставимости использовать то, что авторы назвали *критерием лексической близости*: корпуса должны содержать в значительной степени близкую лексику [25]. Английский корпусный лингвист А. Килгаррифф предлагает ввести *принцип симилярности (подобия) сопоставительных корпусов* и ищет способы ее исчисления. Автор приходит к выводу, что какова бы ни была методика ее исчисления, суждение о симилярности корпусов будет иметь субъективный характер, т.к. какие-то элементы под одним углом рассмотрения будут выглядеть подобными, но не поддающимися сравнению под другим [14, с. 233, 248–249].

Как показывают проанализированные работы, определение сопоставимости корпусов проистекает из целей их создания. Какими бы ни были тип и содержание корпуса, самым главным для исследователя должна быть конечная цель, которая и определяет характеристики создаваемого корпуса. Для нашего исследования тематический критерий, выдвинутый в [13, 33], значительно сузил бы материал исследования и не позволил бы рассмотреть функционирование парцелляции в различных жанрах. Близость лексики – критерий, выдвигаемый в [25, 14], – не является для нас решающим фактором, поскольку исследование носит не лексико-семантический характер, а ориентировано на изучение парцелляции как когнитивно-дискурсивного феномена.

Итак, сопоставимость – важный принцип, которого необходимо придерживаться при формировании корпусов данного типа. Учитывая вышесказанное, мы реализовали принцип сопоставимости корпусов, руководствуясь следующими критериями:

1) *кавалитативные критерии*:

- отбор материала для сопоставляемых корпусов должен осуществляться по единому принципу: в корпус включаются только тексты, содержащие хотя бы одну парцелляцию;
- материал для сопоставления отбирается из соотносимых источников: респектабельных и массовых общественно-политических газет;
- источники не должны содержать переводных статей.

2) *квантитативный критерий*:

- репрезентативный (не обязательно равный) объем корпусов, регулируемый специальной методикой верификации полученных в результате корпусного анализа данных.

Заключение

Как мы убедились, имеющиеся и доступные в сети Интернет корпуса различаются по своим типологическим характеристикам, содержанию, структуре, объему, хронологическим рамкам и т. д., что существенно осложняет или делает невозможным их использование в сопоставительных корпусных исследованиях. Для такого вида исследования необходимо создание собственного корпуса, отвечающего на потребности и задачи, которые ставит перед собой лингвист. Решение выявленной проблемы становится возможным при использовании программы *Linguistica*, предназначенной для создания сопоставительных лингвистических корпусов, их обработки и получения статистических данных. Программа позволяет исследователю самостоятельно снабжать разметкой по предварительно выстроенным параметрическим деревьям как интересующие элементы, фрагменты, так и тексты в целом. Удобная система поиска, статистической обработки результатов, возможность получения конкорданса, т. е. генерируемого программой списка элементов / фрагментов / текстов по заданным параметрам, доступ к источнику прямо из конкорданса и многое другое делает из данной программы простой и эффективный инструмент работы с СООК. Созданный при помощи программы СООК обладает следующими типологическими характеристиками: открытый, динамический, полнотекстовый, исследовательский, корпус ручной сборки и ручной разметки.

В предложенной типологии многоязычных корпусов сопоставительный корпус (в т. ч. СООК) противопоставляется параллельным (выровненным) и комбинированным корпусам, используемым преимущественно для исследований различных аспектов перевода и для обучения методам и приемам перевода. Создание сопоставительного корпуса должно опираться не только на принципы репрезентативности и сбалансированности, но и на принцип сопоставимости (количественные и качественные критерии). Последовательная реализация данных принципов позволит обеспечить достоверность получаемых в ходе корпусного анализа данных об исследуемом объекте.

Дальнейшие перспективы предпринятого исследования мы видим в усовершенствовании интерфейса программы, встраивании расчета индекса достоверности, расширении инструментария ввода и обработки данных, включении полезных и удобных для исследователя инструментов и функций.

Литература:

1. Fludernik, M. *The Fictions of Language and the Languages of Fiction*. London, N.Y.: Routledge, 1993, 431 p.
2. Французский корпус Лейпцигского университета [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws_fra/.
3. Корпус Frantext [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.frantext.fr>.
4. Корпус французского языка Lexiquum [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://retour.iro.umontreal.ca/cgi-bin/lexiquum>.
5. Британский Национальный корпус [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>.
6. Корпус современного американского английского языка СОСА [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://corpus.byu.edu/coca/>.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>.
8. Компьютерный корпус газетных текстов русского языка конца XX века [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~lex/corpus/>.
9. Gœuriot, L. *Découverte et caractérisation des corpus comparables spécialisés*: thèse de Doctorat. Université de Nantes, 2009, 152 p., www.tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/47/44/05/PDF/these-lorraine-goeriot.pdf.
10. Afli, H., Barrault, L., Schwenk, H. “Traduction automatique à partir de corpus comparables: extraction de phrases parallèles à partir de données comparables multimodales.” *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL*, Grenoble, 4–8 juin 2012, vol. 2, TALN, 2012, pp. 447–454.
11. Cartoni, B., Deléger, L. “Découverte de patrons paraphrastiques en corpus comparable: une approche basée sur les n-grammes.” *TALN*, 27 juin – 1er juillet 2011, Montpellier, 2011, http://www.atala.org/taln_archives/TALN/TALN-2011/taln-2011-court-031.pdf.
12. McEnery, A., Xiao, Z. “Parallel and Comparable Corpora: What is Happening.” *Incorporating Corpora: Translation and the Linguist*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, pp. 18–31, http://someya-net.com/104IT_Kansai_Initiative/corpora_and_translation.pdf.
13. Habert, B. *Linguistique sur corpus. Études et réflexions*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan, 2000, pp. 11–58.
14. Kilgariff, A. “Comparing Corpora.” *International Journal of Corpus Linguistics*. 2001, no. 6, pp. 97–133.
15. Bowker, L., Pearson, J. *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. London, N.Y.: Routledge, 2002, 242 p.
16. Peters, C., Picchi, E., Biagini, L. “Parallel and Comparable Bilingual Corpora in Language Teaching and Learning.” *Proceedings of Teaching and Language Corpora*, 1996, pp. 68–82.
17. Rauf, S. *Efficient Corpus Selection for Statistical Machine Translation*: thèse de Doctorat. Université du Maine, 2012, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00732984/>.
18. Barzilay, R., Lee, L. *Learning to Paraphrase: An Unsupervised Approach Using Multiple-Sequence Alignment*. Edmonton, 2003, pp. 16–23.
19. Elhadad N., Sutaria K. “Mining a Lexicon of Technical Terms and Lay Equivalents.” *ACL BioNLP Workshop*. Prague, 2007, pp. 49–56.

20. Zanettin, F. "Bilingual Corpora and the Training of Translators." *Meta*, vol. 4, no. 43, 1998, pp. 616–630.
21. Culo, O., Schirra, S.H., Neumann, S., Vela, M. "Empirical Studies on Language Contrast Using the English-German Comparable and Parallel Corpus." *Proceedings of the LREC Workshop on Comparable Corpora*, 2008, pp. 47–51.
22. Guidère, M. *Introduction à la traductologie. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain*. De Boeck Université, 2010. 176 p.
23. Scarpa, F. *La traduction spécialisée. Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*. Traduit et adapté par M.A. Fiola. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 2010, www.books.google.fr.
24. Fung, P. "A Statistical View on Bilingual Lexicon Extraction." *Parallel Corpora to Non-Parallel Corpora: Conference of the Association of Translation in the Americas (AMTA)*, 1998, pp. 1–17.
25. Déjean, H., Gaussier, E. "Une nouvelle approche à l'extraction de lexiques bilingues à partir de corpus comparables." *Lexicometrica*, 2002, <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/thema/thema6/Dejean.pdf>.
26. Богоявленская Ю. В., Буженинов А. Э. Прецедентное имя «Наполеон» в исторической памяти Франции: Опыт корпусного исследования // Политическая лингвистика. 2015. N 2. С. 137–143.
27. Богоявленская Ю. В., Чудинов А. П. Функционирование прецедентных высказываний во французском медиадискурсе // Вестник Нижегородского лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2015. Вып. 29. С. 20–35.
28. Bogoyavlenskaya, Yu. V., Nakhimova, E. A., Chudinov, A. P. Precedent utterances in the national historical memory: a corpus study // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. N 2. С. 39–48.
29. Нелюбина М. С., Богоявленская Ю. В. Абсолютная причастная конструкция и смежные явления во французском языке // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2016. N 3(41). С. 27–36.
30. Богоявленская Ю.В. Репрезентативность лингвистического корпуса: метод верификации достоверности полученных данных // Политическая лингвистика. 2016. N 4. С. 163–166.
31. Беликов В. И., Копылов Н. Ю., Пиперски А. Ч., Селегей В. П., Шаров С. А. Корпус как язык: от масштабируемости к дифференциальной полноте // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Т. 1. N 12(19). 2013. С. 84–95.
32. Arbach, N., Ali, S. "Aspects théoriques et méthodologiques de la représentativité des corpus CORELA." *Statut et utilisation des corpus en linguistique*, 2014, <http://corela.revues.org/3029?lang=en>.
33. McEnery, A. M. "Corpus Linguistics." *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003, pp. 448–463.

Bogoyavlenskaya Yu.V.

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

COMPARATIVE OBJECT-ORIENTED CORPUS: DEFINITION OF THE CONCEPT AND PRINCIPLES OF FORMATION

The article deals with the problems of access to corpora, published in free access for researches as part of comparative corpus linguistics and proposes their solution. The corpora of different languages represented on the Internet differ significantly in the goals and principles of their creation, volume, structure, content, types of marking, chronological framework and other characteristics that cannot ensure the objectivity of the data obtained through their analysis in comparative researches. At the first stage of the study, we analyze the works devoted to the principles of organization and content of a comparative corpus, we determine this concept and its place in the typology of multilingual corpora. In the next stage, setting the goal of creating our own comparative corpus to study parceling as a cognitive-discursive phenomenon, we introduce the concept of a comparative object-oriented corpus, meaning a specialized bilingual or multilingual corpus, devoted to the study of a specific linguistic object. Further, the principles of creating a corpus with account of its specificity are formulated: the principles of representativeness, symmetry and comparability. The last principle is based on the observance of a number of quantitative and

qualitative criteria for assembling this type of corpus. Only a consistent implementation of these principles will ensure the reliability of the data obtained in the course of the corpus analysis of the object under study. To build a comparative object-oriented corpus and its processing, we use the computer program *Linguistica* specially elaborated for solving research problems.

Key words: (comparative) corpus linguistics, comparative corpus, comparative object-oriented corpus, principles of corpus building.

About the author: **Bogoyavlenskaya Yuliya Valer'evna**, Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Romance Languages, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia); e-mail: jvbog@yandex.ru, ORCID ID 0000-0002-4500-1491.

References:

1. Fludernik, M. *The Fictions of Language and the Languages of Fiction*. London, N.Y.: Routledge, 1993, 431 p.
2. Corpus of French of University of Leipzig, http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws_fra/.
3. Corpus Frantext, <http://www.frantext.fr>.
4. Corpus of French Lexiquum, <http://retour.iro.umontreal.ca/cgi-bin/lexiquum>.
5. British National Corpus, <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>.
6. Corpus of Contemporary American English (COCA), <http://corpus.byu.edu/coca/>.
7. Russian National Corpus, <http://www.ruscorpora.ru/>.
8. Computer Corpus of Newspaper Texts of the Russian Language of the End of XX Century, <http://www.philol.msu.ru/~lex/corpus/>.
9. Gœuriot, L. *Découverte et caractérisation des corpus comparables spécialisés*: thèse de Doctorat. Université de Nantes, 2009, 152 p., www.tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/47/44/05/PDF/these-loorraine-goeriot.pdf.
10. Afli, H., Barrault, L., Schwenk, H. "Traduction automatique à partir de corpus comparables: extraction de phrases parallèles à partir de données comparables multimodales." *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL*, Grenoble, 4-8 juin 2012, vol. 2, TALN, 2012, pp. 447–454.
11. Cartoni, B., Deléger, L. "Découverte de patrons paraphrastiques en corpus comparable: une approche basée sur les n-grammes." *TALN*, 27 juin – 1er juillet 2011, Montpellier, 2011, http://www.atala.org/taln_archives/TALN/TALN-2011/taln-2011-court-031.pdf.
12. McEnery, A., Xiao, Z. "Parallel and Comparable Corpora: What is Happening." *Incorporating Corpora: Translation and the Linguist*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, pp. 18–31, http://someya-net.com/104IT_Kansai_Initiative/corpora_and_translation.pdf.
13. Habert, B. *Linguistique sur corpus. Études et réflexions*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan, 2000, pp. 11–58.
14. Kilgariff, A. "Comparing Corpora." *International Journal of Corpus Linguistics*. 2001, no. 6, pp. 97–133.
15. Bowker, L., Pearson, J. *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. London, N.Y.: Routledge, 2002, 242 p.
16. Peters, C., Picchi, E., Biagini, L. "Parallel and Comparable Bilingual Corpora in Language Teaching and Learning." *Proceedings of Teaching and Language Corpora*, 1996, pp. 68–82.
17. Rauf, S. *Efficient Corpus Selection for Statistical Machine Translation*: thèse de Doctorat. Université du Maine, 2012, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00732984/>.
18. Barzilay, R., Lee, L. *Learning to Paraphrase: An Unsupervised Approach Using Multiple-Sequence Alignment*. Edmonton, 2003, pp. 16–23.
19. Elhadad N., Sutaria K. "Mining a Lexicon of Technical Terms and Lay Equivalents." *ACL BioNLP Workshop*. Prague, 2007, pp. 49–56.
20. Zanettin, F. "Bilingual Corpora and the Training of Translators." *Meta*, vol. 4, no. 43, 1998, pp. 616–630.
21. Culo, O., Schirra, S.H., Neumann, S., Vela, M. "Empirical Studies on Language Contrast Using the English-German Comparable and Parallel Corpus." *Proceedings of the LREC Workshop on Comparable Corpora*, 2008, pp. 47–51.
22. Guidère, M. *Introduction à la traductologie. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain*. De Boeck Université, 2010. 176 p.

23. Scarpa, F. *La traduction spécialisée. Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*. Traduit et adapté par M.A. Fiola. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 2010, www.books.google.fr.
24. Fung, P. "A Statistical View on Bilingual Lexicon Extraction." *Parallel Corpora to Non-Parallel Corpora: Conference of the Association of Translation in the Americas (AMTA)*, 1998, pp. 1–17.
25. Déjean, H., Gaussier, E. "Une nouvelle approche à l'extraction de lexiques bilingues à partir de corpus comparables." *Lexicometrica*, 2002, <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/thema/thema6/Dejean.pdf>.
26. Bogoyavlenskaya, Yu. V., Buwheninov A. E. "Precedent Name "Napoleon" in the Historical Memory of France: Experience of Corpus-Based Research." *Politicheskaja lingvistika*, no. 2, 2015, pp. 137–143.
27. Bogoyavlenskaya, Yu. V., Chudinov, A. P. "Functioning of Precedential Statements in French Media Discourse." *Vestnik Nizhegorodskogo Lingvisticheskogo Universiteta Im. N. A. Dobroljubova*, no. 29, 2015, pp. 20–35.
28. Bogoyavlenskaya, Yu. V., Nakhimova, E. A., Chudinov, A. P. "Precedent Utterances in the National Historical Memory: a Corpus Study." *Voprosy Kognitivnoj Lingvistiki*, no. 2, 2016, pp. 39–48.
29. Nelubina M. S., Bogoyavlenskaya, Yu. V. "The Absolute Participle Construction in the French Language and the Adjoining Phenomena." *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Filologija*, vol. 3, no. 41, 2016, pp. 27–36.
30. Bogoyavlenskaya, Yu. V. "Representativeness of Text Corpus: Method of Verification of Reliability of Data." *Politicheskaja lingvistika*, no. 4, 2016, pp. 163–166.
31. Belikov, V., Kopylov, N., Piperski, A., Selegey, V., Sharoff, S. "Corpus as Language: from Scalability to Register Variation." *Komp'juternaja lingvistika i intellektual'nye tehnologii*, Issue 12, vol. 1, no. 19, 2013, pp. 84–95.
32. Arbach, N., Ali, S. "Aspects théoriques et méthodologiques de la représentativité des corpus CORELA." *Statut et utilisation des corpus en linguistique*, 2014, <http://corela.revues.org/3029?lang=en>.
33. McEnery, A. M. "Corpus Linguistics." *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003, pp. 448–463.

II. ЯЗЫКИ РОССИИ И МИРА В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

УДК 81.512.151'282(045)

Алмадакова Н. Д.

Горно-Алтайский государственный университет, Горно-Алтайск, Россия

СИСТЕМА ГЛАСНЫХ ФОНЕМ В ТЁЛЁССКОМ (ЧОЛУШМАНСКОМ) ГОВОРЕ УЛАГАНСКОГО ДИАЛЕКТА ТЕЛЕНГИТСКОГО ЯЗЫКА¹

В настоящем исследовании рассматривается вокализм телёсского (чолушманского) говора. Носители этого говора компактно проживают в населенных пунктах Балыкча и Кёё Чолушманской долины, находящихся на южных побережьях Телецкого озера. Фонетический строй улаганского диалекта в целом и телёсского (чолушманского) говора, в частности, до наших исследований не был объектом специального изучения. Система гласных на материале телёсского (чолушманского) говора также рассматривается впервые.

Разработка темы актуальна и весьма перспективна с научной точки зрения, поскольку описывает фонетический строй неизвестного языка России, открывает новые направления в тюркологии, вводит в науку новые языковые данные, позволяющие вносить коррективы в классификации диалектов и говоров алтайского языка.

Впервые теленгитский язык подразделяется на два диалекта: чуйский и улаганский. Улаганский диалект теленгитского языка подразделяется на шесть говоров. Среди них выделяется телёсский (чолушманский) говор. В нем, как и в других говорах улаганского диалекта, кроме обычных восьми кратких гласных и их долгих коррелятов, употребляется особый гласный звук смешанного ряда [ä]. Специфической чертой телёсского (чолушманского) говора является наличие дифтонгов. В настоящей работе рассматриваются краткие гласные, которые подразделяются на твердоярдные и мягкорядные.

Ключевые слова: теленгитский язык, диалект, телёсский (чолушманский) говор, фонема, краткие гласные, широкие гласные, узкие гласные, губные гласные.

Сведения об авторе: Алмадакова Надежда Дмитриевна, канд. филол. наук, старший научный сотрудник, Горно-Алтайский государственный университет, Центр истории и культуры тюрков; e-mail: ndalmadakova@mail.ru.

Введение

В нынешней алтайской народности можно выделить две по существу совершенно различные этнические группы: южных алтайцев, куда входят алтай-кижи, теленгиты и телеуты, и северных алтайцев, куда входят туба, кумандинцы и чалканцы. Соответственно, южную группу диалектов алтайского языка представляют алтай-кижи, теленгитский, телеутский диалекты; северную группу составляют туба, кумандинский, чалканский диалекты [1, с. 29].

Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 марта 2000 г. № 225 «О Едином перечне коренных малочисленных народов Российской Федерации» телеуты,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 17-04-00473, тип «А»)

кумандинцы, чалканцы, тубалары и теленгиты были отнесены к числу самостоятельных малочисленных народов. В связи с этим как в общественной жизни, так и в науке стал более дискуссионным вопрос о статусе языка этих народов. В научной литературе последних лет исследователи употребляют термины «алтайский язык», «телеутский язык», «теленгитский язык», «кумандинский язык», «чалканский язык», «тубинский язык» [2, с. 37–138].

По классификации Н. А. Баскакова, теленгитский диалект распадается на два говора: 1) теленгитско-тёлёсский, носители которого живут по рекам Чолушман, Башкаус и по южному берегу Телецкого озера (самоназвание теленит) и 2) чуйский, носители которого живут по реке Чуй (самоназвание чуй-кижи) [3, с. 343].

Теленгитский язык – язык теленгитов, проживающих в населенных пунктах современной административной территории Улаганского района и в некоторых населенных пунктах Кош-Агачского района. Теленгитский язык мы подразделяем на два диалекта: чуйский и улаганский. Чуйский диалект – язык теленгитов Кош-Агачского района, улаганский диалект – язык теленгитов Улаганского района. Улаганский диалект, в свою очередь, подразделяется на шесть говоров: балыктуюльский, кара-кудюрский, саратанско-язулинский, чибитский, чибилинский, тёлёсский (чолушманский). В настоящей статье рассматривается система гласных тёлёсского (чолушманского) говора, носители которого компактно проживают на южном побережье Телецкого озера в населенных пунктах Балыкча и Кёё в Чолушманской долине.

Исследование обозначенной темы актуально тем, что в нем рассматривается вокализм доселе неизвестного в науке языка (говора). Это исследование открывает новое направление в алтайском языкознании; оно вводит новый языковой материал в тюркологическую науку, который позволит внести коррективы в общетюркологическое языкознание, в частности, в вопрос о классификации диалектов алтайского языка. Актуальность исследования улаганского диалекта в целом и тёлёсского (чолушманского) говора в частности заключается и в том, что в настоящее время под влиянием алтайского литературного языка, а также социально-экономических изменений многие особенности улаганского диалекта в целом нивелируются, становятся архаичными. В связи с этим задача лингвистов состоит в том, чтобы зафиксировать материалы неизученных и мало изученных диалектов и их говоров, каковым является тёлёсский (чолушманский) говор улаганского диалекта теленгитского языка. Результаты настоящего исследования могут послужить материалом для сопоставительных и типологических исследований языков народов не только Южной Сибири, но и Центральной Азии в целом, могут быть использованы для унификации алфавита и орфографии современного алтайского литературного языка, а также при составлении словарей разных типов.

Материалом исследования послужил языковой материал, представленный именами и глаголами разных тематических и лексико-семантических групп, который был собран во время экспедиций в 2017 г. в рамках реализации научного проекта, профинансированного РФФИ. Информантами были в основном люди пожилого возраста (старше 65–70 лет).

Предметом настоящего исследования выступают краткие гласные звуки тёлёсского (чолушманского) говора. Данное исследование ставит целью описать систему гласных тёлёсского (чолушманского) говора улаганского диалекта. В соответствии с поставленной целью в исследовании решаются такие задачи, как: выявление инвентаря гласных звуков, рассмотрение позиций гласных в словоформах различной слоговой структуры, рассмотрение функционирования гласных в качестве самостоятельной фонемы.

Фонетический строй и, в частности, вокализм тёлёсского (чолушманского) говора улаганского диалекта системному анализу подвергается впервые. Впервые на материале тёлёсского (чолушманского) говора, кроме классической восьмерки, представленной системой восьми кратких гласных и их долгих коррелятов, выделяется специфический гласный звук [ä] и его долгий коррелят [ää]. Кроме того, впервые на материале тёлёсского (чолушманского) говора зафиксированы дифтонги. Наличием дифтонгов определяется

сходство данного говора с тубинским языком (называемым традиционно туба-диалектом алтайского языка) и якутским языком.

Субъективно-слуховым методом по методике, принятой в общей фонетике, установлено, что в вокализме тёлёсского (чолушманского) говора представлены девять кратких гласных, подразделяющихся на твердорядные и мягкорядные. Твердорядные гласные звуки характеризуются в первой части работы, мягкорядные гласные фонемы – во второй части исследования. Краткие гласные звуки как самостоятельные фонемы зафиксированы в первых и непервых слогах корневых именных и глагольных словоформ. Кроме того, краткие гласные выступают и в качестве самостоятельной словоизменительной и словообразовательной морфемы в составе именных и глагольных словоформ.

1. Инвентарь гласных фонем в тёлёсском (чолушманском) говоре

Прежде чем перейти к характеристике кратких гласных фонем тёлёсского (чолушманского) говора, отметим, что В. В. Радлов установил в общетюркском языке-основе восемь гласных: **а, о, у, ү, ö, ä, i, i** [4, с. 5]. С учетом особенностей некоторых тюркских языков он расширил общетюркскую систему до девяти гласных: **а, о, у, ү, ö, ä, i, i, э** [5, с. 427]. При наличии более поздних реконструкций [6] мы пользуемся системой классической восьмерки, состоящей из восьми парных гласных **а–е, о–ö, ы–и, у–ү**.

Вокализм современного алтайского литературного языка и алтай-кижи диалекта совпадает с общетюркской схемой. В нем представлены шестнадцать фонематических гласных; наблюдается полная симметричность восьми кратких **а, э(е), о, ö, ы, и, у, ү** и восьми долгих **аа, ээ(ее), оо, öö, ыы, ии, уу, үү** гласных фонем. Долгие фонемы **ии, ыы** алтайского языка рассматриваются периферийными вследствие их низкой продуктивности: долгий **ии** употребляется только в анлауте и инлауте, долгий **ыы** – лишь в позиции инлаута [7, с. 3–18]. В онгудайском говоре алтай-кижи диалекта для узкого твердорядного неогубленного гласного **ы** долгого коррелята не обнаружено [8, с. 52]. В северных диалектах – чалканском и кумандинском – отсутствуют долгие узкие гласные **ии, ыы**: в чалканском нет долгой фонемы **ии**, в кумандинском – фонем **ии** и **ыы** [9, с. 76]. В теленгитском диалекте, как считает С. И. Машталир, в системе гласных представлено четырнадцать гласных фонем: восемь кратких и шесть долгих гласных; отсутствуют долгие фонемы **ии, ыы** [10, с. 74–78].

Предварительный слуховой анализ языкового материала свидетельствует о том, что в тёлёсском (чолушманском) говоре представлено восемнадцать гласных фонем. Кроме восьми обычных кратких гласных **а, о, ö, у, ү, э, и, ы** и долгих гласных **аа, оо, öö, уу, үү, ээ, ии, ыы** гласных, выделяется широкий гласный **ä** и его долгий коррелят **ää**.

В настоящей статье анализу подвергаются краткие гласные фонемы. В исследовании для обозначения звуков мы пользуемся традиционными символами: гласные звуки обозначаются символом V, согласные звуки – символом C. Краткие звуки характеризуются с точки зрения их позиции: в анлауте (в начале), инлауте (в середине) и ауслауте (в конце). Перейдем к их более подробной характеристике.

2. Твердорядные краткие гласные

2.1. Широкий неогубленный твердорядный гласный звук [а] в тёлёсском (чолушманском) говоре встречается в любой позиции (в анлауте, инлауте и ауслауте) именных и глагольных словоформ различной слоговой структуры.

Анлаутный краткий гласный звук [а] встречается в односложных корневых именных (1) и глагольных (2) словоформах, представленных слогами из VC, которых в тёлёсском говоре немного: 1) *ат* «имя», *ас* «мало», *ак* «белый», *ай* «луна», *аиш* «пища», *ач* «голодный»; 2) *ат* «стрелять», *ас* «варить», «готовить пищу», *ак* «течь», *арт* «оставаться».

Анлаутный краткий гласный звук [а] обнаруживается и в двусложных корневых именных словоформах, в которых представлены: 1) VCV (*айу* «медведь», *ачу* «горе, горький, едкий»); 2) VCVC (*айак* «чашка», *айас* «ясный»); 3) VCCVC (*артыш* «можжевельник», *аспак* «осина», *артык* «лишний»).

В словах *айу, ачу, айак, айас* анлаутный гласный является более широким (произносится с оттенком длительности), нежели широкий гласный в словах с закрытым первым слогом *артыш, аспак, артык*. Из чего следует, что в тёлёсском (чолушманском) говоре, как и в кумандинском языке [11, с. 10] наблюдается ингерентная длительность, при которой фоническая длительность гласного зависит от консонантного окружения, т. е. от качественно-количественных характеристик пре- и постпозитивных согласных [12, с. 187], а также от типа слога (слогов).

Инлаутный краткий гласный звук [а] находит выражение в корневых твердорядных именных (1) и глагольных (2) моносиллабах, представленных формулой CVC: 1) *мал* «скот», *тал* «кива», *жал* «грива, мзда», *сал* «плот» и др.; 2) *тал* «упасть в обморок», *кал* «прыгать», *кай* «парить», «снимать пену и т. п. с поверхности жидкости» и др.

В тёлёсском (чолушманском) говоре слова *бар* в значении «есть, быть в наличии», *мал* «скот», *бай* «богач, богатый» обнаруживают и вариант с гласным, который произносится с оттенком длительности. Как и в кумандинском языке, в этих моносиллабах длительность гласного зависит от шумных и малошумных согласных, окружающих гласный звук.

Инлаутный [а] встречается и в позиции после губного гласного [о] первого слога: 1) в твердорядных корневых именных словоформах (*чолман* «звезда», *койан* «заяц», *оймак* «наперсток»); 2) в именных словоформах с аффиксом множественного числа (*колдар* «руки»); 3) в словоформах с падежным аффиксом (*колда* «на руке»). В этом отношении тёлёсский (чолушманский) говор находит общие черты с кумандинским, тувинским, шорским, хакасским языками.

Ауслуутный гласный звук [а] в тёлёсском (чолушманском) говоре зафиксирован в словоформах, представленных формулами: 1) VCV (*ыра* «плохая примета», *ыра* «удаляться», *ада* «называть», *ада* «отец», *ака* «брат»); 2) CVCV (*јака* «воротник», *кыра* «пашня» и пр.); 3) VCCV (*арга* «возможность, способ», *арка* «лес, чаща», *улда* «дедушка по отцу»). Ауслуутный гласный является более широким в словах с открытым первым слогом (*ада, бала*), по сравнению с которым ауслуутный гласный [а] является менее широким в словах с узким гласным в предыдущем открытом слоге (*бука, кыра*) и словах с закрытым предыдущим слогом (*арга, арка*) является менее широким.

В тёлёсском (чолушманском) говоре широкий краткий гласный звук [а] функционирует и в качестве самостоятельной словоизменительной морфемы: 1) в деепричастных твердорядных словоформах с гласным [а], [у], а также с гласным [о] первого слога: *бар=а* «идя», *уг=а* «слушая», *кош=а* «добавляя» и пр.; 2) в словоформах с падежными показателями: *балам=а* «ребенку=моему», *балдар=ым=а* «детям=моим» и др.

В тёлёсском (чолушманском) говоре краткий гласный [а] как самостоятельная морфема функционирует и в качестве словообразовательного аффикса: *амыр=а* «отдыхать» (*амыр* «мир, покой»), *ойн=а* «играть» (*ойын* «игра») и др.

2.2. Краткий твердорядный губной широкий гласный [о] в тёлёсском (чолушманском) говоре зафиксирован только в начале и в середине односложных словоформ.

В *анлауте* таких корневых словоформ краткий широкий губной звук [о] зафиксирован в таких словах как: *ол* «он», *он* «правый», *ок* «пуля», *от* «огонь» и пр. В словах *ол, он* гласный является более широким, чем в словах *ок, от*. Надо полагать, что оттенок длительности в словах *ол, он* зависит от последующих звонких сонорных согласных.

В *инлауте* звук [о] употребляется в моносиллабах, в которых представлены CVC, например: *ток* «сытый», *чой* «чугун», *сок* «бить», *тол* «наполняться» и пр. По сравнению с гласным в словах *он, ол*, гласный в словах *кол, тол, бол* является более широким. Надо полагать, что на длительность гласного [о] влияют шумные и малошумные согласные.

В тёлёсском (чолушманском) говоре краткий звук [о] во втором открытом и (или) закрытом слоге после гласного [о] первого слога не употребляется; вместо ожидаемого гласного [о] после губного [о] первого слога всегда употребляется звук [а] (см. выше). Этому гласному соответствует в алтайском литературном языке и алтай-кижи диалекте в целом согласно закону губной гармонии гласный [о]. Ср.: *оймак – оймок, чолман – чолмон*.

2.3. Краткий гласный [y] обнаружен в анлауте, инлауте и ауслауте именных и глагольных словоформ различной слоговой структуры.

Анлаутный гласный [y] зафиксирован в корневых именных и глагольных словоформах, в которых представлены VC, VCV, VCVC, например: *ук* «род», *улу* «великий», *улак* «козленок» и др.

Инлаутный гласный звук [y] употребляется после соответствующего гласного звука первого и непервого слогов именных и глагольных корневых и некорневых словоформ, например: *кузук* «орех», *јудурук* «кулак», *угуп* «слушая» и др.

Инлаутный краткий гласный звук [y] встречается и во втором закрытом слоге после губного гласного [o] первого слога именных корневых и некорневых словоформ: *толук* «угол», *борсук* «барсук», *чокум* «точно» и др.

Ауслаутный краткий узкий огубленный гласный [y] в тёлёсском (чолушманском) говоре употребляется и в двусложных корневых глагольных словоформах с открытым слогом: *утку* «приветствовать», *кору* «охранять» и др.

Особенностью тёлёсского (чолушманского) говора является то, что звук [y] функционирует и в качестве самостоятельной морфемы 3-го лица: *колу* «рука=его», *куйругу* «хвост=его», *буду* «нога=его» и др.

2.4. Краткий узкий гласный [ы] в языке носителей тёлёсского (чолушманского) говора зафиксирован в анлауте, инлауте и ауслауте именных и глагольных словоформ различной слоговой структуры.

В *анлауте* этот звук обнаруживается в нескольких именных корневых словоформах, в которых представлены: 1) VC (*ыш* «дым»); 2) VCV (*ыра* «плохая примета, плохое предчувствие»); 3) VCVC (*ырыс* «счастье»); VCCVC (*ылтам* «скоро, быстро»).

По сравнению с анлаутным звуком [ы], *инлаутный* краткий гласный [ы] зафиксирован во многих словоформах. Инлаутный [ы] встречается в корневых именных и глагольных словоформах, представленных формулами: 1) SVC (*тыш* «покой», *кыр* «стирать»); 2) SVCVC (*бычак* «нож», *кырыш* «ругаться»); 3) VCVC (*ырым* «предчувствие»).

В *ауслауте* звук [ы] в языке носителей тёлёсского (чолушманского) говора обнаружен в единичных случаях: 1) корневых именных словоформах (*са:ры* «желтый», *ка:ры* «чужой»); 2) глагольных словоформах (*сакы* «ждать», *якы* «заказать», «наказать», *тажы* «таскать, перетаскивать»).

В тёлёсском (чолушманском) говоре краткий гласный [ы] функционирует и в качестве показателя 3-го лица в твердорядных словоформах, например: *калашы* «хлеб=его», *ырысы* «счастье=его» и др.

3. Краткие мягкорядные гласные

3.1. Специфической чертой тёлёсского (чолушманского) говора является то, что в системе гласных обнаруживается гласный звук [ä]. Широкий негубной гласный звук употребляется в мягкорядных словоформах. Он произносится с призвуком [э], тяготеющим к звуку [а], но не доходящим до него. В связи с этим звук [ä] может рассматриваться как гласный смешанного ряда. Он, по сравнению с другими говорами улаганского диалекта, в языке носителей тёлёсского (чолушманского) говора является более широким. Кроме того, призвук, тяготеющий к звуку [а], выступает ярче, чем в других говорах. Насколько можно полагать, в тёлёсском (чолушманском) говоре фонема, обозначаемая знаком ä, представляет собой слияние двух звуков, один из которых является доминирующим, второй – сопутствующим. Можно предположить, что этот звук в тёлёсском (чолушманском) говоре занимает промежуточное положение между монофтонгом и дифтонгом, причем больше приближается к дифтонгу, нежели к монофтонгу.

Краткий гласный [ä] зафиксирован в анлауте, инлауте и ауслауте именных и глагольных словоформ различной слоговой структуры.

Анлаутный краткий [ä] встречается только в тёлёсском (чолушманском) говоре улаганского диалекта: *är* «мужчина, муж», *äзин* «лёгкий ветерок» и др. Анлаутный звук [ä] в мягкорядных словоформах с двумя и более слогами *äзин*, *äjик*, *äзирик* является более

широким, произносится с оттенком длительности, что обусловлено его позицией перед узким гласным.

Инлаутный широкий звук [ä] в телёсском (чолушманском) говоре обнаруживается в однокорневых именных и глагольных словоформах, в которых представлены CVC: *män* «родинка», *bär* «дать, отдать». В этих словах звук [ä] имеет оттенок длительности, при этом призвук [a] выражается наиболее отчётливо. Надо полагать, что, как и в кумандинском языке, в телёсском (чолушманском) говоре длительность гласного в моносиллабах зависит от того, что в постпозиции стоит сонорный гласный.

В телёсском (чолушманском) говоре краткий широкий звук [ä] чаще всего встречается во втором и последующих открытых и закрытых слогах корневых словоформ, например: *кэчä* «вчера», *тэкä* «козёл» и др.

Краткий широкий звук [ä] зафиксирован во втором слоге именных словоформ с падежным аффиксом и аффиксом множественного числа, например: *көлдä* «на озере», *көлдän* «из озера» и др. Кроме того, этот звук употребляется и в глагольных формах, например: *көр=är* «смотреть, видеть».

Гласный звук [ä] встречается и в качестве самостоятельной морфемы: 1) в качестве аффикса дательного падежа в словоформах с показателем принадлежности: *энä=м=ä* «матери=моей», *иш=ин=ä* «работе=твоей»; 2) в качестве показателя деепричастной формы глагола: *көр=ä* «видя», *кир=ä* «войдя» и др.

3.2. Краткий широкий губной гласный звук [ö] в телёсском (чолушманском) говоре встречается в анлауте и инлауте именных и глагольных словоформ различной слоговой структуры.

В *анлауте* звук [ö] отмечается в именных и глагольных односложных корневых словоформах, в которых представлены VC, VCC: *öt* «жёлчь», *ört* «пожар». Анлаутный звук чаще всего произносится с призвуком, тяготеющим к звуку [э]. Из чего создается впечатление, что в анлауте произносятся два звука, один из которых является доминирующим, второй – сопутствующим.

В *инлауте* широкий губной гласный звук [ö] реализуется только в односложных именных корневых именных и глагольных словоформах, в которых представлены CVC: *tösh* «грудь», *tön* «бугор», «холм», *tös* «основание», «главный», «начало», *mösh* «кедр», *möt* «мёд».

Как и анлаутный гласный [ö], инлаутный гласный в телёсском (чолушманском) говоре является более широким, чем в других говорах улаганского диалекта. В спонтанной речи носителей чолушманского говора инлаутный гласный [ö] в моносиллабах тяготеет к звуку [ä]. При этом дополнительно произносится призвук, тяготеющий к звуку [э] с добавлением приглушенного оттенка звука [a].

Звук [ö] во втором и последующих слогах телёсских (чолушманских) словоформ не употребляется; вместо ожидаемого гласного [ö] после [ö] первого ряда реализуется гласный звук [ä]. Причем это звук является более широким, нежели инлаутный это же звук в моносиллабах. Кроме того, в данной позиции употребляются чаще всего дифтонги öä, öü (yö).

3.3. Краткий звук [э] в телёсском (чолушманском) говоре в спонтанной речи произносится с призвуком, тяготеющим к звуку [ä] (см. выше). Анлаутный и инлаутный краткий звук [э] в моносиллабах, в которых представлены VC, CVC приближён к звуку [ä] (см. выше). Попутно заметим, что в турецком и азербайджанском языках [13, с. 25–26] фонемы [ö] и [э] – варианты одной фонемы [ä], что можно допустить и для телёсского (чолушманского) говора.

3.4. Краткий узкий губной гласный звук [y] в телёсском (чолушманском) говоре является более губным, чем в других говорах улаганского диалекта. Этот звук встречается в анлауте, инлауте, ауслауте именных и глагольных словоформ различной слоговой структуры.

Анлаутный звук [ү] зафиксирован в корневых именных словоформах, в которых представлены: 1) VC (*үш* «четыре», *үй* «дом», «рубленный айыл»; 2) VCV (*үйä* «сустав», «угол», «поколение»).

Анлаутный звук [ү] зафиксирован и в единичных глагольных словоформах, в которых представлены VC, например: *үс*= «рвать», *үр*= «лаять».

Инлаутный звук зафиксирован в именных корневых словоформах, в которых представлены: 1) CVC (*күр* «мост»); 2) CVCCVC (*мүркүт* «беркут»); 3) CVCVC (*көрүк* «бурундук»); 4) CVCV (*бөрү* «волк»); 5) CVCVCVC (*шүлүзүн* «рысь»).

Ауслуутный звук отмечается в таких именных корневых словоформах, как: *үкү* «сова», *үлү* «доля», *үлгү* «выкройка».

Гласный [ү] встречается и во втором открытом слоге корневых глагольных словоформ: *көкү* «чересчур веселиться, быть бодрым». Ауслуутному краткому гласному [ү] соответствует в алтайском литературном языке краткий гласный (*көки, жүтки, өңжи, мүрги*). Однако в живой разговорной речи большей части носителей алтай-кижи диалекта и его говорах обнаруживается вариант с губным гласным [ү].

Гласный [ү] в тёлёеском (чолушманском) говоре функционирует и в качестве самостоятельной словообразовательной морфемы, например: *үч*=*ү* «трое» и др.

Краткий гласный [ү] зафиксирован как самостоятельный словоизменятельный аффикс 3-го лица, например: *көзү* «глаз=его» (ее, их) и др.

3.5. В тёлёеском (чолушманском) говоре краткий гласный звук [и] зафиксирован в анлауте, инлауте и ауслууте в именных и глагольных словоформах различной слоговой структуры.

В *анлауте* гласный [и] обнаружен в одно- и двуслоговых корневых именных словоформах, например: *ийт* «собака», *ич* «живот». Анлаутный гласный в моносиллабах является более узким, чем анлаутный в бисиллабах, например: *иркәк* «самец», *ийдә* «сила» и др.

Инлаутный гласный звук [и] обнаружен в таких моносиллабах, как: *пир* «один», *кир* «заходить» и др. Гласный [и] встречается и в бисиллабах, например: *ирин* «гной», *ирбис* «барс». Перед глухими согласными звуками гласный звук [и] является менее узким, чем перед сонорными согласными.

В *ауслууте* краткий гласный [и] зафиксирован в корневых именных (*киши* «человек») и глагольных (*силки* «трясти, вытряхивать») словоформах. В тёлёеском (чолушманском) говоре краткий гласный звук [и] функционирует и в качестве показателя 3-го лица, например: *ич*=*и* «живот=его», *әнәләр*=*и* «мамы (матери)=их» и др.

Заключение

При сохранении общей для тюркских языков системы вокализма тёлёеский (чолушманский) говор представлен девятью самостоятельными краткими фонемами. Они реализуются в разных позициях (анлауте, инлауте и ауслууте) в именных и глагольных словоформах разной слоговой структуры. Широкие гласные в тёлёеском (чолушманском) говоре являются более широкими, чем в других говорах улаганского диалекта; губные гласные являются более огубленными, чем в других говорах улаганского диалекта.

Квантитативные характеристики кратких гласных зависят от типа (открытый или закрытый) слога и от окружающих согласных. Перед звонкими согласными и в открытых слогах широкий гласный является более широким, по сравнению с гласным перед глухим согласным и в закрытых слогах. Краткие гласные характеризуются как менее узкие перед глухими согласными в закрытых слогах, чем узкие гласные перед звонкими согласными и в открытых слогах. Краткие широкие гласные в тёлёеском (чолушманском) говоре являются более широкими, чем в других говорах улаганского диалекта; губные гласные являются более огубленными, чем в других говорах. Эта особенность тёлёеского (чолушманского) говора обусловлена артикуляционно-акустической базой носителей этого говора.

При морфологическом анализе в телёсском (чолушманском) говоре выявлены словообразовательные, словоизменительные аффиксы, репрезентируемые одним гласным. Эти функции в исследуемом говоре присущи не только широким гласным, но и узким губным гласным [y], [y̥], тем самым язык чолушманских теленгитов находит сходство с языком тувинцев и хакасов, но отличается от языка алтай-кижи, в котором гласному [y] в твердоядных словоформах соответствует [ы], гласному [y̥] в мягкорядных словоформах – гласный [и].

Анализ вокализма телёсского (чолушманского) говора показал, что он отличается не только от других говоров улаганского диалекта, но и от чуйского диалекта и его говоров. Вокализм улаганского диалекта в целом и телёсского (чолушманского) говора в частности отличается от вокализма алтай-кижи диалекта и алтайского литературного языка, но находит сходства с тувинским и кумандинским языками, которые традиционно рассматриваются как северные диалекты алтайского языка. Кроме того, язык носителей телёсского (чолушманского) говора находит много общих черт с тувинским и хакасским языками.

Литература:

1. Баскаков Н. А. Алтайский язык. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. 115 с.
2. Селютина И. Я., Уртегешев Н. С., Эсенбаева Г. А. Атлас консонантных артикуляций в тюркских языках народов Сибири. Новосибирск: Редак.-издат. центр Новосиб. гос. ун-та, 2013. 250 с.
3. Баскаков Н. А. Введение в изучение тюркских языков. М.: Высшая школа, 1969. 380 с.
4. Radloff, W. *Vergleichende Grammatik der Nördlichen Türksprachen. I Th. Phonetik der Nördlichen Türksprachen.* Leipzig, 1982, 366 p.
5. Radloff, W. Zur Geschichte des Türksprachen Vocalsystems // Известия Императорской Академии наук. СПб, 1901. Т. 14. N 4. С. 425–462.
6. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Региональные реконструкции. М.: Наука, 2002. 767 с.
7. Чумакаева М. Ч. Классификация и характеристика гласных и согласных фонем алтайского языка // Вопросы изучения алтайского языка. Горно-Алтайск: Ротапринт Алтайского ЦНТИ, 1981. С. 3–18.
8. Шалданова А. А. Вокализм диалекта алтай-кижи в сопоставительном аспекте / отв. ред. И. Я. Селютина. Новосибирск: Сова, 2007. 279 с.
9. Селютина И. Я. Фонетика языков народов Сибири. Горно-Алтайск: Универ-Принт, 2002. 101 с.
10. Сарбашева С. Б. Фонетика туба-диалекта алтайского языка: учеб. пособие. Новосибирск: Ревик-К, 2006. 61 с.
11. Машталир С. И. Состав гласных фонем в теленгитском диалекте алтайского языка // Фонетика языков Сибири. Новосибирск. 1984. С. 74–78.
12. Селютина И. Я. Кумандинский вокализм. Новосибирск: Сибирский хонограф, 1998. 184 с.
13. Зиндер Л. Р. Общая фонетика. Л. 1960. 372 с.
14. Щербак А. М. О тюркском вокализме // Тюркологические исследования. / отв. ред. А. К. Боровков. М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. С. 24–40.

Almadakova N. D.

Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russia

THE SYSTEM OF VOWELS IN TOLES (CHOLUSHMAN) VARIANT OF THE ULAGAN DIALECT OF THE TELENGIT LANGUAGE

The study examines vocalism in the Cholushman dialect. The speakers of this dialect live compactly in the settlements of Balykcha and Koo of the Cholushman Valley, located on the southern shores of the Teletskoye Lake. The phonetic structure of the Ulagan dialect in general and the Toles (Cholushman) dialect variant in particular has never been studied before. The system of vowels in the Toles (Cholushman) dialect is considered for the first time. The topic is relevant and very promising from a purely scholarly point of view, since it helps to describe the phonetic

structure of an unknown language, find new lines of research in turkology; it introduces new material that allows making corrections in the classification of dialects and dialect variants of the Altai region language. The novelty of the research lies in the fact that for the first time in turkology the phonetic structure and, in particular, vocalism of the Cholushman variant of the Ulagan dialect is subjected to systematic analysis. For the first time the Telengits language is divided into two dialects: Chuya and Ulagan. The Ulagan dialect of the Telengits language is in its turn divided into six dialect variants, the Toles (Cholushman) dialect variant among them. The Cholushman dialect, as well as other variants of the Ulagan dialect, has a specific vowel sound of the mixed type – [ä] (in addition to the usual eight short vowels and their long correlates). Another specific feature of the Cholushman dialect is the presence of diphthongs. In this paper we consider short vowels of the Tolesian dialect. Short vowels are subdivided into hard and soft ones.

Key words: Telengits, Telengit language, dialect, Cholushman dialect, phoneme.

About the author: **Almadakova Nadezhda Dmitrievna**, Candidate of Philology, Senior Researcher, Gorno-Altai State University, Center for the history and culture of the Turks; e-mail: ndalmadakova@mail.ru.

References:

1. Baskakov, N. A. *The Altai Language*. Moscow, 1958, 115 p.
2. Selyutina, I. Y. Urtegeshev, N. S., Esenbaeva, G. A. *Atlas of Consonant Articulations in the Turkic Languages of the Peoples of Siberia*. Novosibirsk, 2013, 250 p.
3. Baskakov, N. A. *Introduction to the Study of Turkic Languages*. Moscow, 1969, 380 p.
4. Radloff, W. *Vergleichende Grammatik der Nördlichen Türksprachen. I Th. Phonetik der Nördlichen Türksprachen*. Leipzig, 1982, 366 p.
5. Radloff, W. "Zur Geschichte des Türksprachen Vocalsystems." *Izvestija Imperatorskoj Akademii nauk*. St.-Petersburg, vol. 14, no. 4, 1901, pp. 425–462.
6. *Comparative-Historical Grammar of Turkic Languages. Regional Reconstruction*. Moscow, 2002, 767 p.
7. Chumakaeva, M. C. "Classification and Characterization of Vowels and Consonant Phonemes of the Altai Language." *Voprosy Izuchenija Altajskogo Jazyka*. Gorno-Altai, 1981, pp. 3–18.
8. Shaldanova, A. A. *The Vocalism of the Dialect of Altai-Kizhi in a Comparative Aspect*. Novosibirsk, 2007, 279 p.
9. Selyutina, I. Y. *Phonetics of the Languages of the Peoples of Siberia*. Gorno-Altai, 2002, 101 p.
10. Sarbasheva, S. B. *Phonetics of the Tuba-Dialect of the Altai Language*. Novosibirsk, 2006, 61 p.
11. Mashtalir, S. I. "The Composition of Vowel Phonemes in the Telengit Dialect of the Altai Language." *Fonetika Yazykov Sibiri*. Novosibirsk. 1984, pp. 74–78.
12. Selyutina, I. Y. *Kumandinsky Vocalism*. Novosibirsk, 1998, 184 p.
13. Zinder, L. R. *General Phonetics*, Leningrad, 1960, 372 p.
14. Shcherbak, A. M. "On Turkic Vocalism," *Turkic Studies*. Moscow-Leningrad, 1963, pp. 24–40.

УДК 811-115(045)

Салимова Д. А.

Елабужский институт КФУ, Елабуга, Россия

ЗДОРОВЬЕ В ЗЕРКАЛЕ НАРОДНОЙ МУДРОСТИ: НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

В статье рассматриваются русские и английские пословицы на тему «здоровье». Актуальность темы исследования обусловлена как концептуальной важностью проблемы здоровья в социуме, так и все возрастающим интересом науки к паремиям как наиболее яркому и устойчивому корпусу при сопоставительных исследованиях. Цель исследования – выявление общечеловеческих ценностей и универсалий в содержании паремий о здоровье, а также специфического в восприятии концепта «здоровье» носителями двух языков.

Исследование базируется на материале 300 пословиц и поговорок на английском и русском языках. Исходя из положения о том, что пословицы – это мини-код народной мудрости, своеобразное зеркало национального духа, производится комплексный содержательный анализ основных смысловых зон в пословицах на указанную тему. Делается вывод, что ключевыми идеями, выраженными в мини-текстах пословиц, являются признание здоровья главной ценностью в жизни людей, а также мысль о том, что здоровье зависит во многом от самого человека. Пословицы содержат рекомендации для ведения здорового образа жизни, при этом выражают недоверие врачам, что еще раз подтверждает универсальность народных воззрений и их созвучность с сегодняшним временем.

Ключевые слова: пословица, здоровье, народная мудрость, русский язык, английский язык.

Сведения об авторе: **Салимова Дания Абузаровна**, профессор, доктор филол. наук, зав. кафедрой русского языка и контрастивного языкознания, Елабужский институт Казанского федерального университета (г. Елабуга); e-mail: daniya.salimova@mail.ru.

Введение

Актуальность исследуемой нами темы связана с вниманием психологов, лингвистов, методистов и фольклористов к феномену пословиц как к своеобразному мини-коду языковой картины мира и как к явлению, подвергающемуся обновлению, универсализации, упрощению и теряющему свою историко-культурную специфику в сегодняшние дни у многих народов. Особая значимость изучения пословиц разных народов о здоровье также обусловлена: 1) приоритетностью сохранения здоровья в современной социопарадигме; 2) высокой лингвоаксиологической маркированностью паремий на тему здоровья; 3) недостаточной изученностью русских и английских паремий о здоровье в сравнительном аспекте.

Новизна темы обусловлена тем, что, хотя вербализация разнообразных концептов в пословицах русского и английского языков достаточно изучена, однако работ, освещающих конкретно указанный сегмент (пословицы как мини-тексты о здоровье), недостаточно. В то время как призывы к здоровому образу жизни, рекомендации заняться своим здоровьем звучат с экранов телевизора ежедневно, печатаются тысячами тиражами различные книги о здоровье, веками накопленный опыт, народная мудрость о здоровье, отражающиеся в пословицах, незаслуженно забыты. Следовательно, пласт пословиц о здоровье нуждается в специальном рассмотрении.

Материалом исследования послужили по 150 пословиц / поговорок в русском и английском языках (всего 300 ед.), подчеркивающих роль здоровья в социуме. В связи с тем, что цитируемые в статье примеры доступны как в Интернете, так и в печатных вариантах словарей, в статье не указываются конкретно в каждом случае, откуда извлечены данные пословицы, представленные в списке литературы [1–9]. Единичные примеры пословиц из других языков (татарского, турецкого, арабского и т. д.), на наш взгляд, подчеркивают и дополняют картину общечеловеческих ценностей, связанных со здоровьем.

Теоретико-методологическую базу данного исследования составили концептуальные положения общего и сопоставительного языкознания, фразеологии, которые нашли отражение в трудах отечественных и зарубежных ученых Н. Ф. Алефиренко, Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюновой, Ш. Балли, З. Х. Бижевой, В. В. Виноградова и др. В работе используется комплексная методика анализа пословиц, включающая сопоставительный, количественный методы и структурно-содержательный анализ мини-текстов пословиц. При этом очевидна методическая направленность темы: роль пословиц и поговорок в изучении языков подчеркивается в абсолютном большинстве трудов по паремиологии, в том числе и автором данной статьи [10].

Опираясь на труды исследователей, в данной работе мы систематизировали пословичный мини-инвентарь на двух языках; была проведена его многоуровневая классификация: тематическая, структурная, лингвоаксиологическая. Мы не стали сосредоточивать свое внимание на вопросе о дифференциации пословиц и поговорок,

объединив такие единицы под общим термином «пословица». Для нас более важным представляется подход смысловой, тематико-содержательный, так как целью работы является анализ содержательной информации о здоровье, которую можно почерпнуть из пословиц, и выявление универсального / специфического в понимании здорового образа жизни русскими и англичанами. В данном исследовании пословицы о здоровье рассматриваются как единицы паремиологического пространства – своеобразного «поля», в котором обнаруживается не только переплетение семантических связей и отношений отдельных единиц и их рядов, но и выявляется значительный фонд общих для этого пространства элементов. Это сложная многоуровневая категория, одновременно являющаяся эстетической, мировоззренческой, смысловой, ценностной.

Общечеловеческие ценности, отраженные в пословицах о здоровье

Под пословицами и поговорками нами понимаются минимальные устойчивые в языке и воспроизводимые в речи тексты, логически законченные высказывания, представляющие собой простое или сложное предложение, имеющие одновременно буквальный и переносный смысл (или только переносный, или только буквальный). Как правило, с точки зрения прагматики, они носят рекомендательный или комментирующий характер. Наш анализ показал, что большинство пословиц о здоровье в русском и английском языках можно классифицировать по нескольким критериям: тематико-содержательному, структурному, по эквивалентности и лакунарности отдельных единиц. Далее представим классификацию пословиц по тематико-содержательному критерию.

1. Универсальным, по сути общечеловеческим, в пословицах обоих языков является высокая ценность здоровья в жизни (из 300 пословиц примерно 54% примеров). Англ. *Health is better than wealth; A sound mind in a sound body; Good health is above wealth.* – Рус. *Доброе здоровье дороже богатства; Здоровье – лучшее богатство* и др. Есть аналогичные пословицы и в татарском языке: *Саулык – зур байлык* (Здоровье – большое богатство).

2. Народная мудрость напоминает нам: если здоровье не беречь, то человеку придется очень трудно, т. е. необходима профилактика болезней. В английском языке таких пословиц в четыре раза больше, чем в русском: Англ. *Prevention is better than cure; Study sickness while you are well; Health is not valued till sickness comes* (Лучше предотвратить болезнь, чем лечить; Изучай болезни, пока здоров; Здоровье не ценится, пока не приходит болезнь).

3. Пословицы в обоих языках подчеркивают тот факт, что здоровье человека зависит от него самого, т. е. речь идет о необходимости вести здоровый образ жизни. Если в пословицах, лексика которых указывает на более ранний период их происхождения, есть отсылки на необходимость движения, бега, то в более поздних примерах напрямую подчеркивается зависимость здоровья от здорового образа жизни. Здесь есть и рекомендации не бояться холода, быть опрятным, чистоплотным и т. д. Англ. *Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise; Dry feet, warm head bring safe to bed.* – Рус. *Чистота – залог здоровья; Холода не бойся, сам по пояс мойся; Кто не курит, кто не пьет, тот здоровье бережет; Быстро и ловкого болезнь не догонит! Кто пешком ходит, тот долго живет; Кто рано ложится и рано встает, здоровье, богатство и ум наживет; Смолоду закалишься – на весь век сгодишься.* Одним из самых ярких примеров пословицы о необходимости придерживаться здорового образа жизни является английская пословица: *Eat well, drink in moderation, and sleep sound, in these three good health abound.*

4. Акцентируется влияние здоровья на духовно-интеллектуальный облик человека, особенно много таких пословиц в русском языке: *Здоровьем слаб, так и духом не герой. Кто крепок телом, тот богат и здоровьем и делом. И смекалка нужна, и закалка важна.* Вспомним евангельское изречение на латинском языке: *Spiritus quidem promptus est, caro autem infirma* (Дух бодр, плоть же немощна). В нем иносказательно содержится противопоставление духовного и телесного. В пословицах же эта идея как бы «размывается», в них, наоборот, подчеркивается связь плоти и духа. Сравните пример: англ. *A sound mind in a sound body* из лат. *Mens sana in corpore sano.* – Рус. В здоровом теле – здоровый дух.

5. Есть примеры пословиц, в которых содержатся назидательные рекомендации связать здоровье и правила питания. При этом налицо преобладание таких пословиц в английском языке, что позволяет сделать вывод о более тщательном подходе англичан к еде, нежели это принято у русских. Если русские пословицы просто подчеркивают роль еды: *Мельница сильна водой, а человек едой*, на английском языке это звучит более избирательно: *Diet cures more than lancet* (Диета лечит лучше скальпеля); *Better pay the butcher than the doctor* (Лучше платить мяснику, чем доктору); *An apple a day keeps the doctor away* (Яблоко в день – и врач будет не нужен); *You are what you eat* (Ты то, что ты ешь); *One man's meat is another man's poison* (Что для одного еда, для другого яд). Интерес представляет и арабская пословица: *Жир идет только барану*. А турецкая пословица утверждает как бы обратное: *Если ты здоров, переваришь даже плохую еду. Здоровому быку от гнилой соломы вреда не будет*.

6. Наряду с едой подчеркивается роль сна в функционировании здорового организма: англ. *One hour's sleep before midnight is worth two after*. (Час сна до полуночи стоит двух после). *Sleep is a healing balm for every ill*. (Сон является целительным бальзамом для каждой болезни). Полные в смысловом плане эквиваленты: англ. *Early to bed and early to rise makes people healthy and wealthy and wise*. – Рус. *Кто рано ложится и рано встает, здоровье, богатство и ум наживет*.

Подытоживая все вышесказанное в плане смысловой наполненности паремий, можно констатировать следующее. В обоих языках много пословиц, свидетельствующих о значимости здоровья для людей. Большинство пословиц характеризуются нравственно-поучительным характером, т. е. они содержат рекомендации, как надо себя вести, как питаться, чтобы не болеть. В них много советов о том, что вернуть потерянное здоровье сложно, поэтому легче предупредить, нежели лечить: англ. *Eat well, drink in moderation, sleep sound – in these three, good health abound* (Ешь досыта, пей умеренно, спи крепко – вот три слагаемых доброго здоровья).

В английском языке имеются пословицы, иносказательно указывающие на то, что, чтобы быть здоровым, совсем не обязательно всецело доверять врачам и лекарствам. Есть множество пословиц, высмеивающих часто бегающих в аптеку людей: англ. *Fond of doctors, little health, fond of lawyers, little wealth* (Любовь к докторам – мало здоровья, любовь к юристам – мало денег). *Who wants to keep sane should live far from a doctor* (Кто хочет сохранить рассудок, должен держаться подальше от докторов). И в арабском языке есть пословица примерно такого содержания: *Вошел в аптеку осел и вышел оттуда ослом*.

Народный юмор позволяет как подчеркивать ценность здоровья и соблюдения здорового образа жизни, так и иронически высмеивать тех, кто слишком заботится о себе: *Eat right, exercise regularly, die anyway* (Питайся правильно, делай гимнастику, умрешь все равно). Это выражение можно трактовать и как проявление особенностей известного во всем мире английского юмора.

Заключение

Таким образом, пословицы о здоровье в обоих языках образуют особое содержательное поле, состоящее из назидательных, вполне серьезных и точных рекомендаций. Это своеобразное зеркало всей нашей повседневной действительности со всеми мудростями и противоречиями, которые мы постигаем и в сегодняшние дни. Наличие пословиц о здоровье примерно одинакового содержания и в других языках (арабском, татарском и т. д.) подтверждает тезис о так называемых «универсалиях» в мышлении и культуре людей – носителей разных языков.

Литература:

1. Даль В. И. Пословицы русского народа: в 2 томах. М.: Белый город, Воскресный день, 2012. 312 с.
2. Дубровин М. И. Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях. М.: Просвещение, 1993. 349 с.
3. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М. Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1984. 944 с.

4. Margulis, A., Kholodnaya, A. *Russian-English Dictionary of Proverbs and Sayings*. McFarland and Company, Inc., Publishers Jefferson, North Carolina, London, 2000, 487 p.
5. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman Group Ltd, 2001, 1032 p.
6. Пословицы и поговорки на английском языке с переводом [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.homeenglish.ru/Proverb.htm>.
7. Пословицы и поговорки народов востока. М.: Изд-во античной литературы, 1961. 736 с.
8. "The New Encyclopedia Britannica." *Micropedia. Knowledge in Depth*, vol. 16. Encyclopedia Britannica, Inc.: Chicago, 1994, 994 p.
9. Hornby, A. S., Cowie, A. P., Lewis, I. W. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. New Edition. London, 1974, 378 p.
10. Salimova, D., Johnson, H. "Difficulties in the teaching of Russian as a foreign language: the perspectives of an ethnically Tatar specialist in Russian philology and an American student." *Life Science Journal*, vol. 11, no. 5s, 2014, pp. 219–223, <http://www.lifesciencesite.com>.

Salimova D. A.

Yelabuga Institute (Branch) of Kazan Federal University, Yelabuga, Russia

HEALTH IN THE MIRROR OF FOLK WISDOM: ANALYSIS OF RUSSIAN AND ENGLISH PROVERBS AND SAYINGS

The article considers Russian and English proverbs and sayings connected with the topic of "health." On the one hand, the relevance of the topic can be accounted for by the conceptual importance of the problem of health in any society; on the other hand, scholars take more and more interest in paroemias as they present a very reliable source of material for comparative studies. The study aims at finding out universal values in the meaning of paroemias concerning health, as well as some specific features of perceiving the concept "health" by the speakers of two languages. The study is based on 300 English and Russian proverbs and sayings. Assuming that they present a mini-code of folk wisdom and a kind of mirror for the national spirit, the analysis of the main ideas expressed and implied in them is conducted. The conclusion is made that the key ideas expressed in the sayings under study are connected with recognizing health as the main value in the life of people, which largely depends on themselves. Proverbs and sayings contain some recommendations for a healthy lifestyle; they are distrustful of doctors, once again confirming the universal character of people's opinion and its being in tune with the times.

Key words: sayings, health, folk wisdom, the Russian language, the English language.

About the author: **Salimova Daniya Abuzarovna**, Professor, Doctor of Philology, Head of the Department of the Russian Language, Kazan Federal University (Yelabuga, Russia); e-mail: daniya.salimova@mail.ru.

References:

1. Dal', V. I. *Sayings of the Russian People*: in 2 vol. Moscow, 2012, 312 p.
2. Dubrovin, M. I. *English and Russian Sayings in Illustrations*. Moscow, 1993, 349 p.
3. Kunin, A.V. *English-Russian Phraseological Dictionary*. 4-th ed., revised and enlarged, with bookmarks. Moscow, 1984. 944 p.
4. Margulis, A., Kholodnaya, A. *Russian-English Dictionary of Proverbs and Sayings*. McFarland and Company, Inc., Publishers Jefferson, North Carolina, London, 2000, 487 p.
5. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman Group Ltd, 2001, 1032 p.
6. *Sayings in the English Language with Translation*, <http://www.homeenglish.ru/Proverb.htm>.
7. *Proverbs and Sayings of Eastern Nations*. Moscow, 1961, 736 p.
8. "The New Encyclopedia Britannica." *Micropedia. Knowledge in Depth*, vol. 16. Encyclopedia Britannica, Inc.: Chicago, 1994, 994 p.
9. Hornby, A. S., Cowie, A. P., Lewis, I. W. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. New Edition. London, 1974, 378 p.
10. Salimova, D., Johnson, H. "Difficulties in the Teaching of Russian as a Foreign Language: the Perspectives of an Ethnically Tatar Specialist in Russian Philology and an American Student." *Life Science Journal*, vol. 11, no. 5s, 2014, pp. 219–223, <http://www.lifesciencesite.com>.

Díaz Gómez F. M.

Universidad Estatal de Udmurtia, Izhevsk, Rusia

LA CORTESÍA EN EL AULA DE ELE: ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS CLAVE PARA CONTEXTOS RUSÓFONOS

El objetivo de este artículo es ofrecer una síntesis de ciertas ideas clave sobre la cortesía lingüística que pueda ser útil a los profesores de español que trabajan en contextos rusófonos y que no estén familiarizados con este ámbito. Se presenta el debate existente sobre el propio concepto de cortesía en el campo de la pragmática, desde los primeros trabajos de Lakoff hasta las propuestas de Watts. A pesar de que existe cierto consenso sobre su naturaleza, parece demostrado que las connotaciones asociadas al término divergen en diferentes lenguas y culturas. Se indica por qué es importante no descuidar el tratamiento de la cortesía en el aula de lenguas extranjeras aludiendo a las consideraciones que hace Thomas y a los conceptos de fallo pragmático y de transferencia pragmática negativa. Deteniéndonos en la teoría de Brown y Levinson, debido a su mayor influencia y repercusión, se hace un breve recorrido por los sistemas teóricos más relevantes hasta nuestros días, tras describir los conceptos de imagen, acto amenazador de la imagen o la diferencia entre cortesía positiva y negativa. Finalmente, se exponen ciertos aspectos que la cortesía española y la rusa tienen común, así como algunas de sus diferencias. Aun cuando ambas son de preferencia por la cortesía positiva, con un alto grado de dirección, los valores que asocian a la afiliación difieren considerablemente.

Palabras clave: cortesía, español, ruso, competencia pragmática, estudios transculturales.

Сведения об авторе: Диас Гомес, Франсиско Мигель, лектор испанского языка в Удмуртском государственном университете в рамках соглашения о сотрудничестве между УдГУ и Университетом Гранады (Гранада, Испания); e-mail: frmiguel@gmail.com.

Introducción

Los estudios centrados en la cortesía lingüística son quizás de los más abundantes llevados a cabo en el campo de la pragmática en las últimas décadas. El ya clásico debate sobre su universalidad, surgido a partir de la tesis defendida en la pionera y seminal obra de Brown y Levinson [1], ha sido una de las razones por las cuales, desde la década de los ochenta, han proliferado los estudios contrastivos, transculturales -cross-cultural en inglés-. Entre todos ellos, los diseños y objetivos de investigación formulados por el proyecto CCSARP -Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns- [2], centrado en la comparación de las peticiones y las disculpas en diversas lenguas, pero con inevitables incursiones en la cortesía, han ejercido una influencia no desdeñable. Esta fecunda actividad investigativa ha tenido su reflejo y continuación en los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, y así, el Marco Común Europeo de Referencia recoge las normas de cortesía como elemento de la competencia sociolingüística [3, p. 116]. En este artículo pretendemos ofrecer una perspectiva muy general de la cortesía que pueda ser de utilidad a los profesores de español que trabajan en contextos rusófonos. Para ello, hacemos un rápido repaso de las teorías más influyentes y de ciertos conceptos de las cortesías española y rusa que juzgamos relevantes.

1. La cortesía, un concepto problemático

El propio término cortesía -y el adjetivo, cortés- resulta ciertamente problemático. Tal incertidumbre le rodea, que, a partir de una revisión bibliográfica exhaustiva, podríamos llegar tanto a la conclusión de que existe un consenso sobre aquello a lo que nos referimos con su utilización, como a todo lo contrario. Por una parte, existe la idea, muy generalizada, que vincula la cortesía con el mantenimiento de una abstracta armonía social en los intercambios comunicativos y, del mismo modo, con el deseo de evitar cualquier conflicto o desacuerdo, algo que emana de los primeros

trabajos de Lakoff, donde afirmaba que la cortesía consistía en tres máximas: no imponer nuestra voluntad al interlocutor, darle opciones y buscar que se sienta bien, ser amable con él [4, pp. 293–298]. En 1990 actualizaba estas máximas a tres reglas, conservando en gran medida la esencia: distancia, deferencia y camaradería [5, p. 33]. Estas nociones casan bien con la cortesía enunciada por Leech [5, p. 9], quien indicaba que una de las formas de abordarla es como pilar fundamental de todas aquellas estrategias comunicativas abarcables dentro de lo que Watts denomina *relational work*, y que podemos simplificar aquí como el establecimiento y mantenimiento de buenas relaciones entre los miembros de una sociedad [6, p. 23]. Las mismas ideas, o muy similares, se repiten en otras conceptualizaciones, como las de Kerbrat-Orecchioni [7, p. 40] o Haverkate [8, pp. 13–15], por citar solo algunas trascendentales, y todas ellas tienen en común esa búsqueda de la armonía social y de evasión de todo conflicto, por lo que se podrían agrupar, dentro de la división establecida por Leech [5, p. 21], en explicaciones sociales de la cortesía, que contraponía a las psicológicas, vinculadas al concepto de imagen –face– y a las motivaciones del individuo [5, p. 24].

Si bien estas ideas continúan muy extendidas, a partir de los años ochenta, y en oposición a las afirmaciones universalistas de Brown y Levinson, surgieron multitud de estudios –son de destacar los numerosos realizados por lingüistas asiáticos– que cuestionaban la propia validez del término cortesía. Lo que se estima cortés –o descortés en una determinada sociedad o comunidad de hablantes está sujeto a variaciones culturales, de modo que los valores, pensamientos o sentimientos asociados a un concepto general de cortesía muestran matices, divergencias u oposición [6, pp. 8–9]. Es frecuente que incluso la mera traducción del término inglés empleado originalmente en los primeros estudios sobre estas cuestiones, *politeness*, sea equívoca, y así en español parece difícil establecer una separación nítida entre lo que a veces se denomina cortesía y otras buena educación, urbanidad o buenos modales, entre muchos otros. En el caso ruso, es llamativo el dato de Rathmayr, quien, tras la elaboración de encuestas, llegó a la conclusión de que el término ruso *вежливость* está relacionado con ideas y valores muy diversos, que van desde la no utilización de palabras malsonantes hasta la capacidad de ser cálido y amistoso con el interlocutor [cit. en 6, p. 15]. Todas estas cuestiones han llevado a Watts a hablar de una disputa en torno al término y a cuestionar su propia idoneidad para la investigación académica [6, pp. 8-9].

En cualquier caso, y al margen de definiciones precisas sobre la cortesía, parece evidente, ya desde las obras de Lakoff, que es indisociable del contexto en el que aparece y con el que se relaciona. Leech sostiene que, si pretendemos juzgar el grado de cortesía de un determinado acto de habla, a veces puede ser necesaria una ingente cantidad de datos contextuales [5, pp. 53–54]. Verbigracia, la simple locución por favor puede funcionar como mitigador en una petición y, por ello, funcionar como recurso cortés, pero, del mismo modo, utilizada como respuesta a un comportamiento molesto de otra persona deja de tener ese carácter atenuador y cortés. En consecuencia, no cabe duda de que, a pesar del carácter multidisciplinar que tienen los estudios sobre cortesía, pertenecen al campo de la pragmática, disciplina que, a grandes rasgos, estudia la relación entre el lenguaje y el contexto.

2. La cortesía en el aprendizaje de segundas lenguas

Como indica Watts, la cortesía es algo que debe ser adquirido [6, p. 9]. Tanto los niños, en su lengua nativa, como los estudiantes de segundas lenguas deben aprenderla y, en virtud de ello, resultan sugestivos los estudios que muestran que se trata de un elemento lingüístico difícil de adquirir [9]. Los niños, en efecto, lo hacen con relativa tardanza, algo que puede ser rápidamente comprendido mediante la evocación de esos padres que, ante el regalo recibido por un hijo de corta edad y no agradecido de inmediato, insisten en indicarle: ‘¿Qué se dice?’.

Thomas llama la atención sobre una cuestión que creemos de especial relevancia: mientras los hablantes nativos suelen ser bastante tolerantes con respecto a los errores gramaticales cometidos por sus interlocutores aprendientes de su lengua, no ocurre lo mismo con los denominados fallos pragmáticos, que suelen derivar en juicios negativos sobre su persona; en su consideración, en

suma, como persona maleducada o extraña [10, pp. 96–97]. Si esto es aplicable a cualquier tipo de fallo pragmático, parece manifiesto en el caso de la cortesía, donde, por ejemplo, una mala elección en la forma de tratamiento -la selección del pronombre tú o usted en español, ты o вы en ruso- puede desembocar en consideraciones sobre falta de respeto, o una excesiva frecuencia en la expresión de gratitud -gracias; спасибо- puede parecer demasiado afectada, falsa o extraña.

Más allá del debate sobre la universalidad asociada a la propuesta de Brown y Levinson de cortesía, es innegable que las convenciones acerca de lo que se considera cortés en una cultura determinada varían en otra. Del mismo modo, su expresión, ya sea en el micronivel del acto de habla, es decir, en la utilización de determinadas formas lingüísticas ligadas a manifestaciones corteses, o en el macronivel del discurso, donde entraría, por ejemplo, la organización en la interacción entre los interlocutores, siguiendo la división que establece Haverkate [8, p. 28], también presenta una gran variación de una cultura a otra. La generalización y aplicación de las reglas y convenciones pragmáticas de la lengua nativa -o de otras lenguas conocidas- a la lengua meta, o bien la simplificación de las conocidas en esta, resulta en el fenómeno conocido como transferencia pragmática [11, p. 5]. La transferencia pragmática negativa, siguiendo a Kasper -en oposición a una positiva- [11, p. 12], puede tener diversas consecuencias, que van desde el simple malentendido al fracaso comunicativo. Todo ello constituye una razón más que convincente para que los profesores de segundas lenguas no descuiden tanto el tratamiento de estos elementos pragmáticos en general, como de los referidos a la cortesía en particular. En este punto es preciso recordar la idea de Schmidt de que la mera exposición a un input pragmático adecuado suele no ser suficiente para la adquisición del mismo por parte del alumno [cit. en 9, p. 7].

La cortesía es un aspecto fundamental en las relaciones interculturales. Utilizando el marco teórico de Brown y Levinson, que abordamos en el siguiente apartado, es habitual en los estudios contrastivos la clasificación de las culturas comunicativas según su ethos y su preferencia por estrategias corteses de tipo negativo o positivo. A pesar de que esto presenta complicaciones, el reconocimiento de la prevalencia de un determinado tipo de estrategias es fundamental a la hora de pretender realizar intercambios comunicativos en contextos interculturales con éxito.

3. Teorías sobre la cortesía

Hemos mencionado en varias ocasiones la obra de Brown y Levinson, hito en el estudio de la cortesía lingüística. Su teoría, ya clásica, es la que más influencia ha ejercido en las investigaciones en este campo, en gran parte debido a que uno de sus objetivos era, precisamente, servir de herramienta útil, capaz de ofrecer explicaciones a las similitudes -y, hasta cierto punto, también a las diferencias- presentes en las estrategias y recursos para la expresión de la cortesía en diferentes culturas.

El sistema teórico de Brown y Levinson parte del concepto de imagen -face-, que toman de la obra del sociólogo canadiense E. Goffman, aunque con importantes modificaciones, ya que la descomponen en dos: la imagen negativa -que asocian al deseo de autonomía del individuo, de libertad y de no recibir imposiciones externas-, y la positiva -que, además de corresponderse grosso modo con el concepto original de Goffman, asocian al deseo del individuo de ser aceptado y reconocido por la comunidad a la que pertenece y de establecer lazos con ella- [1, pp. 61–63]. En este sentido, cualquier acción lingüística, cualquier acto de habla es una potencial amenaza para la imagen positiva o negativa: se trata de lo que denominan actos amenazadores de la imagen -face-threatening acts- [1, pp. 65–68]. Una petición, por ejemplo, es un típico acto amenazador de la imagen negativa del oyente.

Este modelo parte también de la obra de Grice y de su principio de cooperación [12, p. 26], que consideran válido, si bien es cierto que de una forma un tanto laxa. En cierta relación con ello está la asunción que realizan de la racionalidad de todo hablante: es a partir de su uso como consigue articular la elección de unos medios con el propósito de unos objetivos concretos [1, p. 64–65]. Por consiguiente, la cortesía es vista por Brown y Levinson ante todo como un conjunto de

estrategias que se deben tener presentes para evitar el conflicto siempre latente -es decir, la potencial amenaza a la imagen tanto del interlocutor como del propio hablante-.

Así pues, ante la realización de un determinado acto amenazador de la imagen, el hablante puede optar por diversos caminos. Por una parte, puede emplear recursos de cortesía negativa - como podrían ser los destinados a preservar la distancia entre los interlocutores y a minimizar las imposiciones- o positiva -aquellos que, por ejemplo, buscan la solidaridad-. Por otra, también le es posible realizar el acto de forma directa, sin ningún tipo de mitigación, o, por el contrario, hacerlo de forma indirecta. Es capaz, en fin, de inclinarse incluso por su no realización si lo considera demasiado osado [1, p. 68–70].

Otro de los conceptos cruciales dentro del esquema brownlevinsoniano es la ecuación que formulan para calcular el peso de una acción lingüística dada, que se deriva del conjunto de tres factores: el poder que un interlocutor puede tener sobre otro -o la ausencia del mismo-, la distancia social que puede separarlos -o su cercanía- y el rango de imposición -cómo es percibido el acto en cuestión en una cultura determinada- [1, p. 76]. La influencia de estos factores son los que determinarán el empleo de unas estrategias de cortesía u otras.

Para finalizar esta brevísima exposición de lo más granado de la teoría de Brown y Levinson, es preciso señalar la idea de que en toda sociedad o comunidad de hablantes existe el predominio de un tipo de estrategias de cortesía, sean estas negativas o positivas. Esta preponderancia se corresponde con lo que denominan el *ethos* de una sociedad determinada [1, pp. 243–245]. Así, es frecuente que los investigadores que parten de este marco caractericen y clasifiquen las culturas comunicativas objeto de su estudio según su predilección por la cortesía negativa -el ejemplo más habitual sería la cultura británica- o bien por la positiva -como es la española-.

La teoría de Brown y Levinson ha sido tan seguida como criticada. Desde la década de los ochenta, numerosos lingüistas han puesto en duda que sea posible hablar tanto de universalidad de la cortesía, como del propio concepto de imagen en el sentido anteriormente referido [13, p. 326]. Han sido muchos los que han calificado de etnocentrista el marco de Brown y Levinson, así como de excesivamente enfocado en el individualismo occidental el concepto de imagen. A este respecto, nos gustaría señalar que su universalismo se ha malinterpretado con frecuencia; una lectura atenta muestra que este se refiere fundamentalmente a la existencia de unos principios subyacentes comunes a todas las culturas y lenguas, lo que no anula el reconocimiento de divergencias en cuanto a la expresión de la cortesía. Por otra parte, los estudios interculturales y comparativos, donde es menester mencionar como mínimo la obra de Wierzbicka [14] y de Blum-Kulka [2; 15], han cuestionado otros aspectos: por ejemplo, la idea de que una mayor indirectez se relacione con una mayor cortesía, tesis ya descartada, como han demostrado los datos extraídos de lenguas como el hebreo, el ruso o el español [15, pp. 140–141].

Se han expuesto muchas otras teorías sobre la cortesía, como la del ya citado Leech y su principio de cortesía, o la precursora de Lakoff, que no podemos analizar aquí. Entre los planteamientos teóricos posteriores al más influyente, el de Brown y Levinson, encontramos aquellos en los que, si bien se advierte una cierta pretensión por alejarse de él, al mismo tiempo no dejan de estar presentes muchos de sus conceptos. Así, podemos referirnos a Scollon y Scollon y su sistema de cortesía -cuyos factores articuladores son los mismos: poder, distancia social y rango de imposición-, que se divide en tres tipos: deferencia, solidaridad y jerarquía [16, pp. 52–55]. En el ámbito de la lingüística hispánica, la propuesta de Bravo de optar por los términos autonomía -en lugar de cortesía negativa- y afiliación -por cortesía positiva- [17, p. 30], si bien tiene la virtud de mostrarse más abstracta y, hasta cierto punto, útil, desde nuestro punto de vista, siguen recogiendo lo fundamental del sistema brownlevinsoniano.

Una visión de la cortesía ciertamente distinta es la ideada por Watts, partiendo en muchos aspectos de Eelen y que ha sido calificada tanto de posmoderna, como de discursiva [18, p. 189; 13, pp. 327–328]. Watts plantea distinguir entre el concepto profano de cortesía -lo que todo el mundo,

los legos en lingüística, consideran cortés o descortés- y su correspondiente académico [6, p. 4]. El primero, la denominada cortesía¹, es un lugar de lucha discursiva sobre lo que se juzga cortés o no. Otra de las ideas más sugestivas del marco de Watts es la de comportamiento político, que podemos explicar aquí de forma simplificada como aquel lenguaje que los interlocutores construyen para ser adecuado en un intercambio comunicativo determinado y que, en su opinión, no se puede calificar ni de cortés ni de descortés [6, p. 21]. Esta propuesta teórica ha despertado también duras críticas y su aplicación a los estudios contrastivos o interculturales no está exenta de problemas [13, p. 329].

4. Algunas consideraciones sobre la cortesía en español y en ruso

Desde que Brown y Levinson enunciaran la tesis de que es posible hablar de la existencia de principios universales que regulan el uso del lenguaje en contexto [2, p. 196], no ha dejado de ser constante el afán de los lingüistas por investigar esta cuestión, dando lugar a conclusiones dispares. Es preciso recordar que su obra partía de la comparación de tres lenguas inconexas centrándose en actos de habla: el inglés, el tzeltal y el tamil –aunque citaban ejemplos puntuales de muchas otras lenguas, como el japonés o el español-. El mismo método –atender a la realización de actos de habla para establecer semejanzas y disimilitudes entre varias lenguas- ha sido utilizado en estudios posteriores, si bien, como en el caso del proyecto CCSARP, se ha ampliado y perfeccionado, delimitando bien los elementos de estudio, configurando herramientas de recogida de datos y construyendo un marco teórico preciso sobre el que fundamentar posteriores comparaciones, dando lugar así a un vasto corpus de estudios transculturales.

No son muy abundantes los estudios que comparan de forma directa la cortesía en español y en ruso; lo más habitual es el contraste entre el inglés y cualquier otra lengua. No obstante, en los últimos años puede advertirse un notable incremento en el número de publicaciones en revistas científicas con este tema, así como de tesis doctorales defendidas y de trabajos de fin de grado o máster realizados.

Tanto el español como el ruso son habitualmente calificados como lenguas o culturas comunicativas con una preferencia por las estrategias de cortesía positiva [19, p. 69]. Sin embargo, los valores que asocian a la imagen positiva o al concepto de afiliación son diferentes. En el caso ruso, la propensión a la cortesía positiva ha sido relacionada por Larina con una estructura social de tipo colectivista [20, p. 2], mientras que en español la afiliación se entendería como la tendencia generalizada a preferir la eliminación de distancias entre los interlocutores [21, p. 17]. Esta característica hace que el estudio intercultural ruso-español sea de gran interés para el lingüista, ya que la mayoría de los estudios contrastivos sobre la cortesía suelen centrarse en la comparación de una lengua con predilección por los recursos negativos con otra en la que los positivos son los más empleados.

En relación con los niveles micro y macrolingüísticos de la cortesía –siguiendo nuevamente a Haverkate-, el hecho de que ambas culturas comunicativas sean partícipes de una propensión por los recursos y las estrategias positivos se refleja, por ejemplo, en una mayor dirección en comparación con lenguas como el inglés o el alemán, o en la inclinación a expresar diversos actos de habla –peticiones, disculpas o sugerencias, entre muchos otros– mediante la utilización de estrategias orientadas hacia el oyente. En el plano microlingüístico esto tiene su corolario tanto en el menor uso de mitigadores ante la realización de un acto amenazador de la imagen, como en la mayor presencia de imperativos sin atenuación –algo que cobra especial importancia en las peticiones, que en español y en ruso parecen no ser tan amenazadoras como en otras lenguas con predominio de los recursos de cortesía negativa-. En español, ambas cuestiones se relacionan con el hecho de que la indirección y su plasmación, el mayor uso de atenuantes, se perciben como la intención del hablante de procurarse cierta distancia con su interlocutor [21, p. 11], algo que, por lo general, se valora de forma negativa en la sociedad española, que Briz califica de cultura de acercamiento. En el caso ruso, la dirección se ha venido relacionando con conceptos tales como la honestidad –el uso de mitigadores puede ser visto como la ausencia de esta-, o la idea de evitar hacerle perder el tiempo al interlocutor [18, p. 191–192].

Filimonova, en un reciente estudio contrastivo sobre la expresión de disculpas en español y ruso, llega a la conclusión de que existen más similitudes que diferencias entre ambas culturas comunicativas [19, p. 70]. La fórmula más utilizada por los informantes de su investigación fue la expresión de disculpa orientada al oyente –прости меня en ruso, discúlpame/perdóname en español–, algo que contrasta con el inglés, cuya orientación preferida es hacia el hablante –I’m sorry–, y que corrobora las ideas previas sobre las disculpas en español y ruso [19, p. 66–67].

A pesar de las similitudes, existen numerosas cuestiones específicas y diferencias. De esta forma, se habla de que en español existe una clara tendencia a expresar halagos –la denominada cortesía valorizante- [21, p. 15], y en el caso del ruso, podríamos destacar la proclividad a dar consejos, extraños incluidos –algo que dentro de la cultura rusa se suele percibir de forma positiva-, o a realizar invitaciones de forma insistente, debido a una asociación entre insistencia y sinceridad [20, p. 7–8]. Con respecto a la expresión de disculpas, en el estudio de Filimonova los informantes rusos propendieron a manifestar en ellas asunción de responsabilidad, posiblemente como recurso de solidaridad, mientras que en los hispanohablantes el grado de aceptación de responsabilidades fue menor [19, p.80]. Asimismo, la frecuencia de utilización de por favor-пожалуйста fue mayor en los informantes rusos, algo que guarda relación con la idea de Larina [20] de que en ruso tiene una fuerza pragmática mayor que en otras lenguas, como el español o el inglés.

Una cuestión interesante en ruso y que no tiene un equivalente claro en español es la diferencia aspectual en la expresión de la cortesía. La popular tesis de Benacchio, según la cual la utilización de perfectivos en imperativos resultaba más neutra e indicaba cortesía negativa, mientras que los imperfectivos guardaban relación con la búsqueda de la solidaridad y la cortesía positiva –por ejemplo, сядьте! frente a садитесь!– [cit. en 22, p. 29–31], no parece haber sido corroborada, y Bunker, en el estudio contrastivo entre rusos y estadounidenses de su tesis doctoral, indica que los imperativos perfectivos se utilizaron al margen de valores como la distancia social o el poder relativo de los informantes [22, p. 294–296].

Finalmente, nos gustaría abordar de forma breve dos cuestiones específicas de cada cultura comunicativa que afectan al estudio de la cortesía. En español, la variación dialectal existente supone que, a pesar de que es posible hablar de unos principios comunes, compartidos por todas las variedades americanas y peninsulares, la cortesía esté sujeta a ciertos cambios. En este sentido, Márquez Reiter y Placencia hablan de la existencia de un continuum de cortesía para las diferentes variedades del español en el que, si bien todas mantienen la citada preferencia por los recursos de la cortesía positiva, es posible reconocer en su extremo positivo el español de España y el de Argentina; situándose en la posición más alejada las variedades mexicana y peruana, donde los recursos y estrategias de la cortesía negativa desempeñan un papel más destacado [cit. en 19, p. 81–82].

En cuanto al ruso, en la actualidad es objeto de estudio de los lingüistas un fenómeno que Rathmayr denomina nueva cortesía rusa [23]. Desde la perestroika y, especialmente, tras la caída de la Unión Soviética, la adopción de una economía de libre mercado, la llegada de empresas occidentales y la mayor penetración de los productos culturales occidentales –del cine estadounidense, en especial- han producido cambios en la cortesía lingüística rusa, que van desde una cierta disminución en el uso de los patronímicos en ciertos contextos, al calco de estrategias del inglés para expresar cortesía [23, p. 2–3; 18, p. 211–212]. A través de encuestas llevadas a cabo en Moscú, Ekaterimburgo, Vorónezh, Volgogrado y Saratov, Rathmayr constata que se trata de una transformación que tuvo como punta de lanza en los noventa al sector de los servicios y que de ahí se ha ido generalizando a la mayor parte de la población –al menos en las grandes ciudades-, que valora positivamente –según las encuestas- estos cambios, a pesar de que una minoría la considere una pérdida de tiempo y contraria a la espontaneidad rusa [23, p. 2–3]. Los resultados del estudio comparativo de las peticiones en inglés, alemán, polaco y ruso realizado por Ogiermann parecen atestiguar la existencia de esta nueva cortesía rusa [18], en el cual los informantes rusos hicieron un uso de estrategias convencionalmente indirectas mayor de lo que cabría esperar.

Conclusión

A lo largo de este artículo hemos pretendido presentar una visión general de la cortesía lingüística como campo dentro de la pragmática, indicando los desafíos que presenta su propia conceptualización –a pesar de que exista cierto consenso sobre los temas de los que se ocupa-, y hemos procurado resaltar el valor de tratarla de forma específica en el aula de segundas lenguas. Como aspecto que puede tener consecuencias negativas en sus intercambios comunicativos, los aprendientes no pueden ser indiferentes a la denominada transferencia pragmática. Finalmente, hemos presentado una breve exposición, lo más resumida que nos ha sido posible, de las teorías más importantes de la cortesía, deteniéndonos en la de Brown y Levinson –que, a pesar de las críticas recibidas y de sus hoy innegables errores, continúa siendo la más influyente- y hemos expuesto algunas de las características fundamentales que debemos tener en cuenta a la hora de confrontar la cortesía española y la rusa. Nuestro propósito no ha sido otro que ofrecer una síntesis comprensible para el profesor de español o ruso no familiarizado con estas cuestiones y ofrecerle algunas herramientas teóricas.

Bibliografía:

1. Brown, P., Levinson, St. C. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press, 1987. 345 p.
2. Blum-Kulka, Sh., Olshtain, E. “Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns.” *Applied Linguistics*, vol. 5, no. 3, 1984, pp. 197–213.
3. Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido por Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002. 267 p.
4. Lakoff, R. T. “The Logic of Politeness; or Minding Your Ps and Qs.” *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 1973, pp. 292–305, 1973.
5. Leech, G. *The Pragmatic of Politeness*. Oxford University Press, 2014. 343 p.
6. Watts, R. J. *Politeness*. Cambridge University Press, 2003. 304 p.
7. Kerbrat-Orecchioni, C. “¿Es universal la cortesía?” *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, editado por Diana Bravo y Antonio Briz, Ariel, 2004, pp. 39–53.
8. Haverkate, H. *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Gredos, 1994. 14 p.
9. Bou-Franch, P., Pilar G.-C. “Teaching Linguistic Politeness: A Methodological Proposal.” *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 41, 2003, pp. 1–22.
10. Thomas, J. “Cross-Cultural Pragmatic Failure.” *Applied Linguistics*, vol. 4, no. 2, 1983, pp. 91–112.
11. Kasper, G. “Pragmatic Transfer.” *University of Hawai‘i Working Papers in ESL*, vol. 11, no.1, 1992, pp. 1–34.
12. Grice, P. *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, 1989. 204 p.
13. Vilkki, L. “Politeness, Face and Facework: Current Issues.” *A Man of Measure. Festschrift in Honour of Fred Karlsson, SKY Journal of Linguistics*, vol. 19, 2006, pp. 322–332.
14. Wierzbicka, A. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantic of Human Interaction*. Mouton de Gruyter, 1991. 416 p.
15. Blum-Kulka, Sh. “Indirectness and Politeness in Requests: Same or Different?” *Journal of Pragmatics*, vol. 11, 1987, pp. 131–146.
16. Scollon, R., Scollon S. W. *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Blackwell Publishers, 2001. 316 p.
17. Bravo, D. “Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía.” *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, editado por Diana Bravo y Antonio Briz, Ariel, 2004, pp. 15–37.
18. Ogiermann, E. “Politeness and In-Directness Across Cultures: A Comparison of English, German, Polish and Russian Requests.” *Journal of Politeness Research*, vol. 5, 2009, pp. 189–216.
19. Filimonova, V. “Russian and Spanish Apologies: A Contrastive Pragmalinguistic Study.” *Indiana University Linguistics Club Working Papers*, vol. 15, no. 1, 2016, pp. 62–102.
20. Larina, T. “Directness vs. Indirectness in Russian and English Communicative Cultures.” *LAUD Series A: General and Theoretical Paper*, no. 647, 2006, pp. 1–21.
21. Briz, A. “La cortesía verbal al hablar en español.” *SinoELE*, vol. 3, 2010, pp. 1–22.

22. Bunker, E. A Cross-Cultural Study on Politeness and Facework Among Russian, American and Russian-American Cultural Groups. Dissertation, The Ohio State University, 2014.
23. Rathmayr, R. "Intercultural Aspects of New Russian Politeness." WU Online Papers in International Business Communication. Series One: Intercultural Communication and Language Learning, vol. 4, 2008, pp. 1–7.

Díaz Gómez F. M.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

POLITENESS IN THE SFL CLASSROOM: SOME THEORETICAL KEY CONCEPTS FOR RUSSOPHONE CONTEXTS

The aim of this article is to provide a summary of some of the most important ideas about linguistic politeness that can be useful for teachers of Spanish as a foreign language –SFL– who work in russophone contexts and who are not familiar with this field of pragmatics. It is shown the existing discussion on the terms polite and politeness since the first works of Lakoff until Watts' accounts. Although there is certain consensus about what politeness means, it is also true that its connotations vary in different languages and cultures. The paper explains why it is important not to neglect politeness in second language learning in reference to Thomas' ideas and in relation to pragmatic failure and negative pragmatic transfer concepts. A brief overview of the most relevant theoretical systems of politeness is given, focusing interest in Brown and Levinson's theory, due to its major influence. Its key ideas, like face, face threatening act or the distinction between positive and negative politeness are described. Finally, the paper discusses some of the main similarities and differences between Spanish and Russian politeness. Although both are often described as politeness systems oriented towards positive politeness, with a high degree of directness, the values related to their understanding of affiliation differ to a considerable extent.

Key words: politeness, Spanish, Russian, pragmatic competence, cross-cultural studies.

About the author: **Diaz Gomez, Francisco Miguel**, Exchange Lecturer in Spanish in Udmurt State University under a Cooperation Agreement between Udmurt State University and University of Granada (Granada, Spain); e-mail: frmiguel@gmail.com.

References:

1. Brown, P., Levinson, St. C. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press, 1987. 345 p.
2. Blum-Kulka, Sh., Olshtain, E. "Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns." *Applied Linguistics*, vol. 5, no. 3, 1984, pp. 197–213.
3. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, translated by Cervantes Institute, Ministry of Education, Culture and Sport, General Subdepartment of International Cooperation, 2002. 267 p.
4. Lakoff, R. T. "The Logic of Politeness; or Minding Your Ps and Qs." *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 1973, pp. 292–305, 1973.
5. Leech, G. *The Pragmatics of Politeness*. Oxford University Press, 2014. 343 p.
6. Watts, R. J. *Politeness*. Cambridge University Press, 2003. 304 p.
7. Kerbrat-Orecchioni, C. "Is politeness universal?" *Sociocultural pragmatics: studies on politeness discourse in Spanish*, edited by Diana Bravo and Antonio Briz, Ariel, 2004, pp. 39–53.
8. Haverkate, H. *Linguistic politeness: a pragmalinguistic study*. Gredos, 1994, 14 p.
9. Bou-Franch, P., Pilar G.-C. "Teaching Linguistic Politeness: A Methodological Proposal." *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 41, 2003, pp. 1–22.
10. Thomas, J. "Cross-Cultural Pragmatic Failure." *Applied Linguistics*, vol. 4, no. 2, 1983, pp. 91–112.
11. Kasper, G. "Pragmatic Transfer." *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, vol. 11, no.1, 1992, pp. 1–34.
12. Grice, P. *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, 1989. 204 p.

13. Vilkki, L. "Politeness, Face and Facework: Current Issues." *A Man of Measure. Festschrift in Honour of Fred Karlsson, SKY Journal of Linguistics*, vol. 19, 2006, pp. 322–332.
14. Wierzbicka, A. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantic of Human Interaction*. Mouton de Gruyter, 1991. 416 p.
15. Blum-Kulka, Sh. "Indirectness and Politeness in Requests: Same or Different?" *Journal of Pragmatics*, vol. 11, 1987, pp. 131–146.
16. Scollon, R., Scollon S. W. *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Blackwell Publishers, 2001. 316 p.
17. Bravo, D. "Tension between universality and relativity in politeness theories." *Sociocultural pragmatics: studies on politeness discourse in Spanish*, edited by Diana Bravo and Antonio Briz, Ariel, 2004, pp. 15–37.
18. Ogiermann, E. "Politeness and In-Directness Across Cultures: A Comparison of English, German, Polish and Russian Requests." *Journal of Politeness Research*, vol. 5, 2009, pp. 189–216.
19. Filimonova, V. "Russian and Spanish Apologies: A Contrastive Pragmalinguistic Study." *Indiana University Linguistics Club Working Papers*, vol. 15, no. 1, 2016, pp. 62–102.
20. Larina, T. "Directness vs. Indirectness in Russian and English Communicative Cultures." *LAUD Series A: General and Theoretical Paper*, no. 647, 2006, pp. 1–21.
21. Briz, A. "Linguistic Politeness in Spanish Speech." *SinoELE*, vol. 3, 2010, pp. 1–22.
22. Bunker, E. *A Cross-Cultural Study on Politeness and Facework Among Russian, American and Russian-American Cultural Groups*. Dissertation, The Ohio State University, 2014.
23. Rathmayr, R. "Intercultural Aspects of New Russian Politeness." *WU Online Papers in International Business Communication. Series One: Intercultural Communication and Language Learning*, vol. 4, 2008, pp. 1–7.

III. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

УДК 81'271(045)

Бакловская О. К.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

СПЕЦИФИКА ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

В данном исследовании рассматриваются этапы формирования грамматических навыков у обучающихся в процессе соизучения родного, первого и второго иностранных языков. Актуальность рассмотрения специфики овладения грамматической стороной речи при изучении второго или третьего иностранных языков обусловлена интересом педагогов, работающих в системе мультилингвального образования, к вопросам обучения грамматической стороне речи в курсе второго иностранного языка, а также потребностью создания целостной мультилингвальной поликультурной микросреды, обладающей высоким образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом.

Целью статьи является поиск способа создания мультилингвальной поликультурной микросреды через разработку и внедрение специально организованного дидактического обеспечения. Определение целесообразности применения контрастивных упражнений при овладении грамматической стороной речи в мультилингвальном образовательном процессе составляет новизну данного исследования. Результатом исследования является разработанный комплекс контрастивных упражнений и заданий на разных этапах формирования грамматических навыков на примере будущего времени у обучающихся немецкому как второму иностранному языку. В статье делается вывод об эффективности внедрения в учебный процесс специально созданных контрастивных упражнений и заданий, в основу которых положен прием моделирования грамматического материала. Внедрение подобных упражнений позволяет не только осуществить положительный перенос и свести к минимуму интерференцию, но и максимально обеспечить высокий уровень изучения нового грамматического материала, развивая интеллектуальные способности обучающихся.

Ключевые слова: мультилингвальная личность, мультилингвальная поликультурная микросреда, коммуникативно-когнитивный подход, моделирование грамматического материала, контрастивные упражнения, немецкий как второй иностранный язык.

Сведения об авторе: **Бакловская Ольга Константиновна**, канд. пед. наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: birkeok@mail.ru.

Введение

Развитие общества в целом, социально-политические и экономические изменения в мире повлияли на изменение языковой политики. В современном обществе весьма актуальной становится задача формирования личности, принимающей все многообразие мира, в котором переплетаются разные языки и культуры. Социум нуждается в такой личности, которая бы не тонула в многоязычном мире, теряя свою культурную идентичность, а целенаправленно шла по направлению к собственному саморазвитию и само-

совершенствованию. Такая мультилингвальная и поликультурная личность, по мнению ученых И. Л. Бим, М. В. Давер, Д. Б. Никуличевой, П. В. Сысоева, А. В. Щепиловой [1– 6], открыта ко всему новому, готова взаимодействовать с иноязычным социумом, занимает активную жизненную позицию, отличается особым критическим и системным мышлением.

Современные исследования проблем эффективного обучения нескольким языкам и культурам, так или иначе, приводят к идее формирования поликультурной и мультилингвальной личности, которая не только владеет двумя и более иностранными языками, позволяющими общаться на бытовом и академическом уровнях, но и осознает собственные мотивы, цели и интересы в овладении иностранными языками. Мультилингв отличается такими личностными характеристиками, как толерантность, активность, целеустремленность, инициативность, самоконтроль, автономность в обучении и индивидуальная стратегия соизучения языков; он переносит знания, умения и навыки, приобретенные при усвоении родного, первого иностранного языка на изучение последующих языков и культур. Мультилингвальная личность готова осуществлять деятельность одновременно на нескольких языках, переключаться с одного языка на другой. Формирование такой личности возможно в условиях мультилингвального образования, так как оно обладает существенным потенциалом развития личности, включая ее интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, социальное, культурное и профессиональное развитие.

Целью данного исследования является попытка создания мультилингвальной поликультурной микросреды – особой учебной среды системного восприятия языков и культур, через разработку и внедрение специально организованного дидактического обеспечения. Определение целесообразности применения контрастных упражнений при овладении грамматической стороной речи в мультилингвальном образовательном процессе составляет новизну данного исследования. В связи с вышесказанным, в статье рассматриваются условия создания мультилингвальной поликультурной микросреды в рамках мультилингвального образовательного процесса, раскрывается необходимость коммуникативно-когнитивного подхода к соизучению языков и культур, а также предлагается комплекс контрастных упражнений для формирования грамматических навыков на примере будущего времени на занятиях по немецкому языку как второму иностранному.

1. Создание мультилингвальной поликультурной микросреды

Идея мультилингвального образования, на наш взгляд, заключается не в создании принципиально новой методики обучения иностранным языкам, а скорее предполагает особую организацию мультилингвального обучения, создание единой системы соизучения иностранных языков и культур. Это возможно в рамках создания мультилингвальной поликультурной микросреды, обладающей высоким образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом. Такая мультилингвальная поликультурная микросреда – точка пересечения и место встречи нескольких языков и культур. В данном исследовании под мультилингвальной поликультурной микросредой мы понимаем искусственно созданную совокупность образовательных условий, особую учебную среду системного восприятия языков и культур через разработку и внедрение специально организованного дидактического обеспечения.

При создании мультилингвальной поликультурной микросреды нельзя не учитывать, что освоение обучающимся каждого последующего языка имеет ряд особенностей:

1. Человек, изучающий второй – третий иностранные языки, уже имеет опыт по освоению нового языка, это для него не новый вид деятельности.
2. В европейских языках много общих корней слов и схожие принципы функционирования грамматики, что позволяет запоминать явления на втором иностранном языке (ИЯ 2) по аналогии с первым иностранным языком (ИЯ 1). Это существенно сокращает затрачиваемое время и повышает эффективность освоения ИЯ 2 / ИЯ 3.
3. При успешном изучении ИЯ 1 обучающийся осознает практическую пользу владения им, что положительным образом сказывается на мотивации к изучению второго или третьего языка.

Таким образом, мультилингвальная поликультурная микросреда вырабатывает активное отношение обучающегося к мультилингвальному обучению, предполагая:

- развитие таких умений рефлексивного и аналитического сравнения, как: группировка, структурирование, сопоставление, создание логических связей, использование в сопоставительном анализе приемов дедуктивных и индуктивных умозаключений;
- готовность собирать, систематизировать и интерпретировать полученную информацию при чтении, аудировании, говорении и письме на иностранном языке, используя газетно-журнальные материалы, художественную литературу, учебную страноведческую литературу, сеть Интернет и т. д.;
- готовность сопоставлять, структурировать, анализировать, вычленять нужную языковую и культуроведческую информацию, проводить аналогии, обобщения при сравнении фактов, явлений культуры.

2. Коммуникативно-когнитивный подход к соизучению языков и культур

Создание мультилингвальной поликультурной микросреды требует специально организованного дидактического обеспечения – совокупности современных подходов, методов, приемов, типов занятий, определенной типологии контрастивных заданий и межкультурных ситуаций, направленных на поддержку мотивации к соизучению нескольких языков и культур одновременно.

Обобщение взглядов ведущих методистов и педагогов показывает, что при соизучении языков и культур преобладает коммуникативно-когнитивный подход, обеспечивающий высокий интеллектуальный уровень изучения иностранного языка. Кроме развития коммуникативных умений, данный подход подразумевает систематическую опору на разнообразные приемы мыслительной деятельности, развивающие интеллектуальные способности обучающихся: прогнозирование, догадку, умение осуществлять анализ и синтез, сравнение и сопоставление, логичность, речевую и языковую наблюдательность, умение обобщать, готовность к познавательно-поисковому творчеству.

Когнитивный подход является абсолютной необходимостью для интенсификации учебного процесса. Именно при изучении ИЯ 2 или ИЯ 3 обучающийся следует путем естественного познания – от восприятия признаков отдельных языковых явлений до понимания их роли в системе языка. Когнитивная система изучающего несколько иностранных языков позволяет ему осмысливать и объединять категории родного и иностранных языков посредством того, что иноязычные смыслы раскрываются с помощью родного языка обучающихся с опорой на понятийные категории, общие для всех лингвокультур.

Обладая «родным» языковым и концептуальным сознанием, обучающийся в процессе соизучения языков и культур вынужден воспринимать, понимать и правильно интерпретировать полученную языковую и культуроведческую информацию. Это довольно сложные когнитивные процессы, и задача педагога в рамках мультилингвальной учебной микросреды – побудить обучающегося к получению опыта такого рода деятельности.

Следует учитывать лингвистическое мышление обучающихся, уже сформированное в результате овладения родным языком и ИЯ 1, поскольку оно обуславливает успешность обучающихся самостоятельно устанавливать аналогии между грамматическими явлениями родного, первого и второго иностранного языков, находить соответствия, проводить сопоставления, выделять сходные и отличительные характеристики, делать соответствующие выводы, что обеспечивает глубокое и правильное понимание грамматического материала.

Процесс овладения лингвистической компетенцией предполагает активную позицию обучающегося, выражающуюся в его социокультурной любознательности, наблюдательности и интересе к соизучению языков при:

- работе с языковой и культуроведческой информацией;
- распознавании культуроведческих и языковых реалий; осуществления сопоставительного анализа;
- овладении иноязычным языковым материалом различными способами, включая те, которые не характерны для его стиля познания.

Рассматривая формирование грамматических навыков у мультилингвальных учащихся, нельзя не отметить характер восприятия нового языкового и культуроведческого материала в системе соизучаемых языков. Мультилингвальная личность, на наш взгляд, осознает и воспринимает новое грамматическое явление как часть системы, видит сходства и различия ее элементов в разных языках, понимает вариативность путей выражения той или иной грамматической структуры в речи.

Однако для системного формирования вышеперечисленных качеств у обучающегося требуются специально созданные контрастивные упражнения или задания, в основу которых положен прием моделирования грамматического материала. Контрастивные упражнения позволяют не только осуществить положительный перенос и свести к минимуму интерференцию, но и максимально обеспечить высокий интеллектуальный уровень изучения нового грамматического материала, развивая интеллектуальные способности обучающихся.

3. Комплекс контрастивных упражнений в процессе формирования грамматических навыков на примере будущего времени

Мультилингвы в процессе соизучения языков и культур способны различать так называемые контрастивные грамматические модели. Грамматические модели в каждом языке – это основа, структурный каркас языка, который основывается на языковых и культурологических аналогиях. В процессе соизучения языков и культур педагогу необходимо побуждать обучающегося к выявлению таких грамматических моделей. К контрастивным грамматическим моделям относятся грамматические модели двух и более языков, представленные одновременно. Например, регулярные формы словоизменения в английском и немецком языках, такие как:

– формы правильных глаголов:

англ. *save – saved – saved* (прибавление окончания -ed в форме прошедшего времени);

нем. *retten – rettete – gerettet* (прибавление окончания -te и приставки ge-);

– правила образования степеней сравнения прилагательных:

англ. *pretty – prettier – the prettiest; large – larger – the largest;*

нем. *nett – netter – am nettesten; breit – breiter – am breitesten* и пр.

Контрастивной грамматической моделью в языках с относительно развитой морфологией являются также парадигмы глагольного спряжения по лицам и числам. Например, парадигма спряжения глаголов в итальянском и немецком языках:

Итальянский язык	Немецкий язык
<i>io parlo</i>	<i>ich lerne</i>
<i>tu parli</i>	<i>du lernst</i>
<i>lui, lei parla</i>	<i>er, sie, es lernt</i>
<i>noi parliamo</i>	<i>wir lernen</i>
<i>voi parlate</i>	<i>ihr lernt</i>
<i>loro parlano</i>	<i>sie lernen</i>

или парадигма падежного склонения в русском и немецком языках:

Русский язык	Немецкий язык
И. п. <i>машина</i>	Nom. <i>der Wagen</i>
Р. п. <i>машины</i>	Gen. <i>des Wagens</i>
Д. п. <i>машине</i>	Dat. <i>dem Wagen</i>
В. п. <i>машину</i>	Akk. <i>den Wagen</i>
Т. п. <i>машиной</i>	
П. п. <i>машине</i>	

Согласно классическому подходу, необходимы три этапа при обучении грамматической стороне речи (Е. И. Пассов) [7]: 1) экспозиция; 2) презентация нового грамматического материала; 3) автоматизация речевого материала. Рассмотрим данные

этапы овладения грамматическими навыками по теме «Будущее время» на занятии по немецкому как второму иностранному языку после английского в рамках мультилингвальной поликультурной микросреды.

1. *Экспозиция* – этап, во время которого педагогу необходимо мотивировать обучающихся к использованию новой грамматической формы, вызвать потребность к ее восприятию и дальнейшему использованию. Так, например, обучающимся предлагается рассказать о своих планах на лето, т. е. поставить речевую задачу, но для этого сначала требуется определить, как выражается будущее время в изучаемых языках. Из всех способов выражения будущего времени в рассматриваемых нами языках целесообразно проанализировать те, которые позволяют обучающимся определить сходства и различия их элементов, понять вариативность путей их выражения в речи. В нашем случае, это будущее время в русском языке, the Future Simple в английском и Futur I / II в немецком.

2. На следующем этапе происходит собственно *презентация нового грамматического материала*. Это должны быть аутентичные тексты, которые обучающиеся воспринимают на слух или им предоставляются двуязычные тексты или тексты на трех языках (родном, ИЯ1 и ИЯ2).

<i>Русский</i>	<i>English</i>	<i>Deutsch</i>
«Я буду жить все лето у бабушки в деревне». «Летом я поеду в лагерь». «Мы поедем летом на море, я буду купаться и загорать »	I will do something interesting. I will go out of the country. I will read interesting books. I will swim in the river	Ich werde meinen Bruder in Innsbruck besuchen . Ich werde wohl ins Kino gehen, joggen . Im Sommer fahren wir für eine Woche nach Italien

Чтобы поддержать обучающихся в восприятии нового грамматического материала, необходима визуализация контрастивной грамматической модели через так называемое *контрастивное грамматическое правило*, которое обучающиеся выводят сами. Например, при изучении будущего времени по немецкому как ИЯ 2 контрастивное грамматическое правило может быть представлено как вербально, так и схематически, либо вербально-схематически следующим образом:

Если в русском языке для выражения будущего времени к глаголам совершенного вида необходимо присоединение личных окончаний, либо сочетание личных форм вспомогательного глагола «быть» с инфинитивом спрягаемого глагола, то, чтобы рассказать о планах на будущее по-немецки, нужно использовать вспомогательный глагол «werden» и Infinitiv смыслового глагола. Будущее время в немецком языке может быть выражено и через настоящее время Präsens.

3. *Автоматизация речевого материала* – этап, который побуждает обучающегося к воспроизведению речевого образца. Он состоит из этапов имитации, подстановки, трансформации и репродукции. *Имитация* – этап, необходимый, по мнению методистов, для воспроизведения новой грамматической модели (нового грамматического правила по образцу). Такая модель должна быть в области визуального воспоминания, т. е. обучающийся должен как бы видеть перед собой эту модель. На данном этапе может быть предложена игровая деятельность. Первый вариант игры возможен, когда обучающиеся составляют предложения на английском языке из предоставленных им карточек, на каждой из которых написана часть предложения. Затем они переворачивают карточки, и проделывают то же самое с карточками, но на обратной стороне уже написан немецкий вариант предложения. Их задача прежняя: составить все предложения из карточек теперь уже на немецком языке. Второй вариант – когда каждый обучающийся получает по одной карточке в руки, и четыре человека встают в соответствии с порядком слов в английском или немецком предложениях. Образец подобных карточек на английском и немецком языках представлен ниже.

I	will	go	to the country.
Ich	werde	ins Dorf	fahren.
I	will	read	interesting books.
Ich	werde	interessante Bücher	lesen.

Этап *подстановки* направлен на то, чтобы обучающийся самостоятельно подставил в одну и ту же грамматическую модель на немецком языке различные смысловые глаголы, данные в скобках в качестве опоры на английском языке.

- Ich werde wahrscheinlich am Wochenende Plätzchen _____. (*bake*)
- Ich werde wahrscheinlich bei meinen Eltern Thanksgiving _____. (*celebrate*)
- Ich werde wahrscheinlich einen Ausflug zur Ostsee _____. (*make*)
- Ich werde wahrscheinlich das Spiel "Mensch ärgere dich nicht" _____. (*play*)
- Ich werde wahrscheinlich am Wochenende meine Großeltern _____. (*visit*)

Следующее контрастивное задание позволяет активизировать не только знания глаголов, но и некоторые знания культур, традиций, географического положения соизучаемых стран. Обучающимся предлагается рассортировать предложения, сказанные по-немецки представителями разных стран о том, чем они занимаются в выходные и сравнить результаты.

«Ich werde wahrscheinlich am Wochenende meine Großeltern besuchen»

«Ich werde wahrscheinlich am Wochenende Plätzchen backen»

«Ich werde wahrscheinlich das Spiel "Mensch ärgere dich nicht" spielen»

«Ich werde wahrscheinlich bei meinen Eltern Thanksgiving feiern»

«Ich werde wahrscheinlich einen Ausflug zur Ostsee machen»

«Ich werde wahrscheinlich mit meinem Bruder Backgammon spielen»

Образец таблицы для заполнения:

Россия	USA	Deutschland

На этапе *трансформации* происходит изменение усваиваемой грамматической формы в соответствии с речевой задачей. При этом осуществляется последовательная фокусировка на изменении отдельных позиций в составе целого, что служит надежным инструментом удержания в памяти и активизации большего объема грамматической информации. Приведем три примера упражнений, используемых на данном этапе.

1. Обучающиеся спрашивают друг друга на немецком языке, чем они будут заниматься в выходные / в каникулы. При постановке вопроса изменения могут касаться порядка слов в немецком предложении, окончаний у вспомогательного глагола и т. д. Поэтому новая инструкция может быть представлена в виде опоры – предложения на английском языке, что позволяет сравнить порядок слов в немецком и английском вопросительном предложении.

Wirst du in den Ferien Computerspiele spielen? – Will you play computer games on holidays?

Ja, ich werde vielleicht in den Ferien Computerspiele spielen // Yes, I will.

Nein, ich werde nicht Computerspiele spielen // No, I won't.

Wirst du in den Ferien im Garten arbeiten?

Wirst du nach Moskau fahren? ...

2. Обучающимся предлагается рассказать в парах сменного состава, чем они будут заниматься в выходные / в каникулы, используя речевой образец на немецком языке:

A. wird in den Ferien im Garten arbeiten.

B. wird in den Ferien nach St. Petersburg fahren.

3. Обучающимся предлагается ознакомиться с информацией на карточках, где написаны высказывания молодых людей из разных стран и на разных языках (французском, английском, немецком, русском) о том, чем они занимаются в выходные или на каникулах и сообщить эту информацию по-немецки. Например: «*Anna hofft, sie wird die Zeit gut verbringen*».

Anna: Je pense que je passerai bien le temps.	Monika: Ich werde ins Kino oder ins Konzert gehen.	Peter: I'll spend some time with friends and family.
Steve: I'll be at home or I'll go to the pub with my friend.	Katja: В эти выходные я буду читать новую книгу.	Klaus: Ich werde wohl das Fussballspiel sehen.

На завершающем этапе *репродукции* задача педагога – побудить обучающихся к самостоятельному высказыванию с использованием изучаемой грамматической конструкции. Задания должны носить речевой характер, т. е. побуждать к выражению собственных мыслей. Например:

- Расскажите своему немецкому другу о том, чем Вы планируете заниматься в каникулы.
- Сравните, как проводит время в выходные / в каникулы молодежь России, Германии, Англии или Америки и сообщите интересные факты своим одноклассникам / одноклассникам.

Заключение

Таким образом, мультилингвальная поликультурная микросреда – это искусственно созданная совокупность образовательных условий, особая учебная среда системного восприятия языков и культур через разработку и внедрение специально организованного дидактического обеспечения. Она позволяет сделать процесс соизучения иностранных языков и культур сознательным, формируя целостное представление о родной и иноязычных культурах, направляя обучающихся на вычленение не только лингвистической, но и культуроведчески значимой информации и анализ ее представленности в родном и иностранном языках.

Лингвистическое мышление обучающихся-мультилингвов, сформированное в результате овладения родным языком и ИЯ 1, обуславливает успешность обучающихся самостоятельно устанавливать аналогии между грамматическими явлениями родного, первого и второго иностранного языков, находить соответствия, проводить сопоставления, выделять сходные и отличительные характеристики, делать соответствующие выводы. Это обеспечивает правильное понимание грамматического материала.

Поиск способа создания мультилингвальной поликультурной микросреды привел нас к необходимости внедрения специально организованного дидактического обеспечения, к определению типологии контрастивных заданий и упражнений. Результатом исследования стал комплекс контрастивных упражнений и заданий на разных этапах формирования грамматических навыков на примере будущего времени у обучающихся немецкому как второму иностранному языку.

Литература:

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). М.: Вентана-Граф, 1997. 40 с.
2. Давер М. В. Мотивационно-стратегические основы личноно ориентированного обучения языкам. СПб.: Златоуст, 2006. 239 с.
3. Давер М. В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва // Психологическая наука и образование. 2009. N 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.psyedu.ru.
4. Никуличева Д. Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов. М: Флинта: Наука, 2009. 304 с.

5. Сысоев П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 4. С. 14–20.
6. Щепилова А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: К вопросу о теоретическом обосновании // *Иностранные языки в школе*. 2003. № 2. С. 4–11.
7. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

Baklovskaya O. K.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

SPECIFIC FEATURES OF MASTERING GRAMMAR IN THE PROCESS OF PARALLEL STUDYING OF LANGUAGES AND CULTURES

The study concerns the stages of mastering grammar skills in the process of learning the native language, the first and the second foreign languages. The topic is relevant due to the interest of teachers working in the sphere of multilingual education and the need to create a certain multilingual and multicultural environment with a strong educational and developing potential.

The purpose of the article is to find a way to create a specific microenvironment for students through the development and implementation of specially organized didactic support. The need for using contrastive grammar exercises in the process of multilingual education is justified and substantiated. A set of contrastive grammar exercises and tasks to be used on different stages of developing grammar skills in students who study German as a second language was finally worked out (taking the Future Tense as an example).

The research confirmed the effectiveness of introducing specially created contrastive exercises and tasks (based on grammar modeling) in the educational process. The suggested exercises allowed making a correct transfer of knowledge, they minimized language interference and provided a high level of mastering a new grammar material and developing the intellectual abilities of students.

Key words: multilingual personality, multilingual and multicultural microenvironment, language competence, cognitive approach, modeling of grammar material, contrastive exercises, German as a second foreign language.

About the author: **Baklovskaya Ol'ga Konstantinovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Romance Philology, Second Foreign Language and Linguodidactics in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: birkeok@mail.ru.

References:

1. Bim, I. L. *The Concept of Teaching a Second Foreign Language (German after English)*. Moscow, 1997, 40 p.
2. Daver, M. V. *Motivational and Strategic Basis of Personality-Oriented Language Teaching*. St-Petersburg, 2006, 239 p.
3. Daver, M. V. "Formation of Strategic Competence and Linguistic Personality Development of Bilinguals." *Psihologicheskaja Nauka i Obrazovanie*, no. 3, 2009, www.psyedu.ru.
4. Nikulicheva, D. B. *How to Find Your Way to Foreign Languages: The Linguistic and Psychological Strategies of Polyglots*. Moscow, 2009, 304 p.
5. Sysoev, P. V. "Cultural Self-Determination of Students in Conditions of Multicultural Language Education." *Inostrannye Yazyki v Shkole*, no. 4, 2005, pp. 14–20.
6. Shchepilova, A. V. "Cognitive Principle in Second Foreign Language Training: on the Issue of Theoretical Underpinning." *Inostrannye Yazyki v Shkole*, no. 2, 2003, pp. 4–11.
7. Passov, E. I., Kuzovleva, N. E. *Foreign Language Lesson*. Rostov n/D; Moscow, 2010, 640 p.

Вавилова Л. Н., Красильникова Н. М., Жбанова Е. А.

МАОУ лицей г. Бор Нижегородской области, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена разработке и апробации способов актуализации и проблематизации знаний, обеспечивающих развитие ключевых компетенций обучающихся-билингвов для формирования культуры полилингвальной личности в российской школе. В статье рассматривается проблема усвоения образовательных программ детьми-билингвами в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении МАОУ лицей г. Бор Нижегородской области в связи с увеличением количества таких детей. Особое внимание уделяется анализу аспектов социальной и психологической адаптации детей-билингвов к школе и предлагаются пути решения данной проблемы.

Актуальность исследования заключается в том, что проблема социальной и психологической адаптации детей-билингвов появилась в российских школах относительно недавно из-за нахлынувшего потока мигрантов из Средней Азии. Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс в школе, формирующий полилингвальную личность в современных условиях межкультурной коммуникации и поликультурного образования. Предмет исследования составило развитие ключевых компетенций обучающихся-билингвов в процессе усвоения образовательных программ.

Практическая значимость исследования состоит в разработке, апробации и внедрении в учебный процесс экспериментальной программы «Универсальные педагогические приемы развития полилингвальной личности». В программе представлен банк методических материалов для работы с детьми-мигрантами, систематизированы современные способы и педагогические приемы организации урока нового типа, на котором осуществляется системно-деятельностный и индивидуальный подход.

Ключевые слова: полилингвальная личность, педагогические приемы, ключевые компетенции обучающихся-билингвов, социальная и психологическая адаптация.

Сведения об авторах:

Вавилова Лариса Николаевна, учитель истории и обществознания, МАОУ «Лицей г. Бор» (г. Бор); e-mail: lhw35@mail.ru.

Красильникова Надежда Михайловна, учитель русского языка и литературы, МАОУ «Лицей г. Бор» (г. Бор); e-mail: lhw35@mail.ru.

Жбанова Екатерина Александровна, учитель английского языка, МАОУ «Лицей г. Бор» (г. Бор); e-mail: lhw35@mail.ru.

Введение

Полилингвальная личность – это путь к будущему [1, с. 5]. В современном мире из-за процессов самоопределения стран, формирования многонациональных государств, активной миграции населения решение проблем второго языка в обществе стало важной задачей государства.

Как известно, у нормального ребенка-билингва развитое двуязычие дает ряд познавательных преимуществ [2, с.1197]. Однако нерешенные проблемы социальной и психологической адаптации детей-билингвов в принимающее сообщество снижают потенциальные возможности этой группы учащихся.

Проблема культурного диалога между коренным населением и мигрантами – одна из самых острых как в обществе, так и в школе, потому что для многих детей мигрантов русский язык является иностранным. Возникает опасность замыкания таких детей в рамках собственных традиций и агрессивного неприятия форм межкультурного взаимодействия [3, с. 14]. Это приводит к деструктивным последствиям, которые отрицательно сказываются

на взаимоотношениях коренного населения и мигрантов как в официальной, так и в неофициальной коммуникации, в преподавании языков в школах и университетах, в отношениях между странами [4, с. 300].

В основу данного исследования положены работы И. Н. Симаевой, А. М. Пиир, Л. Ю. Фадеевой, в которых авторы анализируют проблему адаптации детей-билингвов в российской школе и пути ее решения в современном обществе. Цель нашего исследования состоит в разработке новых универсальных педагогических средств воздействия на формирование культуры полилингвальной личности, способной осуществлять коммуникацию в диалоге национальной и мировой культур.

Для реализации этой цели необходимо было решить следующие задачи: обосновать концепцию формирования культуры полилингвальной личности в современной школе; проанализировать пути и средства формирования культуры полилингвальной личности в педагогическом процессе с учетом особенностей нашей школы с углубленным изучением предметов естественно-научного цикла; разработать и экспериментально проверить систему методических рекомендаций по развитию полилингвальной личности и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур и эффективности социально-ориентированного общения.

Для изучения проблемы адаптации детей-билингвов применялись методы теоретического и эмпирического анализа. Достоверность и обоснованность результатов представленного исследования обеспечиваются использованием таких методов, как анализ успеваемости детей-билингвов, результатов психологической диагностики их психологической и социальной адаптации, изучение воспитательной работы в школе. Базой для исследования является МАОУ «Лицей г. Бор». Научная новизна исследования заключается в разработке концепции формирования культуры полилингвальной личности в школе, способствующей развитию и социализации школьников-билингвов.

1. Проблемы формирования полилингвальной личности в МАОУ «Лицей г. Бор» Нижегородской области

В лицее обучается 23 ребенка-билингва, что составляет 3% от общей численности обучающихся. Проанализировав усвоение детьми учебных программ в школе за 2016–2017 гг., мы пришли к следующим выводам. Дети, для которых русский язык не является родным, в принципе в состоянии успешно усваивать образовательные программы по русскому и английскому языкам. Это можно объяснить тем, что полилингвальная личность, вобравшая в себя ценности родной и иноязычной культуры, способна более успешно адаптироваться в условиях проживания в поликультурном обществе [5, с. 9]. Однако существует серьезная проблема усвоения русского языка, которая снижает потенциальные возможности детей мигрантов [6, с. 120]. В целом, уровень владения русским языком этой категории учащихся в лицее не соответствует требованиям, предусмотренным государственным образовательным стандартом по русскому языку. В новых условиях проживания русский язык становится для детей-мигрантов не только школьным предметом, но и рабочим языком, на нем они будут получать образование, использовать его в будущей трудовой деятельности. Поэтому перед педагогическим коллективом стоит важная задача создать условия для усвоения русского языка такими детьми.

Проблема усвоения языка существует и в других странах. В США мигрантам из Латинской Америки, по данным эмпирических исследований, трудно устроиться на работу в связи с незнанием английского языка, что мешает их благополучию и психическому здоровью [7, с. 698].

Следующая проблема состоит в том, что, попадая в «чужую» языковую среду, ребенок может испытывать проблемы психологического характера, так как он не имеет возможности на равных общаться с одноклассниками и плохо понимает изучаемый материал. Это порождает страх, боязнь ошибок, и, как следствие, ребенок замыкается, отказывается отвечать на уроках и общаться [8, с. 300].

Результаты исследований адаптации детей-билингвов в России в 2017 г. показали, что подавляющее большинство школьников-мигрантов в первые годы обучения имеют низкий социальный статус или статус отверженных в классе независимо от успешности обучения, причем часть из них удовлетворительно владеют русским языком. Однако эмоционально-волевая регуляция поведения, развитие эмоционального интеллекта детей-мигрантов в системе образования принимающей страны остаются пока вне внимания психологической науки. Дети мигрантов в поиске понимания стихийно включаются в социальные сети и интуитивно вырабатывают приемлемые реакции и способы поведения методом «проб и ошибок». Результатом становится стремление присоединиться к социальным сетям по национальному признаку, создание национальных группировок внутри классов и в сети Интернет, внутриклассные конфликты на этнической почве и риск в последующем быть вовлеченными в террористические группы [9, с. 228].

В сотрудничестве с Нижегородским государственным лингвистическим университетом им. Н. А. Добролюбова наша школа занимается изучением проблем вербовки детей в террористические организации. Так, в 2017 г. учеником 10 класса была выполнена учебно-исследовательская работа по теме «Защита женщин и детей в условиях вооруженных конфликтов: международно-правовой аспект и информационные войны» (второе место в 47 городской конференции «Эврика» научного общества учащихся).

Следующая проблема заключается в том, что учителям при работе с билингвами предстоит решить задачу формирования положительного мотивационного отношения таких детей не только к русскому языку, но и к иной культуре через развитие познавательного интереса и осознание социальной необходимости общаться со сверстниками. Ученик должен понимать, что без знания русского языка и культуры он не сможет реализовать себя как полноценного члена общества [10, с. 15].

В связи с перечисленными проблемами возникает теоретико-практическая проблема выявления способов воспитания «человека культуры» в школе. Одним из средств достижения этого идеала в языковом образовании школьников может стать формирование культуры полилингвальной личности, включающей как составные части социальную, коммуникативную, логико-мыслительную, информационную и эмоциональную культуру.

На сегодняшний день недостатком традиционных подходов в российской общеобразовательной школе является отсутствие индивидуальных способов работы с детьми-билингвами. Обратившись к данным психологической адаптации обучающихся за 2016–2017 уч. год в МАОУ «Лицей г. Бор», мы можем констатировать, что 87% детей-билингвов успешно адаптированы в лицейском коллективе, но 13% детей из среды мигрантов испытывают повышенную тревожность в школе.

Результатом нашей деятельности по повышению эффективности адаптации детей-билингвов к школьным условиям стала разработанная система универсальных педагогических приемов для осуществления успешной адаптации детей-билингвов в образовательном пространстве школы.

2. Система педагогических приемов социокультурной адаптации детей-билингвов

Каждый урок является важным звеном в цепи образовательной системы для приобретения знаний и умений, практических навыков для дальнейшей жизни наших учеников в поликультурном мире. Важно, чтобы обучающиеся осознавали актуальность темы урока, проблемы учебного занятия как для современного общества в целом, так и для себя лично. Для этого рабочая группа нашего лицея, в которую входят преподаватели всех методических объединений школы, разработала в 2014–2017 уч. гг. тридцать способов актуализации и более десяти способов проблематизации знаний, в том числе и при работе с детьми-билингвами. Цель данной системы приемов заключается в социокультурной адаптации детей-билингвов в поликультурном мире. В основе предлагаемых приемов заложены современные образовательные технологии: информационно-коммуникационные (технологии мобильного обучения), проблемно-диалогические, личностно-ориентированные.

В 2015–2017 гг. проходила апробация данных приемов. Предлагаем некоторые образцы из нашей системы педагогических приемов, которые помогают решать учебные задачи, направленные на достижение личностных результатов обучения, таких как навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в конфликтных межэтнических ситуациях; формирование нравственных качеств личности: способности к компромиссу и консенсусу, гражданственности, воспитания исторической памяти у учащихся на основе уважительного отношения к истории других государств.

Разработанные нами приемы можно использовать на любом уроке и во внеурочной деятельности, так как они универсальны и могут быть наполнены различным содержанием.

«Черный ящик». «Черный ящик» может быть реальным или виртуальным, его появление сопровождается знакомой нам с детства музыкой из любимой телепередачи «Что? Где? Когда?». Вопрос: Что в черном ящике? Как связаны этот предмет и тема сегодняшнего урока? В «черном ящике» может лежать любой предмет либо макет, так или иначе связанный с темой. Например, в черном ящике лежит тотем-медведь. Учитель объясняет далее, что влияние тотемов на поведение различных этносов объясняет многое в их поведении.

«Три мешочка». Данный прием рассчитан на выявление взаимосвязи предметов, явлений по теме урока. Учитель может приоткрыть один, два, три мешочка. Учащимся предлагается догадаться, что в мешочках и как связаны между собой предметы, которые находятся внутри. Далее формулируется тема урока, ставятся цели и задачи. Например, в одном мешочке лежит кокошник, в другом тубетейка, а в третьем кипа или картинки с рецептами кухни народов мира. Тема урока формулируется обучающимися самостоятельно, например, на уроках мировой художественной культуры – «Национальный костюм» или «Традиции и обряды народов мира». Это могут быть музыкальные шкатулки со свадебными или колыбельными песнями различных народов мира. Таким образом, осуществляется межпредметная интеграция, которой уделяется огромное внимание в новых образовательных стандартах для формирования полилингвальной личности.

«Телеграмма». На каждом уроке мы используем эпитафии. Целесообразно было бы брать их из копилки народной мудрости различных этносов. Учитель или ученик начинает урок со слов: *«Нам пришла телеграмма ... , народы мира нам советуют ... »*.

«Найди лишнее». На экране учащиеся видят множество счастливых лиц детей и фотографию плачущего ребенка. Можно использовать картинки с изображением различных этносов, конфессий по темам «Федерация как тип государственно-национального устройства» или «Мировое сообщество», «Мировые религии» и т. д., чтобы показать многообразие мира и возможности выбора жизненного пути обучающимися.

Аудиовосприятие. Музыкальный фрагмент. Например, перед темой урока обществознания «Межнациональные отношения» звучит музыка. Это отрывок из древних грузинских христианских песнопений. Учитель объясняет детям, что корни великой музыкальной культуры Грузии уходят в эти древние песнопения.

На уроках приходится говорить с детьми и о современной ситуации в мире, например, о военных конфликтах. Детей подводят к выводу, что войны нужны политикам, народу нужна культура. У нации, давшей миру А. С. Пушкина, много общего с теми этносами, которые дали миру Ш. Руставелли, И. Тогидзе, Лесю Украинку, Ф. Искандера и т. д. Разрушать культурные связи – это «резать по живому».

«Зеркало». Например, на уроке обществознания «Семья как социальный институт» анализируются проблемы семьи. «Минусы» (проблемы) нужно «отзеркалить», т. е. заменить на «плюсы» (решения проблем). Например, обучающиеся получают задание: выявить, как решались семейные проблемы в Древней Руси, на Востоке и т. д.

Идеализация. Предлагается найти оптимальное решение проблемы. Например, идеальный мир, общество без конфликтов и т. д. Приветствуются оригинальные, юмористические и даже фантастические решения.

Абстрагирование от «Я-концепции». Взгляд на проблему глазами японца, грузина или американца и т. д. Все мы разные, но нас объединяют общечеловеческие ценности.

Проблематизация через эмпатию. Взгляд на проблему через вчувствование в эмоциональное состояние другого человека. Один из путей формирования исторической эмпатии – это выполнение учениками творческих заданий:

- воображаемое путешествие, например, «Я иду по Беслану после освобождения и вижу...»;
- метод незаконченного предложения: надо продолжить фразу от первого лица, например, о чем могла попросить в молитве женщина (жена воюющего солдата);
- ожившая картина: придумать монологи или диалоги персонажей исторических картин о войне на Кавказе и т. д.

Прием «*Дневниковые записи*». На одном из уроков истории или литературы учитель предлагает домашнее задание по вариантам, в котором обучающиеся делают попытку увидеть происходящее глазами другого человека: 1) Представьте себе, что вы – подросток, живущий в Нижнем Новгороде в 1941 г. 2) Подросток, живущий в Германии в 1939 г. 3) Подросток, живущий в Ташкенте, Махачкале в военные годы и т. д. Для того, чтобы дети лучше представили себя на месте участников этих событий, учитель в качестве примера демонстрирует фотографии военных лет и рассказывает, что во время эвакуации в 1941–1942 гг. многие семьи в Средней Азии, несмотря на военные трудности, устраивали беженцев в свои дома, и никто не оказывался на улице. Задача учеников – описать свой вариант жизненной ситуации. Главное, чтобы предложенный вариант был исторически возможным. Затем, когда в лицее изучается послевоенное развитие страны, ученики продолжают свои записи. Таким образом, обучающиеся «проживают» историю вместе с судьбой одного человека.

Проблематизация в виде символа. Изображение проблемы через рисунок, символ, абстракцию. Обучающимся предлагается нарисовать символ «диалога культур». Образ создается в группах, его можно потом сравнить с тем, что получилось у других, или дополнить.

Графическое изображение проблемы: графики, диаграммы, предметы и т. д. Обучающиеся предоставляют политические события, национальные конфликты современности в виде графических изображений.

Наша школа сотрудничает с Нижегородским государственным лингвистическим университетом (НГЛУ). Мы участвуем в международных проектах НГЛУ «Школьная модель ООН». Школьники совместно со студентами и преподавателями НГЛУ воссоздают работу Генеральной ассамблеи ООН по форме и содержанию. Обучающиеся пишут тезисы докладов по темам «Проблемы беженцев», «Экономические санкции», «Проблемы межкультурного взаимодействия». Далее обучающиеся пишут доклады экспертов по темам в соответствии с позицией страны, которую они представляют в ООН. Преимущество данной формы работы заключается в том, что дети-билингвы должны абстрагироваться от личного мнения и отстаивать позицию другого государства на международной арене. После докладов у участников конференции есть возможность задать вопросы в рамках регламента, а спикер должен отвечать на них корректно как настоящий политик в рамках делового публичного общения, защищая интересы своей страны.

3. Первые результаты внедрения программы «Универсальные педагогические приемы развития полилингвальной личности»

Одним из показателей результативности экспериментальной программы «Универсальные педагогические приемы развития полилингвальной личности» является рефлексия детей-билингвов. Рефлексией внедрения данной программы являются обсуждение проблем урока в школьных интернет-сообществах, выполненные учениками рецензии урока, резолюции докладов экспертов школьной Модели ООН.

Использование представленных практик можно оценить путем анализа календарей «барометров настроения»; динамики достижений или затруднений обучающихся после проведения анкетирования и отображения динамики изменений в виде диаграмм или графиков. Помогает в анализе результатов сопоставление сигнальных карточек в конце каждого урока «У меня получилось!» или «Мне было трудно», рисунки (символы), графики, диаграммы актуализации и проблематизации на уроке, которые можно сохранить

в электронном виде и использовать в других классах, видоизменять, дополнять, корректировать другими участниками образовательного процесса. Важными критериями эффективности данной деятельности являются степень активности обсуждения проблем урока в школьных интернет-сообществах, выполненные учениками рецензии урока, резолюции докладов экспертов школьной Модели ООН и пр.

Заключение

Результаты нашего исследования позволяют сделать выводы о том, что созданная и апробированная нами программа «Универсальные педагогические приемы развития полилингвальной личности» помогает учащемуся-билингву успешно адаптироваться в нашем учебном заведении и способствует развитию культуры полилингвальной личности.

Представленные педагогические приемы позволяют создать условия для формирования основных понятий: имидж России на международной арене, Генеральная Ассамблея ООН, ЮНЕСКО, «диалог культур», межэтническое взаимодействие. Данные приемы обеспечивают также формирование ключевых компетенций обучающихся-билингвов в контексте межкультурного диалога, способствуют выработке чувства сопереживания, эмпатии, взаимного уважения.

Результаты нашей деятельности можно отследить через степень обученности обучающихся, результаты государственной итоговой аттестации, карты самодиагностики, индекс-тесты, технологические карты, интеллект-карты, проекты, портфолио и т. д., что является инструментами формирующего оценивания.

Литература:

1. Amangeldina, G. A., Alken, S. H. Rahmetova, G. S. "Analysis of the Educational System for the Study of Technical Profile Language by Kazakh Students." *European Journal of Natural History*, no. 3, 2014, pp. 3–8, <https://world-science.ru/en/issue/view?id=504>.
2. Toppelberg, Cl. O., Snow, C. E., Tager-Flusberg, H. "Severe Developmental Disorders and Bilingualism." *US National Library of Medicine. National Institute of Health*, vol. 38, no. 9, 2013, pp. 1197–1199, www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3538871.
3. Липич Т. И. Диалог как форма взаимодействия культур // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2009. N 9. С. 50–54.
4. Пиир А. М. Дети-мигранты: условия адаптации и формирование этнической идентичности (по материалам полевых исследований в петербургских школах) // Этноконфессиональная карта Ленинградской области и сопредельных территорий. 2009. С. 299–309. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26048210>.
5. Фадеева Л. Ю. О формировании поликультурной личности // Инновации, Наука. Образование. Тольятти, 2017. N 3. С. 1–9. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28909639>.
6. Биэлисток Э. Билингвизм и развитие исполнительной функции: роль внимания // Перспективы развития ребенка. 2015. С. 117–121. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4442091/.
7. Toppelberg, Cl. O., Collins, Br. A. "Language, Culture, and Adaptation in Immigrant Children." *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, vol. 19, no. 4, 2010, pp. 697–717, www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc3526379/.
8. Baker, C. "Bilingual Schooling Issues: Underachievement Assessment and Special Needs." *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 2001. С. 295–317.
9. Симаева И. Н. Образовательная инклюзия детей-мигрантов и психология превенции терроризма // Всероссийская весенняя психологическая сессия: материалы всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 22 марта 2017 г. Екатеринбург: [б. и.], 2017. С. 227–229. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29727969>.
10. Занько М. Ю., Муратова М. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей билингвов и их семей в образовательном пространстве // Молодой ученый: современные проблемы специальной педагогики и психологии: материалы докладов всерос. науч.-практ. конф. Ростов-н/Дону: Фонд науки и образования. 2010. С. 14–20. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/defaultx.asp>.
11. Тихонова Т. Е. Внеурочная работа как фактор становления полилингвальной языковой личности // Лингвориторическая парадигма: Теоретические и прикладные аспекты. 2007. N 8. С. 220–222. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21701781>.

Vavilova L. N., Krasil'nikova N. M., Zhbanova E. A.

Lyceum, Bor, Nizhny Novgorod region, Russia

PEDAGOGICAL METHODS OF INTENSIFYING EDUCATIONAL ACTIVITY OF BILINGUAL CHILDREN IN RUSSIAN SCHOOLS

The article is devoted to the development and approbation of universal ways of mainstreaming and problem orienting of knowledge in order to develop the key competences of students in conditions of intercultural interaction and forming a multilingual personality. The article considers the issue of mastering educational programmes by bilingual children in the municipal educational institution (Lyceum) in the town of Bor, Nizhny Novgorod region in connection with the growing number of such children. Special attention is given to the analysis of issues connected with social and psychological adaptation of polylingual children to school and the ways of solving their problems.

The topic has recently become relevant for Russian schools because of the flow of migrants from Central Asia. The object of the study is the teaching and educational process in the school which has to form a multilingual personality under contemporary conditions of intercultural communication and multicultural education. The research subject is the development of key competences of bilingual students in the process of mastering educational programmes.

The practical importance of the research consists of development, approbation and introduction into the educational process of the experimental educational programme “Universal pedagogical tools of developing a polylingual personality.” The programme contains teaching materials for working with migrant children, a description of the ways and means of making lesson-plans of a new type, successfully combining team work and individual activities.

Key words: multilingual personality, pedagogical tools, key competences of bilingual children, adaptation.

About the authors:

Vavilova Larisa Nikolaevna, secondary school teacher of history and social science, lyceum (the town of Bor, Nizhny Novgorod region, Russia); e-mail: lhw35@mail.ru.

Krasil'nikova Nadezhda Mikhailovna, secondary school teacher of the Russian Language and Russian Literature, Lyceum (the town of Bor, Nizhny Novgorod region, Russia); e-mail: lhw35@mail.ru.

Zhbanova Ekaterina Alexandrovna, secondary school teacher of the English Language, Lyceum (the town of Bor, Nizhny Novgorod region, Russia); e-mail: lhw35@mail.ru.

References:

1. Amangeldina, G. A., Alken, S. H. Rahmetova, G. S. “Analysis of the Educational System for the Study of Technical Profile Language by Kazakh Students.” *European Journal of Natural History*, no. 3, 2014, pp. 3–8, <https://world-science.ru/en/issue/view?id=504>.
2. Toppelberg, Cl. O., Snow, C. E., Tager-Flusberg, H. “Severe Developmental Disorders and Bilingualism.” *US National Library of Medicine National Institute of Health*, vol. 38, no. 9, 2013, pp. 1197–1199, www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3538871.
3. Lipich, T. I. “Dialogue as Form of Cultures’ Interaction.” *Nauchnye Vedomosti Belgorodskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo*, no. 9, 2009, pp. 50–54.
4. Peer, A. M. “Children Migrants: Conditions of Adaptation and Formation of Ethnic Identity (on Materials of Field Research at St. Petersburg Schools).” *Jetnokonfessional'naya Karta Leningradskoy Oblasti i Sopredel'nyh Territorii*, 2009, pp. 299–309, <https://elibrary.ru/item.asp?id=26048210>.
5. Fadeyeva, L. Yu. “About Formation of Multilingual Personality.” *Innovacii, Nauka. Obrazovanie. Tol'jatti*, no. 3, 2017, pp. 1–9, <https://elibrary.ru/item.asp?id=28909639>.
6. Bialystok, E. “Bilingualism and the Development of Executive Function: the Role of Attention.” *Perspektivy Razvitiya Rebenka*, 2015, pp. 117–121.

7. Toppelberg, Cl. O., Collins, Br. A. "Language, Culture, and Adaptation in Immigrant Children." *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, vol. 19, no. 4, 2010, pp. 697–717, www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/pmc3526379/.
8. Baker, C. "Bilingual Schooling Issues: Underachievement Assessment and Special Needs." *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 2001. С. 295–317.
9. Simayeva, I. N. "Educational Inclusion of Children Migrants and Psychology of Terrorism Prevention." *Vserossiyskaya Vesenniyaya Psichologicheskaya Sessiya*. Ekaterinburg, 2017, pp. 227–229, <https://elibrary.ru/item.asp?id=29727969>.
10. Zanko, M. Yu., Muratova, M. A. "Psychological and Pedagogical Accompaniment of Bilingual Children and Their Families in Educational Space." *Molodoy Uchenyy: Sovremennye Problemy Special'noy Pedagogiki i Psichologii*. Rostov-na-Donu, 2010, pp. 14–20, <https://elibrary.ru/defaultx.asp>.
11. Tihonova, T. E. "After-Class Activity as a Factor Promoting the Formation of a Multilingual Student." *Lingvoritricheskaya Paradigma: Teoreticheskie i Prikladnye Aspekty*, no. 8, 2007, pp. 220–222, <https://elibrary.ru/item.asp?id=21701781>.

УДК 811.134.2:811.111(045)

Ильина Ю. Н.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ИСПАНСКОМУ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО)

В статье рассматривается возможность использования интернациональной лексики при обучении русскоязычных студентов испанскому языку как второму иностранному после английского. В современном мире интернациональная лексика помогает лучшему взаимопониманию представителей разных национальностей, позволяет преодолеть языковой барьер, способствует формированию многоязычной личности. Актуальность изучения темы вызвана необходимостью разработки комплекса упражнений для развития навыков работы с подобной лексикой для осуществления положительного переноса и преодоления интерференции, особенно при соизучении нескольких иностранных языков. В статье предлагается серия контрастивных упражнений, в которых используется интернациональная лексика в английском, испанском и русском языках. Цель статьи – демонстрация возможностей обучения работе с графической оболочкой и семантикой интернациональных слов через систему контрастивных упражнений. В процессе их выполнения обучающиеся формируют умение видеть общее и различное в интернациональной лексике в разных языках, вычленять морфологические форманты (суффиксы) и их грамматическое значение, образовывать с их помощью лексические единицы в испанском языке, отталкиваясь от интернациональных слов в английском языке. В статье рассматриваются случаи, когда интернациональная лексика может приводить к ложным аналогиям и возникновению псевдоэквивалентов. Результатом исследования является поэтапная методика обучения испанскому языку как второму иностранному с опорой на интернациональную лексику в русском, испанском и английском языках.

Ключевые слова: интернациональная лексика, интерференция, псевдоэквиваленты, положительный перенос, обучение испанскому языку, контрастивные упражнения.

Сведения об авторе: **Ильина Юлия Николаевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: julianik23@mail.ru.

Введение

Вопрос об интернационализмах, поставленный в науке о языке, никогда не терял своей актуальности, в особенности с учетом возрастающей роли международных слов в самых различных областях языковой деятельности, связанных с процессами соприкосновения и сопоставления языков. В разное время вопросами интернационализмов занимались такие ученые, как В. В. Акуленко, О. Б. Шахрай, Э. Ф. Володарская и др.

Особое значение интернационализмов в развитии современных языков обусловлено тем, что они являются общепризнанными формами лексико-семантического выражения важнейших понятий культуры. Несомненно их значение в преодолении языкового барьера, будь то обучение языкам, перевод, создание международных и вспомогательных языков. Актуальность данной темы определила цель данного исследования – создание серии контрастивных упражнений, в которых на примере испанского языка как второго иностранного (ИЯ 2) показаны возможные задания обучающимся, владеющим русским языком как родным и английским языком как первым иностранным языком (ИЯ 1), при работе с интернациональной лексикой.

В первой части исследования рассматривается понятие интернациональной лексики и сходных с ней терминов. Во второй части показана роль интернациональной лексики как средства формирования навыка положительного переноса при обучении испанскому как ИЯ 2. Третья часть посвящена комплексу контрастивных упражнений, в которых используется подобная лексика, предлагается определенная последовательность их выполнения. В последней части исследования поднимается вопрос о псевдоэквивалентной лексике и подчеркивается важность преодоления интерференции при соизучении языков.

1. Интернациональная лексика как часть словарного состава языка

Считается, что лексика является самой нестабильной составляющей языка, наиболее открытой для лингвистических изменений [1, с. 159]. Словарный состав языка не имеет определенных границ, так как он непрерывно изменяется, пополняясь новыми элементами, и представляет собой не принципиально бесконечный ряд разрозненных единиц, а определенную систему, сложную, обширную и подвижную [2, с. 23–24].

Среди лексических единиц выделяется небольшой круг слов – основной словарный фонд, объединяющий все корневые слова, ядро языка, древнейшие слова, сохранившиеся с доисторических времен и общие для всех языков данной семьи [3, с. 5; 4, с. 134–135]. Однако контакты одного народа с другим являются в то же время контактом двух языков и приводят к изменению словарного состава языков, появлению заимствований, которые являются продуктивным способом обогащения лингвистического запаса языка-реципиента наряду с внутренними возможностями: аффиксацией, словосложением, изменением значений существующих слов [5, с. 63].

Внутри заимствованных слов в любом языке можно выделить группу слов, называемых *интернационализмами*. Отечественный языковед Л. В. Щерба неоднократно подчеркивал, что слова одного языка не просто соответствуют словам другого языка, а находятся с ними в весьма сложных и многообразных отношениях [6, с. 24]. Интернациональность – это явление особого рода среди разнообразных форм межъязыковой общности, встречающихся в языках мира. Такие знаки существенно сближают языки и играют важную роль в процессах обмена информацией. Кроме этого, интернациональная лексика является наиболее наглядным и общепризнанным проявлением международной общности в словарях языков [7, с. 37]. Сходство подобных слов, несмотря на различия их звучания и морфологической формы, объясняется заимствованием из одного языка [8, с. 77].

Под интернационализмами понимают лексические единицы, сходные до степени идентификации в графическом (орфографическом) и фонематическом отношении с полностью или частично общей семантикой, выражающие понятия международного значения и существующие в нескольких (не менее чем трех) синхронически сопоставляемых языках (в том числе неродственных или неблизкородственных). Такие слова представляют собой фонетические и морфологические варианты слов и морфем, распространяющиеся из

одного первоисточника в неродственные языки, и имеют в этих языках сходную семантику и графику. Интернациональным можно считать слово, которое существует в языках трех неблизкородственных семей [9, с. 61, 66; 10, с. 18–19, 196].

Кроме понятия «интернационализм» или «интернациональная лексика», в научной литературе встречаются следующие понятия: «псевдоинтернационализмы», «межъязыковые омонимы», «псевдоэквиваленты», «междуязычные аналогизмы», «псевдоаналогизмы», «межъязыковые синонимы», «межъязыковые паронимы». Все они, так или иначе, имеют отношение к понятию «интернационализм». По мнению В. В. Акуленко, *межъязыковыми синонимами* являются слова обоих языков, полностью или частично совпадающие по значению и употреблению (и, соответственно, являющиеся эквивалентами при переводе). *Межъязыковыми омонимами* можно назвать слова обоих языков, сходные до степени отождествления по звуковой (или графической) форме, но имеющие разные значения. Наконец, к *межъязыковым паронимам* следует отнести слова сопоставляемых языков, не вполне сходные по форме, но способные вызвать у большего или меньшего числа лиц ложные ассоциации и отождествляться друг с другом, несмотря на фактическое расхождение их значений, благодаря сходству их форм. В свою очередь, межъязыковые синонимы можно разделить на внешне сходные (до степени отождествления в процессах соприкосновения и сопоставления языков) и внешне различные. Термины, связанные с понятием «эквивалент» или «аналогизм» (псевдоэквиваленты, псевдоаналогизмы, междуязычные аналогизмы), используются, как правило, в современном переводоведении, так как переводческая эквивалентность является ключевым понятием в данной области лингвистического знания. В данном исследовании мы используем понятие интернационализм (интернациональная лексика), а также понятие псевдоэквиваленты в случае рассмотрения внешне сходных лексических единиц с разным семантическим наполнением.

2. Роль интернациональной лексики при обучении испанскому языку после английского

При обучении иностранным языкам роль интернациональной лексики нельзя переоценить, в особенности, если речь идет о мультилингвальном образовании, т. е. обучении второму, третьему и т. д. иностранным языкам. С самого начала знакомства с новым языком представляется целесообразным предлагать обучающимся разного рода задания, позволяющие развить языковую догадку, умение сравнивать, проводить параллели между родным, первым и вторым иностранными языками, выявлять общее и различное.

Известно, что испанский язык продолжает укреплять свои позиции на мировой арене. На данный момент более 500 млн. человек во всем мире говорят или изучают испанский язык, и это третий по количеству говорящих на нем язык в мире. По количеству носителей языка как родного он уже обошел английский язык (427 млн. против 339 млн. человек). По оценкам специалистов в ближайшие два десятилетия интерес к испанскому языку будет только возрастать, и в 2030 г. на нем будет разговаривать 7,5% населения планеты [11].

Нужно отметить, что и в общеобразовательной школе, и в высших учебных заведениях России можно также наблюдать растущий интерес к испанскому языку. Как правило, изучающие испанский язык уже владеют английским языком, что в чем-то облегчает, а в чем-то усложняет задачу преподавателя ИЯ 2, так как известно, что употребление слов в каждом новом изучаемом языке находится под влиянием родного языка, а также и первого изучаемого иностранного языка. Их воздействие может носить как положительный характер (т. е. когда схожие явления способствуют осознанному или неосознанному правильному переносу знаний из одного языка в другой), так и отрицательный характер (когда возникает отрицательный перенос или интерференция прежнего языкового опыта при изучении очередного языка). Учет действия переноса

и интерференции является важным условием успешного обучения иностранному языку вообще и лексике в частности.

Прежде чем перейти непосредственно к интернациональной лексике, остановимся на обучении иностранной лексике в целом. Владение лексикой предполагает знание формы, значения и функционирования слов в изучаемом языке. Успешность в овладении словом зависит от наличия у учащихся умений, во-первых, наблюдать, сравнивать, анализировать языковые явления, во-вторых, догадываться по контексту или словообразовательным элементам о значении незнакомой лексической единицы, в-третьих, работать с различными словарями, в-четвертых, вести учебный словарь, выбирая удобную форму записи, в-пятых, пользоваться опорными и мнемотехническими приемами для запоминания слов [11, с. 34]. Обучение ИЯ 2 максимально развивает данные умения, так как в процессе мультILINGВАЛЬНОГО обучения появляется возможность использовать приемы сравнения, анализа, языковой догадки и т. д. При обучении интернациональной лексике рассматривается форма, значение и функция лексических единиц. В следующем разделе мы представим ряд контрастивных упражнений, направленных на развитие данных умений и обучающих сравнению трех языков при выявлении особенностей формы сравниваемых слов и их лексических значений.

3. Комплекс упражнений для работы с интернациональной лексикой на занятиях по испанскому языку как второму иностранному

Как было сказано выше, при обучении лексике с использованием интернационализмов изучается форма (графическая оболочка), лексическое значение и функционирование слов в предложении. Говоря о формах слова, имеется в виду его звуковая форма, без которой невозможно правильно понять слово со слуха и адекватно озвучить его самому, а также графическая форма, без которой слово не будет узнано при чтении и не сможет быть написано. На первом этапе обучения второму, третьему и т. д. языкам следует обращать внимание обучающихся на общность графической и / или звуковой оболочки интернациональных слов в первом и других иностранных языках, а также на родном языке, а позднее переходить и к другим аспектам работы со словом, например, морфологии, в частности, словообразованию. В этом смысле интернациональная лексика является тем необходимым мостиком, который может соединить несколько языков и способствовать более интенсивному их изучению.

В русском, английском и испанском языках интернациональные слова имеют разное происхождение. В английском и русском языках это, как правило, слова французского и латинского происхождения, в испанском языке это слова чаще всего исконные, т. е. прошедшие от вульгарной латыни все этапы фонетических, орфографических и семантических изменений. Общностью происхождения обуславливается сходство написания и семантического значения интернациональной лексики в этих языках.

Предлагаем следующую последовательность работы с интернациональной лексикой на занятиях по испанскому языку как ИЯ 2.

1. На первом, вводном, занятии вниманию обучающихся представлена серия слов на английском и испанском языках (см. табл. 1). Их задача – найти пары эквивалентов, а при возможности (если студенты обнаружат и в русском языке слово со сходным написанием) тройки эквивалентов. Следует отметить, что предложенные слова являются интернационализмами, однако не во всех случаях можно найти русский интернациональный эквивалент каждому из них. Преподаватель зачитывает каждое слово на испанском, учащиеся называют его эквивалент на английском, а также сообщают, существует ли похожее по написанию слово в русском языке. Например: исп. *normalmente*, англ. *normally*, рус. *нормально*. При этом преподаватель комментирует лексическое значение представленных примеров в каждом из языков.

Таблица 1 – Англо-испанские эквиваленты

Английский язык	Испанский язык
active	dividir
relation	memoria
memory	curioso
possibility	calcular
fantastic	normalmente
delicate	distancia
distance	actor
calculate	vocabulario
actor	activo
curious	controlar
original	original
divide	delicado
normally	posibilidad
vocabulary	clasificar
control	fantástico
classify	relación

2. На следующем этапе предлагается выяснить, какие форманты, т. е. морфологические элементы, в нашем случае, суффиксы, не совпадают в английских и испанских словах. Для этого сначала производится поиск общей основы слов в двух языках. Подобная работа помогает перейти от поиска общего в графической оболочке и лексическом значении к выявлению сходств в грамматической форме и значении сравниваемых слов. В наших примерах выделены типичные суффиксы интернациональных слов в английском и испанском языках (см. табл. 1). Например, если в английском языке в интернациональном слове использован суффикс *-tion*, то с уверенностью можно заявить, что в испанском языке это будет *-ción*. Далее обучающимся предлагается список таких формантов в английском и испанском языках. Например, (в приведенных примерах сначала приводится английский, затем испанский суффикс): *al – al; -ate – ar; -ate – ado; -ary – ario; -able – able, -ible; -tion – ción; -ct – cto; -ty – dad; -ance – ance; -ence – encia; -y – ia(-ía); -y – io; -ic – ico; -id – ido; -ile – il; -er – ero; -ify – ificar; -ism – ismo; -ist – ista; -ive – ivo; -ly – mente; -nt – nte; -or – or; -ous – oso; гласн. или согл. + t – tar, tir*. В некоторых случаях для сравнения можно привлечь и русский язык, например, если в русском языке существуют заимствованные латинские (или французские) суффиксы (*-изм, -ор, -ция* и т. д.). Кроме этого, можно разбить полученные пары формантов на несколько групп в зависимости от грамматического значения: суффиксы существительных (например, *-ty – dad*), глаголов (*-ify – ificar*), прилагательных (*-ive – ivo*) и наречий (*-ly – mente*).

3. На следующем этапе работы обучающимся предлагается самостоятельно образовать соответствующие испанские эквиваленты к некоторым английским словам. Например: англ. *victory, vacation, usual, traffic, repeat, visit, necessity, melody, family, fabulous, artistic, verify, educate, contaminate, copy, glory, eternity, logically, generally*. Обучающиеся должны выделить основу слова, произвести замену суффикса и образовать новое, уже испанское слово. Полученный результат должен быть следующим: исп. *victoria, vacación, usual, tráfico, repetir, visitar, necesidad, melodía, familia, fabuloso, artístico, verificar, educar, contaminar, copia, gloria, eternidad, lógicamente, generalmente*. С большой вероятностью обучающиеся заметят определенные орфографические несовпадения, а именно: в некоторых случаях в испанском языке появляется графическое ударение. Здесь можно лишь пояснить, что английская

и испанская акцентуации не совпадают, не вдаваясь в детали правил испанского ударения (о них обучающиеся узнают на следующих занятиях).

4. Далее задача усложняется. Вниманию обучающихся предлагается несложный текст на испанском языке. Они устно пытаются перевести его вместе с преподавателем на английский и русский языки. Разумеется, помощи преподавателя потребуют некоторые грамматические конструкции (глагольные формы, личные местоимения, которые в испанском языке могут опускаться, служебные слова). При переводе текста студенты используют данные им ранее списки с суффиксами. Задание сначала выполняется самостоятельно, затем коллективно. Следует отметить, что при работе с текстом задействован только уровень слова, а не предложения, так как нашей задачей является закрепление навыка поиска нужного суффикса для формирования эквивалента в испанском языке, а не сравнение структуры предложения и выявление особенностей испанского синтаксиса. Слова, являющиеся интернационализмами, на которые нужно обратить внимание обучающихся, выделены подчеркиванием. Пример текстов на испанском языке и, частично, английском, приводится ниже:

Pedro es estudiante. Estudia Arte en la Universidad. Está nervioso, porque tiene un examen. En septiembre decide ir de excursión a la capital de Francia, París. Durante la excursión los turistas observan ruinas, estatuas, visitan museos y teatros. El grupo de turistas está enfrente de una catedral antigua. La catedral es preciosa. Los turistas tienen unas actividades diarias importantes. En el hotel el responsable del grupo indica la información exacta, la hora del espectáculo, por ejemplo.

Pedro is a student. He studies Art at the university. He is nervous, because he has an exam. In September he decides to go for an excursion to the capital of France, Paris. During the excursion, the tourists observe ruins, statues, visit museums and theatres ...

В процессе описанной в данном разделе работы обучающиеся учатся вычленять в тексте интернациональные слова, видеть общее и различное в трех языках, учатся использовать выделенные суффиксы для образования испанских слов, взяв за основу соответствующее интернациональное слово в английском языке, и, наоборот, искать английские эквиваленты испанским лексическим единицам.

4. Псевдоэквивалентная лексика

В предложенных упражнениях обучающиеся встречаются с понятием интернациональной лексики и способами работы с ней. При этом в приведенных выше примерах можно выделить не только сходство графической оболочки, но и семантические совпадения (например, ср. англ. *distance*, исп. *distancia*, рус. дистанция). Однако, как уже было сказано, любой изучающий несколько языков неизбежно сталкивается с понятием ложных эквивалентов (псевдоэквивалентов, межъязыковых омонимов, аналогизмов). В некоторых случаях такие слова могут затруднить понимание, натолкнуть на ложные аналогии и привести к интерференции. Ложными эквивалентами могут являться как слова общей этимологии (часто интернациональные), в ходе своей истории изменившие значение, так и слова со случайным совпадением написания и / или звучания. Имея схожую внешнюю оболочку, они полностью расходятся в значениях. Л. В. Щерба отмечал, что нельзя не признать, что родной язык является нашим врагом при изучении иностранного языка, так как это он заставляет нас делать бесчисленные ошибки, а потому мы должны из врага превратить его в друга. То же самое можно наблюдать и при опоре на имеющиеся знания ИЯ 1 при изучении ИЯ 2 и последующих языков.

При использовании иностранного языка говорящие зачастую переносят свои языковые привычки на чужую языковую систему, так как прочно укоренившийся родной язык толкает их на ложные аналогии [12, с. 10]. Из-за сходства формы и, частично, содержания псевдоэквиваленты могут привести к существенным искажениям содержания, неточностям в передаче стилистической окраски, к ошибкам в лексической сочетаемости, а также в словоупотреблении [13, с. 152].

Задача преподавателя состоит в том, чтобы обучающиеся, проводя параллели между лексическими единицами в нескольких языках, найдя сходства, умели при этом искать различия, были готовы их замечать. Поэтому на первом же занятии рекомендуется обратить внимание обучающихся на подобную лексику (см. табл. 2). В данной серии слов представлены как слова с общей этимологией (например, англ. *advertise*, исп. *advertir*), так и слова со случайным совпадением графической оболочки слова (англ. *pan*, исп. *pan*).

Таблица 2 – Англо-испанские псевдоэквиваленты

Английский язык	Испанский язык
actually – на самом деле	actualmente – в настоящее время
advertise – рекламировать	advertir - предупреждать
contest – конкурс	contestar - отвечать
date – дата	dato – данные
embarrassed – смущенный	embarazada – беременная
exit – выход	éxito – успех
fabric – ткань	fábrica – завод
lecture – лекция	lectura – чтение
library – библиотека	librería – книжный магазин
pan – сковородка	pan – хлеб
quit – покинуть, бросить	quitar – убирать
realize – осознать	realizar – воплощать
record – записать	recordar – напоминать

Табл. 2 является примером некой памятки, которую обучающиеся заполняют на протяжении всего курса обучения, занося в нее все случаи отрицательной интерференции с указанием лексических значений сравниваемых слов. Возможно также добавление третьего (четвертого) столбца для русского и других языков.

Обобщим методическую последовательность предлагаемых упражнений: сначала сравниваем интернациональные слова в трех языках на уровне графической формы и лексического значения, находим общее и различное в их графической оболочке. Далее выявляем морфологические форманты в сопоставляемых языках и выделяем их грамматическое значение. На следующем этапе закрепляем полученные знания при работе с текстом, основываясь на переносе знаний значений и форм интернациональных слов. На последнем этапе предлагается обучение приемам преодоления интерференции на примере работы с псевдоэквивалентами. При помощи подобных упражнений создается ситуация успеха, обучающиеся видят, что в новом языке содержится много узнаваемых лексических единиц, он не вызывает у него страха неизвестности. В дальнейшем на занятиях по испанскому языку предлагается продолжать подобную работу с интернациональной лексикой, привлекая данные как родного, так и первого иностранного языков.

Заключение

Подводя итог, следует отметить, что роль интернациональной лексики в различных сферах нашей жизни бесспорна, так как процесс глобализации предполагает сближение развитых стран на всех уровнях, в том числе языковом. В процессе мультилингвального обучения и соизучения языков работа с такой лексикой позволяет научить обучающихся сопоставлять, находить общее и различное, а также позволяет быстрее овладеть новым иностранным языком. Обучающиеся новому иностранному языку овладевают навыком положительного переноса, учатся избегать интерферирующего влияния прежнего опыта, развивают языковую догадку и интуицию.

Литература:

1. Désirat, C., Hordé, T. *La langue française au XXe siècle*. Paris: Bordas, 1976. 253 p.
2. Сорокин Ю. С. Об общих закономерностях развития словарного состава русского литературного языка XIX в. // Вопросы языкознания. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. N 3. С. 23–36.
3. Гельберг С. Я. Этноисторические контакты английского языка: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2006. 140 с.
4. Реформатский А. А. Введение в языковедение: учебник для вузов / под ред. В. А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 2001. 536 с.
5. Володарская Э. Ф. Взаимодействие русского и английского языков на различных этапах исторического развития // Вопросы филологии. 2001. N 1(7). С. 62–67.
6. Шахрай О. Б. К вопросу о смысловых взаимоотношениях интернациональных слов в разных языках // Иностранные языки в школе. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва Просвещения РСФСР, 1955. N 1. С. 24–31.
7. Акуленко В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Харьков: Изд-во Харьковского гос. ун-та, 1972. 215 с.
8. Головин Б. Н. Введение в языкознание. 4-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1983. 232 с.
9. Акуленко В. В. Существует ли интернациональная лексика? // Вопросы языкознания. М.: Изд-во АН СССР, 1961. N 3. С. 60–69.
10. Акуленко В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Харьков: Изд-во Харьковского гос. ун-та, 1972. 215 с.
11. Иносми.ру. Россия сегодня [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://inosmi.ru/world/20130115/204651649.html>.
12. Филатов, В. М. Практикум по методике обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: уч.-метод. разработка для студентов педколледжей, пединститутов, педуниверситетов. Ростов н/Д: АНИОН, 2004. 112 с.
13. Агаркова О. А. Французский язык и «ложные друзья переводчика» // Альманах современной науки и образования: Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы: в 3-х ч. Тамбов: Грамота, 2009. Ч. 1. N 2(21). С. 9–12.
14. Судакова О. В. Ложные друзья переводчика // Альманах современной науки и образования: Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы: в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2009. Ч. 1. N 8(27). С. 152–154.

Ирина Ю. Н.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

INTERNATIONAL VOCABULARY IN TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE (SPANISH AFTER ENGLISH)

The article reviews the possibility of using international words in teaching Spanish to Russian students as a second foreign language after English. In today's world international vocabulary promotes better understanding between representatives of different nations, makes it possible to break language barriers, and contributes to the formation of a multilingual personality. The topic is relevant as there is a need for contrastive exercises aimed at appropriate use of international lexis, its successful transfer between languages, avoiding interference in the process of using international words, especially when studying several foreign languages. A set of contrastive exercises worked out by the author illustrates the differences in using international words in English, Spanish and Russian languages. The purpose is to teach students how to deal with the orthography and meaning of international words. Doing the suggested exercises, students learn to see the differences and similarities in using international words, single out morphological elements (affixes), and identify their grammatical meaning. They learn to model Spanish words proceeding from their English equivalents. Moreover, the article describes some cases when international vocabulary can cause false analogies. The research allowed working out some teaching techniques based on international vocabulary used in the three languages.

Key words: international vocabulary, interference, false equivalents, positive transfer, teaching the Spanish language, contrastive exercises.

About the author: **Ирина Юли娅 Николаевна**, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romance Philology, Second Foreign Language and Linguodidactics in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: julianik23@mail.ru.

References:

1. Désirat, C., Hordé, T. *La langue française au XXe siècle*. Paris: Bordas, 1976. 253 p.
2. Sorokin, Yu. S. "About General Characteristics of Development of Russian Vocabulary in the XIX-th Century." *Voprosy Yazykoznanija*. Moscow, no. 3, 1961, pp. 23–36.
3. Gelberg, S. Ya. *Ethnohistorical Contacts of English Language: Study Guide*. Izhevsk, 2006, 140 p.
4. Reformatskiy, A. A. *Introduction to Linguistics: Students' Book for Higher Educational Institutions*. Moscow, 2001, 536 p.
5. Volodarskaya, E. F. "Interaction Between Russian and English Languages in the Different Phases of Historical Development." *Voprosy Filologii*, vol. 1, no. 7, 2001, pp. 62–67.
6. Shakhray, O. B. "About Semantic Interactions of International Words in Different Languages." *Inostraniye Yazyki v Shkole*. Moscow, no. 1, 1955, pp. 24–31.
7. Akulenko, V. V. *Questions of Internalization of Vocabulary*. Kharkov, 1972, 215 p.
8. Golovin, B. N. *Introduction to Linguistics*, 4-th ed. Moscow, 1983, 232 p.
9. Akulenko, V. V. "Does the International Vocabulary Exist?" *Voprosy Yazykoznanija*. Moscow, no. 3, 1961, pp. 60–69.
10. Akulenko, V. V. *Questions of Internalization of Vocabulary*. Kharkov, 1972, 215 p.
11. *Inosmi.ru. Rossiya segodnja*, <http://inosmi.ru/world/20130115/204651649.html>.
12. Filatov, V. M. *Practical Course of Language Training Method in Primary and Secondary School*. Rostov-na-Donu, 2004, 112 p.
13. Agarkova, O. A. "French Language and "False Friends of a Translator". *Almanah Sovremennoy Nauki i Obrazovaniya: Yazykoznanie i Literaturovedenie v Sinhronii i Diahronii i Metodika Prepodavaniya Yazyka i Literatury*. Tambov, part 1, vol 2, no. 21, 2009, pp. 9–12.
14. Sudakova, O. V. "False Friends of a Translator." *Almanah Sovremennoy Nauki i Obrazovaniya: Yazykoznanie i Literaturovedenie v Sinhronii i Diahronii i Metodika Prepodavaniya Yazyka i Literatury*. Tambov, part 1, vol. 8, no. 27, 2009, pp. 152–154.

УДК 373.1(045)

Куприна Т. В.

Уральский федеральный университет. Екатеринбург, Россия

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ШКОЛАХ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ¹

Актуальность предложенной темы обусловлена увеличением миграционной активности, включая образовательную миграцию. Миграционные потоки меняются не только количественно, но и качественно, происходит увеличение семейной миграции, требующей как трудоустройства взрослых, так и устройства детей в различные учебные учреждения. Учитывая сложную демографическую ситуацию, влияющую на количество потенциальных абитуриентов, международную образовательную миграцию можно рассматривать как интеллектуальный потенциал принимающей страны. Значимой является изначальная подготовка детей мигрантов к продолжению обучения в России в структуре «школа – вуз».

¹ Статья написана при поддержке РГНФ № 16-02-00422 «Мониторинг внешней трудовой миграции в разработке инструментария повышения социально-экономического благополучия регионов России».

Цель настоящего исследования состоит в определении проблем, возникающих при обучении детей мигрантов. Новизна исследования определяется актуальностью изучения вопросов языковой и социокультурной адаптации учащихся как средних учебных заведений, так и университетов в новой межкультурной среде.

Для выявления проблем, связанных с обучением детей мигрантов, проведен опрос работников педагогических коллективов школ г. Екатеринбурга, результаты обработаны методом математической статистики.

В результате проведенного опроса выявлены наиболее значимые проблемы: недостаточное знание детьми мигрантов русского языка и российских национальных особенностей, что обуславливает их дальнейшие проблемы психологического и поведенческого характера. Полученные результаты подтверждают многолетние наблюдения учителей за детьми мигрантов, способствуют определению степени готовности самих учителей к работе в полиэтнических школах, определяют необходимые меры поддержки как детей, так и персонала, работающего с детьми мигрантов. Сформулированы выводы о недостаточной разработанности методики обучения и адаптации детей мигрантов, даны рекомендации по языковой и социокультурной адаптации как детей мигрантов, так и их родителей. Обращается внимание на необходимость обучения педагогических кадров работе с детьми мигрантов. Результаты исследования подчеркивают необходимость междисциплинарных, прежде всего, гуманитарных подходов к рассматриваемой проблеме.

Ключевые слова: языковая и социокультурная адаптация, национальные особенности, дети-мигранты, русский язык.

Сведения об авторе: **Куприна Тамара Владимировна**, канд. пед. наук, проф. РАЕ, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург); e-mail: tvkuprina@mail.ru.

Введение

В современном глобальном мире все большее значение приобретают международные миграционные потоки, представляющие собой сложное и многоаспектное явление. Они имеют множество характеристик и различных направлений, одним из которых является образовательная миграция, связанная с интернационализацией образования и востребованностью высокопрофессиональных кадров. По сути, образовательная миграция представляет собой интеллектуальный глобальный капитал как отдельного общества, так и страновых объединений в целом [1, с. 485].

С другой стороны, одной из сложных проблем является демографическая ситуация в России, обусловившая сокращение количества выпускников средних школ. Сегодня система образования должна ответить на вопросы: что делать в ситуации демографического сжатия и как увеличить количество абитуриентов, которые станут высокообразованным человеческим потенциалом страны.

Следовательно, проблемы миграции и демографии необходимо решать совместно. Своевременная и качественная подготовка детей мигрантов в системе школьного образования с одновременной мотивацией для поступления в российские вузы является полноценной предпосылкой для увеличения количества и качества абитуриентов, которые в дальнейшем могут стать высококвалифицированным человеческим капиталом, адаптированным к российским условиям жизни.

Россия заинтересована в том, чтобы иностранцы, обучавшиеся на ее территории, продолжили здесь свою трудовую или научную деятельность. Проведением более активной политики в сфере учебных миграционных процессов Россия сможет существенно повысить степень управляемости иммигрантами, получить дополнительную область сотрудничества с республиками, ранее входившими в СССР, и, самое главное, приобрести молодых граждан нужных специальностей, знающих язык и интегрированных в общество. И даже если, окончив обучение в российском вузе, студент-иностранец вернется к себе на родину, Россия также получит положительный результат: выпускник непроизвольно будет распространять в своем окружении сведения о качестве образования в вузах РФ, элементах российской культуры, технологиях [2].

Кроме того, при углубляющейся интеграции образовательного пространства необходимо учитывать мировые и общеевропейские тенденции. Существует обязательное требование Евросоюза к гражданам Европы: 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 [3, с. 43].

Учитывая стремление российских вузов к сотрудничеству с зарубежными вузами и российских выпускников к продолжению обучения в других странах, а также стремление представителей этих стран к обучению в России, необходимо исследовать возможности и проблемы образовательной миграции на примере обучения детей мигрантов в России.

Цель настоящего исследования состоит в определении проблем, возникающих при обучении детей мигрантов в российских учебных заведениях и определении основных путей их решения. Новизна исследования определяется актуальностью изучения вопросов языковой и социокультурной адаптации учащихся средних учебных заведений.

1. Актуальные проблемы языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов

Среди наиболее актуальных проблем миграции необходимо отметить языковой и социокультурный барьеры, мешающие успешному вовлечению детей мигрантов в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности. Сложность включения в иную культурную среду, тяжело дающееся многим освоение русского языка, отсутствие представлений о нормах и базовых ценностях культуры российского общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности коммуникации в ученическом коллективе и с педагогическим персоналом, нелегко решаемые вопросы освоения учебного материала – основные проблемы, с которыми сталкиваются дети мигрантов [4, с. 80].

Однако данные исследований по обучению детей мигрантов противоречивы. По данным Санкт-Петербургской ВШЭ, не было обнаружено значимых различий в успеваемости между иноэтническими мигрантами и этническим большинством. Учителя и директора школ отмечали высокую мотивацию иноэтнических детей к учебе, их несклонность к «антишкольной культуре».

Кроме того, по данным, полученным Санкт-Петербургской ВШЭ, значительная часть иноэтнических школьников является мигрантами второго поколения. «Многие из них уже рождены здесь, они прекрасно интегрированы. Доля детей, переехавших в Россию уже в среднем школьном возрасте, в целом невелика – порядка 10%. Именно эти дети считаются группой риска из-за недостаточного владения русским языком и сложности его освоения в подростковом возрасте. Но и эти дети «очень ориентированы на интеграцию». 72% «иностранных» школьников планируют получить в нашей стране высшее образование. Авторы исследования отмечают, что у них сильное постсоветское наследие, при котором русский язык, даже если они его не очень хорошо знают, часто играет такую же роль, как английский в Индии [5].

В отличие от социологов из Санкт-Петербурга, московские исследователи убеждены, что дети-мигранты испытывают серьезные трудности в освоении образовательных программ, в социализации в городском сообществе. В программе «Столичное образование» в г. Москве, рассчитанной на 2012–2016 гг., изначально предполагалось, что дети приезжих будут концентрироваться в определенных общеобразовательных учреждениях. Однако более прогрессивной оказалась позиция, согласно которой дети мигрантов помещаются в классы с коренным населением. Администрация г. Москвы готова выделять средства на создание механизмов и технологий, способных обеспечить учебную успешность детей мигрантов и более широкую интеграцию в культуру города Москвы. Их будут учить русскому языку, а также в каком-то смысле «перемешивать» в школах, невзирая на социальное положение их родителей [6].

В данном аспекте значимым вкладом в изучение проблем детей мигрантов представляется исследование Г. Е. Зборовского и Е. А. Щуклиной, в котором авторы предлагают рассматривать детей мигрантов как особую социальную общность, находящуюся во взаимодействии, в первую очередь, с родителями, родственниками, общностями сверстников (соучеников), учителей [4, с. 83]. Авторы предлагают трехуровневую модель адаптации обучающихся детей мигрантов, включающую учебную, социально-психологическую и культурную составляющие.

Учебная адаптация означает усвоение предписываемых норм и ценностей школьного поведения, особенности включения подростков в учебную и воспитательную деятельность, их участие во внеклассной работе. *Социально-психологическая адаптация* отражает процессы межличностного взаимодействия с одноклассниками, широту и глубину складывающихся внутри класса связей, их гармоничность, удовлетворенность ими. *Культурная адаптация* выступает как развитие творческих способностей учащихся, знание ими истории и современной жизни принимающего общества, готовность следовать предписываемым подросткам и молодежи культурным образцам. Другая сторона этого процесса – включение детей мигрантов в местную подростковую и молодежную культуру. Оно происходит на фоне трансформации этнической и языковой среды мигрантов [4, с. 84].

Следует подчеркнуть, что наиболее значимыми проблемами обучения детей мигрантов считаются языковая и социокультурная адаптация. Это связано с тем, что дети мигрантов слабо владеют русским языком. Данная проблема решается в школах чаще всего за счет индивидуальных или групповых занятий, т. е. введения дополнительных часов на языковую подготовку.

Создание специальных классов для детей мигрантов также связано с рядом проблем. Во-первых, дети являются представителями различных национальностей, что, возможно, требует различных методик обучения русскому языку. Следует учитывать и тот факт, что даже при успешном освоении устной речи остается большая проблема обучения письменной речи. Существенная проблема заключается и в отсутствии широкой практики общения на русском языке, так как общение в кругу семьи и внутри определенного анклава мигрантов происходит, как правило, на национальном языке. Во-вторых, численный состав данных классов нестабилен из-за постоянного перемещения семей мигрантов: дети могут появляться и уходить в любое время учебного года. В-третьих, уровень знаний детей мигрантов не соответствует нормативным образовательным стандартам РФ. Указанные проблемы усиливают состояние так называемого кросс-культурного шока у всех участников образовательного процесса.

Слабое владение русским языком ведет к более серьезной проблеме социокультурной адаптации детей мигрантов в процессе обучения, связанной с непониманием иной культуры, ее смысловых, ценностно-нормативных особенностей, а, следовательно, и содержания образования.

Следует также отметить, что в РФ необходимость знания русского языка носит обязательный 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 счет забвения родного языка [7, с.10].

Для выявления реальных проблем в школах г. Екатеринбурга был проведен опрос учителей и воспитателей детских дошкольных учреждений. Анкета включала вопросы, максимально охватывающие проблемы как учебного, так и социокультурного характера. Всего в опросе приняли участие 160 респондентов из г. Екатеринбурга и Свердловской области, из них мужчин 3,1%, женщин 96,9% в возрасте от 20 до 65 лет, со стажем работы от 0 до 44 лет. Личный опыт преподавания детям мигрантов имеют практически все респонденты, представляющие весь спектр школьных дисциплин. Тип учебно-воспитательных учреждений распределился следующим образом: общеобразовательная

школа 56,9%, лицей 6,9%, гимназия 2,5%, детский сад 20,6%, другие 8,8%. Из общего количества респондентов 70,4% отмечают, что в их школах и детских садах присутствуют дети мигрантов. В результате опроса был выделен ряд проблем, с которыми сталкиваются педагогические работники (табл. 1).

Таблица 1 – Проблемы, возникающие при обучении детей мигрантов

Проблема	Процент
Плохое знание русского языка	82,6 %
Низкий уровень подготовки и невысокие результаты в учебе	70,1 %
Плохие знания или их отсутствие по отдельным предметам программы	68,8 %
Частые пропуски занятий без уважительной причины	26,8%
Незнание детьми местных традиций, общепринятых правил поведения	39,1%
Неусидчивость, плохое поведение на уроках	34,2%
Отсутствие дополнительных (факультативных) занятий для повышения уровня знаний приехавших детей	61,4%
Недостаточные знания учителей о национальных, религиозных и культурных нормах приезжих	43,0%
Нежелание (или невозможность из-за плохого знания русского языка) родителей участвовать в образовательном процессе	45,2%
Сложности в общении учителей с родителями учеников, в том числе, незнание родителями русского языка	50,9 %

Как следует из результатов, обобщенных в таблице, наибольшей проблемой является слабое владение русским языком (82,6%). На втором месте отмечаются примерно с одинаковым процентом низкий уровень подготовки, а также невысокие результаты в учебе (70,1%). Однако на наш взгляд, эти три проблемы взаимосвязаны, так как незнание языка преподавания приводит и к непониманию и незнанию учебного предмета. Незнание языка и последующие проблемы также связаны с такими показателями, как сложности в общении с их родителями, в том числе, незнание родителями русского языка (50,9%) и нежелание (или невозможность из-за плохого знания русского языка) родителей (45,2%) участвовать в образовательном процессе. Недопонимание учебных требований родителями также не способствует налаживанию контактов с детьми с целью повлиять или помочь в освоении того или иного предмета.

Более половины респондентов отмечают отсутствие дополнительных (факультативных) занятий и необходимость их введения для повышения уровня знаний приехавших детей (61,4%). Причем из наших дополнительных исследований известно, что эти занятия, прежде всего, связаны с изучением русского языка как языка межнационального общения в России.

Кроме этого, необходима работа и с родителями. Если родители говорят более чем на одном языке, они могут поделиться этими знаниями и со своими детьми. Эксперты утверждают, что дети, которые изучают второй язык, более креативны и лучше осваивают решение сложных задач, превосходят моноязычных сверстников как при вербальном, так и при невербальном тестировании интеллекта и имеют тенденцию к достижению высоких результатов при стандартном тестировании [8, с. 78].

Важным показателем успешной языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов является знание национальных обычаев и традиций принимающей страны. По данным нашего исследования, незнание детьми местных традиций, общепринятых

правил поведения отмечают 39,1%, а недостаточные знания о национальных, религиозных и культурных нормах приезжих у учителей даже превышают детский уровень на 3,9% (43,0%). Неусидчивость, плохое поведение на уроках (34,2%) и частые пропуски занятий без уважительной причины (26,8%) можно объяснить особенностями развития детской психики и необходимостью мотивации, которая основывается на понимании предмета и, соответственно, интереса к нему, что в полной мере невозможно из-за недостаточного владения русским языком, на котором проводятся занятия.

Таким образом, эксперты предлагают рассматривать детей мигрантов как особую социальную общность, работа с которой предусматривает трехуровневую адаптацию: учебную, социально-психологическую и культурную. На данном этапе эта проблема решается школами самостоятельно.

Существует ряд проблем и при создании специализированных классов для детей мигрантов: сочетание представителей различных национальностей, что требует, возможно, различных методов обучения; нестабильная численность учащихся в классе; несоответствие знаний детей мигрантов нормативным образовательным стандартам РФ.

Наиболее значимыми проблемами при языковой и социокультурной адаптации в процессе образовательной миграции являются языковой и социокультурный барьеры. Несмотря на то, что данные, полученные различными экспертами, противоречивы, они подтверждают необходимость обучения, прежде всего, русскому языку как языку межнационального общения на территории России.

Это значимый факт, так как жизнь в новом социокультурном обществе предполагает коммуникацию, без которой невозможно устанавливать адекватные социальные связи.

Опрос, проведенный среди работников школ и дошкольных учреждений г. Екатеринбурга, выявил конкретные взаимосвязанные проблемы, возникающие при адаптации детей мигрантов. Однако базисной является проблема обучения русскому языку и, как следствие, непонимания норм и ценностей принимающего общества.

2. Опыт-экспериментальная деятельность школ по решению проблем языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов

Школа является важным звеном при формировании межличностных отношений с представителями различных национальностей. Педагоги отмечают, что понимание особенностей национальной культуры детей мигрантов может способствовать налаживанию отношений не только с ними, но и с их родителями [4, с. 89]. Таким образом, в рамках социокультурного подхода необходимо выстраивание определенной модели обучения, прежде всего, русскому языку как языку межнационального общения, через который транслируются знания по другим предметам.

Однако для построения адекватной модели обучения русскому языку в рамках социокультурного подхода необходимо предварительное изучение социокультурного контекста, его дидактически ориентированный анализ в конкретной стране и в конкретной национальной среде, который направлен на изучение:

- ситуации обучения языку, т. е. изучается ли язык в качестве второго языка или как иностранный;
- школьной или университетской среды: задач и уровней владения русским языком в конкретном учебном заведении;
- семейной среды: возможности помощи родителей в стимулировании работы над языком;
- локальной и региональной среды проживания (регион, город, село);
- экономической ситуации в обществе.

Основным принципом обучения русскому языку в рамках социокультурного подхода может стать принцип «диалога культур», целью которого является воспитание языковой толерантности [9, с.112].

Обратимся к конкретному опыту работы с детьми-мигрантами в школах города Екатеринбурга, подтверждающему обобщенные выше проблемы образовательной миграции

и некоторые пути их решения. Например, в мультинациональной школе № 149 примерно половина учеников – дети мигрантов 29 национальностей. Причем, дети-мигранты учатся не хуже русских, также выступают на олимпиадах, научно-практических конференциях. В школе создан музей толерантности, куда каждый принес часть своей культуры. В школе также есть Совет наций, организация старшеклассников, которая обсуждает проблемы толерантности и мирным путем решает все конфликты. Сходная ситуация сложилась в школе № 50, где обучается 30% мигрантов 27 национальностей и в школе № 147, где учится 20% детей мигрантов.

Специальных программ для учителей, которые обучают детей мигрантов, на сегодня в Свердловской области нет. Однако кафедра филологического образования Института развития образования проводит семинары для преподавателей русского языка по подготовке и адаптации детей мигрантов. В связи с этим интересен опыт работы школы № 112 г. Екатеринбурга, где уже нет вопроса «учить или не учить», но есть проблема, как учить. В школе уверены, что только учителя могут открыть уникальность своей страны иностранному гражданину, помочь полюбить Россию как большое интересное государство с многовековой богатейшей историей и культурой, а не только как экономически сильного соседа [10, с. 550].

Сложной проблемой является формирование толерантного отношения к детям-мигрантам со стороны учителей и местных учащихся. Как отмечает заместитель директора школы С. В. Инишева, педагог, как и его ученик, находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей. Педагог должен быть толерантен. Поэтому администрация на начальном этапе становления системы поликультурного образования проводила диагностику по вопросам толерантности с целью обучить педагогов, как проводить ее с детьми и родителями впоследствии, а также сделать выводы, надо ли повышать уровень толерантности в коллективе [10, с. 554].

Далее необходимо подобрать такие подходы к обучению, которые смогли бы помочь детям-мигрантам воспринимать учебный материал. Учителя в данной школе предпочитают индивидуальный подход, выясняют качество владения ребенком устной речью. Причем для успешного овладения русским языком в школе не ограничиваются только уроками. Важную роль играет внеклассная работа с привлечением родителей. Учащимся нравится собирать материал, касающийся особенностей культуры как мигрантов, так и российских традиций, готовиться и проводить классные часы, конференции, концерты, викторины, конкурсы, выпускать стенгазеты. Все это производит большой воспитательный эффект, способствует решению задач по овладению учащимися русским языком [10, с. 561].

Тесная взаимосвязь обучения и воспитания подтверждается и работой школы № 50, где считают, что в многонациональной школе система обучения должна обязательно быть связана с системой воспитания, так как у всех народов, входящих еще недавно в состав многонационального государства, есть много общего в истории, культуре, человеческом общении. Так, учителя разработали и внедрили разные элективные курсы: «Фольклор разных народов», «Екатеринбург литературный. Литература земли Уральской», «Образ родины в поэзии разных народов».

Таким образом, решая основные проблемы образовательной миграции, такие как обучение русскому языку и социокультурной адаптации, школы при незначительной поддержке административных учреждений пытаются найти методы работы с новым полиэтническим контингентом учащихся. К основным методам относятся: адаптированные методики преподавания русского языка как иностранного с учетом индивидуальных особенностей обучаемых и внеклассная работа, направленная на повышение уровня осведомленности о культурных ценностях российского общества.

Для уточнения путей решения проблем языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов вновь обратимся к результатам опроса учителей и воспитателей детских дошкольных учреждений г. Екатеринбурга, проведенного в рамках данного исследования. Следует

подчеркнуть, что респонденты (95,5%) отрицают негативные последствия обучения детей мигрантов в смешанных классах (коренные жители / мигранты) и, следовательно, их раздельное обучение. Более того, высокий процент респондентов (83,3%) отмечает увеличение культурного разнообразия и адаптации (59,0%) при совместном обучении. Данное мнение особенно ценно при преодолении стереотипов сознания и поведения в дихотомии «свой-чужой», когда «чужой» всегда воспринимается более негативно. По данным наших дополнительных исследований, многие учителя, особенно из отдаленных микрорайонов города, отмечают, что дети мигрантов часто более дисциплинированы и ухожены, чем дети из коренных семей, но имеющих социальные проблемы (например, алкоголизм родителей и т. п.).

В то же время, на вопрос об ограничении в классе численности детей, приехавших в Россию из других стран, если русский язык для них не родной, ответы распределились следующим образом: не более 2–3 человек в классе – 49,1%, не более 5 человек – 10,1%, не нужно объединять детей мигрантов в класс с коренным населением – 17,5%. Возможно, подобное мнение связано с определенными трудностями смешанного обучения, что требует дополнительной подготовки учителей к занятиям с учетом разноуровневого обучения.

С другой стороны, необходимость дополнительных занятий (курсы адаптации, русский как неродной и т. п.) отмечает 77,1% респондентов. Полученные данные коррелируют с предыдущим вопросом анкеты о необходимости введения дополнительных (факультативных) занятий, чтобы «подтянуть» приехавших детей (61,4%). Таким образом, необходим комплексный подход к решению проблем адаптации.

Важным условием решения проблем языковой и социокультурной адаптации является получение школой статуса полиэтнической, что могло бы способствовать дополнительному финансированию с целью осуществления адаптационных мер. За получение статуса полиэтнических школ высказались 30,5%, против – 19,2%, затруднились ответить – 50,3 %. Возможно, подобное решение связано с отсутствием опыта формирования и получения подобного статуса. С другой стороны, это может повлечь дополнительные государственные и региональные расходы, которые могут быть направлены на дополнительное оснащение этих школ (например, лингафонными и компьютерными кабинетами для обучения языку), получение дополнительной квалификации в области межкультурных коммуникаций учителями и воспитателями, оказание психологической поддержки как сотрудникам, так и детям и их родителям.

Проблема получения статуса полиэтнических школ тесно связана с ответами на вопрос, что должно делать государство, если в школе учится большое количество детей, приехавших в Россию из других стран: проводить ли дополнительное финансирование школы, организовывать курсы повышения квалификации, делать доплаты учителям, либо оказывать психологическую поддержку учителям. Как показывают результаты нашего исследования, потребность в проведении курсов повышения квалификации (75,8%) и организации психологической поддержки учителям (35,7%) существенно превышают необходимость в дополнительное финансирование (54,1%), что говорит о высокой значимости данных показателей для коллективов детских образовательных учреждений. Одновременно, более половины респондентов (57,3%) считают необходимым ввести дополнительную оплату учителям, работающих с детьми мигрантов. С нашей точки зрения, это вполне обосновано, так как данным детям требуется уделять больше времени с привлечением дополнительных технических ресурсов для успешного усвоения, прежде всего, русского языка, в кратчайшие сроки и проведения адаптационных мероприятий (внеклассной работы).

Заключение

В сложившейся демографической ситуации детей мигрантов можно рассматривать как часть образовательной миграции и в дальнейшем как потенциальных абитуриентов в российские вузы с возможным потенциалом высококвалифицированных специалистов на российских предприятиях. Для успешной языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и мотивации будущих абитуриентов из числа мигрантов необходимо проведение ряда мер на стадии школьного обучения и, возможно, дошкольного воспитания.

По данным проведенного социологического опроса учителей и работников дошкольных учреждений, наибольшую проблему при работе с детьми мигрантов и их родителями представляет незнание русского языка как языка межнационального общения. Как следствие, возникает ряд проблем при освоении предметов школьного цикла, пропуски занятий при недостаточной мотивации, невозможность налаживания контакта с родителями.

В данной ситуации необходима определенная просветительская работа, направленная на разъяснение возможностей, которые можно получить на территории России при хорошем владении русским языком: образование, социальное продвижение, мобильность в масштабах страны. Следует подчеркивать, что знание русского языка не требует забвения родного языка.

Дополнительной проблемой является незнание детьми мигрантов российских национальных обычаев и традиций, культурных норм, а также незнание традиций других культур самими учителями. Таким образом, нарушается межкультурное общение на уровне субъектов педагогического процесса.

При изучении иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, возникают серьезные социокультурные проблемы. Поэтому анализ социокультурной составляющей языкового образования заслуживает особого внимания и обучение с социокультурных позиций представляется наиболее эффективной моделью формирования иноязычной личности как субъекта диалога культур.

Для построения адекватной модели обучения детей мигрантов рекомендуется использовать социокультурный подход с учетом национального контекста конкретной страны, с одной стороны, и уровня обучения (школьный или университетский уровень), целей и задач конкретного образовательного учреждения, с другой стороны. Можно использовать и семейную среду, т. е. помощь родителей для стимулирования изучения языка или семейное обучение родителей и детей.

Следовательно, необходим комплексный подход к решению проблем языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов на основе обучения русскому языку и межкультурной коммуникации, включая воспитательную работу; введение дополнительных занятий (курсов адаптации, русского языка как неродного, психологической поддержки и т. п.) не только для обучаемых и их родителей, но и для обучающихся.

Литература:

1. Kuprina, T. V., Kultun, 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.
2. Образовательная миграция в России, 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zagrandok.ru/vyezd/migraciya/uchebnaya-migraciya.html>.
3. Reid, E. "Defining Terms and Interconnections Between Culture, Communication and Language Teaching)." *XLinguae. European Scientific Language Journal*, no. 1, 2011, pp. 43–54.
4. Зборовский Г. Е., Щуклина Е. А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. N 2. С. 80–91.
5. Будущие русские [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mn.ru/society/20111125/307640404.html>.
6. Уроки мирного сосуществования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mn.ru/newspaper_country/20110928/305261393.html.
7. Kuprina, T. V., Minasyan, S. M. "Geouristics as New Branch of Geocultural Space." *XLinguae. European Scientific Language Journal*, vol.7, no. 4, 2014, pp. 2–20.
8. Avakyan, N. "On Some Peculiarities of Bilingual Children's Speech Development." *Armenian Folia Anglistika. International Journal of English Studies*, vol. 1, no. 8, 2011, pp. 77–80.
9. Meng, X. "Teaching Russian in PRC as a Socio-Cultural Problem." *Proceedings of the XII Congress of the International Association of Teachers of the Russian Language and Literature*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011, pp.111–114.
10. Инишева С. В. Адаптация детей мигрантов в социуме города Екатеринбурга. Методы и формы работы с мигрантами в общеобразовательной школе // Устойчивое развитие российских регионов: экономическая политика в условиях внешних и внутренних шоков: материалы XII науч. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. федер. ун-та, 2015. С. 549–562.

Kuprina T. V.

Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

TEACHING CHILDREN OF MIGRANTS IN RUSSIAN SCHOOLS: PROBLEMS AND THE WAYS TO SOLVE THEM

The relevance of the proposed topic is based on the increase in migration activities, including educational migration. Migration flows have both quantitative and qualitative characteristics; there is an increase in family migration which requires employment of adults and teaching of their children in various educational institutions. Taking into account a complex demographic situation which affects the number of potential entrants, international educational migration can be regarded as an intellectual potential of the host country. The initial instruction of migrant children for continuing their education in Russia within the school-university scheme is especially significant.

The purpose of the present research is to identify the problems that arise in the education of migrant children. The novelty of the research lies in studying the problems of language, social and cultural adaptation of school and university students in a new cultural environment.

A survey of school teachers in Yekaterinburg was conducted to bring out the problems of teaching migrant children; its results were statistically processed. The survey allowed identifying the most significant problems: insufficient knowledge of the Russian language and national Russian traditions which lead to psychological and behavioral problems. The results of the research confirm the long-term observations of teachers; they help to determine the degree of their own readiness to work in polyethnic schools and find some ways of supporting both teachers and migrant children. We have formulated some conclusions concerning insufficiently developed methodology of teaching migrant children and worked out some recommendations both for children and their parents aimed at successful adaptation in new surroundings. The conclusion is made that teachers should be specially trained for working with migrant children. The research stresses the need for interdisciplinary, first of all, humanitarian approach to the problem under study.

Key words: language and socio-cultural adaptation, national traditions, migrant children, the Russian language.

About the authors: **Kuprina Tamara Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy, Professor RANH, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russia); e-mail: tvkuprina@mail.ru.

References:

1. 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.
2. *Educational Migration in Russia*, 2014, <http://zagrandok.ru/vyezd/migraciya/uchebnaya-migraciya.html>.
3. Reid, E. "Defining Terms and Interconnections Between Culture, Communication and Language Teaching." *XLinguae. European Scientific Language Journal*, no. 1, 2011, pp.43–54.
4. Zborovsky, G. E., Shchuklina, E. A. "Education of Migrant Children as a Problem of Their Social Adaptation." *Sociologicheskie Issledovaniya*, no. 2, 2013, pp. 80–91.
5. *Future Russians*, <http://www.mn.ru/society/20111125/307640404.html>.
6. *Lessons of Peaceful Coexistence*, http://www.mn.ru/newspaper_country/20110928/305261393.html.
7. Kuprina, T. V., Minasyan, S. M. "Georusistics as New Branch of Geocultural Space." *XLinguae. European Scientific Language Journal*, vol. 7, no. 4, 2014, pp. 2–20.
8. Avakyan, N. "On Some Peculiarities of Bilingual Children's Speech Development." *Armenian Folia Anglistika. International Journal of English Studies*, vol. 1, no. 8, 2011, pp. 77–80.
9. Meng, X. "Teaching Russian in PRC as a Socio-Cultural Problem." *Proceedings of the XII Congress of the International Association of Teachers of the Russian Language and Literature*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011, pp.111–114.
10. Inisheva, S. V. "Adaptation of Migrant Children in the Socium of Yekaterinburg City. Methods and Forms of Work with Migrants in a Comprehensive School." *Ustoychivoe Razvitie Rossiyskih Regionov: Ekonomicheskaya Politika v Usloviyah Vneshnih i Vnutrennih Shokov*. Yekaterinburg, 2015, pp. 549–562.

Малых Л. М.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАЯЗЫКОВЫХ СТРАТЕГИЙ

В предлагаемом исследовании рассматриваются особенности мультилингвальных словарей, созданных преподавателями и обучающимися на занятиях по родным и иностранным языкам. Актуальность изучения роли мультилингвального словаря в учебном процессе обусловлена повышенным интересом специалистов, работающих в русле мультилингвального образования, к методическим пособиям, с помощью которых они могли бы интегрировать знания и компетенции учащихся, осваиваемые ими на разных предметах языкового цикла. Целью данной статьи является изучение дидактического потенциала учебных мультилингвальных словарей. Новизну предлагаемого исследования составляет анализ роли мультилингвального словаря в формировании метаязыковых стратегий сравнения, переключения и самообучения у мультилингвального учащегося. Им может быть учащийся как средней школы, так и вуза. Результатом исследования является разработанный комплекс контрастивных упражнений по активизации лексики на примере русско-татарско-английского словаря для начальной школы. В статье делается вывод о высокой эффективности использования мультилингвальных словарей в учебном процессе при условии систематичности работы с ними, обучения работе со словами на разных языках поэтапно (на уровне слова, предложения, текста), включения исследовательского и творческого компонентов в задания по словарю, использования словаря всеми преподавателями параллельно на предметах языкового цикла.

Ключевые слова: мультилингвальный словарь, дидактика мультилингвального образования, метаязыковые стратегии сравнения, переключения, самообучения, контрастивные упражнения.

Сведения об авторе: **Малых Людмила Михайловна**, канд. филол. наук, доцент, директор УМЦ «УдГУ-Лингва» Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: ludmilamalykh@mail.ru, ORCID ID 0000-0001-7491-4305.

Введение

В связи с изучением нескольких иностранных языков в образовательных учреждениях России возникает необходимость осмысления вопросов мультилингвального образования, под которым, в общем и целом, принято называть преподавание двух и более иностранных языков как в школе, так и в вузе. В процессе мультилингвального образования обучающийся имеет дело с тремя, иногда четырьмя языками, так как в обучение вольно или невольно включаются и родные языки учащихся [1].

Принципиально возможны два пути обучения нескольким языкам в условиях учебного заведения. Первый – каждый язык изучается независимо от других, в том числе и родной язык. Второй – все языки преподаются на интегративной основе. Хотя второй путь более сложен для организации и реализации, в статье поддерживаются и развиваются идеи соизучения языков на интегративной основе.

Необходимость обращения к предыдущему языковому опыту учащихся при обучении языкам («language bridging») обосновывается в целом ряде исследований авторитетных ученых в России и за рубежом [2–5]. По словам Н. В. Барышникова, «овладение многоязычием – это не изучение языков по отдельности, это система их соизучения вначале последовательно, а затем одновременно» [2, с. 58].

Одним из эффективных приемов соизучения языков может стать мультилингвальный словарь, представляющий возможность обучающимся одновременно знакомиться с более чем двумя языками как на одном уроке, так и на разных уроках языкового цикла [6].

В целом, использование словарей на занятиях по иностранным языкам – достаточно обсуждаемая тема как в отечественной, так и в зарубежной лингводидактике [7–11]. Однако мультилингвальный словарь как дидактическое средство обучения нескольким языкам до сих пор не рассматривался в педагогической литературе, так как основное внимание методисты обращают на роль традиционных средств обучения при введении более чем двух языков (например, игры [12], рассказы и истории на разных языках [13]).

Цель статьи – раскрыть дидактический потенциал мультилингвальных словарей, создаваемых учителями и обучающимися как в школе, так и в вузе. Новизну результатов предлагаемого исследования составляет анализ роли мультилингвального словаря в формировании метаязыковых стратегий сравнения, переключения и самообучения у мультилингвального учащегося.

В статье рассматриваются разновидности мультилингвального словаря, обобщаются методические рекомендации по созданию проекта подобного словаря в школе и вузе, анализируется взаимосвязь работы над мультилингвальным словарем и формированием метаязыковых стратегий у обучающихся, приводится образец комплекса контрастивных упражнений из экспериментального англо-русско-татарского словаря для учащихся, способствующий более успешному овладению метаязыковыми стратегиями.

1. Типы мультилингвальных словарей

За многолетнюю практику использования словарей в учебном процессе накоплен достаточный опыт работы со словарями разных типов: энциклопедическими, двуязычными, одноязычными, тематическими (тезаурусами), учебными, для профессионалов и т. д. В связи с увеличивающимся интересом к изучению нескольких иностранных языков все большим спросом пользуются разнообразные варианты мультилингвальных словарей. Научного определения мультилингвального словаря пока не существует. Можно утверждать, что это разновидность словаря, в который включены сведения из трех и более языков.

На данный момент в образовательном процессе используются три основных разновидности подобных словарей. Во-первых, мультилингвальный словарь как результат работы профессиональных лексикографов. Это переводной словарь, в котором сопоставляются три или более языков. Подобный словарь содержит лексические единицы, взятые из нескольких естественных языков, представляющие эквивалентные по смыслу понятия на каждом из них. Для примера можно привести «Русско-немецко-английский словарь» И. А. Бастрон-Сухарь [14] или «Русско-англо-франко-итальянский словарь в картинках» [15] и др. Если первый словарь традиционно содержит отдельные эквивалентные лексические единицы, то во втором представлены короткие несложные тексты на четырех языках.

Во-вторых, все более популярной разновидностью мультилингвальных словарей становится многоязычный «информационно-поисковый тезаурус» как результат развития он-лайн технологий. Это словарь-справочник, в котором перечислены все лексические единицы входящих в словарь языков с указанием их синонимов, а также важнейших смысловых отношений между лексическими единицами [16]. Ярким примером подобного словаря является многоязычный он-лайн словарь АBBYU *lingvo*, предлагающий переводы слов и выражений на более чем двадцать языков мира. При знакомстве с искомым словом пользователь не только видит значения слова в разных тематиках, формах и его транскрипцию, но также может прослушать правильное произношение в нескольких диалектах и познакомиться с примерами и особенностями употребления данного слова в текстах, устойчивых выражениях, а также другие его толкования, переводы пользователей [17].

В-третьих, в связи с нехваткой профессиональных мультилингвальных словарей достаточно распространены учебные мультилингвальные словари по темам из школьной программы на изучаемых в образовательном учреждении языках. Подобные словари являются результатом инновационной деятельности преподавателей русского, национальных и иностранных языков. Часто они содержат картинную наглядность и подписи на разных языках. Возможен (желателен) комплекс упражнений к представленным в словаре словам и выражениям. Примерами могут служить: «Юный полиглот: Многоязычный словарь»

Зелениной Т. И., Буториной Н. В. [18], который предлагает слова из семи языков с картинной наглядностью, или «Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот» Малых Л. М., Шитовой Р. Ф. [19]. Последний словарь отличается наличием рабочей тетради с разнообразными заданиями.

Разновидностью подобных словарей может быть мультилингвальный словарь, являющийся продуктом проектной деятельности обучающихся. Практика показывает, что и школьники, и студенты с одинаковым интересом создают подобные словари, особенно в формате Power Point презентаций. Например, популярность в Интернете приобрел проект подобного словаря по теме «Футбол» Михаила Лушникова, студента Института языка и литературы Удмуртского государственного университета [20].

Заключая общую характеристику мультилингвальных словарей, следует отметить, что при всем их разнообразии наиболее востребованы и актуальны для образовательного процесса экспериментальные мультилингвальные словари, созданные преподавателями и учащимися конкретного учебного заведения для определенных учебных целей. Обусловлено это тем, что подобные, пусть не самые совершенные, продукты творческой деятельности педагогов и учащихся играют важную роль в повышении мотивации при изучении нескольких языков. Они более точно отвечают непосредственным задачам учебного процесса, являются стимулом для самообучения и знакомства с новыми языками. Практический опыт работы с подобными продуктами творческой деятельности позволяет обобщить ряд рекомендаций, которые могут помочь сделать подобный словарь более эффективным обучающим инструментом мультилингвального образования.

2. Рекомендации по созданию мультилингвальных словарей в школе (вузе)

Разработка мультилингвального словаря – увлекательный процесс, который обогащает всех его участников. Многолетний опыт создания проектов учебных мультилингвальных словарей показывает, что в подобном словаре должна содержаться информация, минимум, о трех языках, максимум – шести, так как включение большего количества языков связано с техническими и психологическими трудностями восприятия материала.

Учащимся можно предложить (как создать самостоятельно, так и подготовить совместно с преподавателями) несколько вариантов мультилингвальных словарей, которые, однако, пересекаются друг с другом:

- картинный, с указанием слов из изучаемых языков, соответствующих данному понятию (картинке). Слова расположены в алфавитном порядке;
- включает ряд контекстных характеристик рассматриваемых слов (их синонимов, антонимов, устойчивых выражений);
- тематический (рассматривается лексика на одну тему, наиболее интересующую учащегося, часто за пределами учебной программы);
- на определенные группы лексики (интернационализмы, ложные друзья переводчика, межъязыковые синонимы, коннотативно окрашенная лексика, безэквивалентная лексика, и т. д.);
- лингвострановедческий;
- профессионально-ориентированный: для переводчиков, учителей, спортсменов, музыкантов, путешественников и др.;
- словарь речевых клише (приветствий, прощаний, извинений и т. д.);
- словарь со цветовым выделением выявленных учащимися сходств и различий лексических единиц на основе сравнения графической (морфологической) формы слов и их лексического (грамматического) значения (так называемые модели лексических соответствий) и др.

Проект мультилингвального словаря готовится, как правило, внеаудиторно, индивидуально или группой учащихся. На занятии происходит презентация словаря и его защита. Лучшие словари могут использоваться в учебном процессе. Словарь получается более качественным, если преподаватель предварительно покажет примеры подобных словарей, будет сам активно использовать их на занятиях.

Очень важно, чтобы обучающиеся продолжали работать над своими словарями в течение длительного времени: добавляли новые слова, расширяли количество тем, придумывали игры со словами, тексты, тесты, создавали картинную наглядность, разрабатывали лингвокультурологические справки к словарному составу и пр.

Таким образом, определенный накопленный опыт по использованию учебных мультилингвальных словарей свидетельствует об их актуальности как обучающего средства в условиях мультилингвального образования. При этом вопрос о том, какие компетенции многоязычных учащихся наиболее эффективно развиваются при работе с данной разновидностью словарей, является мало изученным. На данный момент можно утверждать, что использование мультилингвального словаря является важным условием формирования, развития и совершенствования так называемых метаязыковых стратегий, являющихся важной составной частью многоязычной коммуникативной компетенции, формируемой у учащихся в процессе мультилингвального образования. Рассмотрим их более подробно и попытаемся ответить на вопрос, как работа над словарем может способствовать их развитию.

3. Метаязыковые стратегии сравнения, переключения с языка на язык и самообучения языкам

Сформировать мультилингвальную личность возможно только при создании условий для соизучения языков учащимися, для чего и требуются учебные пособия, интегрирующие знания, умения, навыки и компетенции обучающихся в изучаемых языках. Если попытаться проанализировать роль мультилингвальных словарей в формировании мультилингвальной личности учащегося, то следует подчеркнуть, что наиболее благоприятно работа с ними сказывается на формировании, развитии и совершенствовании метаязыковых стратегий сравнения, переключения с языка на язык и самообучения языкам.

Каждая из этих метаязыковых стратегий может быть представлена системой метаязыковых знаний, навыков, умений и компетенций, которые формируются непосредственно в процессе создания и работы с мультилингвальными словарями. Так, как показывает наш опыт, мультилингвальный словарь формирует (развивает, совершенствует) у обучающихся **метаязыковую стратегию сравнения** через:

- обострение наблюдательности и интереса к языковой форме и значению слов в разных языках;
- развитие умения находить сходства и различия между словами из разных языков по критериям (по форме – звуковой, графической, морфологической; по лексическому значению);
- совершенствование умения классифицировать языковые единицы, пользоваться системой критериев сравнения слов и пр.

Метаязыковая стратегия **переключения с языка на язык** формируется благодаря:

- не / произвольному правильному переносу и развитию языковой догадки. Так, зная, что в русском языке есть слово *чай*, а в английском – *tea*, учащемуся легко догадаться, что означает слово *чэй* в татарском языке (примеры взяты из словаря «Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот»);
- развитию умения определять интерферирующие явления из прежнего языкового опыта: тат. *эти (отец)* очень похоже на рус. указательное местоимение мн. ч. *эти*; тат. *дәу (старый, старая)* похоже по звучанию и написанию на англ. *day (день)*. Учащиеся, встречаясь с подобными словами в одном словаре, могут научиться выделять такие сложные случаи межъязыковой омонимии и вести отдельные записи о них и др.

Метаязыковая стратегия **самообучения** развивается и совершенствуется через повышение:

- эффективности произвольного запоминания слов;
- мотивации к изучению языков в процессе разработки словаря;
- интереса к новым, неизвестным языкам, которыми учащийся при желании может оперировать в своем мультилингвальном словаре;
- интереса к самостоятельной работе над языками помимо школьной программы;

- профессионально-ориентированных интересов при условии создания словаря по интересующей теме;
- интереса к исследовательской деятельности с изучаемыми языками и пр.

Все три метаязыковые стратегии в одинаковой степени важны для формирования у мультилингвального учащегося. Однако анкетирование студентов показывает, что они интуитивно осознают положительную роль мультилингвального словаря в развитии, в первую очередь, метаязыковой стратегии сравнения. *При составлении проекта «Мой мультилингвальный словарь» нас очень заинтересовала наша работа. Мы решили, что очень удобно изучать языки по образцам моделей межъязыковых лексических соответствий. Мы считаем, что пользоваться мультилингвальным словарем гораздо продуктивнее, так как сравнение помогает легче запомнить слова* (Из анкет студентов). Следовательно, нужны дополнительные меры для того, чтобы все три метаязыковые стратегии формировались более целенаправленно и осознанно. Для этого преподавателю рекомендуется продумать систему так называемых контрастивных упражнений с лексикой из словаря, которую он мог бы использовать как на занятиях, так и в качестве домашнего задания.

4. Система контрастивных упражнений для повышения эффективности работы с мультилингвальным словарем

Для того, чтобы усилить обучающий эффект от работы со словарем подобного типа, следует предложить обучающимся комплекс так называемых контрастивных упражнений, которые обучают более углубленной познавательной деятельности с представленными в словаре языковыми единицами. Создание комплекса контрастивных упражнений – новый, мало изученный аспект мультилингвального обучения. Контрастивные упражнения способствуют формированию метаязыковых стратегий, позволяющих, в свою очередь, более эффективно усваивать языки, систематизировать изучаемый материал, выделять сходства и различия в языках, повышают мотивацию к изучению и других языков. Системное использование контрастивных упражнений постепенно способствуют превращению учащегося из «стихийного типолога» в «сознательного типолога» (термины [21, с. 114]).

Обобщение практического опыта позволяет заключить, что создание комплекса контрастивных упражнений должно отвечать ряду дидактических условий:

- контрастивные упражнения должны помочь обучающимся поработать со словами из представленных в словаре языков в разных контекстуальных условиях. Поэтому важно начать знакомство с языковыми единицами вначале на уровне слова, переходя к предложению и тексту. Должны быть представлены и творческие упражнения, с помощью которых учащиеся могут проявить догадку, выдумку, создать проект и пр. (более подробно о типологии контрастивных упражнений см. [22, с. 99–108]);
- при работе с лексикой из словаря следует придерживаться принципа «от общего – к частному», т. е. вначале познакомиться в целом с языковыми единицами из разных языков, представленных в словаре, которые будут далее изучаться более подробно. Этому служат так называемые аналитико-рефлексивные контрастивные упражнения (термин Б. А. Лапидуса [23, с. 123]), способствующие концентрации внимания на всем объеме изучаемого материала. Они формируют навыки смыслового прогнозирования, вербального сличения, установления смысловых связей между словами из разных языков;
- контрастивные упражнения могут использоваться на всех этапах изучения лексики: начиная с презентации лексического материала, затем на этапах развития и совершенствования лексических навыков и заканчивая контролем сформированности лексических навыков в письменной и устной речи. Практика работы с мультилингвальными словарями показывает, что наиболее часто контрастивные упражнения используются на этапе презентации новой лексики, так как формирующиеся при этом языковые стратегии сравнения, переключения, самообучения способствуют интенсификации процесса запоминания изучаемой лексики, увеличение количества произвольно запоминаемых языковых единиц;

- использование контрастивных упражнений эффективно на всех уровнях обучения языкам – начальном, среднем, продвинутом, как в школе, так и в вузе. Однако на начальном уровне больший акцент делается на работе с изолированными словами, их формой (звуковой, графической, грамматической) и значением (лексическим и грамматическим), демонстрацией поведения слов в небольших текстах. Это, главным образом, базовые слова ежедневного общения в их основных значениях. На более продвинутых уровнях увеличивается количество продуктивных, творческих упражнений, способствующих формированию гибкости навыка использования лексики в контексте. Включаются упражнения на сравнение культурно-маркированной лексики.

В качестве примера далее приводится последовательность учебных заданий из рабочей тетради к мультилингвальному словарю Малых Л. М., Шитова Р. Ф. «Русско-татарско-английский словарь» для начальной школы по теме «Профессии» с небольшими изменениями.

5. Образец комплекса контрастивных упражнений для мультилингвального словаря

Весь комплекс состоит из пятнадцати упражнений. Целью комплекса является формирование метаязыковых стратегий сравнения, переключения и самообразования в процессе изучения русского, татарского и английского языков. Вначале предлагаются аналитико-рефлексивные контрастивные упражнения, знакомящие учащихся со всеми языковыми единицами по изучаемой теме в целом. В процессе их выполнения школьники учатся переключать свое внимание с одной языковой формы на другую, осваивают первоначальные навыки сравнения слов из трех языков по внешним данным (длина слова, с какой буквы слово начинается, выражается ли данное понятие в языке одним словом или словосочетанием и т. д.).

Затем следуют контрастивные упражнения на уровне слова, помогающие учащимся лучше усвоить особенности звуковой и графической форм слов в изучаемых языках, а также самостоятельно провести параллели между эквивалентными по содержанию языковыми единицами трех языков. В этих типах упражнений продолжает активно развиваться метаязыковая стратегия сравнения, так как все внимание учащихся направлено на сравнение формы и значения слов из трех языков.

Далее следуют упражнения на уровне предложения, в которых изучаемые лексические единицы представлены в минимальном контексте их употребления. Целью упражнений на уровне предложения является систематизация знаний учащихся о порядке слов в утвердительном и вопросительном предложениях в изучаемых языках, проверка понимания изучаемых слов в контексте. По сравнению с упражнениями на уровне слова усиливается роль метаязыковой стратегии переключения, так как услышанное или написанное предложение на одном языке учащимся предлагается перефразировать на другой, либо производить одинаковые учебные действия (например, правильно расставить слова в предложении) последовательно на каждом из изучаемых языков.

В комплексе контрастивных упражнений на уровне текста еще больше усиливается элемент переключения с языка на язык за счет создания коммуникативных ситуаций, требующих использования одновременно разных языков.

Метаязыковая стратегия самообразования формируется постепенно, непроизвольно. Уровень ее сформированности можно проверить благодаря творческому упражнению, предлагающему детям написать статью по теме на одном из изучаемых языков. Наш опыт работы со словарем показывает, что словарь прививает детям интерес и к исследовательской деятельности, являющейся важной составной частью метаязыковой стратегии самообучения. Учащиеся с удовольствием создают новые странички к словарю, выступают на ученических конференциях с результатами своих первых лингвистических открытий. Заклучает весь комплекс упражнений «контрастивный кроссворд», вносящий элемент развлечения и контроля изученной лексики по теме.

В связи с тем, что все учащиеся владеют русским языком как родным (или одним из родных), в упражнениях акцент делается на изучении английских и татарских слов. Английский язык является иностранным языком для всех учащихся, татарский является новым языком изучения для русскоязычных детей. Русский язык играет роль языка-посредника при формулировании заданий, в ряде упражнений на сравнение лексики.

Словарем и комплексом контрастивных упражнений могут пользоваться учителя русского, татарского и английского языков. Тем самым они способствуют усилению межпредметных связей и повышению роли словаря в формировании метаязыковых стратегий у учащихся.

Аналитико-рефлективные контрастивные упражнения

1. *Прочитайте все слова по теме «Профессии». Ответьте на вопросы:*

- Какие слова по теме «Профессии» на английском (татарском) языке вы уже знаете? Назовите их.
- Сколько слов в словаре не имеют картинок, иллюстрирующих их значение? Как вы думаете, почему?
- Найдите самые короткие (длинные) слова в каждом языке.
- В каком языке есть профессии, которые обозначены несколькими словами?
- Найдите английские слова, в которых один звук обозначается двумя буквами.
- Расставьте слова по данной теме на английском языке в соответствии с английским алфавитом.
- Расставьте слова по данной теме на татарском языке в соответствии с татарским алфавитом.
- Закройте словарь и вспомните (назовите / запишите) слова, с которыми вы познакомились в словаре по данной теме.

Контрастивные упражнения на уровне слова

2. *Соедините стрелочками слова, имеющие одинаковое значение в двух языках из трех представленных:*

Татарский язык	Русский язык	Английский язык
рэссам	учитель	pilot
теш врачы	доктор	artist
табиб	ученик	engineer
инженер	шофер	worker

3. *Выпишите слова по теме «Профессии» и распределите их по языкам. Добавьте в каждый столбик по слову из словаря:*

Татарский язык	Русский язык	Английский язык
актер, hair, борын, рот, red, космонавт, эшче, jurist, певец, палец, авыз, policeman, очучы, кисточка, sheep, librarian		

4. *Вставьте пропущенные буквы в а) английских словах, б) русских словах и в) татарских словах. Прочитайте получившиеся слова:*

а) со_mon_ut, shop-as_istant, p_lot, te_cher, poli_eman, dent_st;

б) библ_отекарь, п_лицейский, к_см_навт;

в) сатуч_ (продавец), оч_чы (пилот), укытуч_ (учитель), теш т_бибы (стоматолог).

5. Какое из слов лишнее в каждой группе?

- | | |
|------------------------------|--------------------------------------|
| a) actor, doctor, dentist; | d) художник, driver, artist, рэссам; |
| b) cosmonaut, doctor, pilot; | e) cosmonaut, pilot, doctor, летчик; |
| c) pilot, teacher, pupil; | f) pilot, teacher, pupil, укытучы. |

6. Выпишите из словаря слова, которые:

- a) имеют сходство по написанию в трех языках;
- б) имеют сходство по написанию в двух языках;
- в) не имеют сходства по написанию.

Упражнения на уровне предложения

7. Выберите слово, которое подходит по смыслу в английском (а) и татарском (б) языках:

- a) A dentist is (a policeman / a doctor / a driver).
- б) (жырчы / укытучы / очучы) мэкътэптэ эшли. (певец / учитель / летчик) работает в школе.

8. Незнайка изучает английский язык. Он рассказал о трех профессиях. Согласны ли вы с ним? Если нет, запишите правильный ответ на английском, татарском или русском языках:

- 1. A librarian works at a factory. – Англ. _____
- 2. A doctor works in a library. – Тат. _____
- 3. A teacher works in a hospital. – Рус. _____

9. Почемучка любит задавать вопросы, но слова поменялись местами. Расставьте их в правильном порядке и ответьте на вопросы. Отвечайте на том же языке, на котором задан вопрос:

- a) is mother your What?
- б) врачи родители Твой?
- с) Кем эшли (Кем) булып (работает) синең (твой) этиең (папа)?

Для справки: в татарском языке, независимо от вопросительной или утвердительной формы предложения, глагол всегда стоит на последнем месте. Поэтому правильно сказать: Кем эшли (Кем) синең (твой) этиең (папа) булып (работает)?

10. Послушайте и прочитайте вслух стихотворение мальчика на татарском языке. О каких профессиях он говорит? Так как стихотворение слушают носители английского языка, запишите свои ответы по-английски:

Хыялый (Мечтатель)
Үскәч, капитан булырмын,
Океаннар иңләрмен.
Бәлки, космонавт булып,
Марска ук менәрмен.
Ә хәзергә автобуста
Кунакка китеп барыш.
Шофёр абый, бик сикертмә,
Уйны чуалтма ялгыш!
Ф.Мөслимова

(Это стихотворение о мальчике, который мечтает стать и капитаном, и космонавтом, и шофером ...).

Упражнения на уровне текста

11. Прочитайте письмо Гузальи своему другу по переписке из Англии. Так как она только начала изучать английский язык, иногда она путает английские и татарские слова. Помогите ей правильно написать все письмо по-английски.

Hello,

I have got a family. My mother is *самучы*. She works in a shop. My father is *укытучы*. My grandmother is *теи табибы*. My grandfather is *табиб*. They work in a hospital. My brother doesn't work, but he wants to be *рәссам*. I love my family.

12. Ваша мама очень хочет понять текст письма Гузальи. Ей особенно интересно узнать, кем работают члены ее семьи. Используя таблицу, напишите профессии членов семьи Гузальи по-татарски или по-русски:

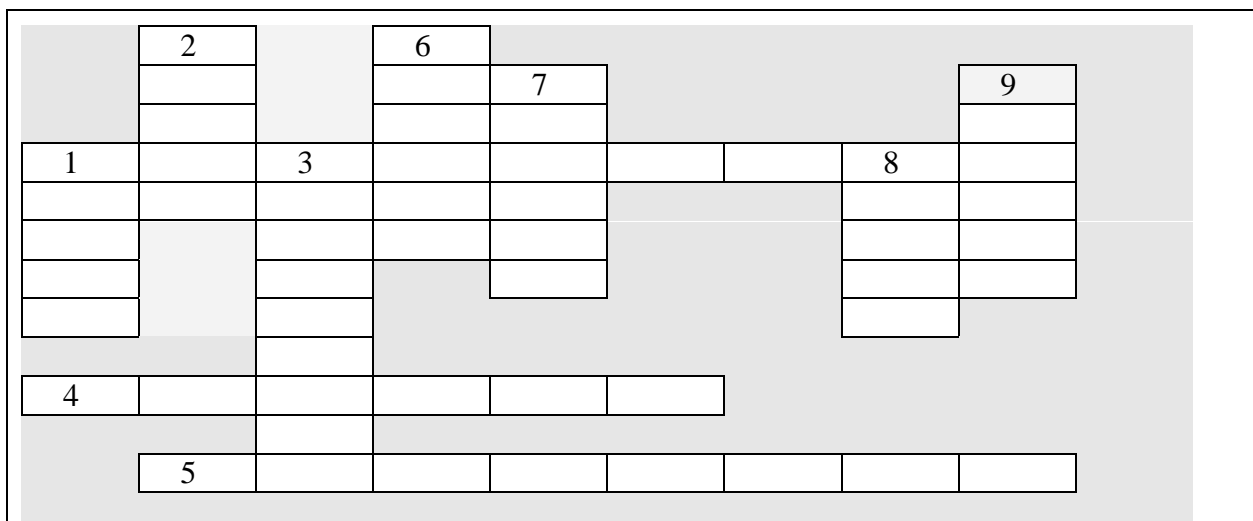
Her father	is	a dentist
Her mother		a policeman
Her grandmother		an engineer
Her grandfather		a doctor

13. На конкурс приехали ребята разных национальностей. Корреспондент записал диалоги ребят, говорящих на разных языках. Помогите ему распределить высказывания детей по языкам. Добавьте недостающие фразы. О чем говорят дети?

- What is your mother?
- Минем әнием укытучы. Әсинең әниең кем булып эшли?
- My mother is a doctor. What is your farther?
- Әтием – инженер.
- Where does he work?
- Ул заводта эшли. Ә синең әтиең кем булып эшли?
- He is a dentist in a hospital.

14. Представьте, что вы – корреспонденты школьной газеты. Напишите статью о том, кем хотят стать ваши одноклассники на любом из изучаемых вами языков.

15. Кроссворд. Чтобы правильно разгадать кроссворд, надо прочитать данные ниже слова на русском и татарском языках и вспомнить их эквиваленты на английском языке.



По горизонтали: 1) полицейский,

4) шофер, 5) инженер.

По вертикали: 1) тат. укучы, 2) летчик,

3) библиотекарь, 6) тат. очучы

7) доктор, 8) актер, 9) тат. жырчы.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что мультилингвальный словарь играет большую роль в становлении мультилингвальной личности учащегося, благодаря тому, что он дает возможность наблюдать за словами из разных языков одновременно, целенаправленно концентрировать внимание как на содержательных особенностях эквивалентных слов из разных языков, так и на специфике их формы (графической, звуковой, грамматической).

Комплекс контрастивных упражнений к словарю создает условия для организации разнообразной познавательной деятельности со словами из языков, представленных в словаре. Обучение как школьников, так и студентов вузов использовать слова из разных языков на все усложняющихся уровнях трудности – на уровне слова, предложения, текста, творческих контрастивных упражнений, заданий исследовательского типа и пр. – вносит важный вклад в формирование (развитие и совершенствование) метаязыковых стратегий сравнения, переключения и самообучения языкам.

Таким образом, работа с мультилингвальным словарем способствует появлению исследовательского интереса к изучаемым языкам, повышает мотивацию к их изучению. У обучающегося закономерно появляются вопросы, далеко выходящие за рамки программы обучения языкам, связанные с историей происхождения слов, причинами формальных сходств слов из разных языков, а также наличия ложных соответствий (межъязыковых омонимов) и др.

Существенную трудность в реализации проекта мультилингвального словаря и организации работы с ним представляет недостаточная разработанность вопросов мультилингвального образования в целом и специфики учебно-методических пособий для соизучения языков, в частности. Преподаватель, работающий в условиях обучения учащихся нескольким языкам (трех и более), нуждается в методической поддержке при создании мультилингвальных словарей и разработке комплекса контрастивных упражнений, поощрении в проведении элементов интеграции с другими языковыми дисциплинами на своих занятиях и активном участии в научно-исследовательской деятельности совместно с методистами, учеными, продвигающими и создающими мультилингвальную образовательную среду на разных образовательных ступенях.

Литература:

1. Smagina, A. *Development of Multilingual Competence Through Cultural Immersion in the Language Classroom*, <http://www.kafu-academic-journal.info/journal/7/200/>.
2. Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной компетенции. М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2013. 368 с.
3. Bedamatta, U. "Playing with Nonsense: Toward Language Bridging in a Multilingual Classroom." *CLELE Journal*, vol. 1, no. 1, 2013, pp. 58–80.
4. *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. 2015, 96 p., http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/multilingual-classrooms_en.htm.
5. Шамов А. Н., Чернышов С. В. Плурилингвизм как одно из направлений в методике преподавания иностранных языков // Лингводидактические проблемы формирования иноязычных компетенций: коллективная монография по материалам Международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XIX» (18–19 мая 2017 г.). Пятигорск, 2017. С. 43–48.
6. Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной компетенции. М.: Вузовский учебник; ИНФРА-М, 2013. 368 с.
7. Mohanty, R. K., Bhattacharyya, P., et al. *Synset Based Multilingual Dictionary: Insights, Applications and Challenges*, <https://www.cse.iitb.ac.in/~pb/papers/gwc08-multilingual-dictionary.pdf>.
8. Омарова С. К., Кабдрахманова А. И. Использование учебного многоязычного терминологического словаря в обучении профессиональному иностранному языку студентов технических специальностей // Молодой ученый. 2014. N 20. С. 610–615.
9. Ременникова И. А., Галецкая И. М. Лексикография и методика обучения иностранному языку в техническом вузе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://trudy.mai.ru/upload/iblock/c82/leksikografiya-i-metodika-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-tekhnicheskom-vuze.pdf>;
10. Skoumalová, H. Bridge "Dictionaries as Bridges Between Languages." *International Journal of Corpus Linguistics*, Special Issue, no. 6, 2001, pp. 95–105.

11. Miyakoda, H., Kaneko, K., et al. "Online Multilingual Vocabulary System and its Application in L2." *Learning International Journal of Cyber Society and Education*, vol. 3, no. 1, 2010, pp. 1–14.
12. Madson, Kr. *Play in the Multilingual Classroom Teaching and Learning from the Unc School of Education*, <http://www.learnnc.org/lp/pages/1977>.
13. Marnitz, Gr. "Creating a Multilingual Classroom Environment for Monolingual and Multilingual Children in Scotland." *Online Journal on Pedagogy and Education*. Special Issue 2014 – Diversity in Education: Teachers and Learners, http://netla.hi.is/serrit/2014/diversity_in_education/005.pdf.
14. Бастрон-Сухарь И. А. Русско-немецко-английский словарь. М.: Стрелец-И, 2000. 576 с.
15. Вилсон Л. и др. Русско-англо-франко-итальянский словарь / под ред. В. Ситникова. СПб.: Слово, 1993. 560 с.
16. Гендина Н. И. Информационно-поисковые тезаурусы: структура, назначение и порядок разработки [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/8962/IPT.pdf>.
17. Переводите, учите, общайтесь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.lingvolive.com/ru-ru>.
18. Зеленина Т. И., Буторина Н. В. Юный полиглот: Многоязычный словарь. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2006. 39 с.
19. Малых Л. М., Шитова Р. Ф. Русско-татарско-английский словарь: Юный полиглот / под ред. Т. И. Зелениной, М. К. Хузиной. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2007. 100 с.
20. Лушников М. Мультилингвальный словарь на тему «Футбол» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://900igr.net/prezentacija/fizkultura/futbol-181914.html>.
21. Маркосян А. С. Очерк теории овладения вторым языком. М.: Психология, 2004. 384 с.
22. Малых Л. М., Жукова А. В. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе на базе общеобразовательного учреждения: коллективная монография. Ижевск, 2016. 208 с.
23. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Наука, 2001. 148 с.

Malykh L. M.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

MULTILINGUAL DICTIONARY AS A TOOL TO DEVELOP METALANGUAGE STRATEGIES

The research that follows concerns the peculiarities of multilingual dictionaries compiled by teachers and students alike while learning foreign and native languages. The importance of studying the role of such dictionaries in the process of multilingual education can be explained by a high demand for teaching aids which promote integration of knowledge and skills acquired by students in different language classes.

The goal of the paper is to examine the didactic potential of multilingual dictionaries used in multilingual classes. The novelty of the research lies in the analysis of the role played by multilingual dictionaries in acquiring (by college or university students) such metalanguage strategies as comparison, transfer of language skills and self-education. The research resulted in a set of so-called contrastive exercises (based on the Russian –Tatar – English dictionary for junior learners) which promote a more intensive study of vocabulary.

The conclusion is drawn that multilingual dictionaries can be very effective in the teaching process if they are used on a systematic basis and teach students how to use the words from the dictionary on the sentence and text levels, involving some research and creative activities with the word stock of the dictionary, introducing the work with the dictionary in all language classes and by all language teachers.

Key words: multilingual dictionary, multilingual education, metalanguage strategies of comparison, language skills transfer, language self-education, contrastive exercises.

About the author: **Malykh Lyudmila Mikhaylovna**, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of UdSU-Lingva in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: ludmilamalykh@mail.ru, ORCID ID 0000-0001-7491-4305.

References:

1. Smagina, A. *Development of Multilingual Competence Through Cultural Immersion in the Language Classroom*, <http://www.kafu-academic-journal.info/journal/7/200/>.
2. Baryshnikov, N. V. *The Basics of Professional Cross-Cultural Competence*. Moscow, 2013, 368 p.
3. Bedamatta, U. "Playing with Nonsense: Toward Language Bridging in a Multilingual Classroom." *CLELE Journal*, vol. 1, no. 1, 2013, pp. 58–80.
4. *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. 2015, 96 p., http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/multilingual-classrooms_en.htm.
5. Shamov, A. N., Chernyshov, S. V. "Multilingualism as One of the Fields in Teaching Foreign Languages." *Lingvodidakticheskie Problemy Formirovaniya Inoyazychnykh Kompetentsiy*, Pyatigorsk, 2015, pp. 43–48.
6. Baryshnikov, N. V. *The Basics of Professional Cross-Cultural Competence*. Moscow, 2013, 368 p.
7. Mohanty, R. K., Bhattacharyya, P., et al. *Synset Based Multilingual Dictionary: Insights, Applications and Challenges*, <https://www.cse.iitb.ac.in/~pb/papers/gwc08-multilingual-dictionary.pdf>.
8. Omarova, S. K., Kabdrakhmanova, A. I. "The Use of Student Multilingual Dictionary of Terms in Teaching Engineering Students a Foreign Language for Professional Purposes." *Molodoy Uchenyy*, no. 20, 2014, pp. 610–615.
9. Remennikova, I. A., Galetskaya, I. M. *Lexicography and Methodology of Teaching a Foreign Language at a Technical University*, <http://trudy.mai.ru/upload/iblock/c82/leksikografiya-i-metodika-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-tekhnicheskom-vuze.pdf>;
10. Skoumalová, H. Bridge "Dictionaries as Bridges Between Languages." *International Journal of Corpus Linguistics*, no. 6, Special Issue, 2001, pp. 95–105.
11. Miyakoda, H., Kaneko, K., et al. "Online Multilingual Vocabulary System and its Application in L2." *Learning International Journal of Cyber Society and Education*, vol. 3, no. 1, 2010, pp. 1–14.
12. Madson, Kr. *Play in the Multilingual Classroom Teaching and Learning from the Unc School of Education*, <http://www.learnnc.org/lp/pages/1977>.
13. Marnitz, Gr. "Creating a Multilingual Classroom Environment for Monolingual and Multilingual Children in Scotland." *Online Journal on Pedagogy and Education*. Special Issue 2014 – Diversity in Education: Teachers and Learners, http://netla.hi.is/serrit/2014/diversity_in_education/005.pdf.
14. Bastron-Sukhar', I. A. *Russian-German-English Dictionary*. Moscow, 2000, 576 p.
15. Wilson, L. et al. *Russian-English-French-Italian Dictionary*. St.-Petersburg, 1993, 560 p.
16. Gendina, N. I. *Information Retrieval Thesauri: their Structure, Purpose and Order of Development*, <http://www.nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/8962/IPT.pdf>.
17. *Translate, Learn, Communicate*, <https://www.lingvolive.com/ru-ru>.
18. Zelenina, T. I., Butorina, N. V. *Young Polyglot: Multilingual Dictionary*. Izhevsk, 2006, 39 p.
19. Malykh, L. M., Shitova, R. F. *Russian-Tatar-English Dictionary: Young Polyglot*. Izhevsk, 2007, 100 p.
20. Lushnikov, M. *Multilingual Dictionary on the topic "Football,"* <http://900igr.net/prezentacija/fizkultura/futbol-181914.html>.
21. Markosyan, A. S. *An Essay on the Theory of Second Language Acquisition*. Moscow, 2004, 384 p.
22. Malykh, L. M., Zhukova, A. V. *Model of Multilingual Education in a Multiethnic Region*. Izhevsk, 2016, 208 p.
23. Lapidus, B. A. *Teaching Second Foreign Language as a specialty*. Moscow, 2001, 148 p.

УДК 811'246.3(73)(045)

Orr M.

The George Washington University, United States of America

HOW AMERICANS LEARN FOREIGN LANGUAGES: FROM KINDERGARTEN TO COLLEGE

This paper focuses on the way languages other than English are taught in the United States. It briefly examines the history of foreign languages in the U.S., and examines recent enrollment figures in language courses. Despite the common misconception, the United States does not have an official or national language. This fact underscores the significance of multilingualism in U.S. history, while also alluding to the continued importance of foreign languages today. However, while

the U.S. is demographically as diverse as ever before, second language education is in a slow decline across the country. Spanish, French, and German continue to dominate in language education at all levels, while training in strategically important languages such as Chinese, Arabic, and Russian is severely underdeveloped at all levels. The second half of the paper describes the author's personal experience learning languages in the United States, opining that the problem is not in the quality of language education, but in its accessibility.

Key words: foreign languages, language courses, personal experience, United States, language education.

About the author: **Orr, Matthew**, Fulbright ETA (English Teaching Assistant Program) in Udmurt State University, George Washington University (Washington, D.C., United States of America); e-mail: matthew_r_orr@yahoo.com.

Introduction

Recently at an academic conference, I asked the audience (consisting mainly of young Russian university students) to raise their hand if they did *not* think that the U.S. has an official national language. Nobody raised their hand, presumably because everyone present assumed that the official language of the United States is English. After all, what country does not have an official language? In reality, the United States truly has no official language at the federal level. One reason for this may be that while the overwhelming majority of settlers of the U.S. were native English speakers, there were sizable communities whose native language was not English, but Dutch and German dialects, as well as French and Spanish. In fact, the 8th president of the United States, Martin Van Buren, spoke Dutch as his first language; despite being born in the United States. Establishing a national language may have risked alienating these communities and contradicting the nation's democratic ideals.

This paper will look to explore the study of languages other than English in the United States. The first part will examine the history, popularity, and structure of foreign language learning in the U.S. The second part will be my personal story of the study of foreign languages in the U.S.

1. History and Structure of Foreign Language Education in the U.S.

The three most commonly taught foreign languages in U.S. public schools are Spanish, French, and German, in that order. There are several clear reasons for the popularity of the Spanish language as the most popular second language. Spanish has almost 40 million speakers in the United States, making it the second most common native language in the country. Spanish has also long been the most important language for U.S. foreign policy, given that it is the native language in most of the U.S.'s neighbors in Latin America. The Monroe Doctrine has long established that the U.S. should work closely with these countries. French was the most popular second language during the period of the nation's founding, as France was the U.S.'s first ally. German was historically the most widespread native language in the country other than English, which is why it was also the most common foreign language in the early 20th century, before it fell out of favour due to the rise of Nazism. The fourth most popular language, Latin, is taught as a key piece of classical education. It is also believed to help expand and fortify students' grasp of English vocabulary. Latin not only helps with English, but also serves as a base from which one can more quickly master any of the Romance languages later on. Rounding out the top ten second languages are Japanese, Italian, Chinese, American Sign Language, Russian and Korean, in that order. But the gap between the top three languages and the others is enormous, at both the school level and the college level. Spanish, French and German make up 90% of enrollments in school and 69% of college language enrollments [1]. Russian, by comparison, makes up only 0,14% of school enrollments and 1,4% of university enrollments [2].

In general, foreign language study in the U.S. is in a slow but gradual decline. In all, 18% of adult Americans report speaking a language other than English, while in Europe 53% of people speak a second language [3]. Foreign language courses are not a requirement in American schools, and only about 20% of American schoolchildren take foreign-language classes. The percentage of public and private elementary schools offering foreign language instruction decreased from 31 to 25% from 1997 to 2008 [4]. The percentage of all middle schools offering foreign language

instruction decreased from 75 to 58% [5]. The percentage of high schools offering foreign language courses remained about the same, at 91% [6]. In college the numbers are even lower. While all major colleges offer foreign languages, only 7% of American college students are enrolled in a language course [7]. The overwhelming majority of Americans only receive the opportunity to study strategic languages like Chinese, Arabic, and Russian in college, but these language only make up 6,4% of university language enrollments [8].

2. My Personal Experience with Learning Foreign Languages

I attended a secular private school called the Kinkaid School from pre-kindergarten all the way through 12th grade. We were fortunate to be exposed to foreign languages early on, as Spanish was required for all students starting in 1st grade. In 6th grade students were required to take both Spanish and French, and those who liked French better could switch starting in 7th grade. In 8th grade we were required to take Latin for one year in addition to Spanish or French. In 9th grade Chinese became available, and I seized this opportunity, deciding to take both Chinese and Spanish. I was one of only a handful of students who decided to take more than one language.

Chinese proved to be a wake-up call for me. Our teacher was an energetic older woman from Taiwan, who we affectionately called “Lao-shu” (teacher). It was my first exposure with intense complexity in language, as Spanish had come fairly easily to me. Chinese took much more effort, repetition, and hard work than I could have imagined. Classwork involved mainly listening to the teacher as she explained concepts with presentations, but we also did skits and other activities. Homework was the most brutal part. We would have to write characters over and over – maybe forty times – in a special workbook each night, in order to remember them. I was lucky enough to participate in my school’s two-month China trip that year, which was one of the most eye-opening experiences of my youth. Though I very much enjoyed the trip personally, I became disenchanted with my abilities to learn the language, and eventually quit taking Chinese at the end of that year.

I continued taking Spanish for the rest of high school. My Spanish teacher was a passionate young woman from Mexico, who was genuinely excited for every class. We would read from the textbook and she would explain grammatical concepts to us. At the end of every class she would pass out the lyrics to a Spanish-language song, with some of the words missing. We would then listen to the song and sing along, while trying to fill in the missing words. On Fridays we would watch movies or soap operas and do assignments related to them.

Once I chose which university I was going to, I knew that I wanted to try another language in college. My parents had encouraged me to take Arabic, because of the language’s critical status in the U.S. and its importance in the oil business. I decided to try Russian instead, because of my interest in Russian literature and Soviet history. At the time I did not imagine that I would eventually major in it, as my preliminary declared major was philosophy.

The head of the entire department of Romance, Slavic, and Germanic Languages and Literatures ended up being my first-year Russian professor. His name is Richard Robin, and as I later found out, he is actually the co-author of the most widely used Russian textbooks in all of the United States! His textbook is called “Голоса”. Professor Robin had a very unique teaching style to say the least, with a few elements of Russian and Soviet pedagogy. He immediately tried to intimidate us and weed out those with low motivation. The class began with sixteen students, but after three weeks the number had dropped to ten. I remember one time when I forgot the word for “brown” (коричневый), and Professor Robin proceeded to yell at me and embarrass me for several minutes in front of the whole class. We would also suddenly decline new words on the fly, as a sort of test. If we read a new word or phrase, for example “ржавый ключ”, he would just suddenly ask “чего?” and point randomly to one of us, and they would say “ржавого ключа”; then he would point to someone else and ask “чему?”, and they would answer “ржавому ключу”, and so on. We would decline the word in every case, singular and plural, but if one of us messed up, then we would have to start the whole declension over again. This made us put pressure on each other not to mess up. His course was difficult and required a lot of individual work outside the classroom. We strictly followed the textbook he had written, but by the end of the year I grew to immensely respect his peculiar and strict teaching methods. His strictness made me take learning more seriously, and I am thankful to him for that.

Our second-year Russian teacher was Ludmila Alexandrovna Michael, who received a degree in teaching Russian as a foreign language from Leningrad State University in 1990, and immigrated to the U.S. shortly after. She was a fantastic teacher who made all her own materials. Her teaching methods were much more traditional when compared to Professor Robin's, and her style actually reminded me of my experience in high school Spanish. We read texts, watched and discussed movies, and performed skits. We also would have bi-weekly one-on-one conversations with her in her office, so that she could examine and evaluate our progress. At the end of every semester we would have OPIs (oral proficiency interviews) with a random professor, who would rate our speaking level.

I spent my third year studying abroad in St. Petersburg, Russia, on the program recommended to me by Professor Robin, CIEE at St. Petersburg State University. He stressed to me that conversational practice (i.e. conversing with friends) was most important in reaching the advanced level, and confessed that it was ok to skip class as long as I was conversing in Russian with someone instead!

As a senior (fourth-year student) I no longer had Russian language class, as I had already achieved the speaking level needed for my degree (advanced low). Instead, I took a Russian literature course in Russian. We read 20th century Russian literature including Bulgakov, Bunin, and Nabokov. Our teacher was Elena Borisovna Ovtcharenko, a brilliant woman who worked both at our university as a Russian literature teacher and at the International Monetary Fund as an economist. Reading literature with her guidance greatly helped me increase the complexity and eloquence of my speech.

Conclusion

My experience with foreign language education is very much an outlier. I was very fortunate to have all of my language teachers (except for the renowned prof. Robin) be native speakers of the languages they were teaching. This is a luxury of learning languages in the U.S., where there are substantial numbers of native speakers of most languages from around the world. It is also important to note that in America, literary and language training is mixed together, meaning that students take separate language, literature, and linguistics courses. However, there is usually not special training in translation in undergraduate programs. Professional translators usually undergo special training at private professional schools, or at certain Master's programs. In all, I am extremely satisfied with the quality and structure of the language training I received in the U.S. The challenge facing the United States is making language training more accessible, and demonstrating the relevance of multilingualism to the resolution to global problems.

References:

1. Goldberg, D., Looney, D., Lusin, N. "Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013. Web Publication." *Modern Language Association of America*, 2015. p. 24–82.
2. Ibid.
3. Skorton, D., Altschuler, G. "America's Foreign Language Deficit." *Forbes, Forbes Magazine*, 27 Aug. 2012,
1. www.forbes.com/sites/collegeprose/2012/08/27/americas-foreign-language-deficit/#11d6ef714ddc.
4. Ibid.
5. Ibid.
6. Ibid.
7. Friedman, A. "America's Lacking Language Skills." *The Atlantic, Atlantic Media Company*, 10 May 2015, www.theatlantic.com/education/archive/2015/05/filling-americas-language-education-potholes/392876/.
8. Goldberg, Looney, Lusin, Ibid.

Орр М.

Университет Джорджа Вашингтона, США

КАК АМЕРИКАНЦЫ ИЗУЧАЮТ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ОТ ДЕТСКОГО САДА ДО УНИВЕРСИТЕТА

Статья представляет собой обзор проблемы изучения иностранных языков в Соединенных Штатах Америки. Автор дает краткое описание истории изучения языков (за исключением английского) в США, приводя последние данные о зачислении на языковые курсы в школах и университетах страны. То, что в США есть официальный государственный язык, является довольно распространенным заблуждением, на самом деле его нет. Этот факт подчеркивает историческую значимость многоязычия в истории страны, вместе с тем предполагая особую важность иностранных языков в настоящее время. Однако, несмотря на то, что США, как и прежде, продолжают быть многонациональной страной, спрос на изучение второго языка постепенно падает. Испанский, французский и немецкий языки занимают доминирующие позиции на всех уровнях образовательной системы, в то время как изучение таких стратегически важных языков как китайский, арабский и русский еще крайне ограничено. Вторая часть статьи посвящена личному опыту автора в изучении иностранных языков, который позволил ему заключить, что проблема состоит не в качестве языкового образования в США, а в его доступности.

Ключевые слова: иностранные языки, языковые курсы, личный опыт, США, языковое образование.

Сведения об авторе: **Орр, Мэтью**, преподаватель английского языка в Удмуртском государственном университете по программе Фулбрайта, Университет Джорджа Вашингтона (Вашингтон, США); e-mail: matthew_r_orr@yahoo.com.

IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.1(045)

Барт М. В., Габова М. А.

*Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина, Сыктывкар, Россия*

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПОЛИЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена применению дистанционных технологий в преподавании русского языка как иностранного в условиях полиязычного образовательного пространства. Цель исследования – показать в сравнительном аспекте на примере электронного курса, как две дистанционные оболочки обучения Moodle и eFront могут стать эффективным средством обучения русскому языку как иностранному студентов высших учебных заведений. В основе электронного курса лежит аутентичный материал (полнометражный мультипликационный фильм по мотивам повести Эдуарда Успенского «Трое из Простоквашино»), структурированный по сценам и осваиваемый обучающимися через систему специально разработанных языковых упражнений. Новизна исследования заключается в сравнении интерактивного потенциала двух систем дистанционного обучения – Moodle и eFront, которые используются для обучения иностранных студентов русскому языку. Авторы, основываясь на своем практическом опыте, показывают возможности данных платформ при работе в режимах онлайн и оффлайн в организации внеаудиторной работы, при стимулировании самостоятельной когнитивной деятельности обучающихся, создании условий для индивидуальной и групповой учебной деятельности. В статье делается вывод о том, что в Moodle этих возможностей больше, но и eFront при творческом подходе становится эффективным инструментом реализации интерактивного взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационно-коммуникативные технологии, Moodle, eFront, полиязычное образовательное пространство, русский язык как иностранный, электронные учебные курсы.

Сведения об авторах:

Барт Мария Вячеславовна, канд. филол. наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина (г. Сыктывкар); e-mail: mariabart@mail.ru.

Габова Марина Анатольевна, канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования Института педагогики и психологии, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина (г. Сыктывкар); e-mail: magabova@yandex.ru.

Введение

Требования эпохи глобализации и интернационализации ставят перед российскими вузами цель формирования полиязычного образовательного пространства, которое способствует интеграции нашей страны в международное научно-образовательное сообщество и содействует изучению русского языка как иностранного для межкультурного

взаимопонимания и плодотворного сотрудничества, студенческой и преподавательской мобильности. В исследованиях А. И. Богдановой [1], О. Л. Колоницкой [2], И. Ф. Яруллина [3] приводится немало доказательств тому, что полиязычное образование имеет много преимуществ. Умение общаться на иностранных языках является маркером высокой личностной культуры специалиста в любой области профессиональной деятельности. Носитель языковых и межкультурных компетенций по достоинству оценивается работодателем, что предоставляет соискателю более широкие возможности занятости на рынке труда. Полиязычие выступает как основа формирования поликультурной личности.

Несомненно также, что для создания полиязычного образовательного пространства в вузах необходимо предпринимать определенные шаги. Мы полагаем, что одним из путей достижения данной цели является применение информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранного языка, русского как иностранного в том числе.

Вопросы использования средств информационных и коммуникационных технологий в образовании изучаются в различных аспектах. Один из них – это дистанционные образовательные технологии и условия их эффективного применения.

Гипотезой нашей работы является положение о том, что в системе дистанционного обучения (LMS – Learning Management System) можно выстроить полноценный электронный курс по обучению русскому языку как иностранному, взяв за основу серию языковых упражнений на материале мультипликационного фильма. Перед нами стояла задача выявить возможности LMS в реализации интерактивных упражнений и создании полноценного электронного курса как элемента полиязычного образовательного пространства.

Новизна нашего исследования заключается в сравнении интерактивного потенциала двух систем дистанционного обучения – Moodle и eFront, которые используются для обучения иностранных студентов русскому языку.

1. Дистанционные образовательные технологии в обучении русскому языку как иностранному

Приоритетом информационно-коммуникационных технологий является значительные преобразования в стратегиях обучения. Наряду с процессом получения и усвоения информации обучающийся параллельно приобщен к процессу синтеза и постижения знаний, содействующих его развитию как эрудированной личности. По существу, эпоха экстенсивного обучения иностранному языку отходит на второй план, уступая место интенсивному обучению, когда у обучающихся возникает потребность в самостоятельном поиске и приобретении новых знаний [4, с. 6].

Спектр использования информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранному языку достаточно широк. К наиболее популярным и востребованным на сегодняшний день относятся дистанционные образовательные технологии. Согласно закону об образовании в РФ, под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Результаты современных исследований убеждают в эффективности электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Э. Делен, Дж. Лью утверждают, что интернет-среды должны предоставлять студентам возможность освоить необходимые задачи, используя стратегии саморегуляции [5, с. 30]. Э. Ф. Сэцзу, И. Ипек описывают стратегии быстрого развития электронного обучения и модель проектирования мультимедийных проектов [6, с. 46]. С. Чу, Н. У. Пенг и С. У. Чанг выделяют пять типов взаимодействия в образовательном процессе, ориентированных на учащихся:

- взаимодействие студента и интерфейса: эффективный и легкий доступ студентов к работе и возможность управления интерфейсом;
- студенческое взаимодействие: способность учеников преуспеть в улучшении обучения;

- взаимодействие с учащимися: взаимодействие со всеми материалами, доступными в учебной среде;
- взаимодействие студента и инструктора: обеспечение взаимодействия между преподавателем и учащимся посредством каналов связи, предоставляемых системой;
- взаимодействие учащихся и студентов: обеспечение взаимодействия с другими учащимися, использующих систему с помощью средств коммуникации [7, с. 1004].

Исследование А. Д. Топал ставит целью определить взаимосвязь между удовлетворенностью электронным курсом и готовностью к онлайн-обучению путем определения как уровней обученности учащихся, так и влияния материалов, используемых в электронном обучении. Автор отмечает, что, когда в курсе использовались инструменты взаимодействия и коммуникации, такие как виртуальный класс, форум, чат, электронная почта, веб-страницы, анимация, видео, графика и изображения в качестве инструментов контента, а также вопросник в качестве инструмента оценки, удовлетворенность учащихся была выше [8, с. 19].

В результате исследований З. Дженка, Х. Тинмаза участники эксперимента оценили важность механизма обратной связи, который является одним из основных элементов цикла обучения. При этом оказалось, что форум предпочтительнее чата, а речевой механизм более важен для женщин-участников, чем мужчин: женщины предпочитают звуковое обсуждение больше, чем мужчины, и больше женщин сообщили, что аудио-дискуссия укрепила их связь со сверстниками [9, с. 169].

Таким образом, мы полагаем, что дистанционные образовательные технологии могут являться эффективным средством обучения русскому как иностранному. Однако само по себе наличие дистанционных технологий в изучении иностранного языка не является гарантом сформированного полиязычного пространства.

Методически некорректно построенная работа обучающихся, изучающих русский язык как иностранный с применением дистанционных оболочек, может способствовать формированию у них неверных стереотипов и ошибочных представлений о культуре и ментальности страны изучаемого языка.

2. Организация упражнений в процессе обучения русскому как иностранному в дистанционных оболочках Moodle и eFront на примере курса «Трое из Простоквашино»

Опишем апробированные нами интерактивные возможности LMS Moodle и eFront в обучении русскому языку как иностранному и поделимся опытом преподавания в Сыктывкарском государственном университете имени Питирима Сорокина на примере электронного курса по обучению русскому как иностранному «Трое из Простоквашино», основанного на аутентичном материале – одноименном полнометражном мультипликационном фильме 1978 г. по мотивам повести Эдуарда Успенского.

Данный курс предназначен для иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный первого сертификационного уровня общего владения языком, и соответствует минимуму требований к данному уровню. Курс может быть также интересен и полезен потенциальному адресату: любому иностранцу, который изучает русский как иностранный с преподавателем или самостоятельно, а также детям русскоязычных эмигрантов.

Цель курса – развитие и активизация у обучающихся навыков общения с использованием различных вариантов грамматических конструкций русского языка; активное употребление речевых единиц, позволяющих обучающимся удовлетворять коммуникативные потребности в наборе ситуаций и тем социокультурной сферы и сферы повседневного общения.

Рассмотрим возможности платформ LMS Moodle и eFront и интерактивных элементов данных систем дистанционного обучения для организации различных типов упражнений в процессе обучения русскому как иностранному языку. Систему упражнений курса авторы построили с возможностью обучения всем сторонам речи: фонетической, лексической и грамматической.

Фонетические упражнения включают в себя:

- повторение отдельных слов, предложений, реплик диалога вслед за диктором с использованием кнопки «пауза»;
- просмотр видеотрегментов с одновременным выделением в тексте слов с заданным звуком; повторение этих слов в паузах за носителем языка;
- фонетический мини-урок в игровой форме;
- демонстрация образцов артикуляции лексических единиц с низким стилем произношения, с отклонениями от норм в произношении, жаргонизмов и пр.

Большинство упражнений может быть реализовано через ресурс «Страница» в Moodle и eFront, ресурс видеотайл «Книга» или элемент «Лекция» в Moodle.

Лексические упражнения ориентированы на восприятие лексических единиц в адекватном аудиовизуальном контексте, чему способствует применение таких приемов, как:

- прогнозирование слов, фраз, которые будут произнесены персонажами видеотриода после паузы, с опорой и без опоры;
- распознавание, нахождение в видеотриоде определенных предметов, явлений, действий, цветовых обозначений, названия которых записаны на доске;
- соотнесение прилагательных, записанных на доске или на карточке, с тем или иным персонажем видеотриода; списка синонимов – с ключевыми словами из видеотриода.

Упражнения этой группы могут быть реализованы через ресурс «Страница» в Moodle и eFront, видеотайл в Moodle.

Презентация речевых функций и средств их выражения осуществляется в контексте, в разнообразных ситуациях общения и сопровождается выполнением следующих упражнений:

- повторение различных речевых образцов, позволяющих реализовать данную функцию в паузах за диктором;
- выбор из предложенного перечня тех языковых средств выражения, которые встречаются в видеотриоде;
- реагирование адекватно ситуации, представленной в видеотриоде: Что скажет / может сказать этот персонаж в данной ситуации.

Перечисленные упражнения реализуются через ресурс «Страница» в Moodle и eFront, видеотайл в Moodle, элемент «Тест» в Moodle и eFront.

Активизация грамматического материала предусматривает использование его в новых ситуациях общения, а именно:

- дополнение ситуации, например: восстановите вопросы, которые предположительно были заданы персонажу видеотриода в ходе телефонного разговора (реализуется через элемент «Тест» в Moodle и eFront);
- ролевые игры: озвучьте реплики персонажа; составьте вопросы к видеотриоде просмотренного триода (реализуются через элементы «Глоссарий» и «Форум» в Moodle).

В своей совокупности система упражнений курса позволяет максимально приблизиться к идеальному обучению иностранному языку, в котором присутствуют все виды речевой деятельности: диалогическая и монологическая речь, чтение, письмо и письменная речь. В обучении диалогической речи используются упражнения, направленные на:

- восстановление диалога, представленного в видеотриоде, на основе отдельных реплик;
- восстановление пропущенных реплик одного из персонажей;
- соотнесение реплик с определенным персонажем.

Большинство упражнений могут быть реализованы через элемент «Тест» в Moodle и eFront (индивидуальная работа), элемент «Глоссарий», «Форум» и «Чат» в Moodle (совместная работа, обсуждение, диалог).

Упражнения, предназначенные для обучения монологической речи:

- составление рассказа о том, что уже случилось к определенному моменту эпизода;
- восстановление пропущенной части сюжета видеофрагмента;
- подготовка пересказа.

Данные виды упражнений можно реализовать через элемент «Тест» в Moodle и eFront с индивидуальными ответами, доступными только преподавателю. Использование элемента «Форум» в Moodle позволяет загрузить ответы (текстовые или аудиофайлы) и организовать их обсуждение и взаимооценку. Элемент «Задание» с загрузкой файлов позволяет оценить работу каждого обучающегося индивидуально.

Развитие умений чтения имеет место, главным образом, в процессе работы над кратким или полным сценарием видеофильма. Предлагаются следующие задания, которые можно реализовать через ресурс «Страница» и элемент «Тест» в Moodle и eFront:

- прочтение перед просмотром видеофрагмента резюме по его содержанию с последующим заполнением пробелов недостающими словами, фразами;
- прочтение краткого резюме по содержанию фрагмента и нахождение во время просмотра той его части, которая неверна.

Просмотр видеоматериалов может быть использован в качестве стимула и содержательной основы для развития навыков письма и умений письменной речи:

- написание воображаемой биографии одного из персонажей видео-эпизода;
- изложение содержания видео эпизода в форме письма другу;
- написание краткой рекламы видеофильма;
- написание небольшого рассказа на основе слов / фраз, предложенных учителем, с целью предсказания сюжета видеофильма.

Задания на культурологический анализ фильма помогают носителям других культур понять своеобразие данного исторического периода нашей страны, показывает, что являлось мотивом к определенным действиям, повышает их интерес к стране изучаемого языка, открывая то, что ранее было неизвестно или непонятно [10, с. 147].

Задания, предлагаемые для анализа иноязычной культуры, предусматривают:

- выявление сходств и различий в иноязычной и отечественной культурах, касающихся конкретных предметов, явлений окружающей действительности, поступков людей;
- просмотр видеофрагмента без звука и анализ различных аспектов невербального поведения: определение эмоций и чувств по выражению лица, жестам;
- просмотр видео эпизода, представляющего какое-либо событие из культурной жизни страны изучаемого языка, и высказывание предположений об изменениях, которые произошли бы при проведении этого мероприятия в условиях своей / другой страны;
- соотнесение предметов и героев с их социальным статусом, вербальным и невербальным поведением;
- раскрытие элементов иноязычной культуры за счет закадрового комментария преподавателем лексических единиц («бутерброд колбасой на язык класть»; «чердак, который ремонтируют»; мальчика зовут «дядя Федор», что заставляет зрителя задуматься над вопросом, почему маленького с виду мальчика зовут так по-взрослому – «дядя?»); «Трое из Простоквашино» изначально был забракован худсоветом по вине всем запомнившейся фразы Шарика: *«Мясо лучше в магазине покупать ... там костей больше!»* и др.). Включение таких заданий очень важно для понимания нашей культуры и языка.

Следует особо отметить, что преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективного общения между представителями различных культур. Для этого необходимо преодолеть культурный барьер. Примером упражнения на культурологический анализ в системе eFront является задание на знакомство и объяснение такой нашей реалии, как «Олимпийский рубль».

Говоря о системе упражнений курса, нужно еще раз подчеркнуть интерактивную форму построения заданий, которая позволяет моделировать реальные ситуации из жизни, использовать ролевые игры, прибегать к совместному решению поставленных вопросов и ситуаций проблемного характера. Поставленные задачи обучающиеся решают, используя полученные знания и сформированные в процессе занятия навыки. Акцент делается на развитии критического мышления и спонтанной речи.

В целом, система упражнений курса направлена не только на формирование коммуникативной компетенции с включением приобретенных лингвистических навыков в ситуациях, близких к реальности, но обращена и к взаимодействию участников обучения. Превалирование одного из участников учебного процесса или одной из идей не допускается и не приветствуется. Обучающийся выступает не как объект воздействия, а как субъект взаимодействия. Он сам активно принимает участие в процессе обучения, избирая для себя свой персональный путь. Представленные выше типы упражнений могут быть реализованы в Moodle и eFront с помощью интерактивных инструментов.

3. Инструменты в дистанционных оболочках Moodle и eFront при обучении русскому как иностранному на примере курса «Трое из Простоквашино»

В дистанционных оболочках Moodle и eFront представлены различные ресурсы и интерактивные элементы. Попытаемся сравнить их и выявить достоинства и недостатки каждой из оболочек.

Все типы упражнений могут быть реализованы в eFront с помощью инструмента «Тест». Система позволяет создавать тесты разных типов: на заполнение пропусков, на множественный выбор с одним правильным ответом или несколькими, на соответствие, верно / неверно, с загрузкой файла.

В Moodle также есть элемент «Тест», позволяющий создавать тесты разных типов, выбор которых гораздо шире: верно / неверно, вложенные ответы, выбор пропущенных слов, вычисляемый, краткий ответ, множественный выбор, множественный вычисляемый, на соответствие, простой вычисляемый, числовой ответ, эссе. Кроме того, в Moodle есть и другие элементы, обладающие интерактивными возможностями, позволяющие организовать коммуникацию и взаимодействие. Рассмотрим их возможности.

«Опрос» является неопениваемым элементом и позволяет быстро собрать информацию по определенной теме. В настройках можно ограничить время опроса, доступность результатов для обучающихся.

Элемент «Задание» позволяет создать практическое задание, ответ на которое может предполагать загрузку одного или нескольких файлов, набор текста ответа непосредственно в окне редактора или ответ вне сайта. Ответ на задание доступен для просмотра и оценивания только преподавателю курса, который может настроить сроки выполнения задания, типы отзывов (комментарий, файл или ведомость с оценками), параметры ответов (количество попыток, условия представления ответов), уведомления, параметры оценивания.

«Глоссарий» типа «вторичный» могут заполнять сами студенты. В настройках преподаватель может задать формат отображения, параметры оценивания, диапазон дат. Студенты могут сопровождать свои записи загруженными файлами (презентациями, изображениями и т. п.). Таким образом, материалы становятся доступными для просмотра и комментирования всем участникам курса, что позволяет организовать их обсуждение и взаимооценку.

Элемент «Форум» может быть реализован по-разному: стандартный форум для общих обсуждений, простое обсуждение, «вопрос-ответ». Для организации обсуждения и взаимооценки работ используется тип «каждый открывает одну тему». В «Форум» можно прикреплять файлы, настроить подписку и отслеживание, временной период блокирования, параметры оценивания.

И в «Глоссарий», и в «Форум», и в «Задание» можно выбрать вариант «не оценивается», а можно задать категорию оценок, выбрать шкалу, установить проходной балл

и максимальное значение. Кроме того, можно назначить студентов-участников курса на роль оценщиков в каждом отдельном элементе курса.

Элемент «Чат» предназначен для общения онлайн. Преподаватель может задать время начала чата, длительность сессии, ее повторяемость. Элемент курса «Вики» позволяет организовать совместную деятельность по составлению документа (вики-страницы). Каждый участник может вносить свою информацию, редактировать свои записи и записи других участников.

Интерактивный элемент «Лекция» дает возможность структурировать материал по блокам, разделяя их тестовыми вопросами и заданиями. Преподаватель настраивает время прохождения лекции, количество попыток, категорию и шкалу оценивания, проходной и максимальный балл и другие параметры.

«Семинар» позволяет организовать практическую работу обучающихся с взаимооцениванием, причем итоговая оценка может складываться из оценки самой работы и оценки за оценивание работ других участников курса.

Упражнения, созданные с помощью данных инструментов, позволяют моделировать реальные ситуации из жизни, использовать ролевые игры, прибегать к совместному решению поставленных вопросов и учебно-профессиональных ситуаций проблемного характера.

Системы Moodle и eFront дают возможность размещать учебные материалы разных типов и форматов: файлы в формате PDF, гиперссылки на интернет-ресурсы, глоссарии, веб-страницы. Обе платформы дают возможность структурировать материалы в модули или уроки, группировать, создавать иерархию. Однако в eFront есть ограничения по типу файлов, загружаемых в материалы курса: нет возможности загрузить файлы Word, Excel, PowerPoint. Приходится либо переводить их в формат PDF, либо загружать на сторонние интернет-сервисы и встраивать HTML-код на веб-страницу. В Moodle можно загружать файлы разных типов, группировать их в папки.

Глоссарий в eFront первичен, т. е. его формирует создатель курса. В Moodle есть возможность создавать вторичный глоссарий, к наполнению и комментированию статей которого на иностранном языке можно привлечь обучающихся. На веб-страницу можно интегрировать графические изображения, медиа-объекты, вставлять таблицы, формулы, символы, форматировать текст. Ко всему прочему, в Moodle можно создать книгу из отдельных веб-страниц.

Видеофайлы в Moodle и eFront могут быть интегрированы на страницу с помощью HTML-кода файла, размещенного в интернете. В Moodle видеофайл может быть загружен отдельно или с помощью гиперссылки на сторонние ресурсы.

Как показывает опыт нашей работы, применение средств информационных технологий, в том числе электронных образовательных ресурсов, приводит к возрастанию объема и вариативности организационных форм самостоятельной работы обучающихся, что придает самостоятельной работе новые качества, позволяет не только закреплять полученные знания и навыки, но и управлять самостоятельной работой обучающихся, формируя основы для самообразования [11, с. 73].

Интерактивные инструменты в дистанционных оболочках Moodle и eFront при их методически грамотном применении позволяют интенсифицировать процесс обучения иностранному языку и способствуют эффективному усвоению материала.

Заключение

Наша практика показала, что применение дистанционных образовательных технологий в преподавании русского языка как иностранного является эффективным средством обучения иностранных студентов. Использование дистанционных оболочек Moodle и eFront способствует созданию интерактивного полиязычного образовательного пространства, погружаясь в которое, иностранные учащиеся не только осваивают азы и секреты русского языка, но и постигают особенности культуры и быта русского народа, у них формируется уважение культуры другого народа, ее понимание и толерантное отношение к представителям иной культуры, что

способствует становлению поликультурной личности с характерным осознанием, осмыслением своего поведения во взаимодействии с представителями различных культур, основанном на взаимоуважении, взаимопринятии и взаимопонимании.

Мы считаем, что для создания интерактивного полиязычного образовательного пространства больше возможностей в Moodle. Система Moodle предлагает отличные возможности для общения, такие как совместное использование файлов, возможность информировать участников процесса обучения через рассылки и другие. В то же время система распространяется в открытом исходном коде, что позволяет при необходимости дополнять и изменять ее функциональность. Но и eFront при творческом подходе становится эффективным инструментом реализации интерактивного взаимодействия.

Привлечение информационно-коммуникационных технологий в изучение русского как иностранного языка способствует поддержанию устойчивого роста интереса к обучению в Российской Федерации и развитию академической мобильности. Дальнейшие исследования в данной области видятся нам в обобщении описанного подхода и трансляции его на конструирование аналогичных курсов на различных языках.

Литература:

1. Богданова А. И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. 2011. N 1. С. 113–115.
2. Колоницкая О. Л. Реализация концепции поликультурного образования и ее влияние на профессиональное становление личности обучаемого в техническом вузе // Эйдос. 2010. 10 декабря [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm>.
3. Яруллин И. Ф. Патриотическое воспитание студентов в поликультурной образовательной среде // Сб. науч. тр. Международной научно-практической конференции: Поликультурное образовательное пространство Поволжья: пути и формы интеграции (Казань, КФУ, 1 ноября 2013 г.) / под науч. ред. Г. Ж. Фахрутдиновой. Казань: Изд-во Каз. федер. ун-та, 2013. С. 697–699.
4. Барт М. В. Информационно-коммуникативные технологии как способ реализации компетенций по иностранному языку (на примере интерактивного электронного учебного пособия по русскому как иностранному «Трое из Простоквашино») // Инновационные технологии преподавания иностранных языков и культур: учеб.-метод. пос. / отв. ред. к.ф.н. М. В. Барт. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского гос. ун-та, 2014. 211 с. С. 5–45.
5. Delen, E., Liew, J. “The Use of Interactive Environments to Promote Self-Regulation in Online Learning.” *A Literature Review. European Journal of Contemporary Education*, vol. 15, no. 1, 2016. 184 p.
6. Sözcü, Ö. F., İpek, İ. “Rapid E-learning Development Strategies and a Multimedia Project Design Model.” *European Journal of Contemporary Education*, vol. 7, no. 1, 2014. 80 p.
7. Chou, C., Peng, H. Y., Chang, C. Y. “The Technical Framework of Interactive Functions for Course-Management Systems: Students’ Perceptions, Uses and Evaluations.” *Computers and Education*, vol. 55, no. 3, pp. 1004–1017, doi:10.1016/j.compedu.2010.04.011.
8. Topal A. D. “Examination of University Students’ Level of Satisfaction and Readiness for E-Courses and the Relationship between Them.” *European Journal of Contemporary Education*, vol. 15, no. 1, 2016. pp. 7–23.
9. Genç, Z., Tinmaz, H. “The Perception on Fundamentals of Online Courses: A Case on Prospective Instructional Designers.” *European Journal of Contemporary Education*, vol. 15, no. 1, 2016. pp. 163–172.
10. Барт М. В. Информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранному языку как путь расширения международных и межкультурных связей // *Multicultural World: Challenges of Mutual Understanding (Мультикультурный мир: проблемы взаимопонимания): материалы междунауч.-практ. конф.*, 2015 г. / отв. ред. И. С. Рогозина. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского гос. ун-та, 2015. С. 143–149.
11. Габова М. А. Совершенствование компетенций преподавателей вуза в области использования дистанционных образовательных технологий // *Педагогическая информатика*, 2017. N 1. С. 62–69.

Bart M. V., Gabova M. A.

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, Russia

DISTANCE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN POLYLINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is focused on the use of distance technologies in teaching Russian as a foreign language in a multilingual educational environment. The main aim of the research is to demonstrate (in a comparative aspect) how two forms of distance learning: the software (platform) Moodle and eFront can become effective tools of teaching Russian to foreign university students. The e-learning course is based on the authentic material (a full-length cartoon made from a story by Edward Uspensky “Three from Prostokvashino”) divided into certain scenes and studied by the students through the system of specially designed language exercises. The novelty of the research lies in comparing the potential of the two systems: Moodle and eFront. The researchers present their own experience of working on the platforms online and off line (in extra-curricular activities), for stimulating students’ independent cognitive activities, creating conditions for individual and team work. The conclusion is made that Moodle provides more opportunities but eFront can also become an effective tool in the interaction of teachers and students if a creative approach is applied.

Key words: distance learning, information and communication technologies, Moodle, eFront, polylingual educational environment, Russian as a foreign language, e-learning courses.

About the authors:

Bart Mariya Vyacheslavovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication in the Institute of Foreign Languages, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia); e-mail: mariabart@mail.ru.

Gabova Marina Anatol’evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication in the Institute of Foreign Languages, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia); e-mail: magabova@yandex.ru.

References:

1. Bogdanova, A. I. “Polycultural Educational Environment.” *Sovremennye Naukoyemkie Tehnologii*, no. 1, 2011, pp. 113–115.
2. Kolonitskaya, O. L. “Polycultural Education Concept, Its implementation, and Its Effect on Professional Development of the Engineering Student Personality.” *Eidos*, 2010, www.eidos.ru/journal/2010/1210-01.htm.
3. Yarullin, I. F. “Students’ Patriotic Education in the Polycultural Educational Environment.” *Sbornik Nauchnyh Trudov Mezhdunarodnoy Nauchno-Prakticheskoy Konferencii: Polikul’turnoe Obrazovatel’noe Prostranstvo Povolzh’ya: Puti i Formy Integracii*, edited by B. Zh. Fakhrutdinova. Kazan, 2013, pp. 697–699.
4. Bart, M. V. “Information and Communication Technologies as a Technique of Developing Foreign Languages Competences (based on Russian as a Foreign Language Interactive Electronic Course *The Three Ones from Prostokvashino*.)” *Innovacionnye Tehnologii Prepodavaniya Inostrannyh Yazykov i Kul’tur*, edited by M. V. Bart. Syktyvkar, 2014, pp. 5–45.
5. Delen, E., Liew, J. “The Use of Interactive Environments to Promote Self-Regulation in Online Learning.” *A Literature Review. European Journal of Contemporary Education*, vol. 15, no. 1, 2016. 184 p.
6. Sözcü, Ö. F., İpek, İ. “Rapid E-learning Development Strategies and a Multimedia Project Design Model.” *European Journal of Contemporary Education*, vol. 7, no. 1, 2014. 80 p.
7. Chou, C., Peng, H. Y., Chang, C. Y. “The Technical Framework of Interactive Functions for Course-Management Systems: Students’ Perceptions, Uses and Evaluations.” *Computers and Education*, vol. 55, no. 3, pp. 1004–1017, doi:10.1016/j.compedu.2010.04.011.
8. Topal A. D. “Examination of University Students’ Level of Satisfaction and Readiness for E-Courses and the Relationship between Them.” *European Journal of Contemporary Education*, vol. 15, no. 1, 2016. pp. 7–23.

9. Genç, Z., Tinmaz, H. "The Perception on Fundamentals of Online Courses: A Case on Prospective Instructional Designers." *European Journal of Contemporary Education*, vol. 15, no. 1, 2016. pp. 163–172.
10. Bart, M. V. "Information and Communication Technologies in Teaching Foreign Languages as a Way to Develop International and Intercultural Links." *Mul'tikul'turnyy Mir: Problemy Vzaimoponimaniya: Materialy Mezhdunarodnoy Nauchno-Prakticheskoy Konferencii*, edited by I. S. Rogozina. Syktyvkar, 2015, pp. 143–149.
11. Gabova, M. A. "University Professor Competences and Their Development in the Field of Distance Learning Technology." *Pedagogicheskaja Informatika*, no. 1, 2017, pp. 62–69.

УДК 378:811(045)

Коняева Л. А.

Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

ИННОВАЦИОННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ВИКТОРИНА КАК ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье освещается актуальная тема формирования визуальной культуры студентов в процессе обучения иностранным языкам с использованием инновационных мультимедийных технологий. В настоящее время совершенно очевидно, что сложившаяся в прошлом система обучения иностранным языкам, единообразная для всех обучающихся, не отвечает современным требованиям жизни. Одним из средств, превращающих обучение иностранному языку в живой творческий процесс и формирующих у студентов визуальную культуру, является использование инновационных приемов, направленных на формирование лингвосоциокультурной компетенции современного студента.

Эффективным приемом формирования визуальной культуры является интерактивный дидактический материал, насыщенный элементами визуализации (красочные иллюстрации, схемы, таблицы, видео-фрагменты и т. д.), активизирующими зрительный анализатор и способствующими четкому восприятию визуальных образов, умению их анализировать, интерпретировать, оценивать, сопоставлять, представлять и создавать на этой основе новые индивидуальные образы.

Цель статьи – обоснование путей эффективного формирования визуальной культуры студентов на примере интерактивной мультимедийной викторины «English Ice-Breakers», созданной с помощью программы FrontPage.

Мультимедийная викторина представляет собой ознакомительный (вводный) урок, проводимый в форме викторины, позволяющий студентам-первокурсникам эффективно формировать визуальную культуру. Нами выявлена прямая зависимость между уровнем сформированности визуальной культуры студентов и более успешной активизацией знаний, полученных первокурсниками в школе. Правильно организованная визуализация дидактического материала способствует повышению самостоятельности мышления студентов, обострению их познавательного интереса, активизации учебной деятельности в целом.

В статье описан алгоритм проведения вводного занятия с использованием интерактивной викторины, выделены особенности реализации новой технологии в учебном процессе на примере дисциплины «Иностранный язык». Принципы визуализации викторины «English Ice-Breakers» как дидактического материала представляют интерес для широкого круга преподавателей. Они могут быть использованы в любых образовательных заведениях инновационного типа, участвующих в решении задач модернизации системы образования, при обучении всем видам речевой деятельности с целью формирования визуальной культуры и успешного межкультурного общения билингвальной или мультилингвальной языковой личности.

Ключевые слова: визуальная культура, инновационные технологии, личностно-ориентированное обучение, студент-первокурсник, иностранный язык.

Сведения об авторе: **Коняева Людмила Александровна**, канд. пед. наук, доцент, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово); e-mail: loudmillakoni@mail.ru.

Введение

В мультилингвальном обществе эффективность обучения языкам тесным образом связана с формированием визуальной культуры, от которой во многом зависит эффективность развития лингвосоциокультурной компетенции. В эпоху высоких технологий и инноваций, интенсивного информационного потока, постоянно меняющихся культурных и образовательных ориентиров, на первый план выступает (с учетом компетентностного подхода ФГОС) ценностное освоение действительности, происходят ключевые изменения технических средств преподавания, появляются возможности широкого использования компьютерной техники, коммуникационных средств.

Значительный вклад в исследования механизмов зрительного восприятия внесли российские исследователи Б. Г. Ананьев, Н. А. Бармина, М. М. Безруких, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, С. М. Даниэль, Е. И. Игнатьев, В. М. Розин и др. Современные инновационные методы преподавания дисциплин, формирующих визуальную культуру студентов, представлены также в работах западных педагогов М. Бартела, Д. Грешперад, Р. Ж. Лерх, А. Л. Макмичела, К. Осборн, М. Расселл, Р. Шнайдера, Р. Шустермана и др.

В статье формирование визуальной культуры студентов рассматривается в связи с использованием гипертекстовых технологий. Традиционно гипертекстовые конструкты ассоциируются с возможностью их широкого использования в самостоятельной работе студентов, однако представленная в данной статье мультимедийная викторина демонстрирует, что с помощью программ для создания гипертекстовых учебников можно скомпоновать урок, предусматривающий формирование визуальной культуры студентов непосредственно на занятии. Визуализация дидактического материала способствует более активному вовлечению студентов в учебный процесс. Она положительно влияет на мотивационную сферу, эффективность коммуникации, формирование лингвосоциокультурной компетенции обучаемых.

Цель исследования – обоснование путей эффективного формирования визуальной культуры студентов-первокурсников в начале обучения в вузе на примере интерактивной мультимедийной викторины «English Ice-Breakers», созданной с помощью программы FrontPage. Викторина-презентация является основным образовательным ресурсом на вводном занятии студентов первого курса лингвистического факультета.

Новизна исследования заключается в том, что формирование визуальной культуры студентов предлагается осуществлять при активном внедрении в образовательный процесс инновационных информационных технологий или отдельных инновационных элементов, как представленная интерактивная мультимедийная викторина «English Ice-Breakers». В первой части статьи рассматриваются толкования основных терминов и преимущества использования визуализации дидактического материала для преподавателя, во второй части представлены особенности интерактивной викторины, цели, задачи, используемые педагогические технологии и алгоритм предъявления заданий викторины «English Ice-Breakers» студентам.

1. Что такое «визуальная культура» и «визуализация»

Визуализация в образовательном процессе вуза является инновационным методом активного, личностно-ориентированного обучения. Современные психолого-педагогические исследования показывают, что формированию визуальной культуры способствует иллюстративность дидактического материала.

По определению С. М. Даниэля, «визуальная культура» – это частная область понятия «культура», развивающая способности восприятия визуальных образов, умение их анализировать, интерпретировать, оценивать, сопоставлять, представлять, создавать на этой

основе индивидуальные художественные образы. Визуальная культура сегодня охватывает такие объекты культуры, как кино, телевидение, фотография, концептуальное искусство, «public art», рисунок, фотография, живопись, театр, видео-арт, реклама, рекламные ролики, дизайн, web-дизайн, видеоигры, мода, граффити и т. д. [1, с. 113].

По мнению антропологов, визуальная культура состоит из четырех элементов. 1. Понятия. Они содержатся главным образом в языке. Благодаря им становится возможным упорядочить опыт людей (форма, цвет, вкус предметов). 2. Отношения. Визуальная культура не только выделяет те или иные части мира с помощью понятий, но также выявляет, как эти составные части связаны между собой – в пространстве и времени, по значению, на основе причинной обусловленности. 3. Ценности. Ценности – это общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться. Они составляют основу нравственных принципов. 4. Правила. Эти элементы регулируют поведение людей в соответствии с ценностями визуальной культуры. Ценности не только сами нуждаются в обосновании, но и могут служить обоснованием [2, с. 62].

Визуальное восприятие является наиболее простым видом восприятий человека. Визуально воспринимаемые объекты быстрее формируют ассоциации, что приводит к лучшему запоминанию и усвоению информации. Результатом освоения студентами визуальной культуры можно считать сформированную культуру восприятия зрительных образов, умение их критически осмысливать и оценивать, интерпретировать, сравнивать, создавать новые эстетические художественные образы. Такое понимание визуальной культуры обуславливает высокий уровень общей культуры человека, т. е. «качество и степень выраженности ценностного содержания личности» [3, с. 34].

Таким образом, визуальная культура – новое междисциплинарное направление, возникшее на пересечении философии, теории культуры, социологии и искусствознания, центральной проблемой которого является исследование культурной логики «постмодернистского», «масс-медийного», «визуального» поворота. Это культура грамотного визуального восприятия, опыт визуальных коммуникаций, медиакультура и экранные искусства, ТВ и видео, компьютерный интерфейс и Интернет, фото и т. д., развитие эмоционально-ценностных отношений личности, коммуникации с использованием визуального канала, касающиеся «любых аспектов культуры».

Визуальная культура сегодня становится доминирующей формой «культуры как таковой» [4]. Сформированная визуальная культура у студентов способствует более глубокому и эффективному восприятию и запоминанию дидактического материала, позволяет активизировать когнитивное мышление, острее воспринимать сущность изучаемых явлений, показывает его связь с творческим процессом принятия решений. С помощью визуализации дидактического материала преподаватель может:

- создать мотивацию к овладению иностранным языком как средством общения;
- организовать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность студентов;
- конструировать учебное содержание в соответствии с возрастными особенностями обучаемых;
- осуществлять дифференцированный подход;
- организовывать самостоятельную работу обучаемых;
- научить студентов пользоваться словарями, справочниками и другими источниками письменной и устной информации для поиска необходимых значений, расшифровки словарных обозначений;
- развивать творческие и интеллектуальные способности студентов, мышление, память, а также проявлять интуитивные способности [5].

2. Особенности интерактивной викторины

Интерактивная викторина-презентация, насыщенная элементами визуализации: видео- и аудиофрагментами, иллюстрациями, таблицами и схемами, – является инновационным мультимедийным элементом в обучении английскому языку. Викторина выполнена в программе

PowerPoint и снабжена подробными объяснениями и гиперссылками на источники. Представленный материал выстроен в логической последовательности и способствует формированию визуальной культуры, самостоятельного мышления, активности учебной деятельности, развитию познавательных интересов студентов. Преимуществом викторины также является гармоничное сочетание принципа наглядности с принципом абстрактности, принципа научности с принципом доступности, а используемые средства ИКТ в комплексе с визуализацией дидактического материала значительно облегчают усвоение материала.

В процессе формирования визуальной культуры при обучении иностранному языку с применением информационных и коммуникационных технологий особую роль играет интерактивность визуальных средств обучения. Интерактивность обеспечивает студентам и преподавателю в определенных пределах возможность активно с нею взаимодействовать и управлять представлением информации: обеспечивать обратную связь, определять время и последовательность, регулировать содержание интерактивности, широко использовать инновационные технологии проблемного обучения.

Кроме этого, технологии визуализации позволяют интегрировано представить на экране любую аудиовизуальную информацию, статические и анимированные изображения, а также гипертекстовую и видеoinформацию со звуковым сопровождением, реализуя интерактивный диалог студентов с системой и друг с другом. Технологии визуализации активно используют при разработке и создании визуальных средств обучения с целью формирования визуальной культуры обучаемых.

Охарактеризуем цели, задачи, используемые педагогические технологии, этапы предъявления заданий викторины «English Ice-Breakers».

Цели урока-викторины: *образовательные* – сообщение лингво-социокультурологической информации о стране изучаемого языка, включая ее реалии; *развивающие* – формирование и развитие визуальной культуры, активизация и закрепление школьных знаний по предмету; *воспитательные* – формирование первичного коллектива студентов.

Задачи урока: создать оптимальные условия для формирования визуальной культуры, навыков работы в первичном студенческом коллективе; активизировать и закрепить знания английского языка, приобретенные в школе; поддержать положительное отношение к стране изучаемого языка.

Используемые педагогические подходы и технологии: личностно-ориентированный подход, визуализация в образовательном пространстве, обучение в сотрудничестве, инновационные мультимедийные образовательные технологии.

Умения, навыки и качества, которые актуализируют, приобретут или закрепят обучаемые в ходе урока: у студентов формируется визуальная культура, которая в свою очередь, способствует развитию лингвосоциокультурной компетенции, умению работать в коллективе (команде), готовность к сотрудничеству и взаимоподдержке (толерантности и эмпатии).

Мотивация обучаемых: оригинальное красочное оформление заданий, иллюстрации, анимация, интерактивность, взаимодействие и коммуникация в дружеской атмосфере.

Учебная дисциплина: Мультимедийный ресурс викторина «English Ice-Breakers» относится к образовательной дисциплине «Практический курс первого иностранного языка» для студентов первого курса лингвистических факультетов. Более подробно методика организации учебной деятельности с данным курсом описана в учебном пособии Л. А. Коняевой «Пособие по разговорной практике английского языка» [6]. Название раздела учебного курса: вводное занятие, нацеленное на формирование визуальной культуры, определение исходного уровня владения английским языком, диагностику остаточных знаний из школьного курса, диагностику сформированности лингвосоциокультурной компетенции и установление дружеских межличностных отношений в первичном коллективе.

Содержание дидактического материала: презентация в формате htm, созданная в программе Microsoft Front Page и открываемая с помощью программы Internet Explorer, состоящая из девяти тестовых заданий лингвосоциокультурной направленности. Приведем алгоритм выполнения этапов занятия с использованием викторины.

3. Алгоритм проведения интерактивной викторины

Вводный этап: в приветствии создается дружеская атмосфера с элементом соревновательности; студенты делятся на две подгруппы, выбирают капитана команды, придумывают название для своей команды. Вступительная приветственная речь преподавателя настраивает студентов на предстоящее соревнование, а красочная обложка слайда на мониторе мотивирует студентов к активной работе.

Первое задание: фонетический конкурс. *Can you read these words?* Для задания выбраны слова с необычными буквосочетаниями на знание правил чтения (и исключений из правил, т. е. особых случаев) гласных и согласных букв английского алфавита. *Can you write these words?* Слова даны в транскрипции, необходимо записать их буквами. *Can you write these words in English?* Даны сложные имена собственные на русском языке (Живаго, Чухлов, Юрченко и т. п.), требуется записать их латиницей. Ответы доступны в разделе «Answers».

Второе задание: литературоведческий конкурс. *Match the character and the author.* Даны изображения известных литературных персонажей и портреты авторов соответствующих произведений. Студентам необходимо их соотнести. Для проверки правильности ответа требуется «кликнуть» на изображение персонажа. Образец задания представлен на рис. 1.

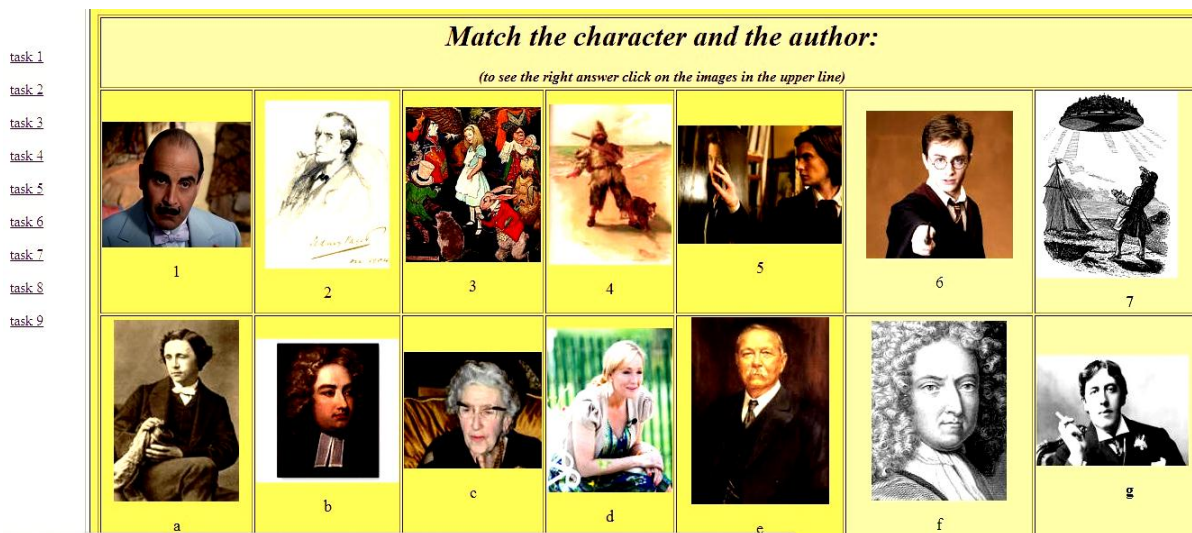


Рисунок 1 – Задание 2: сопоставьте персонаж и автора

Третье задание: культурологический конкурс. Студентам предлагаются изображения известных британцев. Ставится задача соотнести каждый портрет с атрибутом деятельности, прославившей этого человека. Для проверки правильности ответа требуется «кликнуть» на портрет.



Рисунок 2 – Задание 3: Соотнесите портрет с видом деятельности, прославившим человека

Четвертое задание: видеофрагмент «The Word of the Day». Студентам проигрывается скринкаст с целью понимания просмотренного и предлагаются несколько заданий (вставить пропущенную информацию, восстановить текст поговорок по теме «Погода», перечислить дескриптивные атрибуты по этой же разговорной теме). Скринкастинг (англ. *screen* – экран и англ. *broadcasting* – передача, вещание) – тип подкастинга, позволяющий передавать для широкой аудитории видеопоток с записью происходящего на компьютере пользователя. Особенностью его является возможность задействовать сразу несколько «каналов восприятия информации»: зрительный, моторный и слуховой.

Пятое задание: лексика и языковая догадка, фоновые знания. *Can you draw them?* В задании приведены необычные словосочетания типа «Прилагательное + Существительное», первый компонент которых представляет собой название страны (напр., *Russian tea, French window* и т. д.). Командам необходимо на листочках бумаги то, что они обозначают.

Шестое задание: знание реалий и умение формулировать высказывания. *What are they? What do they do?* На доске перечислены словосочетания-реалии, первым компонентом которых выступает цветообозначение. Второй компонент – слово «collar» (воротник). Необходимо сформулировать по-английски род деятельности группы людей, которых принято называть «white collar», «blue collar» и т. д.

Седьмое задание: страноведческое. *Decode the symbols.* На экране приведены логотипы известных британских компаний и культурно значимые символы. Студентам необходимо расшифровать их. Правильный ответ в случае затруднения можно получить, кликнув на слово «Answers».

Восьмое задание: аудирование, языковая догадка и фоновая культурологическая информация. Студентам предлагается восемь отрывков песен на разных европейских языках. Им необходимо определить, на каком языке исполняется песня.

Девятое задание: социолингвистическое. *Do you know the meaning of twitter slang?* На экране перечислены интернациональные аббревиатуры, используемые в социальных сетях Интернет. Студентам предлагается расшифровать эти аббревиатуры.

Заключительный этап: заключительная речь преподавателя, подведение итогов, награждение команд – участников викторины.

Рефлексия деятельности на уроке: студенты, обсуждая в командах возможные варианты ответов на задания и представляя окончательные ответы на английском языке, на практике осознают необходимость глубокого, детального и всестороннего изучения английского языка, получают представление о существующих пробелах в знаниях и необходимости дальнейшего развития, творчески работают в команде.

Таким образом, для эффективного формирования визуальной культуры студентов и активизации знаний английского языка, полученных в школе, определяющую роль имеет визуализация дидактического материала. Визуализация подразумевает широкое использование медиа-, мультимедиа для демонстрации большей наглядности, иллюстративности, красочности, создания торжественной и в то же время комфортной и успешной творческой атмосферы, повышения мотивации, заинтересованности, более сознательного формирования положительного образа страны изучаемого языка.

Викторина «English Ice-Breakers» является логическим переходом к последующей серьезной ежедневной работе над каждым аспектом предмета «английский язык». Задания викторины как дидактический интерактивный материал могут быть использована при введении новых лексических единиц (например, по теме «Погода»), изучении реалий, литературы и искусства, прецедентных имен, стилистических особенностей Интернет-коммуникации.

Заключение

В современной образовательной среде формирование визуальной культуры студентов при обучении иностранному языку является основополагающим средством формирования лингвосоциокультурной компетенции. Визуализация дидактического материала в образовательном пространстве позволяет студентам более эффективно воспринимать предъявляемый материал, развивая мотивацию и интенсифицируя мыслительные процессы при изучении иностранного языка. Эффективность любой формы практического, семинарского или лекционного занятия основывается на ее интерактивном характере, а формирование визуальной культуры способствует развитию устойчивой лингвосоциокультурной компетенции.

Средства визуализации в иноязычном образовании предоставляют широкие возможности не только для знакомства с фактами, процессами и событиями культуры, но и передачи в доступной и легко усваиваемой форме лексических, грамматических, фонетических и коммуникативных знаний. Если родной язык и культура – это основа социализации личности, осуществляемой в процессе интеркультурного общения в рамках одной этносоциокультурной общности, то познание другого языка и культуры народа, их носителя, открывает возможность успешного межкультурного общения. Следовательно, визуализация в образовательном пространстве эффективно повышает культуру восприятия визуальных образов, свободу их интерпретации и анализа и способствует положительной динамике формирования визуальной культуры студентов.

Литература:

1. Даниэль С. М. Искусство видеть. М.: Амфора, 2006. 206 с.
2. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие: Как человек видит и понимает мир. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 272 с.
3. Зеки С. Зрительный образ в сознании и в мозге // В мире науки. 1992. N 11. С. 33–34.
4. Бармина Н. А. Развитие визуальной культуры студентов профессиональных образовательных учреждений в процессе изучения истории искусств // Культура как стратегический ресурс России в XXI веке. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та культ. и иск., 2014. С. 17–21.
5. Schneider, R. "Hypertext Narrative and the Reader: a View from Cognitive Theory." *European Journal of English Studies*, vol. 9, no. 2, 2005, pp. 197–208.
6. Коняева Л. А. Пособие по разговорной практике английского языка: учеб.- метод. пособие. Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. ун-та, 2010. 52 с.
7. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
8. Gayman, C. "Words, Power, Pluralism: Are You Talking to Me?" *Journal of Speculative Philosophy*, vol. 22, no. 2, 2008, pp. 134–137.
9. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.
10. Selwyn, N. "Minding our Language: Why Education and Technology is Full of Bullshit ... and What Might Be Done about it." *Digital Innovation, Creativity and Knowledge in Education Conference*. Qatar, 2015, 7 p.
11. Thornburt, S. *I is for Innovation*, [tps://scottthornbury.wordpress.com/author/scottthornbury/page/4/](https://scottthornbury.wordpress.com/author/scottthornbury/page/4/).

Konyaeva L. A.

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

INNOVATIVE INTERACTIVE QUIZ AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' VISUAL CULTURE IN ESL CLASSES

The article deals with the topical issue of developing students' visual culture in the process of teaching foreign languages with the help of innovative multimedia technologies. It is obvious that the teaching methods used in the past do not work in contemporary society and do not meet its needs. An interactive multimedia quiz "English Ice-Breakers" was created with the help of FrontPage programme. It is an introductory lesson quiz allowing freshmen to develop their visual culture, revise their knowledge acquired in school, and socialize in the new environment. The interviews and questionnaires for students which we have been offering for several years prove that the efficiency of visual culture of first-year students can be greatly increased with the help of interactive teaching aids rich in visual images, which activate the visual analyzers and are convenient for visual perception, for example, colourful illustrations, diagrams, tables, etc. The article describes in detail the algorithm of an introductory lesson. The main peculiarities of using a new technology in the educational process are highlighted taking the subject "Foreign language" as an example.

The conclusion is made that the visual culture of students can become more effective if an innovative multimedia teaching material is used, as it helps to develop independent thinking, activates learning activities and cognitive interests. The principles of visualizing the quiz "English Ice-Breakers" as a teaching material are of interest for a wide range of teachers. The advantages of using visualization materials are emphasized.

Multimedia quizzes can be used in any educational institution of an innovative type which is involved in solving the problems of modernizing the education system. They can be used when teaching all types of speech activities aimed at developing the visual culture and successful intercultural communication skills of a bilingual or multilingual personality.

Key words: visual culture, innovative technologies, personality-oriented learning.

About the author: **Konyaeva Lyudmila Aleksandrovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia); e-mail: loudmillakoni@mail.ru.

References:

1. Daniel', S. M. *The Art of Seeing*. Moscow, 2006, 206 p.
2. Rozin, V. M. *Visual Culture in Perception: How a Person Sees and Understands the World*. Moscow, 2009, 272 p.
3. Zeki, S. "Visual Image in Mind and Brain." *V Mire Nauki*, no. 11, 1992, pp. 33–34.
4. Barmina, N. A. "Development of Students' Visual Culture at Professional Educational Institutions in the Process of Studying Art History." *Kul'tura Kak Strategicheskiy Resurs Rossii v XXI Veke*. Moscow, 2014, pp. 17–21.
5. Schneider, R. "Hypertext Narrative and the Reader: a View from Cognitive Theory." *European Journal of English Studies*, vol. 9, no. 2, 2005, pp. 197–208.
6. Konyaeva, L. A. "English Conversational Practice Workbook: Tutorial." Kemerovo, 2010, 52 p.
7. Verbitskiy, A. A., Larionova, O. G. *Personal and Competence Approach in Education. Integration Issues*. Moscow, 2009, 336 p.
8. Gayman, C. "Words, Power, Pluralism: Are You Talking to Me?" *Journal of Speculative Philosophy*, vol. 22, no. 2, 2008, pp. 134–137.
9. Shchukin, A. N. *Encyclopedic Linguodidactic Dictionary*. Moscow, 2007, 746 p.
10. Selwyn, N. "Minding our Language: Why Education and Technology is Full of Bullshit... and What Might Be Done about it." *Digital Innovation, Creativity and Knowledge in Education Conference*. Qatar, 2015, 7 p.
11. Thornburt, S. *I is for Innovation*, <https://scottthornbury.wordpress.com/author/scottthornbury/page/4/>.

Gareyev A. A.

Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia

DEVELOPING A MODEL FOR TECHNICAL UNIVERSITY UNDERGRADUATES' SELF-LEARNING WITH THE HELP OF PROFESSION-ORIENTED BLOGGING

As the number of teaching hours allocated to language learning in technical universities is being reduced, there is a need for a more efficient use of time spent by students on independent work. This paper states that the use of ICT (Information and Communication Technologies), especially of blogs which have an educational potential in terms of organizing independent work of students, is underestimated in research and educational literature.

The purpose of the article is to present and describe a pedagogical model for organizing independent self-learning work of technical university undergraduates, which is based on their profession-oriented blogging in English. The paper gives a brief description of the model and the approaches used to implement it. It also indicates the criteria developed specifically for evaluating students' blogs. The model was tested in Kalashnikov Izhevsk State Technical University as a part of teaching experiment.

The experiment results demonstrate a high level of the students' professional language competence which confirms the effectiveness of the presented model. Moreover, it has been proven that students can keep blogs independently, without teachers' guidance; as they are well familiar with the general rules of creating web pages in social networks and can easily start a profession-oriented blog in English.

Key words: blogging, teaching model, self-learning, technical university, language training.

About the author: **Gareyev Andrei Alexandrovich**, Post-Graduate Student, Assistant Lecturer of the English Department, Kalashnikov Izhevsk State Technical University (Izhevsk, Russia); e-mail: andrei.gareeff@yandex.ru, ORCID ID 0000-0002-4969-1012.

Introduction

Given that the number of English classes in a non-linguistic university is limited (two academic hours per week is a norm), more attention should be given to the organization of undergraduates' self-learning. However, a mere increase in the amount of students' self-guided work does not bring positive results [1]. Therefore, there is a need for new educational technologies. First of all, a successful integration of classroom and out-of-class students' work requires that a teacher should solve a number of problems. They are as follows:

- ensuring *regular completion of the homework*;
- keeping students *motivation sufficiently high to allow them* to perform their independent work throughout the whole English language course;
- organizing *an educational environment* in which the students can create an educational product as a result of their self-work.

These problems require serious consideration. The majority of students are keen on using ICT such as mobile applications and social networks. The students' willingness to resort to ICT may be of great help when dealing with foreign language learning. One of the most underestimated ICTs in education is blogging. The activities students perform when blogging are essentially the same as those they perform when they have a social media page, which is something most students do on a daily basis. For this reason blogging can be viewed as a perfect tool for solving the three aforementioned problems. If the students manage to choose a topic for blogging that they are good at, it increases their motivation to write posts regularly throughout the course. The most well known blogging platforms have a built-in "comment" feature that allows creating a linguistic educational environment and stimulates communication among the bloggers.

Many scholars (J. Bloch, J. D. Betts, S. J. Glogoff, T. Hourigan, L. Murray, etc.) point out that blogging can be used in facilitating language learning and teaching, the development of writing skills as well as creative and critical thinking. However, blogs are not used in independent students' work, even though their educational potential in this respect is enormous. As G. J. Baxter et al. claim in [2], no pedagogical models have been developed that incorporate Web 2.0 tools, particularly blogs, in students' self-learning activity. Hence, this paper discusses the development of a teaching model that includes professionally-oriented students' blogging in English. The developed model was tested during a pedagogical experiment in which each student from the experimental group was asked to start a profession-oriented blog in English and make a presentation of his or her findings at the end of the course. The topic of each blog was chosen by the students on the condition that it was directly related to their field of study and complied with the curriculum.

1. Methodology of the Research

Although blogging can be used to improve different educational aspects, here only those related to foreign language learning are discussed. The first section of the paper covers some of the research on using blogs in language learning. The second section presents the model for independent students' profession-oriented blogging based on the findings related to the application of ICT to the development of professional language competences.

1.1. Blogs in Foreign Language Learning

When thinking about some possible tools that could solve the issues of regular homework completion, enhancing motivation and creating an educational product, information and communication technologies are what comes to mind first. Talking about the importance of ICT and computer-aided technologies, A. Alm suggests that their advantage is that they focus on learners' inner motivation and are able to support a basic student's need for learning, that they support learners' desire to be efficient in any activity they perform [3].

We believe that a blog is an ICT tool that has an enormous educational potential and is universal in application. A blog is essentially a website comprising a number of chronologically arranged entries with an option of leaving comments to these entries. The communication through websites and blogs is not new for today's generation of students due to their active use of social networks. Keeping a blog on a regular basis does not differ much from keeping a social media profile page. However, when the goal of keeping a webpage shifts from entertainment or self-promotion into learning, the methodology of this task changes dramatically [4].

The benefits of students' blogging are limitless. J. Bloch in his study demonstrates how blogging allows students to elaborate their own writing style and develop a sense of relatedness to a social group overcoming the feeling of being isolated from society [5]. T. Hourigan and L. Murray in their study show how blogging can be used to develop students' creative and critical thinking [6]. Other studies show how blogging facilitates language teaching and learning in virtual and hybrid learning environments [6, 7], how it helps the understanding of a language's complexity, fluency and grammatical correctness [8, 9], how it can turn learners from data consumers into data contributors [4, 10] and how it stimulates language practice in an authentic learning environment [11].

Despite all these attempts to use ICT and blogs in language learning, there is no methodology in pedagogical and scientific literature that describes how the ESL (English as a second language) learner should keep a blog on a professional topic and how to organize independent students' work based on this kind of blog writing. To solve this problem, the technology that would help to organize independent students' blogging with an algorithm of specific steps must be developed. The first stage of this development process is to focus on the creation of a pedagogical model that would become the basis of this technology. The draft of the model with its theoretical and methodological approaches, teaching tools and necessary pedagogical conditions is presented in 1.2.

1.2. The Model's Description

The key elements of the model – its goal, approaches, didactic tools, pedagogical conditions of its realization and expected results of the students' independent work – are shown in Fig. 1.

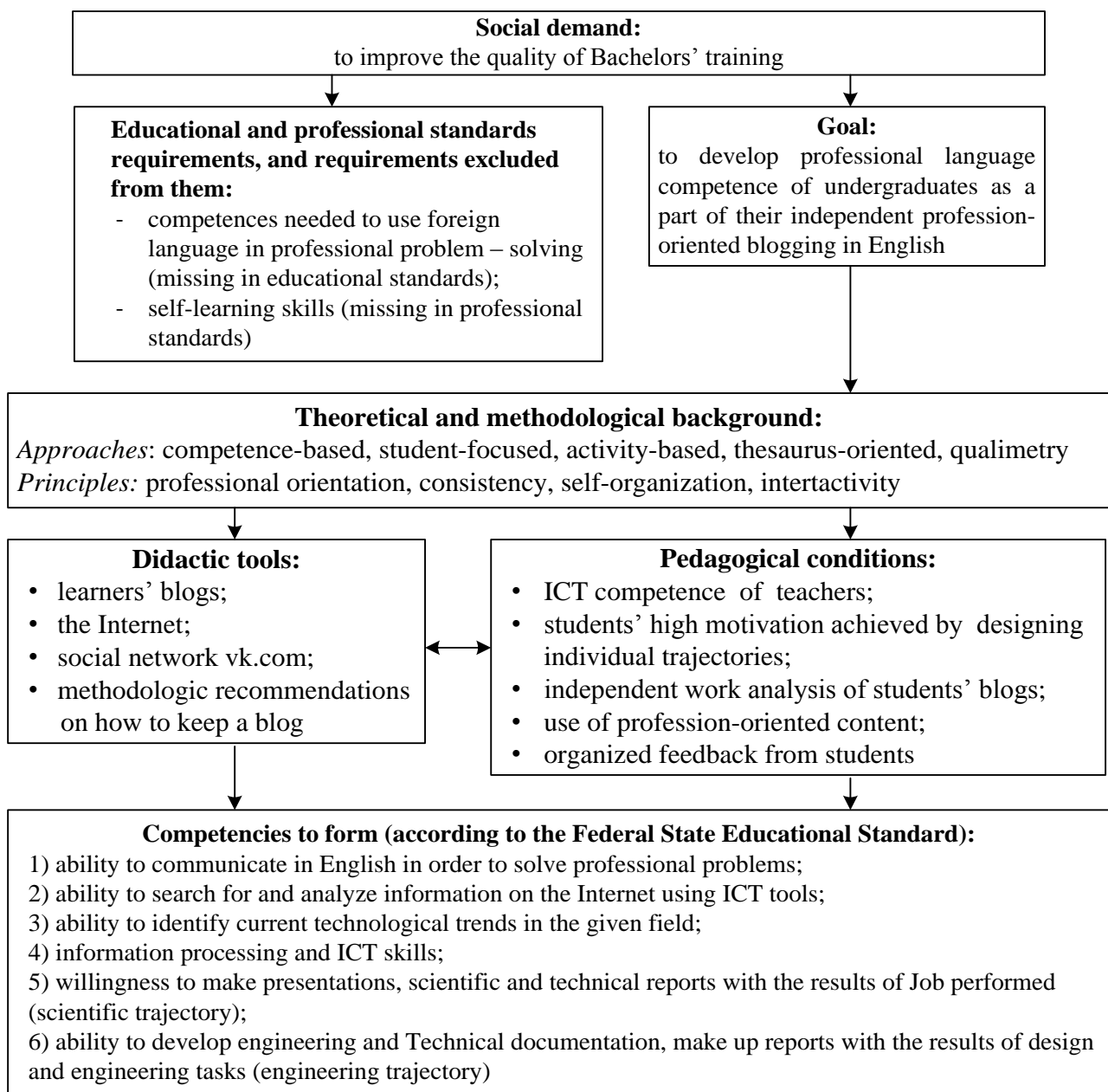


Figure 1 – Pedagogical model for organizing undergraduates' self-learning based on their profession-oriented blogging

The model is designed for second-year students majoring in tool-making (11.03.03 training program “Construction and technology of electronic devices”), although it is expected to be applicable to any technical or non-technical training programme. The primary goal of the model is to improve the quality of undergraduates’ training in general and their professional English language training in particular. This is achieved by raising the level of professional language competence of students through profession-oriented blogging in English as a form of their independent work. However, the problem of defining a professional language competence and its constituents still remains open, as there exists a confusion of terms among many scholars in ESL teaching.

If the term “professional language competence” is primarily used by Russian educators and scholars, the terms “ESL” and “vocationally oriented language learning (VOLL)” are typically used in foreign pedagogical literature. As a result, a lot of confusion arises about the distinction between ESL and VOLL [12], where the latter is sometimes viewed as a part of the former, which is not always the case. To avoid unnecessary confusion, in this research we decided to use the term

“professional language competence” and follow the definition given by E. Mikhailova. Her definition suits perfectly into our context of using blogs as tools for developing communication skills and an ability to analyze information. According to E. Mikhailova, professional language competence can be viewed as “an ability and willingness of future Bachelors to solve communicative tasks in their professional field by talking to native speakers in a foreign language and searching and analyzing the information needed to study scientific and technical literature and documentation written in a foreign language in their field of study using ICT tools” [13].

To help students effectively form their professional language competence by means of blogging, the following theoretical approaches were applied:

- *competence-based approach*: the result of education here is viewed not as merely knowledge and skills, but as competences, a complex characteristic of a learner’s vocational skills and personal traits that reflects in his or her ability to use language in professional communication;
- *student-focused approach*: each of the students follows an individual educational trajectory (individually aligned curriculum) developed together with the teacher and focused on the student’s interests and inclinations;
- *activity approach*: a Russian variation of the constructivist approach that emphasizes and encourages active student participation in the learning process in contrast with ineffective passive acquisition of knowledge [14]; a blog as a Web 2.0 tool is designed specifically to support the writing process via comments, “likes” and page views;
- *thesaurus approach*: the idea that in order to evaluate the learner’s language skills it is enough to look at his or her thesaurus that can be represented as a set of concepts or terms in the given field and their definitions interconnected altogether (the issue is studied in detail in [15]);
- *qualimetric approach*: the methodology for translating qualitative parameters into quantitative ones which allows to measure and compare the results of the students’ training; in our case this approach is executed through a number of criteria that measure the level of professional language competence quantitatively and allow to analyze each student’s performance (the approach is thoroughly discussed in [16]).

The evaluation of undergraduates’ independent work and analysis of their blogs are conducted according to the list of criteria developed by the students themselves. These criteria include:

- *performance*, which shows the level of a student’s competence and is calculated as $P = C/4$, where C is the number of competences (see Fig. 1) formed in the student during the course;
- *systematicity*, which shows how systematic and organized the process of student independent blogging is and is calculated as $S = E/18$, where E is the number of posts written on time (with time difference less than two weeks) during the course;
- *relevance* to student’s field of study, which shows how relevant the content of a student blog is to his or her current field of study and is calculated as $R = T/50$, where T is the number of professional terms from a student’s thesaurus included in the thesaurus of the given major.

Apart from these criteria, students’ blogs are also evaluated by a group of experts. The choice of experts is based on their level of expertise both in English and in the given professional area. Their task is to evaluate the level of students’ English language competence and other competencies given in Fig. 1.

In the next paragraph we describe how the model with its main concepts and approaches was applied while conducting the pedagogical experiment.

2. Application of the Model

In order to test the model’s efficiency, a pedagogical experiment was conducted at Kalashnikov Izhevsk State Technical University in 2016–2017 academic year. 34 second-year students majoring in tool-making and mathematics took part in this experiment. Throughout the whole academic year these students kept their profession-oriented blogs in English. An example of a blog post written by one of the students is shown in Fig. 2.

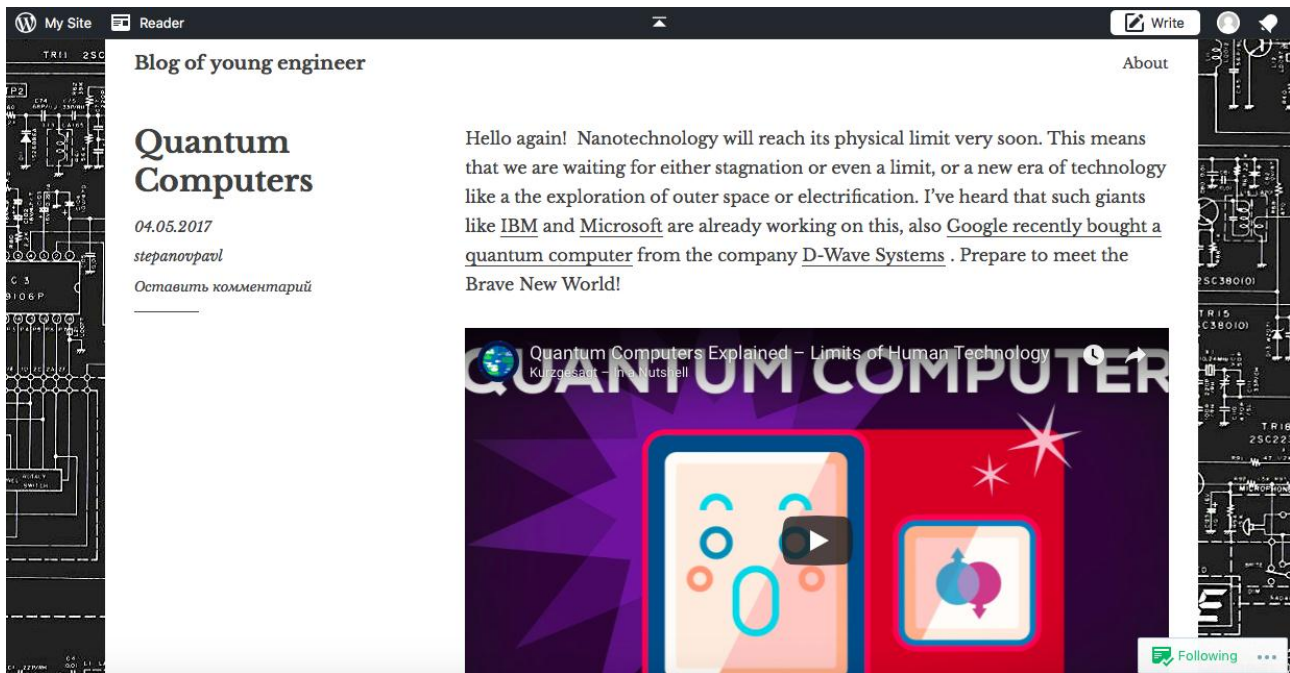


Figure 2 – Example of a student blog post on “Quantum Computers”

The blogging process began with the students’ choice of a topic. As the purpose of the course was to develop a professional language competence in students, they were free to choose a profession-oriented topic that they were good at. It helped to shift their focus from studying the language itself to the learning of the content given in the target language and thus facilitate their acquisition of professional vocabulary.

While writing blog posts on the chosen topic, the students were also asked to compose a thesaurus on the topic. The thesaurus consisted of 50 professional terms and phrases used in the student’s blog. The analysis of the students’ thesaurus made it possible to assess how well the students had mastered a certain professional vocabulary in the given subject area.

To establish direct communication with students and help the teacher to provide feedback on their blogs, an online community in the social network Vkontakte was created for the experimental group. Through that community the teacher could share all the necessary web resources and files as well as talk with every student via instant messaging about their blog and progress in the formation of professional language competence.

At the end of the academic year the students were asked to summarize the information in their blogs and make a presentation on their projects’ results and findings as a final activity and examination. The presentations were evaluated by both the teacher and the experts who participated in the experiment. The final grade was calculated on the basis of the quality of the blog posts, the relevance of the thesaurus and the quality of the presentation.

3. Results of the Model Testing

The testing process was conducted in four stages: the first test was taken at the beginning of the academic year. Control tests took place at the end of the third term and in the middle of the fourth one. The final test was taken at the end of the fourth term. The tests comprised open-ended tasks which evaluated the students’ summary-composition skills (competence 2 in the model), technical texts translation skills (competence 1) and the ability to find information (competence 2), analyze (competences 2 and 3) and present (competence 4) information taken from the Internet in the form of a review or report. These are the key competences which students develop while blogging [5]. The figures below compare the test results in the experimental and control groups of elementary (Fig. 3) and advanced (Fig. 4) students respectively. The numbers in the figures represent the percentage of test completion on average (e.g., 100% means that all the tasks were completed by all students in the group).

In Fig. 3 the high achievements of the experimental group students throughout the whole academic year are quite evident. The difference between experimental and control groups increased over time from -1% (minus indicates the dominance of the control group) to 8% and then to 14%. At the end of the course it dropped to a 4% difference.

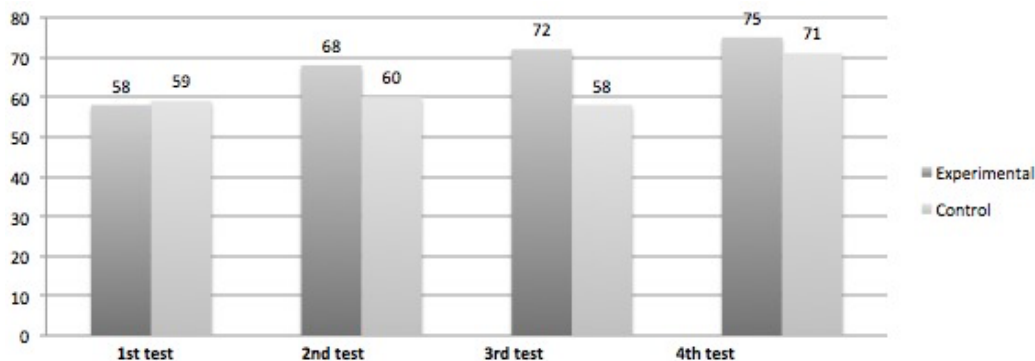


Figure 3 – Test results in experimental and control groups of elementary students (the numbers represent the percentage of completed tasks)

A similar dynamics can be observed in Fig. 4 for advanced students: the difference between both groups increased from 0% to 23% and then to 29% and finally decreased to 11% at the end of the course with the dominance in achievements of the experimental group throughout the course. Pay attention to the difference in the results. It is about twice as large as in the elementary group.

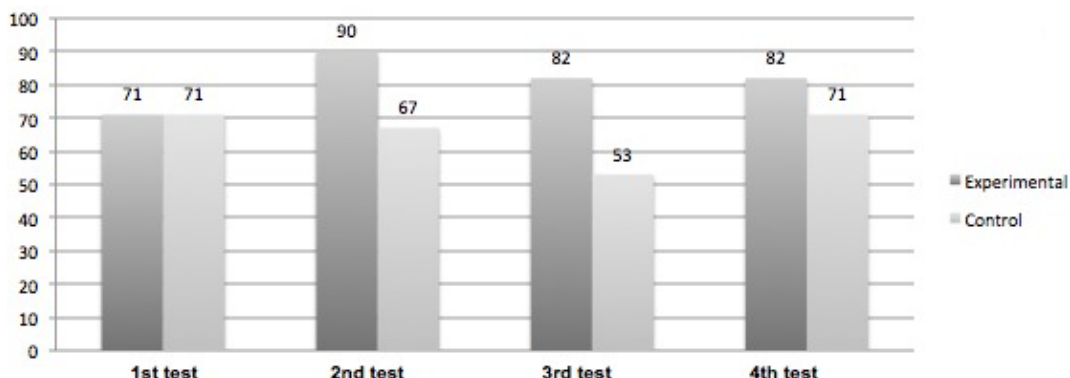


Figure 4 – Test results in experimental and control groups of advanced students (the numbers represent the percentage of completed tasks)

A larger difference between the groups of advanced students compared to the difference between the groups of elementary students (15,75% compared to 6,25% on average) can be explained by the fact that advanced students have many more opportunities for their self-learning when keeping a blog: they navigate much easier through the English segment of the Internet, find the necessary information, analyze and present it much better and faster. Furthermore, it allows them to choose the topics they are good at.

It is also necessary to mention that the decreasing test results in both groups (from 60% to 58% in elementary students from the control group and from 90% to 82% in advanced students and from 71% to 67% to 53% in elementary students from the experimental group) is a result of the increasing test complexity, not the decreasing students' performance.

Moreover, a drop in the amount of difference between the experimental and control group performance is observed in the last stage (after the third test), though before that the performance was increasing throughout the entire course. This can be explained by the difference in exam procedures for both groups. Unlike the control group students, who passed examinations in a traditional way (with examination questions), the experimental group students had to make a presentation of their independent blogging. While the control group students focused their efforts

on the preparation for the exam in the last stage, the experimental group students gradually shifted their focus onto making their final presentations and therefore spent less time blogging, i.e. developing the skills needed for performing well in the test.

Conclusion

In conclusion we can observe that application of the pedagogical model to organizing a self-guided profession-oriented blogging in English of undergraduate students increases efficiency of their professional language competence development. The vaster difference in the level of competence between experimental and control groups of advanced students shown in Fig. 4 implies greater applicability of the model to the students with intermediate (or higher) level of language skills. Due to their advanced abilities to search for, read and analyze information in English from websites blogging gives them a much greater advantage over their peers who do not form their competence via blogging.

Another and probably more interesting conclusion is that the students did not have any written guidelines or formalized rules on how to keep a blog in English. They had to find out all the blogging details on their own or use the tips given by their teacher in classes. This can be explained by the fact that most students' abilities to write posts and deal with technical features of social networks are structurally similar to blogging. Consequently, a high degree of freedom and the absence of a strict algorithm to follow did not hinder the students' ability to blog independently. On the contrary, it allowed them to have more time every week for completing the task and putting more effort into their blog. This observation indicates that working on a task which calls for being creative and staying motivated (due to the relevant and motivation-raising topic of the blog) might be enough for undergraduates to improve their foreign language skills in their professional field.

In the next stage of this research the algorithm concerning the issue of keeping profession-oriented blogs will be provided as well as the necessary technology.

References:

1. Senashenko, V., Zhalnina, N. "Independent Students' Work: Current Challenges." *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, no. 7, 2006, pp. 103–109.
2. Baxter, G. J. et al. "Understanding the Pedagogy Web 2.0 Supports: The Presentation of a Web 2.0 Pedagogical Model." *7th International Conference on Next Generation Web Services Practices (NWeSP)*, 2011, pp. 505–510.
3. Alm, A. "CALL for Autonomy, Competence and Relatedness: Motivating Language Learning Environments in Web 2.0." *The JALT CALL Journal*, vol. 2, no. 3, 2006, pp. 29–38.
4. Godwin-Jones, R. "Emerging Technologies: Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration." *Language Learning and Technology*, vol. 7, no. 2, 2003, pp. 12–16, <http://lt.msu.edu/vol7num2/emerging/default.html>.
5. Bloch, J. "Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 Student Enters the Blogosphere." *Language Learning and Technology*, vol. 11, no. 2, 2007, pp. 128–141, <http://lt.msu.edu/vol11num2/bloch/default.html>.
6. Hourigan, T., Murray, L. "Using Blogs to Help Language Students to Develop Reflective Learning Strategies: Towards a Pedagogical Framework." *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 26, no. 2, 2010, pp. 209–225.
7. Betts, J. D., Glogoff, S. J. "Instructional Models for Using Weblogs in E-Learning: A Case Study from a Virtual and Hybrid Course." *Paper Presented at the Syllabus 2004 Conference, San Francisco, CA*, <http://download.101com.com/syllabus/conf/summer2004/PDFs/w01.pdf>.
8. Hewett, B. L. "Characteristics of Interactive Oral and Computer-Mediated Peer Group Talk and its Influence on Revision." *Computers and Composition*, vol. 17, no. 3, 2000, pp. 265–288.
9. Pellettieri, J. "Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence," edited by M. Warschauer and R. Kern. *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. New York: Cambridge University Press, 2000, pp. 59–86.
10. Baggetun, R., Wasson, B. "Self-Regulated Learning and Open Writing." *European Journal of Education*, vol. 41, no. 3–4, 2006, pp. 453–472.
11. Ho, Y. K. "Audiotaped Dialogue Journals: An Alternative Form of Speaking Practice." *ELT Journal*, vol. 7, no. 3, 2003, pp. 269–277.

12. Vogt, K., Kantelinen, R. "Vocationally Oriented Language Learning Revisited." *ELT Journal*, vol. 67, no. 1, 2012, pp. 62–69.
13. Mikhailova, E. B. "Formation of Professional Language Competence in Engineering Students within the Conditions of Education Informatization." *Vestnik Rossiyskogo Universiteta Druzhby Narodov. Seriya: Informatizatsiya Obrazovaniya*. Moscow, no. 3, 2010, pp. 13–20.
14. Lamerias, P. I., Paraskakis, P. L. "Pedagogy and Tools for E-Learning Practice." *Proceedings of the International Informatics Education Europe II Conference*, 2007, pp. 275–282.
15. Turbovich, L. T. *Information-Semantic Teaching Model*. Leningrad, 1970, 90 p.
16. Shikhova, O. F. Shikhov, Yu. A. "Qualimetric Approach to Diagnostics of Graduates' Competences of the Higher School." *Obrazovanie i Nnauka*, no. 4, 2013, pp. 40–58.

Гареев А. А.

*Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова,
Ижевск, Россия*

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ БЛОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В связи с сокращением количества занятий по иностранным языкам в технических вузах возникает потребность в более эффективном использовании времени, выделяемого студентам для самостоятельной работы. В статье приводятся доводы в пользу использования блогов, потенциал которых в плане организации самостоятельной работы студентов недооценен в научно-педагогической литературе.

Целью статьи является обоснование модели организации самостоятельной работы студентов технического вуза, основанной на ведении ими блогов профессиональной направленности на иностранном (английском) языке. Приводится краткое описание модели и основных подходов к ее реализации, а также разработанных критериев, позволяющих провести оценку блогов студентов. Модель была апробирована в Ижевском государственном техническом университете имени М. Т. Калашникова в рамках педагогического эксперимента.

В статье делается вывод об эффективности разработанной модели на основании высокого уровня сформированности профессиональной иноязычной компетенции студентов в результате проведения педагогического эксперимента. Кроме того, доказана возможность осуществлять самостоятельную работу с использованием блогов без дополнительного методического обеспечения, так как студенты, будучи знакомыми с методикой ведения веб-страницы в социальных сетях, способны самостоятельно обучиться ведению профессионально-ориентированного блога на английском языке.

Ключевые слова: блог, педагогическая модель, самостоятельная работа студентов, технический университет, профессиональная иноязычная подготовка.

Сведения об авторе: **Гареев Андрей Александрович**, аспирант, ассистент кафедры английского языка, ИжГТУ им. М. Т. Калашникова (г. Ижевск); e-mail: andrei.gareeff@yandex.ru, ORCID ID 0000-0002-4969-1012.

Литература:

1. Сенашенко В. С., Жалнина Н. В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // *Высшее образование в России*. 2006. N 7. С. 103–109.
2. Baxter, G. J. et al. "Understanding the Pedagogy Web 2.0 Supports: The Presentation of a Web 2.0 Pedagogical Model." *7th International Conference on Next Generation Web Services Practices (NWeSP)*, 2011, pp. 505–510.
3. Alm, A. "CALL for Autonomy, Competence and Relatedness: Motivating Language Learning Environments in Web 2.0." *The JALT CALL Journal*, vol. 2, no. 3, 2006, pp. 29–38.

4. Godwin-Jones, R. "Emerging Technologies: Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration." *Language Learning and Technology*, vol. 7, no. 2, 2003, pp. 12–16, <http://llt.msu.edu/vol7num2/emerging/default.html>.
5. Bloch, J. "Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 Student Enters the Blogosphere." *Language Learning and Technology*, vol. 11, no. 2, 2007, pp. 128–141, <http://llt.msu.edu/vol11num2/bloch/default.html>.
6. Hourigan, T., Murray, L. "Using Blogs to Help Language Students to Develop Reflective Learning Strategies: Towards a Pedagogical Framework." *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 26, no. 2, 2010, pp. 209–225.
7. Betts, J. D., Glogoff, S. J. "Instructional Models for Using Weblogs in E-Learning: A Case Study from a Virtual and Hybrid Course." *Paper Presented at the Syllabus 2004 Conference, San Francisco, CA*, <http://download.101com.com/syllabus/conf/summer2004/PDFs/w01.pdf>.
8. Hewett, B. L. "Characteristics of Interactive Oral and Computer-Mediated Peer Group Talk and its Influence on Revision." *Computers and Composition*, vol. 17, no. 3, 2000, pp. 265–288.
9. Pellettieri, J. "Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence," edited by M. Warschauer and R. Kern. *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. New York: Cambridge University Press, 2000, pp. 59–86.
10. Baggetun, R., Wasson, B. "Self-Regulated Learning and Open Writing." *European Journal of Education*, vol. 41, no. 3–4, 2006, pp. 453–472.
11. Ho, Y. K. "Audiotaped Dialogue Journals: An Alternative Form of Speaking Practice." *ELT Journal*, vol. 7, no. 3, 2003, pp. 269–277.
12. Vogt, K., Kantelinen, R. "Vocationally Oriented Language Learning Revisited." *ELT Journal*, vol. 67, no. 1, 2012, pp. 62–69.
13. Михайлова Е. Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей в условиях информатизации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. Москва, 2010. N 3. С. 13–20.
14. Lameris, P. I., Paraskakis, P. L. "Pedagogy and Tools for E-Learning Practice." *Proceedings of the International Informatics Education Europe II Conference, 2007*, pp. 275–282.
15. Турбович Л. Т. Информационно-семантическая модель обучения: ЛТ Турбович. С.-Петербург: Изд-во Ленин. гос. ун-та, 1970. 90 с.
16. Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы // Образование и наука. 2013. N 4. С. 40–57.

УДК 811.111:378(470+571)(045)

Kuznetsova L. B.

Saint-Petersburg State University, Russia

Schemeleva I. Y.

National Research University Higher School of Economics, Russia

DO ESP / EAP COURSE BOOKS FOR RUSSIAN STUDENTS PREPARE PROFESSIONALS OF THE INFORMATION AGE?

The modern world of work is unthinkable without such a tool as the Internet. However, can the modern student use this tool to its full potential when its resources are in English? The aim of the research project was to explore whether English language course books written by Russian authors for university students prepare future professionals to effectively work with resources in this language on the Internet. Do these materials contain tasks aimed to teach and practice such skills? To answer the research question, the authors analyzed 30 course books for teaching English at the tertiary level, which were published in Russia in the years 2007–2017, to see if they contain tasks developing students' skills in using Internet-based English resources. To provide evidence that students do need such skills, we used the findings of a small-scale research project conducted by

a group of sociology students at two universities. The authors conclude that most course books written by Russian authors for university courses of English fail to address this need.

Key words: ESP / EAP course books published in Russia, use of the Internet, skills development, types of tasks, university students' English language needs.

About the authors:

Kuznetsova Lyudmila Borisovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia); e-mail: ldm.kuznetsova@gmail.com.

Shchemeleva Irina Yurievna, Candidate of Philology, National Research University, Higher School of Economics (St. Petersburg, Russia); e-mail: ishemeliova@hse.ru.

Introduction

Courses in English at the tertiary level have a number of goals. On the one hand, they aim at developing learners' ability to communicate in professional environments (and that is achieved through English for Specific Purposes university courses), and on the other hand, they should "facilitate learners' study or research through the medium of English" [1, p. 89], which is the goal of English for Academic Purposes (EAP) courses. In recent years, it has become apparent that both ESP and EAP courses must also aim to develop a range of other competencies (informational, socio-cultural) in addition to language proficiency.

Hardly anyone would question the fact that ICT (Information and Communication Technology) plays an important role in the development of these competencies, facilitating learners' autonomy and motivation. Arnó, Soler, and Rueda have confirmed the belief of many CALL (Computer Assisted Language Learning) researchers in stating that "it is no longer a matter of how to incorporate technology, but rather how to adapt LSP practice to a context of constant technological changes" [2, p. 257]. With regard to today's students, Prenski uses the term "Homo Sapiens Digital", explaining that the role of educators is to let "students learn by using new technologies, putting themselves in the role of guides, context providers, and quality controllers" [3, p. 1].

Despite the existing differences in approaches to technology, in current CALL research the term ICT is generally associated with the use of the computer which can be regarded as a tutor, tool, and medium of teaching [4]. We are primarily interested in the use of computer technologies as tools that enable tertiary level students to access and exploit the wealth of information and tools existing on the Internet. It has been commonly accepted by both CALL researchers and English language practitioners that the Web is "a potentially useful corpus for language study because it provides examples of language that are contextualized and authentic, and is large and easy searchable" [5, p. 249]. English being the universally accepted language of international communication, it is not surprising then that resources on the Internet, which students need to use in their studies, are mostly in English. It follows that to be able to use Web-based resources effectively, not only should students' level of English be high enough to work with authentic materials, but they also should be ICT literate. This fact is recognized by many scholars and practitioners, though most research in EFL / ESL, as Murray and McPherson demonstrate [6], has taken computer literacy as a given and, therefore, is not concerned with the questions of developing this literacy in a language course.

The present study aims to find out whether modern ESP / EAP course books written by Russian authors regard or disregard developing students' skills in using English language resources of the Internet. Besides, an attempt is made to explore the kind of needs that students may have when turning to the Internet – its English language resources – for academic and professional purposes. Do they experience any difficulties, doing a search or working with Internet resources? Should ELT materials prepare students to use the English part of the Web effectively? If so, what tasks should materials writers develop to enhance their skills? In an attempt to answer these questions we use the data obtained from a research project, conducted by a group of sociology students as part of their Master's degree course in two universities in St. Petersburg, Russia. The project investigated the students' use of English language websites for their study purposes.

1. ICT Literacies

Many researchers today argue for the need to develop new types of literacies associated with applying ICT [6–10]. Warschauer stresses the importance of information literacies which “involve both computer-specific knowledge (e.g., mastery of browsing software and research skills) and broader critical literacy skills (e.g., analysis and evaluation of information sources)” in the Internet era with vast amounts of information available online, much of which is of questionable quality [11, p. 113].

The difficulty and importance of managing the rapidly growing amount of information in modern information societies is recognized by governmental organizations, educational institutions and researchers. In the USA, Educational Testing Service (ETS) widely uses the term “ICT literacy” which was originally defined as “using digital technology, communications tools, and / or networks to access, manage, integrate, evaluate, and create information in order to function in a knowledge society” [12, p. 4]. Later, two other important components were added to the definition: ICT literacy also implies the ability to define information, i. e. understanding and articulating the scope of an information problem in order to facilitate the electronic search for information; and to communicate information, i.e., disseminating information tailored to a particular audience in an effective digital format [13, p. 5].

In Russia, the new standards for different kinds of specializations in higher education, apart from specific professional skills and competencies to be developed, list such competencies as students’ ability to apply the methods of accessing, storing, processing and managing information; their ability to use computers as tools for managing information; skills of working with information in global computer networks; the ability to use a foreign language to find and analyze information sources in that foreign language, to communicate orally and in written form [14].

Raising the question of developing ICT literacy in education, it is important to bear in mind that ICT literacy cannot be defined primarily as mastery of technical skills. In the ETS report it is pointed out that:

“the concept of ICT literacy should be broadened to include both critical cognitive skills as well as the application of technical skills and knowledge. These cognitive skills include general literacy, such as reading and numeracy, as well as critical thinking and problem solving. Without such skills, the panel believes that true ICT literacy cannot be attained” [12, p. 1].

In other words, technology skills cannot be developed in isolation, without the corresponding cognitive skills that are becoming increasingly critical. As search engines make accessing information almost trivial, it is quite easy for any person to access vast quantities of information without adequate understanding. Evaluating and synthesizing information found in a variety of sources requires advanced cognitive skills, “representing a literacy that is far beyond what is needed in a more constrained environment, such as with textbooks where all the information is contained within one source” [12, p. 6]. This simple example shows that while technology makes simple tasks easier, it places a greater burden on higher-level cognitive skills.

Egan and Katz [15] report on the preliminary findings of the research project conducted in the USA which dealt with iSkills assessment of more than ten thousand students at sixty-five institutions. The assessment showed that many participants experienced difficulties performing the tasks. For example, when asked to evaluate a set of websites, only 52% judged the objectivity of the site correctly and 65% judged the authority correctly. When asked to narrow an overly broad search, only 35% selected the correct revision.

Godwin-Jones, addressing the issue of students’ coping with the online information overload, mentions the study carried out at Northwestern University which has shown that the ability to find and evaluate online information is not typical of students today. They tend to base their judgment about the validity of information solely on its ranking in the search results, not on the consideration of the sources’ reliability [7, p. 5].

2. ICT literacies and EFL / ESP

Although the USA studies mentioned above did not involve learners of a foreign language, we could extrapolate that, if competent first language readers experience difficulties performing tasks connected with defining, accessing, managing, integrating, evaluating, creating and communicating information in their first language, then second language learners are also likely to find difficulty when they have to carry out the same kind of tasks, because, in most cases when they are on the Internet, they have to deal with information that is not in their native language. The conclusion which can be drawn here is that EFL / ESP students need to be trained in performing these cognitive tasks. Thus, one of the objectives of an ESP / EAP course should be to teach English in the way that will enable students to effectively use resources available online.

In the context of ESP / EAP, one of the teaching aims should be to develop those language skills, or sub-skills, which will help students improve their ICT use, make it more effective. This objective correlates with the ideas of Warschauer (2002) who argues that technologies in English language teaching should not be viewed only as tools to teach English effectively. He suggests that at the time when the Internet has become an essential medium of information exchange in economic, academic and civic affairs English language teaching curricula should address the issue of teaching English to help people use computers effectively [16]. Transferring these ideas to the context of learning the English of one's future profession, we consider that teachers should aim to develop those language skills that will enable students to use computers to solve academic and professional problems. The English language stops being an end in itself, it becomes one of the tools that enables students to make an effective use of ICT, to develop into higher-demand professionals and researchers.

As Winke and Goertler have demonstrated in their research into computer access and literacy of students on foreign language programs, students' computer literacy in the context of CALL has seen very little empirical investigation. Winke and Goertler state that "knowing what our students have and can do in terms of technology will help us design appropriate classes, training, and tech support" [17, p. 497]. We consider that it is also very important to know not only what our ESP students can do and have to do, but also what they need to do in terms of technology to successfully achieve their educational and professional goals.

3. ESP / EAP course books analysis

3.1. Methodology of materials selection

As practitioners working with Russian university students who train to become sociologists, managers or economists, we rarely find in English language course books tasks which are directly connected with the use of the Internet. Thus was born the idea to explore the existing published materials available to teachers in Russia written by Russian authors. As M. Bush writes, "despite the fact that textbook publishers expend significant effort to include computer-based ancillaries with many of their products, many teachers still rely primarily on the textbook alone" [18, p. 443]. And further: "A quick visit to almost any classroom in the country will reveal that the textbook remains the focal point of more activities than one might guess, given the array of possibilities available" [18, p. 447]. Although the country the author of the quotation refers to is clearly not Russia, nothing can be more true of the situation with classroom teaching in Russian universities. Teachers involved in ESP / EAP instruction at tertiary institutions would be those who teach to the book, prescribed by their administrations to choose the course book recommended for students of a certain specialism in the syllabus and to stick to it.

In order to see whether modern teaching materials, intended for people living in the information age, prepare English language learners to use the wealth of opportunities existing in the English part of the Web, we selected 30 ESP / EAP books for those who are either working in the respective field or studying to become a specialist in it. We restricted our analysis to course books and their components, as these are the materials students directly interact with.¹ The working

¹ See Appendix 1 for the list of books in the sample.

hypothesis based on our experience of teaching with EL course books by Russian authors, was that they, in all probability, would have hardly any tasks referring students to the Internet.

The criteria for the selection of the course books for the present study were:

- Date of publication: years 2007–2017.
- ESP or EAP focus.
- Level of the students' English language proficiency B1–B2.
- Books offered for purchase in major bookstores in 2017.

The English language course materials we reviewed were intended for audiences trained for a range of professions: travel and tourism, business, the humanities, medicine, social science, engineering, IT. The examination of their contents had as its aim the identification and analysis of the tasks that would refer learners to the most common modern source of information – the Internet – and would train them in applying it in their academic or professional activities.

Together with a number of authors cited earlier in this paper, we believe that a modern EL course book should train learners to effectively use the wealth of electronic resources available to them on an ever broadening scale. Besides, our belief is that if there is such a resource at the disposal of practically any student, then authors of teaching materials should exploit it, not only for the purpose of developing students' EL skills but also in order to enhance EL instruction both for teachers and learners.

3.2. Materials containing Internet-based activities

By carefully studying the contents of the ESP / EAP books selected, we discovered that only 20% of the total of the course books analyzed contain materials that would have tasks referring the learners to the Internet (5 out of 30 books). However, the nature of the tasks and the amount of such material vary significantly. There are a number of books where consistent application of tasks involving the Internet can be observed. These are two books by Russian authors: *English: Stock Market* and, *English for Lawyers* [19; 20]. These course books include parts which, as an element of their unit structure, contain activities which refer learners to the Internet to find information or materials on the topics studied in those units or modules. The tasks, usually at the end of each unit, have their own title, e. g. "On Line", "Internet exercise", and mostly contain instructions for students to look at specific sites, with the addresses often conveniently provided by the authors, and to collect information on the topic studied in the unit. In those books a typical instruction would run as follows: visit the site of a marketing / PR / trading company, study its contents and report about it in class. In one course book – *Learning Business Communication in English* [21] – the learners' task is made somewhat more challenging – the sites are not supplied and the students have to do the search by themselves, which we consider an improvement on those exercises that do not seem to trust the students with doing an independent search for information.

We did not find any books with a clear focus on teaching their students certain skills of working with the Internet. Much more common are the activities that simply instruct students to use the Internet to collect information and to report on the results: "Assess today's performance and key trends of global financial markets, deriving information from the Internet" [19, p. 39], or "Use the Internet to find some information about different study abroad programs" [20, p. 76] or simpler still: "Apply information from the Unit, look for extra information from different sources, mainly magazines, the Internet" [22, p. 174]. The authors of the books containing such tasks seem to have devised them on the assumption that their target audiences will know how to carry them out most efficiently and with satisfactory results.

One of the 30 course books, apart from the tasks dealing with search for information, direct their learners to such sites as www.reuters.com/video, www.forbes.com/video, www.bloomberg.com/video to expose them to authentic listening and viewing material [19]. This feature of the Internet seems to be undervalued and underutilized by authors of ESP course books in general.

Summarizing the information on the course books which contain tasks in one way or another utilizing resources of the Internet, we can say the following. Those few books which were identified

as referring students to the Internet in their tasks – about 20% of the sample – can be classified according to *the purpose of Internet use*:

- 1) To train other English language skills, e.g. doing online language tests or listening to podcasts (2 publications: Alekseeva and Skurova, 2010; Lapteva, 2013).
- 2) To serve as an instrument for integrated skills development, e.g. project work (4 course books – Iliady 2010; Alekseeva and Skurova, 2010; Garagulya, 2013; Lapteva, 2013).

The books which we put in the first group direct their learners to sites where they can use the Net in the “tool” role – learning to make presentations, listening to recordings and videos, taking notes, doing tests. *English for Engineering* (22)² has a special site containing authentic audio and video materials from www.youtube.com. The tasks of this type in the course books are fairly standard – referring students to a number of sites prescribed by the authors with the instruction to listen to the news covering a specific topic and to report on it in class.

The second category of books in our sample are those that treat the Internet as a convenient resource to set up project work in the areas of professional interest of their target audiences. The common feature of Internet-based activities in these course books is that the authors do not provide their learners with any scaffolding – do not instruct them as to how the tasks could be performed more efficiently and with better results; they simply send them out there. Sometimes these tasks are prescriptive, telling the learners where to search for information (19); in some cases the tasks are of a more challenging type: with learners setting out on an independent search for the relevant information, which makes these activities a more valuable learning experience (21).

3.3. “No-Internet” course books

The books we analyzed can also be grouped by comparing other dimensions – the *actual application* of resources available on the Internet and the *potential* for its use. Thus, all of the ESP / EAP course books in the sample can be categorized as:

- 1) Those using Internet-based tasks (5 publications).
- 2) Those that do not have but might have included such tasks (4 publications).
- 3) Those that do not have such tasks and cannot have them within the methodological approach adopted by the authors (21 publications).

Having already discussed in detail the first group of materials, we will focus here on the more numerous groups (about 80% of the sample) of those books that do not have a single activity that would involve learners in applying Internet resources. On the one hand, there are books which contain project work activities where the Internet as a resource might have been an apt option. Examples of the tasks typical of these materials were cited earlier. Deserving special note are the course books for students of mathematics and engineering (published in Russia) where the units on computers and the Internet do not have a single task that would give the students an opportunity to experience the Internet live for the purposes of learning English or enhancing their knowledge in the professional sphere (23; 24).

It is interesting to try to identify the reasons for the choices the authors made when developing their materials. While the standpoint of those who do include Internet-based activities in their courses is clear, a question arises why the authors writing for students who need the skills considered to be essential for English language learners of the information age tend to overlook the advantages the Internet presents in this respect. To give an answer to this question, we will have to analyze the two sets of the course books in categories 2 and 3 in our list above separately.

Our analysis of the kind of activities ESP / EAP course books contain has revealed that in those books from category two which do not have a single reference to the Internet there is, however, room for including tasks which direct learners to use the Internet in their work on the language and skills. The instructions of the type: “Find some advertisements for jobs or study abroad programs. Look in newspapers or on the Internet” (22) could be transformed into more added-value tasks enhancing the students’ skills of using the Internet.

² Numbers in parenthesis refer to Appendix 1.

The last, and the largest, part of our list consists of course books where Internet-based tasks would not have fitted the general structure of the course and the methodology adopted by their authors. All of these books:

- have been written by Russian authors for the general purpose of teaching English to students at Russian universities;
- have a fairly narrow ESP focus;
- mostly contain specialist texts with comprehension questions on the contents, description of grammar rules, and grammar and vocabulary exercises often involving translation from and / or to the target language.

Starting with the characteristic listed last, we can say that this very feature is the one that can to an extent explain the total absence of any Internet-based tasks in this part of the sample. The grammar translation method adopted by most of the authors of these publications precludes meaningful application of the Internet. When the most typical instructions in the units are: “Read and translate the text” (25), “Find in the text and write down sentences containing verbs in the Passive Voice” (26), “Translate the given words and word combinations into English” (27), “Translate the following sentences into English” (28) there is no need whatsoever for such a tool as the Internet. What is more, even its potential as a source of information on the English language, e. g. on-line dictionaries and encyclopedias, or on the students’ areas of specialization has been overlooked by the authors, though many of the reading texts these books abound in can be traced to Internet pages, Wikipedia, for instance, being a favorite of the authors of “English for Students of Economics” (28).

It should be pointed out here that all of the course books written by Russian authors and analyzed in this study are intended for college / university students of various specializations: business, law, engineering, biotechnology, land and cadastres, tourist industry. Traditionally, all university curricula in Russia contain a course in the English language, one of the major purposes of the course being to prepare students for the world of work in their chosen professional field. This unity of purpose seems to be the principal characteristic of all the course books by Russian authors in this study; however, they vary in their understanding of what skills their target audiences need or what communication in one’s professional sphere involves.

Almost all of the authors claim that their materials aim to develop students’ speaking skills within the studied topics or prepare them to communicate in their professional sphere. Yet, in most of the materials from 50% to 80% of the space is taken up by reading texts, often of significant length, typically exploited for vocabulary and grammar, a single exception being “English for Professional Communication in Law” where most of the page space is taken up by texts on the topic of the unit and lists of “words and expressions to be used in presentations” (29).

The difference in their methodological approaches clearly presents the major difference between ESP / EAP course books authored by native speakers and published internationally and those by Russian authors. Of the thirty books in our sample only five offer tasks that involve students in meaningful communication, having stated this as one of the aims; they are also the ones that have Internet-based activities. The conclusion that suggests itself after our analysis of the collected evidence is that until Russian materials writers change their methodological perspective on what should be developed within an ESP / EAP course and the ways to do it, there will be little or no place for the Internet and activities based on it in their books. However, the crucial question is: Do students feel the need to develop skills connected with the use of English resources on the Internet?

3.4. Focus group interviews

Apart from the analysis of selected course books, we were able to use the results of a study carried out by a group of students of sociology as their term project. They had conducted 2 focus groups with 14 students of economics, management, international relations, and political science from two universities – St. Petersburg State University and Higher School of Economics in St. Petersburg. The students’ levels of English proficiency were intermediate and above.

The objectives of the focus group interviews were: 1) to explore whether the students used online information in English for their study purposes, 2) to identify difficulties (if any) which they

experienced using English websites, and 3) to obtain the students' opinion on how their ESP courses might be revised or developed to overcome those difficulties.

The data collected through focus group interviews demonstrate that all the students regularly used the Internet in their studies. When asked about the reasons for their use of English websites, the students mentioned that this helps them "to be informed about the latest news and trends in social and political life" and "to compare Russian and Western cultures", "to find information about study programs abroad", "to read e-books and journal articles" and "to write research papers". It is necessary to point out here that 3rd- and 4th-year students emphasized the importance of English online research publications for their studies, while 2nd-year students were more interested in English websites because they believed that the information given there was "more up-to-date".

The focus group interviews suggest that there is some correlation between the students' level of English and the extent of English websites usage: we found that students with a lower level of English proficiency (Intermediate) tend to avoid information in English, trying to find alternative Russian websites or using online translating programs. Students with a higher level of English, on the other hand, seem to draw more on English language websites.

In the interview, the students were asked a series of questions about their skills of finding and evaluating information in English. Some students admitted having problems when searching for relevant online data. Some respondents (three 2nd-year students) said that they "never pay attention to the quality of information as it is not significant", one of them adding that "it is rather difficult to distinguish between garbage and the information that is really worthy of your attention". These responses show that students do need some training in finding information and evaluating the retrieved sources.

The study has also revealed the areas that students named "most problematic" in their use of English language websites. The problems students experience might be divided into two groups: (1) language difficulties and (2) difficulties connected with reading skills. The first group includes "shortage of professional and general vocabulary", "difficulties in understanding academic and research English", "idioms and fixed expressions", "complex grammar structures." The other type of difficulties consists in inadequate development of such skills as scanning, skimming, reading for gist on the Internet. It is also worth mentioning that students had different opinions on the way research articles in English are structured: some students identified them as "rather complicated and not easy to understand", while others described them as "well-structured and quite easy to understand." This might suggest that not all the students were familiar with the genres of magazine / journal / research articles.

It has already been mentioned that one of the most important tasks in focus group interviews was to collect and analyze the students' opinions on what skills and ICT literacies might be developed or improved by their university ESP courses. For many students this question was rather unexpected, as they "had never looked at English classes from this perspective before". The students came up with different suggestions mostly concerning the development of language skills (including "studying new Internet English"). Many respondents agreed that they would benefit if in the ESP / EAP course they were provided with "useful links to good and reliable websites." This might imply either that they do not want to put much effort into finding and evaluating information and prefer it when somebody else (for example, their teacher) does this for them, or that the skills of finding, analyzing and evaluating information in English are underdeveloped. We are inclined to think that the latter explanation is more plausible because some participants pointed out that they needed "to be trained in searching for relevant information", "to develop skills to understand the main ideas of the text", "to improve the skills of grasping the most relevant information", "to understand the structure of a research article in English." One respondent suggested "combining English classes with classes in ICT".

The focus groups have shown that most students in our sample (10 out of 14) would like to improve their language skills to be able to efficiently and effectively use online resources for their study purposes. Referring to the definition of ICT literacy given earlier (13), we might conclude

that students do have difficulties defining, accessing, managing, and evaluating online information in English, and they do need training in these skills, because without them university students of the information age are likely to experience problems in their future academic and professional careers.

Conclusions and implications

Our analyses provide support for the hypothesis that most ESP / EAP course books that have come out in Russia over the last 10 years fail to make use of the Internet as a rich source of materials relating to students' areas of specialization, as a tool to facilitate the development of English language and professional communication skills, and as a training ground for students to practice and enhance their skills as users of Internet resources in the English language. This conclusion is especially true of the course books where the general methodological approach to teaching ESAP – still heavily reliant on the grammar translation method – precludes efficient use of the Internet.

As our results show, modern ESP / EAP course books could respond better to the needs of English language learners in colleges and universities if their authors took more into account the pace of ICT development, the level of young people's familiarity with modern information technologies, and the skills that students need to acquire in using the English language territory of the Internet.

References:

1. Hamp-Lyons, L. "English for Academic Purposes." *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, edited by E. Hinkel. New York: Routledge, vol. 2, 2011, pp. 89–105.
2. Macià, E. A., Cervera, A. S., Ramos, C. R. (eds.) *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects*. New York: Springer, 2006.
3. Prenski, M. H. *Sapience Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, 2010, <http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>.
4. Kern, R. "Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages." *TESOL Quarterly*, vol. 40, no. 1, 2006, pp. 183–210.
5. Wu, S., Franken, M., Witten, I. H. "Refining the Use of the Web (and Web Search) as a Language Teaching and Learning Resource." *Computer Assisted Language Learning*, vol. 22, no. 3, 2009, pp. 249–268.
6. Murray, D. E., McPherson, P. "Scaffolding Instruction for Reading the Web." *Language Teaching Research*, vol. 10, no. 2, 2006, pp. 131–156.
7. Godwin-Jones, R. "Literacies and Technologies Revisited." *Language Learning and Technology*, vol. 14, no. 3, 2010, pp. 2–9.
8. McNabb, M. L., Hassel, B., Steiner, L. "Literacy Learning on the Net: An Exploratory Study." *Reading Online*, vol. 5, no. 10, 2002, http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=mcnabb/index.html.
9. Shetzer, H., Warschauer, M. "An Electronic Literacy Approach to Network-Based Language Teaching." *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, edited by M. Warschauer and R. Kern. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, pp. 171–185.
10. Snyder, I. "Silicon Literacies." *Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*. Routledge, 2002.
11. Warschauer, M. *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, MA: MIT Press, 2003.
12. *Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy A Report of the International ICT Literacy Panel*, 2002, <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf>.
13. Katz, I. R. "Testing Information Literacy in Digital Environments: The ETS iSkills Assessment." *Information Technology and Libraries*, vol. 26, no. 3, 2007, pp. 3–12.
14. *Federal State Educational Standards for Higher Education*, <http://fgosvo.ru/fgosvo/94/91/6>.
15. Egan, T., Katz, I. R. "Thinking Beyond Technology. Using the iSkills Assessment as Evidence to Support Institutional ICT Literacy Initiative." *Knowledge Quest*, vol. 35, no. 5, 2007, pp. 36–42.
16. Warschauer, M. "A Developmental Perspective on Technology in Language Education." *TESOL Quarterly*, no. 36, 2002, pp. 453–475.
17. Winke, P., Goertler, S. "Did We Forget Someone? Students' Computer Access and Literacy for CALL." *CALICO Journal*, vol. 25, no. 3, 2008, pp. 482–509.

18. Bush, M. D. "Computer-Assisted Language Learning: From Vision to Reality?" *CALICO Journal*, vol. 25, no. 3, 2008, pp. 443–470.
19. Alekseeva, S. A., Skurova, A. V. *English: Stock-Market*. Moscow, 2010.
20. Iliadi, Yu. A. *English for Lawyers*. Moscow, 2010.
21. Garagulya, S. I. *Learning Business Communication in English*. Moscow, 2013.
22. Lapteva, E. Yu. *English for Engineering*. Moscow, 2013.
23. Agabekyan, I. P., Kovalenko, P. I. *English for Students of Engineering*. Moscow, 2011.
24. Shanshieva, S. A. *English for Mathematicians*. Moscow, 2014.
25. Veselovskaya, N. G. *English: Land and Cadastres*. Moscow, 2009.
26. Zhdanova, I. F., Skvortsova, M. V. *Manual on Accounting*. Moscow, 2010.
27. Bobyleva, S. V., Zhatkin, D. N. *English for Students of Ecology and Biotechnology*. Moscow, 2008.
28. Agabekyan, I. P., Kovalenko, P. I., Kudryashova, Y. A. *English for Students of Economics*. Moscow, 2010.
29. Artamonova, L. S. *English for Professional Communication in Law. Problem Solving*. Moscow, 2011.

Appendix 1

ESP / EAP course books analysed

1. Agabekyan, I. P. *A Course of English for Bachelor's Degree Students*. Moscow, 2015.
2. Agabekyan, I. P., Kovalenko, P. I. *English for Psychologists*. Rostov-on-Don, 2014.
3. Agabekyan, I. P., Kovalenko, P. I. *English for Students of Engineering*. Moscow, 2011.
4. Agabekyan, I. P., Kovalenko, P. I., Kudryashova Yu. A. *English for Students of Economics*. Moscow, 2010.
5. Alekseeva, S. A., Skurova, A. V. *English: Stock-Market*. Moscow, 2010.
6. Alontseva, N. V., Yermoshin, Y. A. *English for Managers*. Moscow, 2012.
7. Artamonova, L. S. *English for Professional Communication in Law. Problem Solving*. Moscow, 2011.
8. Beksayeva, N. A. *Business English in Tourism*. Moscow, 2013.
9. Bzhiskaya, Y. V., Krasnova, E. V. *English. Information systems and technologies*. Rostov-on-Don, 2013.
10. Bobyleva, S. V., Zhatkin, D. N. *English for Students of Ecology and Biotechnology*. Moscow, 2008.
11. Burova, Z. I. *Course of English for the Humanities*. Moscow, 2014.
12. Dudkina, C. V., Pavlova, M. V., Rei, Z.G., Khvalnova, A. T. *English for Businessmen*. Moscow, 2017.
13. Garagulya, S. I. *Learning Business Communication in English*. Moscow, 2013.
14. Garagulya, S. I. *Learning Building Construction in English*. Rostov-on-Don, 2013.
15. Iliadi, Yu. A. *English for Lawyers*. Moscow, 2010.
16. Kolesnikova, N. L. *Business Communication*. Moscow, 2017.
17. Kitkova, N. G., Safyannikova, T. Y. *Effective English for Geo-students*. Moscow, 2007.
18. Koroleva, N. E., Barsegyan, E. Z., Serbinovskaya, A. M. *English for Tourism*. Moscow, 2009.
19. Kocharyan, Y. G. *Professional English for Navigation*. Moscow, 2013.
20. Lapteva, E. Y. *English for Engineering*. Moscow, 2013.
21. Makeeva, M.N. *Business English for Students of Economics*. Moscow, 2016.
22. Muraveyskaya, M. S., Orlova, L. K. *English for Students of Medicine*. Moscow, 2010.
23. Nekhaeva, G. B., Pichkova, V. P. *Business English in Practice*. Moscow, 2016.
24. Radovel', V. A. *English in the Field of Information Technology*. Moscow, 2013.
25. Turuk, I. F., Morozenko, V. V. *A Course of Business English Learning*. Moscow, 2014.
26. Veselovskaya, N. G. *English: Land and Cadastres*. Moscow, 2009.
27. Volegova, O. A. *English for Bachelor Students of Management*. Rostov-on-Don, 2013.
28. Zhdanova, I. F., Skvortsova, M. V. *Manual on Accounting*. Moscow, 2010.
29. Zhuravlyova, R. I. *English for Students of Mining and Geology*. Rostov-on-Don, 2013.
30. Shanshieva, C. A. *English for Mathematicians*. Moscow, 2014.

Кузнецова Л. Б.

Санкт-Петербургский Государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Щемелева И. Ю.

*Российский государственный исследовательский университет Высшая школа экономики,
Санкт-Петербург, Россия*

**РОССИЙСКИЕ УЧЕБНИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ:
ГОТОВЯТ ЛИ ОНИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЕКА?**

В наше время трудно представить себе профессию, представители которой не использовали бы Интернет. Однако, умеют ли студенты современного вуза в полной мере использовать англоязычные ресурсы Интернета? Целью данного исследовательского проекта было проанализировать материалы учебников английского языка, изданных в России для студентов различных специальностей, и определить, готовят ли их эти учебники к эффективной работе с англоязычными ресурсами Интернета. Содержатся ли в них задания, обучающие таким навыкам? Чтобы найти ответ на этот вопрос, авторы проанализировали материалы 30 учебников английского языка, изданных за последние 10 лет для российских вузов. Целью было определить, содержат ли они задания, развивающие навыки эффективного использования ресурсов Интернета на английском языке. Свидетельством о том, что студентам действительно нужны такие навыки, послужили результаты небольшого исследования студентов-социологов, проведенного в двух университетах. Однако анализ учебников российских авторов для студентов неязыковых специальностей, обучающихся английскому языку, показал, что в большинстве из них нет заданий, нацеленных на развитие таких умений.

Ключевые слова: учебники английского языка для академических и профессиональных целей, изданные в России; развитие умений пользоваться англоязычными ресурсами Интернета; типы учебных заданий; потребности студентов вуза, изучающих английский язык.

Сведения об авторах:

Кузнецова Людмила Борисовна, канд. филол. наук, доцент, Санкт-Петербургский Государственный университет (г. Санкт-Петербург); e-mail: ldm.kuznetsova@gmail.com.

Щемелева Ирина Юрьевна, руководитель департамента иностранных языков, доцент, Национальный исследовательский университет, Высшая школа экономики, Санкт-Петербург (г. Санкт-Петербург); e-mail: ishemeliova@hse.ru.

V. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 811.111'25:821.111(045)

Борисенко Ю. А., Торохова Е. А.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОМАНА Ф. ПУЛМАНА «СЕВЕРНОЕ СИЯНИЕ» В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ АДРЕСАЦИИ ТЕКСТА

Статья посвящена проблеме перевода художественных произведений с английского языка на русский с учётом их лексических и стилистических особенностей. В ней рассматриваются два варианта перевода фрагментов книги Ф. Пулмана «Северное сияние», выполненных О. Новицкой и переводчиками издательства «РОСМЭН» В. Голышевым и В. Бабковым. Авторы проводят сравнительный анализ обоих вариантов перевода с точки зрения адекватной передачи смысла текста художественного произведения с учетом возрастной адресации произведения, его стиля и жанра. При этом особое внимание уделяется особенностям словообразования, использованию различных регистров лексики и выразительных средств, повышающих эмоциональность повествования. Каждый пример рассматривается в виде связки из фрагмента оригинала и двух вариантов перевода данного фрагмента; в каждом отрывке указана та или иная лингвистическая или стилистическая особенность художественного произведения для подростков, которая представляется сложной для перевода. В том случае, если оба варианта перевода не являются адекватными, предлагается альтернативный вариант, максимально соответствующий, с точки зрения авторов, задачам решения каждой отдельной переводческой проблемы. В результате делается вывод о наиболее эффективной переводческой стратегии, которую следует использовать при переводе художественного произведения жанра фэнтези, ориентированного на детей подросткового возраста.

Ключевые слова: перевод художественных произведений, книги для подростков, лексические проблемы, стилистические проблемы.

Сведения об авторах:

Борисенко Юлия Александровна, канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: Julie_bor@mail.ru.

Торохова Екатерина Алексеевна, студент-магистрант Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: majokeito@mail.ru.

Введение

Перевод художественных произведений, особенно ориентированных на детей подросткового возраста, является одним из самых сложных и интересных видов перевода, имеющим ряд особенностей, характерных также для литературы, ориентированной на возрастные категории, граничащие с подростковой. Перевод на другой язык любого художественного произведения требует использования определенных переводческих стратегий и их согласования с той ролью, которую он должен сыграть по сюжету произведения. В качестве материала для настоящего исследования были использованы фрагменты первой книги трилогии Ф. Пулмана «Темные начала», «Северное сияние» [1]

и два ее перевода, выполненные О. Новицкой [2] и переводчиками издательства «РОСМЭН» В. Голышевым и В. Бабковым [3]. Это произведение жанра фэнтези, предназначенное для детей старше двенадцати лет, которое обладает рядом особенностей, присущих данному жанру и характерных для конкретной возрастной группы. Действие происходит в параллельном мире без современных технологий, в нем есть магия, необычные существа и народы, которых не существует в реальности, развивается не имеющая реальных доказательств теория о существовании множества параллельных миров. Повествование изобилует внутренними монологами персонажей и их диалогами между собой, что чрезвычайно важно для подростков, которые всегда интересуются эмоциональной составляющей произведений, замечен духовный рост персонажей в ситуациях конфликта, в нем раскрываются интересующие подростков темы. Говоря о критериях, которым должна следовать литература, ориентированная на подростков, К. Батчер и М. Л. Мэннинг в качестве основного называют требование «соответствовать возрасту и общему уровню развития ребенка» [4, с. 9]. Авторы отмечают, что подобные произведения часто повествуют об альтернативной реальности, что позволяет читателю погрузиться в фантастический параллельный мир. Не случайно литература жанра фэнтези в последние годы занимает первое место среди читательских предпочтений подростков.

Рассуждая о причинах популярности этого жанра, Дж. Зайпс подчеркивает, что «любой человек жаждет познания и признания» [5, с. 77]. Это утверждение особенно справедливо в отношении подростков. Кроме того, исследователь отмечает, что произведения в жанре фэнтези нацелены на преодоление любого рода границ. Иначе говоря, центральную роль в их проблематике играет понятие свободы, что также актуально для читателей подросткового возраста.

Несомненно, что перевод такого произведения должен быть максимально адекватным в соответствии с сюжетом и общей тематикой, необходимо соблюдать стиль повествования и учитывать присущие ему лексические особенности [6]. Несмотря на то, что, как указывает Р. Табберт, детская литература традиционно занимает несколько периферийное положение по сравнению с книгами, адресованными взрослой аудитории, что справедливо и в отношении перевода; специфичность языка фэнтези выдвигает особые требования к переводчику [7, с. 303]. Здесь наблюдается своеобразный парадокс: с одной стороны, язык произведения должен быть близок и понятен подростку, а с другой стороны, он характеризуется определенной стилистической изысканностью, которую необходимо передать в переводе.

1. Переводческий анализ двух вариантов перевода отрывков произведения Ф. Пулмана «Северное сияние» с английского языка на русский

1.1. Особенности словообразования

Одним из выразительных средств, которым Ф. Пулман свободно пользуется в своей трилогии, является словообразование, характерное для художественных произведений жанра фэнтези [8]. Чтобы назвать предметы и явления, которых не существует в реальности, автору необходимо создать новые слова, а для этого он использует различные способы словообразования.

Первое проявление особенностей словообразования, с которым мы сталкиваемся в этой книге, – это использование в повествовании иностранных слов и букв с целью подчеркнуть необычность и «нездешность» какого-либо существа или явления:

Оригинал: *Are we to understand that the panserbjørne had anything to do with this?*

Перевод В. Голышева, В. Бабкова: – *Нужно ли понимать так, что тут не обошлось без панцербьёрнов?*

Перевод О. Новицкой: – *Так не означает ли это, что к трагедии могли быть причастны панцербьорны?*

Для того чтобы подчеркнуть иностранность неологизма, обозначающего название несуществующего биологического вида, Ф. Пулман использовал в его составе букву, которая принадлежит не к английскому алфавиту, а к датскому. В переводе издательства «РОСМЭН» это слово состоит целиком из русских букв, однако оно напечатано курсивом, что выделяет

его среди окружающих слов. В переводе О. Новицкой это слово также состоит полностью из русских букв, но оно напечатано тем же шрифтом, что и остальные слова, поэтому не выделяется в тексте. Это может запутать читателя и натолкнуть на мысль об опечатке. Кроме того, согласно пособию Д. И. Ермоловича, датское буквосочетание *jø* после согласной передается на русский язык как *ë* [8]. Переводчики издательства «РОСМЭН» учли этот нюанс, однако в переводе О. Новицкой данное буквосочетание передано русской буквой «о», что является нарушением правил транслитерации.

Еще один способ образования новых слов из уже существующих – это словопроизводство, то есть образование новых слов с помощью аффиксов [9].

Оригинал: *“But why do they call ‘em Gobblers?” Lyra asked.*

“Cause they eat ‘em,” said the first gyptian boy.

Перевод В. Гольшева, В. Бабкова:

– Почему их зовут Жрецами? – спросила Лира.

– Потому что они их жрут, – сказал первый цыганёнок.

Перевод О. Новицкой:

– А почему «мертвяки»-то? – не унималась Лира. – Они что, мёртвые?

– Они не мёртвые, – терпеливо объяснял ей цыганенок. – Это дети потом мёртвые, а они их жрут.

Слово *Gobblers* образовано от английского глагола *to gobble* – «пожирать», с помощью аффикса *-er*, что указывает на человека, совершающего действие, выраженное этим глаголом. В словарях зафиксировано два значения слова *gobbler*: 1. *male turkey* («индюк»); 2. *a person or thing that gobbles or consumes voraciously or quickly* («пожиратель») [10]. В данном случае переводить это слово по первому его значению бессмысленно: организацию, наводящую на всех ужас, не стали бы называть «Индюками». Перевод по второму значению слова является адекватным, название «Пожиратели» действительно звучит пугающе. Однако в контексте данной трилогии такой перевод нарушает языковую игру и передает лишь одно из двух значений, заложенных в слово *Gobblers*. Как выяснится далее, *Gobblers* – это члены религиозной организации, которая проводит на детях научные эксперименты, нередко заканчивающиеся смертью подопытных. В древнем мире жрецами называли людей, которые служили посредниками между миром людей и миром богов и духов, совершали жертвоприношения. Исходя из этой информации, можно сделать вывод, что переводчики издательства «РОСМЭН» подобрали слово, которое в данном контексте является полным эквивалентом слова оригинала, так как передает как прямое, так и косвенное его значение. Перевод О. Новицкой нельзя признать обоснованным, так как он не является эквивалентом ни для прямого, ни для косвенного значения слова *Gobblers*. Это повлекло за собой большое количество немотивированных добавлений, которые призваны «оправдать» выбранный вариант перевода. Более того, в этом случае название «Мертвяки» присваивается организации *Gobblers*, но далее в контексте значение слова «мертвяки» переносится на похищенных ею детей.

Одним из интересных языковых аспектов трилогии являются неологизмы, называющие придуманные автором теории и инструменты. Происхождение названий некоторых из них Ф. Пулман объясняет с языковой точки зрения:

Оригинал: *“No. Only that I’d have to work out how to read it by myself. And he called it an alethiometer.”*

“What’s that mean?” said John Faa, turning to his companion.

“That’s a Greek word. I reckon it’s from aletheia, which means truth. It’s a truth measure.”

Перевод В. Гольшева и В. Бабкова:

– Нет. Только, чтобы я сама научилась читать его показания. И он назвал его алетиометром.

– Что это значит? – спросил Джон Фаа, повернувшись к соседу.

– Это – греческое слово. Думаю, производное от алетейя, что значит истина. Истинометр.

Перевод О. Новицкой:

– Нет, он только успел сказать, что мне самой придется научиться читать по нему, как по книге. И еще сказал, что он называется веритометр.

– Что это такое? – недоуменно поднял на старца глаза Джон Фаа.

– От латинского «*veritas*» – истина, так что «веритометр» можно перевести как «правдомер».

Произведя лингвистический поиск в русско-греческом словаре, мы выяснили, что ἀλήθεια переводится с греческого как «истина», а μέτρον – «измерять» [11]. Таким образом, можно сделать вывод, что перед нами еще один пример словосложения, однако в данном случае автор использовал слова греческого происхождения, чтобы читатель узнал о предназначении данного артефакта не сразу, а одновременно с главной героиней. Автор намеренно использует слово, не понятное большинству читателей, чтобы создать интригу, сделать сюжет более увлекательным и непредсказуемым. В переводе О. Новицкой вместо греческого слова использован его латинский эквивалент. Неизвестно, чем руководствовался переводчик, производя подобную замену, однако в ее результате читателю становится проще догадаться о предназначении данного устройства, что идет вразрез с идеей автора произведения. Более того, несмотря на то, что слова «истина» и «правда» сходны по значению, в действительности они существенно различаются. Правда – это информация, претендующая на достоверность, она субъективна и для каждого может быть своей. Истина же – единственно верная информация, она неоспорима и объективна. Если истина – это факт, то правда – лишь точка зрения. Таким образом, заменив слово «истина» словом «правда», О. Новицкая изменила не только название артефакта, но и его предназначение, сделав из него подобие детектора лжи. Следует обратить внимание на еще одну деталь: в переводе О. Новицкой одно из значений слова «веритометр» – «правдомер». Обычно в названиях измерительных приборов второй основой является – «метр». Это подчеркивает, что измерения, производимые прибором, совершаются согласно общепринятому эталону. Второй основой слова «правдомер» является – «мер». Очевидно, что автор перевода имеет в виду то, что с помощью этого прибора производятся некие измерения, однако в данном случае неизвестно, с помощью какой меры они производятся и является ли эта мера общепринятой. Из этого можно сделать вывод, что перевод О. Новицкой является скорее не художественным, а вольным. Таким образом, для того, чтобы дать названия тем предметам и явлениям, которые существуют только в его книгах, Ф. Пулман пользовался такими видами словообразования, как словосложение, словопроизводство, использование букв и слов, не принадлежащих к английскому алфавиту и языку, развитие полисемии и ассоциативная лексика. Употребление этих приемов характерно для книг жанра фэнтези, традиционно ориентированных на подростков.

1.2. Использование различных регистров лексики

Так как трилогия Ф. Пулмана адресована не только детям подросткового возраста, но и взрослым, в своем произведении автор использовал разноуровневую лексику с целью сделать повествование понятным для людей разных возрастов. Некоторые события происходят в высшем обществе, люди, вхожие в него, – ученые и путешественники, что и отразилось, например, на выборе слов и выражений в следующем отрывке:

Оригинал: “*Master,*” said Lord Asriel. “*I came too late to disturb your dinner, so I made myself at home in here. Hello, Sub-Rector. Glad to see you looking so well. Excuse my rough appearance; I’ve only just landed. Yes, Master, the Tokay’s gone. I think you’re standing in it. The Porter knocked it off the table, but it was my fault. Hello, Chaplain. I read your latest paper with great interest.*”

Перевод В. Голышева, В. Бабкова: – *Магистр*, – сказал лорд Азриэл. – Я приехал поздно, не хотел помешать вашему обеду, поэтому расположился здесь. Здравствуйте, Проректор. Рад видеть Вас в добром здравии. Извините за неопрятный вид, я только что высадился. Да, Магистр, токай погиб. Боюсь, Вы в нем стоите. Швейцар уронил его, но это моя вина. Здравствуйте, Капеллан. Прочел Вашу последнюю статью с большим интересом...

Перевод О. Новицкой: – *Увы, магистр, к ужину я не поспел, так что прошел прямо сюда, без лишних церемоний, чтобы вас зря не беспокоить, – отозвался лорд Азриел. – О, господин проректор, мое почтение. Каким вы молодцом. Прошу прощения за неподобающий вид, я, что называется, с корабля на бал. Да-да, магистр, вы, я вижу, тоже заметили. Не судьба мне отведать вашего знаменитого токайского. Между прочим, не промочите ноги, потому что, по всей вероятности, вы прямо на нем и стоите. Я недоглядел, ну, и старик Шустер случайно смахнул графин на пол. Мое почтение, капеллан, я как раз недавно прочел вашу последнюю работу. Очень, очень интересно.*

В данном отрывке в разговоре лорда Азриэла с Магистром автор использует более официальный стиль, потому что эти персонажи недолюбливают друг друга, но вынуждены быть вежливыми и «сохранять лицо». Стиль реплик лорда Азриэла по отношению к Проректору и Капеллану менее официальный, потому что их связывают приятельские отношения, и они действительно рады друг друга видеть. Это объясняет использование автором неофициального приветствия *hello*, использование неполного предложения *Glad to see you looking so well*, фразового глагола *to knock smth off*, иронического выражения *I think you're standing in it*. Перевод издательства «РОСМЭН», осуществленный В. Голышевым и В. Бабковым, показался нам более близким к оригиналу в стилистическом плане. Переводчики использовали официальный стиль, чтобы подчеркнуть торжественность момента встречи старых знакомых, как, например, при переводе предложения *Glad to see you looking so well* («Рад видеть Вас в добром здравии»), *to disturb your dinner* («не хотел помешать вашему обеду»). Перевод выражения *I think you're standing in it* («Боюсь, Вы в нем стоите») был осуществлен практически дословно, однако нейтральное выражение *I think* было передано на русский язык определенно-личным «боюсь», тем самым придав переводу менее официальный стиль и усилив эффект иронии. В переводе О. Новицкой данное выражение было передано многословно, с большим количеством добавлений, призванных подчеркнуть то, что речь идет о пролитом напитке («Между прочим, не промочите ноги, потому что, по всей вероятности, вы прямо на нем и стоите»). Вне контекста перевод фразы *Tokay's gone* В. Голышевым и В. Бабковым («токай погиб») не понятен, так как люди, не знающие, что «токай» – это сорт вина, могут подумать о нем, как о живом существе. Вариант перевода О. Новицкой более понятен, так как в нем использована фраза «отведать вашего знаменитого токайского», из которой становится ясно, что речь идет о напитке. Однако стиль перевода О. Новицкой отличается от стиля оригинала. В данном варианте перевода используются просторечные выражения («прошел прямо сюда»), разговорный стиль («каким вы молодцом, без лишних церемоний, с корабля на бал») [12]. В то же время неформальное приветствие *hello* переведено как «мое почтение». Это выражение звучит официально, однако, учитывая то, что данное выражение используется в дружеском общении, оно кажется не серьезным, а шуточным. Таким образом, в варианте перевода этого отрывка О. Новицкой стиль повествования и реплик персонажа несколько снижен.

1.3. Использование выразительных средств для повышения эмоциональности повествования

Основной читательской аудиторией трилогии являются подростки, та возрастная группа, которая высоко ценит эмоциональный компонент художественного произведения [14]. Стилистическим приемом, который помогает передать читателю эмоции через печатное слово, является полисиндетон. Полисиндетон – это стилистическая фигура: намеренный повтор союзов, который используется для интонационного и логического подчеркивания, выделения соединяемых союзами членов предложения, оборотов или частей сложного предложения. Приведем пример использования полисиндетона в тексте романа «Северное сияние» с целью передачи эмоций.

Оригинал: *What she liked best was clambering over the College roofs with Roger, the kitchen boy who was her particular friend, to spit plum stones on the heads of passing Scholars or to hoot like owls outside a window where a tutorial was going on, or racing through the narrow streets, or stealing apples from the market, or waging war.*

Перевод В. Голышева и В. Бабкова: *Больше всего ей нравилось карабкаться по крышам Колледжа со своим лучшим другом Роджером, кухонным мальчишкой, плевать сливовыми косточками на головы проходящих Ученых или ухать по-совиному под окном, где шли занятия, или носиться по узким улочкам, красть яблоки на рынке. И воевать.*

Перевод О. Новицкой: *Не было для нее большей радости, чем в компании с поваренком Роджером, закадычным ее дружкой, залезть на крышу колледжа и плевать оттуда сливовыми косточками на головы проходящих внизу профессоров. А еще лучше – притаиться под окном аудитории, где идут занятия, да как ухнуть совой! А что может быть слаще, чем гонять по узеньким улочкам, воровать у торговков яблоки и драться с чужаками.*

В этом примере мы видим, что в переводе В. Голышева и В. Бабкова сохраняется многосоюзие, с помощью которого передается спонтанность повествования, его детская непосредственность, впечатление, будто автор на ходу вспоминает то, что хотел сказать. В переводе О. Новицкой сложносочиненное предложение разбито на более мелкие части. Количество союзов сокращено за счет вводных слов и приема градации («не было большей радости»; «а еще лучше»; «а что может быть слаще»), однако такая стратегия придает повествованию излишнюю детскость, которая, скорее всего, оттолкнет читателей подросткового возраста и взрослых чрезмерной экспрессивностью. Кроме того, в данном варианте перевода использованы просторечия, например, слова «дружок» и «гонять». Использование этих слов сказывается на стиле, потому что в оригинальном произведении основное повествование ведется нейтральным языком, без использования слов сниженного регистра. *Waging war* в переводе О. Новицкой звучит как «драться с чужаками», что является неточностью, так как далее в книге описываются войны, в которых дети Иордан-Колледжа выступают против детей каменщиков и цыган. Это не просто детские игры, это нешуточные побоища, интриги, погони, захваты в плен и переговоры сторон.

Часто в тексте трилогии автор использует параллельные конструкции, которые зародились и стали характерной чертой еще античной литературы и фольклора, изначально ориентированных на детей, но вследствие использования официального стиля ставших подходящими и для читателей подросткового возраста.

Оригинал: *“That’s the duty of the old,” said the Librarian, “to be anxious on behalf of the young. And the duty of the young is to scorn the anxiety of the old.”*

Перевод В. Голышева и В. Бабкова: – *Такова уж стариковская доля, – сказал Библиотекарь, – тревожиться за молодых. А удел молодых – презирать стариковские тревоги.*

Перевод О. Новицкой: – *Таков уж удел старости, – улыбнулся библиотекарь. – У нас, стариков, за молодых душа ноет, а молодые ноют, что мы их душим, и ничего тут не попишешь.*

В данном примере предложение с параллельной конструкцией звучит из уст пожилого библиотекаря и, благодаря своей структуре, является примером поэтической речи, которая придает этому моменту повествования большую торжественность и значимость и напоминает афоризм. Этот стилистический прием часто используется в мифологии, поэтому воспринимается как отсылка к произведениям античной литературы. В варианте перевода В. Голышева и В. Бабкова при передаче на русский язык выражений *to be anxious, on behalf of* и глагола *to scorn* был сохранен их книжный стиль («тревожиться за», «презирать») [15]. В переводе О. Новицкой для усиления эффекта, производимого параллельной конструкцией, кроме одинаковой структуры предложений, в них используется игра слов («за молодых душа ноет», «молодые ноют, что мы их душим»). Однако, несмотря на то, что этот прием делает текст более интересным с языковой точки зрения, его стиль становится менее официальным. Добавленное выражение «и ничего тут не попишешь» является просторечным, поэтому можно сделать вывод, что данный отрывок текста был переведен с изменением стиля повествования.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что в романе «Северное сияние» используется несколько стилей повествования: художественный, официальный и разговорный. Переплетение этих стилей создает неповторимый авторский стиль Ф. Пулмана, чьи книги адресованы читателям подросткового возраста, однако будут интересны и взрослым читателям. Мы рассмотрели два варианта перевода отрывков произведения, которые могут вызвать трудности при переводе, и пришли к выводу, что перевод, осуществленный В. Голышевым и В. Бабковым стилистически более близок к тексту оригинала, чем перевод О. Новицкой. Лексические сложности при переводе составляют авторские неологизмы, использование иностранных букв и словопроизводство – способы создания новых слов, что характерно для произведений жанра фэнтези.

Литература:

1. Pullman, Ph. “His Dark Materials.” *Everyman’s Library*, 2011, 1102 p.
2. Пулман Ф. Северное сияние [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.e-reading.mobi/book.php?book=46955>.
3. Пулман Ф. Северное сияние. М.: РОСМЭН, 2003. 446 с.
4. Butcher, K., Manning, L. M. *Young Adult Literature Exploration, Evaluation, and Appreciation*. Pearson, 2010, 377 p.
5. Zipes, J. “Why Fantasy Matters Too Much.” *Journal of Aesthetic Education*, vol. 43, no. 2, 2009, pp. 77–91.
6. Shavit, Z. *Poetics of Children’s Literature*, <http://humanities.tau.ac.il/segel/zshavit/files/2014/03/poetics-of-childrens-literature.pdf>.
7. Tabbert, R. “Approaches to the Translation of Children’s Literature.” *A Review of Critical Studies since 1960*. Target, 2002, pp. 303–351.
8. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2009. 384 с.
9. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур. М.: Р.Валент, 2001. 148 с.
10. Словарь литературоведческих терминов / сост. С. П. Белокурова, 2005 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://grammar.ru>.
11. Русско-греческий словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ellinikos.ru>.
12. *Collins Dictionary Online*, <http://www.collinsdictionary.com>.
13. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. М.: Айрис-пресс, 2010. 448 с.
14. Немов Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений // Психология образования. М.: Просвещение: Владос, 2010. Кн. 2. 496 с.
15. *Oxford Learner’s Dictionaries*, <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>.

Borisenko Yu. A., Torokhova E. A.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

TRANSLATION ANALYSIS OF “NORTHERN LIGHTS” BY PHILIP PULLMAN WITHIN THE FRAMEWORK OF AGE RATING

The paper focuses on some aspects of translating literary texts from English into Russian considering their lexical and stylistic peculiarities. The study is based on two translations of the fragments from the book “Northern Lights” by Philip Pullman. The first one was made by O. Novitskaya, the second – by V. Golyshv and V. Babkov, the translators of the publishing house ROSMAN. The paper presents the results of translation analysis of both variants from the point of view of their appropriateness in conveying the opus’ essence, age rating, style and genre. The analysis touches upon such lexical and stylistic problems as word formation, the use of various layers of lexis, and the use of stylistic means aimed at enhancing emotion. Every example is introduced as a set including an extract from the original book and two variants of its translation; each example illustrates a specific linguistic or stylistic peculiarity of the book for young adults,

which may be difficult to transmit in translation. In case both variants of translation do not appear appropriate, the researchers provide an alternative variant, solving, in their opinion, a definite translation problem. Some conclusions concerning the most effective translation strategies to be used in translating fantasy fiction targeted at young adults are made.

Key words: literary translation, young adult literature, age rating, lexical problems, stylistic problems.

About the authors:

Borisenko Yuliya Aleksandrovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German) in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: Julie_bor@mail.ru.

Torokhova Ekaterina Alekseevna, Master Student in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: majokeito@mail.ru.

References:

1. Pullman, Ph. "His Dark Materials." *Everyman's Library*, 2011, 1102 p.
2. Pullman, Ph. *Northern Lights*, <https://www.e-reading.mobi/book.php?book=46955>.
3. Pullman, Ph. *Northern Lights*. Moscow, 2003, 446 p.
4. Butcher, K., Manning, L. M. *Young Adult Literature Exploration, Evaluation, and Appreciation*. Pearson, 2010. 377 p.
5. Zipes, J. "Why Fantasy Matters Too Much." *Journal of Aesthetic Education*, vol. 43, no. 2, 2009, pp. 77–91.
6. Shavit, Z. *Poetics of Children's Literature*, <http://humanities.tau.ac.il/segel/zshavit/files/2014/03/poetics-of-childrens-literature.pdf>.
7. Tabbert, R. "Approaches to the Translation of Children's Literature." *A Review of Critical Studies since 1960*. Target, 2002, pp. 303–351.
8. Arnold, I. V. *Stylistics. Modern English Language*. Moscow, 2009, 384 p.
9. Yermolovich, D. I. *Proper Names at the Crossroads of Languages and Cultures*. Moscow, 2001, 148 p.
10. *Dictionary of Literary Terms*, <http://grammar.ru>.
11. *Russian-Greek Dictionary*, <http://ellinikos.ru>.
12. *Collins Dictionary Online*, <http://www.collinsdictionary.com>.
13. Golub, I. B. *Russian Stylistics*. Moscow, 2010, 448 p.
14. Nemov, R. S. "Psychology." *Psychology of Education*. Moscow, vol. 2, 2010, 496 p.
15. *Oxford Learner's Dictionaries*, <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>.

УДК 811.111'25(045)

Голубкова О. Н., Чиркова Д. А.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЯЗЫКОВЫХ РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТА «ENGLISHNESS» В СВЕТЕ КОГНИТИВНОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ РАССКАЗОВ А. КОНАН ДОЙЛЯ НА РУССКИЙ ЯЗЫК)

Актуальность исследования обусловлена потребностью в изучении перевода художественного произведения как интеллектуальной деятельности с позиций когнитивного переводоведения в условиях интенсивной интеллектуализации переводческого труда. Когнитивное переводоведение возникло в недрах когнитивной лингвистики и литературоведения и использует их методы исследования для анализа характеристик и результатов переводческой деятельности. Статья нацелена на анализ переводческих стратегий,

направленных на воссоздание концепта «Englishness» при передаче на русский язык, применяемых при переводе рассказов А. Конан Дойля. В статье обосновывается модель взаимодействия концептуальных элементов, влияющих на выбор переводческих стратегий: языковая картина мира культуры оригинала; индивидуально-авторская концептосфера текста оригинала; языковая картина мира культуры текста перевода.

Взаимодействие концептуальных элементов исследуется с помощью концептуального анализа, в ходе которого производится сопоставление концептов «Englishness» и «английскость» и описываются способы их репрезентации в оригинале и переводе. «Englishness» является концептом, принадлежащим английской лингвокультуре, а при переводе он переосмысливается и включается в русскую лингвокультуру и именуется «английскость». Концепт «Englishness» преодолевает межкультурный барьер с помощью переводческих стратегий доместикации и форенизации. Практика концептуального анализа отдельных рассказов А. Конан Дойля показывает, что одной из форм репрезентации концепта «Englishness» являются топонимы, частотность которых в текстах обусловлена жанровым своеобразием детектива. При передаче топонимов переводчики в равной мере прибегают и к доместикации, и к форенизации за счет поясняющих добавлений и бережного отношения к реалиям английской культуры, которые сохраняют в тексте перевода свой национальный облик.

Ключевые слова: когнитивное переводоведение, концепт «Englishness» / «английскость», художественное произведение.

Сведения об авторах:

Голубкова Ольга Николаевна, канд. пед. наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: ongolubkova@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-6780-1852.

Чиркова Дарья Алексеевна, магистрант Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: cherry-dash@mail.ru.

Введение

Перевод художественного произведения представляет собой сложную интеллектуальную деятельность, требующую от переводчика умения работать в условиях интенсивной интеллектуализации, когда необходимо обновление аналитико-когнитивных подходов и методов переводческого труда. Когнитивное переводоведение – относительно новое направление в исследовании переводческих процессов, однако немногочисленные исследования в этой области показывают значимые результаты. Когнитивное переводоведение позволяет сопоставить содержание концептов двух языков с целью повышения качества перевода за счет углубления представлений о базовых ценностях лингвокультур. Данная статья нацелена на анализ переводческих стратегий, применяемых при переводе рассказов А. Конан Дойля, направленных на воссоздание концепта «Englishness» в переводе на русский язык.

Перевод художественных и публицистических текстов, анализируемый в логике когнитивного переводоведения, стал объектом изучения в статьях и монографиях Н. В. Александрович, И. Н. Фурсовой, А. Рохо и И. Ибаретс-Антуано, Е. С. Фернандес и Б. Перес-Кабельо де Альба, Л. Ю. Мирзоевой и А. А. Головшун [1–5].

Когнитивная лингвистика, исследующая национальные особенности ментальности представителей разных лингвокультур и когнитивное литературоведение, нацеленное на изучение типологических характеристик художественных образов с точки зрения отраженной в системе художественного произведения ментальности и национальной культуры, которой принадлежит автор, создают теоретическую базу когнитивного переводоведения [6].

Когнитивное переводоведение опирается на категориальный аппарат когнитивной лингвистики и на фактологический материал описания национальной концептосферы отдельных языковых картин мира, собранный в когнитивном литературоведении.

Так, например, описывая национальную концептосферу французской языковой картины мира, отраженной в литературе Франции, З. И. Киринозе характеризует набор базовых этнокультурных концептов, которые включают в себя дух критицизма, свободолюбие, республиканские ценности, любовь, чувство собственного достоинства, дух рыцарства, индивидуализм, элегантность, бережливость, вкус к комфорту, интеллигентность [7]. М. В. Цветкова, описывая «английское», рассматривает набор следующих концептов: дом, свобода, приватность, честная игра, сдержанность, джентльменство, наследие, юмор, здравый смысл [8]. Концептосферу английскости в сборнике рассказов Г. Свифта «Уроки плавания» Е. Г. Сатюкова моделирует с помощью концептов: вода, свобода, дом как крепость, эксцентричный англичанин, спорт [9].

1. Модель взаимодействия концептуальных элементов лингвокультур при осуществлении межъязыкового перевода художественного произведения

Переводоведческое исследование всегда направлено на сопоставление единицы оригинала и соответствующей ей единицы перевода. Такое сопоставление должно иметь объективный характер, поэтому переводоведческие исследования стремятся к использованию максимально объективизирующих методов исследования.

Когнитивное переводоведение обращается к тексту перевода как объекту исследования, так как он оказывается главным результатом всей переводческой деятельности по переносу текста произведения из исходной культуры в переводящую. В ходе осуществления переводческой деятельности при работе с художественным произведением переводчик выполняет ряд значимых функций, являясь не только экспертом по подбору слов, но и посредником между культурами и творцом нового произведения, имеющего адекватное оригиналу художественно-эстетическое значение.

Перевод художественного произведения в аспекте когнитивного переводоведения осуществляется с учетом концептуальной структуры трех содержательных блоков: языковая картина мира, освоенная автором оригинала художественного произведения, концептосфера оригинала художественного произведения, языковая картина мира принимающей культуры, в которой посредством перевода осваивается исходный текст. Писатель, создающий художественное произведение, в той или иной мере отражает ценности, закрепленные в культуре и языке, т. е. в концептуальной и языковой картине мира. Языковая картина мира исходного языка преломляется и отражается в индивидуально-авторской художественной системе писателя, а также в концептосфере художественного произведения.

Такое взаимодействие исходной картины мира и концептосферы, сложившиеся в художественной ткани произведения, является сложным, неоднозначным. Писатель нередко ставит под сомнение отдельные ценностные ориентиры, информация о которых закреплена в значимых концептах лингвокультуры. Так, например, в культуре США одним из базовых концептов является концепт «деньги», который несет в себе информацию о достижении материального благополучия, являющегося главным ценностным жизненным ориентиром. Но в ряде художественных произведений О. Генри, Т. Драйзера, Ф.С. Фитцджеральда концепт «деньги» переосмысливается, теряя свою положительную коннотацию, и ассоциируется с трагической силой, ведущей к гибели, несчастью. Концепты языковой картины мира, определяющие базовые ценностные ориентации культуры, переосмысливаются писателем, который создает собственную концептосферу, выражая тем самым отношение к общепринятым суждениям.

Переводчик художественного текста всегда оказывается на границе культур и их языковых картин мира. Для воссоздания исходного текста в языке перевода переводчик осуществляет анализ текста оригинала с точки зрения сопоставления языковой картины мира с концептосферой произведения, вырабатывая при этом программу действий по перекодированию исходного текста в текст перевода. Сопоставление переводчиком двух языковых картин мира с целью оценивания универсальных и этноспецифических категорий с точки зрения возможности их «переноса» и языковой репрезентации в тексте перевода становится важным этапом переводческого анализа текста оригинала [10].

Переводчик художественной литературы несет ответственность за выбор художественного произведения для перевода, так как оно включается в другую литературу и может «продвигать» те или иные лингвокультурные и художественно-эстетические ценности. Исследование переводчиком совместимости двух языковых картин мира и концептосферы текста оригинала является сложным нелинейным процессом. Однако, чем более осозанным для переводчика оказывается концептуальный анализ художественного произведения, тем более определенной становится вырабатываемая интерпретационная позиция переводчика, на основе которой создается программа по перекодированию исходного текста.

Переводчик интерпретирует содержание художественного произведения с учетом результатов концептуального анализа, под которым подразумевается сопоставление и сравнение всех релевантных для данного произведения концептов. Благодаря применению концептуального анализа происходит некоторое смещение границ переводческого творчества и переводческой аналитики. Художественный перевод при всех его требованиях к развитию творческих компетенций переводчика приобретает все более явные черты аналитико-исследовательской работы, позволяя упростить, сделать более управляемым процесс принятия переводческих решений по перекодированию тех или иных репрезентантов концептов.

2. Стратегии переводческого освоения индивидуально-авторской концептосферы оригинала на примере концепта «Englishness»

Воссоздание концептосферы оригинала художественного произведения в переводе зависит от осознания переводчиком форм взаимодействия культур и их репрезентации в тексте перевода. Культурологический аспект оказывается в фокусе внимания переводчика, так как его главной миссией оказывается перенос произведения в иную лингвокультуру и литературу.

Л. Венути, характеризуя процесс перевода, считает, что переводчик, осваивая текст оригинала, может высветить чужеродность словесного материала или может адаптировать текст, приблизив его к принимающей культуре. Л. Венути называет эти стратегии стратегиями доместикации и форенизации [11].

Особый переводческий смысл приобретают концепты, характеризующие принадлежность языковой личности той или иной лингвокультуре, например, «английскость», «французскость», «немецкость». В частности, А. Конан Дойл, разворачивая повествование своих рассказов и романов в Англии, не рассматривал свой словесный мир вне родной лингвокультуры. Образ автора не выходит за рамки ценностей родной культуры и органично вписан в художественную систему его произведений. Перед переводчиком, однако, стоит сложная задача по переносу концепта «Englishness» на родную почву. Комплекс представлений о ценностях английской культуры в русской картине мира сложился благодаря разработке этого концепта в русской художественной и публицистической литературе, а также в произведениях историков и философов.

Передача этноспецифического концепта, обобщенно характеризующего национальные ценности, является серьезной переводческой проблемой, и переводчики должны иметь программу действий для воспроизведения такого концепта в переводе. Оксфордский словарь определяет «Englishness» как качество быть англичанином или обладать качествами, которые принято рассматривать как типично английские [12].

Интересно отметить, что и «Britishness» имеет в том же словаре такое же определение. Однако, в многочисленных публицистических, историографических, литературоведческих источниках установлено различие между обоими концептами «Englishness» и «Britishness». Дж. Найман отмечает, что у концепта «Englishness» есть временная и социально-классовая отнесенность: его возникновение связано с периодом становления национальной идентичности – эпохой правления королевы Виктории – периодом викторианства, в котором сформировались особые национальные качества, были свои представления о стиле, эстетических принципах и нравственных идеалах. В качестве субконцептов «Englishness» он

называет такие качества как сдержанность и скромность, вежливость и честность, прагматизм, здравый смысл, чувство собственного достоинства, дисциплинированность, самоиронию [13].

Концепт «Britishness» отражает современную британскую действительность, которая представлена значительным этнокультурным разнообразием, поэтому семантическая доминанта концепта – толерантность, уважение к проявлениям разных культур, сосуществующих в едином пространстве страны [Там же].

В принимающей русской лингвокультуре существует только концепт «английскость». Концепты, именующие национальную идентичность, в большей степени представлены в дискурсивном материале, поэтому именно в литературе, в текстах художественных произведений их легче всего отследить. Фактически переводчик должен «перевести» концепт «Englishness» через границу культур и превратить его в концепт «английскость».

Концепт «английскость» реализуется в ряде языковых единиц, но более репрезентативной группой является комплекс топонимов, которые в рассказах А. Конан Дойля называют улицы, районы города, пригороды. В создании особого «английского» колорита участвуют антропонимы, которые, как показал частотный анализ с помощью программы Textus Pro, являются самыми частотными словами в исследуемых текстах.

Рассказ «The Adventure of the Greek Interpreter» в разное время переводили М. Вольпин – «Случай с переводчиком» и А. А. Голова – «Переводчик с греческого». Перевод М. Вольпина имеет несколько индивидуальных особенностей в части передачи топонимов. Типичны случаи употребления именовании улиц, отелей, станций поездов без поясняющих добавлений: «мы дошли до Сент Джеймса и свернули на Пэл-Мэл...», «не доходя до Карлотона», «...покатили на Чаринг-кросс», что можно считать желанием переводчика «форенизировать» текст. При этом наблюдается тенденция к адаптации топонимов через освоение англицизма русской грамматической формой: «Бэкенхемская платформа», «случай в Мэнор-Хаусе». В более позднем переводе А. А. Головой эти единицы переданы с добавлениями-пояснениями: «Сент-Джеймс-стрит», «в некотором удалении от отеля "Карлтон"», «на платформу в Бэкенхеме».

Переводчик М. Вольпин стремился к сохранению атмосферы «английскости» за счет использования слов, эквиваленты которых отсутствуют в тексте оригинала: в переводе 26 употреблений слова «мистер», которого нет в оригинале. При этом слово «England» имеет 5 словоупотреблений в оригинале, а слово «Англия» отсутствует в переводе. Все эти наблюдения позволяют выявить различия в подходах обоих переводчиков, но при этом дают возможность увидеть сходство их позиций, так как они в равной мере прибегают и к доместикации, и к форенизации за счет поясняющих добавлений и бережного отношения к реалиям английской культуры, которые сохраняют в тексте перевода свой национальный облик.

Заключение

Художественный перевод требует от переводчика художественной литературы не только творческих, но и аналитических компетенций, предполагающих владение методами исследования когнитивной лингвистики и когнитивного литературоведения, а также моделирования концептосферы художественного произведения в переводе. В ходе концептуального анализа текста-оригинала у переводчика формируется программа воссоздания его концептосферы с целью формирования у переводчика отношения к ценностям иной лингвокультуры, которые воплощены в базовых концептах, и вырабатываются принципы отбора языковых средств в тексте перевода.

Когнитивное переводоведение позволяет расширить категориальный аппарат переводоведения, способствуя тем самым обнаружению новых возможностей переводческой обработки текстов, а также имеет большое значение в дидактическом плане, намечая концептуальные векторы в подготовке переводчиков.

Литература:

1. Александрович Н. В. Концептосфера художественного произведения и средства ее объективации в переводе (на материале романа Ф. С. Фитцджеральда «Великий Гэтсби» и его переводов на русский язык). М.: Флинта: Наука, 2009. 179 с.
2. Фурсова И. Н. Когнитивный подход в переводоведении // *Lingua Mobilis*. 2013. N 45(6). С. 66–73 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-podhod-v-perevodovedenii>.
3. Rojo, A. Ibarretxe-Antuñano, I. “Cognitive Linguistics and Translation.” *Applications of Cognitive Linguistics*. Berlin; Boston, 2013. 421 p.
4. Samaniego, F. E., Pérez Cabello de Alba, M. B. “What Cognitive Linguistics Has Contributed to Translation Studies.” *Conference Paper*. 2011, https://www.researchgate.net/publication/257636846_What_Cognitive_Linguistics_has_contributed_to_Translation_Studies.
5. Mirsoyeva, L. Yu., Golovshun, A. A. “Cognitive Procedures as an Instrument of Translation Process Analysis.” *XLinguae Journal*, vol. 9, no. 4, 2016, pp. 9–24.
6. Медведева Т. С., Опарин М. В., Медведева Д. И. Ключевые концепты немецкой лингвокультуры: монография / под ред. Т. И. Зелениной. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. 160 с.
7. Кирнозе З. И. Национальная концептосфера. Россия и Франция: Диалог культур // Статьи разных лет: сб. науч. тр. / сост. В. Г. Зусман, К. Ю. Кашлявик, С. М. Фомин. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. линг. ун-та им. Н. А. Добролюбова, 2002. С. 242–251.
8. Цветкова М. В. Английское (English). Межкультурная коммуникация. Системный подход // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. М.: Флинта: Наука, 2002. С. 158–182 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/fenomen-angliiskost-v-tvorchestve-g-svifta#ixzz4xJ9jIZuY>.
9. Сатюкова Е. Г. Феномен «английскость» в творчестве Г. Свифта: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2012. 22 с.
10. Шутова Н. М. Перевод и лингвистика текста // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2009. Вып. 1. С. 203–210 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-i-lingvistika-teksta>.
11. Venuti, L. *The Translator's Invisibility*. London; New York: Routledge, 1995. 366 p.
12. *English Dictionary. Thesaurus. Grammar Help. Oxford Dictionaries*, <https://en.oxforddictionaries.com/>.
13. Nyman, J. “Imagining Englishness: Essays on the Representation of National Identity in Modern British Culture.” *Joensuu yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja*. Joensuu: Joensuu yliopisto, vol. 73, 2005. 188 с.

Golubkova O. N., Chirkova D. A.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

PECULIARITIES OF TRANSFERRING LANGUAGE REPRESENTANTS OF THE CONCEPT “ENGLISHNESS” IN THE LIGHT OF COGNITIVE TRANSLATION STUDIES (BASED ON THE RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE STORIES BY A. CONAN DOYLE)

The relevance of the study is determined by the need to study translation of a work of fiction as an intellectual activity from the standpoint of cognitive translation studies in conditions of intensive intellectualization of the translation process. Cognitive translation studies have developed from cognitive linguistics and cognitive literature studies and use their research methods to analyze the characteristics and results of translation activities. The article analyses translation strategies aimed at representing the concept of “Englishness” in the Russian translation of some stories by A. Conan Doyle. The article describes and justifies the model of interaction between conceptual elements which influence the choice of translation strategies: the linguistic picture of the world in the culture of the original; the author’s individual conceptosphere created in the original text; the linguistic picture of the world in the target text culture. The interaction of conceptual elements is

explored through conceptual analysis in the course of comparing the concepts of “Englishness” and “Angliyskost” and the ways of their representation in the original and the translation. “Englishness” is a concept belonging to English linguoculture, in the process of translation it is reinterpreted as “Angliyskost” and included into the Russian linguoculture. The concept of “Englishness” overcomes the intercultural barrier with the help of translation strategies of domestication and foreignization. The practice of conceptual analysis of A. Conan Doyle’s stories shows that toponyms present one of the forms of verbalizing the concept of “Englishness”, their frequency in texts is conditioned by the genre of the detective. When translating toponyms, the translators equally resort to domestication and foreignization via explanatory additions and careful handling of the realities of English culture, which preserve their national colouring in the text of the translation.

Key words: cognitive translation studies, the concept of “Englishness” / “Angliyskost”, a work of fiction.

About the authors:

Golubkova Ol’ga Nikolaevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German) in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: ongolubkova@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-6780-1852.

Chirkova Dariya Alekseevna, Master Student in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: cherry-dash@mail.ru.

References:

1. Aleksandrovich, N. V. *Conceptual Sphere of a Work of Art and the Means of its Objectivizing in Translation (On the Material of F. Fitzgerald’s Novel “The Great Gatsby” and its Translations into Russian)*. Moscow, 2009. 179 p.
2. Fursova, I. N. “Cognitive Approach in Translation Studies.” *Lingua Mobilis*, vol. 6, no. 45, 2013. pp. 66–73, <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-podhod-v-perevodovedenii>.
3. Rojo, A., Ibarretxe-Antuñano, I. “Cognitive Linguistics and Translation.” *Applications of Cognitive Linguistics*. Berlin; Boston, 2013. 421 p.
4. Samaniego, F. E., Pérez Cabello de Alba, M. B. “What Cognitive Linguistics Has Contributed to Translation Studies.” *Conference Paper*. 2011, https://www.researchgate.net/publication/257636846_What_Cognitive_Linguistics_has_contributed_to_Translation_Studies.
5. Mirsoyeva, L. Yu., Golovshun, A. A. “Cognitive Procedures as an Instrument of Translation Process Analysis.” *XLinguae Journal*, vol. 9, no. 4, 2016, pp. 9–24.
6. Medvedeva, T. S., Oparin, M. V., Medvedeva, D. I. *Key Concepts of German Linguoculture: Monograph*, edited by T. I. Zelenina. Izhevsk, 2011. 160 p.
7. Kirnoze, Z. I. “National Conceptosphere. Russia and France: Dialogue of Cultures.” *Stat’i Raznyh Let: Sbornik Nauchnyh Trudov*. N. Novgorod, 2002. pp. 242–251.
8. Tsvetkova, M. V. “Angliyskoye (English). Intercultural Communication. Systems Approach.” *Nauchnaya Biblioteka Dissertatsiy i Avtoreferatov DisserCat*. Moscow, 2002. pp. 158–182, <http://www.dissercat.com/content/fenomen-angliiskost-v-tvorchestve-g-svifta#ixzz4xJ9jZuY>.
9. Satyukova, E. G. *The Phenomenon of “Englishness” in the Work of G. Swift. Astrakhan*, 2012. 22 p.
10. Shutova, N. M. “Translation and Linguistics of the Text.” *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i filologiya*, no. 1, 2009, pp. 203–210, <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-i-lingvistika-teksta>.
11. Venuti, L. *The Translator’s Invisibility*. London; New York: Routledge, 1995. 366 p.
12. *English Dictionary. Thesaurus. Grammar Help. Oxford Dictionaries*, <https://en.oxforddictionaries.com/>.
13. Nyman, J. “Imagining Englishness: Essays on the Representation of National Identity in Modern British Culture.” *Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja*. Joensuu: Joensuun yliopisto, vol. 73, 2005, 188 p.

Наговицына И. А., Лекомцева И. А.

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Традиционные методики обучения письменному переводу более не удовлетворяют быстро меняющимся требованиям рынка труда переводчиков и переводческой отрасли в целом. В современной парадигме образовательных методик наиболее эффективными признаются методики активного обучения, одной из которых является проектная методика. В переводческом проекте обучающиеся выполняют учебные задачи в моделируемых, максимально приближенных к реальным, условиях. Цель статьи – описать опыт внедрения переводческих проектов на программах магистратуры по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика», реализуемых в Санкт-Петербургском государственном университете, которые можно использовать как руководство для внедрения этой методики на любых других программах подготовки переводчиков. В работе делается вывод, что основное преимущество проектной методики заключается в комплексном формировании необходимых переводческих компетенций, сформулированных в рамках проекта Еврокомиссии «Европейская магистратура по переводу»: языковой, межъязыковой, поисковой, технической, специальной и оказания переводческих услуг. Помимо этого, переводческий проект представляет собой уникальный мотивационный инструмент, повышающий интерес не только к практике перевода и переводческой отрасли, но и содействующий личностному росту как обучающегося, так и преподавателя.

Ключевые слова: подготовка переводчиков, компетенции переводчика, письменный перевод, активное обучение, учебный переводческий проект, английский язык.

Сведения об авторах:

Наговицына Ирина Александровна, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург); e-mail: stariris@mail.ru.

Лекомцева Ирина Алексеевна, канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург); e-mail: rainbow5@mail.ru.

Введение

Одной из наиболее динамично развивающихся отраслей, где в качестве ключевых компетенций выступает знание языка, является рынок переводческих услуг. Быстро меняющиеся условия и требования рынка определяются развитием технологий, необходимостью обработки все больших массивов информации и динамикой изменений, происходящих в компаниях, заказывающих услуги перевода. Все это обуславливает необходимость постоянного пересмотра технологий обучения и содержания курсов перевода в высшей школе. Одним из эффективных подходов к обучению письменному переводу на программах подготовки переводчиков в вузе является проектная работа. Учебный переводческий проект это самостоятельная, согласованная, контролируемая по результату деятельность группы обучающихся, направленная на реализацию практической задачи, связанной с формируемыми профессиональными компетенциями. Вне зависимости от типа проекта – реального или моделируемого, учебная работа в проекте организуется согласно принципам активного обучения: взаимообучаемость, проблемность, сознательность, проактивность и пр.

Наиболее подробное освещение методика переводческих проектов, как обязательная составляющая современных программ подготовки переводчиков, получила в работах зарубежных исследователей [1–7]. Целью данной статьи является описание опыта внедрения проектной работы на программах подготовки переводчиков по направлению подготовки

45.04.02 «Лингвистика», реализуемых в Санкт-Петербургском государственном университете в рамках занятий по учебной дисциплине «Инновационные технологии перевода» / «Автоматизированные средства перевода и управления терминологией», «Переводческая практика» и «Письменный перевод». В статье впервые дается комплексное описание практики реализации переводческих проектов, которое можно использовать как руководство для внедрения этой методики на любых других программах подготовки переводчиков. В наши задачи входит:

- обозначить недостатки традиционной методики преподавания письменного перевода;
- обозначить преимущества проектной методики преподавания письменного перевода;
- описать методику проектной работы, структуру проекта и функции участников проектной группы с отсылкой на примеры из реализуемых в СПбГУ переводческих проектов;
- описать технические и организационные аспекты реализации учебных переводческих проектов (выбор текстового материала, установка обратной связи, использование средств автоматизации перевода (инструменты САТ), оценка результатов и пр.).

На текущий момент учебный переводческий проект является наиболее эффективной методикой подготовки переводчиков в высшей школе, благодаря возможности формирования всего спектра профессиональных компетенций в рамках единого формата – формата проектной работы.

1. Образовательные задачи переводческого проекта

Традиционный формат проведения занятий по письменному переводу предполагает режим непосредственного взаимодействия преподавателя с обучающимися. В аудитории последовательно зачитываются варианты перевода текста, выполненные дома, а роль преподавателя сводится к анализу и исправлению ошибок. При всей популярности такого формата обучения переводу он имеет ряд существенных недостатков. Один из самых серьезных – низкая мотивация обучающихся, многие из них не видят смысла в том, чтобы тратить личное время и усилия на перевод текста дома и считают возможным вкладывать ресурсы для повышения качества перевода только в аттестационных заданиях. На мотивации, в свою очередь, негативно сказывается и низкая вовлеченность обучающихся в активные формы самостоятельной работы на занятии. Помимо этого, занятия по переводу до сих пор часто проводятся в обычных, не оборудованных компьютерами аудиториях. Отсутствие доступа к электронным словарям, релевантным текстовым корпусам, возможностям лингвистического и информационного поиска в сети Интернет, ставит преподавателя в условия, в которых он оказывается «истиной в последней инстанции». В такой ситуации сложно избежать декларативности и вкусовой правки при анализе переводческих решений студентов, а отсутствие внешних независимых источников верификации лишает прозрачности процесс принятия верных переводческих решений. При этом не получает развитие и целый ряд необходимых переводчику компетенций, как, например, навык управления профессиональным коллективом лингвистов и способами организации его работы (общепрофессиональная компетенция ОПК-30 по ФГОС ВО направления подготовки 45.04.02 лингвистика). В целом, традиционная парадигма обучения письменному переводу содействует довольно пассивному освоению знаний, что делает ее недостаточно эффективной для современных условий. Опросы работодателей в Канаде и Италии показали, что выпускники переводческих программ не привыкли к независимому принятию профессиональных решений, их подготовка носит скорее теоретический характер, они плохо справляются со специальным переводом и управлением терминологией, у них низкая компьютерная грамотность, для них одинаково непривычно как работать самостоятельно, так и в команде [1, с. 1099].

Судя по отзывам работодателей в нашей стране, на российском рынке переводческих услуг ситуация сходная. По этим причинам принципиально важным компонентом обучения является создание ситуаций, которые позволили бы студентам-переводчикам развить навыки самостоятельного, ответственного принятия решений и релевантные профессии компетенции. Этим требованиям удовлетворяет методика учебного проекта, так как проект:

- разрабатывается с учебными целями, т. е. влияет на становление той или иной образовательной компетентности;
- имеет деятельностную прагматическую составляющую, то есть, направлен на достижение практических целей преобразования действительности [8, с. 165].

Э. Пим полагает, что, вопреки реальному положению дел на программах подготовки переводчиков, начинать обучение переводу нужно не с теории, а с практики [9, с. 100–116]. Очевидно, что этой задаче максимально точно отвечает переводческий проект, моделирующий реальные профессиональные условия. Помимо прочего, работа в учебном переводческом проекте содержит игровой компонент, эффективность которого общепризнанна для любой учебной деятельности [2, с. 6; 7, с. 260].

Переводческие проекты в вузе – это возможность сформировать у обучающихся набор компетенций, необходимых для полноценного функционирования выпускника на рынке переводческих услуг, где все крупные переводческие заказы реализуются в рамках проектов вне зависимости от типа трудоустройства: фриланс или работа в штате. Работа в учебном переводческом проекте позволяет:

- применить на практике все полученные ранее теоретические знания;
- формировать переводческие компетенции в условиях, приближенных к реальным;
- научиться принимать самостоятельные решения и критически оценивать решения коллег;
- научиться взаимодействовать в команде, в том числе с обучающимися других образовательных программ;
- научиться удаленному взаимодействию;
- получить навыки коммуникации с различными контрагентами, включая взаимодействие с моделируемым или реальным заказчиком;
- научиться работать в условиях ограниченного времени;
- научиться распределять роли и задачи среди участников переводческого проекта;
- научиться комплексно использовать средства автоматизации перевода в переводческом проекте и оценивать целесообразность их применения;
- научиться анализировать риски переводческого проекта на этапе запуска и проведения проекта;
- научиться оценивать эффективность командой работы по окончании проекта и учитывать результаты такого анализа в будущем.

Далее рассмотрим, как формируются указанные умения на конкретных примерах реализованных переводческих проектов.

2. Структура проектов и функции его участников

2.1. Переводческий проект для ресторана «Watergate»

В качестве примера проектной работы рассмотрим реальный краткосрочный переводческий проект (срок реализации 10 дней) для ресторана Watergate (<http://wardencliffhotel.ru/restaurant/>). Сотрудничество по переводу сезонных и обновленных версий меню ресторана началось три года назад. Текст меню представляет собой текст малого жанра, для которого характерны неполные предложения, отсутствие связанности, наличие повторяющихся компонентов. При этом, несмотря на небольшой текстовый объем, жанр меню, в особенности при переводе с русского языка на английский, ставит перед переводчиком довольно сложную и интересную задачу, требующую глубокого лингвистического анализа и поиска творческих переводческих решений. Для меню характерна безэквивалентная лексика (*палмпушка, сборная солянка*), игра слов (мясная закуска «*Мужской стандарт*», закуска с грибами «*Лесная опушка*», ассорти солений

«Домашний погребок»), специальная терминология (*шкварки, картофель пай, грунт из бородинского хлеба*), что вызывает необходимость поиска ситуативных клише и соответствий («Домашний погребок» – «*From the Kitchen Pantry*»). Перевод меню на английский язык включает и ряд грамматических трудностей, связанных с употреблением артиклей и порядком слов. Непросто решаются и вопросы орфографии, когда речь идет о написании заимствований, названиях соусов и сыров, использовании заглавных букв в названиях блюд и пр. Подробно специфика перевода текстов кулинарной тематики и меню рассматривалась М. Парадовски [10, с. 137–167].

Структуру проекта и функции участников проектной группы удобнее представить в виде таблицы. В табл. 1 описаны задачи преподавателей и обучающихся на разных этапах реализации проекта перевода меню для ресторана «Watergate». Табл. 2 обобщает функции и сферу ответственности участников переводческого проекта. Роли внутри проектной группы распределяются обучающимися самостоятельно, либо, в зависимости от уровня подготовки группы, назначаются преподавателем. Среди факторов, определяющих выбор проектной роли для обучающегося, стоит отметить следующие: когнитивная зрелость, умение мотивировать, стрессоустойчивость, уровень лингвистических и технических компетенций, уровень развития коммуникативных способностей, скорость принятия решений, умение брать на себя ответственность. За исключением роли заказчика все роли в рамках любого проекта – реального или моделируемого, реализуются обучающимися. В реальном проекте назначение сроков и итоговый контроль качества остаются за реальным заказчиком. Преподаватель выступает в качестве представителя заказчика, осуществляя взаимодействие с ним по концептуальным вопросам. По договоренности с заказчиком обучающиеся могут напрямую связываться с ним для уточнения смысла оригинального текста, обсуждения спорных моментов и т. п.

Таблица 1 – Задачи переводческого проекта для ресторана «Watergate»

Этап	Задача преподавателя	Задача обучающегося
Подготовка	- подготовка технического задания (с указанием информации о заказчике, цели перевода, целевой аудитории перевода, сроков, специальных требований заказчика, типа отчетности, состава проектного портфеля и пр.)	- распределение ролей внутри проектной группы с указанием сферы ответственности (См. Таблицу 2); - составление плана-графика по разным типам работ; - предпереводческий анализ текста и принятие решения об использовании средств автоматизации перевода, необходимости составления терминологической базы, тематического или жанрового корпуса, составления руководства по стилю и пр.; - принятие решения о способах коммуникации внутри проектной группы (очные встречи, чаты, почта, Google Docs и т. п.)
Реализация	- взаимодействие с проектной группой по запросу менеджера проекта (при невозможности обучающихся принять собственное решение)	- выполнение работ согласно план-графику (терминологическая выборка, составление терминологической базы, поиск текстов для формирования корпуса, составление руководств по стилю, создание битекстов на основе ранее выполненных переводов, собственно перевод и редактирование, разрешение спорных вопросов внутри проектной группы и пр.)

Оценка результатов	- оценка качества проектного портфеля (перевода и прочих документов) и эффективности использованных средств автоматизации	- сдача проектного портфеля, редактирование результатов после оценки качества преподавателем; - подготовка отчетной презентации (обзор этапов переводческого проекта; анализ трудностей каждого этапа переводческого проекта; анализ переводческих трудностей; отчет об использовании средств САТ; ходе выполнения проекта; оценка целесообразности использования выбранных средств САТ; оценка уровня организации проекта; предложения по оптимизации процессов внутри проектных групп и пр.)
--------------------	---	---

Таблица 2 – Роли участников учебного переводческого проекта для ресторана Watergate

<i>Роль</i>	<i>Функция</i>
Заказчик	<ul style="list-style-type: none"> - формулирует переводческую задачу (сроки, требования к качеству перевода, технической реализации и т. п.); - предоставляет текст на перевод и возможные сопутствующие материалы (глоссарии, переводческую память, переводы прошлых лет и т. п.); - взаимодействует с участниками проекта на всех этапах реализации проекта (вопросы лингвистического, технического свойства); - оценивает качество перевода по окончании проекта
Менеджер проекта	<ul style="list-style-type: none"> - оценивает объем переводческого задания; - анализирует жанровую и стилистическую специфику текста; - устанавливает сроки по разным типам работ; - формирует проектную группу и распределяет функции ее участников согласно объему и специфике текста; - определяет необходимость создания глоссариев, жанровых или тематических текстовых корпусов; - определяет целесообразность и способы использования средств автоматизации перевода (программы переводческой памяти, инструменты работы с корпусами, терминологические менеджеры); - разрабатывает проектную документацию (техническое задание, лингвистические рекомендации, регламент и т. п.); - распределяет материалы для перевода; - контролирует процесс реализации проекта (соблюдение сроков, текущая оценка качества); - взаимодействует с участниками проекта и заказчиком на всех этапах реализации проекта
Переводчик	<ul style="list-style-type: none"> - выполняет письменный перевод текста согласно требованиям проекта и функциям, обозначенным менеджером проекта; - выполняет саморедактирование текста согласно замечаниям редактора, терминолога, менеджера или заказчика
Редактор	<ul style="list-style-type: none"> - выполняет редактирование текста перевода согласно требованиям проекта или указывает переводчику на необходимость саморедактирования; - анализирует типичные ошибки переводчиков и подготавливает лингвистические рекомендации
Технический специалист	<ul style="list-style-type: none"> - осуществляет техническую поддержку проекта (конвертация, разбивка и объединение файлов; верстка; поиск решений технических проблем при работе со средствами автоматизации перевода, и т. п.)
Терминолог	<ul style="list-style-type: none"> - подготавливает терминологические базы и глоссарии по тематике проекта; - осуществляет контроль над единообразием использования терминологии в тексте перевода; - проводит аудит материалов, предоставляемых заказчиком (единообразие терминологии в переводческой памяти и глоссариях от заказчика); - формирует жанровые или тематические текстовые корпусы

Как видим из приведенных таблиц, любая из ролей предполагает использование и развитие целого ряда переводческих компетенций, что отличает работу в проекте от традиционного подхода к преподаванию перевода в высшей школе.

2.2. Переводческий проект для кинофестиваля «Киноликбез»

Проект как нетрадиционный вид переводческой работы на занятиях всегда вызывает большой интерес, обеспечивая полную инклюзивность и хорошую отдачу учащихся [11]. Проектная работа повышает мотивацию обучающихся к освоению непростой профессии письменного переводчика и стимулирует преподавателя постоянно ставить новые переводческие и лингвистические задачи для проектных групп. Так, весной 2017 г. занятия по дисциплине «Переводческая практика» проводились в форме работы в проектной группе, которая объединяла трех студентов первого года обучения трех разных программ магистратуры («Синхронный перевод», «Теория, история и методология перевода», «Юридический перевод»). Группа студентов работала в реальном волонтерском проекте по переводу субтитров для фестиваля авторского короткометражного кино «Киноликбез» (<http://www.kino-likbez.ru/>), который проходил летом 2017 г. в Санкт-Петербурге. Показательно, что менеджер этой проектной группы уже имел опыт работы в данной функции, благодаря учебной проектной работе в рамках дисциплины «Инновационные технологии перевода». Учитывая ошибки своего раннего опыта управления проектом, менеджер по собственной инициативе создала два документа, позволяющих повысить эффективность работы участников проекта и качество перевода субтитров: график работ и руководство по оформлению субтитров. Ниже приведены выдержки из руководства по оформлению субтитров (табл. 3).

Таблица 3 – Требования к оформлению субтитров для кинофестиваля «Киноликбез»

Количество строк	Допускаются только субтитры в одну строку или в две строки. Субтитры в три строки или более будут загромождать собой изображение. Кроме того, некоторые плееры не воспроизводят трехстрочные субтитры
Позиция	Субтитры должны быть выровнены по центру изображения. Когда разговаривают двое персонажей, их речь может быть оформлена как диалог: со знаком «→» в начале реплики каждого из них. При этом допускается выравнивание текста по левому краю
Количество символов	Количество символов в одной строке субтитра не должно превышать 40
Продолжительность двухстрочного субтитра	Двухстрочный субтитр должен появляться на экране не менее, чем на 3,5 сек. и не более, чем на 6 сек. Последнее – в случае, когда в каждой строке 35–45 символов. Если субтитр появится меньше, чем на 3,5 сек., зритель не успеет прочитать его до конца. Если более, чем на 6 сек. – субтитр будет слишком сильно отвлекать на себя внимание

Помимо повышения мотивации, содействующей лучшему освоению компетенций, проектная работа позволяет реализовать еще ряд принципов активного обучения: самостоятельная работа по приобретению новых знаний и навыков и обучение себя через обучение других. При таком подходе студенты из пассивных слушателей превращаются в проактивных самообучающихся, самостоятельно добывая, анализируя, обобщая, применяя и делясь полученным знанием [7, с. 256–267]. Так, один участник проекта самостоятельно освоил профессиональную программу для создания субтитров Subtitle Edit и провел обучение для двух других участников проектной группы. Другому участнику проектной группы было поручено сформировать и распространить среди других участников проекта пакет теоретической информации о специфике субтитрирования как переводческой практики и важном для киноперевода понятии синхронизации. К началу учебного года 2017/18 в рамках нагрузки по переводческой практике менеджеру проекта «Киноликбез», обучающемуся на магистерской программе «Синхронный перевод», поручено освоить базовые функции программы управления

переводческими проектами XTM или Wordbee и провести тренинги для менеджеров проектных групп, обучающихся на первом курсе магистратуры.

Всего для кинофестиваля усилием трех магистрантов и руководителя проекта (преподавателя) в течение полутора месяцев было переведено 13 короткометражных фильмов продолжительностью около четырех часов и несколько синопсисов. Перевод был сделан «под ключ», т. е. субтитры были предоставлены заказчику в готовом для просмотра фильма файле формата .srt. Центром принятия решений в проектной методике становится обучающийся, а процессоориентированный подход и разрешение проблемных ситуаций силами проектной группы содействует максимально эффективному освоению необходимых компетенций [3, с. 2]. Каждый участник группы проекта «Киноликбез» выступал в качестве переводчика и редактора, вся проектная документация создавалась силами проектной группы, самостоятельно решались и все технические вопросы. Преподаватель осуществлял непосредственное взаимодействие с заказчиком по общим вопросам и выступал в роли выпускающего редактора. Качество перевода короткометражных фильмов было высоко оценено заказчиком и участниками кинофестиваля. В 2018 г. сотрудничество с кинофестивалем продолжится в расширенном формате: редактирования и перевода требует фестивальныe буклеты с краткой информацией о представленных фильмах, участниках, составе жюри.

Как видно из примеров проектов в разделе 2.1–2.2, переводческий проект имеет сложную структуру, задействует спектр средств автоматизации перевода и подразумевает целый ряд способов взаимодействия внутри проектной группы обучающихся. В разделах 3–5 рассмотрим несколько аспектов реализации переводческого проекта, находящихся в сфере ответственности преподавателя.

3. Организационные и технические аспекты реализации переводческих проектов

Очевидно, что итоговый контроль качества учебного переводческого проекта осуществляет преподаватель. Важно отметить, что проектная методика не допускает декларативных действий со стороны преподавателя. На этапе проверки перевода задача преподавателя сводится к указанию на недочеты и ошибки, верной постановке вопроса и созданию информационного контекста, который должен подвести обучающегося к правильному решению. В качестве примера можно привести один из субтитров фильма «Марго» (Margie) и способ комментирования перевода (табл. 4):

Таблица 4 – Пример комментария к студенческому переводу субтитрами для фильма «Марго»

№ субтитра	88
Тайминг	00:09:09,680 --> 00:09:11,767
Перевод	<i>Прощай, Мартино!</i>
Комментарий выпускающего редактора	Почему « <i>прощай</i> »? Они соседи и наверняка увидятся еще

В попытке подвести переводчиков к правильному решению в сложных случаях также использовались косвенные методы, как, например, в комментарии к переводу фрагмента фильма «Лайка Стардаст» (Laika Stardust), представленном ниже. Действие фильма происходит в недалеком будущем, в которое уже прочно вошли технологии, и кибернетические организмы практически ничем не отличаются от людей. В семье умирает такой ребенок. Чтобы облегчить страдания родителей, им предлагается получить бесплатный курс психологической помощи, а также рассмотреть возможность приобретения нового кибернетического ребенка. Эти детали, однако, сложно уловить, не прочитав краткое описание фильма – синопсис (см. табл. 5).

Таблица 5 – Пример комментария к студенческому переводу субтитрами для фильма «Лайка Стардаст» и отредактированного перевода

<i>Оригинал</i>	<i>Перевод 1</i>	<i>Комментарий</i>	<i>Перевод 2</i>
You can also use a range of subsidies when purchasing new prototypes	Также Вам предоставляются льготы на следующую покупку	Здесь смысловая ошибка. Для понимания контекста фильма в целом см. синопсис по ссылке http://www.imdb.com/title/tt5828122/	Семьям предоставляются субсидии на приобретение новых образцов

В профессиональной среде считается неэтичным вносить изменения в текст перевода без согласования с переводчиком [6, с. 217]. По этой причине перед отправкой готового материала заказчику все они согласовывались с переводчиками или менеджером проектной группы.

4. Специфика реализации моделируемых учебных проектов

Помимо реальных переводческих проектов, в СПбГУ реализуются и моделируемые учебные проекты, т. е. проекты, содержание, цели и задачи которого формируются преподавателем, а не реальным заказчиком. В этой связи встает вопрос выбора текстового материала на перевод. Повсеместно на практических занятиях по переводу в вузах обучающимся предлагают работать с текстовыми материалами газет и журналов для широкой читательской аудитории. Хотя это преобладающий тип текста для работы на занятии, в реальной переводческой практике заказ на перевод газетной статьи встречается крайне редко. Эта ситуация типична не только для российских вузов, подробнее см. [2, с. 6].

В силу того, что переводческий проект – это моделирование реальных профессиональных условий, текстовые материалы также должны быть аутентичными. Понятие аутентичности в аспекте подготовки переводчиков довольно многогранно, включает в себя выбор текстового материала (аутентичные или предложенные преподавателем тексты), типы ситуативных контекстов процесса перевода (учебные переводы от внешних заказчиков; учебные ситуации, моделирующие реальные условия; проектная работа), методы и цели обучения, и т. п. [12].

Под аутентичными учебными текстовыми материалами мы понимаем такие тексты, жанровые, тематические и содержательные характеристики которых соответствуют тем типам текстов, которые на данном этапе развития рынка перевода пользуются спросом у заказчиков переводческих услуг. При этом важно соблюсти баланс между востребованностью перевода такого типа текста и его текстовой уникальностью. Так, перевод текста паспорта или свидетельства о браке будет представлять определенную сложность лишь при первом заказе на перевод такого текста, тогда как перевод анонса выставки или конференции неизменно будет ставить перед переводчиком ряд вопросов, разрешение которых потребует определенных усилий.

Письменный перевод и компьютерные технологии стали практически синонимичными понятиями [3, с. 4]. В рамках курса «Инновационные технологии перевода»/ «Автоматизированные средства перевода и управления терминологией» проектная работа вводится в конце курса. Средства автоматизации перевода в проектной работе в рамках переводческой практики и дисциплины «Письменный перевод» осваиваются по ходу реализации проекта после краткого вводного тренинга, проводимого преподавателем или обучающимся, который освоил программные продукты в рамках соответствующей дисциплины. Согласно отчетам по проекту для ресторана «Watergate», проектные группы используют такие программные продукты как SmartCat или Memsource (переводческая память), Dtsearch (программа индексации и конкордансного поиска) при работе с корпусами текстов меню, SDL Multiterm (терминологические базы).

5. Постпереводческий этап реализации переводческого проекта

Важным постпереводческим этапом является рефлексия обучающихся о качестве проделанной работы: анализ переводческих трудностей, выводы о специфике перевода текста данного жанра, анализ эффективности использованных инструментов САТ и т. п. (см. Табл. 1). Эта информация хорошо укладывается в формат двадцатиминутной презентации с конкретными примерами. Не менее важно непосредственно по окончании проекта зафиксировать мнения обучающихся о качестве взаимодействия внутри проектной группы и эффективности разработанных регламентов процедур. Эта информация позволяет выбирать более эффективные способы реализации проекта в будущем и более эффективно управлять качеством переводного продукта в последующих проектах. Для сбора информации используются составленные преподавателем опросники. В качестве примера приведем один из вопросов опросника по проекту «Киноликбез» (Табл. 6).

Таблица 6 – Пример вопроса из опросника для обучающихся по проекту перевода фильмов для фестиваля «Киноликбез»

По шкале от 1 до 5, где 1 – абсолютно недоволен, и 5 – полностью доволен, оцените проект на следующих уровнях:

1. Уровень взаимодействия между участниками проекта, включая руководителя проектной группы и заказчика (содержательность и достаточность комментариев о качестве перевода и ответов на вопросы участников проекта; быстрота реакции на вопросы; готовность к сотрудничеству и помощи; «доступность» руководителя проекта; понимание комментариев редакторов и готовность обсуждать переводческие решения и т. п.)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Предложите способы, которые смогли бы улучшить процессы и результаты работы на этом уровне

Анализ ответов на этот вопрос показали, что помимо обсуждения текущих вопросов он-лайн в чатах или скайпе, участникам проектных групп необходимы личные встречи для совместного обсуждения как переводческих, так и технических вопросов, так как – приведем выдержку из комментария студента первого курса магистратуры и участника проекта – «живая коммуникация всегда выигрывает в сравнении с перепиской, к тому же обсуждение в группе и свежий взгляд участников со стороны (не задействованных в переводе конкретного фильма), а не только общение в режиме «редактор-переводчик», способно повысить общее качество переводов и ускорить процесс подбора оптимальных решений в случае наличия затруднений».

Заключение

В статье на иллюстративном и практическом материале описаны схемы реализации переводческих проектов на программах подготовки переводчиков в высшей школе. Также рассматриваются недостатки традиционных методик преподавания перевода, представлен перечень умений и навыков, развиваемых в рамках проектной работы, описаны функции и роли участников переводческого проекта, даются практические советы о выборе текстового материала, использовании средств автоматизации перевода, оценке качества проектных переводов. Развитие формата проектной работы связано, прежде всего, с постепенным замещением традиционных форм работы с обучающимися на проектные методики, поиском реальных переводческих проектов и развитием сотрудничества с заказчиками перевода, расширением типового портфеля проектов (проекты по контролю и оценке качества, управлению терминологией, редактированию, аудиту перевода, проектному менеджменту, кинопереводу, локализации и пр.).

С позиции преподавателя организация проектной работы на программах подготовки переводчиков сопряжена с рядом сложностей. Первая группа сложностей связана с мотивацией студентов, которая повышается в случае выполнения реальных волонтерских переводов, ответственность за поиск которых ложится на преподавателя. Вторая проблема – контроль качества выполненных переводческих заданий и связанные с этим видом работы временные затраты преподавателя, выходящие за рамки аудиторной работы. Учитывая эффективность проектной переводческой работы как инструмента обучения, встает необходимость внесения изменений в рабочие программы учебных дисциплин и перераспределение нагрузки преподавателей, реализующих проектные методики.

Проектная работа – это инновационная форма проведения занятий, которая не только позволяет формировать комплекс профессиональных компетенций обучающихся в рамках интерактивного формата, но и содействует их личностному росту, профессиональной зрелости и ответственности.

Литература:

1. Kiraly, D. "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation." *Meta: Translation Journal*, vol. 50, no. 4, 2005, pp. 1098–1111.
2. Mileto, F., Muzii, L. "Teaching Computer-Assisted Translation and Localization: a Project Based Approach." *Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*, edited by L. Bogucki, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2010, pp. 3–15.
3. Mitchell-Schuitevoerder, R. "Translation and Technology in a Project-Based Learning Environment." *Tralogy [En ligne], Session 3. Training Translators / La formation du traducteur, Tralogy I, mis à jour le: 21/05/2014*, <http://odel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=173>.
4. Séguinot, C. "Toronto Questions of Learning Objectives in Translator Training." *Discourses of Translation: Festschrift in Honour of Christina Schaeffner*, edited by B. Adab, et al., Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2012, pp. 181–189.
5. González, G. M., Veiga Díaz, M.T. "Guided Inquiry and Project-Based Learning in the Field of Specialised Translation: a Description of Two Learning Experiences." *Perspectives: Studies in Translatology*, vol. 23, no. 1, 2015, pp. 107–123.
6. Maruenda-Bataller, S., Santaemilia-Ruiz, J. "Project-Based Learning and Competence Assessment in Translation Training." *Technology Implementation in Second Language Teaching and Translation Studies. New Frontiers in Translation Studies*, Springer, Singapore, 2016, pp. 207–228.
7. Strachan, R., Liyanage, L. "Active Student Engagement: The Heart of Effective Learning." *Global Innovation of Teaching and Learning in Higher Education. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol. 11, Springer International Publishing, Switzerland, 2015, pp. 255–274.
8. Галактионова Т. Г. Технологии успешного обучения: уч.-метод. материалы. СПб.: ЛЕМА, 2015. 186 с.
9. Рум, А. *Epistemological Problems in Translation and its Teaching: a Seminar for Thinking Students*. Calaceit: Caminade, 1993, 159 p.
10. Paradowski, M. B. "Through Catering College to the Naked Chef—Teaching LSP and Culinary Translation." *Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*, edited by L. Bogucki. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2010, pp.137–167.
11. Кузнецова, Д. Д., Тархова, А. Б. О перспективе работы с видеоресурсами и платформами коллективного перевода при обучении переводу // Вестник международного института рынка. 2015. N 2. С. 169–175.
12. Babelyuk, E. G., Achkasov, A. V. "Rethinking Authenticity of Translation Practicum." *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016*, 24–31 August, book 1, vol. 3, 2016, pp. 857–864.

Nagovitsyna I. A., Lekomtseva I. A.
St. Petersburg State University, Russia

PROJECT-BASED LEARNING: TRAINING A WELL-ROUNDED TRANSLATOR

Language service providers and consumers alike are critical of professional competences shown by recent graduates of translation programmes. The dynamics of the translation services market and the comfort with technology it requires call for more effective approaches to translator training. The paper describes the advantages of project-based learning over the traditional teacher-centered approach in translator training. Simulating a professional-like setting, the former facilitates a more effective acquisition of translator competence through solving a diversity of real-life tasks. So far, the translation project has been the only type of translator training activity which covers all the six professional competences of the EC European Master's in Translation project. Among the professional competences that graduates of translation programs should acquire are translation service provision competence, language and intercultural competences, information mining competence, technological competence, and domain-specific competence. The paper provides a number of ready-made solutions to setting up a translation project at the university. It dwells on the principles of active learning, lists functions and responsibilities of project teams, focuses on the issues of quality assessment, choice of practice material and CAT-tools. Illustrated by examples from translation projects implemented at St. Petersburg State University, Russia, the paper advocates for a more extended use of project-related activities in the classroom.

Key words: project-based learning, translation, active learning, translator training, translator competence, English language.

About the authors:

Nagovitsyna Irina Aleksandrovna, Candidate of Philology, Assistant Professor of the Department of English Philology and Translation, Faculty of Philology, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia); e-mail: stariris@mail.ru.

Lekomtseva Irina Alekseevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia); e-mail: rainbow5@mail.ru.

References:

1. Kiraly, D. "Project-Based Learning: A Case for Situated Translation." *Meta: Translation Journal*, vol. 50, no. 4, 2005, pp. 1098–1111.
2. Mileto, F., Muzii, L. "Teaching Computer-Assisted Translation and Localization: a Project Based Approach." *Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*, edited by L. Bogucki, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2010, pp. 3–15.
3. Mitchell-Schuitevoerder, R. "Translation and Technology in a Project-Based Learning Environment." *Tralogy [En ligne], Session 3. Training Translators / La formation du traducteur, Tralogy I, mis à jour le: 21/05/2014*, <http://lodel.irevues.inist.fr/tralogy/index.php?id=173>.
4. Séguinot, C. "Toronto Questions of Learning Objectives in Translator Training." *Discourses of Translation: Festschrift in Honour of Christina Schaeffner*, edited by B. Adab, et al., Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2012, pp. 181–189.
5. González, G. M., Veiga Díaz, M.T. "Guided Inquiry and Project-Based Learning in the Field of Specialised Translation: a Description of Two Learning Experiences." *Perspectives: Studies in Translatology*, vol. 23, no. 1, 2015, pp. 107–123.
6. Maruenda-Bataller, S., Santaemilia-Ruiz, J. "Project-Based Learning and Competence Assessment in Translation Training." *Technology Implementation in Second Language Teaching and Translation Studies. New Frontiers in Translation Studies*, Springer, Singapore, 2016, pp. 207–228.
7. Strachan, R., Liyanage, L. "Active Student Engagement: The Heart of Effective Learning." *Global Innovation of Teaching and Learning in Higher Education. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol. 11, Springer International Publishing, Switzerland, 2015, pp. 255–274.

8. Galaktionova, T. G. *Technologies of Successful Learning (Teaching and Learning Materials)*. St-Petersburg, 2015, 186 p.
9. Pym, A. *Epistemological Problems in Translation and its Teaching: a Seminar for Thinking Students*. Calaceit: Caminade, 1993, 159 p.
10. Paradowski, M. B. "Through Catering College to the Naked Chef—Teaching LSP and Culinary Translation." *Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*, edited by L. Bogucki. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2010, pp.137–167.
11. Kuznetsova, D. D., Tarkhova, A. B. "On the Prospect of Using Video Resources and Platform of Collaborative Translation in Translator Training." *Vestnik Mezhdunarodnogo Instituta Rynka*, no. 2, 2015, pp. 169–175.
12. Babelyuk, E. G., Achkasov, A. V. "Rethinking Authenticity of Translation Practicum." *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016*, 24–31 August, book 1, vol. 3, 2016, pp. 857–864.

УДК 811.111'25(045)

Шутова Н. М., Скурихина А. П.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ И ПОБУЖДЕНИЯ К ПОКУПКЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ ЮВЕЛИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкивается русский переводчик при переводе англоязычной рекламы ювелирных изделий. Материалом для исследования послужили 150 рекламных текстов, размещенных на официальных сайтах известных ювелирных брендов, которые были подвергнуты сплошному лингвостилистическому и коммуникативному анализу. В ходе исследования было выявлено, что лингвистические средства воздействия на потенциального покупателя зависят от коммуникативных стратегий, используемых при создании рекламных текстов. К основным коммуникативным стратегиям в рассматриваемой рекламе относятся: стратегии дифференцирования, диалогизации, понижения и повышения, в частности, комплимента адресату (указания на его собственную уникальность). В качестве лингвистических средств привлечения внимания и побуждения к покупке используются: языковая игра, неологизмы, экспрессивные эпитеты, рифма, аллитерация. Для адекватного перевода рассматриваемой рекламы необходимо, прежде всего, определить потенциального адресата рекламы и используемую в ней коммуникативную стратегию, так как именно эти факторы влияют на выбор соответствующих лингвистических средств. Наибольшие трудности при переводе (с лингвистической точки зрения) создает языковая игра и аллитерация.

Ключевые слова: реклама ювелирных изделий, перевод, коммуникативные стратегии, лингвистические средства привлечения внимания, языковая игра.

Сведения об авторах:

Шутова Нелла Максимовна, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: Nella_Shutova@mail.ru.

Скурихина Александра Петровна, магистрант Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: skurihina.alex@yandex.ru.

Введение

Одним из существенных отличий рекламной информации от информации нерекламного характера является ее направленность на достижение коммерческих целей, то есть целей продвижения рекламируемого объекта на рынке. Как известно, реклама способствует достижению этих целей, оказывая коммуникативное и психологическое воздействие на целевую аудиторию: актуализируя и удерживая объект в сознании адресатов,

расширяя знания о нем, улучшая мнение адресатов о рекламируемом объекте, убеждая в его преимуществах, формируя и поддерживая заинтересованность в нем, сообщая о реальных или символических выгодах для адресатов и, тем самым, создавая предрасположенность к выбору данного объекта [1, с. 49].

Эффективность рекламных сообщений определяется, в частности, грамотным выбором коммуникативных стратегий и тактик речевого воздействия при учете всех прагматических условий. Общим стратегиям коммуникативного воздействия посвящены работы А. Белла [2], Т. А. Ван Дейка [3, 4], З. Демьянкова [5], О. С. Иссерс [6], М. Монтгомери [7], С. А. Сухих [8], Р. Фаулера [9], и др. Коммуникативные стратегии в рекламе исследовались Р. И. Мокшанцевым [10] и М. В. Петрушко [11].

Разработка любой рекламной стратегии учитывает, прежде всего, целевую аудиторию, для которой предназначена определенная продукция или услуга. В случае с ювелирными изделиями понятия «покупатель» и «потребитель» различаются. В большинстве случаев, покупателями драгоценностей являются мужчины, а потребителями – женщины. Соответственно, у данного вида рекламы есть свои особенности использования средств воздействия на адресата и побуждения его к покупке, это касается как экстралингвистических, так и лингвистических характеристик данной рекламы.

1. Анализ основных коммуникативных стратегий, используемых в рекламе ювелирных изделий

Проведенный анализ 150 рекламных постеров известных ювелирных компаний позволил выделить наиболее часто используемые коммуникативные стратегии. К ним относятся: стратегии дифференцирования, диалогизации, понижения и повышения. Частое использование стратегии дифференцирования обусловлено тем, что она позволяет подчеркнуть отличительные особенности рекламируемого объекта, выделить его преимущества перед конкурентами, снизить возможность отказа от покупки в пользу эквивалентной продукции, усилить приверженность рекламируемому объекту и уменьшить чувствительность к его стоимости. Стратегия дифференцирования оказалась наиболее распространенной среди рассматриваемых примеров, она особенно эффективна по отношению к женской аудитории. Именно женщине необходимо подробно объяснить преимущества одного ювелирного изделия перед другим, подчеркнуть его достоинства, которые создадут ее неповторимый образ, будут отличать ее от других. Данная стратегия является доминирующей среди таких ювелирных брендов, как: *Smyth, Tiffany and Co, Leviev, Celestial* и *Kerara Jewellers*.

Так, например, рекламный постер ювелирной компании *Smyth* подчеркивает отличие рекламируемого изделия от дешевых украшений, продаваемых в супермаркетах, надпись рядом с его фотографией гласит:

You won't find me at the mall. I'm not that kind of a diamond.

«Ты не найдешь меня на полках в супермаркете. Я настоящий бриллиант».

Диалогизация также очень часто используется в рекламе ювелирных изделий и проявляется обычно в прямом обращении к адресату. Чаще всего, как уже было отмечено, адресатом оказываются мужчины. При использовании данной стратегии производитель ориентируется в основном на вербальную составляющую. Стратегия диалогизации является излюбленной стратегией ювелирной компании *De Beers*. На черном фоне обычно размещается небольшое изображение ювелирного изделия, а основное рекламное пространство занимает текст-обращение, например:

Listen to your wife, get rid of those extra pounds.

«Послушайся жены и избавься от этих лишних фунтов».

В следующем примере, помимо прямой апелляции к адресату, используется игра слов;

Make her forget every anniversary you've ever forgotten.

«Заставь ее забыть о всех тех годовщинах, о которых ты раньше забывал».

Из приведенных примеров также видно, что довольно часто составители рекламы прибегают к стратегии прямого убеждения, они как бы «наставляют» мужчину, учат его

«правильному» поведению по отношению к женщине. Причем статус мужчины, в отличие от статуса женщины, обычно намеренно принижается:

She'll love you for who you really are. A lazy, beer-drinking, smelly-socked romantic.

«Она будет любить тебя таким, какой ты есть – ленивый романтик с бутылкой пива в руках и в грязных носках».

По отношению к женщине (в рамках стратегии диалогизации), напротив, используется установка на повышение, подчеркивается особый статус женщины, ее особая роль в жизни мужчины. Так, например, в рекламе той же компании *De Beers*, одновременно с принижением мужчины, происходит возвышение женщины:

How else can two month's salary get a dweeb an impossibly beautiful girlfriend for a lifetime?

«Как еще за двухмесячную зарплату ты, дурак, сможешь найти себе самую прекрасную спутницу на всю жизнь?»

Со стратегией на повышение связана стратегия комплимента женщине, указания на ее уникальность. Данная стратегия преобладает в рекламных постерах ювелирных компаний *P.P. Jewellers* и *Aparecida*. Приведем пример рекламы ювелирного бренда *Aparecida*:

You don't need high heels to raise your self-esteem.

«Для того чтобы поднять свою самооценку, Вам не понадобятся высокие каблуки».

Такую же стратегию иллюстрирует следующий пример:

Ring on your finger, necklace on your neck and men on their knees.

«Колечко на палец, ожерелье на шею – и все мужчины перед вами на коленях».

При анализе рассматриваемой рекламы нередко встречаются ценностно-ориентированные стратегии, позволяющие связать рекламируемый объект с важными для целевой группы ценностными понятиями. Данная стратегия особенно часто применяется в рекламе ювелирных брендов *De Beers*, *David Douglas* и *Pandora*.

Фирма *De Beers* в большинстве случаев обращается к мужским ценностям, играя на противопоставлениях мужских и женских предпочтений. В рекламе этого бренда делаются отсылки к типично мужским занятиям, таким как рыбалка, игра в гольф, работа с инструментами и т. д. Эту стратегию иллюстрируют следующие примеры:

1) *Exactly how badly do you want to play golf this weekend?*

«Насколько же сильно вы хотите провести эти выходные за игрой в гольф?»

2) *Remember when you got that variable speed hammer drill? It'll make her feel kind of like that.*

«Помните свои ощущения, когда Вы первый раз заполучили тот самый новенький перфоратор с регулируемой скоростью? Дайте ей испытать то же самое».

Кроме описанных коммуникативных стратегий, в собранном языковом материале были также выявлены стратегии присвоения оценочных значений, обращения к чувствам, стратегия мотивирования, указание на преданность своему клиенту, акцентирование внимания на длительности присутствия той или иной компании на рынке.

2. Лексические, фонетические и графические средства реализации используемых коммуникативных стратегий в аспекте перевода

Чтобы сделать рекламный текст максимально эффективным, составители рекламы ювелирных изделий используют различные лингвистические конструкции и стилистические приемы, которые включают в себя игру слов, неологизмы, использование синонимов, метафоры, рифмы, аллитерации и т. д.

Стиль рассматриваемых рекламных текстов варьируется и зависит от того, на кого нацелена реклама. Если адресатом является мужчина, то язык рекламного текста становится более неформальным, разговорным, а предложения короткими и простыми. В рекламе, нацеленной на мужскую аудиторию, чаще встречается разговорная лексика и даже грубые слова, такие как: *guy, fucking, dweeb, condo* и др.

В рекламе, которая направлена на женскую аудиторию, язык более возвышенный, в ней практически не встречается сленг. Чаще всего текст имеет романтический посыл, который

реализуется с помощью соответствующей лексики. Приведем в качестве примера рекламу ювелирной компании *Dogearred*:

*Infinite love. Make a wish and put on your necklace. A life that is full of love is full of **endless possibility**. Wear your necklace as a reminder that with love, there are **no limits**.*

Как видим, используется только литературная лексика, синонимы *infinite, endless, no limits*. Можно предложить такой перевод:

*«Безграничная любовь. Загадайте желание и наденьте ожерелье. Жизнь, наполненная любовью, наполнена **нескончаемыми** возможностями. Носите ожерелье, как напоминание о том, что у любви **нет границ**».*

В ходе анализа рекламы, направленной на женскую аудиторию, встретилось большое количество экспрессивных эпитетов, например, *outrageous pearls* – просто шокирующий жемчуг.

Исследование фонетической составляющей рекламы ювелирных изделий показало, что составители таких рекламных текстов достаточно часто используют различные фонетические средства для привлечения внимания адресата. Так, например, в рекламе ювелирного бренда *Celestial* для выразительности используется рифма:

*When our stars **align**, I will not leave you **behind**.*

Чтобы сохранить экспрессивность данной рекламы, при переводе также нужно использовать рифму:

*«Если ты предначертана мне **звездой**, я всегда буду **с тобой**».*

В исследуемой рекламе встретилось использование еще одного фонетического приема – аллитерации. Так, в рекламе ювелирной компании *Lee Michaels* аллитерация является основным лингвистическим средством привлечения внимания, а к покупке побуждает перечисление самых важных качеств бриллианта:

FIVE C'S APP

*When searching for that special diamond, it's important to remember the four C's of diamond quality: **color, cut, clarity and carat**. But, even more important is our fifth C: **confidence**.*

К сожалению, при переводе полностью отразить аллитерацию не удалось:

«Пять основных показателей».

*При поиске особенного бриллианта важно учитывать четыре показателя качества: окраску, огранку, чистоту и количество карат. Но самый важный показатель – пятый, это **доверие** Вашей женщины».*

Очень часто составители рекламы ювелирных изделий, а именно изделий с бриллиантами, используют метафору «огня», «пламени», которое нужно разжечь, имея в виду страсть женщины. Использование метафоры огня можно обнаружить в следующем рекламном тексте ювелирной компании *De Beers*:

*Since the beginning of time man has used **two stones to start a fire**.*

*«С незапамятных времен мужчине нужны были **два камня, чтобы разжечь огонь**».*

В рекламе ювелирных украшений можно также встретить использование пословиц и поговорок. В качестве примера можно привести рекламу ювелирного бренда *Pure Attraction*:

***Where there is desire there is a flame**; our desire is pure elegance and our flame is your attraction for jewellery.*

В приведенном примере содержится отсылка к известной английской пословице: *Where there's a will there's a way*, которая переводится на русский язык как: *Где хотенье, там и уменье*. Можно предложить следующий вариант перевода:

Где есть желание, там есть и источник страсти; наше желание – безупречное изящество, а наш источник страсти – ваша любовь к драгоценностям.

Часто используемым стилистическим приемом в рекламе ювелирных украшений является параллелизм. Он служит очень эффективным средством привлечения внимания.

К этому приему обращается, например, ювелирная компания *Helzberg*, размещая свою рекламу на рекламном щите:

Jennifer,

Will You Marry Me?

That Guy proposes on a billboard.

Regular guys go to Helzberg.

Можно предложить следующий вариант перевода:

«Дженнифер, ты выйдешь за меня?»

Этот парень делает предложение на рекламном щите.

Нормальные парни идут в Helzberg».

В ходе анализа собранного материала было обнаружено, что широко используемым средством побуждения к покупке являются императивные конструкции, в которых содержится непосредственный призыв к приобретению какого-то изделия. Повелительные конструкции, призывающие мужчин к действию, очень часто содержатся в рекламных постерах ювелирной компании *De Beers*:

She wants you to spend time with her. You want more time for friends and beer. Negotiate.

Можно предложить следующий перевод:

«Она хочет, чтобы ты проводил больше времени с ней, ты хочешь проводить больше времени, встречаясь с друзьями за кружечкой пива. Договаривайтесь».

Чтобы привлечь внимание своих клиентов и вызвать у них желание приобрести ювелирное украшение, составители рекламных текстов «вступают с ними в диалог», используют непосредственную апелляцию. С помощью диалога устанавливаются более доверительные отношения с покупателями, у которых появляется уверенность в продукции данного «дружелюбного» бренда. Часто в такого рода диалоге присутствует вопрос к покупателю, как, например, в рекламе ювелирного бренда *LOGO*:

She might tell you she wants something simple, nothing extravagant like A DIAMOND.

But you can read between the lines, can't you?

В данном примере вновь присутствует обращение к мужской аудитории. Предлагаем следующий перевод:

«Она может сказать тебе, что хочет что-нибудь простое, что ей не нужен такой дорогой подарок, как БРИЛЛИАНТ. Но ты же умеешь читать между строк, не так ли?»

Фактический материал свидетельствует о том, что стратегия диалогизации применяется преимущественно по отношению к мужской аудитории и направлена на побуждение к действию. Составители рекламы опираются на знание мужской психологии.

Заключение

В ходе анализа фактического материала было выявлено, что при составлении рекламных текстов большую роль играют коммуникативные стратегии и приемы, которые включают в себя как вербальный компонент, так и визуальный. При переводе важно правильно определить, какую коммуникативную стратегию использовали составители рекламного текста. Именно в зависимости от стратегии осуществляется выбор тех или иных лингвистических средств убеждения и привлечения внимания. Анализ материала показал, что при переводе рекламы ювелирных изделий очень важно учитывать то, на какую аудиторию нацелен рекламный текст. Лингвистические особенности напрямую зависят, в частности, от гендера потенциальных покупателей. Выяснилось, что в рекламе, направленной на мужчин, используется более неформальная лексика, язык такой рекламы обычно прост, иногда в ней даже встречаются нецензурные слова. Реклама, направленная на женскую аудиторию, наоборот, отличается возвышенным стилем, некой торжественностью, в ней невозможно встретить нецензурную, грубую лексику. Реклама ювелирных украшений богата различными графическими и фонетическими средствами, лексическими и синтаксическими стилистическими приемами. Среди графических и фонетических средств выделяются рифма и аллитерация, стилистические приемы представлены преимущественно метафорой, антитезой и параллельными конструкциями. Задача переводчика – не только передать смысл рекламного сообщения, но и сохранить экспрессивность и образность рекламы, достигнуть первоначально задуманного

эффекта и тем самым привлечь внимание покупателей. Реклама ювелирных изделий представляет собой обширное поле для лингвистических исследований, обладая особенностями, которые необходимо правильно понять и передать при переводе.

Литература:

1. Пирогова Ю. К. Стратегии коммуникативного воздействия и их отражение в рекламном тексте // Текст. Интертекст Культура: сб. докл. междунар. науч. конф., Москва, 4–7 апр. 2006 г. М.: Азбуковник, 2006. С. 47–58.
2. Bell, A. *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell, 1991, 296 p.
3. Ван Дейк Т. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
4. Van Dijk, T. A. *Society and Discourse. How Social Contexts Control Text and Talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 287 p.
5. Демьянков В. З. Образ адресата // Культура русской речи: энциклопедич. словарь-справочник / под общ. рук. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 376–377.
6. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: URSS / УРСС; ЛКИ, 2008. 288 с.
7. Montgomery, M. *Introduction to Language and Society*. L.: OUP, 1992, 188 p.
8. Сухих С. А. Речевые интеракции и стратегии // Языковое общение и его единицы: межвуз. сб. науч. тр. Калинин: Изд-во Казан. фед. ун-та, 1986. С. 71–77.
9. Fowler, R. *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London; New York: Routledge, 1991, 272 p.
10. Мокшанцев Р. И. Психология рекламы: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 2009. 230 с.
11. Петрушко М. В. Эмоционально-экспрессивные средства воздействия рекламного текста. М., 2000. 350 с.

Shutova N. M., Skurikhina A. P.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

LINGUISTIC MEANS USED TO DRAW ATTENTION AND ENCOURAGE PURCHASE IN JEWELRY COMMERCIALS: TRANSLATION STUDY

The paper discusses the problems faced by Russian translators when translating English jewelry commercials. 150 advertising texts taken from the official websites of famous jewelry brands were subjected to close linguistic and communicative analysis. The research showed that the choice of linguistic means of drawing attention depended on the communicative strategies applied. The dominant communicative strategies in the commercials under study include: the strategies of differentiation, dialogization, of put downs and upgrading (the strategy of praise, for instance, the strategy of compliment to the addressee, the emphasis on his or her own uniqueness, etc.). For adequate translation of commercials the translator should first of all define the addressee and the communicative strategy employed. The main linguistic means of drawing attention are: word-play, neologisms, expressive epithets, rhyme, alliteration, etc. A play of words and alliteration present the greatest difficulties in translation.

Key words: jewelry commercials, translation, communicative strategies, linguistic means of drawing attention, word play.

About the authors:

Shutova Nella Maximovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German) in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: Nella_Shutova@mail.ru.

Skurikhina Aleksandra Petrovna, Master Student in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: skurikhina.alex@yandex.ru.

References:

1. Pirogova, Yu. K. "Strategies of Communicative Impact and Their Reflection in the Advertising Text." *Tekst. Intertekst Kul'tura*. Moscow, 2006, pp. 47–58.
2. Bell, A. *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell, 1991, 296 p.
3. Van Dijk, T. A. *Communication, Knowledge and Discourse*. Moscow, 1989, 312 p.
4. Van Dijk, T. A. *Society and Discourse. How Social Contexts Control Text and Talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, 287 p.
5. Dem'yankov, V. Z. "The Image of the Recipient." *Kul'tura Russkoy Rechi: Ehnciklopedich. Slovar'-Spravochnik*. Moscow, 2003, pp. 376–377.
6. Issers, O. S. *Communicative Strategies and Tactics in the Russian Speech*. Moscow, 2008, 288 p.
7. Montgomery, M. *Introduction to Language and Society*. L.: OUP, 1992, 188 p.
8. Suhii, S. A. "Speech Interactions and Strategies." *Yazykovo Obshchenie i Ego Edinicy*. Kalinin, 1986, pp. 71–77.
9. Fowler, R. *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London; New York: Routledge, 1991, 272 p.
10. Mokshancev, R. I. *The Psychology of Advertising*. Moscow; Novosibirsk, 2009, 230 p.
11. Petrushko, M. V. *Emotionally Expressive Means of Influence in the Advertising Text*. Moscow, 2000, 350 p.

VI. ИЗ ОПЫТА ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ

УДК 811.111'27(045)

Buinova O.Yu.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

Easley-Giraldo, T.

Johnson County Community College, Kansas, United States of America

JCCC AND UDSU: MORE THAN SUCCESSFUL ACADEMIC COLLABORATION

The article covers the question of the contemporary model of communicative competence which should include a vital component of cultural awareness. It is obvious that in order to exist and interact successfully in a diverse environment, it is necessary for students to develop this essential competence.

In an EFL class, learners are monolingual and have little access to a well-educated native speaker. From this perspective, online courses with an American professor teaching the class, might be highly beneficial to the students whose major is English.

The article discusses the structure of an online course called “Intercultural communication”, its main goals, topics and aspects of teaching. The course widens the learners’ perspectives by gaining insight into the American culture, including such critical notions as: attitudes, beliefs, norms and values, discourse organization and body language. Special attention is paid to language which also reflects and interprets culture. There are a lot of examples of unsuccessful cross-cultural communication and such misunderstandings of verbal messages can often lead to the formation of a distorted picture of another society.

Thus, this course helps both American and Russian students to view another culture objectively, not as a violation from the norm but simply as an alternative.

Key words: intercultural communication, international cooperation, online course, cultural competence, the English language.

About the authors:

Buinova Ol’ga Yur’evna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Foreign Literature in the Institute of Language and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia); e-mail: buinova@bk.ru.

Terri Easley-Giraldo, Professor Speech and Debate, Johnson County Community College (Overland Park, United States of America); e-mail: teasley3@jccc.edu.

Introduction

Nowadays to know a foreign language well usually requires profound knowledge not only of grammar rules and collocation patterns, but also appropriate cultural content to be used in the process of communication. The goal of this article is to show how the adoption of cultural approach in English language teaching has helped to enhance essential socio-linguistic competence among Russian students by introducing an online-course in their curriculum. In the framework of the long-lasting cooperation between Udmurt State University (UdSU) and Johnson County Community College (JCCC) this online-course in intercultural education has acquired immense significance and helped Russian students be interested, responsive and highly motivated when dealing with exploration of different cultures.

The course represents a new form of teaching practice which turned out to be quite successful. The fact is, hybrid education is gaining popularity and requires special attention from English as a Foreign Language (EFL) teachers.

The article outlines the structure of the course and its methodology which is based on the research of such distinguished scholars as R. Moloney and L. Harbon [2]; A. Scarino [3]; C. Sinicrope, J. Norris, and Y. Watanabe [4], which provide ready-made activities and training material as well as fundamental theoretical findings used in the development of the course.

The structure of the article comprises the following aspects: the historical background of international cooperation which began more than 20 years ago, the format peculiarities of the course, that have been specially created by the American professor for Russian students. The article dwells on the essential learning outcomes of the on-line course, working in which learners can acquire necessary skills to become competent communicators.

1. Background of Collaboration between JCCC and UdsU

JCCC is known for its strong reputation for educational excellence and student success. It offers more than 100 different degree and certificate options in 48 programmes of study. There is a class for every interest, including liberal arts like English and humanities, emerging technologies like game development and information technology, and specialty areas like hotel and lodging management, chef apprenticeship, dental hygiene and emergency medical science [5].

UdsU is the leading education institution of Udmurtia. Over 85 years of academic excellence and research experience made a great basis to develop UdsU into dynamic and innovative institution recognizing classical approaches to higher education training. 13 Institutes of UdsU offer a wide range of degree programmes in humanities, sciences and engineering [6].

JCCC and UdsU have been successfully cooperating for more than twenty years. This cooperation began in the 1990s at the time of “perestroika” when a lot of changes took place all over the world. The Soviet Union ceased to exist as well as the iron curtain which separated Russians from the entire world. Some Russian professors seized the opportunity and set off to discover America for themselves and their students. It was crucial for them because in EFL class, students are usually monolingual and they learn English while living in their own country. They have little access to the target culture and therefore a limited ability to become culturally competent. Immediately after the professors’ return, a lot of new ideas were introduced into UdsU curriculum, but more important was the fact that the first visit marked the beginning of a long lasting friendship among staff and faculty members of both universities.

A lot of work has been done since then with more than 40 people participating in the exchange visits to give a series of lectures or to teach practical classes. Some American students came to Russia to participate in the work of Summer school and three online courses supervised by JCCC have been introduced into UdsU curriculum.

At present both educational institutions are trying to find new forms of cooperation such as involving more teaching staff as well as students, introducing video-conferencing to encourage American and Russians students to interact with each other and working out new educational programmes which might be beneficial to both JCCC and UdsU.

An essential goal of this cooperation is to enhance the Russian students’ cross-cultural awareness. Nowadays it is a widely known fact that teaching and learning a foreign language cannot be reduced to the direct teaching of linguistic skills like phonology, morphology, vocabulary, and syntax. The contemporary models of communicative competence show that there is much more to learning a language, and they include the vital component of cultural knowledge and awareness [1]. Cultural knowledge and awareness cover at least two areas of language study which are closely interrelated. First, the students have to gain some factual knowledge about the fine arts such as literature, music, painting, theater, and film. Another aspect of cultural awareness comprises a wide variety of culturally significant topics, many of which are interconnected including attitudes, assumptions, beliefs, perceptions, norms and values, social relationships, customs, celebrations, rituals, politeness conventions, patterns of interaction and discourse organization, the use of time in communication and the use of physical space and body language.

Needless to say, language is also part and parcel of what we call culture, it also reflects and interprets it. A person who lacks knowledge of linguistic behavior more often than not encounters unsuccessful cross-cultural communication. There are numerous examples of such miscommunication, let us consider just one of them: an American student was amazed when his Russian peer being asked “How are you?” began to tell him about his mishaps and problems with health, instead of giving a ready-made answer “I’m fine, thank you”.

To avoid such mistakes in communication and sound more authentic, the teacher should develop thought-provoking, challenging cross-cultural situations, dealing with which might help students to reveal their creative potential, the ability to widen their knowledge of a foreign language and exhibit appropriate linguistic behaviour.

Thus, it is obvious that this English language course taught by the American professor facilitates not only language acquisition on a more advanced level but also covers a number of essential cross-cultural issues which you cannot do without when learning the English language.

2. The Format of the On-line Course, its Goals and Learning Outcomes

The course “Intercultural Communication” taught by Dr. Terri Easley-Giraldo is extremely popular among UdSU students. She visited UdSU in May 2012 and had the opportunity to learn more about Russian culture, system of education, and everyday life. Dr. Terri Easley-Giraldo is a Professor of Speech and Debate at JCCC, and she teaches several classes: Public Speaking, Intercultural Communication, Political Communication, Leadership and Debate.

Dr. Easley-Giraldo created an online module of the course for UdSU students that gives them information on how to get started, how to find assignments for the course, the calendar of events, notes about the time difference, the way the discussion works during the course. The course has the following structure. First, each week the students do a discussion post on one of the topics. Here is the list of subjects to study through the semester:

- What is culture? In this unit students learn the main aspects which constitute culture.
- How do we learn culture? The way people can acquire knowledge about culture.
- Family. This notion is one of the main components of any culture.
- Religion. This is a particular system of faith and worship.
- History. The changing of culture through the time.
- Values. There are some core values in each culture, which can influence our behavior.
- Identity. The state of having unique characteristics held by no other person.
- Language. The method of human communication, either spoken or written, consisting of the use of words in a structured and conventional way.
- Non-verbal communication. To avoid misunderstanding or even serious offence when dealing with other cultures it is crucial to learn language of signs.

The American professor provides a prompt with several questions for each topic and the students first do the initial discussion, answer all the questions and give their own opinion about it. The next step is to do two responses to Russian peers in the USA and these responses are supposed to be complete and thought-provoking. The professor encourages Russian students to get their American peers interested and ask challenging questions for them to point out something that they have noticed in the presentations of other students to keep the conversation going. This really allows both American and Russian students to interact and learn more about cultures.

For example, the presentation which was quite challenging for UdSU students had the following prompt: *How can intercultural communication be used to improve relationships between people from fundamentally different cultures and countries to facilitate peaceful interactions and global understanding?* Then, more specifically – *what would be your advice for promoting better intercultural communication between Russia and the United States in our current political environment?* To answer all the questions and to make impressive presentation students should be able to handle the main language structures with confidence and communicate in English in a variety of social situations. Moreover, it requires creative thinking, imagination and appeal to the reader or listener both intellectual and emotional, the ability to communicate their ideas clearly and effectively.

Throughout the semester besides these general topics for discussions the students work on a major project where they have to choose a country and then learn a lot about it by finding sources and suggest in-depth research outlines. At the end of the semester they make an online presentation on the country they have chosen. The first step is to get general information on the country: its climate, geography, population, government and so on. The following step is to analyze some static components: people, food, holidays, family, stereotypes. In the last section called “Cultural contrast” the students are supposed to give answers to the questions whether the country is of individualistic or collectivistic culture, masculine or feminine, whether they are monochronic or polychronic in time.

After completing the course successfully each UdSU student gets a certificate which testifies to the fact that the course covers the skills necessary to be a competent communicator in intercultural communication. As the result, the student is supposed to be able to:

- identify and understand how communication processes differ among cultures;
- develop knowledge, skills and attitudes that increase intercultural competence;
- demonstrate the effect of language on intercultural communication;
- develop ideas with sustained discussion, examples, and details;
- effectively interact with students in other countries;
- identify and implement ways to improve the intercultural communications in various professional, academic and social settings.

Diana Izmailova, the second year student from UdSU, has the following opinion about the course: “JCCC gives international students everything to help them succeed. Due to this course, I expanded my lexical stock, gained a solid understanding of different cultures, learned how to appreciate and respect other people’s culture in the right way, and also made new friends.”

Dr. Easley-Giraldo is constantly improving the course. Thus, this year Russian students had a unique opportunity to take part in Intercultural Communication Contest. They did extensive research and presented their findings in the form of 10–12 minute online presentation to the board of prominent JCCC scholars to assess the work done.

We cannot but agree with Dr. L. Michael McCloud, Chief Academic Officer and Vice President of Academic Affairs at JCCC who said: “I think it is a wonderful idea that our faculty members have done a great deal of work together and I hope that we can continue this in the future. I hope our students can learn how to focus outside of their comfort zone, outside of their small corner of existence and really use intercultural communication to infuse the rest of their life with a policy of openness and friendship, and of acceptance of people from other cultures and other experiences.”

Conclusion

This article describes mutually beneficial cooperation between two educational institutions. New inspirational ideas and innovative projects have been initiated between UdSU and JCCC. The exchange programme might be considered as the instrument for raising the quality of English language teaching and adjustment of professional competences to a new changing international environment. Moreover, it helps to shift a teaching, learning and assessment paradigm to a more effective level at UdSU on the whole, and the Institute of Language and Literature, in particular.

The article features the goals, content, structure and encouraging results of the online course. By implementing “Intercultural Communication” into UdSU curriculum we have not only enriched the structure of practical English class, but also quite effectively introduced the new method of intercultural approach into the classroom on a firm basis. This course offers students the opportunity not only to practice verbal skills which are of considerable importance as their major is English, but also to improve their knowledge of world culture. More than that, the class provides opportunities for professional and personal growth, it enhances the students’ learning abilities, and makes them better prepared for the future. Thus, this interaction between teachers and students equips them with forward-thinking, respect of the cultural diversity and core values which in the long run will help the future generation of the two countries to live in peace and understanding.

References:

1. Bachman, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990, 420 p.
2. Moloney, R., Harbon, L. "Making Intercultural Language Learning Visible and Assessable." *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, August, 2010, pp. 281–303.
3. Scarino, A. "Assessing Intercultural Capability in Learning Languages: a Renewed Understanding of Language, Culture, Learning, and the Nature of Assessment." *The Modern Language Journal*, vol. 94, no. 2, 2010, pp. 324–329.
4. Sinicropo, C., Norris, J., Watanabe, Y. *Understanding and Assessing Intercultural Competence: a Summary of Theory, Research and Practice*, 2012, 58 p.
5. *Johnson County Community College*. Kansas, USA, <http://www.jccc.edu/>.
6. *Udmurt State University*. Izhevsk, Russia, <http://udsu.ru/>.

Буйнова О. Ю.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

Исли-Джиральдо, Т.

Джонсон Каунти Камьюнити Колледж, Канзас, США

ЖССС и УдГУ: БОЛЬШЕ, ЧЕМ УСПЕШНОЕ АКАДЕМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

В статье рассматривается вопрос о современной модели коммуникативной компетентности, которая должна включать один из важнейших компонентов общения – социокультурные знания. Очевидно, что студентам необходимо развивать этот навык, чтобы успешно взаимодействовать с представителями разных культур.

В большинстве случаев, студенты, изучающие английский язык, – это монолингвы, которые не имеют возможности часто общаться с хорошо образованными носителями языка, поэтому онлайн-курс с профессором из Америки, обучающим группу, является эффективным и востребованным среди студентов УдГУ.

В статье обсуждается структура курса «Межкультурная коммуникация», его основные темы и аспекты. Курс расширяет кругозор учащихся, давая им возможность получить представление об американской культуре, содержащей такие проблемные понятия, как отношения, убеждения, нормы и ценности, речевые структуры и невербальное общение.

Особое внимание уделяется языку, который отражает и интерпретирует культуру. Данный курс помогает как американским, так и русским студентам объективно относиться к другой культуре, воспринимать ее не как отклонение от нормы, а просто как альтернативу.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, международное сотрудничество, он-лайн курс, культурная компетенция, английский язык.

Сведения об авторах:

Буйнова Ольга Юрьевна, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой английской филологии и зарубежной литературы Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск); e-mail: buinova@bk.ru.

Терри Исли-Джиральдо, профессор, Джонсон Каунти Комьюнити колледж (Оверленд Парк, США); e-mail: teasley3@jccc.edu.

Научный журнал

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Выпуск 9
2017**

Ответственный за выпуск: *Ю. С. Кубашева*
Оригинал-макет: *А. О. Талашев*

Подписано в печать 12.12.2017. Вышел в свет 21.12.2017. Формат 60x84 1/8

Печать ризографическая. Усл. печ. л. 22,4. Уч.-изд. л. 23,53.

Тираж 100 экз. Заказ № 2554.

Цена свободная

Редакция:

426034 Ижевск, ул. Университетская, 1

Тел.: (3412) 916-267

e-mail: mnogoyaz@yandex.ru

электронная полнотекстовая версия:

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

Издательство:

Издательский центр «Удмуртский университет»,

426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 4, к. 207.

Тел./факс: +7(3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru

Типография:

Типография ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 2.

Тел.: 68-57-18