

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральная государственная бюджетная образовательная
Учреждение высшего образования
Национальный исследовательский университет
«Высшая Школа Экономики»**

**ПРОСТРАНСТВО НАУЧНЫХ ИНТЕРЕСОВ:
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ –**



**СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ
И ПЕРСПЕКТИВЫ**



**СБОРНИК СТАТЕЙ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ
IV НАУЧНОЙ МЕЖВУЗОВСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

**11 апреля 2019
Москва**

УДК 81-13
ББК 81.1
С56

Пространство научных интересов: иностранные языки и межкультурная коммуникация – современные векторы развития и перспективы: сборник статей по результатам IV научной межвузовской конференции молодых ученых 11.04.2019 г. (ДИЯ НИУ ВШЭ) / Отв. редактор Е.Г. Кошкина. Выпуск 3.– М. Из-во ООО «Буки Веди», 2019. – 602 с.

Сборник трудов «Пространство научных интересов: иностранные языки и межкультурная коммуникация – современные векторы развития и перспективы» является научным изданием, публикующим статьи молодых исследователей по широкому кругу проблем: язык как средство межкультурной коммуникации, проблемы и перспективы развития отечественной и зарубежной лингвистической науки, диалог культур в художественной литературе, проблемы современного переводоведения, современные подходы и актуальные вопросы преподавания иностранных языков, ИКТ в преподавании иностранного языка, компетентностный подход в преподавании иностранного языка, а также Communication: current and future research challenges, Kultur und Landeskunde von deutschsprachigen Ländern, La France: langue et culture.

Сборник издается по результатам IV научной межвузовской конференции молодых ученых, проведенной Департаментом иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» 11 апреля 2019 г.

Адресован широкой аудитории, интересующейся проблемами лингвистики, переводоведения, проблемами преподавания иностранных языков и культур, исследователям, лингвистам, преподавателям иностранных языков, аспирантам, студентам бакалавриата и магистратуры.

Рабочие языки сборника: русский, английский, немецкий и французский.

ISBN 978-5-4465-2613-0

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

№ 3

СБОРНИК СТАТЕЙ

2019

МОСКВА

Сборник издается по заказу
Департамента иностранных
языков НИУ ВШЭ

СОДЕРЖАНИЕ

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И
ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ.....7**

LucioGiuliodori Arte e malattia – allucinazione e realtà: Giorgio De Chirico e la
percezione metafisica del reale.....7

Агафонова А.А. Стилистические средства в гастрономических мемах.....17

Алёшина А.А., Белова П.Е. Способы построения «Я» мужчинами и
женщинами в текстах автобиографий23

Вахранев А.Ю. Намеренное нарушение языковой нормы: исследование на
основе языковых корпусов32

Григорьева Е.И. Роль стилистических приёмов в поликодовом тексте (на
примере немецкоязычной рекламы косметических средств).....40

*Виноградова О.И., Бузанов А.О., Генералова С.А., Оверникова Д.А., Смилга
В.К., Сигдел Э.С.* POS tagger evaluation for the automated texta nalysis and
identification of learner error.....44

Калиничева О.В. Многокомпонентное субстантивное словосочетание и его
текстовая роль на примере Интернет-чатов.....49

Козельская Д.В. Принципы создания контрастивного семного словаря.....53

Кравцова М.Т. Прием контаминации при создании немецкоязычных
наименований.....62

Липина А.А. Субъективная модальность.....67

Николаева О.А. Жестовые фразеологизмы как объект лингвистических
исследований.....70

| | |
|---|----|
| Советов И.М. Заместительные свойства слов широкой семантики в английском и немецком языках..... | 74 |
| Трубловская А.В. The use of the Present Perfect in British English and American English..... | 77 |
| Чечельницкая Т.В. Языковая манипуляция в современной российской политике на примере пенсионной реформы 2018 г..... | 85 |

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....93

| | |
|---|-----|
| Анацкая Т.М. Современное проявление маскулинности в английских рекламных слоганах..... | 93 |
| Богородская В.А. Проблемы межкультурной коммуникации в современном мире и пути их решения..... | 98 |
| Бокорева А.Н. Коммуникативный диапазон дискурсивного маркера youknow..... | 108 |
| Дровяникова А.С Особенности адаптации иностранной кинопродукции под культурный код носителя в процессе перевода..... | 121 |
| Кравцов А.Д. К постановке проблемы о влиянии мультилингвизма на психику человека..... | 132 |
| Лагунова А.А. Тематические группы слов в немецком автомобильном медиадискурсе..... | 137 |
| Филимонова А.А. Иноязычный акцент в вопросах социокультурной интеграции..... | 145 |
| Хоротян Д.А., Сорокина Е.Н. Phenomenon of “Culture Shock” in the process of mastering a foreign culture..... | 150 |
| Юркова А.О. Сравнительный анализ комического дискурса в английском и китайском языках..... | 157 |
| Юшкевич А.И. Проблемы межкультурной коммуникации и пути их решения | 167 |

COMMUNICATION CURRENT AND FUTUTE RESEARCH

CHALLENGES.....180

| | |
|--|-----|
| Алюкас А.А. The Role of National Stereotypes in a Culturally Diverse International Business Environment (Based on Russia and Turkey)..... | 180 |
| Beliaev V.A. The value and impact of soft skills in contemporary education..... | 189 |
| Vdovenko S.G., Mikhailova R.M. European vs Asian approach towards advertisement through cross-cultural studies..... | 200 |
| Зубкова В.А. Development of English Speaking Skills of Primary School Children by Means of Serious Games..... | 208 |

| | |
|--|-----|
| <i>Калинина Е.К, Пешникова Д.И.</i> Social marketing in Russia: Strategies and Predicaments..... | 217 |
| <i>Мирзаева Д.У.</i> Communicative and Pragmatic Aspects of Ergonyms in Business English..... | 224 |
| <i>Pshenichnykh V., Stetsenko A.</i> The impact of digitalization on communications and business models..... | 235 |
| <i>Стефанова А.С.</i> Current Issues of Implementing and Managing Diversity in the Workplace..... | 241 |

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....255

| | |
|--|-----|
| <i>Гранкина Д. С.</i> Транскультурный дискурс в первом англоязычном романе В.Набокова «The Real Life of Sebastian Knight»..... | 255 |
| <i>Коршунова А. И.</i> Лингвостилистические особенности англоязычных произведений в жанре абсурда..... | 264 |

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ.....273

| | |
|---|-----|
| <i>Дубовых С.А.</i> Рекламный текст и особенности его перевода..... | 273 |
| <i>Еремеева У.С.</i> Проблемы современного переводоведения в контексте коммунального перевода..... | 280 |
| <i>Очкова Н.А.</i> Использование переводческих трансформаций при переводе поэтических текстов с немецкого языка на русский на примере стихотворения Карла Шнога «Каждому свое»..... | 286 |
| <i>Рогатова С.В.</i> Способы передачи реалий в текстах англоязычных СМИ..... | 296 |
| <i>Романова А.И.</i> Особенности репрезентативной передачи терминов barrister и solicitor при переводе с АЯ на РЯ..... | 304 |
| <i>Смирнова А.Г.</i> Локализация хремотонимов в ономастическом пространстве видеоигр (на материале игры “Hearthstone”)..... | 312 |
| <i>Степанова М.Н.</i> Слово года 2018 по версии Оксфордского словаря: корпусный анализ и проблемы перевода..... | 321 |
| <i>Шу Хань</i> Типичные ошибки в русских текстах, предназначенных для китайских туристов: на примере ошибочного и исправленного перевода в парке Зарядье..... | 329 |
| <i>Шапкина Е.А.</i> Использование аудиовизуального текста в молодежной рекламе..... | 338 |

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....342

| | |
|--|------------|
| <i>Карасева А.А.</i> Особенности подготовки к устной части ГИА по английскому языку..... | 342 |
| <i>Кочина П.А.</i> Teaching Grammar to Linguistics Students: Choosing the Relevant Approach..... | 350 |
| <i>Морозова Т.А.</i> Система работы с лексикой при обучении студентов уровней В2, С1 по CEFR: построение эко-системы слова за пять шагов на основе лексического подхода..... | 359 |
| <i>Нечаева М.И.</i> Использование технологий смешанного обучения в системе языкового образования..... | 372 |
| <i>Петрова Е.Н.</i> Стандартизированный контроль по английскому языку как родному и иностранному (на материале GCSE и IGCSE)..... | 381 |
| <i>Савина А.В.</i> Обучение иноязычному говорению в формате ОГЭ в среднем звене общеобразовательной школы..... | 388 |
| <i>Садыхова К.Э.</i> Как вдохновить студентов на максимально продуктивное изучение иностранного языка с помощью постановки целей и духа соревновательности..... | 409 |
| <i>Солдатова Е.И.</i> Проблема использования перевода и родного языка при обучении иностранному языку на разных этапах обучения..... | 415 |
| <i>Хусаенова Э.И.</i> Аспекты иронии в педагогическом дискурсе..... | 425 |
| ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... | 433 |
| <i>Архарова Т.А.</i> Онлайн-сервис Google Forms как электронное средство обучения аудированию студентов технических направлений подготовки..... | 433 |
| <i>Балабуркина А.М.</i> Функциональный спектр мобильных приложений для изучения иностранных языков..... | 440 |
| <i>Коваленко Д.С.</i> Возможности систем дистанционного обучения при организации самостоятельной работы учащихся по иностранному языку..... | 450 |
| <i>Крюкова Е.С.</i> Межкультурные организационные конфликты и пути их преодоления (на примере России и США)..... | 458 |
| <i>Медведева Н.А.</i> Веб-квест технология в обучении иностранному языку: отбор учебного материала для формирования социокультурной компетенции..... | 469 |
| <i>Мячикова А.А.</i> Страноведческий квест на основе технологии дополненной реальности..... | 477 |
| <i>Тукмакова Я.В., Акоюн Е.С.</i> Роль компьютерных игр в формировании умений автономного обучения..... | 485 |

| | |
|---|------------|
| КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... | 496 |
| <i>Абенова Н.Е.</i> Поликультурный диалог как форма внеурочной деятельности, направленной на развитие этнокультурной компетентности младших школьников..... | 496 |
| <i>Бородкина И.Н.</i> Особенности обучения немецкому произношению на основе песенного материала..... | 502 |
| <i>Былова П.Д.</i> Использование дебатов в развитии навыков критического мышления..... | 513 |
| <i>Сидорова А.А.</i> К вопросу об иноязычной коммуникативной компетенции и проблеме ее формирования при подготовке к устной части Единого Государственного Экзамена по английскому языку..... | 521 |
| KULTUR UND LANDESKUNDE VON DEUTSCHSPRACHIGEN LÄNDERN..... | 533 |
| <i>Григорьева С.С.</i> Entstehung des Nazismus in Deutschland..... | 533 |
| <i>Минихаирова К.Р.</i> Das Öko-Konzept als Alternative neuer Lebens- und Wohnmodelle | 544 |
| <i>Новикова И.А.</i> Wie kann man seine Reise abwechslungsreich gestalten..... | 552 |
| <i>Попова О.А., Тимофеева А.А.</i> Подготовка детей к школе как условие формирования универсальных учебных действий | 557 |
| LA FRANCE: LANGUE ET CULTURE..... | 561 |
| <i>Волобуева Е.А.</i> Коннотационный аспект французского политического лозунга «Свобода Равенство Братство» на протяжении истории его существования..... | 561 |
| <i>Исаева Э.Т.</i> L'apprentissage de la langue et la culture française à l'aide de la plateforme 'Français authentique'..... | 567 |
| <i>Макеева Е.К.</i> Le processus de Bologne et ses effets sur le système éducatif en France..... | 573 |
| <i>Шадрин Т.А.</i> L'analyse comparative de particularités pragmatolinguistiques des campagnes électorales de B. Eltsine et de F. Mitterrand | 581 |
| НАШИ АВТОРЫ..... | 589 |

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ

УДК 111.85

LucioGiuliodori, Ph. D

Senior Lecturer, Agrarian and Technological Institute,
Department of Foreign Languages Rudn University, Moscow
luciojuliodori@gmail.com

Arte e malattia – allucinazione e realtà: Giorgio De Chirico e la percezione metafisica del reale.

ABSTRACT.

Tra i vari ed innumerevoli disturbi di salute di cui De Chirico soffrì per gran parte della sua esistenza, uno risulta particolarmente rilevante nell'analisi della sua produzione artistica: l'aura emicranica e le sue conseguenti allucinazioni.

Il paper vuole soffermarsi sul ruolo che esse effettivamente svolsero inquadrando sia nell'economia della produzione artistica che in quella della Weltanschauung - infatti se da un lato esse offrivano imprescindibili spunti di ispirazione e intuizioni artistiche, dall'altro scardinavano la percezione di una realtà già percepita filosoficamente, nietzscheanamente: l'intento principale della Metafisica era scoprire (per poi dipingere) il mondo nella sua quintessenza, guardandolo "come fosse la prima volta".

E' sulla scia di questo sguardo che le allucinazioni emicraniche giocano un ruolo fondamentale: a volte scambiate per vera realtà, a volte per presunti poteri di percezione-intuizione di una dimensione superiore o parallela che solo lui vedeva, esse alimentarono quel carattere prettamente elitario che il Pictor Optimus automaticamente attribuiva alla sua figura, sia sul piano artistico che esistenziale.

In conclusione il mio studio intende: 1) Stabilire se e in che modo la suddetta malattia fosse anche concreta fonte di ispirazione e rivelazione. 2) Evidenziare come la stessa ingigantì il già voluminoso ego del pittore accrescendone la convinzione di presunti poteri divinatori o iniziatici.

Keywords: De Chirico, Italian Studies, Avanguardie, Pittura Metafisica, Aura emicranica, Allucinazioni, Arte-malattia.

ABSTRACT.

De Chirico's Metaphysical art aimed at admiring (then painting) the world in its quintessence, i.e. to look at the world "as if for the first time". During his life the painter suffered from various health disorders, however, one of them somehow helped him to achieve his artistic goal: the migraine aura and its consequent hallucinations. The latter, were sometimes mistaken for true reality since De Chirico was totally unaware of his disease. Consequently, the artist, who was also deeply influenced by the Nietzsche's concept of the Übermensch, believed that he possesses alleged powers of perception-intuition. This "higher or parallel dimension perceived only by him", ultimately nourished that purely elitist

character that the *Pictor Optimus* automatically attributed to his figure, both artistically and existentially.

My paper intends to determine how the aforementioned disease was also a specific source of inspiration and revelation, furthermore my study is aimed at emphasizing how this disease increased the artist's excessive ego along with his conviction of alleged divine or initiatory powers.

Keywords: Aesthetics; Italian Studies; Altered States of Consciousness; Neuroaesthetics; Friedrich Nietzsche; Hallucinations; Pittura Metafisica; Giorgio de Chirico; Metaphysical art; Migraine With Aura; French and Italian Avant-gardes; Pittura Italiana Del Novecento

Dal punto di vista metafisico non c'è patologia.

Elémire Zolla

1. INTRODUZIONE

De Chirico, una delle più importanti figure del Novecento italiano, rappresenta un cardine fondamentale nel panorama intellettuale italiano del secolo scorso, ricchissimo di fermento in seno ai vari ambiti del sapere.

La Metafisica ha rappresentato un unicum irripetibile nel *milieu* delle avanguardie, non solo perché animata da un sostrato filosofico che la proiettava nell'analisi di questioni epocali e perenni ma anche perché, a differenza ad esempio del Surrealismo, tutt'ora pienamente attivo¹, nacque e culminò con lo stesso De Chirico².

Continuare a confrontarsi col *Pictor Optimus*, risulta dunque doveroso, come doveroso è scavare, con rigore e meticolosità, negli aspetti del suo pensiero ancora poco studiati o approfonditi. Sulla scia di questo obiettivo si propone l'analisi del mio *paper* la quale mira ad investigare il connubio arte-malattia con i vari e imprescindibili risvolti che ne conseguono.

De Chirico, soffrì per gran parte della sua vita di innumerevoli disturbi di salute, tuttavia uno di essi risulta rilevante nell'analisi della sua produzione artistica: l'aura emicranica e le sue conseguenti allucinazioni che per il Maestro furono spesso e volentieri fonte di ispirazione.

Esse di fatto, amplificarono lo sguardo, già profondissimo che il Maestro gettava quotidianamente sul mondo esterno, riflettente a sua volta di *colori* propri

¹ Anche se evolutosi in una sua specifica direzione, per lo più scevra dai contenuti rivoluzionari e marxisti degli albori e più orientato tendenzialmente all'indagine della realtà inconscia e dei suoi contenuti onirici. A tale proposito si vedano di lavori artisti contemporanei quali Dino Valls, Jolanda Richter, Scott Hess, Renata Palubinskas, Michael Pearce, Aron Wiesenfeld, Ilaria Del Monte, Caleb Brown, Alexandra Manukyan, Timothy Cummings, Neil Moore, Alessandro Bulgarini, Simona Bramati, Harry Holland, Michaël Borremans, Nojus Petrauskas, John Jackson, Saturno Buttò, Heather Nevay, Steven Kenny, Eddy Stevens, Shinji Asano, Regina Jacobson, Graham Toms, Guy Kinnear, Andrea Kowch, Shoi Tanaka, Rodney Wood, solo per citarne alcuni, la lista è in realtà sterminata.

² Carrà infatti, per quanto inizialmente accolto fu in seguito denigrato e definito dal Maestro un semplice imitatore, De Chirico rivendicherà sempre per se stesso l'intera paternità dell'invenzione e dell'attuazione della Metafisica.

che solo lui vedeva. Il “terzo occhio” dechirichiano filtrava il reale, lo spogliava della sua “carne” fino a giungere a scorgevi lo scheletro in un’operazione quasi sciamanica, di vero e proprio smembramento del reale. Scorticando la realtà De Chirico arrivava a vederne, usando le sue stesse parole, il “fantasma”.

A differenza del Surrealismo, De Chirico non intendeva andare “al di là delle cose” bensì *dentro* di esse, spogliarle del pesante e incrostato sostrato di apparenza e vederle nella matrice essenziale, nel loro “spettro”.

Fin troppo facile immaginare e dipingere una realtà onirica, dove la giustapposizione rimescola le carte dell’oggettività, della razionalità e dell’apparenza, fin troppo scontato mostrare elementi appartenenti a contesti diversi, accostati e forniti di nuova vita, vita incomprensibile alla ragione calcolante ma accettabile dalla sfera inconscia. De Chirico non era interessato a tutto ciò. Sebbene i suoi legami col Surrealismo furono all’inizio forti (pensiamo allo scambio di effusioni con Breton, palesemente evidenti nel carteggio³ o pensiamo alla sincera stima reciproca tra lui e Magritte), il *Pictor Optimus*, fin da subito tracciò una linea che era totalmente diversa da tutto ciò che lo circondava dal punto di vista artistico. Quella linea era appunto la Pittura Metafisica. De Chirico usa una tagliente espressione per descriverne il principale intento: “vedere il mondo come fosse la prima volta”. L’incisività poetica e filosofica di quest’affermazione è ben argomentata da De Chirico: «I nostri sensi e tutte le nostre facoltà cerebrali, sotto la scossa della sorpresa, smarriscono il filo della logica umana, di quella logica a cui siamo abituati fin dall’infanzia, o per usar altre parole dimenticano, perdono la memoria, la vita intorno a loro si ferma, e in quell’arresto del ritmo vitale dell’universo le figure che noi vediamo, pure senza mutar forma materialmente, s’offrono ai nostri occhi sotto aspetto di spettri»⁴.

Come sottolinea uno studioso attento quale Fagiolo dell’Arco: «De Chirico guarda l’ambiente che lo circonda (uno spazio largo, una chiesa gotica, un monumento ottocentesco) ma proprio per la sua condizione psicologica arriva a dipingere (a vedere) qualcosa di abbastanza diverso (uno spazio compresso, un tempio greco, una statua antica). E’ tutto qui il significato della Metafisica: vedere una cosa e andare oltre»⁵.

La sua naturale attitudine a vedere oltre, ben caratterizza il personaggio in questione, un artista che oltre a dipingere rifletteva sul *fantasma* delle cose e lo faceva inoltre tenendo Nietzsche quale timone del suo percorso⁶.

2. CHE COS’E’ L’AURA EMICRANICA

³Ben presto diventato scambio di invettive e accuse ingiuriosissime.

⁴ G. DE CHIRICO, *Raffaello Sanzio*, in M. FAGIOLO DELL’ARCO, *Il meccanismo del pensiero. Critica, polemica, autobiografia 1911-1943*, Einaudi, Torino 1985, p. 164

⁵ M. FAGIOLO DELL’ARCO, *L’opera completa di Giorgio De Chirico. 1908 – 1924*, Rizzoli, Milano 1984, p. 78.

⁶ In una lettera del 26 dicembre 1910 all’amico Fritz Gartz asserisce senza mezzi termini: «Voglio ora dirle qualcosa all’orecchio: io sono l’unico uomo che ha compreso Nietzsche – tutte le mie opere lo dimostrano». Lettere di Giorgio de Chirico, Gemma de Chirico e Alberto de Chirico a Fritz Gartz, Milano-Firenze, 1908-1911, in «Metafisica. Quaderni della Fondazione Giorgio e Isa de Chirico», n. 7/8 (2007-2008), pp. 551-558.

La sua specifica percezione del reale era, seppur parzialmente, influenzata dai suoi disturbi di salute, uno in particolare: l'aura emicranica e le sue conseguenti allucinazioni. Ciò che risulta di importanza radicale ai fini del nostro studio è considerare come a De Chirico per tutta la vita non gli fu mai fornita una diagnosi al riguardo: letteralmente non sapeva di soffrirne pur esperandone però gli inusuali sintomi, le allucinazioni appunto⁷. Della sua totale ignoranza riguardo alla malattia di cui soffriva, se ne ha riscontro nei suoi scritti, dalle *Memorie*⁸ a *Ebdòmero*⁹ ad esempio, dove non solo si rileva appunto la sua totale inconsapevolezza, ma se ne appurano le incidenti conseguenze che essa ha comportato, soprattutto sul piano della personalità, alterata da un ego ingigantito dal fatto di “vedere ciò che gli altri non vedevano”.

In sostanza De Chirico, anche sulla scia di queste allucinazioni (scambiate per visioni e rivelazioni) e sulla scia dell'amore per Nietzsche, si sentiva una sorta di superuomo, di eletto, di essere superiore. In ogni modo andiamo con ordine, accingendoci innanzitutto ad analizzare questa patologia, fonte tanto di stress quanto di ispirazione per il Maestro. Nicola e Podoll nel loro dettagliato saggio *L'aura di De Chirico. Aura emicranica e pittura metafisica*, definendo l'aura asseriscono che essa «sintetizza un insieme quanto mai variegato di eventi. Molto comune è la comparsa di fenomeni ottici e luminosi, di luci o linee a zig zag, oppure veri e propri buchi nel campo percettivo (scotomi) o addirittura allucinazioni visive. I pazienti riferiscono spesso di vedere forme architettoniche simili alle mura di una città fortificata, tanto che una delle allucinazioni più tipiche è detta “spettro di fortificazione”»¹⁰. Le conseguenze sono trattate dal celebre neurologo Oliver Sacks nel suo *Emicrania*, edito da Adelphi, e tra le principali annovera: allucinazioni e disordini complessi della percezione visiva, difficoltà di percezione del proprio corpo, stati di sdoppiamento o moltiplicazione della coscienza, distorsione della percezione temporale¹¹.

L'aura può sorgere all'improvviso senza una causa apparente, non è dolorosa e non intacca in alcun modo le capacità intellettive, va notato che può presentarsi sia nello stato di veglia che in quello di sonno, in quest'ultimo caso va ad intaccare ovviamente i contenuti del sogno. Per ciò che concerne l'aura nella veglia, va sottolineato che il soggetto rimane totalmente vigile e cosciente per tutto il considerevole lasso di tempo di azione dell'aura, circa venti minuti. Egli dunque

⁷Del fatto che De Chirico soffrisse realmente di aura emicranica se ne sono occupati il filosofo Ubaldo Nicola e il neurologo e psichiatra Klaus Podoll nel loro splendido saggio *L'aura di De Chirico. Aura emicranica e pittura metafisica*, nel quale affermano: «Nel capitolo precedente abbiamo confrontato alcune opere di De Chirico con altre d'arte emicranica. Riteniamo che le straordinarie somiglianze riscontrate siano probanti e corroborino la diagnosi. L'origine emicranica della pittura metafisica può dirsi dimostrata.

Ciò però non significa che De Chirico ne fosse cosciente. Non avendo a disposizione alcuna diagnosi, egli considerò sempre le sue aure non manifestazioni patologiche ma inquietanti eventi che gli accadeva di vivere e che urgentemente richiedevano una spiegazione». U. NICOLA – K. PODOLL, *L'aura di De Chirico. Aura emicranica e pittura metafisica*, Mimesis, Milano 2003.

Inoltre, come asseriscono i due studiosi, una caratteristica tipica di questi pazienti è la reticenza, tendono cioè a non parlarne per paura di essere scambiati per pazzi, questo però non fu il caso di De Chirico come vedremo a breve.

⁸ Cfr: G. DE CHIRICO, *Memorie*, Bompiani, Milano 2016.

⁹ Cfr: G. DE CHIRICO, *Ebdòmero*, Abscondita, Milano 2016.

¹⁰ U. NICOLA – K. PODOLL, op. cit., pag. 31.

¹¹ Cfr: O. SACKS, *Emicrania*, Adelphi, Milano 19992.

può osservare ed eventualmente disegnare i fenomeni di contenuto visivo che gli si propongono innanzi.

A questo riguardo le allucinazioni risultano essere i fenomeni che più interessano questa ricerca per la notevole influenza che esse ebbero nella pittura del Maestro il quale nel celebre testo autobiografico *Ebdòmero*, parla ripetutamente di allucinazioni che cominciarono fin dall'infanzia.

Queste allucinazioni, come affermano Nicola e Podoll, si dividono in due tipi: complesse ed elementari-geometriche. Le prime vanno a qualificarsi quali vere e proprie costruzioni pseudo-percettive in cui compaiono figure riconoscibili e appartenenti alla percezione sensoriale. Ecco una delle innumerevoli testimonianze riportate dal pittore nel suo *Ebdòmero*: «A volte si vedeva... un paesaggio primaverile, d'una poesia e di una tranquillità stupefacenti: poggi verdeggianti e teneri inquadravano un sentiero ombreggiato dai mandorli in fiore; su questo sentiero una donna giovane e bellissima. Tutta di bianco vestita e dal volto pensoso e grave, camminava lentamente»¹². In altre circostanze invece era alle prese con fiamme¹³, paesaggi¹⁴, scene rurali¹⁵ e addirittura orribili gnomi¹⁶. Sempre nel testo De Chirico dice apertamente di non fidarsi di se stesso e delle sue percezioni, afferma che «non era un uomo da fidarsi delle apparenze; si ricordava di quante volte, nella sua giovinezza, le apparenze lo avevano ingannato»¹⁷. Altre volte ancora invece si ricorda di «quella volta in cui un'enorme maschera apparve sul soffitto della mia stanza da bambino una notte in cui non riuscivo a dormire»¹⁸. E poi ancora: «Durante le allucinazioni diurne della mia tenebrosa infanzia vedevo la tragedia del Gologota sopra un viale cittadino ombreggiato da due filari di alberi di pepe»¹⁹.

Un'altra caratteristica prominente dell'aura è l'imprevedibilità che fa vivere in un perenne stato di allerta essendo l'aura stessa sempre in agguato, in procinto di deflagrare. «Questo senso di imminenza è precisamente la dimensione poetica fondamentale della Metafisica. Lo stato temporale delle Piazze d'Italia è quello dell'attesa; vi è in esse qualcosa di simile ad uno stato prodromico. Si sente che un evento spiacevole sta per accadere, qualcosa di inevitabile ed inspiegabile assieme»²⁰. Jean Cocteau nel suo saggio *Il mistero laico* afferma che «quando smettiamo di guardare una città di De Chirico, monsieur X... svolta l'angolo della strada, l'attraversa, tira fuori dalla tasca la chiave ed entra in casa»²¹.

¹² G. DE CHIRICO, *Ebdòmero*, op. cit., pag. 21.

¹³ *Ivi*, pag. 97

¹⁴ *Ivi*, pag. 21 e 95.

¹⁵ *Ivi*, pag. 95 e 96.

¹⁶ *Ivi*, pag. 21.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ivi*, pag. 57.

¹⁹ U. NICOLA – K. PODOLL, op. cit. pag. 37.

²⁰ *Ivi*, pag. 120. De Chirico approfondisce la questione: «L'opera d'arte metafisica è, quanto all'aspetto serena; dà però la sensazione che qualcosa di nuovo debba accadere in quella stessa serenità e che altri segni, oltre a quelli già palesi, debbano subentrare nel quadrato della tela. Tale è il sintomo rivelatore di una "profondità abitata"». G. DE CHIRICO, *Sull'arte metafisica*, in M. FAGIOLO DELL'ARCO, *Il meccanismo del pensiero. Critica, polemica, autobiografia 1911 -1943*, Einaudi, Torino 1985, pag. 88.

²¹ J. COCTEAU, *Giorgio De Chirico. Il mistero laico*, a cura di Alberto Boatto, Abscondita, Milano 2015, p. 33.

Un'ultima considerazione va fatta riguardo all'emicrania addominale, uno dei sintomi della malattia di cui soffriva il Maestro infatti sono anche forti dolori all'area dell'addome, disturbi di cui De Chirico parla ripetutamente nei suoi scritti, su tutti la celebre descrizione del momento della rivelazione in Piazza Santa Croce a Firenze²². Di questi disturbi non abbiamo menzione solamente negli scritti ma anche nelle opere pittoriche, i vari *Archeologi* dipinti dal Maestro presentano tutti un addome ricolmo di cose e di oggetti tra i più disparati, si va dai templi greci alle squadre e le figure geometriche. I pensieri ma anche le preoccupazioni o le stesse ispirazioni del Maestro sembrano dunque affollarsi (anche) nella sua pancia.

3. L'AURA COME FONTE DI RIVELAZIONE

Al di là della sofferenza che una crisi emicranica può comportare, non si può non convenire – e molti artisti sofferenti di emicrania lo fanno²³ – che l'aura oltre ad essere una malattia va a configurarsi in campo artistico quale vero e proprio privilegio o dono addirittura e d'altronde lo stesso Nietzsche affermava che «la malattia può diventare uno *stimolante* energetico per vivere, per vivere di più»²⁴.

«In effetti l'aura emicranica ha tutte le caratteristiche per diventare una fonte di creatività, ancor più del sogno. Si svolge senza intaccare la lucidità intellettuale, si ripete molte volte in modo pressoché uguale, si connette nel suo decorso a precisi stati emotivi, mostra assurdità che intaccano la fede nella logica e quando è accompagnata da paramnesie o da illusioni visive (per esempio metamorfopsia, fenomeno corona, autocinesi) conferisce agli oggetti quotidiani un aspetto del tutto inusitato»²⁵.

Va da sé che l'aura emicranica si configura quale vero e proprio supporto di percezione e quindi di ridescrizione della realtà, una realtà rivelata. Come già si è

²² Fu così che nacque *Enigma di un pomeriggio d'autunno* del 1910, fu così che nacque la *Metafisica*: «In un chiaro pomeriggio d'autunno ero seduto su un banco in mezzo a Piazza Santa Croce a Firenze. Certo non era la prima volta che vedevo questa piazza. Ero appena uscito da una lunga e dolorosa malattia intestinale e mi trovavo in uno stato di sensibilità quasi morbosa. La natura intera, fino ai marmi degli edifici e delle fontane, mi sembrava in convalescenza. In mezzo alla piazza si eleva una statua che rappresenta Dante vestito di un lungo mantello che stringe la sua opera al corpo e piega verso il basso la testa pensierosa coronata di lauro. La statua è in marmo bianco; ma il tempo le ha dato una tinta grigia molto piacevole a vedersi. Il sole autunnale, tiepido e senza amore, rischiarò la statua e la facciata del tempio. Allora ebbi la strana impressione di vedere tutto per la prima volta. E mi venne in mente la composizione del mio quadro; e ogni volta che lo guardo rivedo questo momento: tuttavia, il momento per me è un enigma, perché è inspiegabile. E anche l'opera che ne risulta mi piace definirla un enigma». G. DE CHIRICO, *Scritti/I* (1911- 1945). *Romanzi e scritti critici e teorici*, a cura di A. Cortellessa, Bompiani, Milano 2008, pp. 649-652.

²³ L'esperienza che va sotto il nome di *Arte emicranica* nasce in Inghilterra negli anni Ottanta quando la *British Migraine Association* insieme ad una casa farmaceutica decise di organizzare un concorso di pittura riservato solo ed esclusivamente a soggetti emicranici. Da lì in poi si susseguirono altre iniziative che raccolsero interessanti esperienze e testimonianze di diversi pazienti da varie parti del mondo. L'artista emicranica Brennan ad esempio dice di possedere un supporto a cui solo lei ha il privilegio di accedere. Cfr: D. ROBINSON – K. PODOLL, *Macrosomatognosia and microsomatognosia in migraine art*, *Acta Neurol Scand* 2000: pp. 413-416, Munksgaard 2000.

²⁴ F. NIETZSCHE, *Ecce homo*, Adelphi, Milano 1998, trad. it. Di Giorgio Colli, p. 20.

²⁵ U. NICOLA – K. PODOLL, op. cit. pag. 131.

accennato nell'introduzione, una delle visioni più frequenti per chi è in preda ad un allucinazione prodotta da aura emicranica sono le forme a zig zag (abbondantemente presenti in opere quali *Il rimorso di Oreste* e *Il ritorno al castello*, entrambe del 1969) e le figure geometriche, di cui l'opera di De Chirico è colma. Tanto i manichini quanto gli archeologi ad esempio, dipinti e ridipinti in innumerevoli tele sono supportati da elaborate costruzioni geometriche, i manichini solitamente ne sono adornati sulle spalle o comunque dietro o intorno a loro, quasi fossero un vero e proprio supporto vitale, loro sezione essenziale. Negli archeologi come si evidenziava nel paragrafo precedente sono invece presenti nell'addome, in entrambi i casi tuttavia esse sono parte integrante del corpo, come parte integrante dell'essere umano De Chirico sono le allucinazioni prodotte dall'aura emicranica. Le figure geometriche, come quelle a zig zag vano a configurarsi come vere e proprie rivelazioni in quanto rivelano un altro volto del reale, un volto ulteriore, metafisico appunto.

Quella di De Chirico dunque è una "pittura rivelata". Come egli stesso afferma: «Il pittore, che ha avuto la vera rivelazione, ci traccia l'immagine di quelle cose strane, inconcepibili per la nostra logica e che non sono i frutti della sua immaginazione, ma l'immagine fedele di un mondo differente dal nostro, veduto da un uomo eletto, e che nessuna fantasia umana riuscirebbe a creare»²⁶. L'artista dunque non ha inventato, ha *visto*.

Come afferma Cocteau, «in una tela di De Chirico gli oggetti non si sono dati appuntamento»²⁷, questo perché lo spaesamento permea gli scenari rivelati del Maestro, descritto da Cocteau proprio come pittore "spaesaggista" appunto²⁸. L'autore francese inoltre descrive le rivelazioni dechirichiane come miracoli:

«Egli sostituisce alla rappresentazione dei miracoli con cui i primitivi riescono a stupirci, i miracoli che vengono da lui solo. [...] De Chirico è in definitiva un pittore religioso, un pittore religioso privo di fede. Il pittore del mistero laico. In quanto tale ha bisogno di miracoli, ma il suo realismo gli impedisce di dipingere miracoli a cui non potrebbe prestare fede. Bisogna che ne produca lui stesso, collocando oggetti e personaggi in circostanze fortunate»²⁹.

Produce miracoli, ossia eventi stra-ordinari perché gli vengono rivelati e l'aura va a costituirsi dunque quale organo rivelatore dei suddetti eventi. Affidiamoci alle parole dello stesso Maestro riguardo a una delle sue innumerevoli rivelazioni:

²⁶ G. DE CHIRICO, *Discorso sulla materia pittorica*, in G. de Chirico - I. Far, *Commedia dell'arte moderna*, a cura di J. de Sanna, Abscondita, Milano, 2002, pp. 146-173, p. 167.

²⁷ J. COCTEAU, *op. cit.* p. 34.

²⁸ «De Chirico ci mostra la realtà spaesandola. E' uno spaesaggista. Le circostanze sorprendenti in cui colloca una casa, un uovo, un guanto di gomma, una testa di gesso, rimuovono il velo dell'abitudine, fanno cadere questi oggetti dal cielo come un aviatore caduto tra i selvaggi. De Chirico dona all'oggetto il valore di una divinità». *Ivi*, p. 43.

²⁹ *Ivi*, p. 42.

«In un brillante pomeriggio d'inverno, mi trovavo nel cortile del palazzo di Versailles. Tutto mi guardava con uno sguardo strano ed interrogatorio. Vidi allora che ogni angolo del palazzo, ogni colonna, ogni finestra possedeva un'enigmatica anima. Vidi attorno a me gli eroi di pietra, immobili sotto il cielo chiaro, sotto i freddi raggi di un sole d'inverno splendente senza amore come una profonda canzone. Un uccello cantò in una gabbia appesa a una finestra. Allora io capii tutto il mistero che porta l'uomo a creare certe cose. E le creazioni mi parvero ancora più misteriose dei creatori: è inutile cercare di spiegare certe cose scientificamente, non si arriva a nulla. Il palazzo era come l'avevo immaginato. Avevo il presentimento che dovesse essere così, che non potesse essere altrimenti. Un legame invisibile lega tutte le cose, e in quel momento mi sembrava di aver già visto quel palazzo, o che quel palazzo fosse già esistito una volta, da qualche parte; e le finestre rotonde; perché sono un enigma? Perché possono essere solo francesi? Cosa altro potrebbero essere? Non hanno una strana espressione? ...allora più che mai io sentii che tutto laggiù accadeva fatalmente, ma per nessun motivo e senza ragione»³⁰.

In questa lunga citazione sono presenti diversi elementi tipici della prosa e delle esperienze dechirichiane, innanzitutto un noto sintomo emicranico e cioè lo stato mentale di derealizzazione, cioè la sensazione che il mondo appare irreali o comunque diverso dal solito, abbiamo poi ovviamente l'immane senso di mistero che pervade tutte le cose legate invisibilmente fino ad arrivare a un timbro nietzscheano sull'accadere delle cose in assenza di ragione e poi, quasi immane, il *déjà vu*. In questa citazione di De Chirico inoltre, quest'ultimo è ben descritto e ci fornisce un'idea adeguata di che cosa esso realmente costituisca per gli emicranici. Noi tutti infatti possiamo avere avuto almeno una volta nella vita un'esperienza di *déjà vu* e sappiamo benissimo quanto essa duri, la frazione di un istante o poco più, per i malati emicranici invece essa occupa un lasso tempo molto più lungo. Possiamo solo provare ad immaginare cosa significhi provare un'esperienza di questo tipo che duri ad esempio una decina di minuti, ovvio il profondo senso di spaesamento che De Chirico vive come

“rivelazione”, ossia l'esperienza della percezione di una realtà che è appunto diversa, vista e vissuta realmente in modo diverso, *metafisico* per l'esattezza.

Nel saggio del 1938 *Sono stato a New York*, De Chirico descrive il suo arrivo in città: «Una volta superata questa frontiera si è dall'altra parte; che sia meglio o peggio non lo so; quello che so è che si è in un altro mondo; in un modo impercettibile tutto è cambiato; ci si sente un po' come se si fosse morti; naturalmente ci si muove sempre, si mangia, si fuma, si passeggia, si conversa, si legge, si fa qualsiasi cosa come prima, ma in tutto questo c'è un poco dell'attività del fantasma...»³¹. Il ruolo del “fantasma” ci introduce al tema del successivo paragrafo.

³⁰ Citato in U. NICOLA – K. PODOLL, op. cit. pag. 42.

³¹ G. DE CHIRICO, *Sono stato a New York*, Fondazione Giorgio De Chirico, 1938.
http://www.fondazionede chirico.org/wp-content/uploads/681-682Metafisica7_8.pdf

4. L'INLUENZA DELL'AURA NELLA PERSONALITA'

Evidenti sono le conseguenze che l'aura emicranica ha avuto anche sul piano della personalità e della percezione che il Maestro aveva di se stesso. De Chirico, già profondamente influenzato da Nietzsche, dalla sua figura oltre che dalla sua filosofia, tendeva ad attribuirsi dei "super poteri", tendeva a considerarsi un superuomo ma non tanto e non solo nel senso nietzscheano, piuttosto quanto anche in un senso esoterico *tout court*.

De Chirico era solito avere esperienze di tipo divinatorio o premonitorio (o per lo meno a lui sembravano tali), il caso più emblematico e celebre è il *Ritratto di Apollinaire* del 1914 dove De Chirico lo dipinge con un profilo di Dante alle spalle sulla cui tempia sinistra figura un cerchio simile a un tiro al bersaglio, ebbene Apollinaire due anni dopo in guerra verrà ferito proprio in quel punto.

De Chirico oltretutto soffriva non solo di *déjà vu* ma anche di *jamais vu*, ossia avere l'impressione che la scena a cui si assiste non sia mai accaduta. Egli ne soffriva perché entrambi i sintomi si presentano occasionalmente come sintomi emicranici³² che De Chirico interpretava come *rivelazioni*. Nicola e Podoll si esprimono a tale riguardo: «Egli considerava il suo potere di accesso a questo particolare stato della mente come l'essenza stessa della sua creatività artistica, almeno nel periodo metafisico»³³.

Cosa pensare inoltre del fatto che «sosteneva di avere rivelazioni, sogni premonitori e chiaroveggenti, di vedere *dentro* gli oggetti come se avesse una vista a raggi X? Oppure infine quando si attribuiva poteri specialissimi se non addirittura paranormali, come il diventare, ma solo a volte, fosforescente?»³⁴ Ascoltiamo lo stesso Maestro a tal riguardo:

«Per esempio io sono fosforescente. Non scherzo... io vedo al buio la mia mano. Del resto più il tempo passa e più mi accorgo che uomo straordinario sono»³⁵. Le sue parole non lasciano ombra di dubbio sul modo in cui si percepiva e sui poteri che si attribuiva, poteri tra l'altro tra i più disparati. Breton ad esempio cita la sua capacità di vedere fantasmi:

«Fantasmi... per quanto possa oggi essere reticente su questo punto, De Chirico ammette di non averli dimenticati. In un improvviso momento di confidenza che ora deve rimpiangere egli mi fece persino il nome di due di essi: Napoleone III e Cavour e mi fece capire di aver avuto un'intensa frequentazione con loro... Non ho idea di quanti equivoci personaggi di questa natura abbiano popolato le lunghe ore di solitudine di De Chirico, ma

³² Cfr: N.H. RASKIN – O. APPENZELLER, *Migraine: clinical aspects. Major problems in internal medicine* 1980; 19: 28-83.

³³ U. NICOLA – K. PODOLL, op. cit. p. 40.

³⁴ *Ivi*, p. 12.

³⁵ J. T. SOBY, *Giorgio De Chirico*, Museum of Modern Art, New York 1995, pp. 244-253.

anche se non si deve attribuire a tutti la stessa importanza, devono essere state legioni»³⁶.

In un'altra testimonianza ancora Breton suggerisce come le sue facoltà possano essere causate da sensazioni di *dejà vu*:

«Sia Louis Aragon che io stesso ricordiamo bene una sera quando eravamo seduti con De Chirico in un caffè in piazza Pigalle, ed un ragazzo passava di tavolo in tavolo vendendo fiori. De Chirico aveva le spalle alla porta e non poteva averlo visto entrare, ma Aragon era stato colpito dallo strano aspetto del nuovo arrivato e si domandò ad alta voce se non fosse per caso un fantasma. Invece di girarsi De Chirico tirò fuori un piccolo specchio da tasca e dopo aver studiato attentamente il giovane per alcuni minuti, rispose che in effetti si trattava di un fantasma. Di certo egli sembra eccezionalmente edotto nel riconoscimento dei fantasmi con aspetto umano, ci ha persino assicurati che il suo mercante Paul Guillame, assomiglia sotto ogni aspetto alla descrizione fornitagli dall'immaginazione»³⁷.

In sostanza, secondo De Chirico il mondo può essere percepito secondo due specifici e antitetici aspetti, «uno corrente, che vediamo quasi sempre e che vedono gli uomini in generale, l'altro, lo spettrale o metafisico, che non possono vedere che rari individui in momenti di chiaroveggenza e astrazione metafisica»³⁸. Egli ovviamente rientra in quest'ultima e ristretta categoria e ama rimarcarlo spesso nei suoi scritti e nelle sue interviste. Va notato che mentre molti pazienti di aura emicranica sono reticenti nel rivelare le loro esperienze per paura di essere presi per pazzi, De Chirico secondo una logica opposta, le innalza a qualità superiori che lo distinguono dalla massa.

Ubaldo e Podoll approfondiscono la questione, la citazione è piuttosto lunga ma merita di essere riportata per intero in quanto estremamente chiarificatrice:

«E' del tutto comprensibile che in molte situazioni della vita quotidiana [...] De Chirico abbia voluto nascondere la sua diversità. Ma in termini generali reticente non fu. Al contrario. La strategia con cui affrontò i sintomi auratici non fu l'occultamento ma l'esibizione. Se oggi è possibile formulare una diagnosi è perché il Maestro ebbe il coraggio di raccontare i bizzarri fenomeni che gli succedevano a costo d'esser preso per un simulatore o un eterno bambino a cui piace spararle grosse. Certo giocava sull'ambiguità, presentando i suoi racconti a mezzo fra la biografia ed il romanzo d'invenzione, ben sapendo che così non sarebbe stato creduto. E cos'altro poteva fare il lettore di fronte, tanto per fare un esempio, alle sue reiterate assicurazioni di aver veramente visto un giorno, il critico Longhi tuffarsi nel

³⁶ A. BRETON, *Le surréalisme et la peinture*, Gallimard, Parigi 1928, pp. 35-6.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ G. DE CHIRICO, *Sull'arte metafisica*, op. cit. pp-85-6.

marciapiede e riapparire in fondo alla piazza? O non credergli, assumendo che “pezzi” come questo fossero eccentricità surrealiste, o veramente segnalarlo “alle autorità del paese”. Non gli credeva, ovviamente, e questo meccanismo di ambiguità permetteva al Maestro di continuare a dire la verità»³⁹.

E la verità era ovviamente il mondo allucinato che egli esperiva, che poi dipingeva, fiero di un’esperienza che non era né mistica, né sognante, né religiosa, né surrealista, era semplicemente, silenziosamente, spettralmente metafisica.

REFERENCES

- A. BRETON, *Le surréalisme et la peinture*, Gallimard, Parigi 1928.
- J. COCTEAU, *Giorgio De Chirico. Il mistero laico*, a cura di Alberto Boatto, Abscondita, Milano 2015.
- G. DE CHIRICO, *Méditations d’un peintre. Que pourrait être la peinture de l’avenir*, in G. DE CHIRICO, *Scritti/I* (1911- 1945).
- G. DE CHIRICO, *Sono stato a New York*, Fondazione Giorgio De Chirico, 1938.
- G. DE CHIRICO, *Raffaello Sanzio*, in M. FAGIOLO DELL’ARCO, *Il meccanismo del pensiero. Critica, polemica, autobiografia 1911-1943*, Einaudi, Torino 1985.
- G. DE CHIRICO, *Sull’arte metafisica*, in M. FAGIOLO DELL’ARCO, *Il meccanismo del pensiero. Critica, polemica, autobiografia 1911-1943*, Einaudi, Torino 1985
- G. DE CHIRICO, *Discorso sulla materia pittorica*, in G. de Chirico - I. Far, *Commedia dell’arte moderna*, a cura di J. de Sanna, Abscondita, Milano, 2002.
- Lettere di Giorgio de Chirico*, Gemma de Chirico e Alberto de Chirico a Fritz Gartz, Milano-Firenze, 1908-1911, in «Metafisica. Quaderni della Fondazione Giorgio e Isa de Chirico», n. 7/8 (2007-2008).
- G. DE CHIRICO, *Méditations d’un peintre. Que pourrait être la peinture de l’avenir*, in G. DE CHIRICO, *Scritti/I* (1911- 1945). *Romanzi e scritti critici e teorici*, a cura di A. Cortellessa, Bompiani, Milano 2008
- G. DE CHIRICO, *Memorie*, Bompiani, Milano 2016.
- G. DE CHIRICO, *Ebdòmero*, Abscondita, Milano 2016.
- M. FAGIOLO DELL’ARCO, *L’opera completa di Giorgio De Chirico. 1908 – 1924*, Rizzoli, Milano 1984
- U. NICOLA – K. PODOLL, *L’aura di De Chirico. Aura emicranica e pittura metafisica*, Mimesis, Milano 2003
- F. NIETZSCHE, *Ecce homo*, Adelphi, Milano 1998, trad. it. Di Giorgio Colli,
- N.H. RASKIN – O. APPENZELLER, *Migraine: clinical aspects. Major problems in internal medicine* 1980.
- D. ROBINSON – K. PODOLL, *Macrosomatognosia and microsomatognosia in migraine art*, *Acta Neurol Scand* 2000: pp. 413-416, Munksgaard 2000.
- O. SACKS, *Emicrania*, Adelphi, Milano 19992.
- J. T. SOBY, *Giorgio De Chirico*, Museum of Modern Art, New York 1995.

УДК 811.11-112

Агафонова Анастасия Андреевна

Студентка 3 курса,

Московский государственный лингвистический университет (Москва)

nastag5045@gmail.com

Научный руководитель:

Хлопова Анна Игоревна

³⁹U. NICOLA – K. PODOLL, op. cit. pp. 92-93.

Стилистические средства в гастрономических мемах *Stylistic tools in gastronomic memes*

АННОТАЦИЯ.

В статье автор обращается к изучению специфики интернет-мема. Актуальность статьи определяется распространенностью мемов в виртуальной среде. Цель статьи – проанализировать гастрономический интернет-мем, и выяснить его стилистические особенности. Интернет-мем представляет собой определенную идею интернет-коммуникации, которая имеет стандартизированную форму: текст и изображение. Для интернет-мемов типичны такие стилистические приемы, как ирония, сарказм, антитеза, гипербола, метафора. С помощью данных приемов в интернет-меме достигается комический эффект.

Ключевые слова: гастрономический интернет-мем, стилистические особенности, текст, изображение, ирония, сарказм, антитеза, гипербола, метафора.

ABSTRACT.

In the article, the author turns to the study of the specifics of the Internet meme. The relevance of the article is determined by the prevalence of memes in a virtual environment. The purpose of the article is to analyze the gastronomic Internet meme, and find out its stylistic features. Internet meme is a definite idea of Internet communication, which has a standardized form: text and image. For Internet memes, such stylistic methods as irony, sarcasm, antithesis, hyperbole, metaphor are typical. With the help of these techniques in the Internet meme comic effect is achieved.

Keywords: gastronomic internet meme, stylistic features, text, image, irony, sarcasm, antithesis, hyperbole, metaphor.

Мем – это определенная идея, образ и объект культуры (зачастую нематериальный), который вызывает резонанс у большого количества пользователей сети в связи с определенным событием.

Интернет-пользователи используют слово «мем», чтобы описать быстрое восприятие и распространение конкретной идеи, представленной в виде письменного текста, изображения, языка или какой-либо другой единицы культурного «материала» [6, с. 160-172]. Они влияют на процесс формирования мнений у молодых пользователей, которые растут в социальной сети. В настоящее время каждое крупное общественное событие характеризуется мемом [7, с. 4].

Понятие «мем» было введено в конце 1970-х годов Ричардом Докинсом, который создал теорию, основанную на биологической эволюции генов с точки зрения их распространения и развития: «Примерами мемов служат мелодии, идеи, модные словечки и выражения, способы варки похлебки или сооружения арок. Точно так же, как гены распространяются в генофонде, мемы распространяются в том же смысле, переходя из одного мозга в другой с помощью процесса, который в широком смысле можно назвать имитацией» [4, с. 189]. Ю. В. Щурина полагает, что специальная форма интернет-мемов – это текст и картинка, которые каскадом проходят через акт сознательного осмысления информации в социальной сети и, следовательно, происходит обмен информацией между получателем и вещателем [6, с.160-172].

Интернет-мемы относят к креолизованным или видеOVERBальным тестам, в структуре которых задействованы коды разных семиотических систем. «Креолизованные тесты – это тексты, фактура которых состоит из 2 негомогенных частей: вербальной (языковой/ речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык» [5, с. 180-181]. В вербальной части интернет-мемы имеют авторские окказиональные словообразовательные структуры, которые включают в себя определенную стилистическую, номинативную, комическую и смысловую нагрузку. Невербальная составляющая мема, становится элементом тектообразования [3, с. 71-72]. Следовательно, вербальные и невербальные элементы образуют единое целое для достижения комического эффекта.

Ю.А. Сорокин выделяет следующие типы интернет-мемов:

- текстовый мем: слово или фраза;
- мем-картинка;
- видеомем;
- креолизованный мем (состоит из текстовой и визуальной части).

Текстовый мем. Слово, словосочетание или фраза являются текстовым мемом. Также это могут быть устоявшиеся обороты, которые начинаются или заканчиваются определёнными фразами. Источниками появления данных мемов часто становятся высказывания интернет пользователей. Этот мем выступает в качестве средства выражения иронии в адрес реципиента.

Мем-картинки. Имеет две основных разновидности. В первом случае это узнаваемое выражение, а во втором – изображение, которое имеет не просто визуальную составляющую, но и сюжет.

Видеомемы. Наиболее выразительным примером таких мемов являются видеосюжеты, имеющие комический характер. Отличительной чертой таких мемов является возможность несколько раз воспроизводить видео-картинку. Одни видеомемы специально снимают в виде пародии, другие получаются произвольно и служат развлечением в интернет-среде.

Основными компонентами, **креолизованного мема** являются вербальная часть (надпись) и иконическая часть (рисунок, фотография, таблица).

В своем исследовании мы обращаемся к изучению стилистических средств в немецких гастрономических мемах.

Стиль интернет-мема – разговорный. По словам профессора Э. Ризель, основная функция разговорного стиля заключается в передаче информации личного характера, основными чертами являются:

- Неформальность,
- Эмоциональность и субъективная оценка высказывания,
- Конкретность, простота, динамизм
- Сатира, чувство юмора
- Склонность к долгой речи с одной стороны и к краткости с другой.

Данные стилистические черты типичны в мемах. Они ориентированы на ситуации устного общения и отличаются от текстовых типов и структур других форм коммуникации. Обратимся к описанию интернет-мемов.

В основе всех интернет-мемов лежат определённые стилистические приёмы. Данные средства выразительности помогают усилить эффект или передать его скрытый смысл. Одним из таких приемов является ирония.

Ирония – намеренное скрывание насмешки под маской похвалы или одобрения, употребление слова или выражения в смысле, противоположном прямому значению. Это лучший способ через тонкое замечание подшутить над собеседником.



(Рис. 1)

Мем передает иронический эффект через вербальную составляющую: WennichmeineOmaanrufeundsage, dassdieElternmichohneEssenalleinedaheimgelassenhaben(когда я звоню моей бабушке и говорю, что родители оставили меня без еды) и визуальную часть, на которой изображена пожилая женщина. Персонажем на изображении является «Бабуля» из фильма «Супернянь 2», обладающая энергичностью и желанием принять во всем участие. У реципиента возникает ассоциация: бабушки всегда хотят накормить своих внуков. Ирония заключается в том, что бабушка летит накормить своего внука в любое время.

Зачастую, в качестве стилистического приема, авторы используют **сарказм** – это высшая степень иронии, язвительная насмешка. Сарказм в мемах может проявляться как на уровне отдельных шуток, так и на уровне целых персонажей. Эталоном сарказма можно считать мем «Wenn... » (когда...) – в котором скрывается завуалирована язвительная насмешка.



(Рис. 2)

Вербальная часть мема номер 2 выражена фразой Марии- Антуанетты «Wenn sie kein Brot haben, sollen sie doch Kuchen essen» (если у них нет хлеба, пусть едят пирожные), которую она произнесла, узнав, в стране царит голод и у людей нет хлеба. В визуальной части изображен муж Марии- Антуанетты король Франции Людовик XVI де Бурбон, который не умел управлять казной. Саркастический эффект построен на изображении Людовика XVI и изречении Марии- Антуанетты.

Антитеза – стилистический прием, который построен на сопоставление противоположных явлений и понятий для усиления впечатления. Противопоставление в мемах – один из самых простых и эффективный приемов. Существуют большое количество форматов мемов, основанных на антитезе.



(Рис. 3)

Мем-комикс делится на две части: в верхней части мема мы видим, обличие человека, который ест аккуратно, а в нижней части мема тот же человек ест неряшливо. Вербальная составляющая мема гласит: « wie ich Spagetti esse, wenn mit jemand zusieht » (как я ем, когда меня кто-то видит). «... und so esse ich Spagetti wenn ich allein bin» (икакая ем спагетти, когда я один). Когда люди находятся в общественных местах, они ведут себя вежливо, аккуратно и прилично, а когда они остаются одни, то их поведение меняется.

Гипербола – художественное преувеличение, с целью усиления выразительности и подчёркивания сказанной мысли. Автор мема прибегает к преувеличению значение некоторых фраз, чтобы усилить эффект.



(Рис. 4)

Вербальную часть составляет полная женщина, которая называет себя вегетарианкой: «Bin Veganerin!». В то время, как мужчина, насмехаясь над ней, задает риторический вопрос: «Und wieviel Hektar frisst du am Tag?» (Сколько гектар ты жрешь за день?). Юмористический эффект построен на гиперболе, чтобы подчеркнуть формы женщины.

Метафора – скрытое образное сравнение, переносное значение слова, основанное на сходстве. В отличие от аллегии метафора построена на скрытом сравнении. В мемах этот троп обычно используется для выражения понятных образов, а также для сравнения конкретного человека с уже известным персонажем.



(Рис. 5)

Комический эффект данного мема построен на метафоре. Визуальную часть мема олицетворяет человека, который все забывает. Героем данного изображения является рыбка Дори (главный герой мультфильма – «В поисках Дори»). Вербальная часть мема несет тот же смысл, что и невербальная: «Ich hab so viel gegessen, dass mir selbst das Atmen schwer fällt. OHH, schau mal Eis!» (Я так много съела, что мне сложно дышать. О, смотри-ка морженка!). Автор хочет высмеять рассеянных людей с помощью скрытого образного сравнения, используя общеизвестного персонажа – рыбку Дори.

В заключении отметим, что стилистические средства ярко выражены в интернет-мемах и делают их более живыми, наполняя мемы комическим эффектом. Вербальная и визуальная части мема связаны между собой и несут единый смысл, который имеет прагматическое влияние на реципиента.

Список литературы

1. Riesel, E., Stilistik der deutschen Sprache, Verlag für fremdsprachige Literatur, Moskau, 1959. С. 315
2. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Academia, 2003. – 128 с.
3. Вишнякова Н. М., Датская М. В. Характеристика фонетических средств, организующих текстовое пространство юмористических медиатекстов // В сборнике: Фундаментальные и прикладные вопросы науки и образования. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. 2016. С. 71-72.
4. Докинз Р. Эгоистичный ген. Электронный источник:
5. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Высшая школа, 1990. – 180-181с.
6. Щурина Ю.В. Интернет-мем как феномен интернет-коммуникации/ Ю.В. Щурина//Научный диалог. №3. Филология. – Екатеринбург, 2012. – С.160-172.

Электронные ресурсы

7. Meme: DieKunstdesRemix – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/meme-internet.pdf>. (16.11.2018)

УДК 8.81.42

Алёшина Арина Александровна

Студентка 4 курса ОП «Фундаментальная и прикладная лингвистика»
НИУ «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород)
alyoshinaarina@ya.ru

Белова Полина Евгеньевна

Студентка 4 курса ОП «Фундаментальная и прикладная лингвистика»
НИУ «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород)
belova-polina@mail.ru

Научный руководитель:

Радина Надежда Константиновна

д-р полит. наук, профессор Департамента социальных наук
НИУ «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород)

Способы построения «Я» мужчинами и женщинами в текстах автобиографий Methods of constructing the defined self by men and women in autobiographical texts

АННОТАЦИЯ.

На материале автобиографических текстов анализировались лингвистические средства, при помощи которых мужчины и женщины строят образ-Я. В ходе анализа обращалось внимание на то, как происходит выстраивание автобиографического «Я» у мужчин и женщин: через описание себя как отдельной личности или как части определённой социальной группы (общество, семья, рабочий коллектив и т.д.). На основе методики

биографического интервью были записаны, а затем транскрибированы автобиографии 44 женщин в возрасте от 30 до 72 лет и 36 мужчин в возрасте от 23 до 69 лет. Далее тексты были подвергнуты компонентному анализу, который дал возможность вычленив из них действия и признаки, и статистическому анализу, который позволил установить частотность употребления местоимений, глаголов и определений в автобиографических текстах мужчин и женщин. Выделенные в автобиографиях глаголы и определения были поделены на тематические группы. Также был проведён частотный анализ упоминания авторами биографий других персоналий. По результатам исследования было выявлено, что автобиографические тексты возможно классифицировать по гендерному признаку благодаря особенностям описания действий и состояний, используемых говорящим.

Ключевые слова: автобиография; образ-Я; личность; эго-активность; эго-характеристики.

ABSTRACT.

The research is devoted to the linguistic methods of constructing the defined self that men and women utilize in autobiographical texts. The analysis focuses on how the construction is organized by men and women: either by describing themselves as a separate personality or a part of a particular social group (society, family, work teams and others). Based on the method of biographical interview, autobiographies of 44 women of age 30 to 72 and 36 men of age 23 to 69 were recorded and transcribed. Then the texts underwent a componential analysis, which resulted in actions and features extracted, and a statistical analysis, which allowed us to define the frequency of men and women using pronouns, verbs, and adjectives in their autobiographical texts. The extracted verbs and attributes were classified into thematic groups. The persons mentioned by the authors of autobiographies also underwent a frequency analysis. Based on the results of the research, it was defined that autobiographical texts can be classified by gender due to the specifics of how the speakers describe their actions and states.

Keywords: autobiography; defined self; personality; ego-activity; ego-characteristics.

Изучений автобиографий – один из способов познания как внутреннего мира личности, системы её индивидуальных ценностей и смыслов, так и объективных обстоятельств развития человека. Автобиография демонстрирует те формы взаимодействия личности с миром, которые для неё актуальны и значимы.

Автобиографические тексты всё чаще становятся предметом исследования для многих наук – психологии (В.В.Нуркова, Ю.Б.Шлыкова), социологии (С.А.Губина), философии (О.С.Гребенюк, С.В.Ковыршина), литературоведения (А.В.Антюхов, Ю.П.Зарецкий), лингвистики (Е.И.Голубева, И.В.Белобородова, Н.А.Николина, Е.В.Погодина).

Актуальность исследования обусловлена интересом современной науки к (авто)биографическим нарративам и способам выражения идентичности посредством автобиографического текста. Однако в лингвистике автобиографические тексты по-прежнему остаются мало изученными. Большинство исследований автобиографий проводилось на материале письменных текстов, авторами которых являются известные люди [6, с.22-34]. В данной работе анализ жизнеописания осуществляется на материале автобиографических текстов обычных среднестатистических горожан, исследование сфокусировано на особенностях построения автобиографии гендерными группами – мужчинами и женщинами.

Цель данного исследования – проанализировать лингвистические средства, при помощи которых строится образ-Я у мужчин и женщин, с точки зрения действия и самооценки в автобиографическом тексте.

В ходе лингвистического анализа одной из основных задач было определение того, как происходит выстраивание автобиографического «Я» у мужчин и женщин: через описание себя как отдельной личности или как части определённой социальной группы (общество, семья, рабочий коллектив и т.д.).

Гипотеза исследования состоит в том, что способы формирования «Я» мужчинами и женщинами различаются, и это возможно выявить при помощи статистического анализа автобиографических текстов.

Материалом исследования стали тексты биографических интервью, собранные в рамках проекта №12-01-0203 НФ ВШЭ [7, с. 71-72] 44 женщин от 30 до 72 лет (средний возраст – 45 лет; высшее образование у 17-ти интервьюируемых, среднее образование у 27-ми) и 36 мужчин от 23 до 69 лет (средний возраст – 42 года; высшее образование у 16-ти интервьюируемых, среднее образование у 20-ти), проживающих в малых городах провинциального региона.

Методика и процедура исследования. Автобиографии мужчин и женщин были записаны на основе методики *биографического интервью*, а затем транскрибированы. Согласно правилам интервью, участникам исследования необходимо было рассказать о себе с рождения до момента интервьюирования, рассказать о событиях и людях, встречи с которыми сформировали их биографию.

Коллекция текстов мужских автобиографий составила 29122 словоупотреблений (средний объём биографии – 786 словоупотреблений), женских биографий – 46778 словоупотреблений (средний объём автобиографии – 1063 словоупотребления).

Далее автобиографические тексты были подвергнуты *компонентному анализу*, который дал возможность вычленивать из них действия и признаки, и *статистическому анализу*, который позволил установить частотность употребления местоимений, глаголов и определений в автобиографических текстах мужчин и женщин.

Ход исследования и полученные результаты. На первом этапе исследования была установлена частотность употребления местоимений «я» и «мы» для мужчин и женщин.

| | Мужские автобиографии | Женские автобиографии |
|---|------------------------------|------------------------------|
| Среднее количество употреблений «я» в тексте | 35 | 27 |
| Среднее количество употребления «мы» в тексте | 10 | 8 |

Таблица 1. Употребление местоимений «я» и «мы» в текстах автобиографий

Мужчины чаще употребляют в рассказе о себе местоимение «я», подчёркивая свою самодостаточность. Среднее количество употреблений в тексте – 35, а у женщин – 27. Также мужчины чаще женщин в рассказе о себе употребляют местоимение «мы», в определённые моменты жизни ассоциируя себя с группой людей. В мужских автобиографиях среднее число употреблений – 10, в женских – 8.

Затем в каждом тексте была проанализирована частотность глаголов, употребляющихся с данными местоимениями.

Для женщин частотность глаголов составила 2604 слова с местоимением «я» и 705 слов с местоимением «мы». Выделенные в автобиографиях женщин глаголы, характеризующие местоимение «я», были разделены на 23 тематические группы. Среди них «образование», «общение», «семья, дети», «работа», «состояние», «чувства» и др.

| Женщины о «себе» (2604 глагола) | | |
|--|----------------|--|
| Группа (23 тематич. группы) | Доля, % | Примеры |
| Образование | 10 | <i>Учить(ся), поступить, окончить, пойти в школу, получить образование, сдать экзамен, получать оценки и др.</i> |
| Движение | 10 | <i>Пойти, ходить, уйти, уехать, ездить, идти, вернуться, бегать и др.</i> |
| Общение | 9 | <i>Познакомиться, сказать, говорить, общаться, дружить и др.</i> |
| Семья | 8 | <i>Родить, выйти замуж, помогать, забеременеть, воспитывать и др.</i> |
| Желания, бытие, работа | 7 | <i>Хотеть, стараться, мечтать, жить, стать, работать, поменять работу и др.</i> |

Таблица 2. Глаголы, характеризующие местоимение «я» у женщин

Наиболее значимыми для женщин сферами действий стали образование и движение (к каждой из них относится по 10% из общего количества глаголов), и это показывает, насколько важным для женщины является развитие (свобода и познание).

На втором месте у женщин идёт общение (9%), на третьем месте оказалась сфера семьи (8% всех глаголов), то есть вторая и третья позиции принадлежат действиям в среде родственников и знакомых.

Сферы желаний, бытия и работы оказались на четвёртой позиции (7% от всех глаголов). Интересно, что глагол *хотеть(ся)* (тематическая группа «желания») является самым частотным в женских автобиографиях – 164 употребления. Женщины хотят *сменить работу, уехать жить в город, замуж, сохранить семейные отношения, увидеть внуков, выйти на пенсию и др.* Любопытно, что о своём внешнем облике и социальном положении женщины, рассказывая о себе, говорят редко (0,6% глаголов). Это позволяет сделать вывод: указанные сферы жизни являются для женщин менее значимыми с точки зрения создания своей (личной) истории жизни.

Глаголы, характеризующие местоимение «мы», были также разделены на 23 тематические группы. Женщины во время описания себя как части группы (семьи, друзей, коллег) так же часто используют глаголы движения (*ходить, ездить, переехать, гулять, бегать*) – 21% от общего числа, общения (*дружить, общаться, встречаться, проводить время*) – 20% глаголов и бытия (*жить, быть, прожить, пережить, стать*) – 17% глаголов.

Для мужчин частотность глаголов составила 1003 слова с местоимением «я» и 379 слов с местоимением «мы». Выделенные в автобиографиях мужчин глаголы, характеризующие местоимение «я», были разделены на 20 тематических групп.

| Мужчины о «себе» (1003 глагола) | | |
|--|--------------------|--|
| Группа (20 тематич. групп) | Доля, % | Примеры |
| Образование | 15 | <i>Учиться, поступить, закончить, сдать на права, братья за ум, выучить и др.</i> |
| Движение | 14 | <i>Ходить, гулять, вернуться, бегать, идти, ездить, везти, переехать, упасть и др.</i> |
| Бытие | 10 | <i>Жить, быть, прожить, умереть и др.</i> |

Таблица 3. Глаголы, характеризующие местоимение «я» у мужчин

Анализ выявил, что наиболее значимыми для мужчин сферами действий являются образование (15% от общего количества глаголов) и движение

(14% глаголов), то есть, как и для женщин, для мужчин важна самореализация (свобода и познание).

На третьем месте у мужчин находится бытие (10% всех глаголов), что доказывает, насколько важным для мужчин является осмысление своего жизненного пути. Глагол *жить* из этой тематической группы является наиболее частотным в мужских автобиографиях.

Меньше всего мужчины говорят про здоровье, время, своё социальное положение и впечатления (менее 1% глаголов), что позволяет сделать вывод: названные сферы жизни не входят в их приоритеты. Даже если мужчина не удовлетворён своим нынешним положением в обществе, он чувствует в себе возможности к совершенствованию и изменению своего социального статуса.

Глаголы, характеризующие местоимение «мы», были разделены на 19 тематических групп. Мужчины при описании себя как части группы часто используют глаголы движения (*ходить, ехать, гулять, идти, возить*) – 25% от общего количества, бытия (*жить, быть, поселиться*) – 16% глаголов и общения (*дружить, общаться, познакомиться, видеться*) – 14% глаголов.

Если глаголы встречались в каждой автобиографии, то определения – только в 33-х женских текстах. Все определения были поделены на 3 группы: положительные, нейтральные и отрицательные.

| Женщины о «себе» | | |
|--|--|--|
| Положительные – 47% | Нейтральные – 34% | Отрицательные – 19% |
| Счастливая, лучшая, благодарная, радостная, спокойная, активная, самостоятельная и др. | Маленькая, молодая, верующая, послушная, одинокая, застенчивая, слабая и др. | Глупая, забитая, растрёпанная, гордая, несчастная, лишняя, недостойная и др. |

Таблица 4. Определения, характеризующие местоимение «я» и «мы» у женщин

При описании себя женщины чаще используют определения с положительной (47%) или нейтральной (34%) коннотацией, что согласуется с данными других исследователей, например, А.В.Крилиной и М.В.Томской. Среди положительных определений наиболее частотные – *счастливая* (10 – количество употреблений), *лучшая* (5), *благодарная* (4), *радостная* (3), среди нейтральных – *маленькая* (5), *молодая* (4), *послушная* (2), *верующая* (2). Определений с отрицательной коннотацией встретилось меньше (19%). Наиболее частотные – *глупая* (2), *забитая* (2), *растрёпанная* (2).

Данные определения позволяют сделать вывод, что, рассказывая о себе, женщины охотнее говорят о своих положительных, а не об отрицательных качествах, причём здесь вперёд с большим отрывом выходят определения *счастливая* и *лучшая*.

Также для оценки «я» были использованы имена существительные с отрицательными и положительными компонентами значений – *дура* (2), *хулиганка* (2), *лидер*, *звезда*, *содержанка*, *уродина*, *хохотушка*.

“Дура влюблённая была, согласилась” (Н.Н., 34 года). “Опять появляется коллектив, утверждение, я лидер опять, я лучшая, я отличница. На фоне как бы достаточно примитивенького заведения в лесной Лукояновской глуши я вообще была звездой...” (Х.В., 40 лет)

При описании себя как части группы женщины также чаще используют определения с положительной или нейтральной коннотацией. Среди положительных определений наиболее частотное – *счастливые* (2), среди нейтральных – *близкие* (2). Определений с отрицательной коннотацией при анализе женских автобиографий не встретилось.

“Самочувствие мужа улучшилось, и несколько следующих лет мы были счастливы и довольны жизнью” (Н.Н., 55 лет). “А мы были людьми интеллигентными, и я удивлялась, как люди могут говорить неправду” (Т.В., 62 года).

Определения, характеризующие местоимения «я» и «мы» у мужчин, тоже были поделены на 3 группы.

| Мужчины о «себе» | | |
|--|---|---|
| Положительные – 31% | Нейтральные – 45% | Отрицательные – 24% |
| Ответственный, лучший, честный, позитивный, трудолюбивый и др. | Маленький, закрытый, пузатый, лысый, независимый, самостоятельный и др. | Неважный, необщительный, такой-сякой, виноватый, антисоциальный и др. |

Таблица 5. Определения, характеризующие местоимение «я» и «мы» у мужчин

Выяснилось, что при описании себя мужчины больше всего используют определения с нейтральной коннотацией (45%), и внешние качества здесь преобладают, но повторяется среди них только *маленький* (в 3-х случаях, когда речь идёт о возрасте). Положительных определений не намного больше, чем отрицательных. Среди положительных определений чаще встречаются *ответственный, лучший и честный*.

При описании себя как части группы мужчины больше характеризуют себя с положительной стороны (*хороший, счастливый, дружный*), нейтральных же определений совсем нет.

“К каждому могла найти подход, и дружные мы были, только благодаря ей” (М.В., 39 лет). “Будущее кажется мне светлым и многообещающим, и я точно знаю, что Лена думает точно так же, и мы с ней очень-очень счастливы!” (И.П., 30 лет)

Также был проведён частотный анализ упоминания авторами биографий других персоналий. Больше всего в 44-х женских автобиографиях упоминаются члены семьи – 228 раз (51%). Рассказ о родителях, знакомстве с будущим мужем или рождении детей присутствует в каждой автобиографии. Семья как сфера ответственности, закреплённая обществом за женщиной, находит отражение и в её автобиографии. На втором месте по количеству упоминаний находятся друзья – 74 раза (17%). Интересно также отметить,

что частотность упоминания родственников «второго круга» и наставников одинаковая – 46 раз (10%). Женщины часто вспоминают своих воспитателей в детских садах, первых учителей, классных руководителей.

| Женщины | | | Мужчины | | |
|--------------|---------|--|--------------|---------|--|
| Группа | Доля, % | Примеры | Группа | Доля, % | Примеры |
| Члены семьи | 51 | <i>Родители, муж, сын, дочь, брат, сестры, внуки, бабушка, отчим</i> | Члены семьи | 56 | <i>Родители, брат, сестра, жена, дедушка, бабушка, дети, невеста</i> |
| Друзья | 17 | <i>Подруга, друг, парень, друзья</i> | Друзья | 17 | <i>Друзья, одноклассники, первая любовь,</i> |
| Родственники | 10 | <i>Свёкор, брат мужа, тетки, дядя, кузина, сватья</i> | Родственники | 15 | <i>Тётя, дядя, племянники, тёща, тесть, двоюродная сестра</i> |
| Наставники | 10 | <i>Воспитатель-ница, первая учительница, педагог, няня, тренер</i> | | | |

Таблица 6. Персоналии в текстах автобиографий

В 36-ти мужских автобиографиях так же больше всего упоминаются члены семьи – 159 раз (56%). Рассказ о родителях, жене и детях частично присутствует в каждой автобиографии. На втором месте по количеству упоминаний находятся друзья – 47 упоминаний (16,5%), на третьем месте – родственники (15%). Мужчины редко вспоминают своих начальников (3%), знакомых (1%) и соседей (0,5%).

Таким образом, анализ женских и мужских автобиографий показал, что наиболее значимыми для обоих полов сферами действий являются образование и движение. Это доказывает, что индивидуальная история обычного человека (независимо от того, мужчина это или женщина) ориентирована в первую очередь на саморазвитие.

| № | Женщины | Мужчины |
|---|---------|---------|
|---|---------|---------|

| | Действия | Частотность, % | Действия | Частотность, % |
|---|-------------|----------------|-------------|----------------|
| 1 | Образование | 10 | Образование | 15 |
| 2 | Движение | 10 | Движение | 14 |
| 3 | Общение | 9 | Бытие | 10 |
| 4 | Семья | 8 | Общение | 9 |
| 5 | Желания | 7 | Работа | 8 |
| 6 | Бытие | 7 | Семья | 7 |
| 7 | Работа | 7 | Состояние | 5 |

Таблица 7. Эго-активность (местоимение «Я») в автобиографиях

На третьем месте у женщин стоит общение, и вслед за ним идёт семья, а у мужчин на третьей позиции – бытие, а потом – общение, работа и семья. Рассказывая о себе, женщины представляют себя включёнными в надёжные социальные сети родственников и знакомых, а мужчины более созерцательны и менее включены в социальные сети.

В целом же у мужчин меньше тематических групп глаголов (20), чем у женщин (23), что можно объяснить меньшим объёмом автобиографий у мужчин: средний объём автобиографий у них на четверть меньше, чем у женщин.

Сопоставительный анализ определений позволяет сделать вывод, что женщины, чувствуют себя более счастливыми и полными надежд, а мужчины строят свой образ, опираясь на моральные правила и социальные нормы.

| № | Женщины | | Мужчины | |
|---|---------------|----------------|---------------|----------------|
| | Описания | Частотность, % | Описания | Частотность, % |
| 1 | Положительные | 47 | Нейтральные | 45 |
| 2 | Нейтральные | 34 | Положительные | 31 |
| 3 | Отрицательные | 19 | Отрицательные | 24 |

Таблица 8. Эго-характеристики (местоимение «Я») в автобиографиях

Если учесть, что все биографии представляют жизни людей, преодолевающих трудности, бедность, болезни в небольших городах российской провинции, можно сделать вывод, что женщины более

оптимистично строят свои жизненные истории, несмотря на трудности и препятствия.

По результатам исследования мы пришли к утверждению, что автобиографические тексты возможно классифицировать по гендерному признаку благодаря особенностям описания действий и состояний, используемых говорящим. Изучение автобиографических текстов с использованием методов статистического анализа не только расширяет эмпирическую базу гендерной лингвистики, но и позволяет изучать особенности личности, значимые сферы и пространства жизнедеятельности мужчин и женщин, их социальное окружение, систему смыслов, что востребовано гендерными исследованиями в социальных и гуманитарных науках.

Список литературы

1. (Авто)биография как объект социологического анализа. Материалы X чтений памяти В. Б. Голофаства, 3–5 апреля 2018 г. / Под ред. О.Б. Божкова. – СПб.: Норма, 2018. 256 с.
2. Волошина С. В. Автобиографический дискурс как объект лингвистического анализа // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2014. – С. 267- 273.
3. Волошина С. В. Автобиографический рассказ как объект лингвистического исследования // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2008. – С. 11-14.
4. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 т. М., 2006. Т.1.
5. Кирилина А. В., Томская М. В. Лингвистические гендерные исследования // Отечественные записки. № 2 (23). 2005. – С. 112-132.
6. Нестерова О. Б. Концепт COMMUNITY в автобиографии Барака Обамы “Dreams from my Father” / О. Б. Нестерова // Научный диалог. 2017. № 7. – С. 22-34.
7. Радина Н. К. Культурно-специфическое и индивидуальное в историях жизни мужчин и женщин (на материале автобиографий) // Психологический журнал. 2015. № 1. – С. 71-80.
8. Шлыкова Ю. Б. Автобиографический текст как смысловое отражение бытия личности // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 3. – С. 34-43.

УДК 81.33

Вахранев Антон Юрьевич

Бакалавр, кафедра германской филологии,
Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет (Москва)
ag15barto@gmail.com

**Намеренное нарушение языковой нормы:
исследования на основе языковых корпусов**
Deliberate violation of the language norm: a study based on language corpora

АННОТАЦИЯ.

В данной статье рассмотрены нарушения языковой нормы (в русском и английском языках), которые часто встречаются в сети интернет. Данные для данной работы отбирались непосредственно из первоисточников — форумов и чатов, а также из словарей, посвящённых интернет-лексике. Проанализированы характерные намеренные нарушения правильного написания, различия в этих нарушениях в зависимости от жанра и времени написания, а также влияние на них контекста. Сравнительный анализ отобранного материала производился с привлечением данных из языковых корпусов (Национальный корпус русского языка и Британского национального корпуса). На основе проведенного исследования автором предлагается выделить основные причины искажения языковой нормы, приводятся примеры успешного анализа проблемы при помощи НКРЯ и БНК, формулируются дальнейшие перспективы их применения: создание разметки, указывающей причины таких нарушений, а также применение языковых корпусов для автоматической разметки данного языкового феномена. Данное исследование показывает, что профессионально составленный лингвистический корпус, в состав которого входят письменные примеры использования языка из различных источников, может стать незаменимым инструментом при анализе многообразных лингвистических явлений.

Ключевые слова: эрративы, лингвистический корпус, разметка, Британский национальный корпус, Национальный корпус русского языка.

ABSTRACT.

This article deals with violations of the language norm (in Russian and English), which are often found on the Internet. The data for this work was selected directly from the primary sources - forums and chats, as well as from the dictionaries dedicated to online vocabulary. The characteristic intentional violations of the correct spelling, the differences in these violations depending on the genre and the time of writing, as well as the impact on them of the context were analyzed in this article. A comparative analysis of the selected material was carried out using the data from the language corpora (the Russian National Corpus and the British National Corpus). Using the material of the study, the author proposes to identify the main reasons for the distortion of the language norm, gives the examples of the successful problem analysis using the RNC and the BNC, formulates further prospects for their application: creating of the markup which would be able to indicate the causes of such violations, as well as using language corpora for the automatic marking of this language phenomenon. This study shows that a professionally composed linguistic corpus, composed of written examples of language use from various sources, can become an indispensable tool in analyzing diverse linguistic phenomena.

Keywords: cacography, linguistic corpus, markup, British National Corpus, Russian National Corpus.

Данная работа посвящена одному из языковых феноменов, часто встречающихся в современной переписке, не относящейся к деловой — умышленному искажению орфографической нормы. Слово или фраза, которое было подвергнуто умышленному искажению носителем языка, обладающим литературной нормой, называется эрративом. Данное явление встречается как в русском языке (особенно в интернет-сленге), так и во многих других, где-то со второй половины 90-х, однако, как отмечают лингвисты, по-настоящему массовым в России это явление стало с февраля 2006 года.

Эрративы принято разделять на два типа — первичные и вторичные. Первичными эрративами принято считать искажение письменной формы попыткой изобразить фонетическую (что, кстати, привело к появлению в русском языке таких заимствований, как «лобзик» (от нем. “Laubsäge”) или «Шанз Элизе» (от фр. “ChampsElysées”)), в то время как вторичные — это труднопроизносимая гиперкоррекция первичных эрративов. Эрративы часто используются при создании товарных названий и брендов, так как зарегистрировать неискажённую форму достаточно сложно (например, “Blu-Ray” вместо “BlueRay” или “LinkinPark” вместо “LincolnPark”).

Наиболее активно в русском языке эрратив стал использоваться после распространения в начале 2000-ых в России так называемого «языка падонкав» («падонкаффский», «олбанский») — фонетически близкого к правильному варианту русского языка (с некоторыми исключениями типа «медвед» и «креведко»), в котором, тем не менее, присутствует большое количество орфографических ошибок (а также нецензурной лексики и определённых штампов, характерных для сленгов). Психотерапевт Д.В. Ковпак подчёркивает, что «олбанский» возник не стихийно, а в результате целенаправленной работы энтузиастов — сначала в интернете, а потом и в устной речи [2, с. 64]. Данный стиль распространился в сети, как гротескная реакция на часто встречающиеся в публикациях и переписках орфографические ошибки. Его предшественником принято считать язык общения пользователей компьютерной сети фидонет, а также сленг так называемых «кащенитов» (которых сейчас принято называть «троллями»), часто использовавших в своих репликах провокационные и агрессивнорешительские высказывания, дополняя их насмешкой над собеседником.

После распространения данного стиля письма в сети из его характерных особенностей пропали обильная нецензурная лексика и цинизм, что повлияло на расширение областей использования «олбанского». Однако основной сферой применения данного вида эрративов были комментарии в популярных среди пользователей сети в начале 2000-х гг блогах, а особенно — на блог-платформе «Живой Журнал», где определённые штампы в «каментях» (комментариях) использовались для выражения как положительной реакции читателей («афтар жжот», «зачот», «аццкий сотона» и т.д.), так и негативной («убейся апстену», «выпей йаду» и т.д.). Среди дальнейших модификаций «языка падонкав» выделяют также так

называемый «язык Упячки», который, однако, больше напоминает набор отдельных слов, не несущих смысловой нагрузки («чочо», «адынадынадын», «абырабырабыр» и т.д.). В целом, различные наблюдатели, среди которых есть и учёные-лингвисты, такие как М.А. Кронгауз, автор «Самоучителя олбанского», отмечают значительный спад с конца 2000-х в использовании как самого «олбанского» жаргона, так и его различных модификаций [7].

Важно отметить, что лексику, которую можно встретить в данном жаргоне, легко перепутать с различными омонимичными формами, не имеющими отношения к эрративам. Так, например, национальный корпус русского языка приводит нам три примера при поиске формы «медвед». *Нанять, скажем, какого-нибудь отставного депутата, обрядить его в ненужный пиджак от Гуччи, насурьмить брови, и с Богом — пусть правду-матку... Проезжает мимо Государь — и ему крикнуть: «Превед, Медвед!»* (Михаил Бару. *Записки понаехавшего, 2010*) — в первом примере мы имеем дело именно с эрративом, на что указывает устойчивое сочетание «превед, медвед» — ставшее одним из первых мемов Рунета, благодаря распространению переделки картины Джона Лури “BearSurprise”; кроме того, данный пример также является аллюзией на Дмитрия Медведева, бывшего президентом России в 2008-2012 годах (на что указывает слово «Государь», год написания, а также написание слова «Медвед» с заглавной буквы). *В защиту фильма выступил и кинокритик еврейского происхождения Майк Медвед.* (Михаэль Дорфман. *Христа распял Мэл Гибсон, 2003 // Интернет-альманах «Лебедь», 2003.08.11*) — во втором примере мы имеем дело не с эрративом, а с именем собственным, т.к. Медвед — это фамилия известного американского деятеля культуры, однако из-за неснятой омонимии в данном подкорпусе, НКРЯ определяет «Медвед» в первом и во втором примере — как одинаковые словоформы. *Провертел первую дыру в камне. Сожран пещерн. медвед. во время охоты.*) *Последним в последнем томе регулярного издания, вышедшем в прошлом году, числился Франсиско-Каэтано-Августин-Лусия-и-Мануэль-и-Хосефа-и-Мигель-Лука-Карлос-Педро Тринидад.* (Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. *Понедельник начинается в субботу, 1964*) — здесь мы также имеем дело не с эрративом: «пещерн. медвед.» в данном случае — сокращение от «пещерным медведем» (на что указывает глагол «сожран»), однако, из-за неснятой омонимии, НКРЯ трактует данный вариант так же, как и в первых двух случаях, что не может быть верным, так как слово употреблено в дательном падеже, а не в именительном, как указывает разметка корпуса.

Анализ данного жаргона при помощи лингвистических корпусов показывает, что причины использования одних и тех же эрративов могут различаться в зависимости от времени употребления. Так, все примеры использования слова «жжот», кроме одного, из тех, что были найдены в НКРЯ, относятся именно к началу XXI века, когда оно активно использовалось в лексиконе пользователей интернета. В основном — таким образом подчёркивается одобрение чьих-либо слов, текстов или действий,

например: *Ургант жжот аццим напалмом, особенно когда подкалывает Цекало, наверно его для этого и пригласили на шоу, чтобы Урганту было кого так удачно подкалывать.* (коллективный. Форум: *ПрожекторПерисХилтон, 2009-2011*). Но есть и вариант, который обыгрывает прямое значение глагола «жечь»: *Продолженья ждали, только вот сиквела не будет: Гоголь жжот!* (Алексей Иванов. *Комьюнити, 2012*) — здесь при помощи эрратива из интернет-лексики обыгрывается известный факт о том, как Н.В. Гоголь сжёг вторую часть своего произведения «Мёртвые души». Единственный случай употребления слова «жжот» вне контекста «языка падонкав» — за авторством Л.В. Щербы, знаменитого русского и советского лингвиста, который в своей работе «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании (Памяти учителя И. А. Бодуэна де Куртенэ)» 1931 года (то есть, задолго до появления интернета) размышляет о способах образования глаголов в русском языке — *Он решит, очевидно, что форма 3 л. ед. ч. определенного типа глаголов образуется путем смягчения последнего согласного основы и прибавления окончания -ёт (точнее, -от) и что форма жжот является пережитком или диалектизмом.*, при этом во всех случаях употребления разметка НКРЯ ошибочно указывает, что «жжот» — это имя существительное.

При исследовании эрративных форм при помощи корпусов, можно обнаружить, что некоторые из них совпадают с архаичными формами написания. Слово «зачот» из лексикона «падонкав» в НКРЯ встречается 4 раза, 3 из которых — это именно умышленное нарушение орфографии, как в примере *Если только падиаганали. А концовка оказалась смачная, зачот. Аццкий отжыг!*(Герман Садулаев. *Таблетка, 2008*). Однако в четвёртом примере мы сталкиваемся со словом «зачот», употреблённым задолго до появления данного жаргона — *Протчим афицерам, вышним и нижним, и рядовым — на месяц жалованья не в зачот.* (А. М. Макаров (ред.). *Гистория Свейской войны (Поденная записка Петра Великого), 1698-1721*). Слово использовано в форме, которая считалась допустимой к использованию в то время (как, например, и «протчим афицерам»), однако автоматическая разметка НКРЯ также не определяет никаких различий между употреблениями слова «зачот» в примерах.

Некоторые слова из лексики жаргона «падонкав», например, «йад», не присутствуют в языковом корпусе, однако там можно встретить его омонимы, не являющиеся эрративами. Л.В. Успенский в работе слово о словах использует данный вариант написания для обозначения транскрипции слова «яд»: *ю е йад — яд йула — юла йэда — еда.* Ещё один пример — это использование данного слова как палиндрома глагола «дай»: *Халява, авялах — твой аллах, мой аллах... деньги — игьнед, деньги — их нет... дай, дай — йад, йад... рай — йар!* (Марина Вишневецкая. *Вот такой гобелен, 1999*). Два оставшихся примера — это попытка передать иностранные слова русскими буквами: *[merig00, nick] Ага... и он не Музей Холокоста а Йад* (Мемориал/Рука) *ВаШем (Имя) это из книги Исаии глава 56 строка 5-я «тем*

дам Я в доме Моем и в стенах Моих место и имя лучшее, нежели сыновьям и дочерям; дам им вечное имя, которое не истребится.» (коллективный. Форум: Хенде Хох, Гитлер Капут, 2008-2009) и И с прежней боксерской настойчивостью он погрузился в бездонные анналы иудаистской мудрости, устремился к древним работам Симона Бар-Йохаи и Иехуды Ха-Нази, к «Мишне» и ее частям «Галаки» и «Агадда», которые освежают вас, мой друг, как хорошее вино, к работам Амморая, к «Вавилонскому Талмуду», к текстам Мазорета, а также и к внеканоническим произведениям, включая «Йад Ха-Хазана» Мозеса Маймонида. (Василий Аксенов. Новый сладостный стиль, 2005).

Часто примеры эрративов, которые можно встретить в современных интернет-переписках, находятся в корпусе, но в виде неумышленного безграмотного написания: например, активно используемое в чатах онлайн-игр слово-эрратив «здал» встречается в корпусе в примерах из докомпьютерного периода человеческой жизни — *Младшему же устрой от моего имени проборку за то, что не здал арифметику. (Александр Гнедин. Письма, 1939-1941)*. Отметим также, что форма глагола «здать» была нормой русского языка до реформы 1918 года, а в украинском языке он до сих пор существует в форме «здати», и именно украинское написание в международных чатах стало причиной появления данного явления в современном русскоязычном интернет-сленге.

Эрративы, использованные в языке в разные времена, как правило преследуют разные цели. Так, Андрей Белый в 1909 году использует в своём произведении «Серебряный голубь» эрратив «сибя» для изображения безграмотной речи (— *Ты уж миня не учи: я еще умней себя не встречал; уж ты мне наверь: ежели грех есть, то касательно Луки Силыча травления ты, почитай, супостат явный; уж я это тебе аткрываю по дружбе: и церковой ты не накрывайся; только — греха нет: ничаво нет — ни церкви, ни судящего на небеси.*), а Виктор Пелевин в 2014 году в произведении «Любовь к трём цукербринам» уже использует тот же эрратив с юмористической в составе фразеологизма из интернет-сленга (*Absinth Уней себя головой апсенту!*).

Слова эрративы также можно встретить и в других современных языках, например, в английском. Так же, как и в русском, их достаточно часто можно встретить во всевозможных онлайн переписках. Одно из наиболее частых применений эрративов в английском языке — это мемы, среди которых можно выделить наиболее известные: “Lolcat”, “ORLY?” и “Doge”. “Lolcat” — это фотография кота или кошки, где добавлена надпись с грамматическими и орфографическими ошибками, которые целенаправленно допущены с юмористической целью (в первую очередь — для того, чтобы изобразить как человеческая речь будет звучать от кота). Название мема “Doge” — это эрративная уменьшительно-ласкательная форма, которая передаёт умиление изображённой на фотографии собакой, что не совпадает с результатами, которые выдаёт BritishNationalCorpus, где “doge”

рассматривается только в значении «дож» — титул главы государства в итальянских морских республиках. “ORLY?” — это эрратив от “Oh, really?” из мема с фотографией совы с большими круглыми и, будто бы, удивлёнными глазами, который так же, как и “Lolcat”, строит юмор на том, что человеческую речь произносят животные, и делают они это со специфическим акцентом (кстати, BNC также не находит связь между словом, которое использовано в данном меме, и тем смыслом, которое в него заложено, определяя “RLY” как аббревиатуру от “railway”).

В русском языке тоже используются эрративы в мемах, например, в картинке с изображением мыши и подписью «мыш (кродеться)». Слово «кродеться» найти в НКРЯ не удалось, а вот к слову «мыш» — 7 примеров, но ни одного подходящего: три из них — это имя собственное, два — образование формы мужского рода, и по одному примеру на дореволюционное написание и транскрипцию иностранного слова.

Если же говорить об англоязычных эрративах, которые используются в интернет-переписке, то количество примеров их употребления в BNC, как правило, немногочисленно, а контекст очень часто не даёт возможность сделать однозначный вывод о том, имеем ли мы дело именно с эрративом, или нарушение языковой нормы было случайным. Например, в современном интернет-сленге английского языка можно встретить эрратив “rediculous” — от англ. “ridiculous”, что означает «смешной, нелепый, смехотворный». Эрративная форма используется для того, чтобы подчеркнуть не только тот факт, что что-то может казаться смешным, но и то, что человек, который имеет отношение к этому смешному событию, действию или явлению — глуп, подобно тем людям, которые не могут верно написать слово “ridiculous”, например: *Person1: John says Bruce Willis is in Star Wars. Person2: That is REDiculous (i.e. John's idea is ridiculous and John is also an idiot)* [6]. В BNC мы можем встретить всего один пример употребления этого слова — *I know I walk around in a daze most of the day but this is bloody rediculous*. Данного контекста недостаточно для понимания того, с каким видом нарушения нормы — намеренной или нет — мы столкнулись, а проверить содержание текста целиком мы не можем, так как данная фраза была использована в неопубликованной в открытых источниках e-mail переписке.

В целом, BNC содержит крайне мало примеров слов, являющихся эрративами (или потенциальными эрративами, если нельзя точно это понять из контекста, была ли допущенная ошибка намеренной). Большинство слов-эрративов, которые используются в современной онлайн-переписке (например, “shtupah” (от “stupid” — «глупый»), “idjut” (от “idiot” — «идиот»), “mootant” (от “mutant” — «мутант»)), в составе текстов BNC не были обнаружены.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что современные национальные языковые корпуса пока недостаточно хорошо развиты в работе с эрративами, т.к. примеры многих из них нельзя найти совсем (например, «Бабруйск» из

сленга «падонкав» в НКРЯ или “cheezburger” из мема “Lolcat” в BNC). И несмотря на то, что корпуса могут распознавать некоторые более закрепившиеся эрративы, часто возникает ситуация с неверной разметкой, из-за которой возникает объединение омонимичных словоформ в одну. На данный момент задачу снятия лексико-семантической омонимии (word-sense disambiguation) в семантически размеченных текстах предлагается решать с помощью поверхностных фильтров, или жестких правил-шаблонов, так как эти правила дают наибольшую точность результатов, однако, в то же время, они считаются наиболее трудоёмкими [2, с. 1].

Понимание причин употребления конкретного слова позволяет человеку понять является ли слово эрративом и отличить его от омонимичных форм. К сожалению, искусственный интеллект не так хорошо определяет причины употребления, так как, в отличие, например, от грамматических признаков, причины эти указаны скрыто, в подтексте. Поэтому разметка эрративов на данный момент не реализуется автоматически, а если и реализуется, то очень часто это происходит неверно.

Для того, чтобы решить проблему, автоматическая разметка должна различать не только омонимичные формы, но и уметь отличать эрративы от неумышленных ошибок и устаревших норм написания. Данная когнитивная задача является непростой, но реализуемой (например, при помощи машинного обучения).

Современные технологии и развитие нейронных сетей позволяют надеяться на то, что со временем искусственный интеллект сможет с высокой долей вероятности анализировать информацию, не имеющую очевидных признаков. Это возможно при совокупном анализе контекста, жанра, в котором написан текст, даты его написания, а также от множества других деталей, на которые следует обращать внимание при анализе.

Кроме того, учёным необходимо развивать не только компьютерные технологии, но и сам корпус, так как для полноценной работы с языковой базой нужен не только большой объём лексики, но и максимальная её актуальность. Таких результатов получится добиться при создании таких версий национальных корпусов, работа по дополнению и актуализации которых велась бы непрерывно с момента выпуска проектов. Перманентное обновление и расширение корпуса позволит учёным-лингвистам проводить исследования, используя наиболее точные данные.

При этом, важно обращать внимание на репрезентативность источников, которые используются для формирования корпусов. В данный момент наиболее часто эрративы и другие языковые явления (например, неологизмы и окказионализмы) возникают именно в интернет-среде, где очень часто, особенно в переписках, на форумах и в социальных сетях используется неформальная речь. Своевременно собранные данные позволят изучать актуальные языковые явления а также анализировать причины их возникновения.

Список литературы

1. Кобрицов Б.П., Ляшевская О.Н., Шеманаева О.Ю. Снятие лексико-семантической омонимии в новостных и газетножурнальных текстах: поверхностные фильтры и статистическая оценка // ВИНТИ РАН. – 21 с.
2. Ковпак Д. В. Не на тех напали! или Как бороться с грубостью. // Издательский дом «Питер». – 207 с.
3. Кустова Г.И., Ляшевская О.Н., Падучева Е.В., Рахилина Е.В. Национальный корпус русского языка как инструмент семантико-грамматического исследования лексики // Международная конференция "Корпусная лингвистика - 2004". Тезисы докладов. СПб.: СПбГУ, 2004. С. 50-51.
4. Пиперски А. Ч., Сомин А. А. Литуративы в русском интернете: семантика, синтаксис и технические особенности бытования // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 29 мая — 2 июня 2013 г.). 2013. № 12 (19). С. 605–618.
5. Подлеская В. И., Кибрик А. А. Самоисправления говорящего и другие типы речевых сбоев как объект аннотирования в корпусах устной речи // Научно-техническая информация. 2007. Т. 2. № 23. С. 1–39.

Электронные ресурсы

6. Urban Dictionary. Rediculous [электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=rediculous>
7. Кронгауз, М. А. Язык и коммуникация: новые тенденции [электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://polit.ru/article/2009/03/19/communication/>
8. Потсар, А. Орфография неразлейводы. Русский журнал (29 октября 2007) [электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://www.russ.ru/Mirovaya-rovestka/Orfografiya-nerazlejvody>
9. Протасов П. Журнал П@утина [электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://olmer.ru/arhiv/text/other/51.shtml>
10. Сайт «олбанской» Абсурдопедии [электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: https://absurdopedia.wiki/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0
11. Сердце Сорокина. Журнал «Афиша», 29 апреля 2009 [электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://www.afisha.ru/selection/>

УДК 81

Григорьева Екатерина Игоревна

Студентка 2 курса факультета немецкого языка,
Московский государственный лингвистический университет (Москва)
katarina.grigoriowa18@gmail.com

Научный руководитель:

Хлопова Анна Игоревна

кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры лексикологии и стилистики немецкого языка

Роль стилистических приёмов в поликодовом тексте (на примере немецкоязычной рекламы косметических средств)

АННОТАЦИЯ.

В статье автор обращается к анализу стилистических приёмов в немецкой рекламе косметических средств. Являясь поликодовым текстом все компоненты рекламного ролика (видео, содержащие вербальную составляющую, аудио составляющую) связаны между собой и передают единый смысл. Стилистические средства в свою очередь призваны делать рекламу броской и запоминающейся. В статье представлен анализ пяти поликодовых текстов немецкоязычной рекламы косметических средств. Особое внимание обращается на то, что каждый поликодовый текст обладает фасцинативностью, т.е. совокупностью характеристик текста, превращающих этот текст в объект привлечения внимания для реципиента. В ходе анализа установлено, что самый распространённый стилистический приём используемый в немецкоязычной рекламе косметических средств- метафора, так как данный приём даёт возможность понимания одних объектов через свойства и качества других. Также рассматривается лексический повтор, как приём, который делает акцент на семантически значимых словах и словосочетаниях, подчеркивает наиболее важное качество предлагаемого товара. Автор полагает, что метафора и лексический повтор положительно влияют на восприятие текста, так как они усиливают эффект убеждения в действенности или необходимости того или иного косметического средства

Ключевые слова: поликодовый текст, стилистический приём, метафора

ABSTRACT.

In the article the author analyzes expressive means and stylistic devices in German advertising of cosmetics. In creolized text all components of an advertising video (video containing a verbal component and audial component) are connected with each other and convey a single meaning. Stylistic means, in turn, are designed to make advertising catchy and memorable.

The article presents the analysis of five creolized texts of German-language advertising of cosmetics. Particular attention is drawn to the fact that every creolized text is characterized by fascination, i.e. the set of properties of the text which attracts attention for the recipient. The analysis found that the most common stylistic technique used in the German - language cosmetics advertising is metaphor, as this device enables understanding one object through the qualities of another. Lexical repetition is also considered as a technique that emphasizes semantically significant words and phrases and underlines the most essential quality of the product.

The author believes that metaphor and lexical repetition have a positive impact on the perception of the text, as they enhance the effect of persuasion in the efficacy or necessity of a cosmetic product.

Key words: creolized text, stylistic device, metaphor

Поликодовый текст — это текст, в котором сообщение закодировано семиотически разнородными средствами- вербальным и невербальным компонентами, объединение которых представляет собой определенную структуру, характеризующуюся проявлением взаимозависимости составляющих как в содержательном, так и в формальном аспектах.[1, с. 71]

Распространение поликодовых текстов — закономерный этап эволюции человеческого общения. Поликодовым можно считать любое произведение, включающее единицы языка и изобразительные компоненты, демонстрирующие определенную степень зависимости. Развитие электронных носителей информации способствует соединению вербального текста и изображения в общее графическое пространство. Формальное равноправие двух составляющих(вербальной и изобразительной) — свидетельство завершения процесса становления поликодового текста в качестве специфического орудия современных форм опосредованной коммуникации и массового воздействия. Изображения в составе поликодовых текстов выполняют фатическую (контактоустанавливающую), репрезентативную, дидактическую, эмоциональную и эстетическую функции.

Изучение изобразительной составляющей поликодовых текстов важно для лингвистики, т.к. понимание вербального текста осуществляется иначе, чем поликодового. Каждая из составляющих поликодового текста подвергается семантической обработке. Обработка информации, содержащейся в вербальной составляющей, оказывает вторичное влияние на порождение смысла. Поэтому в большинстве случаев изображение в поликодовом тексте играет более важную роль: оно определяет понимание слов.[2, с. 124]

Характерно то, что поликодовость текста обусловлена ситуацией общения, коммуникативным замыслом, предметом речи и служит задачам эффективного общения и восприятия данного текста реципиентом.

Говоря о современном формате поликодовых текстов, в состав которых включаются рекламные ролики и рекламные брошюры, невозможно не заметить наличие в них стилистических приёмов, благодаря которым данные тексты приобретают фасциативность, т.е. совокупность характеристик текста, превращающих этот текст в объект привлечения внимания для реципиента. Для поликодовых текстов характерен феномен лингвовизуальной метафоры (сочетания визуальных и вербальных метафор).

Стилистический приём Субъективный лингвистический фактор текстообразования, отражающий особый способ текстовой организации, выбранный автором для наиболее адекватного отражения своего видения мира и описываемой ситуации. Стилистические приемы усиливающие прагматический эффект текста, отражают специфическую организацию языковых средств в целях особой выразительности.

Поскольку я нахожусь только в начале своего исследования, в данном докладе я рассматриваю только один стилистический приём— метафору.

Рассматривая метафору как один из стилистических приёмов, используемых в поликодовых текстах необходимо сказать об эмоциональной и экспрессивной функциях метафоры в них. Роль метафоры в рекламных роликах заключается в воздействии на сознание и подсознание реципиента.

Маркетологи наделяют рекламные ролики(брошюры) различными стилистическими приёмами для подчёркивания наиболее важных качеств предлагаемого товара.

Рассмотрим наличие стилистических приёмов и их роль в поликодовых текстах на примере немецкой рекламы косметических средств.

Реклама 1. (NiveaOilperlen)

NIVEA — торговая марка, принадлежащая немецкой компании Beiersdorf AG.

Одной из многочисленных реклам данной компании является реклама нового геля для душа “CreamduschemitwertvollenOilperlen..”- Крем-гель для душа с драгоценными масляными жемчужинами. В данном выражении наблюдается метафора — драгоценные масляные жемчужины. Необходимо сказать о том, что метафора как когнитивное средство отражает восприятие и понимание мира и представляет собой мощный инструмент воздействия на эмоции и сознание человека. Сопоставляя вербальную и визуальную части данного поликодового текста уместно сказать о лингвовизуальной метафоре, так как вербальная часть “...wertvolleOilperlen” ориентирована на изображение и отсылает к нему, т.е. к визуальной части рекламного ролика. “Драгоценные масляные жемчужины” сыпятся из кувшина, создавая образ настоящих жемчужин, а их золотистый цвет привлекает реципиента, создавая таким образом совокупность вербальной и визуальной метафор.

Реклама 2. (L’oreal Paris Perfect Match)

L’Oréal — французская компания, лидер мирового рынка парфюмерии и косметики.

С самого начала рекламного ролика девушки говорят об их тоне кожи, но говорят не просто рассказывая про цвет и особенности ,а сразу называют номер и букву тона, при этом указывая на то, что именно они и есть этот оттенок, т.е сопоставляя себя с тональным средством бренда L’orealParis. “Ichbin 3N, ichbin 7Cusw...”. Сопоставляя вербальную и визуальную части данного поликодового текста, автор обращается к лингвовизуальной метафоре, так как вербальная часть “Ichbin 3N, ichbin 7C...” ориентирована на девушек с чётко подобранным под номер тонального средства оттенком кожи и отсылает к нему.

Реклама 3. (Garnier. MizellenReinigungswasser)

Гарньё — французская парфюмерно-косметическая фирма, подразделение группы «L’Oréal».

Маркетологи Гарньё также используют лингвовизуальную метафору в своей рекламе. Так выражение “... ohnereinziehenMizellenMake-UpundSchmutzan, wieeinMagnet...” мицеллярные частицы сравнивают с магнитом. Они «наделяются свойствами магнита», «вытягивают»

загрязнения и удаляют макияж с кожи. Реципиенту наглядно представлена визуальная часть, где он видит, как мицеллярные частицы «вытягивают» загрязнения из нашей кожи. Таким образом вновь вербальная часть данного рекламного ролика ориентирована на изображение (визуальную часть) и отсылает к нему. Следовательно, автор данного поликодового текста использует лингвовизуальную метафору.

Реклама 4 (EsteeLauder. RevitalizingSupreme)

Estée Lauder Companies – американская компания, известный производитель косметики и парфюмерии.

Маркетологи данной косметической фирмы наделяют антивозрастной крем качествами, присущими только времени. Рекламный ролик начинается со слов: “ Die Haut veraendert sich mit der Zeit. Jetzt veraendert eine Creme Ihre Haut...” Затем реципиенту вновь наглядно показывают, как крем омолаживает и действительно “меняет” кожу. Вновь уместно сказать о наличии вербальной части, которая отсылает нас к изображению, т.е. визуальной части поликодового текста. Лингвовизуальная метафора определяет понимание свойств данного косметического средства.

Таким образом в поликодовых текстах очень часто скрыты стилистические приёмы, о которых реципиент не догадывается. Ему необходимо приложить определенные усилия для их дешифровки. Стилистические приёмы в поликодовых текстах (в нашем случае в рекламных роликах косметических средств) играют важную роль для адресата, т.к. они усиливают прагматический эффект поликодового текста и отражают специфическую организацию языковых средств в целях особой выразительности.

С помощью проанализированных примеров установлено, что являясь поликодовым текстом все компоненты рекламного

Ролика(видео, содержащие вербальную составляющую, аудио составляющую)связаны между собой и передают единый смысл.

Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // ВЯ. — 1992. № 1. С. 71—78;
2. Пищальникова В.А, Сонин А.Г. Общее языкознание. Часть 2:практикум для студентов высших учебных заведений. — М.:Р.Валент 2019 С.124-127.

УДК 81`33

Виноградова Ольга Ильинична

Доцент факультета гуманитарных наук

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

olgavinogr@gmail.com

Бузанов Антон Олегович

Студент I Курса

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)anton.buzanov.00@gmail.com

Генералова Софья Александровна

Студентка I Курса

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
sageneralova@edu.hse.ru

Оверникова Дарья Алексеевна

Студентка I Курса

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
daovernikova@edu.hse.ru

Смилга Вероника Константиновна

Студентка I Курса

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
smilgaveronika@gmail.com

Сигдел Элина Сушиловна

Студентка II Курса

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
sigdelina@gmail.com

POS tagger evaluation for the automated text analysis and identification of learner error

ABSTRACT.

Working with learner corpora requires elaborate NLP techniques such as POS-annotation. In this article a team of computational linguists presents their experience of choosing a POS-tagger for precise and effortless annotation of .txt files with Python3. Russian Error-Annotated Learner English Corpus (REALEC) is the underlying corpora to which text features the POS-tagger has to respond. After identifying four most promising Part of Speech Taggers our team conducted several sets of test and applied various criteria for evaluation of the taggers precision, speed and compatibility with Python scripts that are already used for the research. The description of tests and statistics along with evaluation of POS-taggers such as PatternTagger, NLTK, SpaCy and TreeTagger and the conclusion our team arrived at are presented in the following article.

Keywords: Learner Corpora; POS-tagger; NLP; POS-tagging approaches; Automated Grammar Checker

Computational linguistics is a rapidly developing field, and the results of research in this area may be used for a wide range of purposes. Moreover, both theoretical and practical applications of this research often require developing software, which is a complicated process where any subsequent step could be complex. An example of such a step is choosing a POS tagger in order to assist in any further text processing, which we will attempt and detail in this study.

In our research we relied mainly on the following source: Cambridge Handbook of Learner Corpus Research. In its section Learner Corpora and Natural Language Processing Detmar Meurers provides an extensive description and comparison of the existing methods of NLP applied to learner corpora, including

the various approaches to texts' annotation such as using POS-taggers to assign part of speech tags to tokens (Meurers, 2015).

The main goal of this study was to choose a suitable POS tagger to use as the basis for AWARL (Automated Writing Assistant for Russian Learners of English), an application being developed in HSE School of Linguistics. The first steps of the procedure were to choose several taggers based on their technical characteristics and usability and to use those taggers to process two sample texts. After that, two human annotators evaluated and compared the results, and the conclusion as to which tagger to use was made.

AWARL

AWARL, the application that is being developed using the POS tagger chosen as a result of this research, is an automated grammar checker. Unlike applications such as Grammarly, AWARL will be specifically tailored towards the needs of students who have Russian as their first language, as it will be trained on a corpus of English academic essays by Russian students and will use models designed for targeting Russian-specific L1-influenced grammar mistakes, such as erroneous positioning of discourse-navigating adverbial modifiers (compare and contrast “we also can notice” and “мытакжеможемотметить”). Part-of-speech tagging is essential for its development and functioning, since the models AWARL is based on use POS wildcards, and assigning wrong parts of speech to words would dampen the effectiveness of error-scanning the text.

Technical evaluation of taggers

To create a test sample of taggers, we first investigated their technical availability, looking into taggers which were easy to download and set up regardless of the operational system, as well as possible to be integrated into a Python program. Based on these characteristics, we have narrowed down the list of taggers to three: TextBlob, Spacy and TreeTagger.

TextBlob is a Python (2 and 3) library for processing textual data which provides a simple API for diving into common natural language processing tasks such as part-of-speech tagging, noun phrase extraction, sentiment analysis, classification, translation, and more. It is available for all PC operating systems (Windows, Linux, MacOS), with instructions provided on the official website, and easy to set up using pip installation. Besides POS tagging, TextBlob is also able to perform other tasks, such as lemmatization, translation and sentiment analysis. TextBlob includes two different taggers: Pattern and NLTK, with NLTK as the default one. NLTKTagger uses NLTK's TreeBank tagger and requires Numpy to be used, and the PatternTagger uses the same implementation as the pattern library. Similar to tokenizers and noun phrase chunkers, you can explicitly specify which POS tagger to use by passing a tagger instance to the constructor.

SpaCy is an open-source software library for advanced Natural Language Processing, written in the programming languages Python and Cython. The library is published under the MIT license and currently offers statistical neural network models for English and other languages. It uses the same tagset as TextBlob. After tokenization, spaCy can parse and tag a given document. This is where the

statistical model comes in, which enables spaCy to make a prediction of which tag or label most likely applies in this context. Customising spaCy requires a rather large corpus, with REALEC being perfectly suitable, since as of now, there are 2 million words in the examination essays folder, and combined with essays of graduate students there are texts with total of 3,5 million words.

TreeTagger is a POS tagger that was developed in 1995 at the Institute for Computational Linguistics of the University of Stuttgart. The tagger can be trained to process texts in any language as long as there is a lexicon and a manually tagged trainer corpus available, and is installable on numerous operational systems, namely, Windows, PC-Linux, Mac OS-X, ARM64, ARMHF, ARM-Android, and PPC64le-Linux. Moreover, the website provides clear instructions for all operational systems, as well as parameter files for several languages. TreeTagger is available with PENN and BNC tagsets, the latter being a major advantage, as the BNC tagset is extremely comprehensive.

Four taggers: evaluation of practical performance

Having described the technical characteristics of each tagger, we can now proceed with the practical part of our evaluation. We have chosen two student essays from Russian Learner Annotated Corpus -- DOv_5_2 and DOv_18_2 -- for each tagger to annotate. The first text consisted of 292 words and contained numerous mistakes and typos. The second text consisted of 339 words and was mostly correct grammatically. The performance of each tagger on each text was then checked and evaluated by two human annotators. Then the best applicable tagger was chosen on the basis of annotators' reviews.

Pattern Tagger: results evaluation

PatternTagger showed the result of 25 mistakes while annotating DOv_5_2 and 22 mistakes while annotating DOv_18_2, which means that its percent of efficiency was 93% and 91,5% grammatically incorrect and grammatically correct text respectively.

PatternTagger seems not to use context in its POS-analysis at all. The tagger confuses homofoms of such parts of speech as nouns and verbs, adverbs, determinants and other parts of speech. It also tags all capitalized nouns as proper nouns without distinguishing between real proper nouns and the nouns are capitalized because of their position in the beginning of the sentence. What is more, this tagger uses an imperfect PennTreebank system of tags, which lacks some crucially important tags, such as tags for pronouns other than personal ones and tags for 3-rd person plural verbs . These deficiencies result in serious mistakes in tagging, such as possessive pronouns being tagged as adjectives and all the 3-rd person plural verbs being tagged as infinitive forms or non-3rd person singular present verbs.

NLTK: results evaluation

NLTK tagger showed better results than PatternTagger in tagging both grammatically correct text and text with multiple mistakes and typos. It made 19 mistakes annotating DOv_5_2 and 14 mistakes annotating DOv_18_2, which

yields the percent of efficiency at 92,5% and 95,5% for grammatically incorrect and grammatically correct text respectively.

NLTK tagger does a fairly good job using the context to distinguish between homoformic nouns and verbs. The tagger gets less confused by spelling mistakes and typos than PatternTagger, which is also based on TextBlob: it corrects 10 mistakes in POS-tagging made by PatternTagger.

However, some spelling mistakes can misdirect even NLTK-tagger: for example, it treats the misspelled adverb “typically” as a noun. What is more, despite being able to work with the context, the tagger still confuses adverbs and determinants with other parts of speech. Moreover, just as PatternTagger, NLTK tagger treats all the capitalised nouns as proper nouns, completely disregarding the fact that capitalisation may simply be the result of them being the first words of the sentences. Finally, the tagger uses the same PennTreebank system of tags as the PatternTagger, the imperfections of which have been discussed earlier.

Spacy: results evaluation

SpacyTagger demonstrated relatively high percents of efficiency in comparison with other taggers evaluated. It made 21 mistakes annotating DOv_5_2 and 7 mistakes annotating DOv_18_2, which makes its percent of efficiency 93% and 98% for grammatically incorrect and grammatically correct text respectively.

However, Spacy still confuses all the types of homoforms possible and gets misguided by capitalised nouns in the beginning of the sentence, just as NLTK and PatternTagger. The efficiency of Spacy can be explained by an extremely primitive system of tags that it uses. Unlike all the other taggers evaluated, the system of tags that Spacy uses provides only basic POS information, having no tags for specific characteristics of any part of speech. The primitiveness of the system of tags leads to crucial mistakes in POS recognition. For example, Spacy, having no specific tags for relative pronouns, tends to tag them as nouns. It seems that the main purpose of the tagger was recognition of the syntactic roles of words in the sentence. Spacy handles this task quite well, but it makes the tagger unsuitable for a more comprehensive POS analysis.

TreeTagger: results evaluation

Despite being the oldest of all taggers evaluated, TreeTagger seemed to show consistently better results. The tagger made 3 mistakes annotating DOv_5_2 and 9 mistakes annotating DOv_18_2, which means that one annotator has estimated its effectiveness at 99%, and the other, at 97%. These numbers are not only extremely high, but also do not differ a lot, meaning that, unlike spaCy, TreeTagger is not influenced by spelling mistakes and typos (the only exception being the noun “trend” misspelled as “tend”, which all taggers including TreeTagger treated as a verb). In comparison to other taggers, TreeTagger fared better in distinguishing pronouns from other parts of speech, displayed a better understanding of verb forms.

However, it is worth mentioning that these advancements were likely brought about by the comprehensiveness of BNC tags, the tagset that TreeTagger uses. Out

of the three tagsets we have dealt with in this study, BNC is the only one which has a highly developed set of tags for pronouns. Furthermore, its tagging system for verbs is extremely extensive, as it contains 25 verb tags, including separate tags for verbs be, do and have. While these may seem redundant at first glance, a tagging system that reflects the diversity of grammatical forms is actually necessary for the tagger to function correctly, which is evident in how TreeTagger seems to overcome the problems other taggers experienced with pronouns.

It is necessary to note that TreeTagger is not completely immune to imperfections, the most concerning of them being the flawed tagging system for noun numbers. For example, the tagger treats the word “people” as a collective noun rather than the plural of “person”. Apparently, this might be connected with the fact that “people” can be used as a singular noun and agree with the verb “is”. Other, albeit small, problems include sometimes tagging adjectives as determiners and not always being able to handle possessive forms despite having the tags for it. Nevertheless, what sets it aside from other taggers, even ones as efficient as Spacy, was the tagging system which allowed for deep understanding of the syntactic structure of the text.

Conclusion

To achieve the goal we set, we have evaluated the technical characteristics of PoS taggers available on the Internet, have run an experiment using two sample texts taken from REALEC, and have evaluated the results using human annotators. As a result of careful consideration, we were able to choose TreeTagger as the PoS tagger for AWARL. The reasons for choosing it were its availability and easiness to set up, its consistently high efficiency, and that it used a comprehensive set of BNC tags. While the two TextBlob taggers and spaCy are on the same technical level as TreeTagger, we have rejected them based on considerable flaws in their evaluation, which were clearly caused by underdeveloped tagsets.

While these criteria may not be extensive, we hope that authors of further research may consider using these when choosing a PoS tagger for their projects. The next steps in our research will be concerned with further development of AWARL, including creating models for catching grammar mistakes characteristic of those who have Russian as their first language.

References

1. Meurers, D. Learner Corpora and Natural Language Processing. 2015
2. Granger Sylviane, Gilquin Gaëtanelle, Meunier Fanny The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research. Cambridge University Press.

УДК 881.11

Калиничева Оксана Васильевна

Преподаватель кафедры английского языка, ФЭСН,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте
Российской Федерации (Москва)
ksenia.07@mail.ru

Многокомпонентное субстантивное словосочетание

и его текстовая роль на примере Интернет-чатов
A polycomponental nominal phrase
and its textual role in the case of Internet chats

АННОТАЦИЯ.

В статье анализируется роль многокомпонентного субстантивного словосочетания в текстах Интернет-чатов. В ходе применения диктемного анализа определяются особенности таких словосочетаний, способствующие реализации функциональной специфики электронной речи, которая является сочетанием письменной и разговорной речи. В результате исследования делается вывод о функциональном вкладе многокомпонентных субстантивных словосочетаний в стилеобразующие характеристики электронной речи, такие как компрессия и избыточность.

Ключевые слова: Многокомпонентное субстантивное словосочетание, диктема, электронная речь, Интернет-чат, компрессия, избыточность.

ABSTRACT.

Considered in the article is the role of polycomponental nominal phrases in the case of Internet-chats. With the dictemic analysis being applied, we identified the characteristics of such phrases to contribute to the functional peculiarities of electronic speech which presents a combination of written and spoken types of speech. As a result, we specified the contribution of certain characteristics of the said phrases to such style-determining features of electronic speech as compression and redundancy.

Keywords: polycomponental nominal phrase, dicteme, electronic speech, Internet chat, compression, redundancy.

В данной статье рассматривается роль многокомпонентного субстантивного словосочетания (МСС) в текстах Интернет-чатов как жанре электронной речи. Под МСС понимается «полиноминативная синтаксическая конструкция с ядром-существительным, характеризующаяся комплетивной (подчинительной) атрибутивной связью между тремя и более полнозначными словами-компонентами» [3, с. 301]. МСС как частотное явление английского языка неоднократно анализировалось в основном с точки зрения семантико-структурных отношений между компонентами словосочетания. В настоящее время исследователи обращаются к анализу функционирования словосочетания в тексте. Открытие и описание профессором М.Я. Блохом элементарной тематической единицы текста - диктемы [2],[7] – позволило представить систему языковых единиц как единое целое, где каждая единица вносит свой вклад в функции текста. Диктема представляет собой «группу предложений, или одно предложение, поставленное в семантически (тематически) важную позицию в речи» [7, с. 19]. Диктемный анализ дает

возможность рассмотреть участие различных языковых единиц в создании функциональной нагрузки текста при взаимодействии с другими языковыми средствами. С этой целью мы анализировали целые диктемы с субстантивными словосочетаниями, состоящими из не менее, чем трех полнозначных компонентов.

МСС в основном исследовалось на примере текстов книжно-письменной речи. В работах по стилистике книжной речи противопоставляется разговорная речь, которая определяется как «неофициальное, дружеское, каждодневное общение» [1, с. 3] Разговорная речь может быть как устной, так и письменной.

В век интернет технологий широко распространено электронное общение, то есть «межличностная коммуникация, осуществляемая при помощи электронных средств связи, сочетающая признаки устной и письменной речи» [6, с. 177] .

Мы рассмотрим особенности функционирования МСС в текстах электронного общения на примере Интернет-чатов, поскольку они могут осуществляться в режиме реального времени и этим схожи с речью непосредственного повседневного общения, но осуществляются в письменной форме. Исследователи чатов Дэвис и Брюер сравнивали такую речь с «письменным разговором» [8, с. 24] .

В монографии Дэвида Кристала дается следующее определение чат-группам: «Это обобщающий термин, обозначающий всемирный коллективный (многопользовательский) электронный дискурс, осуществляемый либо в режиме реального времени, либо в отложенном во времени режиме)» [8, с. 129].

В Интернет-чатах присутствуют черты, характерные для разговорной речи, которые накладывают отпечаток на выбор языковых средств. Чат динамичен, изменчив, включает двух и более участников, очередность в обмене репликами, происходит в режиме реального времени (синхронный чат). Спонтанность, ограниченность во времени заставляют участников чатов экономить языковые средства. Диктемы состоят в основном из коротких реплик. Компрессия – использование меньшего количества языковых единиц, чем требуется, – это одна из основных стилеобразующих тенденций разговорной речи [1]. Эта особенность проявляется и в чатах. МСС являются эффективным средством компрессии, но поскольку являются довольно громоздкими, часто используются в эллиптических конструкциях, в основном, в виде атрибутивных словосочетаний, часто с опущением артикля:

«...like **well trampy looking supermarket**...» [4].

«...have some **lovely upbeat friends** on here» [4].

В данных примерах многокомпонентные субстантивные словосочетания выступают как одно из синтаксических средств краткой передачи информации. По причине того, что такие словосочетания структурно сложны, их употребление в эллиптических предложениях в

некоторой степени облегчает слушающему восприятие реплик с такими словосочетаниями.

Спонтанность речи, с другой стороны, является также причиной избыточности языковых элементов. Избыточность – использование излишнего количества языковых элементов – выражается в основном повторами:

«Guest 83: I know what is yellow and highly dangerous»

«Guest 100: **Yellow dangerous stuff?**»

«Paper plate: I am going to need to hear more about this yellow dangerous stuff»

«Guest 83: The answer is **shark infested custard**» [5].

В МСС заключена тема данной диктемы, и новый участник включается в беседу при помощи повтора темы.

С другой стороны, чат несет в себе особенности письменной речи. Письменная речь позволяет использование более сложных конструкций, и в исследованном материале мы обнаружили четырех-, пяти- и даже шестикомпонентные словосочетания:

**big old American fridge freezer thing
a hole handmade real life pics world** [5].

Характеризуя речь повседневного общения, Дуглас Байбер и Сьюзан Конрад указывают, что говорящие более заботятся о том, чтобы передать свои чувства и отношения, а не описать или объяснить фактуальную информацию [6]. Д. Кристал то же самое говорит об Интернет чатах: «Если вы ищете факты, в чатах вы их не найдете, но чат – это идеальное место, чтобы выразить свое мнение или отношение» [8, с. 168]. МСС может также участвовать в передаче этой эмотивной функции. Например, эмотивный повтор компонент словосочетания:

**hot hot hot popple donger
utter utter filthy disgusting tripe** [5].

Компонентами МСС может быть чисто эмотивная лексика, бранные слова:

**Fucking stupid idea
Bloody peacock botherer** [5].

Либо разные оценочные прилагательные, выражающие отношение говорящего:

**A simple beautiful truth
A new freaking hamster
Anawfulfrontpanel**[5].

Таким образом, ряд особенностей многокомпонентного субстантивного словосочетания способствует созданию структурной и функциональной специфики Интернет-чатов как жанра электронной речи. Как мы заметили, МСС способствует реализации такой характерной особенности разговорной речи как компрессия, при этом само представляет

собой «эффективное средство компрессии» [4, с. 74]. МСС в таких случаях представлено большей частью в эллиптических структурах.

Кроме этого, многокомпонентные словосочетания «являются удобным средством детализации высказывания» [4, с. 74]. Такая детализация проявляется в избыточных конструкциях, представленных повторами. Наличие большого количества определений перед ядром-существительным делает многокомпонентные субстантивные словосочетания помогает эффективно выражать эмотивную функцию в Интернет-чатах.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Блох М.Я. Диктема в урвневой структуре языка//ВЯ. – 2000. – №4. С. 56-67
3. Глазовская О.В. К вопросу о многокомпонентном субстантивном словосочетании в современном английском языке // Теория и практика общественного развития. Краснодар, 2011. – №5. – С.301-305.
4. Глазовская О.В. Многокомпонентное субстантивное словосочетание в разговорном стиле речи // Перспективы науки. Тамбов, 2012. – С.71-74
5. Режим доступа: <https://www.justchat.co.uk/chat-forum-one/>
6. Biber D., Conrad S. Register, Genre and Style. Cambridge, 2009. 344 p.
7. Blokh M.Y. A course in theoretical English grammar. Moscow, 2006. – 423 p.
8. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge, 2004. 272 p.

УДК 372.881.111.22

Козельская Дарья Вячеславовна

Магистрант кафедры английской филологии,
факультета Романо-германской филологии 1 курс
Воронежский Государственный Университет (Воронеж)
d.kozelskaya@mail.ru

Научный руководитель:

Костенко Нелли Васильевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка
факультета романо-германской филологии
Воронежский государственный университет(Воронеж)

Принципы создания контрастивного семного словаря Principles of creating a contrastive dictionary of semes

АННОТАЦИЯ.

В статье на примере составленного нами «Контрастивного семного словаря наименований школьных педагогических работников в русском и английском языках» рассматривается методика создания словарей подобного типа. В словаре представлены 116 русских и 93 английских наименований школьных педагогических работников и учащихся, составивших в общей сложности 210 контрастивных пар. Словарь составлен по тематическому принципу, контрастивные пары представлены в нем по группам: наименования педагогических работников и наименования учащихся. Словарь подготовлен с использованием разрабатываемого Воронежской

теоретико-лингвистической школой сопоставительно-параметрического метода лингвистических исследований. Отличительной чертой представляемого словаря является то, что для каждой контрастивной пары определен и указан тип переводческого соответствия. Вывод о типе переводческого соответствия делается на основании предложенной нами шкалы типов переводческих соответствий. Согласно предложенной нами шкале в зависимости от значений интегрального индекса идентичности лексем выделяется 6 категорий возможных переводных соответствий. Каждая контрастивная пара в словаре приводится с полным перечнем входящих в семантемы составляющих ее лексем сем всех категорий: денотативных, коннотативных, функциональных, при этом несовпадающие семы или части сем выделяются жирным шрифтом, что дает возможность наглядно представить как общие, так и национально специфические черты семантики рассматриваемых единиц и делает словарь хорошим подспорьем как для учебных целей, так и для переводчиков, помогая выбрать лучшее соответствие.

Ключевые слова: контрастивный словарь; контрастивная пара; национальная специфика; переводное соответствие; сопоставительно-параметрический метод

ABSTRACT:

In the article, on the example of the Contrastive Semique Dictionary of the names of school workers in Russian and English, the method of creating dictionaries of this type is considered. The dictionary contains 116 Russian and 93 English names of school teachers and students, making up a total of 210 contrasting pairs. The dictionary is compiled according to the thematic principle; contrasting pairs are presented in it by groups: names of teachers and students. The dictionary was prepared using the comparative-parametric method of linguistic research developed by the Voronezh theoretical-linguistic school. A distinctive feature of the presented dictionary is that for each contrastive pair, the type of translation correspondence is defined and indicated. The conclusion about the type of translational conformity is made on the basis of the proposed scale of types of translational correspondence. Each contrastive pair in the dictionary is given with a full list of its constituent lexemes of all categories: denotative, connotative, functional, with non-matching semes or parts of seme in bold type, which makes it possible to visualize both common and nationally specific semantics considered units and makes the dictionary a good help for learning purposes as well as for translators, helping to choose the best match.

Key words: contrastive dictionary; contrastive pair; national peculiarity; translational correspondence; comparative-parametric method

Статья посвящена новому перспективному направлению отечественной лексикографии – созданию контрастивных дифференциальных словарей. Целью проведенного исследования было выявление национальной специфики семантики наименований школьных педагогов и учащихся в

русском языке на фоне английского языка, а также определение степени межъязыковой эквивалентности соответствующих контрастивных пар с дальнейшим представлением результатов исследования в виде словарных статей семного контрастивного двуязычного словаря. Актуальность дифференциальной семантизации русских и английских наименований педагогов и учащихся на уровне денотативного, коннотативного и функционального макрокомпонентов значения определяется тем, что лексика сферы образования, в частности, наименования лиц, занятых в этой области, представляет собой социально значимый и коммуникативно востребованный пласт лексикона, который характеризуется подвижностью, изменчивостью, подвержен жаргонизации, а значит, требует постоянного внимания исследователей. Следует также отметить недостаточную изученность данной группировки слов в контрастивном аспекте. Научная новизна исследования заключается выявлении национальной специфики семантики важного участка лексической системы русского и английского языков, определении степени межъязыковой эквивалентности соответствующих контрастивных пар, создании словарных статей для семного контрастивного двуязычного словаря. Практическая значимость данного исследования определяется возможностью использовать его результаты для преподавания английского языка в школе, а также для переводческой практики.

Ученые обсуждают вопрос об эффективности словарной дефиниции, т.е. о том, насколько полно раскрывается значение слова и насколько толкование удовлетворяет запросы пользователя словарем [1,с.3].

Сложившаяся традиция описания значения путем краткого толкования понятия приводит к смысловым потерям, связанным с невозможностью раскрыть национально-культурную специфику языковых единиц. В связи с этим возникают альтернативные подходы, в частности, контрастивная лексикография, опирающаяся на достижения контрастивной лингвистики. Результаты контрастивного анализа значения слов получают отражение в особом лексикографическом жанре – контрастивном двуязычном словаре, в словарных статьях которого содержится детальная семная информация о денотативном, коннотативном, структурно - функциональном компоненте значения слова и семных компонентах языка сопоставления.

Данный подход развивается группой воронежских исследователей под руководством профессоров И.А. Стернина и М.А. Стерниной. Исходя из общих принципов контрастивного описания языков, ученые разрабатывают, уточняют и совершенствуют контрастивный метод описания лексики и фразеологии. Результаты исследований получают отражение в создании контрастивных словарей разных типов [4, 7]. Такие словари не претендуют на охват большого словарного массива, обычно они представляют описание семантики той или иной группы слов. Как подчеркивает И.А. Стернин, создание «общего» словаря (контрастивного или толково-переводного) будет нецелесообразно, так как в практическом смысле удобнее создавать

небольшие словари по определенным тематическим разделам лексики» [5, с.162].

Словарь, на примере которого мы бы хотели проиллюстрировать необходимость развития этого нового направления и разъяснить метод исследования, подготовлен с использованием сопоставительно-параметрического метода лингвистических исследований, который разрабатывается в Воронежской теоретико-лингвистической школе [6].

Суть использованного нами сопоставительно-параметрического метода заключается в разработке и использовании формализованных параметров описания языков, концептосфер и их национальной специфики.

В составленном нами словаре представлено 116 русских и 93 английских наименований школьных педагогических работников и учащихся, составивших в общей сложности 210 контрастивных пар. Словарь составлен по тематическому принципу, контрастивные пары представлены в нем по группам: наименования педагогических работников и наименования учащихся. Группа наименований педагогических работников включает общие наименования педагогических работников, наименования педагогических работников по выполняемым обязанностям, наименования педагогических работников в зависимости от преподаваемых предметов. В группе наименований учащихся представлены общие наименования учащихся, наименования учащихся по уровню успеваемости, наименования учащихся по положению в классе, наименования учащихся по году обучения.

Исследование выполнено по контрастивной методике: сравнение семантики лексических единиц русского языка проводится на основе их семного описания на фоне английского языка.

В ходе описания исследования используются следующие параметры: индекс денотативной идентичности лексем, определяемый как «отношение совпадающих денотативных сем в контрастивной паре к общему числу сем этой категории» [3, с. 7], индекс коннотативной идентичности лексем – соответствующее отношение совпадающих коннотативных сем в контрастивной паре к общему числу сем этой категории и индекс функциональной идентичности лексем – отношение совпадающих функциональных сем в контрастивной паре к общему числу сем этой категории. Для описания среднего арифметического индексов денотативной, коннотативной и функциональной идентичности используется термин «интегральный индекс идентичности лексем» [3, с. 7].

Вслед за Л.В. Лукиной мы графически выделяем разные типы сем: денотативные семы не маркируются, коннотативные семы даются прописными буквами, функциональные – курсивом [2]. При описании сем в контрастивных парах параллельно перечню сем русской лексики приводится семный набор сопоставляемого переводного соответствия, несовпадающие семы или части сем при этом выделяются жирным шрифтом, а безэквивалентные обозначаются нулем.

При расчете индексов в случае полного совпадения семы ей присваивается значение единицы, в случае совпадения части семы – 0,5, при отсутствии совпадения – нуля.

На заключительном этапе исследования с помощью интегрального индекса идентичности лексем определяются типы переводных соответствий и составляется контрастивный словарь изучаемых наименований.

Приведем наиболее яркие примеры различий по каждому из типов сем.

В контрастивной паре *зубрила* – *nerd* наблюдаются следующие различия на денотативном уровне:

Зубрила – Nerd

- | | |
|---|---------------------------------------|
| • Лицо, которое обучается | • Лицо, которое обучается |
| • 0 | • Внешне непривлекательный |
| • 0 | • Немодно одетый |
| • 0 | • Необщительный |
| • Занимается бессмысленным заучиванием | • 0 |
| • Много времени отдает учебе | • Занятый исключительно учебой |
| • Мужского пола | • Мужского или женского пола |
| • В школе | • В школе |
| • НЕОДОБРИТЕЛЬНОЕ | • НЕГАТИВНОЕ |
| • ПРЕНЕБРЕЖИТЕЛЬНОЕ | • УНИЧИЖИТЕЛЬНОЕ |
| • <i>Разговорное</i> | • <i>Сленг</i> |
| • <i>Общепринятое</i> | • <i>Общепринятое</i> |
| • <i>Современное</i> | • <i>Современное</i> |
| • <i>Общепраспространенное</i> | • <i>Общепраспространенное</i> |
| • <i>Редкое</i> | • <i>Редкое</i> |

Для данной контрастивной пары индекс денотативной идентичности лексем равен 37,5%.

В паре *педагог* – *educator* на коннотативном уровне наблюдается полное различие сем, из чего следует, что индекс коннотативной идентичности равен 0.

Педагог – Educator

- | | |
|--|--|
| • Лицо, в обязанности которого входит обучение и воспитание | • Лицо, ответственное за обучение и организацию учебного процесса |
| • Мужского или женского пола | • Мужского или женского пола |
| • В образовательном и/или воспитательном учреждении | • В школе |
| • ОДОБРИТЕЛЬНОЕ | • НЕОЦЕНОЧНОЕ |
| • УВАЖИТЕЛЬНОЕ | • НЕЭМОЦИОНАЛЬНОЕ |
| • <i>Книжное</i> | • <i>Официально-деловое</i> |

- *Общепародное*
- *Современное*
- ***Общепародное***
- *Употребительное*

- *Общепародное*
- *Современное*
- ***Американское***
- *Употребительное*

Различия на функциональном уровне проявляются в следующих типах сем: функционально-стилистические, функционально-социальные, функционально-темпоральные, функционально-территориальные и функционально-частотные. Для примера рассмотрим пару *девятнадцатиклассник – freshman*:

Девятнадцатиклассник – Freshman

- | | |
|------------------------------|-------------------------------------|
| • Лицо, которое обучается | • Лицо, которое обучается |
| • Девятый год обучения | • Девятый год обучения |
| • В возрасте 14 - 15 лет | • В возрасте 14 - 15 лет |
| • Мужского пола | • Мужского или женского пола |
| • В средней школе | • В старшей школе |
| • НЕОЦЕНОЧНОЕ | • НЕОЦЕНОЧНОЕ |
| • НЕЭМОЦИОНАЛЬНОЕ | • НЕЭМОЦИОНАЛЬНОЕ |
| • <i>Межстилевое</i> | • <i>Разговорное</i> |
| • <i>Общепародное</i> | • <i>Общепародное</i> |
| • <i>Современное</i> | • <i>Современное</i> |
| • <i>Общепародное</i> | • <i>Американское</i> |
| • <i>Редкое</i> | • <i>Малоупотребительное</i> |

После проведения исследования мы получаем данные трех индексов, и вычисляем интегральный индекс идентичности лексем – среднее арифметического трех указанных нами ранее индексов.

Промежуточным итогом являются таблицы, один из примеров которых приведен ниже. Последняя колонка служит опорой для нашего словаря.

| Контрастивная пара | Индекс денотативной идентичности лексем | Индекс коннотативной идентичности лексем | Индекс функциональной идентичности лексем | Интегральный индекс идентичности лексем |
|-------------------------------|---|--|---|---|
| Отличник – Straight A Student | 90% | 100% | 80% | 90% |
| Отличник – A Student | 80% | 100% | 80% | 86,7% |
| Отличник – Over-Achiever | 50% | 100% | 100% | 83,3% |
| Отличник – An Honor Student | 50% | 100% | 80% | 76,6% |
| Хорошист – B Student | 80% | 100% | 60% | 80% |
| Троечник – C Student | 90% | 100% | 60% | 83,3% |
| Двоечник – DStudent | 90% | 100% | 60% | 83,3% |
| Двоечник – Failure | 60% | 100% | 80% | 80% |
| Отстающий – Underachiever | 80% | 100% | 100% | 93,3% |
| Отстающий – Failure | 70% | 100% | 80% | 83,3% |
| Неуспевающий – Underachiever | 70% | 100% | 100% | 90% |
| Неуспевающий – Failure | 70% | 100% | 80% | 83,3% |

| | | | | |
|-------------------------------|-----|------|------|-------|
| Успевающий – Over-Achiever | 30% | 100% | 100% | 76,7% |
| Успевающий – An Honor Student | 30% | 100% | 80% | 70% |

Таблица №1 Результаты контрастивного анализа наименований учащихся по уровню успеваемости

Отличительной чертой дифференциального словаря данного типа является то, что для каждой контрастивной пары определен и указан тип переводческого соответствия. Вывод о типе переводческого соответствия делается на основании предложенной нами шкалы типов переводческих соответствий. Она базируется на значении интегрального индекса идентичности лексем, представленного в последней колонке.

Согласно предложенной нами шкале, в зависимости от значений интегрального индекса идентичности лексем выделяется 6 категорий возможных переводных соответствий. Они представлены в таблице №2.

Таблица №2

| Значение индекса интегральной идентичности лексем | Тип переводческого соответствия |
|---|---------------------------------|
| 100% | Эквивалентное соответствие |
| 76% - 99% | Оптимальное соответствие |
| 51% - 75% | Подходящее соответствие |
| 26% - 50% | Приемлемое соответствие |
| $\geq 25\%$ | Неподходящее соответствие |
| 0 | Отсутствие соответствия |

В представляемом нами словаре зафиксировано в общей сложности 112 оптимальных соответствий, 83 подходящих, 15 – приемлемых и одно неподходящее (*учитель – beak*). Для двух лексем (*чертежник* и *чертежница*) зафиксировано отсутствие соответствий.

Во всех трех рассмотренных подгруппах национальные специфические различия выявлены как на денотативном, так и на коннотативном и функциональном уровнях. В подгруппе общих наименований педагогических работников наиболее близки денотативно оказались лексемы *учитель – teacher*, *учитель – pedagogue*, *учитель – educator*, *учитель – schoolteacher* с индексом денотативной идентичности 83%. В подгруппе педагогических работников по выполняемым обязанностям у трех пар (*директор – headmaster*, *директор – principal*, *директриса – headmistress*) зафиксирован индекс денотативной идентичности, равный 100%, что свидетельствует о полном совпадении денотативных сем этих пар.

В подгруппе наименований педагогических работников в зависимости от преподаваемых предметов наибольший индекс денотативной идентичности, равный 87,5%, зафиксирован у 20 пар (*биологичка – biologyteacher*, *изошник – artteacher*, *литератор – literatureteacher*, *французженка – Frenchteacher* и др.)

На коннотативном уровне в первой подгруппе наиболее близки 6 пар (*учитель – teacher*, *учитель – educator*, *учитель – coach*, *учитель –*

schoolmaster, учитель – *schoolteacher*, учительница – *schoolmistress*) с индексом коннотативной идентичности, равным 100%. Во второй подгруппе лексем 13 пар из 21, а в третьей подгруппе 22 пары из 42 имеют индекс коннотативной идентичности, равный 100%.

На функциональном уровне в подгруппе общих наименований наблюдается лишь одна полностью функционально совпадающая пара *учитель – teacher*, имеющая индекс функциональной идентичности 100%. Во второй подгруппе индекс 100% зафиксирован в паре *организатор – manager*. В третьей подгруппе наиболее близки семы со значением индекса 80% (16 пар из 42).

Для определения, на каком из уровней национальная специфика проявляется наиболее ярко, нами были предложены и использованы три новых индекса: *средний индекс денотативной идентичности*, *средний индекс коннотативной идентичности* и *средний индекс функциональной идентичности*, вычисляемые как среднее арифметическое соответственно индексов денотативной, коннотативной и функциональной идентичности контрастивных пар данной подгруппы. Подчеркнем еще раз, что величина индексов идентичности обратно пропорциональна национальной специфике: *чем больше значение соответствующих индексов, тем меньше в данной контрастивной паре национально-специфических различий*.

Для подгруппы общих наименований педагогических работников средний индекс денотативной идентичности равен 63,3%, средний индекс коннотативной идентичности – 57,6%, средний индекс функциональной идентичности – 49,2%. Таким образом, наиболее ярко национальная специфика выявлена на уровне функциональных сем.

В подгруппе наименований педагогических работников по выполняемым обязанностям средний индекс денотативной идентичности равен 69,8%, средний индекс коннотативной идентичности 81%, а средний индекс функциональной идентичности 61%. Наиболее ярко в данной подгруппе национальная специфика также проявляется на уровне функциональных сем.

Для подгруппы наименований педагогических работников в зависимости от преподаваемых предметов средний индекс денотативной идентичности равен 77%, средний индекс коннотативной идентичности равен 74,4%, а средний индекс функциональной идентичности равен 65,5%. Таким образом, в этой подгруппе национальная специфика также наиболее проявляется на уровне функциональных сем.

Что касается группы наименований педагогов в целом, то, исходя из значений средних индексов идентичности, и денотативная, и коннотативная, и функциональная специфика наиболее ярко проявляются в подгруппе общих наименований педагогических работников. Наименьшая денотативная и функциональная специфика зафиксирована в подгруппе наименований педагогических работников в зависимости от преподаваемых предметов, а

наименьшая коннотативная специфика – в подгруппе наименований педагогических работников по выполняемым обязанностям.

Во всех рассмотренных нами подгруппах национально-специфические различия выявлены на денотативном и на функциональном уровнях. Различия на коннотативном уровне зафиксированы только в одной из четырех подгрупп.

В подгруппе общих наименований учащихся наиболее близки денотативно оказались лексемы *школьник* – *schoolboy*, *школьница* – *schoolgirl* с индексом денотативной идентичности 100%. В подгруппе наименований учащихся по уровню успеваемости наибольший индекс денотативной идентичности, равный 90%, зафиксирован в 6 парах из 28 (троечник – Cstudent, двоечник – Dstudent и др). В подгруппе наименований учащихся по положению в классе самый высокий индекс денотативной идентичности, равный 87,5%, зафиксирован в контрастивных парах *дежурная* – *classmonitor*, *дежурный* – *classmonitor*. В подгруппе наименований учащихся по году обучения наибольший индекс денотативной идентичности равен 90% и отмечен в половине исследованных пар (*третьеклассник* – *thirdgrader*, *десятиклассник* – *tenthgrader*).

На коннотативном уровне в первых двух подгруппах различий не наблюдается. В подгруппе наименований учащихся по положению в классе наиболее близки 6 пар из 21 (*дежурный* – *classmonitor*, *одноклассник* – *classmate* и др.). В четвертой подгруппе наименований у всех пар, кроме *второгодник* – *repeater*, *второгодница* – *repeater*, зафиксирован индекс коннотативной идентичности, равный 100%.

На функциональном уровне в подгруппе общих наименований учащихся зафиксировано 5 контрастивных пар с индексом функциональной идентичности 100%: *учащаяся* – *schoolchild*, *учащийся* – *schoolchild*, *ученица* – *schoolchild*, *школьник* – *learner*, *школьница* – *schoolchild*. В подгруппе наименований учащихся по уровню успеваемости индекс функциональной идентичности, равный 100%, зафиксирован в 7 парах из 28, а в подгруппе наименований учащихся по положению в классе – в 4 из 21. В подгруппе наименований учащихся в зависимости от года обучения наибольшее значение индекса функциональной идентичности оказалось равным 80% (в паре *третьеклассник* – *thirdgrader*).

Для определения, на каком из уровней национальная специфика проявляется наиболее ярко, полученные данные также анализируются с помощью среднего индекса идентичности.

В группе наименований учащихся по положению в классе, наиболее ярко национальная специфика проявляется на уровне коннотативных сем. Для 4-й группы наиболее ярко национальная специфика выявлена на уровне функциональных сем.

Что касается группы наименований учащихся в целом, то, исходя из значений средних индексов идентичности, денотативная специфика наиболее ярко проявляется в подгруппе общих наименований учащихся.

Коннотативная специфика наиболее ярко проявляется в подгруппе наименований учащихся по положению в классе. Функциональная специфика наиболее ярко проявляется в подгруппе наименований учащихся по году обучения.

Наименьшая денотативная специфика зафиксирована в группе наименований учащихся по году обучения. Отсутствие коннотативной специфики прослеживается в двух подгруппах: общих наименований учащихся и учащихся по уровню успеваемости. В группе учащихся по уровню успеваемости наблюдается наименьшая функциональная специфика.

Проведенный анализ значений интегральных индексов идентичности лексем в проанализированном материале позволил определить характер переводческих соответствий исследованных контрастивных пар.

Предлагаемый словарь дает возможность наглядно представить как общие, так и национально специфические черты семантики рассматриваемых единиц, что делает его хорошим подспорьем как для учебных целей, так и для переводчиков.

Список литературы

1. Книга А.В. Денотативная общность и национальная специфика семантики слова(на материале наименований явлений природы в русском и английском языках) -Автореф. ... дис. канд. филол. наук : 10.02.19 /А.В.Книга. – Воронеж, 2015. – 20с.
2. Козельская Д.В. Контрастивный анализ общих наименований учащихся в русском и английском языках / Д.В.Козельская // Семантико-когнитивные исследования. Межвузовский сборник научных трудов – Вып. 8. – Воронеж: Издательство «Истоки», 2017. – С.34-40.
3. Лукина, Л.В. Национальная специфика семантики слова и проблема межъязыковой семантической эквивалентности (на материале наименований речевых событий в русском и английском языках) - Автореф. ... дисс. канд. филол. наук : 10.02.19 /Л.В.Лукина. – Воронеж, 2008. – 19с.
4. Махонина А.А., Стернина М.А. Англо-русский тематический словарь безэквивалентной лексики / А.А.Махонина, М.А.Стернина. – М.: Флинта, 2019. – 480с.
5. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования / И.А. Стернин. – М: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 288 с.
6. Стернин И.А., Стернина М.А. Сопоставительно-параметрический метод лингвистических исследований и возможность семантической типологии языков // Вестник Воронежского государственного. Серия: Филология. Журналистика. 2011, №2. С. 131-135
7. Суханова О.В., Стернина М.А. Англо-русский словарь безэквивалентной лексики.
8. Суханова О.В., Стернина М.А. Глагол.- Воронеж: издательство «Истоки», 2012. – 296с.

УДК 81`38

Кравцова Майя Тимофеевна

Студентка 3 курса Факультета немецкого языка,
Московский государственный лингвистический университет (Москва)
kravcova9810@gmail.com

**Научный руководитель:
Хлопова Анна Игоревна**

Прием контаминации при создании немецкоязычных наименований Compounding in German titles

АННОТАЦИЯ.

Автор статьи исследует механизм контаминации как одного из способов создания игры слов. Дано определение игры слов как мыслительно-языкового и мыслительного речевого эксперимента. Дано определение контаминации, и обозначены особенности создания данного приёма. Задача исследования заключается в том, чтобы понять, каким образом контаминация может быть использована в немецкоязычных наименованиях (названиях товаров, фирм, организаций).

В статье представлен анализ пяти примеров контаминации на немецком языке. Рассмотрены различные способы создания контаминации и функции данного механизма игры слов. Особое внимание обращается на то, что модели, по которым строится контаминация, указывают на актуальные тенденции развития языка. Удалось проследить, каким образом названия продуктов, брендов или организаций, содержащие данный приём, становятся более привлекательными и запоминающимися для реципиента. Кроме того, выявлена способность контаминации выполнять эмоционально-экспрессивную функцию и создавать комический эффект. В статье подчеркивается, что необходимо приложить определённые лингвистические усилия для декодирования юмористического эффекта, заложенного в окказионализм. Автор полагает, что контаминация, являясь приёмом создания игры слов, позитивно влияет на восприятие текста. Создание контаминированных единиц свидетельствует о большом потенциале словотворчества продуцентов, о креативности немецкого языка.

Ключевые слова: контаминация; игра слов; наименования; окказионализм; словотворчество

ABSTRACT.

The article describes the role of compounding as one of the types of play on words. The definition of play on words is given. The definition of compounding is presented as well and its peculiarities are indicated. The aim of the research is to understand how compounding can be used in German titles (names of goods, companies, organizations, titles of books and films).

There is an analysis of five examples of compounding in the German language. Various ways of creating compounding and the functions of this mechanism are considered. Particular attention is drawn to the fact that the models which the compounding is based on, indicate current trends in the development of the language. We managed to find out how names of products, brands or

organizations created with the help of compounding become more attractive and memorable. In addition, the ability of compounding to perform an emotionally expressive function and create a comic effect was revealed. The article emphasizes that it is necessary to make certain linguistic efforts to decode the humorous effect that the occasionalism produces. The author believes that compounding, being one of the ways of creating play on words, has a positive effect on the perception of the text. The creation of occasionalisms indicates great potential and creativity of the German language.

Keywords: contamination; play on words; titles; occasionalism; word creation

Игра слов представляет собой мыслительно-языковой и мыслительно-речевой эксперимент по креативному использованию всех категорий и единиц языка, осуществляемый вопреки принятым в данной лингвокультуре ассоциативным стереотипам [1, с. 204]. Этот эксперимент основан на способности субъекта речи к когнитивному столкновению понятий-представлений, относящихся к удалённым предметным областям [3, с. 99]. Словообразовательные возможности системы языка и индивидуальные способности продуцента создают почву для языковой игры.

При создании фирменных наименований – названий товаров, фирм, организаций – игра слов наиболее ярко проявляется на уровне словообразования и морфологии. Одним из приёмов создания игры слов на уровне словообразования в языке является контаминация, которая представляет собой «образование нового слова или выражения путём скрещивания, объединения частей двух слов или выражений, связанных между собой какими-либо ассоциациями». В отличие от композиции при контаминации в немецком языке не используются соединительные элементы (-s, -en). Производящие основы, как правило, не сохраняют морфемный статус; основы становятся «осколками» слов, которые часто накладываются друг на друга фонетически, фонематически или графически. По мнению В. З. Санникова, контаминация основывается на следующих положениях: 1) формально в новообразовании представлены, хотя бы одной буквой (точнее, фонемой), оба исходных слова; 2) в значении новообразования сложным образом переплетаются значения обоих исходных слов [5, с. 164]. В немецкой литературе для обозначения контаминации часто используется термин *Wortverschmelzung* (Heibert, Reiners) или *Wortkreuzung*.

В.Н. Виноградова характеризует контаминацию как «сугубо окказиональное, искусственное, игривое» образование [1, с. 172]. Однако несмотря на окказиональность некоторых контаминированных единиц (контаминация зачастую употребляется единожды и удовлетворяет сиюминутную потребность в игре), модели, по которым строятся эти единицы, имеют место в языке, указывая на актуальные тенденции развития языка.

Контаминированным единицам свойственна способность выполнять эмоционально-экспрессивную функцию и создавать комический эффект. Словообразовательная шутка в подобных окказионализмах основана на неожиданном, не всегда оправданном (с точки зрения узуса) соединении двух слов (частей слов) в одно. Необходимо приложить определённые лингвистические усилия для декодирования юмористического эффекта, заложенного в окказионализм.

Новообразование приобретает комический оттенок не только за счёт искусственной формы, но и в значительной степени семантической игры: контаминант «вбирает в свою семантику все те смыслы или коннотации, которые привносятся его составляющими». Однако не нужно прилагать больших когнитивных усилий, чтобы понять значение контаминированных образований – их смысл складывается из семантики компонентов. Семантика более очевидна, когда окказионализм использован в контексте.

На примере немецкоязычных фирменных наименований были проиллюстрированы различные способы создания контаминации и функции данного механизма языковой игры. К примеру, в названии книги “Kaputtalismus” Роберта Мисика, австрийского журналиста и политического автора, была использована фузиозная контаминация (рис. 1). Контаминант “*Kaputtalismus*” был образован путём наложения основ А (“*kaputt*”) и Б (“*Kapitalismus*”) с сокращением второй основы. Созданный с помощью контаминации заголовок не только акцентирует содержание книги, но и помогает понять отношение автора к проблеме: писатель иронизирует, относится к капитализму негативно, осуждающе.

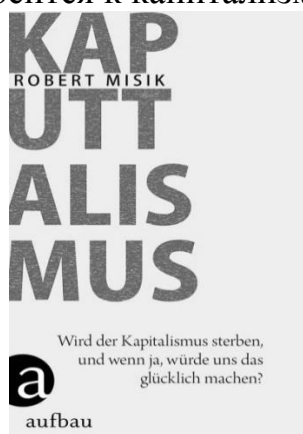


рис.



1

рис.

2

Примером фузиозной контаминации является и название салона красоты в Гамбурге (рис. 2). При создании контаминанта “*Haarmonie*” произошло наложение основ А (“*Haar*”) и Б (“*Harmonie*”) с последующим сокращением второй основы. Именно неожиданное сочетание слов придаёт оригинальность названию. Приём контаминации выполняет прагматическую задачу – привлекает внимание клиентов к салону.

Название известной американской комедии “*Monster-in-Law*” при переводе на немецкий язык осталось контаминированной единицей (рис. 3). При совпадении двух основ первая основа (“*Schwiegermutter*”) претерпела

сокращение, а вторая осталась неизменной (“*Monster*”). Полученный окказионализм “*Schwiegermonster*” соответствует уровню иронии, заложенной в исходное наименование, и благодаря юмористическому эффекту интересен и легко запоминаем.

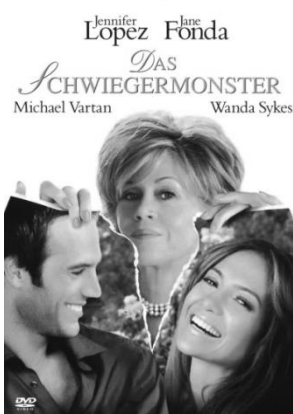


рис. 3



рис. 4

К типу последовательной контаминации принадлежит название ресторана в городе Вюрцберг (рис. 4). При последовательной контаминации основы А и Б не накладываются друг на друга, а следуют друг за другом. За первой основой “*Mensa*” следует, переживая редукцию, вторая “*Cafeteria*”. В результате получаем уникальное новообразование “*Mensateria*”, благодаря которому создаётся позитивный образ заведения.

При последовательной контаминации обе производные основы могут редуцироваться. На рис. 5 представлено название отеля, расположенного в Зальцбурге. Окказионализм “*Familotel*” нетрудно дешифровать: он образован с помощью двух компонентов “*Familie*” и “*Hotel*”, каждый из которых был сокращён в процессе слияния. Название не только необычно и оригинально, но и чётко указывает на формат гостиницы, подходящей для семейного отдыха.



рис. 5

Проанализированные примеры позволяют сделать вывод о том, что контаминация, являясь приёмом создания игры слов, позитивно влияет на восприятие текста. Так как контаминированные единицы являются безусловными отклонениями от языковой нормы, они привлекают внимание реципиента. Фирменные наименования, содержащие контаминацию, заставляют адресата проявить интерес к представленному объекту. Кроме того, дешифровка окказионализма способна доставить реципиенту интеллектуальное удовольствие, ведь он вынужден приложить некоторые лингвистические усилия для того, чтобы понять, каким образом игра слов была образована и какой смысл она приобретает в конкретной коммуникативной ситуации. Остроумное и оригинальное использование лексических единиц также придаёт тексту эстетическую ценность. Создание

контаминированных единиц свидетельствует о большом потенциале словотворчества продуцентов, о креативности немецкого языка.

Список литературы

1. Виноградова В.Н. Стилистический аспект русского словообразования. – М.: Наука, 1984. – 184 с.
2. Искандарова Г.Р. Структурные типы контаминированных образований в современном немецком языке // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. №7. С.303-311.
3. Кестлер А. Дух в машине / А. Кестлер // Вопросы философии. – 1993. – № 10. – С. 93-122.
4. Миловская Н.Д. Игра слов как инструмент критики в немецком языковом бытовом анекдоте // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. № 4. С.80-83.
5. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры [Текст] / В.З. Санников. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 544 с.
6. H-W. Eroms. Stil und Stilistik. Eine Einführung. – Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2008. – S. 135, 193.
7. Korpus der Kontaminationen = Korpus der Kontaminationen mit zwei Basiselementen [электронный ресурс]. – URL: <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2008/1174>.

УДК 81'36

Липина Анна Алексеевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка ФЭСН РАНХиГС
(Москва)
anna_lipina2011@mail.ru

Субъективная модальность Subjective Modality

АННОТАЦИЯ.

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

Ключевые слова: модальность, модальные глаголы, субъект, волеизъявление.

ABSTRACT.

The notion “volition” refers to subjective modality, as it is related to the subject that expresses ideas, the will, needs and hopes. This term reflects one of the most essential psychological states that characterize the motivational and volitive aspects of a person.

Keywords: modality, modal verbs, subject, volition.

Категория модальности представляется наиболее сложной и противоречивой из-за многоплановости семантики, разнообразных средств выражения этой категории. Большое количество исследований посвящено модальным глаголам. Однако, существует целый ряд эквивалентных модальных фраз и слов, которые также показывают отношение субъекта к определенному предикативному признаку.

Во-первых, необходимо дать определению этому явлению. Лингвистический термин “модальность” был заимствован из психологии. «Модальность - от ср. лат. *modalis* – модальный; лат. *modus*- мера, способ) - функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого. Модальность является языковой универсалией, она принадлежит к числу основных категорий естественного языка» [5, с. 303].

Модальность неразрывно связана с познавательной деятельностью человека и отражает процесс движения мысли при познании объективного мира [Мерзлякова 7: 2010]. Среди отечественных лингвистов, которые посвятили свои исследования модальности, отдельного внимания заслуживают результаты исследования языковой модальности в трудах Г.А. Золотовой, которая определяет модальность как субъективно-объективное отношение содержания высказывания к действительности с точки зрения его достоверности, реальности, соответствия или несоответствия действительности: «Содержание предложения может соответствовать реальной действительности или не соответствовать ей. Противопоставление этих двух основных модальных значений - модальности реальной (прямой) и модальности нереальной (ирреальной, косвенной, гипотетической, предположительной) и ложится в основу модальной характеристики предложения» [1, с. 66-67]. В своих исследованиях Г.А. Золотова подчеркивает исключительное значение говорящего в передаче модальных значений. На основе этого фактора Г.А. Золотова разграничивает три основных модальных плана:

- 1) отношение высказывания к действительности с точки зрения говорящего (объективная модальность);
- 2) отношение говорящего к содержанию высказывания (субъективная модальность);
- 3) отношение субъекта действия к действию. Третий аспект не так важен для модальной характеристики предложения.

Другие исследователи развивают логико-синтаксическую концепцию, в рамках которой анализ языковой модальности проводится в непосредственной связи с модальностью логической (Г.В. Колшанский 1961, Н.Д. Арутюнова 1976, В.З. Панфилов 1977, Т.И. Дешериева 1987, В.Б. Касевич 1988, О.В. Трунова 1991). Сопоставимыми величинами в данном случае становятся предложение и суждение. Однако вопрос о модальном семантическом объеме также не находит единого теоретического решения.

Сущность категории модальности, в первую очередь, выражает оценочность. С одной стороны, субъективная оценочность определяет коммуникативную направленность модальных предложений с глаголами волеизъявления. С другой стороны, коммуникативная направленность влияет на оценочность, т.е. напрямую связана с эмотивной функцией языка и категориями эмоциональности и экспрессивности, которые проявляются в точке зрения говорящего.

В основном, модальные глаголы передают субъектные значения возможности, необходимости и желания. Субъектная модальность относится к сфере потенциальности, сочетающей признаки ирреальности нефактичности предметной ситуации; и реальности объективно существующие или субъективно представленные говорящим обстоятельства, определяющие возможность или необходимость реализации предметной ситуации (А. В. Бондарко). Потенциальность, в свою очередь, относится к периферии сферы реальности в широком смысле [3].

Кроме модальных глаголов в английском языке имеется большой набор средств для выражения субъектных модальных значений. Современные англоязычные исследователи стали шире понимать категорию модальности. Например, среди статей о модальных глаголах можно найти статьи, посвященные языковым единицам под названием *viewpointadverbsandconnectives* [2, С. 31].

В силу концептуальной сложности материала теория оценки еще недостаточно хорошо изучена и разработана, но основы этой теории дают ясное представление как об области ее возможного применения, которая в основном сводится к регуляции общественного поведения /правового, морального, этического/, так и о тех проблемах, которые возникают в связи с необходимостью установить характер взаимодействия норм /деонтология/ и оценок /аксиология/, интерпретировать сущность исходного “нейтрально” по отношению к абсолютным оценочным предикатам “хорошо” и “плохо”, наконец, разграничить фиктивные и оценочные суждения [4, с. 227].

Волеизъявление является неотъемлемой частью категории субъективной модальности, так как волеизъявление говорящего связано с типами восприятия говорящим или третьим лицом фактов объективной действительности. Говорящий, сообщая адресату информацию, выражая свое отношение к ней, выбирает те языковые средства, которые произведут должный коммуникативный эффект. Говорящий может варьировать языковые средства для передачи эмоционального состояния элементы. Предложения с самыми разными модальностями могут содержать эмоциональный компонент.

Волеизъявление входит в ядерную область категории модальности и тесно связано с точкой зрения говорящего, его самооценкой и эмоциональным состоянием. Волеизъявление может быть прямым и косвенным в зависимости от степени выраженности.

Прямое волеизъявление выражается создается грамматическими и лексическими средствами, передающих волеизъявления. Косвенное волеизъявление выражается не прямым способом, а может быть расшифровано только с использованием контекстной импликации.

Кроме того, косвенное волеизъявление прочно опирается на соответствующую логическую и конкретную ситуативную пресуппозицию - ситуативные знания коммуникантов. Косвенные высказывания в ряде случаев могут формироваться в результате отступления от общих правил речевого общения.

Список литературы

1. Золотова Г.А. О модальности предложения в русском языке//ФН, 1962, № 4 - с. 65-79.
2. Казанцева Ю.С. Субъективная модальность. В русском и английском научно-информационном тексте. Екатеринбург. 2007.- 158 с.
3. Мерзлякова Н.П. Система непрототипических средств выражения субъектных модальных значений. Автореф. на соиск. уч. ст. канд. фил. наук. Ижевск. 2010.- 23 с.
4. Трунова О.В. Семантические константы и дискурсная дивергентности форм категории модальности в английском языке. Дисс. на соиск. уч. ст. доктора фил. наук. Ленинград. 1995.- 517 с.
5. Языкознание: Большой энциклопедический словарь. Из-во «Большая Российская энциклопедия» 1998. – 688 с.

УДК 81'11.112

Николаева Ольга Александровна

Ассистент кафедры английского языка,
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический
университет им. И.Н. Ульянова» (Ульяновск)
nikolaeva-olga94@yandex.ru

Жестовые фразеологизмы как объект лингвистических исследований **Phraseological units of sign as an object of linguistics studies**

АННОТАЦИЯ.

Данная статья посвящена анализу изучения жестовых фразеологизмов в русской и зарубежной лингвистике. Жестовая фразеология является сравнительно новой, но при этом достаточно популярной областью лингвистических исследований. В статье анализируется история возникновения термина «жестовый фразеологизм», варианты его толкования и его место в системе языка. В данной работе рассматриваются предпринятые лингвистами попытки предложить варианты классификаций жестовых фразеологизмов, основанные на разных критериях. Жестовые фразеологизмы также являются объектом изучения лексикографии и изучаются в рамках теории межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: жестовый фразеологизм, фразеология, жесты, невербальная коммуникация

ABSTRACT

The following paper analyzes the ways phraseological units of sign have been studied in Russian and foreign linguistic studies. Phraseology of sign is a comparatively new but popular area of linguistic research. The author of the article analyzes the history of the term “phraseological unit of sign” and its various definitions. The paper also deals with all existing classifications of such phraseological units which are based on different criteria. Phraseological units of sign are also studied by lexicography and cross-cultural communication researchers.

Keywords: phraseological unit of sign, phraseology, gestures, non-verbal communication

В современной лингвистике одним из актуальных направлений исследований является изучение невербальных элементов коммуникации, так как они играют важную, а порой и решающую роль в устном общении. В связи с постоянным ростом межкультурных контактов в современном мире невербальное поведение также представляет огромный интерес учёных, занимающихся исследованиями в русле теории межкультурной коммуникации. Не меньший интерес вызывает у исследователей рассмотрение всех возможных видов взаимодействия вербальных и невербальных средств коммуникации.

В лингвистике к одной из областей исследования, связанных с изучением подобного взаимодействия, относится жестовая фразеология. Жестовая фразеология, по словам А.Д. Козеренко, фактически находится на стыке фразеологии и невербальной семиотики [1 Козеренко]. Е.Г. Крейдлин, который заложил основы изучения невербальной семиотики, определяет жестовую фразеологию как область, в которой «описываются социально и культурно наиболее значимые, а в языковом отношении наиболее употребительные жестовые фразеологизмы» [2 Крейдлин]. Он также отмечает, что такие языковые единицы, как правило, либо построены на базе какой-либо жестовой единицы, либо каким-то другим способом связаны с ней по смыслу. М.А. Маякина относительно подобных фразеологических единиц употребляет термин «фразеологизмы невербального поведения человека» [5].

Для того, чтобы понять, что представляет собой жестовый фразеологизм или жестовая идиома, обратимся прежде всего к понятию фразеологизма. Согласно словарю лингвистических терминов, фразеологическая единица – это лексически неделимое, устойчивое в своём составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы [1, с.438].

Рассмотрим особенности жестовых фразеологизмов как отдельного вида фразеологических единиц. А.Д. Козеренко предлагает определять жестовую идиому в узком смысле как «идиому, в основе которой лежит жест» [2, с.375]. На примере сочетания «махнуть рукой» она показывает отличие жестовой идиомы от свободного сочетания или номинации жеста. Свободное сочетание не несет никакого дополнительного смысла, употребление номинации жеста сопровождается выполнением самого жеста. Жестовая идиома может употребляться самостоятельно, вне контекста употребления жеста.

В широком смысле слова, жестовая идиома определяется как идиома, семантически связанная с несущим определенным смысл телесным положением или движением [2, с.377]. В данном случае жестовая идиома связана не только с жестами, но и с другими видами кинетических невербальных элементов. Таким образом, термин, предложенный М.А. Маякиной, кажется более верным.

Многими исследователями были предприняты попытки классифицировать жестовые фразеологизмы на основе различных критериев. Так, к примеру, Ю.Н. Куличенко и Е.М. Королевская, исследовавшие русские и английские жестовые фразеологические единицы в сопоставительном аспекте, предлагают следующую тематическую классификацию:

- 1) Жестовые фразеологические единицы, выражающие эмоциональное состояние субъекта:
 - а) негативное (повесить нос – loseheart);
 - б) позитивное (поднять голову – keeponeschinup);
 - в) «нейтральное» (усом не ведёт – nottoraiseaneyebrow);

Авторы классификации также отмечают, что данная группа симптоматических жестовых фразеологизмов является наиболее многочисленной как в русском, так и в английском языках, и предлагают более подробную классификацию данного типа идиом, основанную на конкретных позитивных и негативных эмоциях.

- 2) Жестовые фразеологические единицы, выражающие межличностные отношения (подставить плечо – giveahelpinghand);
- 3) Жестовые фразеологические единицы со значением «отношению к действию»:
 - а) действие – бездействие (и пальцем не пошевелить – nottoliftahand);
 - б) желание/нежелание совершить действие (руки чешутся – dietodosomething);
 - в) одобрение/неодобрение действия (морщить нос – wrinkle nose);
 - г) содействие/препятствие действию (умыть руки – washoneshandofit);
- 4) Жестовые фразеологические единицы со значением «отношение к объекту» (с руками рвать – seizetheopportunity);
- 5) Жестовые фразеологические единицы со значением «обман» (провести за нос – pullsomebody'sleg) [4].

Многие исследователи при рассмотрении жестовых идиом обращают особое внимание на эмоции, которые выражаются при помощи соответствующих жестов. Так, например, М.Л. Ростова, исследовавшая также русские и английские жестовые идиомы, предлагает классификацию жестовых фразеологических единиц по типу выражаемых эмоций. В качестве основания для классификации она использует следующие эмоции:

- 1) Гнев/ярость (указывать на дверь – *shows somebody the door*);
- 2) Страх (коленки дрожат – *shiver in one's boots*);
- 3) Радость/счастье (с распротёртыми объятьями – *with open arms*);
- 4) Горе/печаль (ломать руки – *wring one's hands*);
- 5) Удивление/изумление (глаза на лоб лезут – *raise the eyebrows*);
- 6) Неодобрение (покачать головой – *shake one's head*);
- 7) Отвращение/презрение (вытирать ноги – *look down one's nose*) [8].

Таким образом, мы можем отметить на данный момент существующие классификации жестовых фразеологизмов являются в основном семантическими, то есть основанными непосредственно на лексическом значении. Однако следует отметить, что это не единственный аспект изучения фразеологизмов невербального поведения.

Жестовые идиомы становятся объектом многих исследований, выполненных в рамках теории межкультурной коммуникации. Проводятся сравнительно-сопоставительные исследования данных идиом в различных языках. В качестве примера можно привести исследование В.В. Пархомика, который анализировал национально-культурную специфику фразеологизмов с компонентов «глаза» и «голова» в немецком, русском и белорусском языках и обнаружил, что национальное своеобразие находит своё отражение в безэквивалентных фразеологических единицах, то есть данные жестовые идиомы отражают особенности менталитета и традиций, свойственных представителям этих культур [6, 7].

Помимо межкультурных исследований жестовые фразеологизмы также становятся объектом изучения лексикографии. Так, М.А. Маякина предприняла попытку построения словаря фразеологических единиц английского языка, описывающих невербальное коммуникативное поведение, основываясь на принципе согласованности лексикографических представлений невербальной и вербальной семиотических систем [5].

Исходя из всего вышесказанного, следует отметить, что жестовые идиомы в настоящее время представляют большой интерес для исследователей в области лингвистики и межкультурной коммуникации. Данная популярность вызвана тем, что подобные идиомы находятся на стыке вербального и невербального, а также являются носителями культурного кода. Несмотря на то, что многие исследователи занимались изучением жестовых фразеологических единиц, мы считаем, что необходимы дальнейшие исследования, в частности поиск новых критериев для

классификации подобных фразеологизмов и продолжение работы над составлением словаря фразеологизмов невербального поведения человека.

Список литературы

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
2. Козеренко А.Д. Жестовые идиомы и жесты: типы соответствий // Фразеология в контексте культуры. М., 2000. – 374-382 с.
3. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика / Г.Е. Крейдлин. – М.: «Новое литературное обозрение», 2002. – 579 с.
4. Куличенко Ю.Н., Королевская Е.М. Сопоставительная характеристика русских и английских жестовых фразеологических единиц // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №2-1 (68). С. 109-112
5. Маякина М.А. Фразеологические словосочетания, описывающие невербальное поведение человека: коммуникативно-прагматический и лексикографические аспекты (на материале англоязычных художественных текстов) / М.А. Маякина. – Иваново, 2006.
6. Пархомик В.В. Национально-культурная специфика фразеологизмов с компонентом «глаза» в немецком, русском и белорусском языках // Молодой ученый. – 2015. - №3. – С.962-967.
7. Пархомик В.В. Фразеологизмы невербального поведения человека с компонентом «голова» в немецком, русском и белорусском языках // Весці БДПУ. – 2013. - №4. – С.68-71.
8. Ростова М.Л. Отражение эмоций жестовыми фразеологизмами русского и английского языков // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2013. Т.4. №4. С.383-388.

УДК811.11-112

Советов Иван Михайлович

кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры английского языка

ФЭСН РАНХиГС

ivan_sovetov@mail.ru

**Заместительные свойства слов широкой семантики
в английском и немецком языках
Substitutionary features of words with broadened meaning
in English and German**

АННОТАЦИЯ.

В любом языке существует класс слов, у которых лексическое значение может варьироваться и полностью зависит от контекста. Широкозначность играет важную роль в функционировании языка. В контексте происходит конкретизация значения у слов широкой семантики.

Ключевые слова: широкое значение, десемантизация, широкозначные слова.

ABSTRACT.

In any language there is a class of words whose meanings vary and depend on the context. Eurysemy plays an significant role in language functioning. In the context words with broadened semantics acquire a specific meaning.

Keywords: broadened meaning, desemantisation, words with broadened meaning.

Проблема многозначности слов всегда привлекала особое внимание лингвистов, и активно обсуждалась учеными. К сожалению, некоторые явления, которые схожи с полисемией, не получили должного внимания. Все еще остается немало вопросов, связанных с функционированием слов широкой семантики в разных языках.

Впервые Н.Н. Амосова ввела термин «широкозначность» и дала определение классу слов, которому характерна абстрактность и отвлеченность в значении. Широким значением слова является значение, которое содержит максимальную степень обобщения, получающее известную конкретизацию при употреблении данного слова в речи [1, с. 114].

В современной лингвистике не существует единого термина для обозначения лексических единиц, у которых степень лексической абстракции может меняться. Среди основных признаков, которые выделяют такие слова, мы находим следующие: синкретизм, полиденотативность, синсемантизм, десемантизация и полифункциональность. Например:

He had been a high-school football hero and the fall before he had been the flashiest thing on the freshman team at State. (1, p.5)

Учитывая наличие данных характеристик, мы можем утверждать, что слова широкой семантики функционально могут приближаться к местоимениям или даже союзам, которым свойственна десемантизация и абстрактность.

Под синкретизмом слова широкой семантики подразумевается нерасчлененность значения такой лексической единицы. Количество денотатов у подобного слова практически неограниченно. Конкретное денотативное значение проявляется только в контексте/речи. Вследствие специфики семантического содержания широкозначная лексика не может, как правило, без определенного контекста указывать на конкретный денотат. При частичной десемантизации значение слова широкой семантики сводится к указательности. При полной десемантизации слова широкой семантики переходят в разряд грамматических средств языка. Десемантизация обуславливает полифункциональность широкозначных слов [5, с. 5].

В современный период существительные thing-Ding регулярно употребляются в широком обобщенно-отвлеченном значении, когда ни контактные слова, ни макроконтекст не конкретизируют их реальное смысловое содержание, а главное, в конкретизации этого широкого смыслового содержания нет необходимости, так как такое употребление существительных широкой семантики вызвано коммуникативными целями.

[6, с. 15-16]. Например: Aber leider, sagte sie, habe die Mama versäumt, der Ilse die wichtigsten Dinge im Leben beizubringen (2, S.93).

Все широкозначные слова объединены общими признаками, а функционирование таких единиц в языке отличается от неширокозначных частей речи. Существование широкозначной лексики в языке обусловлено необходимостью отражения действительности в максимально обобщенном виде. К основным особенностям многозначности и широкозначности относят:

- слова с широкозначным значением передают одно широкое понятие, которое включает в себя ряд других, а многозначные слова обозначают два или несколько понятий.

- значение широкозначного слова характеризуется целостностью, в то время как семантическая структура многозначного слова характеризуется фрагментарностью.

- обобщенный и абстрактный признак лежит в основе слов широкой семантики. Источником многозначности принято считать различные виды переноса значения: метафорические и метонимические.

- значение слов широкой семантики отличается своей инвариантностью, так как несет в себе абстрактность. В контексте происходит конкретизация данной лексической единицы.

Современная лингвистика не располагает единым подходом к явлениям многозначности и широкозначности. Общая тенденция заключается в том, что эти два явления рассматриваются отдельно.

В настоящее время изучение этого явления необходимо для понимания абстрактной номинации в менталитете человека. Это явление достаточно часто рассматривалось вместе с многозначностью для разграничения этих двух понятий. Мы же больше склоняемся к наличию различий между широкозначностью и многозначностью. Изучение этимологии широкозначности представляет особый интерес, так как также может приблизить к пониманию тяготения человечества к отражению действительности в обобщенном виде.

Часто трудно провести четкую линию между словами заместителями и местоимениями, так как главная функция местоимений – замещать слова. Слово-заместитель “thing” в английском языке может заместить все что угодно: это слово можно применить по отношению к одушевленным и неодушевленным предметам, к конкретным и абстрактным понятиям. Например:

I am not saying that there is not such a thing as love. I am merely pointing to something which is different from love but which sometimes goes by the name of love. It may well be that without this thing which I am talking about there would not be any love. But this thing in itself is not love. (1, p.37)

В данном примере слово-заместитель “thing” приобретает абстрактное значение. Автор использует заместительные свойства слова широкой семантики для описания понятия “любовь”.

Итак, местоимения функционируют как слова-заместители. Абстрактность значения свойственна местоимениям и словам широкой семантики, но не все местоимения могут служить словами-заместителями, и не все слова-заместители являются местоимениями. Словами-заместителями местоимения становятся в тех случаях, когда выполняют функции существительного. Слова-заместители могут замещать как отдельные слова, так и целые фразы и даже предложения.

Список литературы

1. Nöstlinger Ch. Die Ilse ist weg. 1991-102 S.
2. Warren R.P. All the King's Men. 1979-474p.
3. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. - Ленинград. 1963- 208 с.
4. Барсук Л.В. Психолингвистические исследования особенностей идентификации значений широкозначных слов (на материале существительных): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1991. 16 с.
5. Давыдова Г.Б. Функциональный анализ конструкций с широкозначными словами в современном английском языке / Г.Б. Давыдова // Вопрос системной организации речи. - М., 1987. - С. 154-158.
6. Кудрявцева Н.П. К типологической характеристике широкозначной номинации в английской разговорной речи / Н.П. Кудрявцева // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. - Горький, 1987. - С. 83-88.
7. Колобаев В.К. Слова широкой семантики и способы их конкретизации в английской научной литературе. Автореф. на соиск. уч. ст. канд. фил. наук. Ленинград. 1983- 14 с.
8. Сердюкова Т.М. Историко-семасиологическое исследование группы слов, выражающих понятие "вещь" в английском языке (в сравнении с немецким) . Автореф. на соиск. уч. ст. канд. фил. наук. Москва. 1971- 23 с.

УДК 81.362

Трубловская Алёна Викторовна

Студентка программы бакалавриата

«Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Департамент иностранных языков

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (Москва)

atrublovskaya@gmail.com

Научный руководитель:

Рябчун Сергей Александрович

Кандидат физико-математических наук, старший преподаватель

Департамента иностранных языков

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (Москва)

The use of the Present Perfect in British English and American English

ABSTRACT.

The Present Perfect (PP) tense has been examined by a number of linguists. It is suggested that Americans, unlike British people, tend to use the Past Simple (SP) more frequently in cases which require the PP. Nevertheless, there is a scarcity of specific figures as well as information about possible causes of the usage differences. The paper aims to verify the above premise and further explore further the use of the PP in British English (BrE) and American English (AmE) today. To obtain more data on the current state of the PP, a questionnaire with native British and American speakers has been created. The total number of participants was 50. The study reveals that Americans use the PP less frequently than British people. However, the difference is moderate and strongly contingent on the situation. Additionally, British people do not always employ the PP when it is needed according to the grammar rules. Possible causes of such a trend, limitations of the research and recommendations for further study are thoroughly discussed in the paper.

Keywords: verb; Present Perfect; Past Simple; British English; American English

INTRODUCTION

The PP tense constitutes one of the most challenging aspects in the grammar of English as it is the tense that unites the past and the present.

The research paper will discuss ambiguities in the use of the PP for describing past events in BrE and AmE. Some attempts have already been made in order to study how the PP is utilized in the two standards of English. In a number of books devoted to the main varieties of English it is proposed that Americans, unlike Britons, tend to use the SP more often than the PP for describing past events [1, p. 25; 2, p. 17]. The frequency of usage of the PP and the SP has been measured as well and some statistics is provided [7; 15]. Since the research was focused mostly on the corpora, little is known on the current use of the PP in BrE and AmE. Besides, there are still several gaps concerning the principal difference in the PP and the SP, British and American perspectives on the PP, possible causes of the tendency. These obstacles in the study of the English language lead to disagreement between the rules and the real usage of the language. Hence, further investigation is required.

The aim of this study is to establish the use of the PP in modern English and pinpoint how the variety of English affects the employment of this tense. The key objectives of the paper are as follows: to analyze the core differences between the PP and the SP according to grammar references, to outline what is known in relation to the PP in BrE and AmE, to verify the premise stated above by means of a survey, and to suggest possible causes of the tendency.

THEORETICAL FRAMEWORK

The concepts of the PP and the SP

The essence of the SP is that using this tense the speaker clearly distinguishes the time when the action took place from the current moment of speech. Moreover, the time frame of the event is always established. It can be expressed either explicitly with special markers ('last *Monday*', 'yesterday', etc.) or implicitly. The information on time may be omitted when both interlocutors are aware of the situation and its time period and do not associate themselves with it: *How did you get your present job?* [13, p. 162].

The main idea of the PP is that it is utilized for describing events that occurred in the past and are still regarded as relevant to the moment of speech. Special markers of this tense are often present in utterances: 'just', 'already', 'recently', etc [11, p. 128]. It is proposed in relation to the PP that it is "a situation in past time that is viewed from the perspective of present time" [5, p. 270]. As far as the time frame is concerned, in the PP it is common that the time period is not definite as for the speaker this information is not crucial.

It was found in one research which analyzed emergency calls that the choice of the tense (the PP or the SP) affects people in a certain way [10]. When the call-taker makes a question in the SP ('What happened?') people start providing a detailed *narrative*. However, when the question is addressed in the PP ('What's happened?') callers tend to give an informative and short *report*. The results prove that people have particular associations with sentences formed in the past and present. When they hear a question in the SP, they perceive it subconsciously as asking about the past disconnected from the time of the utterance, whereas the PP is associated with the current situation.

The choice between the PP and the SP in questions create a number of difficulties. As grammar references state, special questions with such words as 'when', 'where', 'how' demand the use of the SP since they imply definite time frame and concern with details (narrative) [11, p. 128].

It is crucial to understand that although it might be regarded as ungrammatical, the use of the PP with *wh*-words is present in the language. The phrases "When have you ever ... ?" and "When did you ever ... ?" may serve as an example as they comprise markers of both the PP ('ever') and the SP ('when'). According to the British [16] and American [17] corpora, both variants are found.

Overall, the key factors determining the usage of the PP are as follows: indefinite time, relevance to the moment of speech, special word-indicators, a report rather than a narrative. It should be stressed that viewing the event as either relevant to the moment of speech or isolated from the present may be subjective. As it is asserted, "The choice of tense is determined by the usual factors, i.e. by whether the speaker referring to the bygone situation is concerned with (i.e. focuses on) THEN or NOW" [4, p.322]. Hence, the use of the PP is guided more by the speaker's attitude than grammar rules.

The PP in BrE and AmE

Outline of the differences in usage

Apart from the perception of a situation by the speaker, the variety of English the speaker utilizes plays a substantial role as well. The premise that American and British people use the PP differently is reflected in a number of books devoted to the study of BrE and AmE [5, p. 272; 8, p. 118].

Darragh states in his book that in AmE the use of the PP and the SP is interchangeable for describing past events [2]. When the connection with the moment of speech is highlighted, for instance, by the presence of ‘just’, ‘already’, ‘yet’, ‘ever’, ‘never’, British people regard only the PP as grammatically correct, while Americans can use both tenses without any difference.

The researcher Davydova also claims that adverbs such as ‘never’, ‘ever’, ‘always’, etc. are associated with present or past depending on the variety of English: “American English (From Vanneck, 1958): I live in New York. But I never saw St. Patrick’s Day parade. Standard British English: I have never been to New York” [3, p. 53].

Statistics on the usage

Although many scholars posit that the employment of the PP is likely to be distinct, the amount of statistics that exists today does not suffice. In one of his books Algeo contends: “According to a corpus-based study (LGSWE 462), British uses the perfect aspect more than does American by a ratio of approximately 4:3” [1, p. 25].

Some research was dedicated to the development of the PP and based on the investigation of different corpora. Although the first study admits slight changes in the use of the PP, it outlines that “the trend is not significant within the varieties” [7, p. 57]. At the same time, the second paper points out that the decline of the PP in AmE is considerable while for BrE there were only marginal changes. Having compared British and American corpora in 1750-1799 and 1950-1999 the research reveals that the decline constituted roughly 20% in AmE and 3% in BrE. The author presumes that the function of the PP for describing past events is being gradually replaced by the SP and calls the PP Resultative “vulnerable to losing ground to SP” [15, p. 324].

Possible causes of the differences

Little is known on causes of the difference in the use of the PP in BrE and AmE. However, some plausible explanations are pinpointed. First of all, in a dialogue the relevance or the effect of the event from the past is usually apparent for communicators. Thus, it may be “superfluous for the speaker to assert the connection between the past event and its result, using the PP” [15, p. 324]. Furthermore, the preterite and the participle forms of many verbs are the same. As AmE is usually associated with colloquial style, the auxiliary *to have* is often contracted. Hence, the processes of phonological reduction of the syllable *’ve* (*’s*) may play a role [15].

The idea of the use of the SP instead of the PP in spoken English is also reflected in one book in which the author claims: “There is a tendency in informal American English, and increasingly in informal British English, to use the Past Indefinite in the principal clause, if the adverbial clause of time is introduced by

the conjunction *since*” [8, p. 119]. Hence, the switch to the SP might be happening in BrE as well. It may be that it will take a little time for the tendency to start to emerge in formal style of English as well.

METHOD

With the objective of gaining insights into the current perception and use of the PP in the two varieties of English a survey has been conducted. It made use of a written questionnaire on a Google form as it was anonymous, direct and provided data in a systematic way. Respondents were native English speakers from the UK and the USA. They have been chosen randomly on the Internet via the application Tandem. It was hypothesized that Americans would pick the SP forms more often than Britons.

The test consisted of two parts: formal questions and situations. In suggested situations participants were to pick the answer that they would be more likely to use in a daily conversation. It is important to highlight that the survey was concerned with what comes first to the minds of the speakers rather than what they consider correct or incorrect. The structure of the test, as well as the content of the tasks, is presented in the table below. In order to minimize any effect on the respondents, the cases had been composed with the use of the present tenses only.

| Question | Response options | Remarks |
|---|--|---|
| How old are you? | -11 - 20 years old -21 - 30 years old -31 - 40 years old -41 - 50 years old -51 - 60 years old -over 60 years old | |
| Where are you from? | -The USA -Great Britain | |
| What is your occupation? (optional) | <i>open question</i> | The question was made optional as the requirement to answer might be intrusive. |
| Situation 1: you are visiting your parents for a holiday. Your flight home is in a couple of hours. Suddenly you realize that you cannot find your key. You tell your mother: | -I lost my key. Did you see it? -I've lost my key. Have you seen it? | <i>affirmative sentence + interrogative sentence, no marker of time;</i> The response options were taken from the section 'American English' [9]. |
| Situation 2: you come home very late from work and notice that the food left for your child is untouched. Besides, your kid looks pale and tired. You ask him: | -Did you eat today? -Have you eaten today? | <i>general type of question, the marker of the PP 'today';</i> The response options were partially (with another marker) grasped from the video dedicated to the issue [12]. |
| Situation 3: you are back at work from an Asian café where you usually have lunch. Not knowing that, your colleague suggests going to the dining room. You say: | -I'm not hungry. I just had lunch. -I'm not hungry. I've just had lunch. | <i>affirmative sentence, the marker of the PP 'just';</i> The response options were taken from the section 'American English' [9]. |
| Situation 4: you are talking to your friend when he suddenly claims: | -Piano? When did you ever play the piano? | <i>special type of question, the marker of the PP 'ever', the</i> |

| | | |
|--|--|--|
| "Guess what? I am going to buy a piano and I want you to help me with the colour". Feeling surprised, you react: | -Piano? When have you ever played the piano? | <i>marker of the SP 'when'</i> ; It is stated in the theoretical part of the paper that two variants are present in corpora; thus, more data are required. |
| Situation 5: you are a teacher of literature and you give your students the task to find the figures of speech in the text. They mention everything except for one feature. You tell them: | -There is one point that you didn't notice, and that is a metaphor in the last sentence. -There is one point that you haven't noticed, and that is a metaphor in the last sentence. | <i>negative sentence, no marker of time</i> ; The response options were taken from British literature (p.38) and altered slightly in order to create a real situation [14]. |

Table 1. The content of the questionnaire

RESULTS

The total number of participants in the questionnaire constituted 50 people: 25 respondents were Britons and 25 respondents were Americans. Most respondents were from groups 11-20 years old (24%) and 21-30 years old (56%). In regard to occupation, different jobs were presented: administrator, solicitor, engineer, architect and others. The percentage of students constituted 18%.

The following table demonstrates how the answers have been distributed among 5 given situations:

| | Britons | | Americans | |
|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | the PP | the SP | the PP | the SP |
| Situation 1 | 24/25 (96%) | 1/25 (4%) | 20/25 (80%) | 5/25 (20%) |
| Situation 2 | 20/25 (80%) | 5/25 (20%) | 17/25 (68%) | 8/25 (32%) |
| Situation 3 | 17/25 (68%) | 8/25 (32%) | 6/25 (24%) | 19/25 (76%) |
| Situation 4 | 22/25 (88%) | 3/25 (12%) | 21/25 (84%) | 4/25 (16%) |
| Situation 5 | 13/25 (52%) | 12/25 (48%) | 7/25 (28%) | 18/25 (72%) |
| Average | (77%) | (23%) | (57%) | (43%) |

Table 2. The results of the questionnaire

DISCUSSION

As the figures illustrate, the premise that Americans tend to use the SP more frequently than Britons remains relevant today. The difference in the employment of the PP in BrE and AmE constitutes 20%. However, the tendency is rather situational.

Cases 1 and 5 implied the relevance to the moment of speech while no markers were used. In the first situation the priority was given to the PP, whereas situation 5 was viewed in terms of the SP among many Britons and Americans. Firstly, the response options were negative sentences. Secondly, the situation might have been interpreted differently since the idea whether the students finished the search or they were in the process when the teacher said the sentence is unclear. As the model for the fifth situation had been picked from the book of a British author,

it shows that the English used in daily speech may be distinct from literary language.

Cases 2 and 3 made use of the markers of the PP 'today' and 'just' respectively. However, a moderate quantity of respondents picked the version in the SP. It might indicate that the switch to the past tenses in such cases is noticeable in both varieties. Despite what grammar references say, the word 'just' is no longer a strict marker of the PP. As far as the marker 'today' is concerned, the results reveal that it is not an absolute marker but may motivate an individual to use the PP. The answer in case 2 may also be contingent on whether a person feels restricted by the words 'very late' in the description of it. Those who pick the SP may think that the day is nearly finished and there is no opportunity for the child to eat today.

Situation 4 is considered to be the most controversial as the utterances in response options incorporate the markers of the two tenses simultaneously. For the majority of natives of both standards of English the situation was viewed from the perspective of present. The study indicates that the word 'ever', which implies a possibility of changes in the future, was stronger for the respondents than the word 'when'. It is assumed that non-native English speakers, on the contrary, would be more guided by the word 'when' since the idea that questions words represent the sphere of the past is stressed in grammar references.

Overall, British people tend to follow the rules and employ the PP in most cases. However, in some situations a particular number of them may disregard grammatical accuracy and pick the SP. The shift to the SP may be observed in negative sentences in which the relevance to the moment of speech is implied, as well as with the markers of the PP 'today', 'just'. Nevertheless, in questions where markers of both the SP and the PP are used ('when' and 'ever'), the priority goes to the PP. With respect to Americans, a more significant quantity of them are not in line with the rules and utilize the SP version.

While interpreting the data, the fact that the majority of respondents were young people should be taken into account since their speech is substantially influenced by the processes of globalization and American cinematography, Youtube videos, etc. Thus, they are more affected by the SP replacing the PP.

Speculating on possible causes of the current trend, we should note the following. First of all, it is natural for low-context cultures to be precise in speech and try to provide more information in a shorter period of time [6]. Both the USA and the UK are representatives of low-context cultures with the remark that the USA tends to have a higher index than the UK. The replacement the PP Resultative in its typical examples with the SP would lead to little or no change in meaning, and thus, in perceiving the message, e.g., *I lost my key. Could you help me?*. The receiver of the utterance is cognizant that the occurrence happened not long ago and is relevant to the present moment. Therefore, the speaker may subconsciously understand that there is no need to spend time on saying the utterance in the PP and somehow 'complicate' it.

Also, a more frequent use of the SP may be associated with a high level of formality that Americans attribute to the PP. Although they are aware of the correct use of the PP, they leave it for the official style. Finally, it could be that Americans have a narrower perception of the connection between the past and the present than British people. Hence, they see events that have occurred recently as isolated from the current moment. The phonological aspect of reduction described in the theoretical part can also play a role in the tendency.

LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

This study has a number of limitations which should be taken into account when interpreting the data. First of all, online format may have produced some obstacles since the respondents were strangers and it is possible that not all of them felt committed to reading the form and filling it in carefully. Furthermore, a particular order of the situations, as well as the order of response options, might have influenced the choice of the respondents.

Since the paper was more concerned with the general use of the PP in BrE and AmE, there is ample room for further investigation of more specific cases. Future research could test the causes that have been advanced in the paper. In order to verify phonological grounds, it is crucial to examine whether the use of the SP will be higher with the verbs that have the same form for the preterite and the past participle. Moreover, as people may consider the full form of the auxiliary *to have* superfluous, contractions in response options are to be used to check whether it will stimulate natives to pick the PP more frequently. Finally, a qualitative research such as a structural interview with native speakers might be useful to obtain more data. Another potential area for future research is the difference in the use of the PP between native speakers and learners of English. The question about how the PP should be taught and learnt remains open as well.

CONCLUSION

This research paper makes several theoretical and practical contributions. It established that regarding the event as either connected with the moment of speech or isolated is rather personal. Hence, the use of the PP may lie beyond grammar rules. The switch to the SP with adverbs denoting the PP is common in AmE and in colloquial English in general. Since a language is never stable and affected by the speakers of it, the boundaries between the PP and the SP may be blurred in the future.

By utilizing the method this study verified that the difference in the use of the PP among British and American people is discernible. The study highlights that the trend may be due to regarding the PP as superfluous in day-to-day conversation. Overall, the study reveals that not only is the switch to the SP noticeable in AmE, but it is also found in BrE especially with such words as ‘today’ and ‘just’. The results of this study are important for linguists, scholars, teachers and learners of English. While this paper intended to broaden outlook on the PP in general terms, the current status of the PP needs to be more widely studied in the future.

References

1. Algeo J. *British or American English? A handbook of word and grammar patterns*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 348 p.
2. Darragh G. *A to Zed, A to Zee: a guide to the differences between British and American English*. Irun, Espana: Editorial Stanley, 2000. 116 p.
3. Davydova J. *The present perfect in non-native Englishes: a corpus-based study of variation*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2011. 340 p.
4. Declerck R. *The grammar of the English verb phrase*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. 846 p.
5. Greenbaum S. *The Oxford English Grammar*. London: Oxford University Press, 1996. 652 p.
6. Hall E. *Beyond culture*. New York: Doubleday, 1989. 298 p.
7. Hundt M., Smith, N. *The present perfect in British and American English: Has there been any change, recently? // ICAME Journal*. 2009. Vol. 33. P. 45-64.
8. Murphy R. *English grammar in use*. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 380 p.
9. Riou M., Ball, S., Williams, T., Whiteside, A., O'Halloran, K., Bray, J., Perkins, G., Smith, K., Cameron, P., Fatovich, D., Inoue, M., Bailey, P., Brink, D. and Finn, J. 'Tell me exactly what's happened': When linguistic choices affect the efficiency of emergency calls for cardiac arrest // *Resuscitation*. 2017. Vol. 117. P. 58-65. doi:10.1016/j.resuscitation.2017.06.002
10. Thomson A.J., Martinet A.V. *A Practical English Grammar*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 1986. 353 p.
11. Yao X. *Developments in the Use of the English Present Perfect: 1750-Present // Journal of English Linguistics*. 2014. Vol. 42(4). P. 307-329. doi:10.1177/0075424214549560
12. Грамматика английского языка. Пособие для студентов педагогических институтов / В.Л. Каушанская, Р.Л. Ковнер, О.Н. Кожевникова, Е.В. Прокофьева и др. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 384 стр.
13. Саакян А.С. *Английская грамматика: базовый теоретический курс / А.С. Саакян*. – М.: Эксмо, 2013. – 336 с.
14. *The Present Perfect Tense in British and American English*. URL: <https://www.simpleenglishvideos.com/the-present-perfect-tense-in-british-and-american-english/>
15. Tolkien J.R.R. *The Hobbit*. URL: <https://www.readingsanctuary.com/wp-content/uploads/2018/10/The-Hobbit-byJ-RR-Tolkien-EBOOK.pdf>
16. <https://www.english-corpora.org/bnc/>
17. <https://www.english-corpora.org/coca/>

УДК 81

Чечельницкая Татьяна Вячеславовна

Студентка второго курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
tvchechelnitskaya@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Будникова Алина Александровна

преподаватель департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

**Языковая манипуляция в современной российской политике
на примере пенсионной реформы 2018 г.
Linguistic manipulation in modern Russian politics
on the example of pension reform of 2018**

АННОТАЦИЯ.

Настоящий доклад посвящен анализу языковых методов политической манипуляции в современной России на примере пенсионной реформы 2018 года. Работа имеет междисциплинарный характер, будучи написанной на стыке лингвистики, политологии и социологии. В работе использован качественный метод анализа. Тема политической манипуляции обладает высокой актуальностью, потому что данный феномен затрагивает всех жителей государства и влияет на их отношение как к политической среде в целом, так и на их мнение по поводу конкретных событий. В то же время, тема манипуляции в политическом дискурсе современной России практически не изучена, поэтому требует более тщательного анализа. Основная цель исследования - рассмотреть методы лингвистической манипуляции в современном политическом дискурсе на примере законопроекта о пенсионной реформе от 2018 г. В докладе рассматривается несколько важных этапов пенсионной реформы. На основании анализа некоторых единиц политического дискурса, а также привлечения реакции на них общественности устанавливается, что в процессе принятия законопроекта о пенсионной реформе имела место лингвополитическая манипуляция. Данная работа интересна как с лингвистической точки зрения для ознакомления с возможностями влияния языка на общество, так и незаинтересованным в лингвистике с целью уметь выявить признаки манипуляции в политической среде. Полученные результаты также будут полезны при сопровождении дискурса политических реформ.

Ключевые слова: лингвополитическая манипуляция; языковая манипуляция; лингвистическая манипуляция; дискурс политических реформ; манипуляция в политическом дискурсе; политическая манипуляция; современная политика.

ABSTRACT.

The phenomenon of manipulation has been used in politics throughout time. This report is devoted to the analysis of linguistic methods of political manipulation in modern Russia on the example of pension reform in 2018. The work is interdisciplinary, being written at the intersection of linguistics, political science and sociology. The main purpose of the study is to consider the methods of linguistic manipulation in the modern political discourse on the example of the draft law on pension reform of 2018. The topic of political manipulation is highly relevant, because this phenomenon affects all residents of the state and their attitude to the political environment as a whole, and their opinion about specific events. At the same time, the topic of manipulation in the political discourse of modern Russia has not been studied, so it requires more careful analysis. The paper uses a qualitative method of analysis. The report considers several important stages

of pension reform. Based on the analysis of some units of political discourse, as well as the involvement of the public reaction to them, it is found that in the process of adoption of the draft law on pension reform there was a linguistic and political manipulation. This work is interesting both from a linguistic point of view to get acquainted with the possibilities of language influence on society and for people who are not so interested in linguistics in order to be able to identify signs of manipulation in the political environment. The results will also be useful in accompanying the discourse of political reforms.

Key words: linguistic-political manipulation; linguistic manipulation; political manipulation; discourse of political reforms; manipulation in political discourse; manipulation; modern politics.

В век цифровых технологий граждане любой страны находятся под значительным влиянием информации, которую предоставляет СМИ, а также правительство. Актуальность настоящей работы обусловлена не только влиянием политической ситуации в стране на большинство граждан, но и популярностью и доверием к такому источнику новостей, как телевидение. Предметом изучения являются политические утверждения российских политиков и средств массовой информации, в частности телевизионных каналов, по теме пенсионной реформы. Целью данной статьи является исследование феномена лингвополитической манипуляции в современной политике России, используя утверждения политиков и средств массовой информации о пенсионной реформе. Для достижения вышеупомянутой цели необходимо выполнить несколько задач:

1. Дать определение феномену манипуляции, языковой манипуляции и политической манипуляции;
2. Изучить случаи употребления различных лексических приемов о пенсионной реформе;
3. Сравнить и проанализировать использование той или иной стилистически окрашенной лексики по заданной теме;
4. Сопоставить результаты анализа использования определенных лексических единиц с данными социологических опросов.

Методы сбора данных включают в себя сбор стенограмм, а также мониторинг и анализ программ вечерних новостей. В исследовании использован контент-анализ.

Учитывая, что целью статьи является исследование феномена манипуляции, стоит начать с определения значения термина манипуляции. Различных вариаций дефиниций словари и авторы предлагают огромное количество, рассмотрим наиболее подходящие из них.

Согласно Энциклопедии социологии, манипуляция – это способ социального воздействия на людей при помощи различных средств (экономических, политических, социальных, массовой информации) с целью навязывания им определенных идей, ценностей, форм поведения и т.д. [1].

Оксфордский словарь трактует манипуляцию как акт влияния на людей или управления ими с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление и обработка [2].

Рассматривая манипуляцию в контексте политики, можно столкнуться с тем, что различные авторы принимают во внимание разные стороны этого термина. Чтобы в этом убедиться, можно просмотреть следующую таблицу [3], где указаны определения манипуляции в политической сфере разных авторов:

| АВТОР | ОПРЕДЕЛЕНИЕ |
|------------------|--|
| Б.Н. Бессонов | Форма духовного воздействия, скрытого господства, осуществляемая насильственным путем. |
| Д.А. Волконогов | Господство над духовным состоянием, управление изменением внутреннего мира. |
| Р. Гудин | Скрытое применение власти (силы) вразрез с предполагаемой волей другого. |
| О.Т. Ёкояма | Обманное косвенное воздействие в интересах манипуляторов. |
| Л. Прото | Скрытое влияние на совершение выбора. |
| Г. Шиллер | Скрытое принуждение, программирование мыслей, намерений, чувств, отношений, установок, поведения. |
| В.С. Королёв | Внушение желаемого массе. |

В данном исследовании за основу взяты выделенные определения Гудина и Шиллера, как наиболее подходящие к теме.

Сергей Георгиевич Кара-Мурза в своей монографии «Манипуляция сознанием» изложил симптомы и признаки, по которым можно определить манипуляцию. Они включают в себя язык, эмоции, сенсационность и срочность, повторение, дробление(парцелляция), изъятие из контекста, тоталитаризм источника сообщений, тоталитаризм решения, смешение информации и мнения, прикрытие авторитетом, активизация стереотипов, некогерентность высказываний и т. д. [4].

Вопрос мотивов манипулирования осветила в своей работе Харриет Брейкер, указывая необходимость в ощущении чувства власти, превосходства над другими, потребность чувствовать себя диктатором, получения господства над людьми для поднятия самоуважения основными возможными мотивами. [5]

Современный нидерландский лингвист Тён Адрианус ван Дейк, изучая анализ дискурса, отмечает, что в политике манипуляция является признаком злоупотребления властью, так как получатели информации не могут противодействовать, а иногда даже распознать информацию, оказывающую на них влияние. Автор также упоминает, что существует некоторое количество факторов, способствующих успешному исходу акта манипуляции. К ним относятся: отсутствие требующихся знаний,

актуализация фундаментальных норм, ценностей и идеологий, подчеркивание высокого положения, власти, авторитета или морального превосходства говорящего, обращение к сильным эмоциям и психологическим травмам. [6] Г. Шиллер же утверждает, что «...для достижения успеха манипуляция должна оставаться незаметной. Успех манипуляции гарантирован, когда манипулируемый верит, что все происходящее естественно и неизбежно... для манипуляции требуется фальшивая действительность, в которой ее присутствие не будет ощущаться» [7, с. 27].

Переходя к практической части исследования, стоит начать с эмпирической базы. Основываясь на том, что 85% граждан отдают предпочтение телевидению как главному источнику новостей, из них 71% регулярно смотрят телевидение и 51% полностью ему доверяют (Левада-Центр), для анализа было выбрано 5 наиболее популярных новостных ТВ-каналов (Левада-Центр), а именно: Первый канал, Россия-1, НТВ, Россия-24, РЕН-ТВ. Популярность данных каналов подтверждается статистикой ресурса «Медиалогия», в которой ранее упомянутые каналы числятся в топе самых цитируемых ТВ-каналов. Для сбора данных были выбраны выпуски программ вечерних новостей.

Далее, проанализировав ключевые даты продвижения законопроекта, было выбрано 3 основных события с предполагаемыми переменами в дискурсе. Этими датами стали:

1. 16 июня 2018 года – внесение законопроекта в Государственную Думу
2. 29 августа 2018 год – телеобращение президента РФ Владимира Владимировича Путина о пенсионной реформе
3. 3 октября 2018 года – принятие закона Госдумой

Для более показательного результата было принято решение анализировать выпуски новостей, начиная с заданной даты, в течение недели после нее, за исключением телеобращения президента, где рассматривается только само обращение.

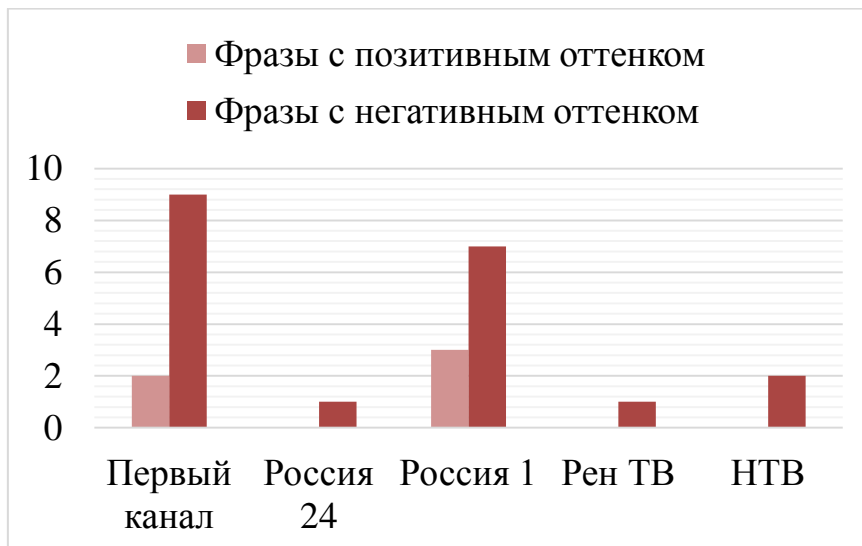
Таким образом, первым периодом для анализа стал период с 16 по 23 июня 2018 года. Проанализировав освещение пенсионной реформы в выпусках новостей на пяти вышеуказанных каналах, фразы, используемые для наименования реформы, были разделены на фразы с позитивным и негативным оттенком. Стоит уточнить, что сами по себе словосочетания являются нейтральными. Тем не менее, в контексте исторических событий, их влияния на жизнь людей в царской, советской и современной России, в менталитете граждан сложились некие стереотипы, обуславливающие реакцию на события в политической сфере. Фразы с негативным оттенком, используемые в этом периоде, включают в себя такие фразы, как:

- «Пенсионная реформа»;
- «Повышение пенсионного возраста»;
- «Реформа пенсионной системы».

Фразы с позитивным оттенком представляют собой:

- «Изменение пенсионной системы»;
- «Изменения в пенсионном законодательстве»;
- «Законопроект о повышении пенсий».

Было выявлено, что в этот период значительно чаще использовались фразы с негативной коннотацией в сравнении с фразами с позитивной коннотацией.



Рассматривая телеобращение президента РФ В.В. Путина по поводу пенсионной реформы от 29 августа 2018 года, было выяснено, что из 8 номинаций ранее указанного законопроекта 7 имели позитивный оттенок («изменения в пенсионной системе», «преобразования в пенсионной системе», «закон по пенсионному обеспечению», «развитие пенсионной системы» и др.) и только 1 негативный («пенсионная реформа»).

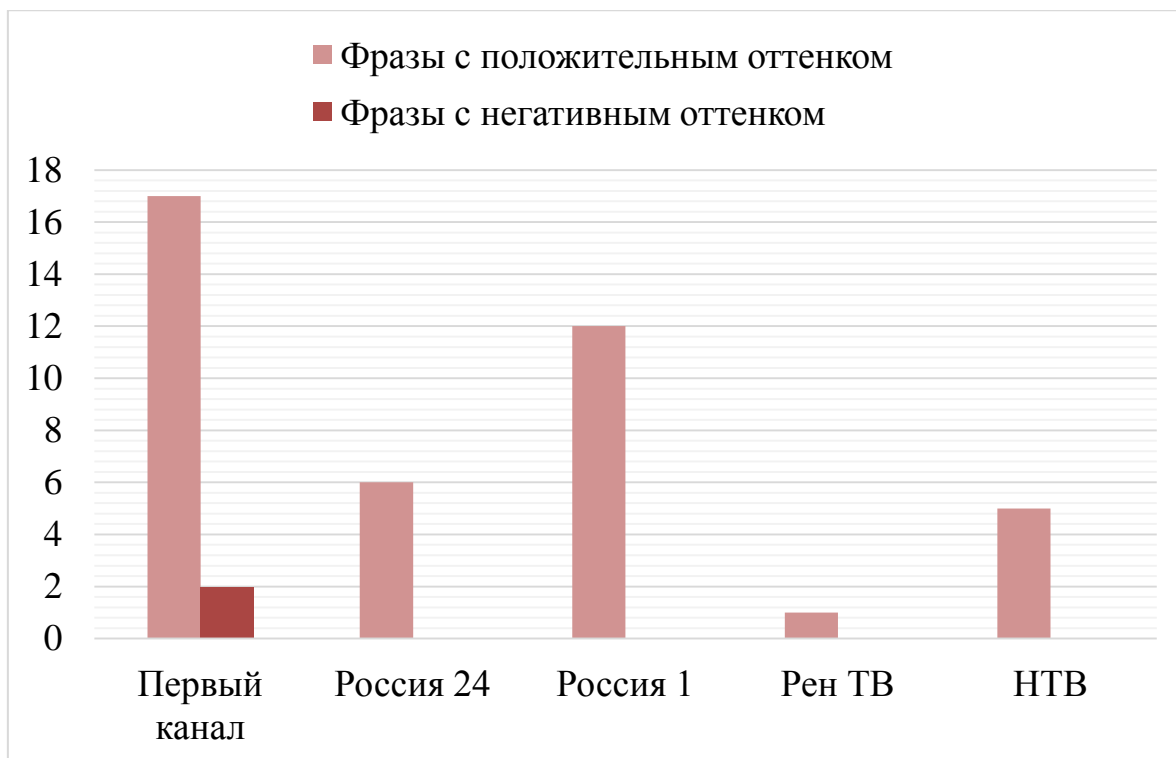
Возвращаясь к освещению реформы в СМИ, за период с 29 августа по 5 сентября были рассмотрены лексические единицы, использовавшиеся в программах вечерних новостей на пяти ранее упоминающихся каналах. Анализ показал, что в этот период использование фраз с положительным оттенком значительно превосходило использование фраз с негативной коннотацией. Наиболее часто употребляемые и интересные из них:

Фразы с позитивным оттенком:

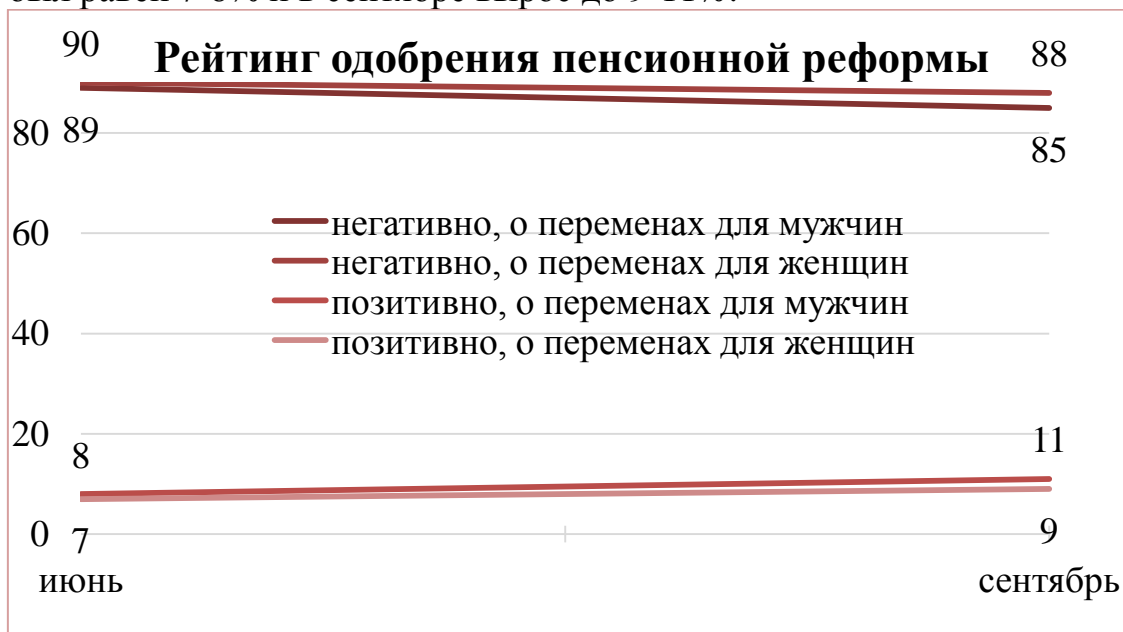
- «Изменение пенсионной системы»;
- «Изменения в пенсионном законодательстве»;
- «Пенсионные перемены/изменения»;
- «Совершенствование пенсионной системы»;
- «Повышение пенсий»;
- «Изменение пенсионного возраста»

Фразы с негативным оттенком:

- «Пенсионная реформа»;
- «Повышение пенсионного возраста».



Сравнивая эти результаты с рейтингом одобрения пенсионной реформы, который проводил Левада-Центр в июне и сентябре 2018 года, можно заметить корреляцию между использованием лексики с подавляющей определенной коннотацией и степенью одобрения пенсионной реформы гражданами РФ. Как видно из графика, в июне процент негативно относящихся к реформе респондентов составлял 89-90%, а в сентябре снизился до 85-88%. Также, процент позитивно относящихся граждан в июне был равен 7-8% и в сентябре вырос до 9-11%.



Подводя итоги исследования, нужно упомянуть, что, безусловно, прослеживается связь между использованием лексических единиц с

негативным и позитивным оттенками, периодами проведения реформы и реакции населения на данную реформу. Как было указано ранее, после внесения законопроекта на рассмотрение в Государственную Думу, средства массовой информации в своем подавляющем большинстве использовали для номинации реформы лексические единицы с явной негативной коннотацией, вызывающей протестные настроения среди населения. Далее, президент РФ в своем телеобращении использовал больше единиц с позитивной коннотацией, нежели с негативной. После этого обращения СМИ стали освещать реформу, называя ее вызывающими более нейтральные или даже позитивные настроения номинациями. Накладывая это на социологические исследования, можно сказать, что это имело некий эффект на восприятие гражданами данной реформы. Наблюдается следующая корреляция: в первый рассматриваемый период, при использовании лексики с преобладающей негативной коннотацией, реакция населения была крайне отрицательной. В период после телеобращения президента, при использовании лексики с преобладающей позитивной коннотацией, отмечается тенденция подъема рейтинга одобрения реформы и снижение протестных настроений среди населения.

Тем не менее, нельзя утверждать, что только изменение используемого набора лексических единиц повлияло на изменения в одобрении пенсионной реформы. Поэтому, тема требует более глубокого анализа, и, чтобы подтвердить эффективность языковой манипуляции в контексте пенсионной реформы, нужно провести качественное исследование, включающее в себя опрос населения и/или интервью.

Список литературы

1. Антипази А. Энциклопедия социологии, 2009.
2. Симпсон Джон, Мюррей Джеймс Оксфордский словарь английского языка, 2005.
3. Контроль сознания и методы подавления личности: хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест; Москва: АСТ, 2001. – 624 с.
4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. — М.: Алгоритм, 2004. 528 стр.
5. Braiker H. B. Whos Pulling Your Strings? How to Break The Cycle of Manipulation. — McGraw-Hill Prof Med/Tech, 2004. — 256 с.
6. Dijk T.A. Van Discourse and manipulation // Discourse and society. - L., 2006. - Vol. 17, N 2.
7. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием / пер. с англ.; науч. ред. Я. Н. Засурский. М.: Мысль, 1980. — 326 с

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК81.276.3.

Анацкая Татьяна Михайловна

Студентка 2 курса, факультета романо-германских языков,
Московский государственный областной университет (Мытищи)

anatskayatanya@yandex.ru

Научный руководитель:

Скитина Нина Александровна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка,
Московский государственный областной университет (Мытищи)

Современное проявление маскулинности в английских рекламных слоганах

Modern manifestation of masculinity in English advertising slogans

АННОТАЦИЯ.

В данной статье рассмотрены английские слоганы рекламы мужской продукции с целью выявления в них гендерных стереотипов, отражающих современное видение маскулинности. В результате анализа современных и разновременных рекламных текстов автором обнаружено изменение отношения к маскулинности, проявляющегося в смене традиционных стереотипов мужественности и представлении новой модели поведения мужчин. Особое внимание в процессе анализа рекламных текстов уделено последнему рекламному ролику Gillette, спровоцировавшему многочисленные споры и массовое бойкотирование продукции. Используя психологические характеристики в представлении товара, направленного на мужскую аудиторию, реклама способна оказывать психологическое воздействие в процессе становления человека как представителя пола. Рекламный дискурс принимает участие в ее конструировании, используя гендерную идентичность. Следует отметить актуальность данной темы, так как содержание рекламы диктуется социальными требованиями, которые изменяются в зависимости от эпохи, культуры, идеологии общества и происходящих в нём изменений.

Ключевые слова: реклама; СМИ; гендерная лингвистика; маскулинность; гендерные стереотипы.

ABSTRACT.

This article discusses the English slogans of advertising male products in order to identify gender stereotypes that reflect the modern vision of masculinity. From the analysis of modern and multi-time advertising texts the author discovered a change in attitude towards masculinity which is manifested in the change of

traditional stereotypes of masculinity and the presentation of a new pattern of male behavior.

In the process of analyzing advertising texts particular attention was paid to the latest Gillette commercial which provoked numerous disputes and mass boycotting its products. Using psychological characteristics in the presentation of a product aimed at a male audience, advertising can have a psychological impact on the process of becoming a person as a representative of gender. Advertising discourse is involved in its design by using gender identity. Since the content of advertising is dictated by social requirements that vary depending on the era, culture, ideology of society and the changes taking place in it, the relevance of this topic is to be noted.

Keywords: advertising; mass-media; gender linguistics; masculinity; gender stereotypes

Реклама является неотъемлемой частью жизни современного общества и выполняет важные экономические и социальные функции. Она отражает нюансы бытия современного общества и способна формировать парадигму человеческих отношений в контексте социокультурных явлений окружающей действительности. Реклама воздействует на широкие массы, отражая «этнические ценности социума в целом и определённой общественной группы, образующей институт» [1, с. 115]. Следует отметить, что рекламный дискурс также использует гендерную идентичность, тем самым, принимая участие в ее конструировании. Это происходит путем стереотипного изображения женщины и мужчины. Учитывая диапазон воздействия и институциональный характер рекламного дискурса, изучение стереотипов, их возникновение и развитие является весьма актуальным направлением гендерных исследований.

Обратимся к термину «маскулинность» в формулировке З. Шевченко [10]. Маскулинность, объединяя в своем понятии комплекс телесных, психических и поведенческих особенностей, которые рассматриваются как мужские, наряду с феминностью являются социальными, а не биологическими категориями, которые отражают стереотипные представления о личностных характеристиках, внешности, поведении, одежде, увлечениях, интересах, профессиональных занятиях, образовании, сексуальных и межличностных отношениях мужчин и женщин. Возраст, этническая или расовая принадлежность, социальный класс и другие критерии стратификации пересекаются с гендерной идентичностью в процессе конструирования многочисленных маскулинностей, которые проявляют себя через систему властных отношений. Мужские черты характера не являются врожденными, а формируются в процессе восприятия стереотипно-мужских взглядов и верований, таких как поддержка иерархии, агрессия, демонстрация власти или физической силы. В последнее время зафиксировано активное упоминание концепции «токсичной

маскулинности». Токсичная маскулинность — совокупность традиционно мужских атрибутов, которые могут вредить не только женщинам, но и мужчинам и общественному строю в целом.

Реклама пользуется приемами создания социолингвистического портрета отдельной личности или какой-либо социальной группы. В настоящее время в рекламных текстах активно используются гендерные стереотипы. Так, основным показателем ориентации рекламного сообщения на мужчину является использование стереотипа мужественности, т.е. акцентирование на маскулинизированные характеристики. Как отмечает С. А. Корочкова [5], в современном языковом сознании женщины соотносятся с такими понятиями, как сензитивность, слабость, послушание, внешняя привлекательность, домашний труд, а также с силой, решительностью, терпением, любовью, умом, красотой, а семантическое поле «мужественность» формируют следующие тематические группы: сила, выносливость, доминирование, агрессия, активность, авантюризм.

Реклама является одним из факторов, влияющих на процесс становления человека как представителя пола. Принимая этот довод во внимание, обратимся к последнему рекламному ролику Gillette, который вызвал огромный резонанс [13]. Слоган данной рекламы “The Best Men Can Be”, как и всё ее содержание предстает в качестве инструмента формирования нового поколения мужчин путем разрушения издавна существующих в социуме стереотипов мужественности. Ролик демонстрирует типичные, по мнению его создателей (съёмками занималось рекламное агентство Grey), примеры мужского поведения, которое следует изменить. Например, в начале видео показывают мужчин, на фоне слышны новости из телевизора про обвинения в сексуальных домогательствах и буллинге. Голос за кадром задаёт риторический вопрос: «И это лучшее, что может получить мужчина?» (оригинал: “Is this the best a man can get?”) – прошлый слоган данной продукции, который использовался на протяжении 30 лет. В другой сцене два мальчика дерутся на лужайке, мужчины в это время жарят барбекю и смотрят на них, повторяя: «Мальчики остаются мальчиками» (“Boys will be boys”).

Для сравнения возьмем рекламный ролик прошлого года, где использовался слоган «The best a man can get» [12]. В нем представлены упорно занимающиеся мужчины, играющие в американский футбол, который относится к наиболее «неженственным» видам спорта. В рекламе мы видим столкновения, драки и другие примеры жестокости. Проявления маскулинности здесь неразрывно идут с мотивирующим закадровым голосом, повторяющим: «Keep going”, “your best never comes easy” («продолжай идти», «лучшее не приходит легко»). Напротив, в новой рекламе Gillette применяет следующие словесные конструкции: “we believe in the best in men”, “the boys watching today will be the men of tomorrow”, “say the right thing”, “act the right way” («мы верим в лучшее в мужчинах», «мальчики сегодня – это мужчины завтра», «говори правильные вещи», «веди себя

правильно»). Отдельно стоит заметить использование повелительного наклонения в двух последних примерах, являющихся некими наставлениями, несущими в себе воспитательную функцию. В данной рекламе мы видим яркий пример использования психологических характеристик в представлении товара при помощи слогана (“The Best Men Can Be” – «Лучшие мужчины, которые могут быть»).

На примере рекламы Old Spice можно проследить яркий контраст в представлении мужественности десять лет назад и в наши дни. Отличительной особенностью является то, что теперь их рекламные ролики в большинстве случаев характеризуются участием женщин, а их слоган в 2018 году был “She nose best” (омонимия nose – knows; пер. «Она знает лучше») [10], то есть с использованием личного местоимения женского рода в рекламных текстах мужской продукции – не самый распространённый прием в «мужской» рекламе. Если в старых рекламах Old Spice мужчина самолично приходил к цели стать привлекательным для противоположного пола и, как следствие, заботиться о себе, прибегая к продукции Old Spice, то в нынешних роликах женщина становится ключевым звеном, мотивирующим мужчину ухаживать за собой. Хотя ранее еще Т. В. Бендас и И. С. Клёцина, опираясь на исследования Е. Маккоби и К. Джеклин, говорили о том, что особое место в полоролевом поведении занимает стереотип о зависимости женщин. Здесь же мы видим обратную ситуацию.

Самая последняя реклама продукции Old Spice [11] еще больше разрушает стереотипы о мужественности. В рекламном ролике нам представлен мужчина, расстроенный тем фактом, что его возлюбленная истратила весь гель, не думая о том, что противоположному полу тоже нужно ухаживать за своей кожей. Отсюда следует логичный слог «Men Have Skin Too». Тем самым развенчивается стереотип о том, что мужчины не нуждаются ни в каком уходе за своей кожей в отличие от женщин, от которых общество, как правило, всегда требовало быть красивыми. Актуальный слоган, так как в последнее время в различных СМИ появляется все больше сообщений о «мужской» косметике, использование которой раньше приписывалась мужчинам «женственным» или представителям нетрадиционной ориентации. Сейчас мы наблюдаем разрыв данного шаблона и принятие нового явления, происходит изменение традиционных принципов мужественности. Элементы «женственности» (такие как уход за собой) начинают перениматься и тем самым переходят в категорию нейтральных.

Рекламный текст, моделируя мир адресата, представляет товар как его неотъемлемую часть. Основная мысль рекламного текста – «Таким (такой) вы можете стать только благодаря этому товару». Причем особенностью мужской рекламы является использование ассоциативных сравнений и психологических характеристик в представлении товара, которые тесно связаны с маскулинными стереотипами в то время, как в женской рекламе акцент сделан на визуальной характеристике адресата. Помимо психологических характеристик в описании имиджа мужчины используется

рассказ о его досуге вообще и об отношениях с женщинами в частности. Реклама мало говорит о профессиональной жизни мужчины, семейных обязанностях.

С помощью активно используемых в рекламе психологических характеристик возможно оказать психологические воздействия, тем самым, оптимизируя процесс становления человека как представителя пола, способствуя его лучшей социальной адаптации. Ярким доказательством этого утверждения как раз и являются изменения в представлении мужественности в рекламных текстах на примере рекламы продукции Gillette и Old Spice. Изменения, которые отражаются в рекламе, оправдываются социальными требованиями, которые изменяются в зависимости от эпохи, культуры, идеологии общества и происходящих в нём изменений. Именно современное общество и изменения, которые оно сейчас претерпевает, определяет изменения о представлении маскулинности. Теперь в рекламе показываются новые характеристики мужественности, ранее считавшиеся «мужскими слабостями». Рекламные тексты пропагандируют мужскую мягкость, уважительное отношение к женщине и уход за собой.

Список литературы

1. *Ашинова И.В.* Маскулинность и фемининность в рекламном дискурсе // Культурная жизнь Юга России. 2008. № 4 (29). С. 115-117.
2. *Горошко, Е.И.* Гендерная проблематика в языкознании [Текст] / Е. И. Горошко // Введение в гендерные исследования: учеб. пособие / под ред. И. Жеребкиной. – СПб.: Алетейя, 2001. – Ч. 1. – С. 508–542.
3. *Кирилина А.В.* Лингвистические гендерные исследования [Текст] / А.В. Кирилина, М. В. Томская // Отечественные записки. – 2005. – № 2. – С. 3–4.
4. *Кирилина А.В.* Некоторые итоги гендерных исследований в российской лингвистике [Текст] / А. В. Кирилина // Гендер: Язык, культура, коммуникация. – М.: МГЛУ, 2003. – С. 12–13.
5. *Корочкова С.А.* Социолингвистическая характеристика рекламных текстов в гендерном аспекте: На материале русскоязычных журналов: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2004 230 с.
6. *Мощева С.В.* Социолингвистический аспект текстов массмедиа (на материале русско-и англоязычных рекламных текстов) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История. Филология. 2013. Том 12, выпуск 10: Журналистика. С. 135-140.
7. *Скачкова И.И.* Гендерная проблематика в зарубежном теоретическом языкознании: к истории вопроса [Текст] / И. И. Скачкова // Вестник ТГЭУ, Теория и методология гендерных исследований. – 2009. – № 4. – С. 121–123.
8. *Словарь гендерных терминов* [СГТ] / под ред. А. А. Денисовой; Региональная общественная организация "Восток–Запад: Женские Инновационные Проекты". – М.: Информация XXI век, 2002. – 138 с.
9. *Шевченко, З.В.* Словарь гендерных терминов [Электронный ресурс]: изд. Черкассы, 2016. URL: <http://a-z-gender.net/maskulinnost.html> (дата обращения: 30.05.2019).
10. *Puzzled Again / Old Spice* [Электронный ресурс]: 2018. URL: https://youtu.be/zqorgk2-_ug (дата обращения: 01.06.2019)
11. *Running on Empty / Old Spice* [Электронный ресурс]: 2019. URL: <https://youtu.be/srXChURjbqI> (дата обращения: 01.06.2019)

12. *Shaquem Griffin: Your Best Never Comes Easy | Gillette & The NFL (Short Film)* [Электронный ресурс]: 2018. URL: <https://youtu.be/kbHXIN6EzWo> (дата обращения: 01.06.2019)
13. *We Believe: The Best Men Can Be | Gillette (Short Film)* [Электронный ресурс]: 2019. URL: <https://youtu.be/koPmuEyP3a0> (дата обращения: 01.06.2019)

References

1. *Ashinova I.V.* Maskulinnost' i femininnost' v reklamnom diskurse // *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2008. N 4 (29). S. 115-117.
2. *Goroshko, E.I.* Gendernaya problematika v yazykoznanii [Tekst] / E. I. Goroshko // *Vvedenie v gendernye issledovaniya: ucheb. posobie / pod red. I. ZHerebkinoj*. – SPb.: Aleteya, 2001. – CH. 1. – S. 508–542.
3. *Kirilina A.V.* Lingvisticheskie gendernye issledovaniya [Tekst] / A.V. Kirilina, M. V Tomskaya // *Otechestvennye zapiski*. – 2005. – № 2. – S. 3–4.
4. *Kirilina A.V.* Nekotorye itogi gendernyh issledovaniy v rossijskoj lingvistike [Tekst] / A. V. Kirilina // *Gender: YAzyk, kul'tura, kommunikaciya*. – M.: MGLU, 2003. – S. 12–13.
5. *Korochkova S.A.* Sociolingvisticheskaya harakteristika reklamnyh tekstov v gendernom aspekte: Na materiale russkoyazychnyh zhurnalov: dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2004 230 s.
6. *Moshcheva S.V.* Sociolingvisticheskij aspekt tekstov massmedia (na materiale russko-i angloyazychnyh reklamnyh tekstov) // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Filologiya*. 2013. Tom 12, vypusk 10: *Zhurnalistika*. S. 135-140.
7. *Skachkova I.I.* Gendernaya problematika v zarubezhnom teoreticheskom yazykoznanii: k istorii voprosa [Tekst] / I. I. Skachkova // *Vestnik TGEU, Teoriya i metodologiya gendernyh issledovaniy*. – 2009. – № 4. – S. 121–123.
8. *Slovar' gendernyh terminov* [SGT] / pod red. A. A. Denisovoj; Regional'naya obshchestvennaya organizaciya "Vostok–Zapad: ZHenskie Innovacionnye Proekty". – M.: Informaciya XXI vek, 2002. – 138 s.
9. *Shevchenko, Z.V.* Slovar' gendernyh terminov [Elektronnyj resurs]: izd. Cherkassy, 2016. URL: <http://a-z-gender.net/maskulinnost.html> (data obrashcheniya: 30.05.2019).
10. *Puzzled Again | Old Spice* [Elektronnyj resurs]: 2018. URL: https://youtu.be/zqorgk2-_ug (data obrashcheniya: 01.06.2019)
11. *Running on Empty | Old Spice* [Elektronnyj resurs]: 2019. URL: <https://youtu.be/srXChURjBqI> (data obrashcheniya: 01.06.2019)
12. *Shaquem Griffin: Your Best Never Comes Easy | Gillette & The NFL (Short Film)* [Elektronnyj resurs]: 2018. URL: <https://youtu.be/kbHXIN6EzWo> (data obrashcheniya: 01.06.2019)
13. *We Believe: The Best Men Can Be | Gillette (Short Film)* [Elektronnyj resurs]: 2019. URL: <https://youtu.be/koPmuEyP3a0> (data obrashcheniya: 01.06.2019)

УДК 372.881.111.22

Богородская Валерия Александровна

Студентка 3-го курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
lerabogorodskaya@yandex.ru

Научный руководитель:

Будникова Алина Александровна

Тьютор, приглашенный преподаватель департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

**Проблемы межкультурной коммуникации
в современном мире и пути их решения
Potential Problems in Cross-Cultural Communication in Modern World**

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена анализу проблем межкультурной коммуникации актуальных для общества сегодня, а также исследованию возможных путей их решения. В современном мире стремительно развивающихся международных отношений, действительно важно изучать такую науку как межкультурная коммуникация, поскольку только благодаря данному учению человечество способно достичь высокого уровня сотрудничества между различными странами и культурами. В то же время, в научной литературе не обнаружено подробных исследований проблем межкультурной коммуникации, которые являются релевантными для тенденций развития современного общества.

В данной исследовательской работе было (1) установлено точное определение межкультурной коммуникации как науки в современном обществе; (2) был проведен подробный анализ пути развития данной науки в современном мире; (3) были рассмотрены наиболее актуальные проблемы современного общества, (4) выявлена неотъемлемая роль межкультурной коммуникации в анализе данных проблем, а также (5) представлены основные пути решения. Данные решения основаны на исследовании существующей научной литературы времен 20 и 21 веков, а также на проведенных социальных опросах среди представителей разных стран и культур.

Результаты данного научного исследования расширяют знания о науке «межкультурная коммуникация» и призывают к ее изучению с целью расширения возможностей установления толерантного и равноправного диалога культур.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; тенденции развития современного общества; проблемы межкультурной коммуникации; социум; культурные ценности; пути решения проблем межкультурной коммуникации.

ABSTRACT.

The article is focused on the analysis of the problems of intercultural communication relevant to the modern society and possible ways to solve them. In the modern world of developing international relations, it is really important to study intercultural communication, because only through cross-cultural communication it is possible to achieve a high level of communication between different countries and cultures. At the same time, the scientific literature does not

reveal detailed studies of the problems of intercultural communication, which are relevant to the development trends of modern society.

In the scientific article (1) the definition of intercultural communication as a science in modern society has been established; (2) a detailed analysis of the development of this science in the modern world has been performed; (3) the most actual problems of modern society has been concerned, (4) the integral role of intercultural communication in the analysis of these problems has been identified (5) the main solutions have been presented. These decisions are based on the study of the scientific literature of the 20th and 21st centuries, as well as on social surveys among representatives of different countries and cultures.

The results of this research expand knowledge about the science of "intercultural communication" and call for its study in order to expand the possibilities of establishing a tolerant and equitable dialogue of cultures.

Key words: intercultural communication; tendencies of development of modern society; problems of intercultural communication; society; cultural values; ways of solving problems of intercultural communication.

Актуальность исследовательской работы прежде всего обусловлена тем, что в настоящее время межкультурная коммуникация является основополагающим процессом во многих вопросах, касающихся политической, экономической, социальной и культурной сфер жизни. Только благодаря межкультурной коммуникации возможно достичь высокого уровня сотрудничества между различными странами и культурами.

Полноценные и дружественные взаимоотношения между представителями культур или стран возможны лишь при налаженном контакте, который основан на чувстве уважения друг к другу. Именно поэтому так важно искоренять возникающие проблемы в процессе межкультурной коммуникации: понимать их происхождение, причину и то, как найти подходящее решение.

Поиск путей разрешения данных противоречий составил проблему настоящего курсового исследования и обусловил выбор его темы: «Проблемы межкультурной коммуникации в современном мире и пути их решения».

Объектом исследования являются проблемы, возникающие в процессе межкультурной коммуникации в современном мире.

Предметом исследования являются пути решения проанализированных проблем межкультурной коммуникации в современном обществе.

Целью данной работы является выявление проблем межкультурной коммуникации исходя из проделанного анализа тенденций развития современного общества, а также поиск путей их решений.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить пути развития межкультурной коммуникации как науки в современном мире, а также исследовать проблемы и тенденции развития современного общества и роль межкультурной коммуникации в нем.

- рассмотреть имеющиеся проблемы межкультурной коммуникации и проанализировать их значимость и влияние на современное общество.

- подробно изучить возможные причины возникновения проблем межкультурной коммуникации, привести примеры из мировой истории развития общества, сделать выводы, опираясь на проделанное исследование и выявленные факты.

- проанализировать значимость каждой выявленной проблемы межкультурной коммуникации, создать алгоритм решения для каждой из проблем, которая будет упомянута в исследовательской работе.

Теоретико- методологическую базу составляют работы по межкультурной коммуникации (Hofstede G., Richard D. Lewis, Porter R., Samovar L, С. Г. Тер- Минасова, Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.), проблемам межкультурной коммуникации в современном социуме (Гутарева Н. Ю., Виноградов Н. В), тенденциям развития современного общества (Samovar L, Гутарева Н. Ю., Виноградов Н. В.).

Понятие «Межкультурная коммуникация» было введено в научный оборот в 1950-х годах американским культурным антропологом Эдвардом Т. Холлом и Г. Трейгером в их работе под названием «Культура и коммуникация. Модель анализа» (1954). Под межкультурной коммуникацией Эдвард Холл обозначал «идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру» [2, с. 10]. Исходя из этого понятия, можно сделать вывод, что межкультурная коммуникация - это не только процесс изучения культур и ценностей определенного народа или общества, но также и стремление человека к идеальной коммуникации в мире. Соответственно, уже на данном этапе исследования мы можем сделать вывод, что для того, чтобы в полной мере адаптироваться к определенной культуре ценностей, следует выявлять проблемы межкультурной коммуникации на этапе их зарождения.

Для полного понимания процессов межкультурной коммуникации как науки в современном мире необходимо понимать проблемы и тенденции развития современного общества и роль межкультурной коммуникации в нем. В данном исследовании тенденций современного общества следует рассмотреть такие процессы как глобализация, глокализация и интернационализация. Также стоит отметить такие немаловажные тенденции как индивидуализм, коллективизм, рационализм, расширение и обогащение межличностных связей. Каждая тенденция имеет немаловажное значение в процессе развития межкультурной коммуникации.

Существует ряд проблем в развитии современного общества, которые приостанавливают процесс всемирной межкультурной коммуникации. Чтобы избежать данных проблем, в исследовательской работе будет проведен

подробный анализ, как с помощью межкультурной коммуникации приостановить или вовсе искоренить их.

Под воздействием новейших технологий и процессов, современное общество развивается с огромной скоростью. С наименьшей скоростью появляются новые проблемы, о которых люди даже и не задумываются.

Ниже приведен ряд проблем, которые будут рассмотрены в данной работе в рамках основных тенденций развития современного общества с целью исследования и их предотвращения с помощью процесса межкультурной коммуникации:

- 1) Проблема языкового барьера
- 2) Проблема миграции
- 3) Проблема социального неравенства
- 4) Проблема коммуникации и понимания в обществе
- 6) Проблема сохранения культурной идентичности

Рассмотрим на данном этапе каждую проблему по-отдельности для того, чтобы детерминировать каждую из них теоретической информацией, которая будет предоставлена в последующем исследовании и анализе.

В современном мире невозможно представить межкультурную коммуникацию как науку без знания иностранного языка. Рано или поздно в процессе межкультурной коммуникации возникает проблема языкового барьера. Чтобы разобраться в специфике данной проблемы, разберем два типа языкового барьера: лингвистический и психологический.

Лингвистический барьер в процессе межкультурной коммуникации преодолеть значительно проще, поскольку его причиной является отсутствие языковой практики в процессе общения. Психологический языковой барьер преодолеть значительно труднее, по причине страха сделать ошибку или допустить недопонимание в процессе коммуникации между представителями разных стран.

С целью предотвратить данную проблему, в данной исследовательской работе будет представлен анализ ее решения с помощью развития процесса межкультурной коммуникации в современном мире, а также анализа причин возникновения лингвистического и психологического языковых барьеров.

В современном мире возможностей, с, казалось бы, достаточно развитой межкультурной коммуникацией, каждый человек имеет право на выбор места жительства. Однако, далеко не все представляют, с какими трудностями можно столкнуться при миграции из одной страны в другую. Масштабы данной проблемы в современном мире вызывают серьезные опасения у мирового сообщества. Чтобы в полной мере проанализировать данную проблему, в курсовой работе будет проведено исследование возникновения причин миграции, а также возможные варианты решений проблем миграции и адаптации населения.

Социальное неравенство- это форма социальной дифференциации, при которой отдельные индивиды общества находятся на разных социальных

уровнях. Понятие «социальное неравенство» определяется статусом отдельного индивида в обществе. Социальное неравенство зачастую определяется такими социально-экономическими ресурсами, как власть, материальное состояние, социальный статус. Для определения социального неравенства в определенных группах, слоях или классах населения общество использует коэффициент Джини. Коэффициентом Джини является число в интервале от 0 до 1, где 0- абсолютное равенство в обществе, а 1- абсолютное неравенство.

К примеру, в России коэффициент Джини равен приблизительно 0,5. По статистике данный коэффициент превышает средние показатели среди европейских стран, но при этом не достигает критической отметки. Проведя исследование, ученые и социологи определили, что коэффициент социального неравенства в развитых странах намного ниже, чем в развивающихся.

Проблему социального неравенства практически невозможно решить без вмешательства государства в политический строй общества, однако, в курсовой работе будут представлены методы решения данной проблемы с помощью такой активно развивающейся в современном мире науки как межкультурная коммуникация.

Проблема коммуникации и понимания в обществе напрямую связана с развивающейся наукой межкультурная коммуникация. Из данной проблемы также вытекают множество других проблем современного общества, поскольку так или иначе каждая проблема берет свое начало в правильном ее понимании и осознании. Зачастую современное общество пытается решить данную проблему посредством устранения различий в особенностях той или иной культуры, что является ошибочным процессом. Основной задачей в решении данной проблемы является процесс объединения культур с целью сохранения их уникальности. В данной исследовательской работе проблема коммуникации и понимания в обществе играет основополагающую роль, поскольку необходимо выявить теорию, с помощью которой будет возможно решить не только проблему коммуникации, но и основные глобальные проблемы современного общества с помощью такой науки как межкультурная коммуникация.

Проблема сохранения культурной идентичности является основополагающей проблемой в основных мировых процессах, таких как глобализация, глокализация и интернационализация. Именно в данных процессах так важно не только развивать тенденцию объединения культурных ценностей, но и сохранить культурную идентичность определенного общества.

На данном этапе работы были выявлены основные проблемы современного общества. Однако, для дальнейшего исследования необходимо провести более глубокий анализ возникновения, происхождения и развития данных проблем, который позволит выявить основные пути к их решению. Важнейшей задачей также является построить решение, которое будет

основано на актуальных тенденциях развития современного общества, а также с помощью межкультурной коммуникации как основного направления в данном исследовании.

Основной задачей исследования путей решения проблем межкультурной коммуникации в данной курсовой работе является использование самой межкультурной коммуникации в процессе их выявления. Именно поэтому основной частью нашего анализа будет являться коммуникация среди студентов НИУ ВШЭ с целью усилить интерес к данной науке и показать возможности ее развития в современном мире.

В первом этапе исследования разобран теоретический и практический подход к такой проблеме современного общества как проблема преодоления языкового барьера. Исходя из подробного анализа были приведены несколько способов решения данной проблемы с помощью межкультурной коммуникации, а именно:

1. Для решения проблемы преодоления лингвистического языкового барьера были выдвинуты наиболее эффективные способы по версии авторов курсовой работы и учащихся НИУ ВШЭ:

А) практика устной речи определенного иностранного языка, разговорных фраз, отработка оборотов речи, часто используемых жестов.

Б) выявление культурных особенностей определенного общества-носителя данного языка.

В) изучение современного направления общения и переговоров с людьми- нетворкинг.

Г) постановка цели разговора, определение стиля ведения диалога, уровень важности, правильное понимание ситуации и места проведения разговора.

На данном этапе исследовательской работы необходимо перейти к более серьезной проблеме преодоления психологического языкового барьера и конкретных способах решения:

А) Выявление точного определения культуры с целью ее дальнейшего изучения для конкретного общества.

Б) Выявление высококонтекстных и низкоконтекстных культур.

В) Выявление Монохромных и полихромных культур.

Г) Типология культурных измерений Герта Ховстеде.

Следующим этапом исследования является подробный анализ решения совокупных проблем - проблемы миграции и проблемы социального неравенства и с помощью межкультурной коммуникации в современном мире. В данном исследовании наиболее действенным способом решения данной проблемы является использование модели британского полиглота, межкультурного консультанта и автора Ричарда Дональда Льюиса.

Данная модель помогает подробно изучить способы и особенности общения разных культур, что несомненно поможет людям проще адаптироваться в процессе миграции и борьбы с проблемой социального неравенства. Модель Ричарда Льюиса способна не только решить

приведенные проблемы современного общества, но и в качестве вывода может быть использована для корректировки стиля общения для удовлетворения культурных потребностей обеих сторон.

Модель Ричарда Льюиса основана на трех основных культурных категориях:

1. Моноактивные культуры
2. Полиативные культуры
3. Реактивные культуры.

Данные культурные категории необходимы в анализе особенностей того или иного общества, поскольку это является одним из наиболее эффективных способов определить стратегии поведения людей, отличительные черты общества, а также отношение к различным ситуациям в общении.

Для людей с моноактивной культурой характерно систематическое планирование будущего, строгое следование определенному плану, сдержанная мимика и жестикация. Для представителей моноактивной культуры чужда многозадачность в одно и то же время, они редко перебивают и в споре слушают разум и логику. К моноактивной культуре относят Германию и Швецию.

Люди, относящиеся к полиактивной культуре, могут делать одновременно несколько дел, при этом они часто меняют планы, выставляют на показ свои эмоции в споре и во время диалога могут перебивать собеседника. Для представителей полиактивной культуры не существует строгого планирования, они допускают пересечение нескольких дел. Более того, люди с полиактивной культурой достаточно часто используют мимику и жесты во время диалога. К полиактивной культуре зачастую относят американцев, испанцев, арабов.

К последней культурной категории по модели Ричарда Льюиса относятся люди с реактивной культурой. Для них характерно реагирование только в зависимости от ситуации, они никогда не перебивают во время диалога, отличаются особой заботливостью и пониманием. Люди с реактивной культурой используют едва уловимую жестикацию и мимику, зачастую избегают конфликтов. К данной культуре чаще всего относят людей из Китая и Японии.

Модель Ричарда Льюиса наиболее точно помогает сориентироваться в определенной стране и культуре, поскольку благодаря данному анализу культурных категорий мы понимаем, какой коммуникации следует ожидать, каких правил и моделей поведения следует придерживаться, а также чего можно добиться исходя из коммуникации с представителями разных культур.

Модель Ричарда Льюиса является одним из наиболее эффективных примеров решения основных актуальных проблем современного общества. Тем не менее, следует провести исследование и найти наиболее подходящую теорию в межкультурной коммуникации для решения проблем

коммуникации и понимания в обществе и сохранения культурной идентичности.

Как уже было проанализировано ранее, каждая проблема так или иначе связана с процессом межкультурной коммуникации. Однако, основной вопрос остается нерешенным: как посредством межкультурной коммуникации решить саму проблему нехватки коммуникации между разными культурами и странами? Как активировать процесс грамотной глобализации и глокализации, при этом сохранив культурную идентичность?

Для того, чтобы найти решение для данной проблемы, рассмотрим более подробно модель Ричарда Льюиса, а именно **строгие правила коммуникации** с определенной категорией культуры конкретного общества.

В процессе межкультурной коммуникации с представителями **моноактивной культуры**, следует придерживаться данных правил, с целью достижения полного понимания и комфорта в общении, а также с целью сохранения культурной идентичности посредством уважения особенностей культуры собеседника:

А) Следует быть готовым схватывать информацию быстро и думать о нескольких вещах одновременно, в дальнейшем демонстрировать многозадачность.

Б) Необходимо учиться разговаривать с несколькими людьми одновременно, схватывать мысли быстро, отвечать и реагировать сразу.

В) Желательно перебивать собеседника, когда посчитаете нужным. В случае, если вы в качестве собеседника будете только молчать и слушать, противоположенная сторона вашего диалога потеряет к нему весь интерес.

Г) Следует постоянно выдвигать свои идеи, дискутировать, спорить, вызывать интерес своими суждениями.

Д) Необходимо интерпретировать мысли вслух.

Е) Каждое сказанное слово важно для собеседника.

Ж) Как можно больше использовать жесты и мимику.

З) Показывать динамику диалога и вовлеченность.

Для межкультурной коммуникации с представителями же **полиактивной культуры**, следует соблюдать следующие правила:

А) Необходимо до конца дослушать мысль собеседника, ни в коем случае не перебивать его.

Б) Уважать мысли собеседника, тщательно подбирать слова в ответ.

В) Быть вежливым, логичным, рациональным в процессе коммуникации.

Г) Следовать правилам, законам собеседника.

Д) Разговор не в пустоту, только с ценной информацией.

Е) Четкая формулировка мыслей.

Ж) Сдерживать мимику и жестикуляцию.

Представители **реактивной культуры** отличаются особой уникальностью общения и наличием культурных особенностей. Именно поэтому, чрезвычайно важно соблюдать все правила в процессе

межкультурной коммуникации с людьми, относящиеся к данной культуре, а именно:

- А) Важен хороший, деловой тон общения.
- Б) Уважение собеседника стоит на первом месте в процессе общения.
- В) Ни в коем случае не перебивать.
- Г) Не проявлять несогласие или недовольство открыто.
- Д) Не подвергать собеседника неловким ситуациям.
- Е) Строить диалог, который будет основан на гармонии между собеседниками.
- Ж) Разговаривать спокойным тоном, в медленном темпе.
- З) Не давить на собеседника, создать комфортную атмосферу для общения.

Проведенное исследование посвящено выявлению основных проблем межкультурной коммуникации в современном обществе. В обобщенном виде результаты проделанных теоретических изысканий и практической реализации решения поставленной в исследовании проблемы могут быть сформулированы следующим образом:

Анализ научной литературы позволил определить глобализацию, глокализацию, интернационализацию и интернализацию как основные тенденции развития мирового сообщества. Являясь процессами, направленными на улучшение жизни людей, они, тем не менее, катализируют ряд проблем, связанных непосредственно с межкультурной коммуникацией, а именно: проблема языкового барьера, проблема миграции, проблема социального неравенства, проблема коммуникации и понимания в обществе, а также проблема сохранения культурной идентичности.

Подробный анализ выявленных проблем привел к подборке наиболее оптимальных на взгляд авторов решений: к проблеме языкового барьера был приведен ряд решений, основанный на данном исследовании и на анализе актуальности проблем для студентов НИУ ВШЭ, а именно практика устной речи, выявление культурных особенностей определенного языка, постановка цели разговора и определение стиля ведения диалога между представителями разных стран и культур. Для решения проблемы миграции и проблемы социального неравенства в данной исследовательской работе были предложены совокупные решения, а именно: решением данных проблем является использование модели Ричарда Льюиса, которая позволяет выявить правильное отношение к представителям разных стран, а также удовлетворить культурные потребности обеих сторон. В качестве решения проблемы коммуникации и понимания в обществе и проблемы сохранения культурной идентичности в данной курсовой работе был предложен следующий ряд решений: проанализировав более подробно модель Ричарда Льюиса, был сделан вывод, что благодаря данной теории возможно решить данные проблемы межкультурной коммуникации посредством выявления различных категорий культур с особенностями в развитии и нормах поведения.

Основным выводом данной исследовательской работы является тот факт, что несмотря на возникающие проблемы в процессе межкультурной коммуникации, без данной науки невозможно существовать любому индивиду, принадлежащему к определенному обществу, к определенной культуре и стране. Без межкультурной коммуникации невозможно развитие современного общества. Именно поэтому так важно не только развивать данное научное направление, но и искоренять возникающие проблемы в процессе межкультурной коммуникации.

Следует помнить, что к каждой конкретной проблеме можно найти наиболее подходящее решение и теорию, с помощью которой данное решение будет скорректировано и зафиксировано для дальнейшего анализа.

Однако, не стоит забывать, что дальнейший поиск наиболее релевантных решений актуальных проблем современного общества возможен лишь путем проделанных экспериментов, а именно с помощью использования разных теорий в разных подходах и решениях той или иной проблемы, а также с помощью проведения научных опросов среди заинтересованных в исследовании людей.

В данном анализе было представлено наиболее подходящее на взгляд автора и участников опроса проекта исследование, благодаря которому стало возможно выявить основную стратегию решения проблем межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Hofstede G. (1991) *Cultures and organizations; Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (1 st ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
2. Richard D. Lewis (1999) *When cultures collide: leading across cultures* (1 st ed.). Boston, MA: Nicholas Brealey Publishing.
3. Larry A. Samovar, Richard E. Porter, Edwin R. McDaniel & Carolyn Sexton Roy (2013) *Intercultural Communication. A reader* (14th ed.). New York, NY: Cengage Learning.
4. Гугарева Н. Ю., Виноградов Н. В. Проблемы межкультурной коммуникации в современном социуме // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 1274-1276. — URL <https://moluch.ru/archive/89/17982/> (дата обращения: 20.11.2018).
5. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. *Основы межкультурной коммуникации: учеб. Для вузов / под ред. А.П. Садохина.* –М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
6. Hofstede, Geert (2009). *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context.* Online Readings in Psychology and Culture, Unit 4.
7. Harry C. Triandis. (1995) *Individualism and Collectivism.*, New Directions in Social Psychology. New York, NY 10017, USA.
8. *Основы теории межкультурной коммуникации : [учеб. пособие] / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. — 124 с.*
9. Леонов Н. И. *Конфликтология : учеб. пособие / Н. И. Леонов.* 2-е изд., испр. и доп. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 232 с.
10. Соколов С. В. *Социальная конфликтология : учеб. пособие для вузов / С. В. Соколов.* М. : Юнити-Дана, 2002. 327 с.

Бокорева Алина Николаевна

Магистрант кафедры английской филологии,
факультета романо-германской филологии 1 курс
Воронежский государственный университет(Воронеж)
lina.bokoreva@yandex.ru

Научный руководитель:

Быстрых Андрей Владимирович,
Кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии,
факультета романо-германской филологии,
Воронежский государственный университет(Воронеж)

Коммуникативный диапазон дискурсивного маркера *you know*

АННОТАЦИЯ:

Статья посвящена исследованию коммуникативно-прагматических характеристик функционирования дискурсивного маркера *you know*. Отличительной особенностью данного речевого оборота является то, что он может выступать как в качестве дискурсивного маркера, так и являться являться полноценной субъектно-предикатной структурой, обладающей собственным пропозициональным значением. В своем дискурсивном употреблении речевой оборот *you know* претерпевает две стадии десемантизации — частичную и полную. В первом случае оборот привносит дополнительный смысловой план в содержание высказывания и расчленяет синтаксическую структуру, не занимая отдельной синтаксической позиции. Проведенный нами анализ речеупотреблений данного оборота демонстрирует, что он может употребляться как для апелляции к некоему общему знанию коммуникантов (63% случаев употребления), а также маркировать смыслы, лежащие за пределами разделяемого знания (37% случаев употребления) и связанные с метакоммуникативным регулированием канала общения. Частичная десемантизация речевого оборота *you know* характеризуется тем, что частично сохраняется прагматическая семантика данного оборота, которая заключается в апеллировании к общему знанию. В случае полной десемантизации на первый план выходит метакоммуникативная предназначенность данного речевого оборота, проявляющаяся в различных механизмах организации структуры речевого взаимодействия.

Ключевые слова: дискурсивные маркеры; функции; метакоммуникация; классификация дискурсивных маркеров; степень десемантизации.

ABSTRACT:

The article explores communicative and pragmatic characteristics of the discourse marker *you know*. A distinctive feature of this phrase is that it can act both as a discourse marker and be a full-fledged subject-predicate structure with its

own propositional meaning. In its discourse usage, *you know* undergoes two stages of desemantization - partial and complete. In the first case, the phrase brings an additional semantic plane to the content of the statement and dissects the syntactic structure without taking a separate syntactic position. Our analysis of the usage of the DM demonstrates that it can be used to appeal to common knowledge of the communicants (63% of occurrences), and to label the meanings beyond the shared knowledge (37% of occurrences) and related metacommunicative regulation of the channel of communication. Partial desemantization of *you know* is characterized by the partially preserved pragmatic semantics, which is to appeal to the shared knowledge. In case of complete desemantization, the metacommunicative purpose of the DM *you know*, manifested in various organisation mechanisms of the structure of speech interaction, comes to the fore.

Key words: discourse markers; functions; metacommunication; classification of discourse markers; degree of desemantization.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к изучению стратегий, используемых в процессе коммуникации. Дискурс имеет в своей структуре различные языковые средства, вносящие свой вклад в его структуру. Эти средства вводят информацию наиболее эффективными способами, придают особое значение определенной информации, помогают собеседникам достичь понимания всех звеньев информации. К таким средствам относят дискурсивные маркеры, или дискурсивные частицы.

В общепризнанном понимании дискурсивные маркеры – это метатекстовые операторы, которые представляют собой комментарии говорящего к порождаемому тексту. Они маркируют границы отдельных фрагментов дискурса, а также репрезентируют связь между ними. Другими словами, «дискурсивные маркеры обеспечивают грамматическую и смысловую цельность дискурса, организуя тем самым смысловую связность его единиц» [1, с. 208].

Несмотря на тот факт, что лингвисты до сих пор не разработали единую классификацию маркеров дискурса, все же можно выделить ряд особенностей, присущих данным единицам.

Так, Б. Фрейзер пишет, что дискурсивные маркеры (или, как он их называет, прагматические маркеры) – это функциональный класс лексических выражений, который существует в любом языке. Эти выражения появляются в сегменте дискурса, но при этом не являются частью пропозиционального содержания высказывания и не приносят никакого значения в пропозициональное значение высказывания. Однако они маркируют те аспекты сообщения, которые хочет передать говорящий [4, р. 295].

А. Цвики в своей работе описывает следующие особенности дискурсивных маркеров: они должны отличаться от других функциональных единиц; быть просодически независимы; они должны отделяться знаками

препинания на письме и паузами в речи и должны быть синтаксически отделены от предложения, в котором появляются [7, p. 302-304].

Л. Бринтон [3, p.33-35] выделяет несколько характерных черт, присущих дискурсивным маркерам, на разных уровнях лингвистического анализа (фонетический, лексический, синтаксический и т.д.). Например, она говорит о том, что дискурсивные маркеры фонетически редуцированы и формируют отдельную тональную группу. Она также упоминает и другие характеристики ДМ, такие как начальная позиция в предложении, высокая частотность употребления (особенно в устном дискурсе) и т.д.

Д. Шиффрин определяет дискурсивные маркеры как «набор лингвистических единиц, которые функционируют в когнитивной, социальной, экспрессивной и текстуальной сферах» [6, p.54]. Там же она утверждает, что дискурсивные маркеры способствуют связности дискурса в целом, формируя связь между отдельными отрезками речи.

Согласно Диане Льюис, проведенные анализы использования ДМ в высказываниях показывают, что они имеют собственное конвенциональное значение и являются частью наших знаний о родном языке. Здесь же стоит отметить, что конвенциональное значение маркеров дискурса не накладывает отпечаток на значение высказывания, или пропозицию, но имеет существенное значение при интерпретации коммуникативного смысла всего высказывания [5, с. 44, 56].

В своем исследовании Д. Блэкмор [2, p.168] строит свою теорию на принципе кооперации, разработанном П. Грайсом в работе «Logic and Conversation» [Grice, 1975]. Опираясь на эту концепцию, Д. Блэкмор утверждает, что дискурсивные маркеры играют важную роль в процессе интерпретации высказывания, помогая говорящему правильно понять имплицитно заложенную информацию в предложении.

На основе анализа результатов различных исследований дискурсивных маркеров нам удалось выделить их следующие особенности:

1. в устном дискурсе они получают определенный просодический контур, а на письме чаще всего выделяются знаками препинания;
2. синтаксически дискурсивные маркеры не входят в состав главных членов предложения;
3. дискурсивные маркеры не привносят значения в пропозицию высказывания;
4. дискурсивные маркеры фиксируют результаты взаимодействия участников дискурса: а) на организационном уровне (обмена репликами, смены высказываний внутри реплик) и б) на информационном уровне (организация и регуляция потока информации, смыслов, идей) в смежных и несмежных репликах;
5. дискурсивные маркеры играют важную роль в процессе интерпретации высказывания, а именно соотносят информацию данного высказывания с референциями предыдущих высказываний и помогают предыдущему дискурсу при определении релевантности высказывания.

В данном исследовании мы обратились к дискурсивному маркеру *you know*. Его отличительной особенностью является то, что он может использоваться как в качестве дискурсивного маркера, то есть передавать смыслы, не выводимые напрямую из его пропозиционального значения, так и в качестве полноценной субъектно-предикатной структуры. Целью нашего исследования стало описание коммуникативного диапазона употребления упомянутого речевого оборота в качестве дискурсивного маркера.

Согласно нашему материалу, в дискурсивном употреблении *you know* проходит две стадии десемантизации (процесс, при котором независимые лексические единицы превращаются в служебные слова или грамматикализованные формы): частичную и полную. При частичной десемантизации *you know* в некоторой степени сохраняется пропозициональное значение, связанное с апелляцией к общему фонду знаний, за счет перехода определенно-личного местоимения *you* в обобщенно-личное, а также за счет выхода синтагмы *you know* из синтаксической архитектоники высказывания. При полной десемантизации *you know* на первый план выходит метакоммуникативная предназначенность данного речевого оборота, проявляющаяся в различных механизмах организации структуры речевого взаимодействия, как, например, заполнение паузы в разговоре.

Проводимый нами анализ речупотреблений формулы *youknow* в качестве дискурсивного маркера показывает, что данный оборот зачастую используется в рамках дискурсивного события аргументирования или убеждения, что составляет порядка 31% коммуникативных контекстов.

Приведем примеры контекстов, в которых дискурсивный маркер *youknow* стратегически используется говорящим в качестве средства реализации вспомогательных речевых актов, направленных на достижение целей более широкого речевого события аргументирования или убеждения.

(1)

(В ходе беседы выясняется, что один из участников, Мэтью, расстался со своей женой. Тони сожалеет и настаивает, чтобы тот привел к ним в гости свою дочку Джейн.)

“No chance of... rapprochement?” said Tony.

“None whatsoever, I'm afraid.”

“Pity. There it is, then, Do bring Jane to see us sometime.”

“It was simply that the marriage ran out of steam, *you know*,” said Matthew. He felt provoked to further comment, was exasperated with himself even as he spoke. “Went dead. I don't have anyone else in mind, and nor does Susan, so far as I know.” [PenelopeLively]

В данном примере дискурсивный маркер *youknow* используется с тем, чтобы ввести аргумент в более широком событии аргументирования. То есть аргументом служит та часть контекста, в которой один из коммуникантов объясняет другому причины разрыва со своей женой

«It was simply that the marriage ran out of steam, *you know*» («Просто брак исчерпал себя, понимаешь?!»).

Стоит заметить, что тезис вводится перед аргументом «Nonewhatsoever, I'm afraid». Коммуникант ощущает необходимость пояснить, почему он так уверен в том, что брак себя исчерпал, и приводит аргументы, маркируя их оборотом *you know*. Функция последнего заключается в привлечении общего фонда знаний участников коммуникации, чтобы помочь слушающему правильно интерпретировать высказывание.

Таким образом, в данном контексте реализуется дискурсивное событие аргументирования вместе со вспомогательным речевым актом – апелляции к общему фонду знаний коммуникантов при помощи дискурсивного маркера *you know*, выполняющего аргументирующую нагрузку.

Далее рассмотрим контекст, в котором дискурсивный маркер *you know* участвует в речевом акте аргументирования для достижения более глобальной цели — осуществления дискурсивного события убеждения.

(2)

(Женщина сообщает подруге, что хочет завести ребенка, хотя у нее нет мужа. Подруга пытается отговорить ее.)

ZOE: "[...] I want a baby. My own baby."

MONA: "Is it possible you're just a little lonely? *You know*, you haven't met the right guy and..." [TheBack-upPlan]

В приведенном контексте дискурсивный маркер *you know* относится к реплике, стоящей после данного оборота. Он вводит второй аргумент подруги о том, что стоит подождать достойного человека и создать полноценную семью. Апеллируя к общему фонду знаний, Мона не только представляет разделяемую информацию, но и предлагает другой участнице дискурса мысленно закончить аргумент и сделать соответствующие выводы, основываясь на общем знании.

Наш корпус примеров также свидетельствует о том, что дискурсивный маркер *you know* как средство апелляции к общему фонду знаний употребляется не только в контекстах, где реализуются дискурсивные события аргументирования и убеждения, но и в ситуациях, когда при помощи маркера говорящий старается актуализировать важную для понимания информацию. Адресант в таком случае использует дискурсивный маркер с тем, чтобы задействовать общий для коммуникантов фонд знаний и побудить адресата извлечь из него нужную информацию.

Важно заметить, что в подобных контекстах использование дискурсивного маркера помогает говорящему устранить некоторое недопонимание между участниками дискурса. Адресант старается заполнить, или «починить», возникший сбой. При таком применении дискурсивного маркера *you know* оборот сродни механизму напоминания слушающему о некой важной информации. Рассмотрим следующий пример.

(3)

(Мужчина интересуется у мальчика, как себя чувствует его мама, которая недавно пыталась покончить жизнь самоубийством.)

“She's all right, thanks,” Marcus said, in a way that suggested she was always all right.

“No, *you know* – “

“Year, I know. No, nothing like that.” [Nick Hornby, *About a Boy*]

В примере (3) речь идет о попытке матери Маркуса, первого участника дискурса, совершить суицид. Второй участник коммуникации интересуется о ее состоянии. Ответ Маркуса звучит так, как будто ничего не произошло. Соответственно, собеседник предполагает, что Маркус не улавливает ход его мыслей и пытается актуализировать общее для коммуникантов знание при помощи оборота *you know*. Далее очевидно, что Маркус адекватно реагирует на сигнал задействовать общий фонд знаний и соответственным образом отвечает на реплику другого участника.

Также анализ контекстов показывает, что дискурсивный маркер *you know* употребляется для актуализации важной информации, эксплицитно выраженной в высказывании. В подобных случаях оборот маркирует реплику или часть реплики, следующей после него.

(4)

(Сын интересуется у мамы, почему она всегда издает фыркающий звук, когда он что-либо говорит)

“Why does everything I say make you do that?”

“What?”

“Make that snorting noise?”

“I'm sorry. It's just that ... I don't know anything about, *you know*, stages of development and what kids should do when and all that. But I do know that it's around now you shouldn't trust anything a human male says about what he feels.” [Nick Hornby, *About a Boy*]

В приведенном примере сын (Маркус) спрашивает у матери (Фионы), почему она так неодобрительно относится к каждой его реплике, издавая фыркающий звук. В ответ мать пытается оправдать себя. Для этого, приводя аргументы в защиту того, что она вовсе не пренебрегает высказываниями сына, Фиона маркирует конкретную информацию при помощи оборота *you know*. Интенция говорящего заключается в том, чтобы подчеркнуть конкретную реплику и задействовать при этом общий для коммуникантов фонд знаний. Использование дискурсивного маркера позволяет сосредоточить внимание слушающего на данной части высказывания и привлечь его самостоятельные выводы на основе разделяемого знания.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что дискурсивный маркер *you know* может использоваться коммуникантами для актуализации коммуникативно и когнитивно важной информации. При этом факты, маркированные данным оборотом, могут быть как эксплицитно, так и имплицитно выражены.

Дискурсивный маркер *you know* сигнализирует о том, что слушающий должен извлечь информацию, важную для понимания, из общего фонда знаний коммуникантов и сделать соответствующие выводы. Также маркер функционирует в качестве указателя, который ставит в фокус внимания слушающего важные факты. При этом апелляция к общему знанию обеспечивает взаимопонимание участников и позволяет говорящему сохранять разговор в нужном русле.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что в некоторых контекстах в целях избежать неверной интерпретации адресатом сообщаемой информации, говорящий предпринимает особый метакоммуникативный прием, который заключается в сужении референционального значения единиц дискурса путем апелляции к некоторому общему знанию.

Теперь мы рассмотрим те случаи, когда пропозициональная семантика речевого оборота *you know* никоим образом не предопределяет его дискурсивное употребление.

Анализ имеющегося у нас корпуса примеров свидетельствует о том, что дискурсивный маркер *you know* находит место в контекстах, не связанных с передачей общего знания (порядка 37% контекстов). Нам удалось выделить метакоммуникативные значения, которые не относятся к экспликации некоторого разделяемого знания коммуникантов.

Первое значение связано с введением фоновой информации из жизненного опыта говорящего, которая не связана с общим знанием коммуникантов.

(5)

(Эрика, 83-х летняя женщина, рассказывает на интервью с журналистом о своем детстве.)

"*You know* I only had one friend," Erica said, "before Gully came. She was an invisible friend and her name was Claustrophobia. [...]" [Rose Tremain]

Очевидно, что молодой человек, интервьюер, не мог знать факта из жизни пожилой писательницы. Следовательно, дискурсивный маркер *you know* используется с тем, чтобы ввести новую информацию, которая позволила бы понять суть всего высказывания. Эрика прибегает к употреблению данного маркера для того, чтобы привлечь внимание другого участника к данной реплике. Тем самым женщина побуждает своего собеседника представить ситуацию из ее детства.

Схожую ситуацию наблюдаем в примере (10), где при помощи дискурсивного маркера *you know* говорящий вводит новую для другого коммуниканта информацию.

(6)

(На вопрос, ощущаете ли Вы себя греческим режиссером, Константин отвечает, что он стал греком, а не родился им, хотя место его рождения — Греция)

IC: "Do you feel that you are a Greek film-maker who lives in France and makes films around the world? Do you feel 'Greek' as a film-maker?"

CG: "*You know*, I 'become' Greek, because although I was born in Greece, I left after high school and then basically my tutelage was French.[...]" [Constantin Costa-Gravas's interview]

Говорящий прибегает к использованию дискурсивного маркера для того, чтобы сообщить возможно неожиданную для другого участника информацию. Так, при помощи маркера говорящий побуждает слушающего обратить внимание на следующую за ним фразу и вкратце представить ситуацию, которую он описывает в дальнейших репликах.

Приведенные примеры показывают, что дискурсивный маркер *you know* может использоваться в ситуациях, когда коммуникант не апеллирует к общему знанию участников дискурса. При этом использование *you know* связано с тем, чтобы поставить в фокус внимания слушающего маркируемую реплику и побудить его представить ситуацию, основываясь на данном факте.

В числе метаязыковых функций, которые выполняет дискурсивный маркер *you know*, существует функция мониторинга канала общения. При помощи маркера говорящий проверяет, работает ли канал общения. Другими словами, коммуникант контролирует понимание слушающим его высказывания.

Подобное употребление дискурсивного маркера можно наблюдать в следующих примерах.

(7)

(Мужчина изменил своей подруге и теперь пытается объяснить перед ней)

"[...] Lara and- I don't know, being American and all... It has something to do with confidence and being so... well, young, *you know*?" [Bridget Jones's Diary]

(8)

(Мальчику нравится заниматься балетом, а не боксом. Он переживает, что его засмеют ребята и интересуется, что об этом думает его близкий друг.)

- Just because I like ballet... ...doesn't mean I'm a roof, *you know*? [Billy Elliott]

В примере (7) говорящий пытается объяснить перед своей подругой, которая застала его с другой девушкой. Приводя аргументы в свою защиту, коммуникант использует в конце реплики дискурсивный маркер *you know*: «It has something to do with confidence and being so... well, young, *you know*?» для того, чтобы выяснить, понимает ли девушка ход мыслей говорящего.

Контекст (8) иллюстрирует похожую ситуацию. Мальчик начал тайком ходить на уроки балета вместо занятий по боксу. Он желает выяснить, как могут отнестись к этому другие ребята. Используя в конце вопроса дискурсивный маркер *you know* «doesn't mean I'm a roof, *you know*?», мальчик пытается выяснить, правильно ли его понимает собеседник.

В обоих случаях дискурсивный маркер расположен в конце высказывания. Это позволяет говорящему маркировать конец высказывания и привлечь размышления и дальнейшие реплики другого коммуниканта.

Более того, при помощи оборота *you know* адресант пытается проверить канал общения. Подобным образом говорящий контролирует понимание слушающего в целях поддержания кооперативного общения.

Заметим, что в отличие от контекстов, приведенных ранее, в которых дискурсивное употребление речевого оборота *you know* сохраняет незначительную семантическую связь с контекстами экспликации общего знания (за счет вуалирования неизвестной адресату информации в качестве известной), в данном случае оборот *you know* принимает на себя роль сугубо метакоммуникативного регулятора дискурса, поскольку он полностью лишается семантической нагрузки и начинает функционировать исключительно на метакоммуникативном уровне, обеспечивая мониторинг канала общения. Таким образом, прослеживается типичная для десемантизированных дискурсивных единиц закономерность: потеря полноценной семантики сопровождается повышением метакоммуникативной нагруженности данной единицы.

Наряду со способностью речевого оборота *you know* осуществлять мониторинг канала общения, его другая сугубо метакоммуникативная предназначенность, по имеющимся у нас данным, связана с выполнением функции заполнения паузы. Использование оборота в подобных ситуациях позволяет говорящему собраться с мыслями, выбрать наиболее подходящий языковой материал и предупредить некорректную интерпретацию последующего высказывания.

Рассмотрим пример (9), в котором коммуникант прибегает к использованию данного дискурсивного маркера, чтобы сформулировать свои мысли и подобрать наиболее удачные лексические средства.

(9)

(Майкл отвечает на вопрос о концепции его телевизионной программы, на чем она была построена и нашло ли в ней отражение распространение среднего класса)

JF: "And in a way the story of the next 40 years in Britain was to be the story of this hugely expanding middle class."

MA: "Yes."

JF: "And you haven't built that into your original conception."

MA: "Oh no... *you know*... look at the balance between men and women as well. So, the fact that it was clearly loaded from the very beginning was fun at the time [...]." [Michael Apted's interview]

Хотя у нас нет возможности прослушать интервью, пунктуация транскрипта данного интервью подсказывает, что дискурсивный маркер *you know* был использован в момент, когда говорящий испытывал трудности в подборе подходящих лексических единиц. Очевидно, что в данной ситуации оборот используется для заполнения паузы. Причем употребление *you know* не только помогает говорящему сосредоточиться и оформить свою мысль, но и предупредить поспешные выводы другого участника коммуникации о том,

что было сказано ранее. В данном случае говорящий предупреждает поспешную интерпретацию его ответа «Oh по...».

В следующем примере очевидно использование оборота *you know* в качестве заполнителя паузы для того, чтобы подобрать подходящие лексические средства для выражения мыслей говорящего.

(10)

(Мальчик жалуется своему другу, взрослому мужчине, что его мать находится в глубокой депрессии. Мужчина пытается успокоить его, аргументируя это тем, что у взрослых бывают трудные дни)

"She's going nuts," said Marcus matter-of-factly. "Cries all the time. Doesn't go to work."

"Oh, come on, Marcus. She's just had a couple of afternoons off. We all do that when we're, *you know*, off colour." [Nick Hornby, *About a Boy*]

Пример (10) иллюстрирует, как дискурсивный маркер *you know* используется говорящим в случае, когда необходимо найти корректный языковой материал, в связи с тем, что вопрос психических заболеваний и помешательств представляет собой очень деликатную тему, требующую особого подбора языковых средств, которые бы не нарушили интересов социального лица человека, страдающего этими заболеваниями. В приведенном контексте мы наблюдаем явные попытки говорящего подобрать эвфемические обозначения и остаться в рамках политкорректного коммуникативного поведения. Маркер дискурса *you know* в данном случае заполняет паузу, возникшую в разговоре в связи с усиленными попытками говорящего найти корректное языковое обозначение для описания состояния нездоровья, не вдаваясь при этом в детали заболевания.

Похожую ситуацию наблюдаем в следующем примере.

(11)

(Ричард отвечает на вопрос, был ли в его жизни фильм, который сильно на него повлиял)

"[...] who do you think is interested in a little brown man dressed in a sheet carrying a beanpole? And I thought, Well, *you know*, I mean... And I'm a stubborn bugger and I was so angry at this. It reinforced my determination, and so, in a way, I have to say that if there was a film that meant so much, because it transformed my life." [Richard Attenborough's interview]

В примере (11) использование дискурсивного маркера *you know* позволяет говорящему поправить реплику и построить высказывание по-другому. При этом очевидна реализация функции заполнения паузы. Чтобы избежать долгого молчания и, возможно, показать адресату желание продолжить интеракцию, говорящий прибегает к употреблению данного дискурсивного маркера наряду с другими *well, I mean*.

Таким образом, приведенные примеры показывают, что дискурсивный маркер *you know* в одном из своих метакоммуникативных значений может использоваться для заполнения паузы в разговоре. При этом дискурсивный маркер содействует этому в трех направлениях:

- собственно заполнение паузы (в целях поддержания плавности и непрерывности речи);
- заполнение паузы в целях подбора корректного языкового материала;
- предупреждение поспешных выводов адресата (в ситуациях, когда говорящий испытывает необходимость дать пояснение ранее высказанной информации).

Подобно контекстам, в которых речевой оборот *you know* используется для мониторинга канала общения, в приведенных примерах также наблюдается полная десемантизация данного оборота, сопровождаемая повышением его метакоммуникативного статуса.

Итак, в своём дискурсивном употреблении речевой оборот *you know* претерпевает две стадии десемантизации — частичную и полную.

Частичная десемантизация *you know* характеризуется тем, что частично сохраняется пропозициональная семантика данного оборота, которая заключается в апеллировании к общему знанию.

В случае полной десемантизации на первый план выходит метакоммуникативная предназначенность данного речевого оборота, проявляющаяся в различных механизмах организации структуры речевого взаимодействия, например, заполнение паузы в разговоре.

Анализ контекстов, в которых дискурсивный маркер *you know* используется в качестве средства экспликации общего знания или апелляции к общему фонду знаний участников дискурса, выявляет следующие типы ситуаций общения.

1. Контексты, в которых оборот *you know* употребляется в рамках дискурсивного события аргументирования или убеждения. Количество контекстов с подобного характера значениями данного дискурсивного маркера составило порядка 37% от общей выборки примеров.

2. Другим мотивом к апелляции к общему знанию коммуникантов при помощи дискурсивного маркера *you know* может быть намерение говорящего актуализировать важную информацию. Такое использование рассматриваемого нами оборота встречается в 26% всех случаев.

Помимо этого, анализ речупотреблений дискурсивного маркера *you know* показал, что он может употребляться для передачи различных значений, находящихся за пределами маркирования общего знания. При этом речевой оборот полностью лишается своей семантики, но в то же время становится эффективным метакоммуникативным регулятором структуры дискурса.

1. В нашей выборке примеров встречаются ситуации употребления дискурсивного маркера *you know* для экспликации фоновой информации/предыстории (11% контекстов). В данном случае новая информация намеренно вуалируется говорящим как фоновая/известная для удовлетворения потребностей позитивного социального лица адресата и оптимального решения своих коммуникативных задач.

2. Следующий случай дискурсивного употребления оборота *you know* представлен контекстами, в которых данный маркер выступает в качестве средства мониторинга канала общения (контроль понимания высказывания адресатом). Подобное употребление дискурсивного маркера *you know* нашло отражение порядка в 9% случаях.

3. Для дискурсивного маркера *you know*, использующегося в контекстах, лежащих за пределами экспликации общего знания, наиболее характерно его употребление в качестве средства заполнения паузы в разговоре (17% контекстов употребления).

Выявление вышеуказанных значений стало возможным при анализе различных коммуникативных ситуаций, обуславливающих в каждом конкретном случае реализацию того или иного дискурсивного значения оборота *you know*.

Список литературы

1. Массалина И.П. Дискурсивные маркеры в английском языке военно-морского дела/ Массалина И.П., Новодранова В.Ф. – Калининград: Издательство ФГОУ ВПО «КГТУ», 2009. 278 с.
2. Blakemore, D. *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford, UK; New York, NY, USA: Blackwell, 1987. 168 p.
3. Brinton L. *Pragmatic markers in English: grammaticalization and discourse functions*. *Topics in English Linguistics* 19. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 1996. 412 p.
4. Fraser B. *An Account of Discourse Markers*. / B. Fraser // *International Review of Pragmatics*. — 2009. — Vol. 1. — P.293-320.
5. Lewis D. *Discourse markers in English: a discourse-pragmatic view* / K. Fischer// *Approaches to discourse particles*. — 2006. — P. 44 – 59.
6. Schiffrin D., Tannen D., Hamilton H.E. *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. 874 p.
7. Zwicky A. *Clitics and Particles*. / A. Zwicky // *Language*. — 1985. — Vol. 61. №2.— P. 283–305.

Список источников

1. *A Serious Man*. 2009. - Film by J. Coen, E. Coen, Focus Features. - 106 min.
2. *Billy Elliott*. 2000. - Film by S. Daldry, Universal Focus. - 110 min.
3. *Bridget Jones's Diary*. 2001.- Film by S. Maguire, Universal Pictures. - 97 min.
4. *The Back-up Plan*. 2010. - Film by A. Poul, CBS Films. - 95 min.

Художественные произведения

1. Hornby N. *About a boy*. - Cornelsen. 2002. 256 p.
2. Lively P. *City of the Mind*. - Grove Press. 2003. 240 p.
3. Tremain R. *The cupboard*. - Vintage. 1999. 256 p.

Интервью

1. Constantin Costa-Gravas's interview. - <http://www.bfi.org.uk/features/interviews/costa-gavras.html>
2. Michael Apted's interview. - <http://www.bfi.org.uk/features/interviews/apted.html>
3. Richard Attenborough's interview. - <http://www.bfi.org.uk/features/interviews/attenborough.html>

**Особенности адаптации иностранной кинопродукции
под культурный код носителя в процессе перевода**
**Particular Aspects of Film Adaptation to a Native Speaker's Cultural Pattern
in the Process of Translation**

ABSTRACT

Worldwide information exchange, globalisation and international interactions have pushed a development of film industry in the world. The notion of localisation now goes along with the whole film making process and exists as an integral part of its final product. Localisation popularised particular films in different countries and gave people an opportunity to watch film products without any misunderstandings. The object of study is the process of localization and the subject is peculiarities of the localization process in various markets all over the world. Vast cultural diversity and differences in beliefs and values within the contexts of particular countries in the modern society have made localization an essential phenomenon for every film production process. Consequently, a valid translation and adaptation of some non-verbal phenomenon require a number of additional tools like localisation that consider all the cultural aspects appeared in the rendered script. This research is focused on various examples of successful localisation of movies by the Walt Disney Animation Studios and Pixar Animation Studios in order to illustrate how successful localization should work and how it performs in the frames of one product maker. The results of this research can be used in the further investigations of the topic.

Key words: localisation; adaptation; translation; cultural code; globalisation; film industry

INTRODUCTION

Worldwide information exchange, globalisation and international interactions have pushed a development of film industry in the world. The notion of localisation now goes along with the whole film making process and exists as an integral part of its final product. Localisation popularised particular films in different countries and gave people an opportunity to watch some film products without any misunderstandings.

Nowadays motion picture industry is constantly evolving and developing incorporating new trends and techniques. Films are becoming one of the main ways of communication with a big audience and using this advantage to promote a wide diversity of socially crucial ideas. Moreover, cinema industry has made a breakthrough on social-political arena rising awareness about such essential issues as race and gender diversity, LGBTQ+ community, political cases, etc.

The main aim of this research is to identify existing deficiencies and the ways of their improvement for further usage. To cope with established defects, it is firstly crucial to unravel a number of issues that are responsible for their appearance. Those puzzles are: What is localisation? What is the reason we need localisation? What are the main features of localisation? What are the working methods and tools for localisation?

The object of study is the process of localisation. The subject of study ispeculiarities of the localisation process in various markets all over the world. Vast cultural diversity and differences in beliefs and values within the contexts of particular countries in the modern society have made localisation an essential phenomenon for every film production process. Consequently, a valid translation requires a number of additional tools that consider all the cultural aspects appeared in the rendered script. Localisation is one of such tools. The necessity of having regard to these aspects is that the final film product is more of an artistic creation than technical translation. Despite the linguistic accuracy, film translation must adapt the source language text into the target expressions that resonate culturally with local realm.

I put forward my working hypothesis which concerns the individual approach of localisation that localisation process cannot be performed without taking into account the variety cultural codes in different countries. In this case it would be discussed regarding cultural differences in the various countries.

THE NOTION OF LOCALISATION

Being a comparatively newly emerged field of study localisation is gaining its popularity among specialists in cross-cultural communications. The notion of this phenomenon has a number of diverse definitions reflecting different sights and peculiarities which give a room for manoeuvre in various study approaches. The operational definition for this paper work is taken from the Cambridge Business English Dictionary. Regarding this fact **localisation** can be defined as “the process of making a product or service more suitable for a particular country, area, etc.” More detailed definition is provided by “The definitive guide to website translation” by Lionbridge. It claims that “In an international marketing and advertising context, localisation pertains more specifically to adapting company offerings and communications to locale-specific expectations. Thus, marketing localisation is more specifically analysed in context of the four Ps (product, placement, price and promotion). But in terms of digital media, and more specifically the web, localisation entails adaptation based on cultural, linguistic, functional, technical, and other locale-specific requirements”. Therefore,

localisation is substantially adaptation of a product to the cultural code, linguistic varieties and technical features of the recipient country. There is obviously a multitude of other proper denotation variations, however they are not fully reflecting the sides of cases this research is about to evolve.

According to the history, localisation firstly appeared in the translation field as a part of language adaptation process. Then, in 1980s with the technological development and the emerged necessity to adapt the information about the correct usage of the software products with all the ensuing features the beginning of the computer era has brought a huge number of translators, localisation engineers were trained as localisers. Only a decade later, in 1990s, with a rise of the number of births of localisation service providers there was clearly observed the establishment of the new paradigm of localisation. Consequently, great quantities of the localisation service providers have rebranded the standards of film translation.

The aim and the need for localisation

The main purpose of localisation is to give a product look and feel as if it has been created specifically for a target market and their culture, location or language are unimportant.

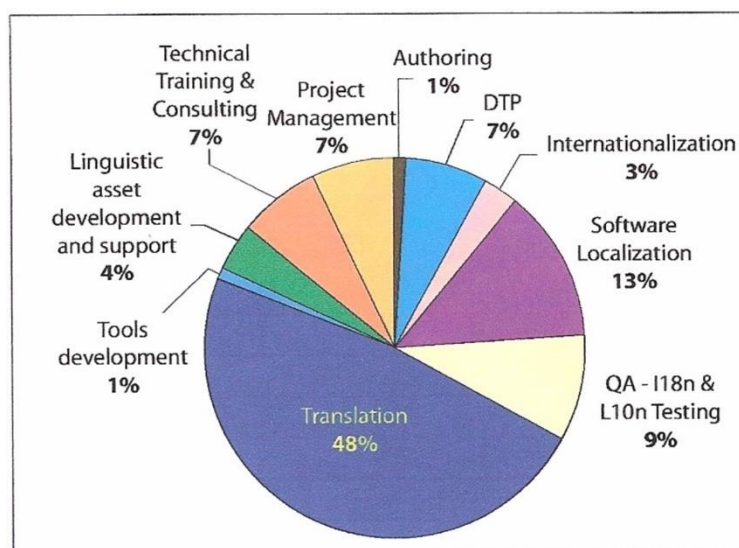
In the 1980s the need for localisation appeared with the introduction of desktop computers. During that period users all over the world were mainly inexperienced due to the obvious factor and they were in need of a clear explanation of how to work with these new technologies. Later, in the 1990s the phenomenon of localisation started being used in the movie industry. That step has propelled the field to the next level.

Currently localisation is widely used and none of the global film making companies avoid using and applying in their work. Avoiding localisation could simply lead to the miscommunication due to the peculiarities in the cultural values and people's customs and traditions. Localisation allows every person comprehend the material to the full extent.

Contents of localisation

Localisation is not only about translation as many may assume. Localisation is a multiple stage process including several steps in order to reach the highest quality of an adapted product. These steps vary in different sources; however the core idea remains the same. Therefore, addressing Lommel and basing on his *localisation circle* (figure 1) that shows the percentage of each of the segment used in the process it can be said that: for translation goes 48%, for tools development 1%, for linguistic asset development and support 4%, for technical training & consulting 7%, for project management 7%, for authoring 1%, for DTP (Desktop Publishing) 7%, for intensionalisation 3%, for software localisation 13% and lastly for internationalisation and localisation testing.

Localisation circle



Source: Client Localisation Services as a Percentage of Budgets (Lommel 2003: 20)

Types of localisation

Being a multistage process localisation can be analysed and classified differently. The main aspects which can analyse localisation are the language and its usage. With the development of globalisation, a lot of notions and concepts are shared now among a number of countries and are becoming implicit for their cultures. However, there is still a fair amount of cases where a proper translation should be applied. For this research only two types of localisation are highlighted: language and cultural localisation. Using both of them during the product's adaptation is vital and one cannot work without the other. Therefore, being aware about strengths and weaknesses of both methods may undoubtedly help to avoid mistakes and lead to the successful outcome.

- **Language localisation**

One of the most essential components of movie localisation is undeniably language adaptation. The diversity of languages and the connotation meanings of words or some notions could be drastically different and at this stage a few challenges might be faced.

First and foremost, sometimes it is not relevant using the direct translation variant in the particular country. All words have their connotation meaning and once in one language a word delivers a positive message, in the other language it might poses a negative connotation and vice versa. This lexis is elusive to find; hence one cannot translate it on spot. In this case translator should paraphrase the whole expression in order to save the connotation aspect of meaning.

Second, in every language there is such lexis as non-equivalent. Non-equivalent lexis is words and word-phrases denoting the realities of the source language which does not simply exist in the recipient language. There are three main cases that should be taken into account in the process of adapting the non-equivalent lexis. Primarily, some notions in the target language may have no ready equivalence. Hence, it is necessary to find a proper equivalence or make attempts

to explain in a comprehensible way. Furthermore, in every language there is a non-equivalent lexis that cannot be equivalent. In this case, the only plausible variant of translation would be loan translation or transliteration. The last ones and the most challenging are co-called lacunas that can also be regarded as non-equivalent lexis. They do not have equivalence in the target language for because this kind of lexis denotes specific cultural and national elements typical of the source language. In its vast majority, non-equivalent lexis could be faced mostly in scientific, technical literature and science fiction.

Secondly, the crucial part is built by idioms and proverbs. On the one hand, there are idioms or phrases and expressions that have a figurative meaning sometimes completely different from the literal one. Consequently, a literal word-by word translation could not be applied in other not to mislead or confuse a meaning of a message. On the other hand, there are proverbs or traditional sayings based on experience and common sense and supposed to transmit some truth.

Thirdly, concerning to the history of filmmaking industry and the experience of adaptation, connotation aspect of the notions is one of the most crucial. At this point, the question is not only about the particular words or phrases but also characters' names, geographical names, culturally specific terms, for instance the gradation of stages of education in different countries.

- **Difference between localisation and translation**

Talking about language localisation always recalls translation and this is fully correct. However, despite the fact that people know about the existence of both terms localisation is tended to be confused and used as a synonym to the notion of translation, whereas this is not accurate and might be confusing for people. The reason why these two notions should not be confused is extremely primitive. Translation is only one of several steps of the multiple stage process of adapting a manufactured item or content to a specific locale or market or simply localisation process. Therefore, it could be stated that there is difference not in the cognitive aspect of understanding but in the hierarchical system.

- **Cultural localisation**

Not only has the language played a vital role in movie localisation process, but also the correct adaptation of some cultural features belonging to the particular countries.

Primarily, it is a common knowledge that every culture and country has their own stereotypes. This feature undoubtedly has a huge impact on the process of localisation. It could start from more global features to some little peculiarities like substituting the food that is used in the movie. The environment, characters appearance, banners, posters and many other features assist in creating a comfortable atmosphere for the particular audience.

PRACTICAL USAGE OF LOCALISATION

Localisation in different cultural regions

To reach the wider international audience a number of different studios started worldwide adaptation and localisation of their movies. This action occurred to be profitable and workable in the movie industry, especially it became popular in the animation and movie industries. There the notion of localisation is not only about translation, but also about the adaptation of the cultural references, images and sounds due to the diverse cultural codes. Most outstanding examples of the final results have The Walt Disney Animation Studios and its subsidiary Pixar Animation Studios.

- **Localisation for Asian countries**

Countries with oriental cultures have diverse cultural features that are completely different from the American and European ones. This fact creates a number of obstacles for filmmakers. Localisation for Asian cultures requires taking into account beliefs, traditions and customs that have a great value among people.

- **“High School Musical” (2010) for Chinese viewers**

In 2010 Disney produced and released an adaptation of their TV series “High School Musical” with localisation for China.

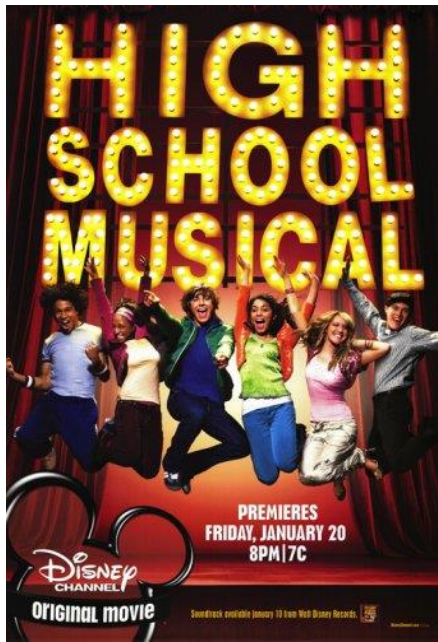
Despite the fact that some context remained untouched, for example, the main story line which depicts the love story of the new comer girl and the most popular boy at the school learning about themselves during the film and taking a part in a music competition in the end. Moreover, the ideas of friendship and teamwork were also kept.

However, the message changed because of the localisation process was more immense than the one that was kept. Firstly, all roles were played by the Chinese cast members and the musical numbers were replaced with new songs performed by the local artists. The only tune that was carried on being was “We’re All in This Together”.

Furthermore, Disney did not establish any borders and let the creators a room for manoeuvre. The central sport that one of the main characters is devoted to in the original movie was basketball, but in China this kind of sport is not popular among youngsters. Therefore, it was decided to replace it with kung fu which is more favoured.

One more important localisation act was to shift the setting from high school to the first year of college due to the fact that in China in high school students are focused on their academic performance and it would not be realistic or even appropriate to portray them singing and dancing, while the American students have time for this.

Promo posters for the United States and China



- **Localisation for Slavic countries**

Slavic culture and the behaviours, values and norms for people from these countries are completely different from the United States' and European's one. Despite the fact that globalisation has widely touched such countries like Russia and people there are aware of numerous phenomena originated abroad, there is still a space for film makers to make the product more target market comprehensible.

“Mulan” (1998) for Russian viewers

In many cultures exist some stereotypical names that people tend to use while call a particular pet. For instance, for dog it is Rex in the United States and Bobik in Russia, for cat it is Felix in the United States and Murzik in Russia, etc. Turning back to the Mulan animation movie, in the discussed episode the main heroine's horse Khan is jokingly called cow named “Betty” by Mulan's guardian dragon Mushu in the original version. For Russian target market the name has been localised and in Russian Khan became Zor'ka. Both names are considered to be common for cows in these countries.

In the same movie there is one greater example of successful localisation. The phrase “Yours nightmare” that has been used as an answer to the question “Who are you?” by the dragon Mushu has been translated and localised in a masterful manner. Instead of translating the answer directly, in the same manner as it has been done in Spanish version (“Su peor miedo”), Russian localisation specialists adapted it using the pattern of the popular Russian set expression which is actually still is a common ironic answer for “who?” which in the direct translation sounds like “The horse in the coat” or “Конь в пальто” in the original language. However, the part of the phrase was changed from “horse” to “dragon” in order to save the context of the events. Therefore, the localisers succeeded to make the viewers closer to the represented culture and to save the general sense and atmosphere of the movie.

- **International localisation**

Sometimes it is hard and requires a lot of effort to localise some phenomenon for every country's market in particular. For such situations, localisation specialists came up with a new technique of international localisation or internalisation.

Internationalisation – is creation and developing of the product content, program, or documentation in order to allow an effortless localisation for the target markets that are different in their culture, region or language.

In this practice one scene is localised in one way for the entire world predominantly by the means of non-verbal communication.

“Monsters University” (2013)

The first great example of internalisation the viewers can see in the moment when Randall Boggs shows Mike Wazowski the cupcakes that he has made. In the original version the letter decoration on them spells out a phrase “Be my pal”. For the international audience it was decided to replace letters with smiling faces. It was the most logical decision due to the fact that in the next scene when the cupcakes fall down on the Randall's face the letters arrange in the word “Lame” and to find such a phrase in every language for it to fit both scenes would be challenging.

The second example can be noticed looking at the “Scare Games” logo. In the United States on the wall people can see the banner where is written “Scare Games”, while in the rest world the phrase was replaced with an image that represents these games.

Letters' international localisation



- **Global Internationalisation**

Despite the fact that internationalisation is easier and saves a lot of time, sometimes it is hard to find a common variant for all the target markets. In this regard, localisation specialists have to create different variants for all the countries.

“Zootopia” (2016)

Being one of the greatest projects in the history of Pixar Animation Studios the creators made a decision to localise the moment with the news broadcast. The idea worked in the way that the second newscaster in different countries was a representative or the most popular animal in this country. As a result, in North America, France, and Canada it was a moose, in Japan it was a tanuki, in Australia and New Zealand it was a koala, in China it was a panda, in the United Kingdom it was a corgi and in Brazil it was a spotted jaguar.

News broadcasts’ localisation



“Finding Dory” (2016)

An absorbing act decided to be integrated to the movie that helped directly reflect the culture of a particular country. In every country the announcements at the Marine Life Institute were voiced by different famous actors, anchor, newscasters, etc. Moreover, they repeatedly pronounced their real names. In this manner, it was Sigourney Weaver in the United States, Canada and New Zeland; Nikolay Drozdov in Russia; Marília Gabriela in Brazil; Krystyna Czubówna in Poland; Rodolfo Neri Vela in Mexico; Claire Chazal in France and etc. This assists to recall a nostalgic and evoke a feeling of belonging from people.

CONCLUSION

This research is an illustrative example of what successful implementation of localisation is. The whole research explains how cultural code influences on the perception of diverse phenomena in different cultural realities. The explanation is presented by the examples of successful localisation acts by Walt Disney Animation Studios and Pixar Animation Studios. Being the most prominent filmmaking studios in the world both companies have developed departments for localisation.

Hence, after analysing various examples of the successful localisation usage it is safe to claim that localisation is a crucial step in the film making process. It not only allows clearing the cultural borders among the representatives of different cultures but also to comprehend the story to the full extend.

Theoretical part has shown the complicated structure of localisation, its necessity and has distinguished diverse types. Moreover, it defines the notion of localisation and shares a piece of information about the history of its development and popularising. On top of that, the part focuses on the localisation process in the movie industry particularly, distinguishes some different possible types of localisation and connects the data about localisation with the influence of a cultural code on the whole process.

Practical part has illustrated the most peculiar examples of localisation by the Walt Disney Animation Studios and Pixar Animation Studios. Nowadays these two companies can be considered global, they are known worldwide and are the biggest films making company in the world. In collaboration they have already manufactured a number of film products including the ones that are described in this research. Due to the fact that Walt Disney Animation Studios with Pixar Studios have begun using localisation from the very first steps of the development of localisation field it assisted in gaining a huge auditory and freedom in terms of choosing the target market for broadcasting the product. This part gives a particular image of what localization consists of and how it actually works. It shares examples of localization in different regions, in Asian regions or oriental cultures, in Slavic countries and highlights two global ways to localise a number of phenomena: international localization and global internationalisation.

Conclusively, localization occurred to be the most crucial and powerful step in the film making and its distribution process to different countries. It allows people with completely diverse cultural backgrounds consume the same product without any misunderstandings. According to the popularity of the film industry the tendency of wider spreading of the use of localization is ultimately positive.

Список литературы

1. Самутина Н.В. «CultCampClassics»: специфика нормативности и стратегии зрительского восприятия в кинематографе: Препринт WP6/2008/01. — М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.
2. Самутина, н. в. Слово из двух проблемных частей: киноисследования 2010-х о своем С17 ускользящем объекте : препринт WP6/2010/05 [Текст] / Н. В. Самутина ; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010.
3. Chan, Leo Tak-Hung. “At the Borders of Translation: Traditional and Modern(ist) Adaptations, East and West”. Meta, vol. 54, no. 3, 2009.
4. Hutcheon, Linda. *A Theory of Adaptation*. Routledge, 2006.
5. Lommel, *Client Localisation Services as a Percentage of Budgets*, 2003.
6. Common Sense Advisory [https://csa-research.com/]. - Режимдоступа: https://csa-research.com/Insights/ArticleID/187/Hard-Data-to-Support-Global-Growth . - 04.10.2017.
7. Anastasiou, D. (2011a, March/April). *The Impact of Localisation on Semantic Web Standards*. *European Journal of ePractice*, 2012.
8. Hendrik J. Kockaert (Eds.). (2009). *The Journal of Internationalisation and Localisation. Volume I*. Belgium: Lessius Antwerpen/University of Leuven. Subfaculty of Language and Communication; USA, UT: Brigham Young University. Department of Linguistics and English Language; Switzerland: Localization Industry Standards Association (LISA).
9. Hendrik J. (Eds.). (2012). *The Journal of Internationalisation and Localisation. Volume II*. Belgium: Lessius Antwerpen/University of Leuven. Subfaculty of Language and Communication; USA, UT: Brigham Young University. Department of Linguistics and English Language.
10. Deborah Fry, Managing Partner, Fry, Bonthron Partnerschaf. *LISA The Localisation Industry Primer, 2nd edition*. Arle Lommel (Eds.). (2003). Switzerland: The Localization Industry Standards Association.

11. Курсовая работа студентки национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Дровяниковой Анастасии Сергеевны. (2019). “Particular Aspects of Film Adaptation to a Native Speaker’s Cultural Pattern in the Process of Translation”

УДК 81’246.2

Кравцов Андрей Дмитриевич

Студент образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
adkravtsov@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Колыхалова Ольга Алексеевна

Кандидат филологических наук, доктор философских наук, профессор департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

**К постановке проблемы
о влиянии мультилингвизма на психику человека
The Impact of Multilingualism on Human’s Psychology**

АННОТАЦИЯ.

Эта работа посвящена постановлению вопроса о более интенсивном изучении мультилингвизма и психологических процессах мультилингвов. Работа имеет междисциплинарный характер, будучи написанной на стыке лингвистики, социологии и психологии. Тема мультилингвизма является актуальной, так как в современном мире, где происходит глобализация, стираются культурные границы и изучение мультилингвов как продукт этого процесса даст более конкретную картину о том, каким должен быть пост-глобализационный человек. Основная цель этой работы – изучить имеющуюся теорию для выявления основных психологических процессов мультилингвов и оценки важности этих процессов с социологической перспективы. В качестве научной базы были использованы как труды знаменитых лингвистов, так и работы учёных-современников. Данная работа интересна как с лингвистической, так и с социологической перспективы для выявления роли языка в процессах самосознания и самоидентификации человека в обществе, а также с психологической для понимания взаимодействия языка, общества и психологии человека.

Ключевые слова: мультилингвизм, мультикультурализм, глобализация, культурная идентичность, культурное влияние, языковая картина мира

ABSTRACT.

This paper is devoted to the raising of the question of a more intensive study of multilingualism and the psychological processes of multilinguists. The paper is interdisciplinary, being written at the intersection of linguistics, sociology and psychology. The topic of multilingualism is relevant, as in the modern world,

where globalization occurs, cultural boundaries are erased and the study of multilingualism as a product of this process will give a more precise picture of what a post-globalization person should be. The main purpose of this work is to study the existing theory to identify the main psychological processes of multilinguals and assess the importance of these processes from a sociological perspective. As a scientific base the works of famous linguists and the works of scientists-contemporaries were used. This paper is interesting both from a linguistic and sociological perspective to identify the role of language in the processes of self-consciousness and self-identification of a person in a society, as well as from a psychological perspective to understand the interaction of language, society and human psychology.

Key words: multilingualism, multiculturalism, globalization, cultural identity, cultural influence, linguistic world image

В современном мире, билингвов стало больше, чем монолингвов, но при этом, существуют люди, которые могут свободно коммуницировать более чем на двух языках. С распространением глобализации по миру, мультилингвы стали ключевым ресурсом для реализации торговли, политики, межкультурных мероприятий, и средством адаптации нужной информации. В современном технологическом мире, где мобильные приложения являются необходимыми, мультилингвы стали незаменимой фигурой в адаптации технологии (локализации и интернационализации). Чтобы любая современная компания была успешной, она должна быть максимально гибкой и иметь возможность быть распространённой на максимальное количество людей. Этого сложно добиться без участия мультилингвов, которые, по своей натуре, считаются одними из самых гибких людей в современном обществе. Целью данной работы является демонстрация межкультурной коммуникации как сложного психологического процесса на примере мультилингвов. Для достижения выше поставленной цели необходимо выполнить несколько задач:

1. Совершить обзор и анализ существующих точек зрения на проблему, описать ситуацию в предметной области;
2. Сформулировать собственную позицию по теме;
3. Предложить исследование для дальнейшего изучения вопроса

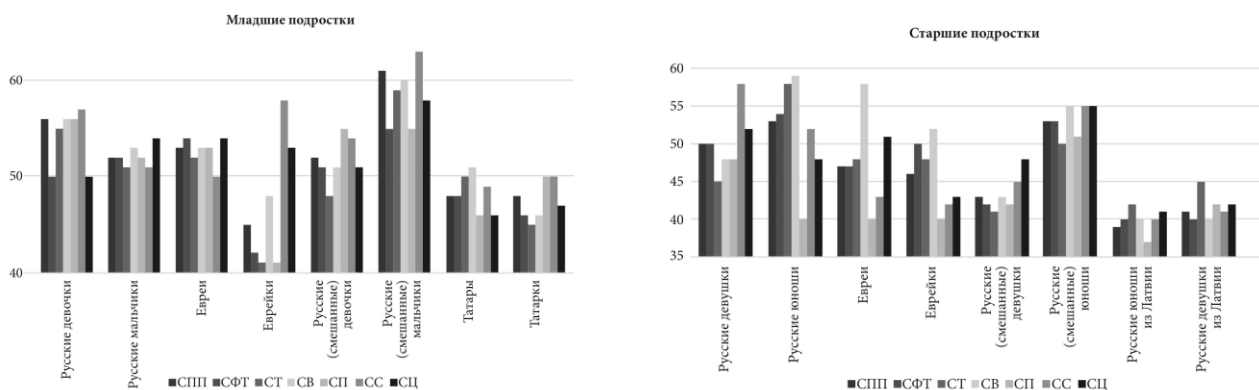
Основной темой исследования по данной проблеме, по моему мнению, является процесс смены лингвистических кодов (*code-switching*). *Смена кодов* – это процесс переключения с одного лингвистического кода (язык или диалект) на другой, исходя из социального контекста [1]. По ходу развития изучения смены кодов, ученые разделились на два направления: *correctionists*, которые считают, что речь, полученная в результате смены кодов (например ААЕ или ААВЕ) является показателем «плохого языка» и приписывают таким языкам маркеры «гетто» или «сельский», и для которых существует одна единственная правильная норма языка; и *contrastivist*,

которые поддерживают языковое многообразие и приписывают язык, полученный в результате смены кодов, на один уровень со стандартной языковой нормой. Процесс создания определённого вида речи посредством смены кодов отлично описывается в теории Matrixlanguage-framemodel, по которой существует матричный язык и встроенный язык [2, р. 336-357]. В процессе смены кодов в матричный язык (в большинстве случаев доминантный по совместительству) в морфосинтаксических рамках проникают элементы встроенного языка [6, р. 126- 167]. В чём сходятся обе группы, так это в том, что язык уникально формирует идентичность человека разными способами. Эта точка зрения подкрепляется *теорией Сатура-Уорфа* о способности языка влиять на мировоззрение и самосознание человека. Таким образом, при смене кодов человек может принимать соответствующую культурную идентичность, но если вернуться к разделению на *correctionists* и *contrastivist*, то в первом случае человек принимает наиболее популярную (распространённую) форму культурной идентичности, в то время как по второй точке зрения, человек вместе с лингвистическими кодами переключает свою культурную идентичность исходя из ситуации.

Стоит обратить внимание на исследования в области психологии по отношению к влиянию культуры на человека. В рамках моего исследования, внимание привлекло понятие *суверенности психологического пространства личности*. По определению доктора психологических наук Софьи Кимовны Нартовой-Бочавер, «*психологическая суверенность* – способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанная на обобщенном опыте успешного автономного поведения» [7]. На психологическую суверенность, по мнению учёной, влияют разные факторы, в том числе и культура. Этот фактор интересен тем, что, как выше было упомянуто, человек при процессе смены кодов принимает соответствующую культурную идентичность.

Аспирантом Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Телегиной Станиславой Ярославной было проведено исследование о психологической суверенности подростков, проживающих в родной и неродной культурах. В своей работе, С. Я. Телегина описывает, что «человек суверенный (с целостными границами) в состоянии отстаивать свою личностную автономию, вследствие чего социальные и психологические процессы протекают более слаженно» [8, с. 146-157]. По результатам её исследования, было выявлено, что «не только исходная культура, но также и способ отнесения себя к ней, связаны с уровнем суверенности. Респонденты, находящиеся в рамках чужой культуры, но при этом отождествляющие себя с ней, имеют более высокий показатель по уровню суверенности, чем те, кто продолжает отождествлять себя со своей культурой. Респонденты, находящиеся в рамках чужой культуры или имеющие непосредственный контакт с ней, имеют по показателям суверенности меньше различий с другими инокультурными группами,

находящимися также вне родной культуры, чем с группами, находящимися только в рамках своей родной культуры» [8].



Результаты исследования С.Я. Телегиной по психологической суверенности подростков [8]

Также хотелось бы поговорить про роль культуры в образовании личности в подростковый период. Хотя и образование личности – процесс длинной в жизнь, подростковый период, особенно ранний период, может считаться турбулентным. Существуют разные аспекты формирования идентичности, такие как национальность, этнос, пол, социальный статус и групповые характеристики, индивидуальные черты характера и так далее, таким образом, можно сказать, что есть как коллективные аспекты, так и персональные [5, р. 121-138]. В контексте исследования формирования личности мультилингва, хочется отметить такие понятия как *этническая идентичность* и *национальная*. Этническая идентичность относится к идеи общего происхождения, в то время как национальная идентичность относится к стране или местности, где человек проживает. *Культурная идентичность* покрывает как этническую, так и национальную идентичность. Культура – конструктор, который разделяют между собой носители конкретного диалекта, которые живут в приблизительно одинаковой локации в одних исторический период [4, р. 407-415]. При этом, культурная идентичность подразумевает больше чувство отношения себя к одной или более культурной группе и чувства, ассоциированные с пребываем в этой группе в качестве её члена [3, р. 499-514]. Идентичность строится и поддерживается посредством коммуникации с членами отдельных групп, она меняется в зависимости от времени и контекста. Примером мультилингвов можно посчитать иммигрантов – индивидов, которые относятся более чем к одной культуре. Носители определённой культуры в большинстве случаев стараются сохранить ту культурную базу (язык, нормы, символы, и так далее), которая является их происхождением. Дети в таких семьях, особенно подростки, строят социальные связи со сверстникам-носителями доминантной культуры, таким образом, может происходить конфликт двух

культур в процессе развития, так как нормы и ценности этнической культуры могут не совпадать с доминантной. Таким образом перед подростком появляется ряд проблем и вопросов, на которые нельзя чётко ответить:

- Членом какой культуры он является?
- Является ли культура, оказывающая на него наибольшее влияние культурой, к которой он принадлежит?

Исходя из моего обзора уже существующих исследований, я могу предположить, что вопросы, возникающие и мультилингва в процессе формирования его идентичности, могут стать серьёзной проблемой в его самоопределении. Человек, который является носителем разных культур, не всегда может понять, какие ценности его и кто он. При смене идентичности вместе с языком коммуникации, человек принимает на себя другие нормы и ценности, характерные для этой культуры, и понятие идентичности как таковое становится размытым. Может ли человек, будучи представителем не доминантной культурой, поддавшись огромному влиянию доминантной считаться её членом, в случае если он принимает и разделяет её ценности? Понятие межкультурной коммуникации и человека, который её реализует, вызывают у меня множество вопросов:

- Кем должен являться межкультурный коммуникатор?
 - Являются ли мультилингвы межкультурными коммуникаторами или продуктом межкультурной коммуникации?
 - Кем должны ощущать себя мультилингвы? Какова их идентичность и к чему они должны себя относить?
- И другие.

Возможные исследования, которые возможно провести для дальнейшего изучения вопроса могли бы быть следующими:

1. Более глубокое изучение психологических процессов на примере мозга мультилингва и монолингва;
2. Масштабные социологические опросы о самоидентичности мультилингва
3. Установка более чёткой связи языка и психики посредством изучения процессов мозга (см. 1)

Цель моей работы – показать, что изучение иностранного языка — это сложный психологический процесс, который может полностью поменять человека. Изучение культуры не может идти в разрез с изучением иностранного языка, и мы укрепляем наши знание посредством коммуникации с носителями изучаемой культуры. Мультилингвы же, способны проводить межкультурную коммуникацию внутри себя, искать ответы на вопросы идентичности в межкультурной коммуникации. Я считаю,

что для того, чтобы лучше понять межкультурную коммуникацию у нас есть много чему поучиться и изучить у мультилингвов.

Список литературы

1. Carlos D. Morrison, "Code-switching", Encyclopedia Britannica, inc., 2017.
2. Myers-Scotton, Carol & Jake, Janice. (2009). A universal model of code-switching and bilingual language processing and production. The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching. 336-357.
3. Phinney, Jean. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research. Psychological bulletin. 108. 499-514. 10.1037/0033-2909.108.3.499.
4. Triandis, Harry. (1996). The Psychological Measurement of Cultural Syndromes. American Psychologist. 51. 407-415. 10.1037/0003-066X.51.4.407.
5. Verkuyten, M. (2005). Ethnic Group Identification and Group Evaluation Among Minority and Majority Groups: Testing the Multiculturalism Hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 88(1), 121-138.
6. Winford, Donald. "Code Switching: Linguistic Aspects." An Introduction to Contact Linguistics. Malden, MA: Blackwell Pub., 2003. 126-167.
7. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. – 2003. – № 6.
8. Телегина С.Я. Психологическая суверенность подростков, проживающих в родной и неродной культуре // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 146–157. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.412

УДК 81'371

Лагунова Анастасия Александровна

Студентка Института социально-гуманитарных наук, специальности «Лингвистика»
(«Перевод и переводоведение (немецкое отделение)»)

Тюменский государственный университет
anastasijalagunowa@gmail.com

Научный руководитель

Кантышева Надежда Геннадьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Института
социально-гуманитарных наук

Тюменский государственный университет
nkantysheva_@mail.ru

Тематические группы слов

в немецком автомобильном медиадискурсе

Thematic groups of words in the German automobile media discourse

АННОТАЦИЯ.

В статье сравниваются различные подходы исследователей к определению понятия «медиадискурс», анализируются его функции и основные признаки. Несмотря на то, что термин «дискурс» некоторыми исследователями приравнивается к термину «текст», в статье приводятся аргументы, что дискурс представляет не просто текст, а текст, «погруженный в жизнь», а, следовательно, само понятие дискурса относится лишь к

относительно современным текстам и не может быть применен к древним источникам. Различия между медиатекстом и медиадискурсом можно проследить при помощи универсальной коммуникационной модели (коммуникатор, сообщение, коммуникант, канал передачи, обратная связь). Определяя понятия «текст», «медиатекст» и «медиадискурс» на основе данной модели, текст является сообщением, медиатекст сообщением плюс канал, а медиадискурс обозначает сообщение в совокупности со всеми прочими компонентами коммуникации. Таким образом, медиадискурс является составной частью дискурса, его типом, а медиатекст реализацией медиадискурса. Для выделения типов дискурсов в тексте определены два подхода. В первом случае функционирование языка в различных сферах человеческой деятельности (наука, образование, политика, средства массовой коммуникации), а во втором случае подход состоит в том, что медиадискурсом называют любой вид дискурса, реализуемый в сфере массовой коммуникации (политический, религиозный и пр.). В статье анализируется немецкий автомобильный медиадискурс, который, в настоящее время, изучен лишь фрагментарно, в связи с тем, что лишь недавно вошел в современное общество, однако на сегодняшний день играет одну большую роль в современном пространстве масс-медиа. В данной статье производится обоснование критериев отбора текстов выборочной совокупности для анализа. Выделяются различные тематические группы в автомобильном медиадискурсе и частотности их использования на примере немецких автомобильных журналов.

Ключевые слова: автомобильный медиадискурс; немецкий; тематические группы; медиадискурс; журнал; медиатекст.

ABSTRACT

The article compares different approaches of researchers to the definition of the concept of “media discourse”, analyzes its functions and main features. Despite the fact that the term “discourse” by some researchers equates to the term “text”, the article argues that the discourse is not just a text, but a text “immersed in life,” and, therefore, the very concept of discourse refers only to relatively modern texts and can not be applied to ancient sources. The differences between media text and media discourse can be traced using a universal communication model (communicator, message, communicator, transmission channel, feedback). Defining the concepts of “text”, “media text” and “media discourse” based on this model, the text is a message, media text is a message plus a channel, and media discourse refers to a message in combination with all other components of communication. Thus, the media discourse is an integral part of the discourse, its type, and the media text is a realization of the media discourse. To highlight the types of discourses in the text, two approaches are defined. In the first case, the functioning of the language in various spheres of human activity (science, education, politics, mass media), and in the second case, the approach is that media discourse refers to any kind of discourse implemented in the field of mass

communication (political, religious, etc.). The article analyzes the German automotive media discourse, which, at present, has been studied only fragmentary, due to the fact that it has only recently entered the modern society, but today it plays one big role in the modern media space. This article substantiates the criteria for the selection of texts of the sample for analysis. There are various thematic groups in the automotive media discourse and the frequency of their use on the example of German automotive magazines.

Keywords: automobile media discourse; German; thematic groups; media discourse; journal; media text.

В XXI веке массовые коммуникации являются активными элементами человеческой жизни. Таким образом, медиадискурс является важным составным типом дискурса в современном обществе.

Понятие «медиадискурс» рассматривается многими учеными. Под термином «медиадискурс» понимается «социально-регулятивный механизм, организующий массовое сознание посредством формирования и тиражирования социально значимых когнитивных, аксиологических и регулятивных смыслов» [3, 159 с.]. В современную эпоху этот тип дискурса становится «прототипным институциональным дискурсом, вбирая в себя политический, религиозный, рекламный и другие типы дискурса, то есть становится диалогом власти с индивидуумами» [1]. С лингвистической точки зрения медиадискурс рассматривается как семиотическое пространство, которое в связи со знаковой природой языка «членится в соответствии с общей семиотической теорией на семантику, синтактику и прагматику» и отражает взаимодействие как смысловых и композиционных, так и мотивационных факторов. [2, с. 136-137]. С одной стороны медиадискурс определяют как «тематически сфокусированную, социокультурно обусловленную речемыслительную деятельность в масс-медийном пространстве» [9, с. 13-31], с другой стороны – как результат этой деятельности – «вербальный или невербальный, устный или письменный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженный средствами массовой информации, взятый в событийном аспекте, представляющий собой действие, участвующий в социокультурном взаимодействии и отражающий механизм сознания коммуникантов» [7, с. 153].

В процессе исследования нами была составлена сводная таблица (таблица 1), на основе анализа родовых понятий в дефинициях термина «Медиадискурс», в целях определения расхождения в использовании данного термина.

Таблица 1.

**Группы однородных родовых понятий
в дефинициях термина «медиадискурс»**

| | |
|---------------------|--|
| Добросклонская Т.Г. | совокупность процессов и продуктов речевой |
|---------------------|--|

| | |
|----------------|--|
| | деятельности в сфере массовой коммуникации |
| Гречихин М.В. | социально-регулятивный механизм, организующий массовое сознание |
| Анненкова И.В. | прототипный институциональный дискурс |
| Арутюнова Н.Д. | семиотическое пространство, которое членится на семантику, синтактику и прагматику |
| Кожемякин Е.А. | тематически сфокусированная, социокультурно обусловленная речемыслительная деятельность в масс-медийном пространстве |
| Желтухина М.Р. | текст, выраженный средствами массовой информации и взятый в событийном аспекте |

Таким образом, самым частотным определением становится процесс и результат речевой деятельности в масс-медийном пространстве. В качестве рабочей мы используем дефиницию Т.Г. Добросклонской, которая в своей статье определяет медиадискурс как «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [4, с. 20–33], так как, именно это определение включает в понятие «медиадискурс» как деятельность, так и результат этой деятельности в масс-медиа.

Конечными единицами медиадискурса, которые разделяют информационные потоки на отдельные фрагменты, являются медиатексты, поэтому изучение медиадискурса без анализа понятия «медиатекст» было бы неполным. Различия между медиатекстом и медиадискурсом можно проследить при помощи коммуникационной модели, которая и является ключевым определением для теории коммуникации и также помогает представить процесс человеческого общения в наиболее полном структурированном виде.

Универсальный вариант коммуникационной модели содержит следующие компоненты коммуникации: отправитель сообщения, получатель сообщения, канал, обратная связь, само сообщение, процессы кодирования и декодирования сообщения, а также ситуация общения или контекст [13, с. 372-378]. Отношения «текст», «медиатекст» и «медиадискурс» на основе данной модели, можно определить следующим образом: «текст – это сообщение, медиатекст – это сообщение плюс канал, а медиадискурс – это сообщение в совокупности со всеми прочими компонентами коммуникации» [5, с. 264]. Таким образом, медиадискурс является составной частью дискурса, его типом, а медиатекст – реализацией медиадискурса.

Каждый вид медиадискурса имеет основные признаки, такие как:

1. Групповая соотнесённость (адресант разделяет взгляды своей группы);
2. Публичность (открытость, ориентированность на массового адресата);
3. Диссенсная ориентированность (создание противоречия с последующей дискуссией);

4. Инсценированность и массовая направленность (воздействие на несколько групп одновременно) [8, с. 27-40].

Медиадискурс, как и любой другой тип дискурса, обладает определенной функцией, однако, на сегодняшний день фактор массовости в направленности текстов масс-медиа способствует реализации не только информационной функции медиадискурса, но и оценочной, творческой, семиотической, интертекстуальной, культурной, познавательной, креативной, репрезентативной, экспрессивной, регулятивной, эстетической, гармонизирующей, интегративной, инспиративной, а также пропагандистской функции и функции внушения, которые доминируют в коммуникативном пространстве [6, с. 197-206]. Одной из основных задач медиадискурса является привлечение и удержание интереса целевой аудитории. Радио, телевидение, пресса, интернет и реклама превращают любой текст любого типа дискурса, в своеобразный род текста, который сохраняет свои элементы, составляющие его основу, и приобретает новые, характерные для текстов масс-медиа.

Выбор автомобильного медиадискурса среди других типов дискурса как объекта нашего исследования обусловлен тем, что именно он выражает ценную в коммуникативном и культурно-историческом отношении лексическую систему, которая постоянно обновляется и активно развивается. На сегодняшний день довольно трудно представить себе жизнедеятельность современного человека без использования автомобилей. У покупателей возникает потребность в том, чтобы быстро и доступно узнавать не только специализированную документацию и инструкции, но и интересную информацию об автомобилях в целом, а также рекомендации по уходу и обслуживанию своего транспорта.

Таким образом, исходя из нашего определения можно выделить автомобильный медиадискурс, как важный составной тип дискурса, который включает в себя объединение процессов и результатов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации автомобильного производства во всем богатстве и сложности их взаимодействия. Автомобильный медиадискурс изучался несколькими исследователями в следующих аспектах:

- содержание, структура и языковое оформление автомобильного дискурса (О.С. Рогалева, 2014);

- коммуникативно-стилистические особенности автомобильного медиадискурса (Ю.Н. Ревина, 2015);

- лингвостилистические особенности женской речи в автомобильном дискурсе (О.С. Рогалева, 2017).

В рамках нашего исследования на основе проанализированных материалов, мы рассматриваем автомобильный медиадискурс с точки зрения его репрезентации с помощью тематических групп лексики в автомобильных текстах.

Чаще всего для того, чтобы узнать новую, интересную и полезную информацию о своих автомобилях и о транспорте в целом, большая часть

населения использует автожурналы или связанные с автомобилями интернет-ресурсы. Поэтому автомобильный медиадискурс в настоящее время является самостоятельным типом дискурса, который обладает собственной жанровой и языковой спецификой.

Материалом для анализа послужили тексты из самых популярных журналов в сфере автомобильного производства Германии и Австрии, как «Alles Auto», «AutoStrassenverkehr», «AutoTest», «Autohaus», «Autorevue», «FuhrparkPraxis», «GuteFahrt», «Reisemobil International» и «SportAuto» за период 2015-2018 годы.

В данных журналах основной пласт лексики носит терминологический характер. Однако, так как данные журналы читают не только специалисты в области автомобильного производства, но также и обычные читатели, так или иначе, интересующиеся автомобилями в целом или конкретной его частью, лексические единицы можно разделить на две группы, те, которые будут понятны широкому кругу читателей и те, которые предназначены для узкого круга читателей – специалистов в данной сфере. Так, проведя анализ статей в журналах, мы разделили лексику на несколько тематических групп:

1. Название моделей автомобилей (*Volkswagen Golf Sportsvan, Volkswagen Amarok Aventura Exclusive, Ford Kuga, BMW M3, Peugeot 208, Volkswagen Amarok Dark Label, Audi A8, Audi A4 Avantg-tron, Audi A5 Sportbackg-tron*);

2. Название элементов технического устройства (*der Unterfahrschutz* – защитный брус (автомобиля или автопоезда большой грузоподъёмности), *der Allradantrieb* – привод на все колёса, *die Handschaltung* – ручной переключатель, *der Selbstzünder* – дизельный двигатель);

3. Название частей автомобиля (*die Schwenktür* – откидная дверь, *die Hinterachse* – задний мост, *der Autositz* – автомобильное сиденье, *die Leichtmetallfelge* – легкосплавный диск, *der Stauraum*- дополнительный багажник);

4. Аксессуары для автомобиля (*die Sitzbezüge* – чехлы для сидений, *das Ladekabel*– зарядный кабель);

5. Цвет автомобиля (*goldgelbmetallic, mattschwarz, terrakota, champagner, türkisblau, rot, weiß*);

6. Свойства автомобиля и его технические характеристики (*das Platzangebot* – пассажировместимость, *die höchste Agilität* – максимальная подвижность, *die Gestensteuerung* – панель управление жестами, *die Steuerleistung* - мощность двигателя для исчисления налогов, *das Leergewicht* - собственный вес (вес без заправки топлива и масла);

7. Виды автомобиля (*der Kleinstwagen* – легковой автомобиль особо малого класса, *der Kastenwagen*– автомобиль-фургон, *das Wohnmobil*– жилой автофургон, *der Gebrauchtwagen*– поддержанный автомобиль, *das Stadtfliitzer*– компактный городской автомобиль).

Кроме отдельной лексики в медиадискурсе зафиксированы метафорические фразы и предложения, которые наиболее ярко характеризуют как немецкие, так и иностранные автомобили. Зачастую, они

использованы в названиях статей («*Krachen statt Kraxeln*», «*Golf-Spiele*», «*Kilometerfresser*») или в их предисловиях с целью привлечь внимание читателя, ведь именно на заголовки и первые строки текста рецензенты обращают свой взгляд в первую очередь («*haben die Erdgas-, Elektro- und Hybrid-Varianten eine weiße Weste?*» или «*Der Benziner die graue Eminenz?*»). Авторы статей в данных журналах благодаря метафорам показывают свое отношение к автомобилям и красноречиво олицетворяют их не просто как «средство передвижения», а прежде всего как «нечто живое», возможно, приравнивая их к людям.

Процентное соотношение вышеуказанных типов тематических групп, можно зафиксировать в следующей диаграмме:

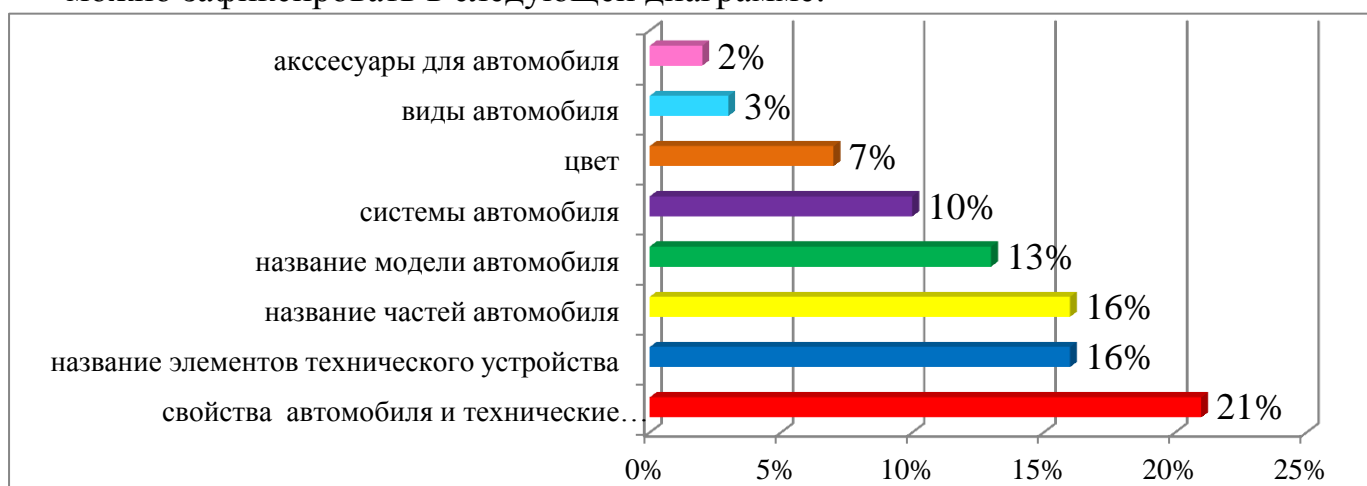


Рис.1. Тематические группы автомобильного дискурса

Данные результаты объясняются главными задачами автомобильного медиадискурса: проиллюстрировать возможности автомобильной техники, рассказать о её плюсах, поделиться новинками и заинтересовать читателя не только в приобретении данных товаров, но также и в более подробном изучении представленного транспорта.

Таким образом, медиатексты автомобильной тематики составляют единое коммуникативное поле, входящее в пространство масс-медийного дискурса. Статьи, посвященные автомобильному медиадискурсу, обладают такими специфическими признаками, как оценочность, экспрессивность, авторская субъективность. В заключении можно отметить, что автомобильный медиадискурс является актуальным объектом исследования в современной лингвистике, так как существует значительное множество разнообразных материалов, посвященной автомобильной тематике, однако данный вид медиадискурса на сегодняшний день, по нашему мнению, не достаточно исследован. Массовая культура автомобильного использования и производства является важной цивилизационной характеристикой современного общества. В настоящее время роль масс-медиа в культурном процессе нельзя недооценивать. В перспективе изучение автомобильного медиадискурса может быть дополнено более детальными данными о специфике автомобильного медиадискурса благодаря динамике развития данной индустрии. Данная исследовательская работа сможет способствовать

более подробному изучению автомобильного медиадискурса в ближайшем будущем, как в отечественной, так и зарубежной лингвистике.

Список литературы:

1. Анненкова И. В. Медиадискурс XXI века. Лингвофилософский аспект языка СМИ. – М.: Изд-во Моск. ун-та; Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, 2011.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
3. Гречихин М. В. Современный русский медиадискурс языки толерантности: автореф. на соиск. ученой степ. канд. филол. наук: Белгород, 2008. – 159 с.
4. Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Москов. ун-та. Серия 10. Журналистика. – 2006. – № 2. – С. 20-33.
5. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь: учебное пособие – М.: Флинта: Наука, 2008. – 264 с.
6. Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность массмедиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография / М.: Ин-т языкознания РАН; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2003. – С. 197-206.
7. Желтухина М. Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ: дис. д-ра фил. наук. – М., 2004. – С. 153.
8. Желтухина М. Р. О содержании дискурса масс-медиа // Вісник Луганського педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – № 11 (128), Ч. 1. – С. 27-40.
9. Кожемякин Е. А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. № 2 (73), 2010. – Вып. 11. – С. 13-31.
10. Ревина Ю. Н. Автомобильный медиадискурс и его коммуникативно-стилистические особенности // Омский научный вестник. – 2015 – №2. С. 65-68.
11. Рогалева О. С. Автомобильный дискурс: содержание, структура и языковое оформление // Медиаскоп: электронный журнал. – 2014 – № 4.
12. Рогалева О. С. Лингвистические особенности женской речи в автомобильном дискурсе // Медиаскоп. – 2017 – №2.
13. Стеценко Н. М. О соотношении понятий текст – медиатекст – медиадискурс. // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. – Т. 24 (63). – № 4. – Часть 2. – С. 372-378.

УДК 323.1; 81'243

Филимонова Александра Алексеевна

Студентка третьего курса факультета немецкого языка
Московский государственный лингвистический университет (Москва)
sasha.filimonova98@yandex.ru

Научный руководитель:

Попова Марианна Викторовна

Старший преподаватель кафедры немецкого языка
Московский государственный лингвистический университет (Москва)

**Иноязычный акцент в вопросах социокультурной интеграции
Foreign accent as a key issue in the sociocultural integration**

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены различные точки зрения на роль акцента в вопросах социокультурной интеграции иммигрантов в разных странах. Исследования в области социокультурной идентификации, несомненно, актуальны в условиях глобализации, когда границы между государствами становятся открытыми, и всё больше людей иммигрируют в поисках более благоприятных условий для жизни. При этом многие из иммигрантов испытывают трудности при попытке ассимиляции в новое сообщество. В статье представлен обзор результатов исследований, которые были проведены в немецко- и англоговорящих странах, демонстрирующих зависимость благоприятного социального портрета от степени выраженности иноязычного акцента, а также примеры проявления дискриминации «по акцентному признаку». Проблема социокультурной интеграции мигрантов активно обсуждается на сегодняшний день в разных странах, так как миграционный кризис затрагивает все более число государств.

Ключевые слова: акцент; социальная идентичность; социокультурный портрет; социальный статус; носитель языка; дискриминация; интеграция.

ABSTRACT

The article brings into focus different points of view on the role of a foreign accent in terms of sociocultural integration of immigrants in different countries. Researches in the field of sociocultural identification are undoubtedly relevant in the context of globalization when the borders become open, and more people immigrate in the search for better life conditions. In the meantime, a lot of immigrants face certain challenges while trying to assimilate into the new community. The scientific value of the research is in determining a foreign accent as one of the barriers of the successful integration as a foreign accent is a kind of a signal which lets us determine the national identity and thus socially marks the speaker as an outsider. This fact may affect the successfulness of the integration in a new community. The article presents a review of several studies which have been conducted in German and English-speaking countries that shows the dependence of a favorable social profile on the degree of expressiveness of a foreign accent, moreover, the review demonstrates examples of discrimination on the accent's basis. The issue of sociocultural integration of migrants is been actively discussed nowadays because the migrants' crises encompasses more and more countries.

Key words: accent; social identity; sociocultural portrait; social status; native speaker; discrimination; integration.

Двадцатьпервыйвекпоправуможноназватьвекомглобализации. Границы между государствами становятся открытыми, и всё больше людей иммигрируют в поисках новых перспектив и более благоприятных условий жизни. При этом многие иммигранты испытывают трудности при попытке

ассимиляции в новое сообщество, что связано с рядом причин. Одна из них - различие культур. Каждая культура имеет свои обычаи и традиции. Когда человек оказывается в условиях новой культуры, его система ориентации становится непривычной, поскольку она основывается на других представлениях о мире, иных нормах поведения и ценностях. Важно отметить тот факт, что не только культурные различия, но и акцент может значительно усложнить социокультурную интеграцию иммигрантов в новое сообщество. Эта проблема активно обсуждается на сегодняшний день во многих странах, так как путей выхода из миграционного кризиса пока не найдены. Целью исследования является установление зависимости успешности социокультурной интеграции в новое сообщество от степени выраженности иноязычного акцента. Научная ценность данного исследования заключается в определении акцента как одного из барьеров на пути успешной интеграции, так как акцент является своеобразным сигналом, который позволяет определить принадлежность человека к той или иной национальности, и тем самым социально «маркирует» его как «чужака», чем зачастую негативно влияет на перспективы успешной интеграции в принимающее сообщество.

Произносительный акцент принято квалифицировать как результат действия фонетической интерференции. В сознании говорящего происходит взаимодействие фонетических систем - произносительных норм и интонационных моделей - двух, а иногда и более языков, при этом родной язык, несомненно, доминирует, как следствие, говорящий переносит произносительные закономерности родного языка в фонетическую систему изучаемого языка [3]. В качестве примера можно привести характерный для немецкого языка «закон конца слова и слога», который проявляется в оглушении звонких согласных в данной позиции, что не характерно для английского языка. В результате трансфера данного фонетического явления из родного языка в изучаемый, например, в английский язык, происходит нарушение произносительных норм: *send*[send]-инфинитив или глагола - произносится как [sent] - форма прошедшего времени данного глагола. Подобное незначительное для носителей русского и немецкого языков отличие приводит к грамматической ошибке в английском языке и может вызвать недопонимание. Другой пример негативного влияния интерференции представляет собой игнорирование фонематических признаков, не характерных для родного языка. Одним из подобных фонематических признаков в немецком языке является «долгота» произнесения звука (например, *bieten* [bi:tŋ] – предлагать и *bitten* [bitŋ] - просить, *föhlen* [fy:lŋ] - чувствовать и *föhllen* [fYlŋ] - заполнять) [1, с.35]. Вследствие того, что подобный фонематический признак отсутствует в русском языке, носители русского языка, изучающие немецкий, зачастую «усредняют» гласные, не различая долготу и краткость, что поможет в некоторых случаях повлечь за собой нарушение коммуникации.

В Германии, в городе Мангейм, Институт немецкого языка провел опрос среди немецкоговорящего населения с целью выяснить отношение носителей к различным акцентам. В ходе исследования было установлено, что итальянский и французский акценты воспринимаются наиболее благоприятно, 14 процентов опрошенных отрицательно относятся к русскому акценту [6].

Подобное негативное отношение к русскому акценту в первую очередь может быть вызвано интонационными и просодическими различиями языков: в то время как для немецкого языка характерен восходящий тон для выражения вежливости, в русском языке для подобной интонационной модели характерен нисходящий тон. Кроме того, у носителей русского языка шире интонационный диапазон и наиболее распространенной моделью интонирования повествовательных предложений является «ИК-3». Применяемая к немецким предложениям, данная модель вызывает смещение акцентов. Поэтому некорректное интонационное оформление немецкой речи носителями русского языка может быть воспринято грубо и излишне эмоционально. Другим характерным проявлением «грубости» русского акцента является произнесение русского переднеязычного, дрожащего /p/ вместо немецкого вокализованного /v/ в приставках «er-», «ver-», «zer-» (например, *versprechen* [fɛr'ʃpɛçn], *erzählen* [ɛr'tsɛ:lən], *zerschlagen* [tser'ʃla:ɡn]). Также, согласно исследованию, 10 процентов опрошенных немцев считают, что турецкий акцент звучит грубо. Одной из причин подобного восприятия является то, что для турецкого языка характерно не типичное для немецкого скопление согласных. Кроме того, в турецком акценте ярко выражена веляризация немецкого мягкого согласного /L/, например, в слове «alles», что тоже делает речь более жесткой. Почти половина респондентов нейтрально относятся ко всем акцентам, а пятая часть из них негативно относится ко всем акцентам [6].

Субъективная оценка акцентов зависит от ряда факторов. Первый из них - звучание акцента. Если речь идет о вокальном языке, то и акцент будет звучать более красиво по сравнению с акцентом, вызванным интерференцией консонантного языка.

Также определенная степень выраженности акцента зачастую ассоциируется с этнической принадлежностью говорящего, а вместе с тем и аккумулирует стереотипы в отношении той или иной культуры, что заметно усложняет интеграцию носителя данной культуры в новое сообщество.

Кроме того, отношение к языку говорящего также влияет на восприятие его акцента. Языки, которые не пользуются популярностью у реципиентов оцениваются более негативно по сравнению с теми языками, которые реципиентам нравятся или которые они хотели бы выучить [4].

Неприятие акцента в обществе может иметь определенные негативные последствия. Согласно результатам многочисленных экспериментов в различных странах, иммигранты с ярко выраженным акцентом зачастую сталкиваются с проблемами при устройстве на работу. Одно из таких

исследований провела Мегуми Хосода (MegumiHosoda), профессор социологии института Сан Джозе в штате Калифорния (SanJoseStateUniversity). В данном исследовании принимали участие люди одного возраста, с одинаковым уровнем образования и опытом работы, единственным отличием являлось наличие мексиканского акцента у некоторых участников. Суть эксперимента заключалась в том, что предполагаемые претенденты на работу должны были пройти собеседование по телефону. В результате, работодатели предпочли претендентов, говорящих на стандартном американском английском [8].

Подобная тенденция характерна не только для Соединенных Штатов Америки, но и для других стран. Это связано с предубеждением, согласно которому люди, говорящие с акцентом, имеют более низкий уровень образования и не способны эффективно выполнять свои обязанности. Это приводит к тому, что многие иммигранты стараются говорить без акцента, чтобы избежать дискриминации и чувствовать себя полноценными членами общества.

Исследования показывают, что носителям языка достаточно прослушать всего тридцать миллисекунд речи говорящего, чтобы понять, что он является носителем культуры, отличной от культуры носителей языка. Произносительный акцент является неотъемлемой частью портрета говорящего. И в том случае, если данный акцент воспринимается негативно в принимающем сообществе, он становится барьером при общении в повседневной жизни. Джон Бау (JohnBaugh), социолог Стэнфордского университета, провел эксперимент, в ходе которого он связывался по телефону с владельцами сдаваемого в аренду жилья и представлялся потенциальным арендатором. Суть эксперимента заключалась в том, что Джон Бау говорил каждый раз с разными акцентами, например с мексиканским или с афроамериканским акцентами. В результате, когда социолог говорил с акцентом, ему отказывали в аренде жилья. Однако, когда Джон Бау повторно звонил арендодателям и говорил на стандартном английском языке, ему была предоставлена возможность снять жилье. Подобный результат исследования связан с тем, что произносительный акцент является «сигналом», который указывает на происхождение, культуру говорящего и, следовательно, аккумулирует стереотипы в отношении той или иной культуры [9].

С другой стороны, несмотря на риск дискриминации, многие иммигранты стараются сохранить свой акцент с целью подчеркнуть важную часть своей культурной идентичности. Данная тенденция наиболее ярко проявляется у подростков, которые предают особое значение выражению собственной индивидуальности. Джоанна Блажак (JoannaBlaszczak) и Марцена Жугис (Marzena Żygis), сотрудники центра языкознания в Берлине, провели опрос среди детей польских иммигрантов. Выяснилось, что некоторые польско-немецкие дети нарочно говорят с польским акцентом с

целью выразить свою индивидуальность и подчеркнуть принадлежность к определенной этнической группе [5].

Стоит также упомянуть турецких иммигрантов, многие из которых живут в Германии уже не в первом поколении и полностью ассимилировались, и при этом до сих пор говорят с турецким акцентом. Это связано с тем, что турецкие иммигранты предпочитают жить в районах, в которых преобладают переселенцы из Турции. В этих районах они говорят между собой на турецком языке, читают турецкие газеты и книги. Вследствие ежедневного использования турецкого языка в повседневном общении, турецкие иммигранты обладают ярко выраженным акцентом, с помощью которого они намеренно подчеркивают своё происхождение и принадлежность к определенной этнической группе [7].

Исходя из того, что иноязычный акцент воспринимается в большинстве случаев негативно носителями языка и является одним из факторов дискриминации иммигрантов при приёме на работу или поиске жилья, нельзя отрицать тот факт, что акцент значительно усложняет интеграцию иммигрантов в принимающее сообщество. В условиях тесного сосуществования носителей разных языков неизбежно возникает большое количество «этнолектов», а сложности, возникающие при интеграции мигрантов в немецкое сообщество, не в последнюю очередь связаны со сложностями при овладении немецким языком [2,с.110].

По мнению профессора Хиршфельд (Hirschfeld), известной германистки, у иммигрантов с безакцентным произношением реже возникают трудности при коммуникации с носителями языка в любом регионе страны [4]. Именно поэтому желательно обладать безакцентным произношением для успешной интеграции.

Однако некоторые эксперты утверждают, что иммигранты не должны отказываться от своего акцента. Так, например, Инси Дирим (InsiDirim), профессор немецкого языка в венском университете, считает, что иммигранты не обязаны говорить без акцента. На примере немецкого языка, в котором существует множество региональных диалектов, профессор иллюстрирует тот факт, что люди посредством этих диалектов подчеркивают своё происхождение и связь с определенными традициями и обычаями [6]. Действительно, в Германии каждая федеральная земля имеет свои особенности ввиду того, что федеральные земли Германии долгое время развивались обособленно. Инси Дирим подчеркивает, что иммигранты, также, как и носители диалектов, имеют право подчеркивать свою идентичность.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что от степени выраженности акцента во многом зависит успешность социокультурной интеграции иммигрантов в принимающее сообщество. Иммигранты, говорящие с акцентом, могут столкнуться с определенными трудностями при приёме на работу, поиске жилья и в различных ситуациях в повседневной жизни. Причиной этому является то, что произношение, соответствующее

нормам данного языка, ассоциируется у носителей языка с высоким уровнем образования и интеллекта, а также с высоким социальным статусом. На данный момент невозможно дать однозначный ответ на вопрос, можно ли успешно интегрироваться в общество, говоря с акцентом, или же только безакцентное произношение может гарантировать высокий социальный статус. Но в связи с тем, что прослеживается общая тенденция более лояльного отношения к диалектам как к разновидности языка, есть вероятность того, что и акцент будет восприниматься менее негативно.

Список литературы

1. Богомазова Т. С., Подольская Т. Е. Теория и практика по фонетике немецкого языка [DeutschePhonetikinTheorieundPraxis]. М.: Лист Нью, 2004. 240 с.
2. Попова М. В. Современные тенденции развития немецкого языка в условиях миграционного кризиса в Германии // Языковое бытие человека и этноса: сборник научных трудов по материалам ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ЧТЕНИЙ ЯРГУ ИМ. П. Г. ДЕМИДОВА / под ред. М. В. Шамановой, Л. Г. Антоновой, Н. Ю. Ивойловой, Е. Ю. Колтышевой. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. 2018.
3. Колбышева Юлия Владимировна. Проявление фонетической интерференции в речи студентов, изучающих английский язык как второй иностранный [ManifestationofphoneticinterferenceinspeechofstudentslearningEnglishasthesecondforeignlanguage]// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014 №5(35) <http://www.gramota.net/materials/2/2014/5-2/29.html>. (дата обращения 27.09.18)
4. <https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/20874270.html> (дата обращения 27.09.18).
5. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20561872.html> (дата обращения 27.09.18).
6. <https://www.dw.com/de/sprechen-wie-ein-deutscher/a-19300594> (дата обращения 27.09.18).
7. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/integration-warum-schueler-tuerkischer-herkunft-schlecht-abschneiden-a-1152964.html> (дата обращения 30.09.18).
8. <http://www.sjsu.edu/socialsciences/rsca/faculty/hosoda/> (дата обращения 30.09.18).
9. <http://www.bbc.com/capital/story/20170523-does-your-accent-make-you-sound-smarter>(дата обращения 15.12.18)

УДК 81'243

Хоротян Диана Арменовна

Студентка 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
katyasn16@yandex.ru

Сорокина Екатерина Николаевна

Студентка 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
dianakhorotyan@gmail.com

Научный руководитель:

Чермошнцева Ксения Александровна

Тьютор, приглашенный преподаватель
департамента иностранных языков НИУ ВШЭ

Phenomenon of “Culture Shock” in the process of mastering a foreign culture

ABSTRACT.

The article is dedicated to the issue of the phenomenon of “culture shock” which is faced by the majority of people in modern world when interacting with new culture. In the article main forms of “culture shock” are provided along with its causes and “symptoms”. Moreover, the stages of the phenomenon are thoroughly examined: “honeymoon”, “experiencing of pressure”, “reintegration”, “neutrality”, “comfort”. In addition, the “U” and “W” curves of the adjustment process are analyzed. Internal (individual) factors that affect the way a person experiences “culture shock” and the duration of intercultural adaptation are thoroughly observed. On the other hand, there are external factors that are also examined in the article: cultural distance, peculiarities of culture of an immigrant and others. This article also provides information about ways of preventing or reducing the duration of the phenomenon of “culture shock”. In conclusion major recommendations on how to cope with “culture shock” are provided.

Keywords: adjustment process; intercultural communication; “culture shock” phenomenon, adaptation.

Introduction

For the past decades the process of globalization swept off boundaries between countries, changing the world into the unified economic, political and cultural system. People, because of the Internet, regardless of residence, social status, age and sex are all participants of the same events. Millions of tourists, emigrants and refugees have an impact on the spread of a culture and traditions around the world by mixing and changing them. The phenomenon of “culture shock” phenomenon plays a crucial role during the acquiring of a foreign culture even today. Indeed, many people experience discomfort while interacting with foreigners, refusing to accept and understand a new environment.

The research is relevant due to the massive influence of integration and globalization processes on changes in global society of the modern world, including development of the international relations between countries that shows the necessity to establish a new open-minded society in which people would be able to accept, understand and respect variety of cultures. For this reason the studying of the phenomenon of “culture shock” factors that have a great impact on our perception of everyday life and communication, still remains an issue for many researchers and specialists. Used methods to obtain detailed information about this phenomenon are questionnaires and interviews. The hypotheses of the research paper is that “culture shock” still exists because it serves as a defensive mechanism of an individual to the changes in the world around a person was proved.

Theory observation

The American researcher Oberg K. is the one who pioneers the term “cultural shock” in 1960. He observes this phenomenon from anthropological perspective as an occupational disease which has its own symptoms, nature and treatment. Oberg describes “culture shock” as a consequence of an anxiety that emerges when people leave a familiar environment and lose their “familiar signs and symbols of social intercourse” [7, p. 180]. The researcher distinguishes two main types of reactions to this kind of frustration: “rejection” and “regression” [7, p. 177-182]. He claims that at the beginning people cannot accustom to the new environment, thus, they refuse to accept certain pace of life (“rejection”) while in the second phase (“regression”) people start feeling homesick.

The main forms of “culture shock”

Although Oberg’s idea of two types of experiencing the phenomenon was well-known and detailed new researches continue to observe the emergence of other factors and forms that broad the term of “culture shock”. For example, researcher Piterova A. divides “culture shock” into six main forms [1, p. 3]:

1. feeling tense due to the efforts made by a person in order to adapt psychologically;
2. a sense of loss due to the lack of contact with friends, loss of one’s position in society, profession, loss of property;
3. feeling lonely in a new culture, which can be modified into negation of a new culture;
4. violation of role expectations and self-identification;
5. anxiety turning into resentment and disgust after being aware of cultural differences;
6. a sense of inferiority due to the inability to cope with the current situation and its environment.

Many people are not cognizant about some peculiarities of their own culture. This idea is proved by Adler P. who states that a lot of people are totally unaware of their own cultural beliefs, ways of behavior and core values [2, p. 14]. To a certain extent there is a tendency of not paying attention to these significant differences daily. In this case the biggest role is played by the image of cultural “iceberg” that was introduced by Hall E. in his book “The Silent Language” [5, p. 85]. According to Hall the “iceberg” is divided into two parts: visible and invisible parts. Visible part makes up only 10% of the whole “iceberg” which includes such things as traditional food, music, art, literature and language and how people dress. In comparison there are fundamental rules and ideas that have been developed in a particular country during the history which makes up the other 90%: interpretations and core values.

Phases of “culture shock”

While being in the environment of a new culture people tend to be exposed to particular phases that were introduced by the famous anthropologist Oberg K. [7, p. 194-208]. The stages are: “honeymoon”; “experiencing pressure”; “reintegration”; “neutrality”, and “comfort”.

The “U” and “W” curves of the adjustment process

Adler P. introduces the term of “transitional experience” referring to adaptation to a new culture and considers this very experience to be a “movement from a state of low self and cultural awareness to a state of high self- and cultural awareness” [2, p. 15]. Researcher compares this transitional experience to U-shaped and W-shaped trajectory that illustrates dynamics of adjustment process and concludes that this kind of experience is an analogous to “culture shock curves”. Five levels of adaptation can be formed as a U-shaped trajectory of development of “culture shock” in which stages are “good”, “worse”, “bad”, “better”, and “good”. The shock that a person experiences is so-called "re-entry crisis" which is shown as a W-shaped curve: in the beginning a person is extremely excited about returning home, meeting with friends and relatives, then he or she starts noticing differences between cultures that some features of native culture seem unaccustomed and unusual [6, p. 2-20].

Internal and external factors

In fact, the way a person experiences “culture shock” depends on a number of factors such as: “internal” (individual) and “external” (group) factors [1, p. 6]. Internal factors are: age, sex, level of education and character traits. Along with internal factors researches define external factors. Such variables as person’s life experience, his or her ability to adapt to relocation process play a crucial role. Additionally, such external factors as living conditions of the country of residence, goodwill of locals to those who migrated, being ready to help newcomers, will to communicate with them other factors have a profound impact on adaptation process.

Methodology and Procedure

Interviews were conducted as a qualitative research method in order to gather data about students’ opinions, their understanding of things and motivations. Along with this type of the research method such quantitative research method as questionnaire was used to collect data in order to provide a reader with statistics. This survey mainly focuses on one major group which is students that shows a tendency that while being in another country among people of the other cultural background a person needs to be ready for the challenge of adjustment process.

Questionnaire

The questions were to focus on two target groups. The first group was examined from different perspectives. Firstly, the purpose of the questions of first part was to understand which stage of acculturation was occupied by students. The example of such a question is: “What was your first impression when you arrived?” Another aim of the questions was to reveal the phases of “culture shock” occupied by the respondents. It was necessary to identify if a person was on a “honeymoon” stage or, for example, on the stage of “integration”. Questions that were asked were connected with the expectations of a student on how to behave in a host country, language barrier, being respected and accepted by locals, problems that were faced during acculturation process and most importantly changes in the behaviour and the influence of “culture shock” on an individual. In the third part of the questionnaire it was analyzed how students

coped with the adjustment process and which pieces of advice they gave to those who have not yet been abroad along with some additional recommendations. Last part of the questionnaire was connected with students' relationships with their families and friends and it was found out whether their relationships changed, became stronger. The example of such a question is "How do you cope with culture shock?"

The questions for the second group focused on similar issues as the questions for the first group of students as both groups were mostly similar in their experiences and coping strategies. In order to grasp the most relevant information about students' stay in Russia it was analyzed whether they accepted and acknowledged their own culture and how they have been treating the new one.

Respondents

This article deals with two groups of respondents in order to identify main tendencies in answers, behaviours and ways of coping with "culture shock" of that particular group. These students were from different countries, respondents of various ages, sex, social status and worldview. The first group was people who have already returned home from abroad and who got an experience living there. The second group of students who participated in the survey was people who have been studying in a host country. In aggregate in the survey participated around 26 people from various countries: France, Spain, Germany, Italy, Mexico, the United States, Russia and Uzbekistan.

Analysis of the data

The first group of respondents

In the questionnaire participated 15 students from Russia, Latvia, and the USA. The majority of respondents were females. For 73% of people the purpose of their visit was studying, while for 20% it was travelling and only for one person it was working. In general, students who participated in the survey were young adults of the age group of 18-24. Importantly, less than 50% answered that they had been living in a foreign country only for 1-3 months which means that they only reached the phase of "honeymoon" as this phase lasts up to six months. Noteworthy, 70 % of the respondents prepared for their visit: the majority of people searched information about the country in the Internet (40%) and 27 % of respondents asked those who had already been in the country they visited". However, not everyone was ready to move and was not aware of "culture shock" they would face. The number of this group of people almost reached 75%.

When the participants of the first group were asked to describe their first impression of a country and whether their perception changed after some time living there 80% responded that they felt very enthusiastic and excited at the beginning which proved that these people experienced "honeymoon" stage. After 1-2 months almost a half of the students mentioned changes in their behaviour. Furthermore, the students often felt homesick, experienced confusion and even depression.

To prove this point let's consider one example. A girl from Russia who studied abroad for more than 1 year claimed that after two months of being in a foreign country she "started mentioning more and more advantages of [her] motherland and being more patriotic". As she did not prepare for her journey and was not aware of culture shock even after a year she did not manage to adapt to new environment.

Students said that they noticed some changes in their behaviours as they claimed that by acting within a new environment it was impossible not to change the way they thought and did things. Twelve people out of fifteen answered that they started facing problems after some time living abroad. They were confused which is again connected with the stage of facing daily problems, experiencing pressure and so feeling uncomfortable.

The most common problems were communication problems, misunderstanding of locals, feeling frustration. Eleven students were confused about what behaviour was expected from them or how they should act from time to time (9 people experienced it occasionally, 1 person – often, 1 – all the time). Two respondents mentioned that they were even angry of failed expectations. As most students mentioned in questionnaire the main reason for miscommunication was a language barrier; however, difference in mentality, traditions and cultural background also obstructed the process of rapid adaptation. In general, the duration of this adjustment varied: students said that it took between one and two months to adapt. In that case the crucial role was played by such internal factor as psychological characteristics of an individual. Interestingly, after returning home the students said that their stay in the host country only strengthened relationships with family and friends. In contrast, 33% said that it remained unchanged and 20% of the respondents grew apart with family and friends during their stay.

The questionnaire also deals with the term of "reverse culture shock". The number of those who by their return started to see only negative things and those who said that their stay had influenced their scale of values and points of view in some way was equal (about 35% for both). Besides, respondents answered that they considered other people's behavior back home as "unpleasant surprise". In that case it was connected with the new perception of a student and the complexity of his or her mental processes that were influenced by the way of life in a foreign country. Thus, student accustomed to the friendly environment in a host country and even confessed that they miss it.

The second group of respondents

Students from this group were the ones who are studying in the host country right now whose purpose of their visits is studying. All students are of the exchange program in Russia that are from France, Germany, Italy, Mexico, Russia, Spain and Uzbekistan. In aggregate the number of respondents of this group that participated in the questionnaire was eleven: 8 females and 3 males. Students' age group varied from 19-27 years old. For the research paper it was important to know for how much time exchange students have been staying. More than 50% of respondents said that they had been staying in Russia for 1-3

months, others answered that they had been studying in the country for 6 months or 12 months and even more than a year.

As stated above all the students from the second group were aware of “culture shock” and carefully prepared before moving. The answers of the respondents from the first group that were from Russia were compared with the answers of the second group of foreigners and considerable information was found. By thorough examination of the answers it was assumed that people from Russia were less prepared to face the phenomenon than people from other countries to live somewhere else but home country.

The comparison of replies of the first and the second groups

The answers of 26 people of both groups were analyzed. As many students from the second group are now coping with culture shock or have already dealt with it successfully it is relevant to compare this group with the one that has already experienced the phenomenon. Indeed, these two groups have some similarities in their attitudes and real-life situations. Thus, these two groups are the ones that helped to identify main problems that could be faced by people during their first visit abroad, the way they overcome different obstacles during the period of adaptation and their overall experience.

People from both groups emphasized that communication problem and misunderstanding of locals were the major challenges; nevertheless, students felt accepted by locals, which helped a lot. Interestingly, 5 students out of 26 said they did not experience “culture shock”. They might not have immersed themselves in the local culture, and so were never exposed to it to the point where they had to confront their discomfort in the first place.

Recommendations

One of the main aims of the survey was to examine why people still fail at coping with the phenomenon of “culture shock” in the modern world and how they deal with it. Respondents were asked to provide with a piece of information on how to overcome the adjustment process easily, what techniques should be used and which factors in their opinion could have facilitated a better acculturation process.

Along with students’ answers there are pieces of advice that came up after analysing cases of acculturation of the students who have already lived abroad and those who still live in a foreign country. Five main tips were revealed:

1. be cognizant about major peculiarities of a foreign country where one is going to spend some time;
2. ask people who have already visited the country to provide with vital information (expectations of the society, social norms, etc.);
3. do not be afraid to make friends with locals, in fact it should help one to adjust rapidly;
4. to be involved with local community;
5. to learn a language of the host country and try to understand and interact with native speakers.

Conclusion

The general idea of the phenomenon of the term “culture shock” was provided. The main forms of “culture shock” were revealed along with the iceberg model introduced by Hall. Six phases of “culture shock” phenomenon were explained and some principle tendencies in behavior were examined. These stages were identified along with symptoms of the process emergence that were closely connected with psychological features of individual, political and social state of a country. Two types of curves of adjustment model such as “U” and “W” curve were illustrated. The main factors that influence people’s behaviors such as external and internal factors were analyzed and various tendencies in a person’s conduct were revealed as well.

All respondents who answered the questionnaire were open-minded and they judged other cultures almost without any stereotypes, they did not prejudice and show discrimination towards another culture. However, there were students who were not ready to dive into the new culture and accept new environment.

Most importantly, this article elaborated on some major recommendations for the readers who are going to travel or study abroad. All these recommendations were from international students and those who have already stayed in a host country, so the list of recommendations is relevant. Besides, along with these pieces of advice main tips on how to deal with difficulties were provided as well.

References

1. Питерова А. Ю. Культурный шок: особенности и пути преодоления. Наука. Общество. Государство, Пенза, 2014. – С. 159-172.
2. Adler, P. (1987) The Transitional Experience: An Alternative View of Culture Shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 24–35.
3. Berry, J. (2002) *Cross-cultural Psychology: Research and Applications* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
4. Bochner, S., Furnham, A. & Ward, C. (2005) *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Hove, UK: Routledge.
5. Hall, E. T. (1959). *The silent language* (1st ed.). Garden City, N.Y: Doubleday.
6. Nolan, R. W. (1990) Culture Shock and Cross-Cultural Adaptation Or, I Was OK Until I Got Here. *Practicing Anthropology* (pp. 2–20)
7. Oberg, K. (1960) *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*. New Mexico: Practical Anthropology.

УДК 372.881.111.22

Юркова Анастасия Олеговна

Студентка образовательной программы

«Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

nastasia.yurkova@mail.ru

Научный руководитель:

Кирсанова Мария Александровна

Кандидат филологических наук, приглашенный преподаватель

департамента иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Сравнительный анализ комического дискурса

В АНГЛИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ
Comparative analysis of comic discourse
in the English and Chinese comic discourse

ABSTRACT.

During the last forty years vast number of publications emerged in the field of comic discourse in different cultures. However, there is no profound research in the field of comparison of English and Chinese humor. This paper aims to reveal the similarities and the differences of comic genres and types, common topics and linguistic features of English and Chinese comic discourse. The study reported in this article employed qualitative approach, comparative method and discourse analysis. We tested the hypothesis that English and Chinese humor has significant differences, using the analysis of articles, books, academic research papers. The analysis of jokes in English and Chinese languages was used. The impact of culture on comic discourse is clearly illustrated in the paper. Humor differs in its form, genres and mechanisms, but common traits are also identified. We can foresee that this field will be researched thoroughly, as theoretical contributions and practical implications which are presented can be applied to teaching of languages and cultures, for future mass media, conflict and policy research.

Key words: comic discourse, English, Chinese, comic genres, topics of jokes, humor mechanisms, comparative analysis

Humor has always played a great role in communication, as it can lead to success or failure, it can help to achieve a communication goal or to become an obstacle. Sometimes comic issues can lead to misunderstanding and conflicts. Scholars claim this is due to a number of factors: age, gender, social status, educational level, and one of the key factors is culture.

Culture indeed affects humor greatly. Our perception and expression of it depend directly on the cultural background, as representatives from different countries have different mindset and worldview. That means that culture and comic are interrelated. Its peculiarities can both complicate and simplify communication, especially in cross cultural, multilingual environment. That is why nowadays comic (or humorous) discourse gains more and more scientific interest.

Researchers explore cultural features of comic in countries, systemize and analyze them. Some studies are devoted to humorous genres which can vary from culture to culture. Other studies characterize common topics which representatives of particular countries find funny or insulting. A number of research papers analyze the reflection of cultural peculiarities in comic forms.

Recently English and Chinese comic discourses have gained a major research focus, as today English and Chinese are two the widest spread languages (Karasik, 2004; Kulinitch, 1990; Kosinova, 2012; Attardo, 1994). Aside from that English-

speaking countries and China are involved in worldwide economic, political, cultural collaboration.

However, no profound research can be found in the field comparing English and Chinese comic discourse as the representatives of West and East cultures, the Indo-European and the Sino-Tibetan language families respectively. That is why the purpose of our study was to conduct comparative analysis of English and Chinese humor. We need to identify what similarities and differences exist between English and Chinese types and genres of comic, their content, and mechanisms of humorous effect creation.

Terms

To understand the meaning of comic (humorous) discourse it is important to define the terms “humor” and “discourse” independently.

Humor is “the ability to find things funny, the way in which people see that some things are funny, or the quality of being funny” (Cambridge dictionary).

Discourse is defined as a complex communicative phenomenon which includes not only the text but also the extralinguistic factors (background knowledge, aims of addresser and recipient, rules and opinions) which are necessary for understanding the meaning of the text. [9]

As the core terms are explained, it is reasonable to proceed with the definition of comic discourse. It is a “text is immersed in a situation of laughter” [5, p.305]. It has the following characteristics:

- Participants of communication intend to avoid a serious conversation;
 - The general tone is humorous, i.e. communicators intend to reduce the distance between each other and critically reinterpret current concepts in a mild manner;
 - Typical models of laughter present in the particular linguistic culture.
- [5]

Comic discourse is a unique aesthetic category that has great social value. Propp conducted a research which concluded that everything that causes laughter or smile can be defined as comic. [11] In study conducted by Bergson, similar conclusions can be found. He states that comic includes everything that a person can laugh at if no moral prohibitions prevent them from it. [14] Research by Vulis reveals several contradictory points to Propp’s and Bergson’s explanations. He writes that comic discourse is not always funny, and it is not always followed by physiological response in the form of laughter and smile. [1] But he mentions that the ability to give any kind of response to comic is manifested in the presence of a sense of humor and in the ability to demonstrate it. Generally, comic discourse reflects our interpretation of being. It is characterized by a positive attitude to particular situations in reality that can cause a smile or laughter.

Methods

This research aims to analyze, describe and compare basic features of English and Chinese comic discourse and to define the key differences and similarities between them.

To conduct the study qualitative and quantitative methods were applied. One of the key methods was comparative analysis in order to identify key differences and similarities of English and Chinese comic discourse.

Apart from that discourse analysis was applied. It focuses on examining the language functions and forms (written and oral), description of linguistic qualities of various genres, cultural and social issues and identification of their role in decoding the meaning.

Genres

Morozova (2013) outlines and describes universal genres: jokes, puns, anecdotes, practical jokes, mockery, humorous story, ironic poem, satirical article, humorous rhyme, nursery rhyme and satiric novel. [8] She studies it according to literature and historical review of the nature of laughter, its genre-forming role and diverse comedy character types.

All the genres mentioned above are common in different cultures. They frequently appear both in Chinese and English comic discourse. However, some unusual comic forms can also be found. For instance, in the study by Kosinova (2013) typical Chinese comic discourse genres are described: xiangshen and kuaiban. She states they are close to crosstalk and sung couplets respectively and provides detailed description of these genres. This study will be used for comparative analysis of comic discourse genres in English. Conversely, linguists suggest that the most representative English comic genre is joke. Ilyina (2010) outlines subdivision of this genre according to their thematic fields: ethnic slurs, dry humor, shaggy-dog story, banana-skin humor and elephant jokes. [4] Vellerisms and nursery rhymes are common only for English comic discourse.

Thematic diversity

Considering content diversity, similar or “global” topics were identified along with distinguishing unique topics.

The significant part of English and Chinese humorous texts is devoted to the family relations. To be more precise, English and Chinese people make jokes about relationship between spouses, parents and their children. But it is important to mention that Chinese jokes are more neutral than English ones, they do not reveal personal life details. One more fact to be mentioned is Chinese do not make jokes about their parents or grandparents, as such kind of jokes is publicly censored. It is interesting that English people have loyal attitude towards this kind of humorous texts.

Another popular topic both in English and Chinese comic discourse is personal relations, but by analogy with family relations, this type of humorous texts is more frankly pronounced in English discourse than in Chinese.

Many jokes are devoted to work. It is common knowledge that English and Chinese people are hardworking nations. That is why they pay attention to relations between employees and employer – employee relations.

Animal are the object of humor. They can be presented as the characters of jokes, or they can be assumed as real creatures. This type of humorous texts is usually based on folklore traditions.

The topic of school life is widely raised in English and Chinese humorous texts. People laugh at teachers' and students' behavior. The basis of these jokes is usually real life stories.

The content of the medicine jokes can differ in English and Chinese but they present in both cultures. The reason for differences is two dissimilar ways of the West and East treatment. However, common traits can also be found. First of all, these jokes often show doctors' sarcastic attitude towards their job. Secondly, hypochondriacs are the objects of humor.

Appearance is still a significant factor for the majority of people in English and Chinese cultures. Jokes provide the attitude of people towards beauty standarts.

Technologies make our life better and simplify it. But sometimes anchor all our hopes on technologies and face failure. Competition between technological companies becomes tense. All these aspects are reflected in English and Chinese jokes.

English and Chinese people tend to gossip as the major part of the society, that is why significant part of jokes is devoted to celebrities' relations and behavior.

Attitude to food differs in English and Chinese culture. Chinese people used to be respectful to it. English people avoid food worship. We identified jokes, which aim was making fun of tradition dishes.

Stereotypes are common in all cultures, Chinese and English cultures are not exceptions. This is why the vast number of English and Chinese humorous texts reveal the relations between nations.

Sport is a subject of discussion in English and Chinese speaking countries. Sport competitions and their results are inexhaustible source for jokes. Interesting detail is that the English do not make fun of football. It may be concluded that the level of respect towards this sport is very high.

Wars, military conflicts seem to be unfunny source. However, English and Chinese comic discourse is full of jokes about army, weapons and conflicts. This way people usually show rejection of hostility. They attempt to pay attention to the social significance of the topic.

As it was mentioned above, unique culturally specified topics were revealed. These are the royal family, the British, "at the bar", "at the restaurant", politics, death and religion in English culture.

1. Royal family

The life of the royal family is followed by almost all residents of the UK, so weddings, the birth of children, scandalous incidents immediately become the subject of jokes.

The royal couple is finally heading to their honeymoon for two weeks of living in pampered luxury, followed by a lifetime of...the same.

2. British

In the UK, relations between the British, the Scots and the Irish are traditionally difficult. One of the most innocuous examples is given below.

An Englishman, an Irishman and a Scotsman were out fishing in a boat on a lake together and doing very well.

'This is a terrific spot for fishing,' said the Englishman. 'How will we know where this spot is next time?'

'I've thought of that,' said The Scotsman, 'I've just put a mark on the side of the boat.'

'You idiot,' said the Irishman, 'how do you know we will get this boat the next time?'

3. "At the bar"

Jokes, which tell about the events taking place at the bar are extremely popular. It is interesting that in the Chinese culture this type does not exist. *A man walks into a bar and is about to order a drink when he notices Van Gogh playing the fruit machine. He calls over, "Hey, Van Gogh! Want a drink?" and Van Gogh replies, "No thanks. I've got one 'ere."*

4. "In the restaurant"

Slightly less popular are the jokes about situations in a restaurant. It is curious that in most of them the word "serve" is played upon. As in the example below: *A man walks into a restaurant and growls at the maitre d', "Do you serve crabs here?" the maitre d' responds "We serve anyone. Have a seat sir."*

5. Politics

The topic of politics in English comic discourse, unlike the Chinese comic discourse, is not taboo. For example, today jokes about the Brexit are still relevant. This is indicated by the following joke:

What did Britain say to its trading partners? - See EU later.

6. Life and death

The topic of life and death is one of the key differences between jokes in British culture from jokes in Chinese culture. The Chinese are mostly superstitious about death, so this topic is excluded from all the jokes of jokes. British on the contrary treat this subject with irony.

The doctor says to the patient, "You're in excellent health - you'll live to be 90." The patient replies, "But Doctor, I am 90!" The doctor responds, "Well, that's it, then."

7. Religion

In the comic discourse in English there are quite a few jokes directly or indirectly related with religion. In Chinese, the topic of religion is taboo.

A worried man goes to see his priest. "Father, I am worried. I think that my wife is trying to poison me." Said the priest: "Hold on my son, let me talk to your wife and come back to see me tomorrow, then I shall be able to give you some advice." The following day the man again comes to his priest who tells him: "Well my son, I have talked to your wife for nearly two hours. My advise to you is :Take the poison"

Chinese comic discourse also include unique topics which are the Japanese, provincial residents, Feng Shui and tanned skin.

1. Japanese

The Sino-Japanese War left an imprint on the relationship of peoples. Most often jokes in a negative way discuss is ridiculed behavior, appearance, habits of the Japanese.

日本女生三回头，吓死田中两头牛。中国女生三回头，天上牛郎返地球。

The Japanese girls turned around three times and scared two cows in the field. The Chinese girls turned around three times, and the cows from paradise returned to Earth.

2. Residents of provinces and residents of the center

Differences in pronunciation, lexical content of speech are often played upon in Chinese joke jokes.

一个外地司机系茂名向交警问路，茂名交警回答：你再向左开就五千（吴川），向右开就六千（陆川），你系呢度就有命（茂名），向前开就斩颈（湛江）。司机差赖尿哀求：老大，我掉头回去行不？交警：你翻去照样死（就阳西）如果你钟意粤语，撑粤语

One non-local driver asked the traffic police inspector how to drive to Maoming. The inspector answered: you need to turn left and drive another five thousand kilometers, then turn right and drive six thousand kilometers, where you will immediately lose your life, go ahead and be executed. The driver was frightened and began to plaintively ask: "Captain, can I come back?". Inspector: you will return and die immediately. If you like Cantonese, support Cantonese.

One non-local driver asked the traffic police inspector how to drive to Maoming. The inspector answered: you need to turn left and drive to Uchuan city county, then turn right and to Luchuan county, here is Maoming, right in front of you will be Zhanjiang. The driver was frightened and began to plaintively ask: "Captain, can I come back?". Inspector: you go back, there will be a county Yancy. If you like Cantonese, support Cantonese.

3. Feng Shui

Feng Shui is an important component of Chinese culture. The Chinese ask specialists to help in order to equip a house or workplace according to all the rules, but sometimes their belief in feng shui goes beyond reasonable limits.

有个十分迷信风水的人，动不动就要向风水先生请教。一天，他坐在一堵墙下，忽然“哗啦”一声，墙头倒塌，他被压在砖土之中，急得大

Once there was a very superstitious person, he constantly went for advice to a specialist in feng shui. One day he was sitting by the wall and suddenly the wall

叫救命。家里人说：“别急，你忍耐一下，等我去问问风水先生，看今天这日子能不能动土！”

collapsed with a crash. The man was covered with bricks, he began to loudly ask for help. His family said: "Do not worry, wait, we ask a specialist in feng shui, let's see if it is possible to dismantle the rubble today!"

4. Tanning

It is known that the Chinese consider tanned skin a disadvantage, an indicator of low social status, so tanning often becomes a matter of jokes.

In the Chinese comic discourse, unlike English, taboo topics exist: politics, parents, personal relationships, police, drug addiction. However, in the framework of Internet communication, rigid prohibitions are gradually disappear.

小玲五岁了，长的随父亲，虽说是细眉大眼，但皮肤较黑。有一次阿姨问小玲：“你母亲那么白，你怎么这么黑呀？”小玲说：

“皮肤黑了好呀。”

“黑了怎么好呀？人家都喜欢皮肤白的小孩。”阿姨问。

“夏天不用抹防晒霜，还不用打遮阳伞。省钱啊！”小玲理直气壮地说。

Xiaolin is five years old, she is very similar to her father: she has thin eyebrows, big eyes, and dark skin. One day, Aunt Xiaolin asked: "Your mother is so white, how can you be so dark?" Xiaolin said: "Dark skin is good.

"What is good? People like white-skinned children," said aunt.

"You do not need to use sunscreen, you do not need to use an umbrella from the sun. You save money!" Said Xiaolin with conviction.

Mechanisms of creation of comic effect

G. Kyazimov refers to the means of the comic "everything that helps create a comic effect" [7, p. 45]. Researchers identify two types of comic - situational and linguistic [12]. The humor of the situation is mainly created with the help of alogism. It is a violation of logic in reasoning, facts that have no rationale, due to which a comic effect is created. Also often used reception deceived expectations. Linguistic mechanisms for creating a comic effect are various language means, for example, metaphors, irony, pun, etc. S.V. Plotnikova unites them in the concept of "language game" [10, p. 7].

We should pay attention to the fact that today in linguistic science there are many different classifications of linguistic mechanisms for creating a comic effect. Most of them are based on the classification of stylistic means [3]. Next, we will present a generalized classification of the linguistic mechanisms for creating a comic effect in the English and Chinese languages, compiled on the basis of the classifications of G.Y. Garanina, E.E. Zhuk and L.V. Kosinova [2; 3; 6]. All the mechanisms can be divided into five groups: phonetic, lexical, syntactic, graphic, and morphological.

The phonetic means of creating a comic effect include alliteration, assonance, onomatopoeia, rhyme, rhythm, paronymy, spoonerism, metathesis, intonation.

Lexical means include metaphor impersonation metonymy synecdoche, comparison, epithet, hyperbola, meiosis, litotes, irony, paraphrase, antonomasia, oxymoron pun (pun) zeugma, allusion, modification of phraseologisms occasionalisms, dialect, hieroglyphics play.

Syntax means include antithesis, gradation, repetitions, anaphora, epiphora, parallel constructions, inversion, suspense, isolation, ellipsis, aposiopesis, default.

Morphological means include “word distortion, violation or substitution of morphological meanings, playing with semantics of morphological categories” [12, p. 26].

There are two types of graphic means: punctuation and typographical means. Typographic tools include italics, bold, or bold, capitalization, hyphens, no spaces between words, intentional repetition of graphemes. Also highlighted is a separate type of graphic organization of the text, in which the text is built in the form of a figure.

It should be mentioned that not all mechanisms of creating a comic effect are characteristic of English and Chinese. For example, in English the game is not found in tones, and in Chinese, morphological mechanisms are not represented. Differences arise due to objectively different structure of languages.

On the basis of the data obtained from the analysis of more than 500 jokes in English and Chinese we can conclude that in the comic discourse in English and Chinese the lexical mechanisms for creating the comic effect prevail - 62% and 64% of all the means used, respectively. The main lexical means are puns (174 and 129 cases), hyperboles in English (73 cases) and metaphors in Chinese (53 cases).

Secondary mechanisms are syntactic means - 24% in English jokes and anecdotes and 22% in Chinese. It should be noted that parallel constructions are more productive in English discourse (40 cases), and in Chinese - repetitions (96 cases).

In third place in terms of frequency of use in the comic discourse in English, graphic means of creating a comic effect (10%). While in the Chinese comic discourse in the third place phonetic means (9%). This difference can be explained by the fact that Chinese is a tonal language and phonetics is an important component. In China, more than 200 dialects, the phonetic differences between them often become objects of jokes. It is also necessary to pay attention to the fact that in Chinese, unlike English, a limited number of graphic techniques are used, since this is not an alphabetic language.

In fourth place in terms of productivity of creating a comic effect in English jokes and anecdotes are phonetic means (4%). In Chinese - graphic means (3% - only punctuation).

The least productive are the morphological mechanisms for creating a comic effect, in English jokes and anecdotes they account for only 1.5%, and in Chinese humorous texts they are not represented.

Summarizing the results, we can conclude that in the comic discourse in English, just as in the comic discourse in Chinese, the main mechanisms for creating the comic effect are lexical and syntactic means. A distinctive feature of the English comic discourse is the use of morphological mechanisms, which is explained by differences in the structure with the Chinese language.

Conclusion

This research is a significant contribution to humor and cultural studies. It can shed light on the differences and similarities of English and Chinese humor, thus it can also reveal peculiarities of worldview and mindset of English-speaking and Chinese-speaking people. This study is to classify and describe main genres and types that can be found in English and Chinese cultures.

The results of this study can be used for further research of comic discourse and cultural identity, for example, for the analysis of creolized texts, comedy series. It may become a prerequisite for deeper analysis of comic genres, linguistic features and stylistic devices of humor. The results of this study can also find application in the field of conflictology and be used to develop a model for preventing conflicts due to a misunderstanding of nationally specific humor. In addition, the collected material can be used in teaching foreign languages, on its basis a special course on the parallel study of English and Chinese can be developed. Also, the results of the study may be useful in drawing up the program of the course of intercultural communication.

References

- 1) Вулис, А.З. Метаморфозы комического [Текст] / А.З.Вулис. – М.: Искусство, 1976. – 126 с.
- 2) Гаранина, Е. А. Языковые средства выражения комического в детской литературе [Текст]: автореф. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук : 10.02.19 / Е.А.Гаранина. – Самара, 1998. – 24 с.
- 3) Жук, Е.Е. Лингвокультурная специфика вербализации комического в язык произведений О.Генри и П.Г. Вудхауса [Текст]: дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук : 10.02.19 / Е.Е. Жук.; Адыг. гос. ун-т - Краснодар, 2016. — 218 л.
- 4) Ильина, О.К. Шутка в культурах Великобритании и России [Текст]: сб. статей: Национальные особенности юмора / ред. Л.Г. Веденина. – М.: МГИМО-Университет. – 2014. – С. 38-50.
- 5) Карасик, А.В. Лингвокультурные характеристики английского юмора [Текст]: дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук : 10.02.04 / Карасик А.В.; Волгоград, 2016. – 196 с.
- 6) Косинова, Л.В. Китайский комический дискурс : на примере жанров "сяншэн", "куайбань", "анекдот" [Текст]: дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук : 10.02.19 / Косинова Л.В.; Сиб. федер. ун-т. – Красноярск: СФУ, 2017. – 190 л.
- 7) Кязимов К.Г. Теория комического (проблемы языковых средств и приемов) [Текст] / К.Г.Кязимов. – Баку: Асполиграф, 2004. – 266 с.
- 8) Морозова, А.М. Жанровая специфика юмористического дискурса [Текст] / А.М.Морозова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2013. – №1. – С. 216 – 222.
- 9) Орлов, Г.А. Современная английская речь [Текст]: учеб. пособие для вузов по специальности «Английский язык и литература» / Г.А. Орлов. – М.: Высшая школа, 1991. – 240 с.

- 10) Плотникова, С.Н. Комический дискурс [Текст] / С.Н. Плотникова // Аксиологическая лингвистика: игровое и комическое в общении: сб. науч. тр. — Волгоград: Перемена, 2003.— С. 162-172.
- 11) Пропп, В.Я. Проблемы комизма и смеха [Текст] / В.Я. Пропп. — М.: Лабиринт, 1999. — 288 с.
- 12) Санников, В.З. Лингвистический эксперимент и языковая игра [Текст] // Вестн. Моск. ун-та. Сер.9. Филология. — 1994. — № 6. — С.25-28.
- 13) Attardo, S. Linguistic Theories of Humor/S.Attardo. - New York: Mouton de Gruyter, 1994. — 426 p.
- 14) Bergson, H. Laughter: An essay on the meaning of the comic/H.Bergson. - New York: Macmillan, 1911. — 112 p.

УДК 372.881.111.22

Юшкевич Абигейл-Ивона

Студентка группы 165-1,

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (Москва)

abby.yushkevich@gmail.com

Научный руководитель:

Будникова Алина Александровна

Тьютор, Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (Москва)

Проблемы межкультурной коммуникации и пути их решения Problems of intercultural communication and ways to solve them

АННОТАЦИЯ.

Исследование посвящено анализу межкультурной коммуникации как необходимому элементу любого межкультурного взаимодействия. Часто ее процесс существенно усложняют проблемы, обусловленные отличиями восприятия разных культур, что приводит к непониманию и становится причиной конфликтных ситуаций. Повышение интереса к совершенствованию подходов решения проблем межкультурной коммуникации связано с процессами глобализации и стремительным развитием новых информационных технологий.

Несмотря на значительный научный потенциал, многие из ее аспектов остаются предметом дискуссии. В частности, в научной литературе недостаточно рассмотрены проблемы межкультурной коммуникации в условиях настоящего. Значимость их исследования усиливается из-за динамики миграций, развития стереотипов межкультурного общения.

В статье были проанализированы основные проблемы межкультурной коммуникации, их культурный контекст, выявлены причины конфликтности в межкультурной коммуникации, а также обозначены возможные пути решения данных проблем. Статья дополняет комплексное изучение межкультурной коммуникации и способствует последующим исследованиям в этой области.

Исследование показало, что предлагаемый анализ способствует решению задач интеграции разных этнокультурных слоев. Результаты исследования могут быть применены в рамках образования для подготовки специалистов в сфере межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; проблема межкультурной коммуникации; миграция; межкультурная коммуникативная компетенция; аккультурация; декультурация; культурный стереотип.

ABSTRACT.

The study is devoted to the analysis of intercultural communication as a necessary element of any intercultural interaction. Often its process is significantly complicated by problems caused by differences in the perception of different cultures, which leads to misunderstanding and causes conflict situations. Increasing interest in improving approaches to solving problems of intercultural communication is associated with the processes of globalization and the rapid development of new information technologies.

Despite significant scientific potential, many of its aspects remain a subject of discussion. In particular, in the scientific literature the problems of intercultural communication in the present are not sufficiently considered. The importance of their research is enhanced due to the dynamics of migration, the development of stereotypes of intercultural communication and globalization processes. The article analyzed the main problems of intercultural communication, identified possible solutions to these problems. The article complements the comprehensive study of intercultural communication from the perspective of methods for solving its problems, and also contributes to subsequent research in this area.

The study showed that the proposed analysis contributes to solving the problems of integration of different ethnocultural layers. The results of the study can be applied within the framework of education to train specialists in the field of intercultural communication.

Keywords: intercultural communication; the problem of intercultural communication; migration; intercultural communicative competence; acculturation; deculturation; cultural stereotype.

Введение.

Современная глобализация способствует усилению роли межкультурных и межъязыковых отношений, поэтому закономерно возникает проблема конструктивного межкультурного взаимодействия. Значимость исследования проблем межкультурной коммуникации усиливается из-за динамики миграций, развития стереотипов межкультурного общения, увеличения числа конфликтов. В связи с этим особо важен иностранный язык как средство коммуникации.

Однако, несмотря на значительный научный потенциал, многие из аспектов межкультурной коммуникации остаются предметом дискуссии. В

частности, в трудах зарубежных и отечественных специалистов недостаточно рассмотрено методологическое обоснование, с помощью которого можно было бы исследовать проблемы межкультурной коммуникации в условиях настоящего.

Множество работ отечественных и зарубежных ученых (С. Г. Тер-Минасова [12], Н. Ю. Гутарева [3], А. П. Садохин [9], [10], И. И. Токарева [13], Т. Б. Фрик [16], Т. Г. Грушевицкая [5], Е. Г. Фалькова [15], В. В. Кочетков [7], Е. В. Гойко [4]) посвящено описанию и критическому осмыслению проблем межкультурной коммуникации. Анализ культурного понимания этих проблем осуществлен такими авторами, как Е. М. Верещагин [2], В. Г. Костомаров [6], А. В. Шестопап [18]. Проблемы миграции и мультикультурализма рассматривают И. Б. Бритвина [1], А. Н. Сухов [11], С. А. Трыканова [14]. Среди иностранных ученых особо следует выделить Г. Хофстеде, Э. Холла, Р. Билза.

Цель данной статьи – проанализировать проблемы межкультурной коммуникации и предложить возможные пути их решения.

Исходя из цели можно сформулировать следующие задачи:

- раскрыть основы межкультурной коммуникации и ее проблемы;
- выявить причины конфликтности в межкультурной коммуникации;
- исследовать проблему миграции в контексте межкультурной коммуникации;
- проанализировать культурный контекст проблем межкультурной коммуникации и обозначить возможные пути решения;
- представить перспективы изучения и решения проблем межкультурной коммуникации.

Основная часть. Межкультурная коммуникация сегодня – это необходимый элемент любого межкультурного взаимодействия. Но часто ее процесс существенно усложняют проблемы, обусловленные отличиями восприятия разных культур, что приводит к непониманию друг друга, а в некоторых случаях становится причиной конфликтных ситуаций. Повышение интереса к совершенствованию подходов решения проблем межкультурной коммуникации связано с глобализацией и развитием информационных технологий.

Утверждение понятия межкультурной коммуникации связывают с выходом в 1954 году книги Э. Холла и Дж. Трейджера «Культура как коммуникация. Модель анализа», где этот термин обозначал идеальную цель, к которой стремится индивид, чтобы адаптироваться к миру [9, с. 10]. «Классическим» же считают определение Е. Верещагина и В. Костомарова из их работы «Язык и культура»: «межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2, с. 12]. Схожее определение дает Т. Б. Фрик. Т. Грушевицкая, А. Садохин определяют межкультурную коммуникацию как «взаимодействие с представителями других культур, отличающихся друг от

друга» [9, с. 80], [5]. С. Тер-Минасова – «как общение в условиях культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников» [12, с. 13].

Вместе с тем, в отдельных исследованиях сказано, что межкультурная коммуникация может предполагать общение людей, которые не обязательно должны принадлежать к разным национальным лингвокультурным сообществам, ведь и внутри одной культуры выделяются микро- или субкультуры, где имеют место специфические смыслы, а представители этих субкультур (например региональной, возрастной, половой, религиозной) так же могут осознавать взаимную «чуждость» партнера [10].

Таким образом, межкультурная коммуникация описывает любое коммуникативное взаимодействие разных культурных групп (международных, межконфессиональных, межэтнических, межрасовых), в котором происходит информационный обмен. В этом взаимодействии поведение индивида прежде всего обусловлено его принадлежностью к определенной социокультурной и языковой общности. Соответственно, когда члены разных культурных групп вступают в контакт, они часто обнаруживают, что их ожидания значительно расходятся.

При коммуникации носителей разных культур вероятны определенные проблемы, изначально связанные с причастностью к различным культурам. Это может быть и трудность понимания, и недоразумение, и предубеждение, а затем – изоляция и ограничения [8]. Межкультурные акты предполагают проблемы, которые связаны с разницей в ожиданиях и убеждениях, свойственных человеку, поэтому часто возникают конфликтные ситуации. Данные проблемы – это определенные факторы или условия, которые затрудняют и препятствуют обмену информацией.

По словам Е. Г. Фальковой, проблемы в межкультурной коммуникации обусловлены несовпадением мировоззрений, норм и ценностей разнообразных культур [15, с. 17]. В данном контексте различают барьеры и помехи межкультурной коммуникации. Барьеры – это факторы, препятствующие коммуникации, а помехи – снижающие само качество межкультурной коммуникации (стереотипы, языковые ошибки и т. п.) [15]. Помехи чаще всего бывают языковыми, но проблемы межкультурного взаимодействия не сводятся исключительно к языкам. Допускаются расхождения в использовании и одного языка. Например, представители франко-, англо- и немецкоязычных государств, несмотря на общий язык, не всегда будут принадлежать к одной культуре [17, с. 98]. Помехи могут быть поведенческими, культурологическими и т.д.

Помимо обозначенных проблем, следует обратить внимание и на проблему миграции, ведь именно она играет важную роль в становлении культурного плюрализма. Несмотря на сходства, между разными культурными группами возникает проблема непонимания, из-за неправильного межкультурного толкования и неверной оценки суждений [3]. Грушевицкая указывает на следующие проблемы: допущение сходств,

ложная невербальная интерпретация, стереотипы и предубеждения, языковые различия, стремление к оценке, этноцентризм [5].

В теории межкультурной коммуникации важны исследования Г. Хофстеде, который выделил культурные измерения, используя четыре показателя: «дистанция власти»; «индивидуализм – коллективизм»; «маскулинность – феминность»; «избегание неопределенности» [9, с. 88]. В первом измерении мы делим культуры, учитывая концентрацию и распределение власти. Культуры, у которых высокая дистанция власти, видят ее как фундаментальную основу, делают акцент на ее принудительной форме, а ценными считаются обязательность, исполнительность и авторитарное руководство. Культуры, у которых низкая дистанция власти, видят иерархию условной, поэтому придают значение равенству, индивидуальной свободе и уважению личности. Измерение «индивидуализма – коллективизма» показывает степень поощрения социальной связи или индивидуальной независимости. В индивидуалистской культуре не так важны групповые цели, есть свободная социальная структура, где каждый заботится о себе. Коллективистская же культура подразумевает примат групповых целей. Здесь жесткая социальная структура, где индивиду гарантируют заботу в обмен на лояльность к группе. Измерение «маскулинности – феминности» характеризует культуры, с точки зрения роли полов, показывает преобладание мужских или женских черт в культуре. В мужских культурах ценятся стремление к успеху, забота о достатке, признание достижений, доминируют сила и настойчивость. В женских важны межличностные отношения, сотрудничество, понимание и забота о других. Наконец, параметр избегания неопределенности демонстрирует степень отклонения от установленных норм. Культуры с высоким уровнем избегания неопределенности пытаются обезопасить себя формальными правилами и неприятием отклонения от нормы. Здесь предпочитают четкие задания и цели, точные графики и расписания. Культуры с низким уровнем избегания неопределенности не нуждаются в чрезмерных регламентациях жизни, поэтому устанавливают правила лишь в случае необходимости.

Следует обратить внимание и на характеристики высококонтекстуальных и низкоконтекстуальных культурных коммуникаций, которые впервые выделил и описал Э. Холл [9, с. 82]. Континуум культурного контекста имеет высокий и низкий уровень коммуникации, а социально-культурные группы размещаются в разных точках такой совокупности. По определению А. Селивановой, низкоконтекстуальные культуры «нуждаются в более детальной информации для различных контактов, поскольку в них практически отсутствуют неформальные связи между людьми, в результате чего человек недостаточно информирован; высококонтекстуальные культуры, наоборот, не нуждаются в дополнительной информации и выстраивают более тесные неформальные связи с окружающими» [9, с. 83]. Высококонтекстуальные коммуникации характеризуются преимущественно явным выражением информации,

низкоконтекстуальные – неявным. Низкоконтекстуальная коммуникация свойственна, например, западноевропейским культурам (немецкой, скандинавской, швейцарской), а также американской, высококонтекстуальная – представителям восточной Азии и др. Восточная культура более традиционная, чем западная, поэтому население восточных стран в своей коммуникации пользуется моделями, которые сформировались много веков назад. В отличие от европейских низкоконтекстуальных культур, в высококонтекстуальной не принято пересекать дозволенную черту социального расстояния [8].

С этой точки зрения интерес ученых вызывает степень овладения языковым этикетом и невербальными средствами коммуникации. Общеизвестно, что в вербальной коммуникации информация передается именно благодаря языку, в соответствии с которым участники влияют друг на друга. Хотя вербальный язык справедливо считают основным каналом межкультурной коммуникации, это не всегда может быть успешно использовано (например, участники не обладают иностранным языком или культурные различия коммуникантов настолько велики, что могут служить препятствием для его использования). Тогда целесообразно обращение к невербальной коммуникации. В современном мире активизируется потребность в общении с представителями других народов. Однако большинство людей, оказавшись в чужой культурной среде, испытывает психологический дискомфорт, неуверенность, вызванную непониманием правил поведения в другом социуме. Индивид, который впервые попадает в другое культурное пространство, прежде всего, как правило, испытывает эйфорию от новых впечатлений, однако затем может наступить так называемый «культурный шок» (термин Р. Оберга), возникающий из-за недостаточного знания языка, истории страны, культурных традиций и других национальных ценностей, а также специфических законов общения [16, с. 62]. Главная причина культурного шока – различие самих культур.

Среди факторов, которые влияют на адаптацию, можно назвать культурную дистанцию (насколько различны родная культура и та, к которой адаптируется человек). Соответственно, незнание другого языка и элементов поведения ведет к неправильному межкультурному толкованию. Период адаптации может закончиться частичной ассимиляцией в незнакомую культуру или полным ее отторжением, психологические последствия чего могут быть очень серьезными. Наиболее серьезные конфликты возникают из-за принципиальной разницы между ценностными системами социумов, составляющими которых являются культурные традиции, религия, язык, идеологические установки и тому подобное [7].

Причины непонимания и конфликтов – в различиях мироощущения, в несовпадении восприятия мира представителями разных культур. Во время их общения происходит наложение иностранных картин мира на родные. По мнению Тер-Минасовой, поскольку эти понятия закладываются нам, во-первых, коллективно, то есть социумом, а во-вторых, индивидуально,

благодаря нашим аналитическим способностям, то причиной коммуникативных конфликтов являются глубинные понятийные различия в видении мира нациями [12, с. 39].

Проблема культурной и языковой идентичности активно рассматривается переводчиками, ведь перевод – важный инструмент защиты культуры и языка от чрезмерного иностранного влияния. Многие ученые утверждают, что воспроизводство культурных реалий в целевом языке является первоочередной задачей переводчика, потому что каждая языковая группа имеет специфические особенности [4, с. 49]. Дезориентирующим может оказаться использование обращений, формул вежливости, различное построение речевого акта, что, в свою очередь, может осложнить коммуникацию людей из разных культур. В каждом языке представлены речевые обороты, идиомы, крылатые выражения, не имеющие в других языках соответствий.

Непонимание во время межкультурной коммуникации может быть вызвано предположением о достаточной для легкого общения схожести людей. Поэтому основными причинами конфликтов в межкультурной коммуникации, по мнению ученых, являются: 1) неадекватное понимание вербальных сообщений, 2) неверное декодирование невербальных сигналов, 3) наложение культурных кодов, 4) несоответствие поведения представителя другой культуры, которое интерпретируется как угроза. Кроме этого, эффективной межкультурной коммуникации мешают такие факторы, как предубеждения и стереотипы, стремление давать оценочную характеристику представителям других культур, повышенная тревожность или напряжение в общении, изменение внешнеполитической ситуации и тому подобное [16, с. 77]. Таким образом, говоря о перечисленных причинах, мы подразумеваем разницу культурных измерений.

Причинами языковых помех являются лексические, фонетические и грамматические ошибки речи; нарушение ее логики; неверное понимание языковых единиц; неверный стиль общения и т.п. Причинами поведенческих помех являются несовпадение поведения; вербального и невербального общения; неверные реакции на собеседника. Среди причин психологических помех можно назвать различие менталитета и национального характера; ценностные ориентиры; разные культурно-языковые нормы; культурные стереотипы [16, с. 74-76]. О. А. Леонтович определяет стереотипы как статичные взгляды на что-либо и стремление свести все к стандартному набору характеристик. В национальном и этническом сознании они рожают тенденцию к этноцентризму, как склонности негативно оценивать другую культуру через призму собственной. Таким образом, формируются упрощенные представления и обобщенные образы другой культуры. Кроме того, причиной проблем межкультурной коммуникации выступают предрассудки, как установки предвзятого, а иногда и враждебного отношения к другим, не имеющие для него достаточных оснований.

Вышесказанное демонстрирует то, что нет двух национальностей, этносов, культур, которые видят мир одинаковым. Восприятие – это процесс, при котором каждый индивид отбирает, организует и оценивает раздражители из внешней среды, чтобы обеспечить значимый опыт для себя. А это говорит о том, что основная причина межкультурных конфликтов – культурные (нормативные, аксиологические, поведенческие и пр.) различия.

Современная глобализация приводит к расширению взаимосвязей культур, а один из ее элементов – рост миграционных процессов. Миграцию необходимо определять не только как перемещение по территориям, но и как социальное взаимодействие субъектов перемещений. Миграция – это трехстороннее взаимодействие между самим субъектом и общностью, которая его принимает, а также группой, которую субъект покидает [1, с. 11]. Перемещение даже на этнически близкую территорию способствует разрыву с привычной культурой, смене мотивов и стереотипов поведения, ценностных ориентаций. Стресс аккультурации является проблемой всех, кто вовлечен в миграционный процесс, в том числе ответственных служб и организаций. Отсутствие способностей к адаптации, слабое включение в новое социокультурное поле провоцирует напряженность между мигрантами и коренным населением.

Существуют разные стратегии, сопровождающие миграцию, но в результате множества исследований данных стратегий, интеграция оказалась самой желательной [1, с. 27], [11]. Чтобы достичь интеграции необходимо взаимное приспособление, которое включает право всех культурных групп жить как различные сообщества. Поэтому, для успешной интеграции необходима активность обеих групп, с обязательным принятием ими права на равное положение в одном обществе индивидов, имеющих разное этнокультурное происхождение. В данном контексте следует выделить методологию мультикультурализма, как отношения к мигрантам, которое признает право на сохранение этнокультурных различий эмигрантских меньшинств.

Миграционные процессы в ЕС вызывают особый интерес, так как характеризуются особенностями перемещения населения как внутри самого сообщества, в связи с расширениями Европейского Союза, так и внешними миграциями [11, с. 119]. Под влиянием волны протестов мигрантов во многих странах Европы (Франции, Германии, Великобритании), многие специалисты приходят к выводу, что придется остановиться на определенных доминирующих культурах, «встраивания» в которые будет обязательным условием для получения социально-экономических и политических благ в глобализованных обществах [14, с. 5].

Высокая степень культурной дистанции между коренным населением и мигрантами усиливает стремление к консолидации, но ослабляет потребность в интеграции. Именно поэтому страны должны создать условия для начала ассимиляции мигрантов, что предусматривает реализацию специальных учебных мероприятий для отработки языковых навыков

мигрантов, получения профессий, на которые есть спрос, изучения особенностей новой культуры.

Осмысление базовых концептов определенной культуры и умение реализовать их в чужом культурном дискурсе – важное условие формирования коллективной межкультурной компетенции[6]. В межкультурных ситуациях, признавая поведение неправильным, мы обычно отражаем культурную основу неверного восприятия. Удачным примером борьбы с этим являются правила Х. Грайса, которые скорректировал М. Клайн: 1) правило количества (формулировка высказываний согласно дискурсу и нормам культуры); 2) правило качества (формулировка высказываний согласно нормам своей культуры); 3) правило модальности (не утяжелять взаимопонимание); 4) избегать двусмысленностей [10, с. 126]. Эти правила основываются на культурном релятивизме, в соответствии с которым разные культуры равноправны, оценить каждую из них можно лишь исходя из самой культуры, ее целостности, а не по универсальными критериям.

Самым эффективным способом преодоления конфликтов является сотрудничество в направлении принятия общего решения, которое бы удовлетворило обе стороны. Согласившись с ситуацией, учитывая культурные особенности участников межэтнического конфликта, необходимо использовать различные способы его решения, но сотрудничество должно быть основным, поскольку именно оно делает конфликт функциональным.

Приемы облегчения межкультурной коммуникации предполагают преодоление стереотипов, использование общего кода (вербального или невербального); правильный выбор коммуникативных средств [11]. Когда мы сталкиваемся с любой зарубежной культурой, мы можем чаще использовать описание, а не интерпретацию или оценку, и таким образом минимизировать самореализацию стереотипов и преждевременных выводов, не судить о ценности, убеждениях других культур с точки зрения собственных и не выходить из преимущества одной культуры над другой. Эти и другие рекомендации способствуют выработке толерантности.

Способом решения проблем межкультурной коммуникации является и соответствующее обучение. Основными приемами межкультурного обучения является проектирование и создание ситуаций, при которых взаимодействуют культуры, а его результат – не только межкультурное понимание, но и межкультурная компетенция, которая способствует осуществлению беспрепятственной вербальной и невербальной коммуникации представителей разных культур[16, с. 96]. В данном контексте важны дальнейшие исследования межкультурной коммуникативной компетентности, целенаправленного обучения, основанного на использовании фактов межкультурной коммуникации, возникающих непосредственно в контактах с носителями отличных культур, на анализе конкретных примеров.

Сейчас формируются новые сферы научного интереса, где на повестку дня выдвигается Интернет. На мой взгляд, дальнейшие исследования межкультурной коммуникации должны уделять особое внимание изучению политкорректности и толерантности. Ведь они являются базовыми принципами создания культурных сообществ, которые апеллируют прежде всего к общечеловеческим ценностям и способствуют эффективной коммуникации в любом социальном контексте.

Выводы. Все вышесказанное подтверждает мысль об актуальности поиска оптимальных путей взаимодействия разных культур. Для современного общества характерно расширение политических и культурных контактов с зарубежными странами, неизмеримо возрастает значение совершенного владения иностранным языком, как средства коммуникации разных государств, народов и культур. Понимание ментальности другого человека, уважение к его культуре, традициям и адаптация к этой культуре – ключевые составляющие успешной коммуникации. В связи с этим особый смысл приобретает проблема понимания общечеловеческих ценностей, а также различий между народами и их культурой. Насущной становится необходимость формирования человека, который не только владеет иностранными языками, но и готов к целостному восприятию мира, к его пониманию на основе культурного плюрализма и уважения к человеческой личности.

Таким образом, под межкультурной коммуникацией понимают коммуникативное взаимодействие носителей различных культурных сообществ, ориентированное на достижение взаимопонимания с учетом национальной картины мира, их взаимообогащение в социокультурном и духовном планах. Содержание межкультурной коммуникации базируется на интеграции языка, культуры и формирующейся личности в ходе образовательной и социальной деятельности.

При вступлении в межкультурную коммуникацию мы часто имеем дело с проблемами, связанными с причастностью к разным культурам. Это и коммуникативные барьеры и помехи, различия в ценностных ориентациях, стереотипы и предубеждения, неверное межкультурное толкование, неверная оценка суждений, ложные интерпретации, этноцентризм, трудности в понимании, недоразумения и т.п. Это связано с разницей в ожиданиях и убеждениях, которая затрудняет и препятствует обмену информацией. Проблемы межкультурного взаимодействия не сводятся исключительно к языкам. Одной из таких важных проблем является проблема миграции, как составляющая межкультурной коммуникации.

Причины непонимания и конфликтов – в различиях мироощущения, в несовпадении восприятия мира представителями разных культур, то есть в разных культурных измерениях, нормативных, аксиологических, поведенческих и прочих различиях.

Чтобы достичь интеграции и способствовать решению проблемы миграции, необходимо взаимное приспособление, которое включает право

всех культурных групп жить как различные сообщества. С этой точки зрения, высокая степень культурной дистанции у мигрантов усиливает стремление к консолидации, но ослабляет потребность в интеграции. Именно поэтому необходимы условия для ассимиляции, что предусматривает реализацию специальных учебных мероприятий для отработки языковых навыков мигрантов, получения профессий, на которые есть спрос, изучения особенностей новой культуры.

Самым эффективным способом преодоления конфликтов является сотрудничество. Знание культурных особенностей собеседника, готовность к их восприятию и пониманию является путем построения межкультурной коммуникации. Приемы облегчения межкультурной коммуникации предполагают преодоление стереотипов, использование общего кода (вербального или невербального); правильный выбор коммуникативных средств. Способом решения проблем межкультурной коммуникации является и соответствующее обучение, результат которого подразумевает не только межкультурное понимание, но и межкультурную компетенцию. Эти и другие рекомендации способствуют выработке толерантности.

В данном контексте важны дальнейшие исследования коммуникативной компетентности, целенаправленного обучения, основанного на использовании фактов межкультурной коммуникации. Сейчас формируются новые сферы научного интереса, изучение межкультурной коммуникации происходит в контексте проблемы массовой коммуникации, где на повестку дня выдвигается Интернет.

Список литературы

1. Бритвина И. Б. Миграция и эффективность массовой коммуникации: [учеб.-метод. пособие] / И. Б. Бритвина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 162 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: 1990. – 120 с.
3. Гутарева Н. Ю., Виноградов Н. В. Проблемы межкультурной коммуникации в современном социуме // Молодой ученый. – 2015. – №9. – С. 1274-1276.
4. Гойко, Е.В. Преграды в межкультурной коммуникации / Е.В. Гойко //Вестник МГУКИ. – 2011. – №2. – С. 47–51.
5. Грушевицкая,Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: Юнита–Дана, 2003. - 352с.
6. Костомаров В. Г. Язык. Культура. Цивилизация // Вестник МГУ. Сер. 20. Педагогическое образование. 2007. № 2. С. 93–101.
7. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. М.: ПЕРСЭ. 2002. – 416 с.
8. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: Монография. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 196 с.
9. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие [Текст] / А.П. Садохин. – М.: ИНФРА – М., 2004. – 288 с.
10. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст] / А.П. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005. – 310 с.
11. Сухов А. Н. Миграция в Европе и ее последствия: учеб. пособие / А. Н. Сухов, С.А. Трыканова. – М.: Флинта: МПСИ, 2008. – 216 с.

12. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2000. — 624 с.
13. Токарева И.И. О концептуальных основах межкультурной коммуникации // Социокультурные аспекты межъязыковой коммуникации: Материалы междунар. науч. конф. 16–17 октября 2002 г., Гродно. — Гродно: ГрГУ, 2004. — 394 с.
14. Трыканова, С. А. Междисциплинарный подход как инструмент преодоления кризиса в определении эффективной модели интеграции мигрантов / Трыканова С. А. // Миграционное право. — 2012. — № 1. — С. 2–5
15. Фалькова Е. Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях: Методическое пособие. — СПб.: Ф–т филологии и искусств СПбГУ, 2007. — 77 с.
16. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие/ Т.Б. Фрик; Томский политехнический университет. — Томск: Изд–во Томского политехнического университета, 2013. — 100 с.
17. Хохлова И. Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии [Текст] // Актуальные проблемы филологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 98-101.
18. Шестопал А.В. Межкультурная коммуникация в свете современных модернизационных процессов: «мягкая сила» культурных модуляторов / А.В. Шестопал, М.В. Силантьева // Вестник МГИМО-Университета. — 2012. — № 5(26).

COMMUNICATION CURRENT AND FUTUTE RESEARCH CHALLENGES

УДК 372.881.111.22

Алюкас Алена Алексеевна

Студентка бакалавриата,
департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
alyuckas@gmail.com

Научный руководитель:

Будникова Алина Александровна

Тьютор, преподаватель департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»(Москва)

Роль национальных стереотипов в межкультурном бизнес пространстве (на примере России и Турции) The Role of National Stereotypes in a Culturally Diverse International Business Environment (Based on Russia and Turkey)

АННОТАЦИЯ.

Бизнес партнерство России и Турции набирает обороты в последние годы, но представители двух стран все еще мало знакомы с культурами друг друга и зачастую продолжают мыслить стереотипными конструкциями, а конкретных исследований, направленных на изучение и управление стереотипами в отношениях российских и турецких деловых партнеров проведено не было. В данном исследовании ставится цель выявления наиболее частотных стереотипов, встречающихся в отношениях Российско-Турецких партнеров, а так же анализ их влияния на межкультурную бизнес коммуникацию. Кроме того, по результатам исследования был составлен тренинг, направленный на улучшения взаимопонимания между Российско-Турецкими партнерами.

Ключевые слова: Стереотипы, национальные стереотипы, межкультурная коммуникация, Россия, Турция, Тренинг

ABSTRACT.

Russian-Turkish business relationships are developing as fast as they ever did in their history, however, those two cultures representatives are still unaware of each other's cultures and continue rely heavily on national stereotypes while communicating. This research aims at finding the most frequent stereotypes among Russian-Turkish business partners and analyzing their impact at cross-cultural business communication. Moreover, business workshop helping to strengthen Russian-Turkish business relationships was created as a result of the research.

Keywords: stereotypes, national stereotypes, cross-cultural communication, Russia, Turkey, workshop

Межкультурная коммуникация предполагает контакты представителей различных культур, что, как следствие приводит к тому, что люди начинают использовать стереотипы, выполняющие компенсаторную функцию, для обобщения знаний о мире. На данный момент стереотипы, как феномен, исследованы достаточно широко, однако влияние стереотипов на деловые отношения практически не раскрыто в большинстве исследований. Сейчас, когда число межнациональных бизнес контактов растет, очень важно понять их влияние на бизнес отношения и возможность управления стереотипным мышлением. Кроме того, бизнес партнерство России и Турции набирает обороты в последние годы, но их представители все еще мало знакомы с культурами друг друга и зачастую продолжают мыслить стереотипными конструкциями, а конкретных исследований, направленных на изучение и управление стереотипами в отношениях российский и турецких деловых партнеров проведено не было.

Поиск путей разрешения данных противоречий составил проблему настоящего курсового исследования и обусловил выбор его темы: «Влияние межкультурных стереотипов на международную бизнес среду на примере России и Турции».

Цель исследования - выявление способа нивелировать существующие негативные эффекты национальных стереотипов и извлекать максимальную выгоду из их положительных аспектов.

Работа со стереотипами

Для работы со стереотипами в первую очередь необходимо выяснить, какие стереотипы существуют в Российско-Турецкой коммуникации, насколько они распространены и возникают ли в сфере деловых отношений. Далее мы оценим уровень влияния сложившихся национальных стереотипов на построение деловых отношений между Российскими и Турецкими партнерами. В заключительной главе практической части курсовой работы мы рассмотрим, какие шаги могут быть совершены для смягчения эффекта от стереотипов в межкультурной бизнес коммуникации.

Для выявления общего спектра стереотипов, существующих у Россиян о турецких коллегах и наоборот был проведен опрос.

Список стереотипов названных российскими опрошенными о жителях Турции:

1. Жители Турции - глубоко верующие мусульмане и задеть их религиозные чувства крайне легко.
2. Жители Турции подходят к своей работе крайне несерьезно, предпочитают развлечения продуктивной деятельности.
3. Жители Турции хороши в туристическом бизнесе, но в других деловых сферах их успехи ниже среднего.
4. Жители Турции очень любят кофе и сладости.

5. Жители Турции часто врут, хитрят, могут пойти на любую уловку, чтобы получить свое.
6. Мужчины в Турции агрессивные, активные, в некотором роде опасные; кроме того они крайне легко увлекаются женщинами.
7. Женщины в Турции очень скромные, находятся в зависимом от мужчин положении.

Список стереотипов, названных турецкими опрошенными о россиянах:

1. Русские девушки красивые, дружелюбные и целеустремленные.
2. Русские девушки легкодоступны, они часто готовы провести ночь со случайным мужчиной.
3. Русские мужчины агрессивны, холоднокровны и грубы.
4. Русские мужчины сильные и смелые, они готовы постоять за себя, но при этом не проявляют агрессии без необходимости.
5. Русские люди не могут жить без алкоголя.
6. Русские люди практически не улыбаются.
7. Русские мужчины – сексисты.

Представленные выше стереотипные утверждения были представлены в виде двух опросов – один для российской аудитории (с вопросами о жителях Турции), второй – для турецкой аудитории (с вопросами о жителях России). Каждый опрошиваемый мог выбрать несколько утверждений, которые он или она считают наиболее распространенными в своем обществе.

Наиболее распространенными стереотипами о жителях Турции в России стали стереотипы 6 (48.3 процента опрошенных выбрали этот вариант), 4 и 7 (41.4 процента опрошенных выбрали этот вариант). Кроме того, в контексте нашего исследования важно упомянуть, что 34.5 процента опрошенных выбрали утверждение номер 3 как достаточно распространенное.

У жителей Турции наиболее популярными утверждениями о россиянах стали 1 (60.5 процентов опрошенных) и 5 (48.8 процентов опрошенных).

Таким образом, список стереотипов, отобранных на данном этапе выглядит следующим образом:

У россиян о жителях Турции:

1. Жители Турции очень любят кофе и сладости.
2. Мужчины в Турции агрессивные, активные, в некотором роде опасные; кроме того они крайне легко увлекаются женщинами.
3. Женщины в Турции очень скромные, находятся в зависимом от мужчин положении.

+ 4. многие представители Российской стороны считают, что жители Турции хороши в туристическом бизнесе, но в других деловых сферах их успехи ниже среднего.

У жителей Турции о россиянах:

1. Русские девушки красивые, дружелюбные и целеустремленные.
2. Русские люди не могут жить без алкоголя.

Кроме ответа на вопросы с выбором ответа у опрашиваемых была возможность оставить комментарии ко всему опросу в целом и к каждому утверждению в отдельности. В качестве комментариев российских опрошенных о жителях Турции часто выступало утверждение о том, что Турция – в целом, на данном этапе развития уже довольно европеизированная страна, которая, несмотря на сохранение традиционных восточных черт, все же разделяет глобализированную западную картину мира. Многие опрошенные указывали на то, что утверждения в опросе действительно носят стереотипный характер и не могут всецело относиться к любому представителю турецкой нации. Также, многие российские респонденты подтверждали, что многие стереотипы, существующие в Российском сознании, спровоцированы российскими туристами, посещающими туристические районы Турции и мало понимающими при этом о настоящем, не показном образе жизни турков. При этом, часть комментаторов признает, что турецкая культура значительно отличается от Российской и это так же может вызвать недопонимание и в бизнес отношениях.

Что касается турецких опрошенных, комментарии о том, что стереотипные утверждения не могут описывать целую нацию и в целом не отражают реальную картину также встречались, но в меньшем количестве. Кроме того, турецкие опрошенные в целом положительно реагируют на позитивные стереотипы о русских, в особенности, о русских женщинах. При этом встречались даже достаточно грубые и некорректные высказывания о российских мужчинах, выражающих серьезные, оценочные суждения.

Влияние стереотипов на Российско-Турецкую деловую коммуникацию.

Далее мы рассмотрим, как выявленные нами стереотипы способны влиять на российско-турецкую бизнес коммуникацию.

Пережив острый кризис отношений в 2015 году, Россия и Турция вновь вернулись к планомерному взаимовыгодному сотрудничеству, поддерживаемому как предпринимателями, так и представителями власти. Кроме туристического бизнеса Российско-Турецкие отношения сейчас активно развиваются в сфере международной торговли, строительства и финансов [14]. В целом, взаимодействие между Российско-Турецкими партнерами развивается в хорошем темпе, но может быть осложнено исторически сложившимися и обострившимися в ходе кризиса отношений стереотипным мышлением партнеров друг о друге.

Ранее мы выделили наиболее частотные стереотипные утверждения, которые можно услышать от граждан России и Турции друг о друге. Следующим шагом необходимо выделить среди них наиболее релевантные для бизнес среды стереотипы.

Среди стереотипов граждан России о гражданах Турции совершенно не релевантен стереотип о любви жителей Турции к сладостям и кофе. Стереотипы 2 и 3 составляют логичное единство и могут повлиять на бизнес коммуникацию. Данные стереотипы ясно отражают гендерную предвзятость Российских партнеров в отношении турецких коллег и могут вести к определенной подсознательной настороженности в отношениях. Кроме того, стереотип про несостоятельность жителей Турции в других бизнес сферах кроме туристической, хотя и не был выбран абсолютным большинством опрошенных, все же получил достаточное большое количество голосов и может нести определенный вклад в российско-турецкие деловые взаимоотношения.

Нам удалось выяснить, что стереотипы способны стать препятствием в успешной бизнес коммуникации, создавая подсознательные барьеры и ложные ожидания от делового партнера. Чтобы предотвратить негативное влияние стереотипов на деловое взаимодействие Российско-турецких партнеров был составлен тренинг, представленный ниже.

Создание тренинга по работе со стереотипами в российско-турецком взаимодействии

Процесс составления тренинга будет разделен на несколько ступеней, направленных работу с самими стереотипами, описание их природы и влияния на коммуникацию, а затем, когда выбранные нами стереотипы будут изучены со многих ракурсов, обратимся к непосредственному описанию шагов, которые должны быть предприняты, чтобы максимально нивелировать все негативные аспекты стереотипного мышления в Российско-Турецкой коммуникации.

Ступень 1.

Стереотипы подразделяются на позитивные, негативные и нейтральные [3]. На первом этапе работы мы разделим выделенные нами стереотипы по данным категориям.

Среди отобранных стереотипов граждан России о гражданах Турции мы видим два явно негативных стереотипа (2 и 4) и один относительно нейтральный, но все еще несущий очевидный гендерный контекст (3). Стереотип 1, как уже было написано выше, мы нашли нерелевантным для бизнес контекста, а потому он не будет рассмотрен нигде далее в этом исследовании.

Среди выбранных для работы стереотипов граждан Турции о гражданах России мы можем видеть один позитивный (1) и один негативный (2) стереотипы.

Ступень 2.

По оси «Партнерство-Соперничество-Конфликт» могут располагаться отношения групп (в нашем случае национальных) друг к другу в зависимости от истории развития их коммуникации, а также сложившихся в ходе этой истории стереотипов[4]. Среди отобранных нами стереотипов преобладают в основном негативные и нейтральные (с

турецкой стороны позитивных стереотипов больше, чем с Российской, что показательно). При этом, несмотря на возникающие эпизодически конфликты, официальная политика обоих государств направлена на усиление экономических отношений между Россией и Турцией. Таким образом, фактически, обе нации стремятся сместить оси своих бизнес отношений, но, ментально, из-за устоявшихся в обществе в результате исторического процесса и современных конфликтов, находятся по вышеуказанной оси на стадии соперничества, периодически выходя на стадию конфликта. Наша задача, благодаря описанному ниже тренингу, вывести ментальное отношение представителей двух групп также на стадию сотрудничества.

В дополнение к сказанному выше, необходимо обратить внимание на факт того, что, даже в целом позитивные или нейтральные стереотипы могут вести к негативным последствиям [7]. Как было выяснено мужчины, относящиеся к женщинам как к «слабому полу» (стереотип 3 россиян о жителях Турции и отчасти стереотип 1 жителей Турции о представителях России), могут допускать агрессивное поведение в отношении таких женщин, мотивируя это желанием защитить их.

Ступень 3.

При работе со стереотипами очень важно принять во внимание концепт «Угрозы в воздухе» [10]. Члены группы, о которых существует устоявшееся стереотипное мнение, негативно воспринимают стереотипы в основном именно из-за страха быть ими идентифицированными – такие стереотипы (особенно негативные, но, как мы выяснили, в отдельных случаях и позитивные) несут угрозу групповой идентичности индивида и ставят под сомнение вопрос его самоидентификации. Это ведет к напряжению в коммуникации, нарочито «нестереотипному» поведению и усложнению взаимопонимания между коммуницирующими. При составлении тренинга по работе со стереотипами, крайне важно учесть необходимость донесения этого знания до участников тренинга.

За основу тренинга мы взяли работу «Лингводидактическая концепция релятивизации национальных стереотипов в процессе иноязычной подготовки студентов языкового вуза» [2] и адаптировали её для нужд бизнес сообщества.

Тренинг разделен на три этапа, каждый из которых направлен на достижение участниками определенного уровня осознанного отношения к стереотипам.

Этап 1: этнодифференцирующий.

Направлен на формирование понимания национальных стереотипов как части специфической культуры и её проявлений, отражающих исторически сложившиеся и современные тенденции в отношениях между нациями.

Проводится отдельно для турецких и российских коллег.

1. Вступительное слово тренера

Цель и содержание: познакомить участников тренинга с понятием стереотипа, рассказать о возможных нарушениях в коммуникации в связи с ложными стереотипными представлениями, представить план работы на тренинге для снижения негативного эффекта стереотипного мышления (одинаковое для обеих групп).

2. Мини-лекция

Рассказывается об основных тенденциях российско-турецких отношений на современном этапе и частично захватывается историческая составляющая взаимодействия. Проводим краткий экскурс в культуру и историю стран партнеров. На этом этапе вновь вводим понятие стереотипа и разграничиваем его с исторически сложившимися культурными особенностями нации. Турецкие партнеры узнают больше о России и наоборот. Люди узнают об «угрозе в воздухе» ощущаемой людьми, на которых направлен стереотип и предвзятом отношении тех, кто стереотип разделяет.

3. Практика

Каждому из участников тренинга дается слово (если целая группа более 20 человек, то выступление проходит в мини-группе), в котором приблизительно за 1-2 минуты нужно описать свои ожидания от турецких коллег, какими их представляют, в каком виде ожидают сотрудничество.

Далее, каждому участнику тренинга раздается список стереотипов отобранных нами ранее в этой главе. Каждого просят индивидуально ответить:

- 1) Приходилось ли участнику тренинга ранее встречаться с таким высказыванием.
- 2) Насколько часто.
- 3) Возникали ли подобные мысли у участников тренинга ранее.

Важно объяснить участникам тренинга, что мы не пытаемся «подловить» их на стереотипном мышлении, а хотим показать, насколько такие утверждения распространены в жизни.

Далее мы предлагаем участникам тренинга разделиться на группы и обсудить:

- 1) Насколько они считают, что указанные высказывания могут описывать действительность (с упором на исторические предпосылки возникновения стереотипов).
- 2) Считаю ли они, что подобное отношение к партнерам может нарушить коммуникацию.
- 3) Почему возникают такие обобщения в коммуникации и хотели бы они их избежать.

Во время дискуссии тренер может помогать участникам направить обсуждение в нужное русло.

Этап 2: этноинтегрирующий

В отличие от первого этапа, направлен на осознание обучающимися существования определенного общенационального гуманистического

идеала и общих базовых ценностей представителей разных культур и национальностей.

Второй этап совместный для российско-турецких коллег.

1. Практика

Цель: показать участникам, что общего между ними есть общего и как с этим общим комфортно работать, не пытаясь ограничивать себя рамками стереотипного мышления.

Участников тренинга делят на небольшие группы с примерно равным количеством российских и турецких представителей в каждой группе. Далее, участников в мини-группах просят представиться, сказать о себе пару слов. Для создания более открытой атмосферы может быть проведена небольшая игра на знакомство. Когда участники немного узнали друг о друге, им раздаются списки общемировых культурных ценностей, таких как «семья», «дружеские отношения», «саморазвитие», а также специфических особенностей наций перекликающихся со стереотипным мышлением, такие как «агрессия», «культура потребления алкоголя», «социальные различия между мужчинами и женщинами», «специфическое ведение бизнеса». Ценности и стереотипы перемешаны в списке. Участникам также раздают чистые листы бумаги и просят составить майндмеп, отражающий общие ценности и черты, в той или иной мере разделяемые всеми участниками группы. Тренер внимательно следит, чтобы дискуссия была активна, помогает, задавая наводящие вопросы. Если у некоторых участников тренинга есть трудности в выражении своих мыслей на английском языке может быть целесообразно и прибегать к помощи переводчика, а просить других членов группы помочь такому человеку, таким образом повысив уровень коллаборации в группе.

По итогу обсуждения, спикер от каждой мини-группы выходит и показывает результаты своего обсуждения. Полученные майндмепы также обсуждаются всеми участниками тренинга совместно.

2. Мини-Лекция

По итогу обсуждения в мини-группах и презентаций спикеров проводится совместное групповое обсуждение. Когда обсуждение заканчивается, слово вновь берет тренер. На данном этапе, основная цель тренера – показать участникам наличие у них общего культурного и социального базиса, на основании которого можно выстраивать коммуникацию. Тренер еще раз подчеркивает общие моменты, выделенные всеми мини-группами, объясняет возможные возникшие сложности в общении. Тренер рассказывает об удачных примерах российско-турецкого взаимодействия, показывает базис партнерства, сложившийся в ходе взаимодействия представителей двух стран.

В конце второго этапа тренинга проводится совместный кофе-брейк, призванный помочь российско-турецким партнерам узнать друг друга лучше в неформальной обстановке.

Этап 3: этнорелятивирующий

Направлен на осознание ценности культурных особенностей и нейтрализации «угрозы стереотипа» в коммуникации.

1.Раздельная Практика

Цель: на данном этапе проходит работа с «угрозой в воздухе» [10], участники учатся не связывать свою групповую идентификацию с возможными стереотипами и уважать свои и чужие культурные особенности, при этом эффективно работая в условиях культурных различий.

Участников вновь разделяют и первую часть практики проводят отдельно для российской и турецкой сторон.

Участники вновь делятся в мини-группы и получают список стереотипов, которые были выданы их зарубежным коллегам на первом этапе (т.е. российские представители представляют список стереотипов о жителях России характерных для Турции и наоборот). Участников просят ответить на следующие вопросы:

- 1) Ощущали ли они на себе указанные стереотипы в процессе коммуникации с представителями другой национальной группы?
- 2) Насколько они согласны с подобными обобщениями?
- 3) Кажется ли им, что указанные стереотипы могут негативно повлиять на российско-турецкую коммуникацию?
- 4) Задевают ли их указанные стереотипные утверждения?
- 5) Какие шаги могут быть предприняты для релятивизации стереотипов?

2. Раздельная мини-лекция

После обсуждения тренер модерировать основные результаты дискуссий и работает непосредственно с ними. Главной целью мини-лекции на данном этапе является ослабление чувства «угрозы в воздухе» и самоидентификации за счет стереотипов. Основные ступени реакции на «угрозу стереотипа» рассказываются слушателям также, как и негативные последствия такой реакции на коммуникацию [10]. Далее участников просят вспомнить, как прошло их взаимодействие с иностранными коллегами на втором этапе тренинга и объяснить, что успех общения в первую очередь был основан на попытке забыть про стереотипы и найти общие основания для взаимодействия двух культур.

В конце мини-лекции участников вновь делят на мини-группы и просят подумать, как они могли бы объяснить сложившиеся стереотипы о своей нации культурными особенностями своей страны и, что важно, культурными особенностями страны, где стереотипы сформировались.

3.Совместная практика

Участников вновь объединяют в мини-группы состоящие из Российских и Турецких коллег и просят повторить дискуссию, проведенную ими на предыдущем этапе. Участникам необходимо обсудить:

- 1) Возможные истоки сложившихся стереотипов.
- 2) Насколько они разделяют данные стереотипы.
- 3) Как изменилось их отношение к этим стереотипным утверждениям до и после взаимодействия с иностранными коллегами.
- 4) Чувствовали ли участники влияние стереотипов на себя на втором этапе тренинга, когда они еще не знали их точных формулировок? Чувствуют ли сейчас?
- 5) Что могут сделать российско-турецкие бизнес партнеры, чтобы избежать влияния стереотипов на межкультурную коммуникации.

По окончании дискуссии участников просят рассказать друг другу немного о своей культуре и разделить уникальный культурный опыт каждой культуры.

4. Завершающая мини-лекция

Тренер подводит итоги совместной работы участников, объясняет, как открытая коммуникация способна помочь нейтрализовать стереотипное мышление, а знание культурных особенностей деловых партнеров, полученное из первых уст, а не посредством обобщенных высказываний способно помочь в установлении эффективной коммуникации.

Заключение

Очень важным итогом исследования стала его практическая часть – нам удалось выявить список наиболее частотно встречающихся стереотипов, приписываемых друг другу представителями двух культурных групп. На основании этого списка и изученной ранее теории был составлен коммуникационный бизнес тренинг, направленный на помощь российско-турецких коллегам в процессе работы со стереотипным мышлением, а также на укрепление доверия и взаимопонимания между представителями двух культурных групп.

Мы предлагаем работать со стереотипным мышлением в бизнес пространстве согласно модели профессора Н. Сорокиной, использованной ей при обучении студентов языковых вузов. Предложенную ей трехступенчатую систему мы адаптировали для условий краткосрочного бизнес-тренинга. На первом этапе участники тренинга изучают концепцию стереотипа и его роль в культуре. На втором этапе участники тренинга изучают общекультурный идеологический базис, на основе которого может происходить коммуникация между представителями совершенно различных культур. На последнем, третьем этапе, участники должны познакомиться с принципом ценности культурных особенностей различных групп и нейтрализовать для себя стереотипную «Угрозу В Воздухе».

В итоге нам удалось найти пути работы с существующими стереотипами для дальнейшего благотворного сотрудничества представителей двух культурных групп. В данном исследовании мы также предложили модель тренинга для работы со стереотипами в бизнес

коммуникации и, хотя мы сделали это на примере российско-турецкой коммуникации, предложенная модель может быть приложена к работе со стереотипным мышлением представителей любых культурных групп.

Список литературы

1. Шарова, Оксана Александровна. Россия и Франция: национальные стереотипы и их метафорическая репрезентация : На материале французских и российских газет : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.20 / Ур. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2005. - 22 с.
2. Сорокина, Наталья Валерьевна. Лингводидактическая концепция релятивизации национальных стереотипов в процессе иноязычной подготовки студентов языкового вуза : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Сорокина Наталья Валерьевна; [Место защиты: Бурят. гос. ун-т]. - Чита, 2014. - 40 с.
3. Бочкарева, Алла Владимировна. Этнические стереотипы: основные методологические подходы к исследованию и особенности использования психосемантических методов : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.01 / Бочкарева Алла Владимировна; [Место защиты: Рос. ун-т дружбы народов]. - Москва, 2014. - 23 с.
4. Джамалян, Давид Вруйрович. Проявление агрессии в этнических стереотипах : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Психол. ин-т Рос. акад. образования. - Москва, 2004. - 25 с.
5. Güneş S., Tan M. (2017). Static and Dynamic Revealed Comparative Advantage: A Comparative Analysis of Turkey and Russia. *İktisadi Yenilik Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 3, Temmuz 2017*. [Žiūrēta 2018-05-01].
6. Phalet, K., & Poppe, E. (1997). Competence and morality dimensions of national and ethnic stereotypes: A study in six Eastern-European countries. *European Journal of Social Psychology, 27*, 703–723.
7. Madon, S., Gyll, M., Aboufadel, K., Montiel, E., Smith, A., Palumbo, P., & Jussim, J. (2001). Ethnic and national stereotypes: The Princeton trilogy revisited and revised. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 996-1010.
8. Irvin L. Child & Leonard W. Doob (1943) Factors Determining National Stereotypes, *The Journal of Social Psychology, 17:2*, 203-219.
9. Bar-Tal, D. (1997). Formation and change of ethnic and national stereotypes: An integrative model. *International Journal of Intercultural Relations, 21(4)*, 491-523.
10. Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist, 52(6)*, 613.
11. Auer, S., Cocozza, E., & Colabella, A. (2016). The financial systems in Russia and Turkey: recent developments and challenges.
12. Motsi, T. (2016). The Influence of National Stereotypes on Country Image and Product Country Image: A Social Identity and Consumer Culture Theory Approach.
13. Chattalas, M., Kramer, T., & Takada, H. (2008). The impact of national stereotypes on the country of origin effect: A conceptual framework. *International Marketing Review, 25(1)*, 54-74.
14. Öniş, Z., & Yılmaz, Ş. (2016). Turkey and Russia in a shifting global order: cooperation, conflict and asymmetric interdependence in a turbulent region. *Third World Quarterly, 37(1)*, 71-95.

УДК37.022

Beliaev Vladislav Alexandrovich

Student of Faculty of Economic and Social Sciences
Russian Presidential Academy of National Economy

and Public Administration (RANEPA, Moscow)

v.a.beliaeve@mail.ru

Supervisor:

Lipina Anna Alekseevna

Associate professor, PhD, Head of RANEPA English Language examination centre, CEM

RU181

Head of the English Language Department, FESS, RANEPA

The value and impact of soft skills in contemporary education

ABSTRACT

This article examines the definition of 'soft skills' with perspective to the needs of future labour force. After establishing theory and decomposing the non-cognitive skills, it analyzes the current students' soft skills levels across various Moscow universities through a conducted survey. Subsequently, employers' requirements in terms of interpersonal proficiency are taken into account and matched to the undergraduates' readiness [6; 10; 12]. Several conclusions are made on the future state of the labor market [1;12]. The paper also aims to provide an insight for academic departments on how to adjust their studying programs. A case study from Łazarski University is suggested and explored [14], as an example of a successful soft skills integration course. An overall evaluation is provided in the conclusion, suggesting means to improve for universities and pointing out the restructuring risks.

Keywords: Soft skills; hard skills; contemporary education; non-cognitive skills; interpersonal skills.

Introduction

The paper focuses on the importance of soft skills in the contemporary labor market with perspective for both business and non-business education. The need for changes in the education system is addressed and several solutions are suggested for departments within the current higher education establishments. Further, some company examples are provided that are striving to employ people with soft skills to emphasize the lack of properly educated human resources.

The decomposition of non-cognitive skills is provided accompanying the definition of the latter. Several academic papers are used to gather information on demand from employers and a survey is conducted among Moscow students on how they view the soft skills and whether they are an object of interest to them. Therefore, the research is compared and analyzed to gain insight into the matter. A case study from Łazarski University is applied as a benchmark for similar departments.

Theoretical Background

In the contemporary world, it is widely acknowledged that companies operate in a very volatile external environment. New technologies and global competition are the key forces behind sweeping changes, rendering some ways of conducting

business obsolete as well as endangering others. Therefore, the most beneficial workers for a firm are those who pertain such qualities as flexibility and rapid behavior adaptation to the new needs of modern society. This refers not only to the business world, meaning such fields as management, marketing, consulting; but also, to engineering, IT, manual-labor jobs and many others. As a result, employers search for employees with a high level of soft skills and they are not satisfied with the way the graduates are prepared in this area [7].

Plenty of research serves as direct evidence of the latter. For instance, few engineers winning coding competitions sponsored by Google actually get hired [8]. The implications are the following: the best coders do not equal the team-oriented coders; hence the collaboration is essential. Similarly, the same applies to the banking sphere, where with all the FinTech and blockchain based high tech it is people who matter most. Developing soft skills in future employees to govern the changes (in the context of the banking industry) is expected of universities [12]. Accounting pursues the predetermined trend – students, in addition to the technical skills required for an accounting career, also need to develop social or emotional intelligence [3]. The same applies to the biotechnology sphere: bioentrepreneurs require special personality traits and 'soft skills' [13].

Summing up, the tendency has been revealed on the country level, to say the least. For example, the leading role of employment policy in Russia will be attributed to soft skills in the next 15 years [1]. It is natural of companies to commence acting now and selecting top individuals with advanced social, emotional and managerial competencies.

Soft Skills Definition

Soft skills, in general, are considered to be a cluster of non-cognitive skills, including such competencies as communication, collaboration, critical thinking and creativity. However, some researchers give different or extended, definitions of them. The classic definition is based on the origin of this term, which derives from the expression 'competentia' that means having knowledge and powers to make judgments or specific decisions on legal matters [14]. In the contemporary perspective, it is the ability to solve new problems, to innovate, to behave entrepreneurially and to adapt to changes (Stabryla, 2010). Therefore, the conclusion comes down to soft skills being an assemblage of interpersonal, creative, problem-solving, change-adapt and managerial skills.

Correspondingly, interpersonal proficiency relates more to emotional intelligence and is natural abilities that assist in interactions with other individuals. Hard skills, on the other hand, are commonly job-specific skills that are learned upon attending an educational or training course. The most salient non-cognitive skills are the following: communication, teamwork, adaptability, problem-solving, creativity, work ethic, interpersonal, time management, leadership and attention to details. Further decomposition as it goes in Figure 1:

- Communication – clarity, confidence, respect, verbal communication, non-verbal communication, listening, constructive feedback, written communication
- Teamwork – conflict management, delegation, listening, active listening, collaboration, mediation, coordination, idea exchange, negotiating

- Adaptability – curiosity, open-mindedness, organization, will to change
- Problem-Solving – analysis, logical reasoning, persistence, lateral thinking, decision-making
- Creativity – divergent thinking, imagination, reframing, mind mapping, experimenting, questioning, insight
- Work Ethic – discipline, responsibility, commitment, professionalism
- Interpersonal Skills – empathy, humor, mentoring, networking, sensitivity, patience, tolerance, diplomacy
- Time Management – goal setting, prioritizing, planning, focus, delegation, stress management, coping
- Leadership – selflessness, versatility, inspiring, encouraging, trust, listening, agility, authenticity
- Attention to Detail – critical observation, analysis, thoroughness, introspection, memory, questioning

Figure 1

Needless to say, soft skills belong to each individual and future or present employee. They are personal traits, that prove to be valuable no matter the industry or position. Whether a person is an office worker, a chemist or a top-management strategist, all these professions require cooperation, management to a certain extent, being change-adapt and establishing interpersonal relationships aside from a wide range of the rest considered soft skills. Albeit the last point might be argued, there are research materials that prove team-member and leader-member exchange on a social level directly relates to job performance [4]. Therefore, applying non-cognitive competencies to the job regardless of circumstances will most likely influence the perceptions of the individual as well as the employee himself or herself will excel further through a non-hard-skill approach. It does not signify that technical skills should be put aside for later use, yet questions are being raised throughout the world regarding the importance of soft skills.

Employer's perspective

The research for the 21st century shows that potential employers want to hire applicants with strong interpersonal skills [2], but new graduates are falling short of employers' expectations [5]. Moreover, 71.9% of the surveyed CEOs in Asia believe that soft skills are more important than hard skills for their business [11].

To further delve into the issue, Robles [10] conducted a questionnaire, collecting data from 90 executives in Kentucky, USA. Figure 2 was created subsequently.

- Communication – oral, speaking capability, written, presenting, listening
- Courtesy – manners, etiquette, business etiquette, gracious, says please and thank you, respectful
- Flexibility – adaptability, willing to change, lifelong learner, accepts new things, adjusts, teachable
- Integrity – honest, ethical, high morals, has personal values, does what is right
- Interpersonal Skills – nice, personable, sense of humor, friendly, nurturing, empathetic, has self-control, patient, sociability, warmth, social skills
- Positive Attitude – optimistic, enthusiastic, encouraging, happy, confident
- Professionalism – accountable, reliable, gets the job done, resourceful, self-disciplined, wants to do well, conscientious, common sense

- Teamwork – cooperative, gets along with others, agreeable, supportive, helpful, collaborative
- Work Ethic – hard-working, willing to work, loyal, initiative, self-motivated, on time, good attendance

Figure 2, [10]

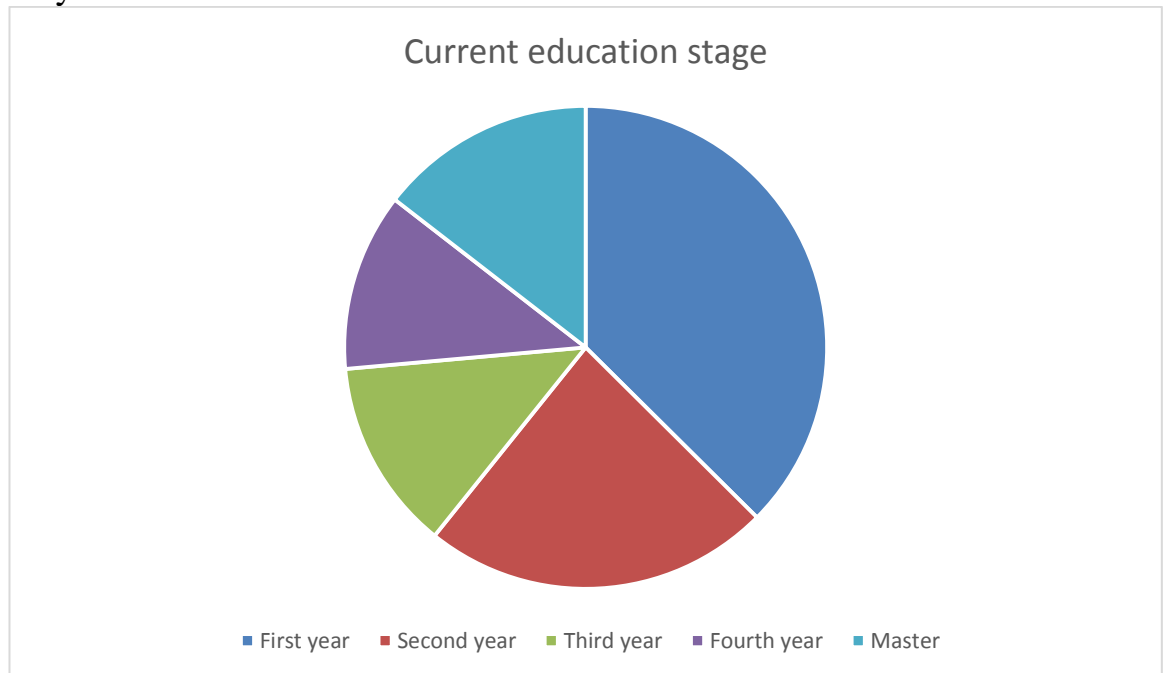
Consequently, Figure 1 and Figure 2 could be compared and discovered that not all soft skills from the theoretical framework and employers' expectations match. However, it could be partially due to the lack of research and, therefore, the absence of commonly accepted types and definitions of non-cognitive competencies. Some employers break down certain soft skills differently, as in the case of professionalism. For example, in Figure 1, it serves as an add-on to the work ethic, while in Figure 2 it is a separate soft skill with its own decomposition. Another pivotal point might be the placement itself – as in leadership and creativity, where they are not considered to be essential at all.

It could be inferred that some soft skills are prevailing, such as teamwork, flexibility, communication, interpersonal skills. Nevertheless, this particular study should not be applied to all industries and positions with covered soft skills. A broader and more diversified research is required to determine trends for more deliberate statements to be made.

The gathered research does not focus on Russia, yet the tendency is evident across the world and some Russian firms' examples will be applied in the comparison.

Future Employees' Perspective

227 people across various Moscow universities were asked to complete a survey on the importance of soft skills. Data was gathered from students of economic, social, engineering, management and marketing faculties. Unfortunately, not enough emphasis was put to non-trade specialties so the results are likely to lean towards a business mindset.



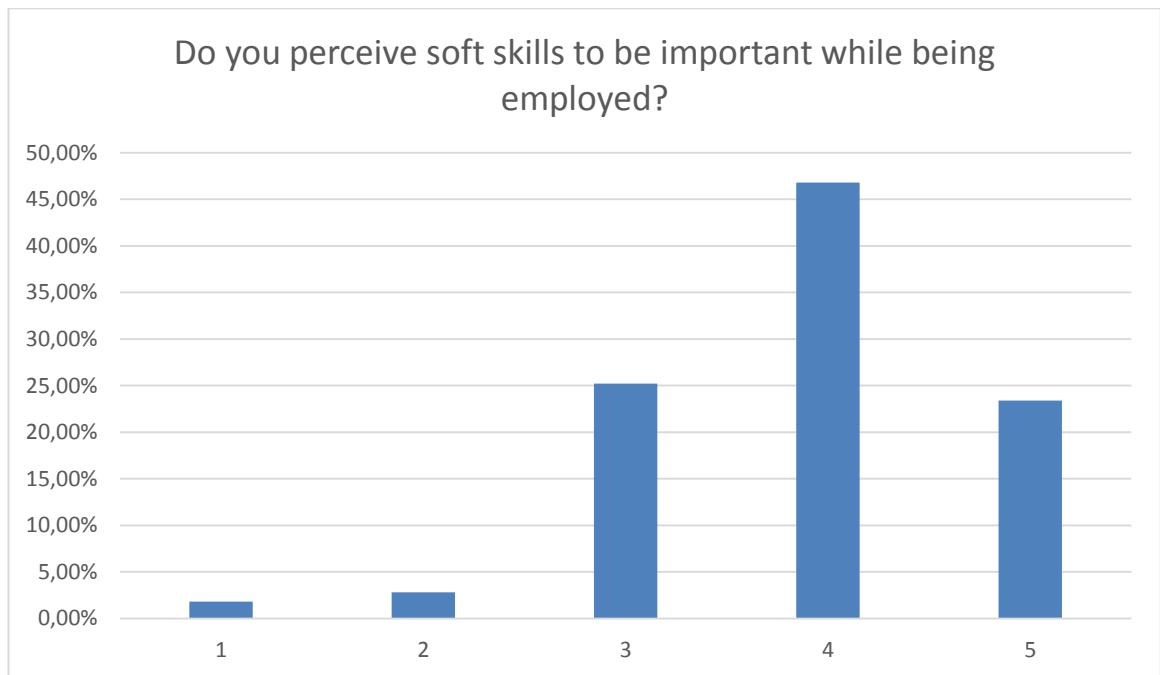
Graph 1. Respondents' diversification via academic background

Examination of the chart divides the participants into several groups, from first-year students to those who pursue a master's degree. The former composes the majority of 37.8% while the latter is almost equal to fourth-year and third-year undergraduates (14.7%, 11.6% and 12.9% accordingly). A slightly larger share of the responses (23.1%) belongs to second-year students.



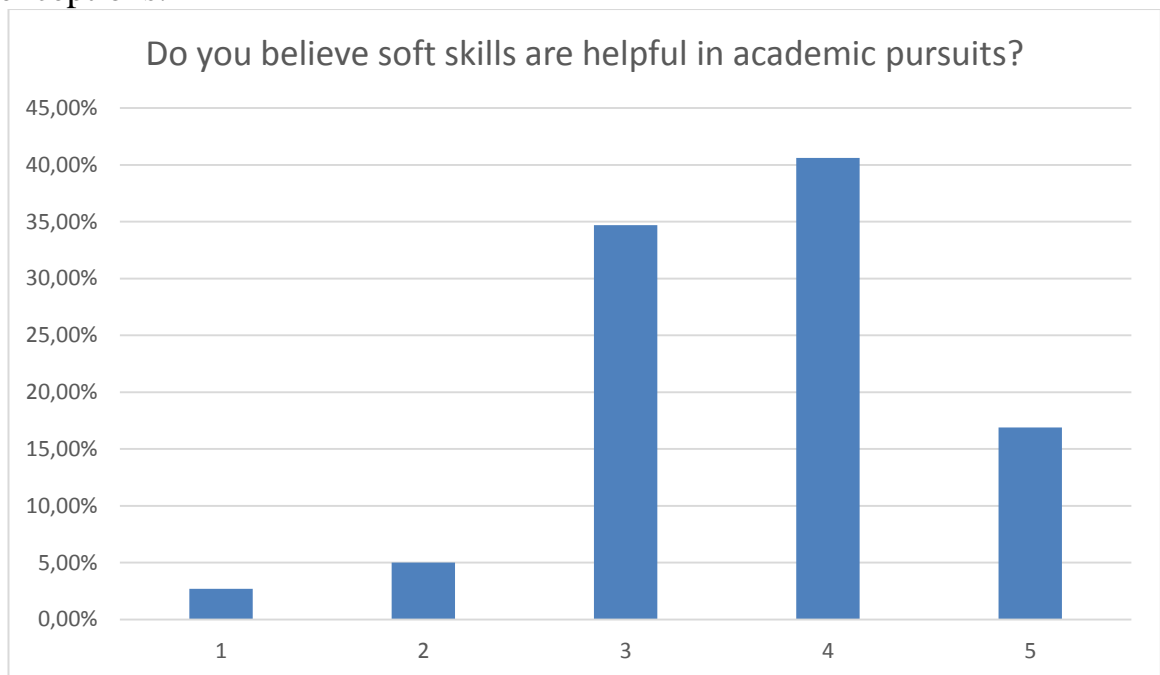
Graph 2. Respondents' awareness regarding the subject

Surprisingly, almost half the respondents (43.6%) answered that they are not aware of the term 'soft skills' at all. This leads to a point that the general awareness of the dimension itself is lacking, not taking into account implications and current trends in the area. The conclusion is that contemporary education does not cope with the volatile needs of the labor market and therefore, is not capable of providing sufficient knowledge to the future employee. Hence, the students lose their competitive advantage instead of gaining it at the university.



Bar Chart 1. The soft skills importance for employment.

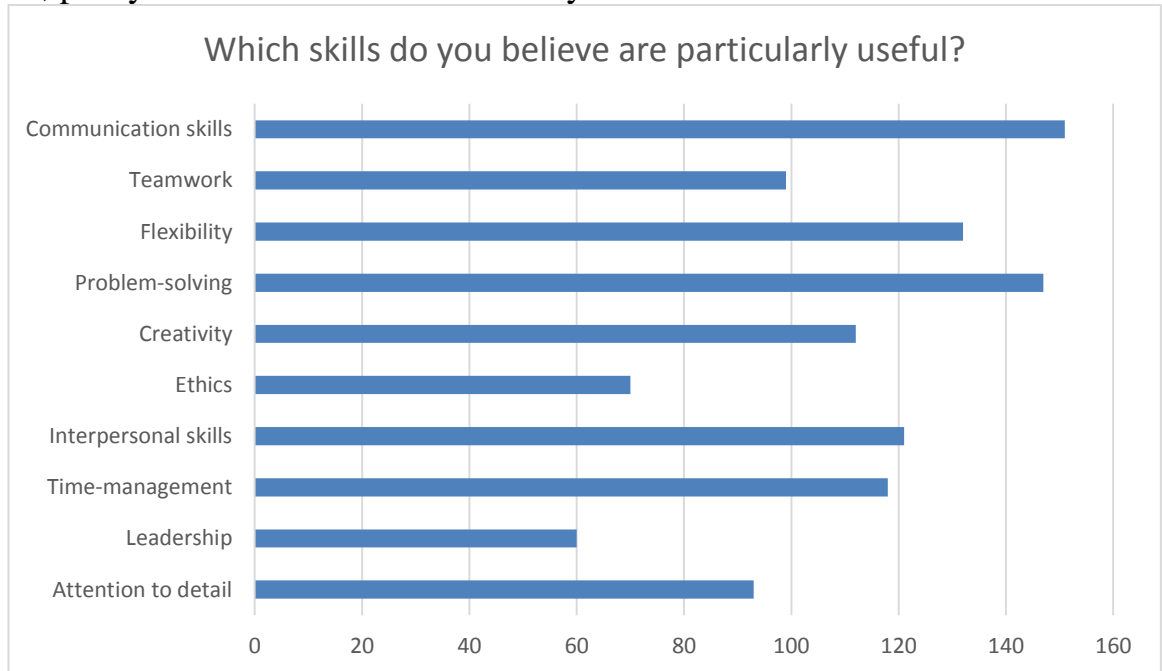
However, when given the soft skills definition, only 4.6% (absolutely unnecessary – 1.8% and rather unnecessary – 2.8% accordingly) of respondents decided to stick to the position of their needlessness. The majority (46.8%) opted for '4' on the scale of 5, which fits the rather useful view while being employed. As for the rest, they are evenly split among the middle (25.2%) and very useful (23.4%). To sum up, people tend to recognize the non-cognitive skills value, with few exceptions.



Bar Chart 2. The soft skills importance in the context of studies.

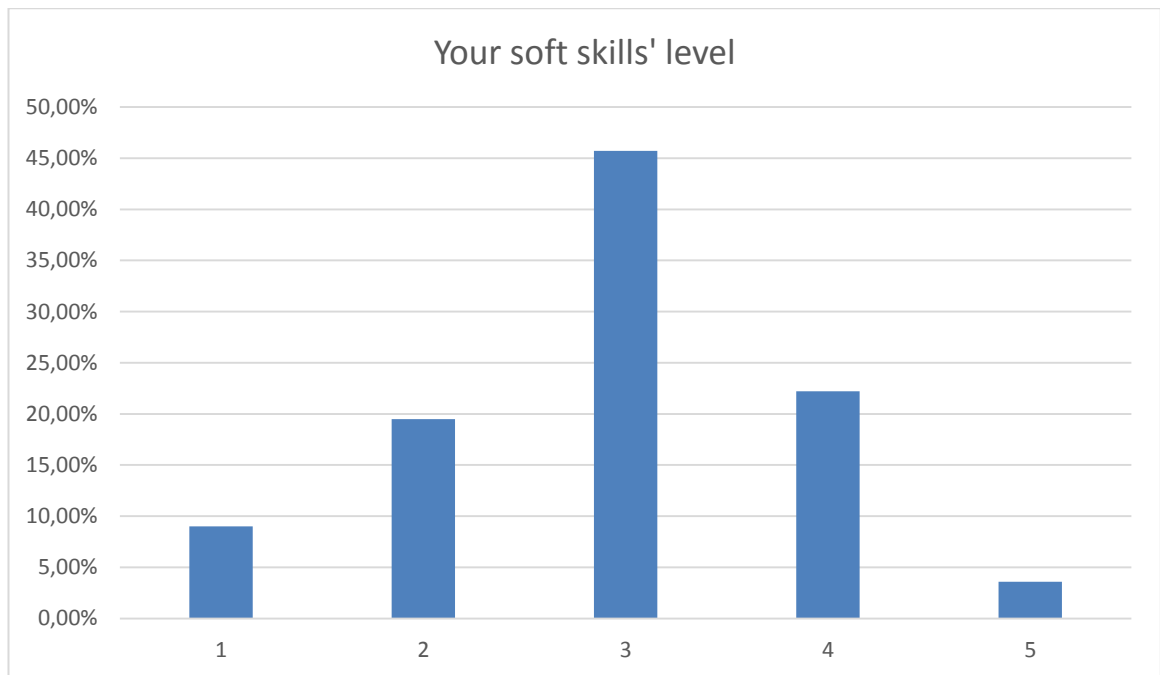
Concerning academic education, the study pointed out almost the same trend. The superiority believes in its overall utility (92.2% for the answers 3 – middle, 4 –

rather useful and 5 – very useful), which leads to a conclusion that applying soft skills to the academic subjects provides higher outputs. While this may be true, it also could be partially because of established social relationships with the professors. Engaging in personal interactions on matters of all kinds with the lecturing staff and members of the dean's office can be very beneficial for a student, partly in view of Russian mentality.



Bar Chart 3. Soft skills' decomposition value.

When asked which of the soft skills are the most important ones, communication skills always come first (68%). Subsequently, a follow-up of problem-solving skills (66.2%) is present with being change-adapt (59.5%), interpersonal skills (54.5%) and time management skills (53.2%) still appealing to a more, than a half of respondents. Curiously, ethics and leadership skills were considered vital by less than a third of participants. If the latter can be explained by the unwillingness of certain people to be a leader and inspire people, ethics pose a serious question regarding the underdevelopment of ethics awareness and its pointlessness in the contemporary Russian perspective.



Bar Chart 4. Respondents' self-evaluation.

On the subject of self-assessment, the outcome is mainly (45.7%) in the center of the scale. This could imply either everyone being with developed soft skills to an average extent or that the survey participants cannot properly assess their own abilities, and therefore, mark themselves averagely. Another trend was to be evaluated lower (19.5%) with almost the same percentage higher (22.2%), suggesting that some persons tried to objectively state their current competencies level.

Perspectives' Comparison

To conclude the previous research, the survey conducted on students and employers are correlated. Primarily, the evidence indicates the presence of excessive demand for soft skills from employers. They strive to obtain employees with developed interpersonal proficiency and are sure that this will bring extra results from human resources. With the universities not capable of preparing new generations, dominant enterprises aim to create corporate universities that would fit the arising needs. Several examples are Sberbank, Euroset, Gazprom, Sibur, MTS [9]. Secondly, the supply side is lacking both in providing a consistent and constant flow of well-educated (in terms of non-cognitive competencies) potential workers as well as in being flexible enough to adjust its educational program. Accordingly, the higher education structures fail at the long-term perspective just as at the short-term one. The fact alone that almost 50% of surveyed Moscow students are not aware of the concept 'soft skills' should get universities' attention to at least planning how to adapt in the contemporary world.

Case Study: Łazarski University Initiative

Zarzycka [14] discusses an attempt to launch a soft skills program at the Łazarski University in the academic year 2012/2013 for one semester. In short, the project focused on the fact that undergraduates (first year) are not properly prepared to study in terms of independence, the ability to search for sources,

making arguments and having the courage to publicly present their opinions. Main parts of the course contained use of sources, formation of arguments, debating and self-organization.

However, the program failed. Most students did not engage in classes more than it was required to pass the course and the tasks turned out to be too difficult beyond their capabilities. Also, certain problems were experienced with such assignments as: formal email communication, writing longer texts, using basic computer programs, preparing public speeches and using online resources to search for information [14].

Nevertheless, in the academic year 2016/2017 the course included two semesters of classes in the first year: the first one aimed at integration of students, teamwork and improving language skills. Likewise, given the business nature of the university, course attendees were asked to devise their own business model on the basis of A. Osterwalder and Y. Pigneur method [6]. Each student was evaluated depending on his or her team and only the joint effort accounted for a result, which improved the overall team soft skills – presentation, communication, etc.

Regarding the second semester, it was dedicated to distinguishing Internet libraries, databases and popular sources, mastering obtained soft skills as well as building up one's portfolio and applying it to CV. Also, proper behavior during job interview was taken into account.

To conclude, Zarzycka [14] stresses on attained results: 96% of students declared improvement from the level at which they started the subject and 90% found the classes useful on the labor market alongside with the personal professional development. The pivotal point in the presented case study is the possibility for other universities to introduce similar solutions.

Practices: Separate Course or Integration

Therefore, with the constantly changing needs of the labor market and the education system lagging behind, a need for soft skills curricula is present.

One approach to resolve the impediment might be to integrate the soft skills altogether into the studying process. However, this will not only damage the educational structure at early stages of assimilation but also will require a set of analytics, lecturers and consultants to devise a unique solution for each department within the university and each higher education establishment as well. Years of adjustment, the unwillingness of some professors to change their courses – especially the technical education sphere – combined with diverse systems of each university and different communities within cause a major predicament upon managing with the issue. In a similar way, this does not suggest integrating non-cognitive competencies into each and every one of the curriculums yet apply them that would bolster student growth and prepare them for the labor market.

Another solution is to involve a separate course like personal and professional development into the overall studying plan. This would enhance the students' soft skills greatly, yet only superficially work out a remedy for the problem. Such lectures, seminars and workshops are commonly channeled through first-year

students and by the time they graduate the skills will have been faded and forgotten.

Therefore, a more productive and beneficial way for undergraduates to cultivate and advance their soft skills could be to mix the previously mentioned solutions. For instance, the appearance of personal and professional development for freshmen is crucial, as it covers aspects of emotional intelligence, teamwork, ethics, self-organization, public speaking and further on. However, what would truly add value to the educational program is a complex system devised by the dean's office of the department regarding soft skills integration into the disciplines. There is no unilateral answer while addressing the issue, each and every department would require its own solution. As an example, most business faculties organize teamwork projects throughout the years which remarkably increase the communication, cooperation and presentation skills, yet do not stress on the metrics to assess the group's progress. The only criteria for evaluation are the presented solutions for a case study or a business-plan. Hence, the rest is not taken into account while grading. Several metrics could be added to the education progress, as each team member's self- and partners' evaluation, presentation skills, communication skills, class participation, creativity, etc. These do not require to be developed from the very beginning as many courses have already mastered them and a simple application with regards to past experience would be sufficient.

On the other hand, the situation at natural sciences universities and academies is even worse. For instance, none of the mentioned methods are integrated into the educational progress so the students end up bereft of key personal proficiency competences when entering the labor market.

It is only a matter of time when the fame and accreditation of higher education establishments will not appeal to enrollees. Prior graduates will finish their bachelor's degree and realize they are not suitable for the current economic conditions and do not have a competitive advantage in the labor market. Unless the education system adjusts, the human resources supply will not satisfy the needs of contemporary enterprises.

Conclusion

Primarily, the survey analysis indicates the unsatisfied demand from the employers' side as well as the incompetent supply of graduates, that do not possess the required abilities in terms of soft skills. This does not yet cause any dramatic consequences, yet the implications are that unless universities and academies adjust their education programs and start providing well-qualified human resources, the labor markets across the world could experience severe employee deficit.

Moreover, some enterprises commence creating their own corporate universities, closing the gap from the lack of human resources. It provides a solution for them, however also raises a question of institutional change in the educational sector. While being an exaggeration, if all companies did the same, what would have happened to the higher education establishments?

Secondarily, a case study of Łazarski University represents a success in the business education sphere concerning soft skills. Similarly, each university and faculty should follow its lead with the initiatives coming from a dean's office. Still, not enough emphasis was put onto the natural sciences departments and the field is open for future research. No obstacles are deterring the education programs for self-restructuring and actions should be taken now.

References

1. Belousov, A. Traditional worker competes with robots, programs and bacteria on the labor market. 2015. URL: <https://asi.ru/news/42308/>
2. Employers value communication and interpersonal abilities. (2004). *Keying In*, 14(3), 1-6.
3. Golemon, D., Boyatzis, R. and McKee, A. *Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence*. 2015. New York: Perseus Publishers.
4. Liden, R. C., Wayne, S. J. and Sparrowe, R. T. 'An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships and work outcomes'. *Journal of Applied Psychology*, 2000,85(3), 407-416. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.3.407>
5. National Union of Students. Working towards your future: Making the most of your time in higher education. 2011. URL: <http://www.nus.org.uk/en/news/news/your-guideto-better-employability-skills/>
6. Osterwalder, A. and Pigneur, Y. *Business Model Generation*. 2012. URL: [http://alvarestech.com/temp/PDP2011/pdf/Business%20Model%20Generation%20\(1\).pdf](http://alvarestech.com/temp/PDP2011/pdf/Business%20Model%20Generation%20(1).pdf)
7. Pieniążek, W., Przybył, C., Pacuska, M., Chojecki, J., Huras, P., Pałka, S., Ratajczak, J., & Rudolf, A. Qualifications and competencies analysis for improving chances for successful employment on the labor market. 2014. Warsaw: Agrotec.
8. Poundstone, W. *Are You Smart Enough to Work at Google?* 2012. Boston: Little, Brown and Company.
9. RBC. RBC Rating: 15 leaders of corporate education. 2015. URL: <https://www.rbc.ru/business/27/04/2015/552c5adf9a7947ba47f95877>
10. Robles, M. M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. 2012. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1080569912460400>
11. SMBWorld Asia Editors. Soft skills more important than hard skills, say CEOs. 2016. URL: <https://www.enterpriseinnovation.net/article/soft-skills-are-more-important-hard-skills-say-ceos-849871629>
12. Vesterovsky, R. Financial services digitalization and FinTech role in the banking sector. 2019. URL: <http://gaidarforum.ru/news/tsifrovizatsiya-finansovykh-uslug-i-rol-fintech-v-bankovskom-sektore/>
13. York, A. S., McCarthy, K. A. and Darnold, T. C. Teaming in biotechnology commercialization: The diversity-performance connection and how university programmes can make a difference. 2012. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2Fjcb.2008.47.pdf>
14. Zarzycka, A. Development of soft skills in higher education – case study. URL: http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/70/art_10-14_Zarzycka_Development_with_metadata.pdf

УДК 81'243

Vdovenko Sofiya Georgievna

Second-year student of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow
vdovenkosofia@gmail.com

Mikhailova Renata Maksimovna

Second-year student of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow
renata-mihailova@mail.ru

Supervisor:

Lipina Anna Alekseevna

Associate professor, Senior Lecturer, PhD
Head of RANEPA English Language examination centre,
Head of the English Language Department, FESS, RANEPA
anna_lipina2011@mail.ru

European vs Asian approach towards advertisement through cross-cultural studies

ABSTRACT.

The main emphasis of this paper is on European and Asian approaches towards advertisement through cultural differences. The article is mainly devoted to the identification of the culture's impact on the company's advertising strategy. Various theories in the field of marketing, advertisement and communication are presented to give a basic understanding of the current trends and issues. Thus, the description of cultural dimensions is based on the theoretical studies of Geert Hofstede and Edward T. Hall. Apart from the theoretical framework, the comparison of the real-life campaigns is crucial for revealing the major strategic differences. For this reason, advertisements for the Coca-Cola company in Russia and China are examined and conclusions are made.

Keywords: advertisement, cross-cultural differences, marketing, Russia, China

Introduction

As globalization gathers momentum and companies expand beyond domestic borders, it is essential to remember that cross-cultural communication plays a significant role during the market penetration. In a modern world, in order to maintain and improve your company's place inside the market, advertising comes as a surefire way to be one step ahead of the competition.

The main purpose of this article is to identify how the marketing strategy correlates with the culture it is implemented into. Based on the theoretical studies which are considered to be the basis of any kind of cultural dimension, this research is to give a clear vision of how the features of the particular culture affect the advertising methods used in it. By comparing and contrasting Asian and European approach this article will find out the validity of the theoretical studies referring to marketing campaigns.

Once the company starts working in a global context, it faces a dilemma of choosing the right approach. Global advertising is considered to be challenging, requiring more time and effort in strategy and administration. Consequently, companies opt for tailor-made approach, which requires a good understanding of

the target country's cultural characteristics. The most commonly used theory is Hofstede's cultural dimensions, which provides the explanation of why societies react to the same things differently.

Advertising theories and concepts

Marketing communications are a management process through which an organisation engages with its various audiences. Before evaluating and acting upon the responses, organisations present messages for their identified stakeholder groups, by understanding an audience's communications environment. Afterwards they convey messages that are of significant value, encouraging audiences to offer attitudinal and behavioural responses. This definition has three main themes. The first concerns the word engages. By recognising the different transactional and relationship needs of the target audience, marketing communications can be used to engage with a variety of audiences in such a way that one-way, two-way and dialogic communications that meet the needs of the audience are used. But one should not think that all audiences want a relationship with your organisation; for some, one-way communication is just fine [2, p. 7]. Nevertheless, the primal aim of the messages is to encourage target audience customers to respond to the focus organisation (or product/brand). This response can be immediate through, for example, purchase behaviour or the use of customer care lines, or it can be deferred as information is assimilated and considered for future use. Even if the information is discarded at a later date, the communication will have prompted attention and consideration of the message.

Not only can advertising be used to build up a long-term image for a product, but also reach a broader range of buyers. It is considered to be capable of reaching large audiences and being effective and cost-efficient at achieving high levels of awareness, creating brand differentiation, informing and reminding and, over the longer term, developing and maintaining brands [3, p. 7].

International Ad

Advertising is a worldwide business activity today. As marketers expand into countries they have previously not explored, and as media proliferate across countries, advertising is gaining impetus around the world.

De Mooij defines international advertising as "advertising, created at, coordinated or directed from one central point, for execution, with or without local adaptations, in a number of countries". 'International advertising' could be broken down to 'global advertising' and 'multinational advertising.' The former has no specific country in focus, while the latter usually focuses on specific culture in the research. It is not always necessary for a global brand to use global advertising executions. A brand like Coca-Cola usually does, some modifications to accommodate local norms, tastes and preferences [1, p. 7].

The Global vs. Local Debate

Globalism as a concept in marketing and advertising was first introduced by Ted Levitt, marketing professor at Harvard Business School. Supporters of standardization rely on a strong belief in the universality of fundamental needs and

the assumption that advertising purposes are universal, and, so, advertising can be similar everywhere. Levitt claimed that standardization allows a company to step ahead of the competition – achieving the best price, reliability, quality and delivery for products that are globally identical, keeping in mind such characteristics as design and even fashion. Despite the attraction of global advertising benefits, market differences do exist in terms of culture, rates of economic and market development, media availability, and legal restrictions. Lots of companies reverted back to international advertising strategies as a consequence of unwanted results following global campaigns [7, p. 7]. For example, Douglas Daft, former Chief Executive Officer of Coca Cola, was quoted: "The world was demanding greater flexibility, responsiveness and local sensitivity, while we were further consolidating decision making and standardizing our practices."

Advantages and Disadvantages of Standardization-Adaptation

The decision to standardize or adapt advertising is based on the different points of view. Those who favor standardization are mainly concerned with cost reduction of advertising and a consistent brand image worldwide. Arguments against standardization suggest that to focus on cost reduction is to ignore the target group's need for a meaningful message. Cost reduction does not automatically mean profit maximization as standardization can well make the advertising unappealing to target segments and thereby lower sales [6, p. 8].

The aim of adaptation is to gain differential advantage by adapting the advertisement to gain maximum effectiveness in terms of response and sales. In order to achieve maximum of responsiveness regarding campaigns, decentralized advertising is the best possible function when it comes to adaptation. The visual and verbal parts of advertising are mostly sensitive to adaptation and use of local language, models and scenery increases the probability for the advertisement to be effective.

Culture theory

Hofstede's view of Culture

According to Hofstede, culture can be defined as "the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others." Culture is a collective phenomenon and is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment.

Hofstede developed a model of five dimensions of national culture that helps to explain basic value differences. This model distinguishes cultures according to five dimensions: power distance, individualism/collectivism, masculinity/femininity, uncertainty avoidance, and long- /short term orientation [4, p. 7].

Power Distance

This dimension can be witnessed in advertising in the way people correlate and the kind of people depicted in ads. Like the use of older people is more common in the ads of high power distance societies since they are more important because of their old age. More creativity and humor can be found in advertisements in the countries that are below average on power distance. In

general, Asian countries are lower on this index when compared to the European countries.

In its execution power distance can be shown in the way people interrelate or by the type of people shown (older vs. younger). Referring to small power distance cultures, the younger advises the elder. As regards bigger power distance cultures, the relation is just the opposite. For people living in Asia behavior that recognizes hierarchy is as natural as breathing. It means, “everything in its place.” In cultures scoring low on the power distance index independence is highly valued. In these countries independence is inhibited, as kids are raised this way. In high power distance cultures, where elders are respected, ads also tend to refer to generations, for example, to fathers and grandfathers who also used the product or brand.

Individualism/Collectivism

If people tend to take care of themselves first, or of their closest relatives, it would be considered to be an individualistic society. When it comes to people integrated into life-long groups, which they protect on unconditional basis, they would be called collectivists.

Most of the European countries can be classified individualistic. This reflects on the loosely-knit nature of the European society in which the expectation is that people look after themselves and their immediate families.

In most of the Asian countries the score is below 50 on the individualism dimension, which means these countries belong to the collectivist societies. It is common for people of these societies to put the group integrity above whatever personal opinion there is to express. Are inextricably united by their inner group (e.g. extended family).

In individualistic cultures advertising should be persuasive, whereas in collectivist cultures, the purpose is to build relationships and trust between the seller and the buyer. In collectivistic cultures appeals focusing on in-group benefits, harmony, and family are more effective, whereas in individualistic cultures advertising is more effective that appeals to individual benefits and preferences, personal success, and independence.

Masculinity/Feminity

According to Hofstede, a society is called masculine if people are driven by competition, achievement and success, with success being defined by the best in field – a value system that starts in school and continues throughout organizational life. In a Feminine society the dominant values are caring for others and quality of life. A Feminine society is the one where quality of life is the sign of success and standing out from the crowd is not admirable. It all boils down to what is the major incentive for the society: it is whether enjoying what you do (Feminine) or thriving (Masculine).

Uncertainty Avoidance

According to Hofstede, the Uncertainty Avoidance dimension expresses the degree to which the members of a society feel uncomfortable with uncertainty and ambiguity. It can be defined as: the extent to which the members of a culture feel

threatened by ambiguous or unknown situations and have created beliefs and institutions that try to avoid these.

Most of the European countries are classified as “uncertainty accepting.” As a result, there is more acceptance for new ideas, innovative products and a willingness to try something new or different. Such countries are inclined to be more tolerant toward ideas or opinions of others, thereby allowing the freedom of expression. At the same time, they do not require a lot of rules and are less emotionally expressive than higher-scoring cultures.

Long-/Short-Term Orientation (LTO)

Hofstede offers this definition for this dimension: "Long Term Orientation stands for the fostering of virtues oriented towards future rewards, in particular, perseverance and thrift. Its opposite pole Short Term Orientation, stands for the fostering of virtues related to the past and present, in particular, respect for tradition, preservation of 'face,' and fulfilling social obligations". For the long-term-oriented cultures these are inherent: emphasis on persistence, relationships ordered by status, personal adaptability important, leisure time not too important, relationships and market positions are important, good or evil depends on the circumstances. For long-term-oriented cultures these are intrinsic: emphasis on quick results, status not a major issue in relationships, personal steadfastness and stability important, leisure time important, bottom line important, belief in absolutes about good and evil.

Hall

According to the anthropologist Edward Hall, culture is ‘those deep, common, unstated experiences which members of a culture share, which they communicate without knowing, and which form the backdrop against which all other events are judged’. He claims that “Cultural Communications are deeper and more complex than spoken or written messages and that the essence of effective cross-cultural communication has more to do with releasing the right responses than with sending the “right” messages.” Hall has distinguished patterns of culture according to context, space, time, and information flow. He examined the role of communication context and based on this was able to theorize about cultures, terming them high-context and low-context. This paper will only be analyzing the “context” dimension of his work and not the other three dimensions.

High/Low context dimension

Context can be defined as the information that surrounds an event as it is inextricably bound up with the meaning of that event. The elements combined to produce a given meaning are in different proportions dependent on the culture. All the cultures can be contrasted on a scale which defines whether it is a low context or a high context one. In low context cultures most of the information is transferred through the message itself and there is rarely anything hidden behind it. In high context cultures there is a lot of what is being unspoken. Defining where the culture lies on the scale of low or high context dimension is a complex task, but nevertheless it determines many other aspects of the culture. For example, in low-context cultures people are quite diverse and their attention implies to an individual

rather than a group. Hence, communication is bound to be quite simple so as every member of this non-uniform society can understand. For high-context culture the opposite is true. The majority of the people share their level of education, ethnicity, religion. Thus, it is considered that people will understand whatever lies under the message of somebody's speech or writing.

Culture's Role in Advertising

Culture builds the basis of any kind of advertising model. There are cultures, where advertising is bound to be persuasive, while on the other hand there are cultures where the main objective is to build trust between the consumers and the companies. Hence, models which work successfully in one culture are not always followed by fruitful results in the other cultures. The major factor is the communication style. This is interconnected with the way people process information. For some people, verbal communication is the only one that works, while for the others visuals contain more information. People look at how advertising works from the perspective of their own culture, which may indeed be very different from the perspective of their counterparts in other cultures. Therefore, understanding of the local culture is very important if advertising has to work effectively [5, p. 8].

Advertisement analysis

Four pieces of Coca Cola advertisements are analysed to identify how marketing strategy correlates with culture it is implemented into. Two examples illustrate Asian market while other two are Europe-related.

First, two Chinese advertisements are investigated. It is common knowledge that people from the vast majority of Asian cultures never take their closest surrounding for granted. These two advertisements show that family stands above everything for Chinese people. Videos represent high power distance between generations, which includes deep respect and subordination. Even though younger family members can easily express their attitude towards any kind of occasion, they still show constant respect for the elder ones. Marketing in collectivist cultures is a more group oriented one and the it is uncommon to see only one person in the ad [8, p. 8].

The desire of Asian advertising is to focus on inducing positive feelings rather than on providing information. That is why in both video fragment family relationships are showed. Content must involve a viewer into whatever is happening at the family gathering showed in the video. The primal aim is to establish a trust worthwhile relationship between the brand and the customer. Long-term oriented Chinese marketing is aimed at customer retention rather than persuading them to buy one particular product at the specific moment of time.

The color pattern used in the video is also aimed at making the customer feel as though Coca-Cola is a part and parcel of any kind of family celebration. Soft pastel shades provide the feeling of involvement, the viewers consider themselves being a part of the occasion. The fact that there are no special effects proves that the propensity to traditional way of doing things can also be applied to the visuals.

In Asia anything one does is prescribed for maximum predictability, avoiding any uncertainty [9, p. 8].

In collectivistic cultures, the acceptance of celebrities would be expected to be lower because being individually distinctive in context of daily life is not advised. In Asian advertisements it is uncommon to see any celebrities involved in product promotion.

Individualistic cultures are easily led by trendsetters and influencers. That is why in one of two videos there is a famous singer promoting the product [10, p. 8].

Individualistic societies normally use just one person in the ad, since they are more private in nature whereas ads in collectivist cultures is a more group-oriented and the ads show more than one person. Since the individualistic nature of the European approach requires more private contact, in one of the two videos only one person is showed throughout the advertisement.

In individualistic cultures advertising should be persuasive. Firstly, there is a strong desire to inform the customer on every special feature of the product, so the video must be rather informative. Secondly, the ad must make people want to taste the drink as soon as possible. To pursue this goal, sound effects and visuals are broadly used.

“Uncertainty accepting” European society constantly requires new approaches in promoting the brand. Compared to Asian marketing, in Europe there is larger degree of acceptance for new ideas, innovative products and a willingness to try something new or different. That is why the videos are full of visual effects of various kind [11, p. 8].

Results

As it has been analysed using the examples of four Coca Cola advertisements the conclusions are based on real-life examples. Taking everything into consideration, it can be seen that in Russia just like in China culture plays a significant role in the way people perceive marketing campaigns and react on them.

According to the conducted research, theoretical studies can be applied to marketing strategies. Not only should they be taken into consideration, but also become an unspoken rule when implementing campaigns or penetrating the new market. Cultural dimensions are playing significant role for understanding the right approach in reaching the target audience of the particular country.

References

1. Zhao D. The Effects of Culture on International Advertising Appeals: A Cross-Cultural Content Analysis of U.S. and Japanese Global Brands / D. Zhao // Professional Projects from the College of Journalism and Mass Communications. – 2017. – №15
2. Diehl S., Terlutter R., and Weinberg P. Advertising Effectiveness in Different Cultures: Results of an Experiment Analyzing the Effects of Individualistic and Collectivistic Advertising on Germans and Chinese / S. Diehl, R. Terlutter, and P. Weinberg // European Advances in Consumer Research – 2003. – Vol. 6, P. 128-136.
3. Yalcin E. and Cimendag I. Global marketing advertising with cultural differences: How can global companies better address cultural differences in marketing advertising in the Middle East? / E. Yalcin and I. Cimendag // International Marketing – 2012.

4. Kim D., Pan Y. and Park H. High- versus Low-context culture: A comparison of Chinese, Korean and American cultures / D. Kim, Y. Pan and H. Park // Psychology & Marketing – 1998. Vol. 15, P. 507-521
5. Hornikx J. and Pair R. The Influence of High-/Low-Context Culture on Perceived Ad Complexity and Liking / J. Hornikx and R. Pair // Journal of Global Marketing – 2017. Vol. 30, P. 228-237
6. Johnston K. How does cultural diversity tie into advertising? / K. Johnston // Chron.com URL: <https://smallbusiness.chron.com/cultural-diversity-tie-advertising-26340.html> (Accessed on: 2 April 2019)
7. Королёва Н., Пастухова А. Культурно-обусловленные особенности рекламы / Н. Королёва, А. Пастухова // Вестник Костромского государственного университета - 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-obuslovlennyye-osobennosti-reklamy> (Accessed on: 1 April 2019)
8. Coca Cola. (2017) Coca Cola bring Happiness to your Grandma [реклама] // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CohtSBsIXBE&list=LL4J7mvcg-mQHZJSS0n6RUog&index=3&t=0s> (Accessed on: 5 April 2019)
9. Coca Cola. (2017) Coca Cola : optimism Communication in China [реклама] // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Dkv6IGPRQ7E&list=LL4J7mvcg-mQHZJSS0n6RUog&index=4&t=0s> (Accessed on: 1 April 2019)
10. Coca Cola. (2018) Атысозреддя Coca-Cola Cherry? [реклама] // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4avZaGqqmws> (Accessed on: 25 March 2019)
11. CocaCola. (2018) Coca-Cola в новом формате по выгодной цене [реклама] // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=68GKMDnUCME> (Accessed on: 5 April 2019)

УДК 372.881.111.1

Зубкова Виктория Александровна

Студентка 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
viktoriazubkova1406@gmail.com

Научный руководитель:

Маркова Елена Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель руководителя департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Development of English Speaking Skills of Primary School Children by Means of Serious Games

Развитие устной речи у младших школьников на уроке английского языка при помощи обучающих игр

АННОТАЦИЯ

Работа посвящена исследованию эффективности использования образовательной игры с элементами настольной ролевой игры в развитии устной речи у детей младшего школьного возраста. В работе был рассмотрен

процесс обучения устной речи на уроке иностранного языка в начальной школе, и были сопоставлены знания о ролевой игре, существующие в игровой теории, с теорией и методикой преподавания иностранного языка. Было проанализировано явление «серьезной игры» и выделены основные рекомендации по разработке образовательной игры и критерии ее успешной интеграции в учебный процесс. Была успешно разработана образовательная игра с элементами настольной ролевой игры, нацеленная на развитие англоязычной устной речи в начальной школе и потенциально интегрируемая в образовательный процесс. Методическая разработка была опробована на практике в третьем классе начальной школы и подтвердила свою эффективность. Было выявлено, что разработанная игра способна обеспечить учащимся достаточное время устной практики в спокойных и дружелюбных условиях, что является основой успешного развития устной иноязычной речи. Таким образом, нам удалось дополнить понятие ролевой игры, существующее в методике преподавания иностранных языков, и подтвердить эффективность использования разработанной обучающей игры для развития устной речи в начальной школе.

Ключевые слова: обучение устной речи; начальная школа; образовательная игра; настольная ролевая игра; эффект погружения; мотивация.

ABSTRACT.

Speaking skills are a crucial part of English language teaching to primary school children and among existing methods game is considered to be the one of the most appropriate techniques for this age group. Among a vast variety of games the most widely praised type is role-playing game. This research is guided by the questions how authentic tabletop role-playing games can be incorporated into teaching English to primary school children and what the effects of such technique will be on the development of speaking skills. The notions of role-playing game existing in game theory and English language teaching have been compared and the notion of serious game has been thoroughly analyzed, with recommendations for creation of an educational game being devised. Relying on the theoretical background we have designed a serious game with the elements of tabletop roleplaying game and conducted a pedagogical experiment at Primary School. The suggested technique proved to be efficient and provided learners with sufficient individual speaking time along with boosting their motivation and involvement.

Key words: speaking skills; primary school; serious games; table-top role-playing game; immersion; motivation.

It has long been a misconception that oral communication develops naturally alongside with acquiring grammar and vocabulary of the target language. (Al Hosni, 2014) However, the recent survey suggests that speaking skills should be given special attention in the English language classroom and various approaches

to teaching speaking have been devised [8, 10, 11, 23]. One of the focuses of current research is on primary school children, since they represent a huge separate target group with peculiar requirements, predetermined by the level of their psychological development [2, 3, 5]. Consequently, the possible challenges of teaching English to primary school children are being outlined by numerous researchers, as well as ways of overcoming them are being proposed. The most prominent of suggested solutions seems to be game because it is inherent in child psychology to learn through playing [5]. Moreover, it is widely agreed that games help to boost motivation, engagement and enjoyment, provide additional time for speaking and create a safe environment, enabling avoidance of possible inhibitions [18, 24]. A wide scope of educational games are already represented in English language teaching (ELT), including puzzles, letter games, card games, board games and role-playing games [15], the latter being considered as the most effective in terms of speaking skills development [20]. Yet, games as one of possible techniques suggested by ELT literature are studied mainly from the perspective of their educational benefits, their structure and integral features lacking attention. At the same time the whole scientific branch, game studies, is devoted to describing games as a complex cultural phenomenon [9,22]. The comparison of notions of a role-playing game (RPG) existing in game studies and ELT can be of great significance because it will lead to more profound understanding of RPG, its features and ways to effectively integrate it in educational process. Even though the role playing games in their broad sense with ‘participatory story-creation’, “a set of quantified rules” and a game master [16, p. 16] may not be particularly designed for educational needs, there is a whole field of serious games, “in which education (in its various forms) is the primary goal” [14].

The purpose of this paper is to investigate, how elements of classical RPGs can be incorporated in serious games and which effect the use of such game in ELT for primary school children will have on the development of their speaking skills. To accomplish this task we need to explore the aspects of notion “game” from the point of view of such disciplines as psychology, methodology and game studies, outline the main points of developing young learners speaking skills. On the basis of this theoretical background a game with the elements of RPG aimed speaking skills development will be designed and tested at Primary School. This will allow supplying English language teachers with effective training material targeted at the core competence language learners should possess. As for the theoretical relevance of this research, a new approach to role-playing games in education will be introduced.

Teaching Speaking Skills to Young Learners

Speaking is described by Burns and Joyce [12] as an interactive process of meaning construction through producing, receiving and analyzing information. Thus, speaking skills are the ability to communicate the idea effectively in the given language. While Russian scholars maintain that speaking skills comprise phonetical, grammatical and lexical competence and are supported with listening

skills [1, 4], foreign researchers suggest a more extensive list. Beheshti et al. [10] add as the components of speaking effectiveness socio-linguistic, discourse and strategic competences to the grammatical one, which in their work consists of grammatical, lexical and phonetical knowledge. The same definition of grammatical competence is given by Riggenbach [25]. Similar division of speaking skills elements is proposed by Torky [27], who singles out fluency as additional component and introduces the notion of pragmatic competence, made up of functional and socio-linguistic ones. All the enlisted competences are of paramount importance for successful oral communication in the English language; therefore they need to be developed.

It is a common knowledge that to develop some skill a person needs to practice it and speaking is not an exception. To master it a child needs an opportunity to speak and express their ideas in a friendly supportive environment, and difficulties that are inevitably encountered during learning process have to be overcome with the help of the teacher. As Ur [28] puts it, the main factors that contribute to young learners' speaking difficulties are inhibition caused by fear, lack of ideas, low or uneven participation in the classroom and mother-tongue use that may happen for such reasons as low motivation, lack of strategic competences, insufficient language exposure or vocabulary units being taught in isolation. The use of mother-tongue is emphasized as a problem by Al Hosni [7], Carless [13], Linse [20], however, some scholars, like Öztürk [24], see it as the means of reducing frustration and advise to let students use it until they are ready to abandon it themselves.

It seems that all the problems above can be solved with the help of a game, which minimizes stress level in the classroom and boosts children's engagement in the learning process. The focus of their attention shifts from gloomy perspectives of making a mistake and getting a bad mark to the enjoyable activity. Researchers praise games, especially role-playing ones, as an effective means of teaching young learners [5, 10, 24]. Rivers [26] attributes game to children's autonomous impulses and Leont'ev [2] describes it as a way of exploring those elements of the world that are unavailable to children in their routine. Children are accustomed to getting new knowledge through play, thus a thoroughly designed educational game targeted at the particular elements of the curriculum can prove to be immensely effective. In order to design such a game it is necessary to understand, how a game itself functions and what elements it consists of, and here we turn to game studies.

Games in Education

Before proceeding to game application in education it is crucial to define what a game is. For Clark Abt [6, p.6] "a game is an activity among two or more independent decision-makers seeking to achieve their objectives in some limiting context". He then alters this definition slightly, explaining that a game can be cooperative as well as competitive. As for the features of a game, they are best described by Huizinga [19], who developed six characteristics of a play that can also be applied to the notion of a game. According to him an activity should be voluntary, pretensive, immersive, social, based on the rules and limited within

certain time and space dimensions to be considered a game. Chen et al. [14, p.19] argue that these characteristics are applicable to all the games, “whether they are card games, board games, party games, or video games”. In the educational context all the features described can be maintained, even the voluntary participation in the game, since teacher’s perspective of the game pursuing academic goals does not exclude child’s perspective of the game being engrossing. As for the social character of the game, it comes in handy in developing speaking skills. Pretending to be someone else and immersion in the game reality are also beneficial for teaching speaking, as they release tension and help to overcome possible inhibitions. Order and discipline in the classroom can be maintained with the rules that have to be explained to the children before the game starts in a kind and respectful manner [13].

Speaking more precisely about RPGs, which are praised as effective ELT tool and according to game studies can take various forms, it is necessary to mention tabletop role-playing games (TRPGs) which Mackay [21, p.4-5] defines as “an episodic and participatory story-creation system that includes a set of quantified rules that assist a group of players and a gamemaster in determining how their fictional characters’ spontaneous interactions are resolved”. The key terms here are story-creation, which makes narrative of paramount importance for such games, gamemaster, who navigates through the story-line and creates the game reality, and spontaneous interactions, which are enabled by the random nature of board games. It is important to mention that a board or counters are not essential for a TRPG; the game can be based merely on communicating and performing tasks [9, 22].

Judging by their core features TRPGs are perfect for developing speaking skills. Narrative allows the teacher to present lexis and grammar in context, which facilitates memorizing and internalizing. Accompanied by the process of character creation, it also serves as a source of immersion. The players form their own diegesis – an imaginary reality that is based on the knowledge about the world provided by gamemaster – and they act in its framework [9, 22]. Not only does it mean that the stress level is lowered, but also makes the situations and contexts suggested by the teacher for practicing speaking skills more vivid and realistic. Furthermore, immersion is proved to boost motivation in players, which in its turn is crucial for effective language learning. As for the spontaneous character of interaction in TRPGs, it is quite similar to the process of real-life communication, where a person has to react to the speech of a partner spontaneously. As a result, such a game can be helpful in developing dialogue skills in English classroom.

Any game that has “explicit and carefully thought out educational purpose” can be considered a serious game [6, p. 9], thus TRPGs can also be deployed for this purpose in case they have measurable educational value and are “easily integrated into existing lesson plans and course material” [14, p. 43]. In addition, narrative, interaction and task completion are the integral parts of TRPG, therefore they can ensure enough speaking time in classroom, while gamemaster, whose role is performed by a teacher, will provide sufficient language input by orally creating a story-line.

Practical development of a serious game with the element of table-top role-playing game

On the basis of the theoretical analysis provided above it is possible to conclude that a game with the elements of TRPG can be effectively integrated in the English language classroom, but to do so it has to be tailored to the students' level, so that they are able to perceive the narrative. That is why, we have analyzed the topics and language, suggested by some of the primary school course books, and the topic "Animals" has been chosen for this research.

Primary school students are supposed to know the names of animals (giraffe, monkey, dolphin, seal, lizard, whale, hippo, crocodile, etc.), parts of their body (ears, eyes, head, neck, nose, legs, mouth, tail), adjectives to describe animals (thin-fat, long-short, big-small) and verbs that express their actions (climb, crawl, dance, fly, jump, run, swim, talk, walk, etc.). As for grammar structures, students can speak about abilities using modal verb "can" and rules using modal verb "must/mustn't". The narrative of the game devised is based on the vocabulary of the appropriate level and the tasks are aimed at the target vocabulary and grammar of the topic. In addition, the tasks aim at developing cognitive abilities of students, such as ability to classify on the basis of some feature.

The narrative consists of introduction and conclusion that explain the situation and eight tasks united in one story. As part of the tasks students get pictures of animals, their habitat or other necessary visual information. The tasks can be chosen by a teacher depending on the purpose and conditions of the lesson, no matter which tasks are chosen, the story remains coherent. This flexibility of the plot makes it easy to incorporate the game in the learning process. The script is provided bellow.

You went on a school trip to the zoo. Your teacher wants to tell you about animals and where they live. But when you get to the zoo, you see that the zoo-keeper has lots of problems. He asks you to help.

- 1. The animals ran away from their cages. Help the zoo-keeper find them and put them in the right places, where they live. Tell the zoo-keeper about what you have done.*
- 2. You have helped the zoo-keeper find the animals. He asked them, why they ran away. They did it because they were tired and unhappy. The zoo-keeper gave them a day off, now they can have some rest. But the next week he wants to make a show and he needs to know what the animals can do. Tell the zoo-keeper about these animals.*
- 3. A millionaire went to Africa and found an unusual animal there. He sent it as a gift to the zoo. This animal will be the star of the show, so the zoo-keeper needs to write about it in the program. But he is afraid of the new animal. Look at it and describe it to the zoo-keeper.*
- 4. A group of tourists got to the zoo to see the animals, but they don't know the rules and can hurt the animals or get in trouble themselves. Explain the main rules to them.*

5. *The animals have a day off and the zoo-keeper shows shorn videos of them to the tourists, but something is wrong with the sound. It doesn't work. Make the sounds of the animals from the pictures and the tourists have to guess what animal you show. Take turns in your group, one of you shows one animal, the rest try to guess. Then you change roles.*
6. *The tourists liked the show and went to walk. One of them is a scientist and he wants to write an encyclopedia. He needs to classify the animals, but his plane leaves in two hours. Help him to do everything quickly.*
7. *It is the end of the day and the animals came back to the zoo. They are hungry, help the zoo keeper feed them. Sort out who eats what.*
8. *While the animals were on holiday, they found new friends. Now they want to write them letters. Find out who is whose friend. The friend of each animal has something similar.*

You have helped the zoo-keeper and he is very happy. He invites you to come to the zoo whenever you want. He also told your teacher about your help, so you get excellent marks.

The game was tested in primary school, the process and results of the pedagogical experiment will be outlined further.

Methods

We tried the game in the third form of primary school. The class consisted of twenty children and the lesson was 40 minutes long. Before the lesson we interviewed the teacher to learn about the average level of the students in order to tailor the game. After that the lesson was conducted, consisting of revision, explanation of the rules of the game, the game itself and a questionnaire. The latter was made up of four questions concerning whether the game was interesting and to children and whether they learned something new. Finally, the results were analyzed.

Results Achieved

During the interview with the teacher it turned out that some grammatical structures are not familiar to the learners. For instance, they had not yet learned the modal verb "must", so we adapted the aim of the corresponding task slightly and changed the target language structure for negative imperative. This fact proves that the game devised is flexible enough to be included in the educational process at any stage and can be tailored to the teacher's purpose and level of the learners.

Due to the time limitations it was decided to include only the first four tasks in the game. The students were supposed to be divided into four teams; however, we encountered a difficulty at that stage. The children were given an opportunity to decide themselves, who works in which team, and it led to the conflict, as some students were reluctant to work with others. We suggest that next time children should be divided with the help of a draw in order to avoid conflict situations. As for the reason to divide students into teams, we decided to introduce competition and give points for each task, which may well be omitted to avoid potential conflicts as children may take competition excessively seriously. To make the

division logical students may be offered different variants of the task, for example, cards with different set of animals for each team.

During the game students held discussions while performing the tasks, then presented the results to the gamemaster (teacher). Discussion provided enough speaking practice for each participant, and at the presentation phase we could estimate students' speaking skills. It has been noticed that all the participants of the team shared their knowledge with each other, thus, those students who had gaps in their knowledge were able to fill them. Furthermore, students corrected each other's mistakes, which is a valuable part of educational process. We noticed that students made fewer mistakes while presenting than discussing, though accuracy was not their main concern. They were eager to share the results of their work, spoke fluently, without hesitation and fear which met our expectations.

In the questionnaire all the students claimed that the game was interesting and they would like to take part in such activities more often. 85% mentioned that the game helped them to remember the words and 90% described the game as challenging but not too difficult.

Conclusion

Communicative competence being of paramount importance in English language teaching nowadays, special attention to development of English speaking skills is required. It concerns especially young learners who comprise a separate age category, defined by peculiarities of their psychological development. In the course of the research it has been proved that games are an effective tool of developing English speaking skills at primary school. The concepts of games in general and role-playing games particularly were investigated from interdisciplinary perspective, combining approaches of teaching methodology and game studies. It allowed designing a serious game with the elements of TRPG that is based on the amount of foreign vocabulary learners should possess at primary school, meets educational goals and is flexible enough to be integrated in the learning process. The hypothesis that game with the elements of genuine RPG can ensure immersion, reducing by it inhibitions, and provide speaking practice sufficient for speaking skills development was proved. This research is by no means exhaustive and could be further developed into a serious-game-based approach to English language teaching with a whole course designed and supplemented with serious games. Furthermore, the effects of serious games application in ELT on other skills and in other age groups remain to be explored. Another possible field for future research would be application of other game types, such as card games or video games.

Reference

1. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности [Текст]: учеб. пособие - Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018. - 108 с.
2. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1973. — 392с.
3. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология. - М.: Высшее образование, 2006. — 484 с.

4. Трубчанинова И.И. Совершенствование навыков и умений устной иноязычной речи в процессе обучения неродному языку // Новые технологии. - 2011. - №2.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры — 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.
6. Abt, C. (1970). *Serious games*. New York, NY: Viking Press.
7. Al Hosni, S. (2014). Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30.
8. Atas, M. (2015). The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969.
9. Back J., Holm-Andersen M., Saitta E. (2014). *The Foundation Stone of Nordic Larp*. Denmark: Toptryk Grafisk.
10. Beheshti, F., Derakhshan, A., Khalili A.N. (2016). Developing EFL Learner's Speaking Ability, Accuracy and Fluency. *English Language and Literature Studies*, 6(2), 177-186.
11. Boonkit, K. (2010). Enhancing the Development of Speaking Skills for Non-Native Speakers of English. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, 1305-1309.
12. Burns, A., Joyce, H. (1997). *Focus on Speaking*. Sydney, NSW: National Centre for English Language Teaching and Research.
13. Cales, D. (2002). Implementing Task-Based Learning with Young Learners. *ELT Journal*, 56(4), 389-396.
14. Chen, S., Michael, D. (2006). *Serious Games: Games that Educate, Train, and Inform*. Boston, MA: Thomson Course Technology.
15. Copland, F., Davis, M., Garton, S. (2012). *Crazy Animals and Other Activities for Teaching English to Young Learners*. London: British Council.
16. Cover, J.G. (2010). *The Creation of Narrative in Tabletop Role-Playing Games*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc.
17. Derakhshan, A., Mirarab, N., Tahery, F. (2015). Helping Adult and Young Learners to Communicate in Speaking Classes with Confidence. *Mediterranean Journal of Social Science*, 6(2), 520-525
18. Hamari, J., Koivisto, J., Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *HICSS '14 Proceedings of the 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034.
19. Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens*. Boston, MA: The Beacon Press.
20. Linse, C. (2002). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York, NY: McGraw-Hill.
21. Mackay, D. (2001). *The Fantasy Role-Playing Game: A New Performing Art*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc.
22. Mäyrä, F. (2008). *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*. London: SAGE Publications Ltd.
23. Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and Role-Playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533-535.
24. Öztürk, E. (2007). Teaching English to Young Learners Through Integrated Skills Approach (Unpublished master's thesis). Gazi University.
25. Riggensbach, H. (1998). *Evaluating Learner Interactional Skills. Conversation at the Micro Level*. In R. Young & A. He (Eds.). Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency, (53-67). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
26. Rivers, W.M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*, 2nd ed. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
27. Torkey, S. A. (2006). *The Effectiveness of a Task- Based Instruction program in Developing the English Language Speaking Skills of Secondary Stage Students* (Unpublished master's thesis). Ain Shams University. doi:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523922.pdf>

28. Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press

УДК 336.027

Калинина Евгения Константиновна

Студентка факультета экономических и социальных наук
Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте
Российской Федерации
kalininaa.00@mail.ru

Пешникова Дарья Игоревна

Студентка факультета экономических и социальных наук
Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте
Российской Федерации
d_peshnikova@mail.ru

Научный руководитель:

Липина Анна Алексеевна

Кандидат филологических наук, заведующий кафедрой английского языка,
Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте
Российской Федерации

Social marketing in Russia: Strategies and Predicaments

ABSTRACT.

The topic of the article is social marketing, its implementation in the Russian market and, therefore, various obstacles and perils which may arise during this process. Firstly, brief background information is given followed by the gradual evolution of the idea of social marketing throughout the years with the main focus on the historical prerequisites of the formation of the concept as it is perceived nowadays. Additionally, its' role in the business process and reasons for starting a social campaign are defined and studied in depth. Subsequently, examples of various approaches to the social-oriented campaigns are thoroughly analyzed together with the evaluation of the overall results. In the end, a prognosis is composed of the near-term perspectives of this marketing method in Russia. It is based on the questionnaire conducted among younger generations which is followed by a case analysis of two major marketing campaigns implemented by Splat and Gillette – healthcare and men care products manufacturers respectively.

Key words: marketing; social marketing; Russian market; obstacles; social-oriented campaign

Introduction

Marketing is the activity, set of institutions, and processes for creating, communicating, delivering, and exchanging offerings that have value for customers, clients, partners, and society at large (AMA, 2007). However, an average consumer is no longer susceptible to traditional marketing tools which pushes businesses for innovation in marketing strategies in order to reach a wider

audience. The nascent field of social marketing is one of the effective ways of persuading a customer in the quality of the product. However, the concept is more complex than plain selling - social marketing is the application of commercial marketing technologies to the analysis, planning, execution, and evaluation of programs designed to influence the voluntary behavior of target audiences in order to improve their personal welfare and that of the society of which they are part (Kotler, et al., 2013).

Therefore, the main topic of the following article is the influence of social marketing on consumers and society at large. This issue is of high importance in contemporary world in the context of the current focus on social orientation of a business.

Historical background

The prerequisites of considering social issues as a marketing strategy were post-WW2 social changes when conservative attitudes towards war, race, gender, and authority were challenged. By the early 1960s, issues of human and women's rights, in particular, were emerging along with the consumer movement gaining force. This dictated a new trend in marketing which was trust and reliability. Subsequently, that exact decade laid the cornerstone of the social marketing as we know it now and, therefore, the first innovative social advertising aired in 1960. This era was also the indicator of the shift from traditional marketing which was mainly characterized as a "hierarchy of skin color" propaganda excluding the minorities from the society of the time.

Regardless of its original goals, the social marketing theory which derived from both marketing and social sciences was still seen as a controversy. In the 1970s it was heavily criticized, which resulted in a lot of effort being put into unraveling the concept and defining it in order to evade conceptual ambiguities. Nevertheless, the clash was inevitable due to the fact that social advertisement was inspired by the civil rights movement but still perceived as manipulative and self-serving propaganda.

Ten years passed followed by an academic dispute on the issue of social marketing ethics. However, the 1980s were the era of acceptance of social marketing which was a more complex concept than a social advertisement (merely a tool to social marketing). The academic debate surrounding the topic came to nothing owing to the constant work on the clarification of the concept and its definition. Additionally, the consumer's need for a new way of advertising was peaking at that time so the necessity in social marketing was no longer questionable.

The new point was how marketing could be applied to social issues and what impact could it cause. Thus, the need to profoundly integrate social causes into the original marketing purpose occurred. According to the classic marketing concept, its aim is discovering the wants of a target audience and then creating the goods and services to satisfy them. After this integration, understanding a consumer

orientation to realize social goals in order to develop an appropriate social change campaign has become the new key strategy.

The new millennia indicated the next round of social marketing developing its untapped potential as an effective way of improving public's view on health, safety, environmental issues and community development (Kotler, et al., 2002). This concept has already taken root in American culture and started the expansion into Europe, Russia, and Asia.

Social entrepreneurial characteristics of Russia

Unfortunately, the Russian reality was unprepared for social marketing as a method of social innovation. Due to the conservative influence of the Soviet Union even after the dissolution, Russia was falling behind Europe and especially America in almost every sphere of life, hence the social marketing trends were not favoring the country. Social issues needed to be addressed, and this demand was unfilled.

Nowadays, the problem is especially acute. Needless to say, however, that the Russian market and society at large are now more susceptible to social marketing campaigns. But are the organizations ready to follow up the trends and satisfy the needs of consumers?

In contrast with Western businesses, Russia is not acquainted with the concept of social marketing. However, a lot of originally socially-oriented start-ups are present on the Russian market with social entrepreneurship playing a significant role as a way of finding and implementing solutions to social and environmental issues. This type of business is in the state of constant development. Social entrepreneur aims for value in the form of large-scale, transformational benefit that accrues either to a significant segment of society or to society at large (Martin & Osberg, 2007).

Why do Russian entrepreneurs choose to create a social non-profitable business rather than starting a profitable one using social marketing tools? One of the prerequisites for such a choice can be governmental subsidies for social businesses. Nevertheless, current trends indicate a shift towards social marketing owing to a number of reasons. Firstly, Russia is now more aware of the wide gulf between it and the West in many spheres. The entrepreneurial foremost ambition is to make up with the standard set by Europe and America in the nearest future. Henceforth, entrepreneurs strive to adopt such practices and experience of the Western colleagues. Secondly, the poor performance of the Russian economy due to the onerous economic burden results in declining living standards. The shift in entrepreneurial values is towards helping by starting social campaigns to give a hand to vulnerable segments of population.

In order to analyze the current situation on the Russian market, the questionnaire (Appendix 1) was conducted and several cases were studied.

Splat

Modern social marketing trends in Russia are mainly dictated by international companies like Coca-Cola, Mars or Starbucks with their massive global campaigns. Due to the fact that almost every socially-oriented company is either of European or American origins, social marketing is often impracticable for the majority of the originally Russian companies. Briefly, the situation can be defined as a lack of awareness and understanding of the concept of social marketing.

All things taken into account, it is unusual for a businessman in Russia to consider sustainability and corporate responsibility as one of the commitments if the business is not originally social. However, a notable example of implementation of social marketing followed by a successful campaign is a Russian manufacturer of oral care products Splat-Cosmetica and their flashmob launching #ЧищуЗубыПомогаю and #УлыбаюсьПомогаю hashtag campaigns. Its aim was to raise consumers' awareness of the severity of the case of children with cerebropathy and oncological diseases. Their goal was also raising money for charity to the fund which helps children suffering from such conditions. This campaign was well-received by the consumers, resulting in more than 100 thousand people participating and a sharp increase in the company's popularity. Of course, this can be perceived as no mean feat for a relatively big company in Russia with the market share of almost 20% but, as mentioned before, it is uncommon for major Russian businesses to take such issues into consideration.

How is Splat different from other companies and why does this company implement marketing strategies so uncommon for Russia? This organization, although established in a small city in Russia, has adopted a culture similar to European businesses. At first, it was thought to be a European company by Russian consumers because the company's products and its approach to business were different from what people were used to seeing. Their company is an innovative one which goes ahead of other similar Russian businesses. Splat has R&D departments mostly in Belgium and Switzerland and they strive for the combination of high quality of their product and, additionally, social responsibility and sustainability which means working to their full potential.

Russia is still waiting for business sphere to accept current trends for corporate social responsibility including social marketing. Needless to say, the process has already began but a lot more needs to be done for this concept to unravel and be adopted by Russian businesses. Clearly, the overhaul in the perception of marketing can be only driven by international companies or organizations similar to them because of their experience in this area as well as the power of the brand. This is applicable not only to Russians, but to people all over the world because nowadays a lot of speculation arises on the topic of greenwashing and returning the good name of a company rather than actual goodwill. This uncertainty in what message the company is actually trying to convey with their social campaigns may result in failures of such, tainted reputation and heavy criticism.

Gillette

During the last decade, the concept of social marketing has gone through some drastic changes and thus, several well-known organizations established their own campaigns to demonstrate social responsibility. This tendency resulted in many other American and European companies pondering the statement they want to deliver to their customers.

Unfortunately, stumbling blocks are destined if an organization fails to define its target group's values and motives. The scandalous case of the worldwide famous producer of men's care products – Gillette – sparked a strong backlash from the audience, especially in Russia. By challenging its own 30-year-old tagline “The best a man can get” and replacing it with the new “The best men can be” Gillette caused a wide gulf between their customer's opinions. In January 2019 the company released a short video which quickly went viral, featuring young kids who fight with each other, teenagers bullying a guy and men harassing women.

The company itself claims that they wanted to deliver a message that bad behavior should not be excused by a phrase “Boys will be boys”, which is mentioned in their advertisement. However, it was still mostly seen as controversial, especially by men who refer to the ad as “feminist propaganda” and even threaten to boycott the brand. They proclaim that the company insulted their customer base by judging all men the same way and suggesting that they should be taught how to be better people.

"It's time we acknowledge that brands, like ours, play a role in influencing culture," Gillette said in a statement on its website. The company wants to "actively challenge the stereotypes and expectations of what it means to be a man everywhere you see Gillette". Nevertheless, in contemporary world it is crucial for organizations to pay due consideration to their consumers if they do not want to fall behind the competitors as a result of contradictive marketing campaign. However, many people desire not to be told how to behave and hear that they are wrongheaded, especially when an appeal comes from a profit-motivated company.

Thus, by failing to reach the full potential of its social responsibility, Gillette may have condemned itself. This example illustrates the obstacles businesses are bound to withstand if they should try to convince a large audience to follow their ideas. Perhaps it would have come smoothly if Gillette had taken another menswear company – Bonobos – who, in the summer 2018 also questioned a traditional definition of masculinity as an example. As with Gillette, the campaign was heavily criticized, although the creators defended their work and even won an award from YouTube for a brand campaign that rewrote the rules.

Subsequently, striving to become better and induce others to it is an indubitable goal, but from the perspective of a large corporation the rules to achieve it may differ. Thereby, producers of goods and services have to be extremely precise working with social marketing to not aggravate sensible areas of political and social realities even more.

Conclusion

By and large, the findings based on case studies and questionnaire results allow to make a prognosis for the future of social marketing in Russia.

Overall, the tendency is not towards rapid growth of number of social campaigns but gradual change in corporate perception of social responsibility respectively. The Western influence on the corporate culture of Russian businesses is the driver of this continuous transformation according to the current needs of a consumer. Accordingly, the growth of governmental subsidies to social entrepreneurs may also be a motivator for other businesses to turn to social marketing methods in order to enhance the effectiveness of social changes.

Hence, the process of shifting from traditional marketing mix to the social marketing concept is plausible but not in the nearest future. Therefore, drastic changes are not expected in the period of the next two or three years. Nevertheless, judging by the opinion of the younger generations, alterations are to be noticeable in the interval from five to ten years. The prerequisites of these mostly are the replacement of the political elite, shift in generations and, henceforth, intergenerational value change.

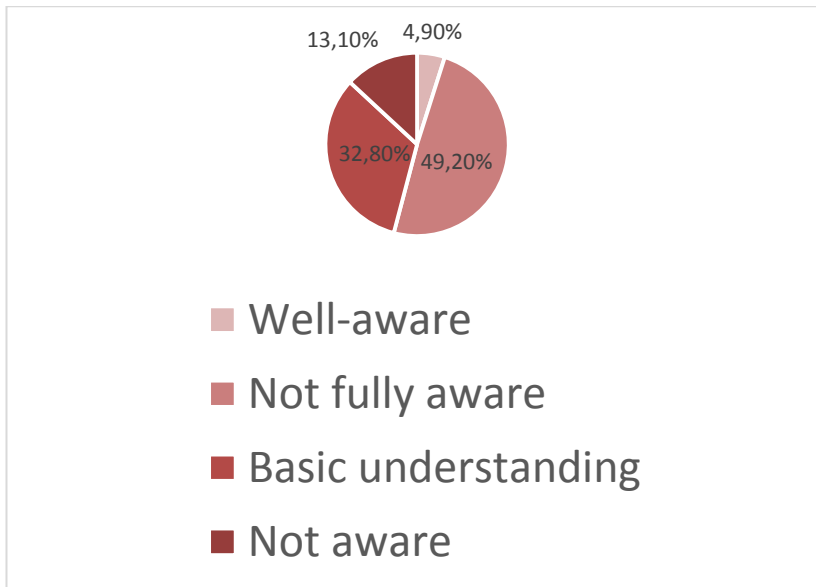
References

1. *Definitions of Marketing*. (2019). Retrieved March 14, 2019, from American Marketing Association: <https://www.ama.org/the-definition-of-marketing/>[1, p. 1]
2. *Gillette бросил вызов токсичной маскулинности. Переменам рады не все*. (2019, January 16). Retrieved March 14, 2019, from BBC News: <https://www.bbc.com/russian/features-46877337> [2, p. 5]
3. Kotler, Philip & Zaltman, Gerald (July 1971). "Social Marketing: An Approach to Planned Social Change". *Journal of Marketing*. 35(3). pp. 3–12. [3, p. 2]
4. Martin, R. L., & Osberg, S. (2007). *Social Entrepreneurship: The Case for Definition*. Stanford: Stanford University Press. [4, p. 3]
5. *Marketing / P. Kotler [et al.] – Reading : Frenchs Forest NSW : Pearson Australia, 2013* [5, p. 2]
6. *Principles of marketing / P. Kotler [et al.] – Reading : New York : Prentice Hall, 2002* [6, p. 2]
7. *THE BEST MEN CAN BE*.(January 2019 г.). Получено 14 March 2019 г., из Gillette: <https://gillette.com/en-us/the-best-men-can-be> [7, p. 5]
8. Witzel, Morgen (August 6, 2003). "First Among Marketers". *FinancialTimes*. [8, p. 2]
9. *Кейс. #ЧищуЗубыПомогаю от SPLAT и Благотворительного фонда Константина Хабенского*.(2017, May 23). Retrieved March 20, 2019, from Sostav: <https://www.sostav.ru/publication/kejs-chishchuzubypo..> [9, p. 4]
10. *ЧищуЗубыПомогаю* (2016). Retrieved from *#ЧищуЗубыПомогаю*: <http://чищузубыпомогаю.рф/>[10, p. 4]

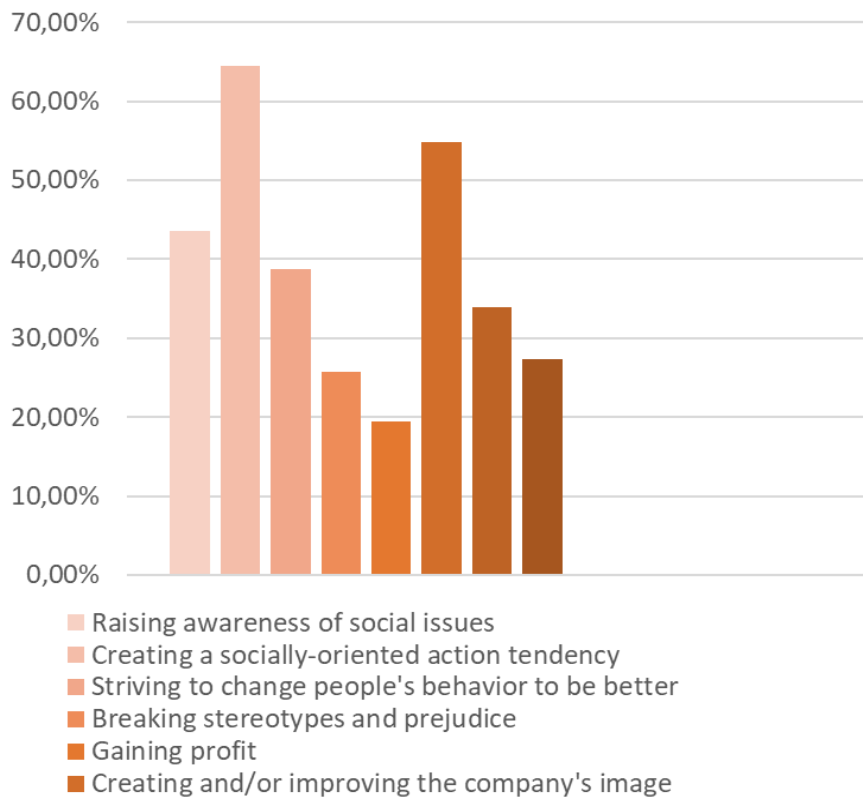
Appendix 1. Questionnaire

The questionnaire was conducted in order to analyze the views of people aged from approximately 16 to 30 years. Most of them are students and/or employed. Initially, the questionnaire consisted of seven questions, but only four of them were included in the appendix. 250 People participated in the survey.

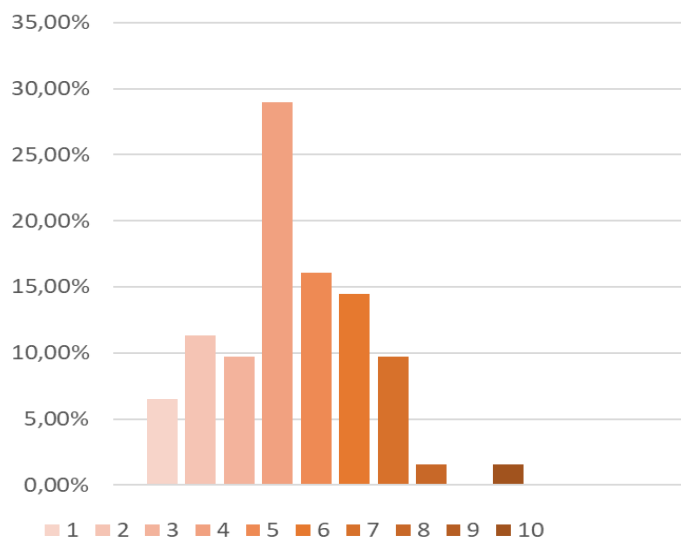
1. How aware are you of the social marketing concept?



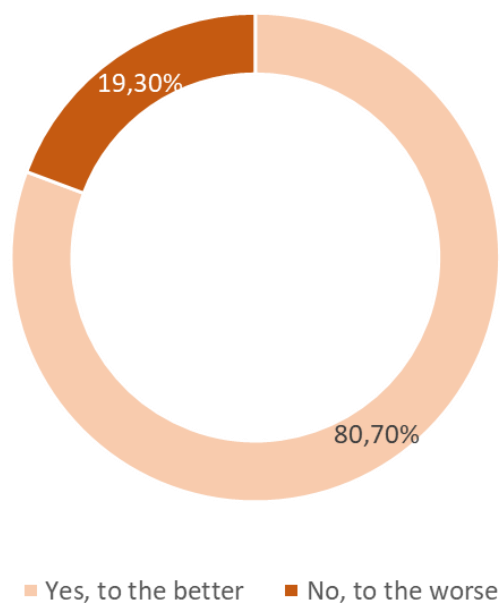
2. What, to your mind, are the key goals of social marketing?



3. How thoroughly, do you think, is social marketing integrated in Russian businesses?



4. Do you think that social marketing will change in the nearest future (from 5 to 10 years)?



УДК 811.111

Мирзаева Дарья Улхановна
 ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»
 Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
 damirzaeva@gmail.com
Научный руководитель:
Широких Анна Юрьевна,
 кандидат филологических наук,
 приглашенный преподаватель Департамента иностранных языков
 Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

**Коммуникативный и прагматический аспекты эргонимов
в деловом английском языке
Communicative and Pragmatic Aspects of Ergonyms in Business English**

ABSTRACT.

Since the problem of effective and successful business communication is closely related to marketing techniques, where the attention-getting function of a proper name for a business entity makes itself explicit, research into pragmatic functions, derivational models, and cognitive potential of ergonyms is topical in today's urban and highly globalized context. To stand out in the market, a company should carefully choose a name in order to attract potential customers. The chosen name carries different types of information, as well as communicative effect and pragmatic aspects of perception. Both communicative and pragmatic aspects of words are strongly correlated with the type of the recipient. Thus, a need for classifications based on communicative and pragmatic aspects of ergonyms are to be further discussed. The paper presents research into different associations evolved in customers' minds and the perspectives of word-building models for ergonyms. The theory is applied to empirical data, which consists of more than one hundred ergonyms of actual successful American corporations. This analysis helps to see frequency of trends and identify popular models of naming processes in this domain.

Key words: ergonym; communicative aspect; pragmatic aspect; word-building model; ergonym perception; onomasiology.

Studies in the field of nominations of business entities are getting more and more topical nowadays. Due to the large number of business enterprises, organizations have to devise specific ways to stand out in the market. They are to choose or create a name which would easily catch customers' attention, on the one hand, and be recognizable and easy to remember, on the other hand. Thus, a company can ease customers' perceptions, which definitely impacts the overall economic success of the organization.

Noteworthy, it's crucial to understand the process of naming business entities and its peculiarities. Not only does it correlate with a company's brand, but also enables communication between the company and a customer. Most employees and supervisors consider this issue of naming irrelevant as it is only one aspect of a complex, multidimensional process called business. Nevertheless, the consequences of misunderstanding caused by improper words for naming entities may easily lead to problems in PR.

What makes the work in this sphere even more confusing is the fact that there are few articles written or published in English concerning ergonyms, so this paper might give a clue about the nature and properties of denotation process in business English. The major contradiction organizations face here is the lack of

systematic analysis, which would cover all the grounds and aspects of ergonyms. Based on the results of previous works, this paper attempts to identify communicative and pragmatic aspects of ergonyms as well as combine various grounds and perspectives in order to fully analyze the usage of ergonyms in the business context.

To start with, successful communication between a company and its customers requires an overall positive perception of an ergonym. This refers to the associative memory, which is instantly activated while perceiving a named entity via a word, which represents it. Firstly, an emotional reaction emerges, then, secondly, an evaluative attitude and, finally, an action (whether to choose the organization or not). Consequently, there are several types of association which occur [2, p. 31]:

1. Ontological associations, which are based on the encyclopedic knowledge of an individual. These include anthroponyms, mythonyms, toponyms, words for a line of work and belonging to a social class, animal names, and words for literature.

- anthroponyms

The Wendy's Company uses a popular girls' name to emphasize the home atmosphere that the company provides. Identifying family as a core value, Wendy's state that they provide not only fresh food but also a sense of belonging to a bigger household community.

- mythonyms

Nike, a world-famous retailer of footwear, utilizes the name of the Greek goddess of victory. As their main customers are sportsman, the following association is highly beneficial for the overall perception of the brand. It creates a feeling of success and achievement, which can be gained by the use of their goods.

- astronoms

This type is strongly connected with mythonyms as the majority of planets are named after gods. Hence, it's essential to distinguish the initial semantic motivation of an ergonym. For instance, Neptune, a company that specializes in the statistical analysis of environmental data, originally gets its name from Neptune, the god of the sea in the Roman religion: the logo of the company depicts Neptune's Trident. Thus, an ergonym is a mythonym, not an astronym as it could be stated without thorough analysis. However, the Earth Company is a different case. Its main activity is correlated with ecological products and sustainability. The company states that their company is responsible for 'the health of our planet', thus, the ergonym is an astronym.

- toponyms

Amazon.com, Inc. uses the name of the Amazon river to create an image of a strong and powerful company. The founder Jeff Bezos claims that during the naming process he envisioned the potential of the company and hoped that his company would have high sales as an online bookstore.

- words for jobs

Barista & Co, a company specializes in coffee tools, believes that baristas bring joy to people's lives. The founders of the company used the name of this job to emphasize that everybody can become a barista and brew coffee for themselves.

- words for belonging to a higher social class

King.com was created to become the leading company in the sphere of computer games. The chosen name highlights this aim and hints at the intrinsic leadership of the company's products on the market. The chosen name creates an image of superiority and high quality of services provided as well.

- animal names

A vehicle-producing company, called now Caterpillar Inc., initially had a different name. Once a photographer of the company noticed that the movement of tracks that the company produced resembled the movement of a caterpillar. This name was very unusual for the sphere of machine production, but it helped them stand out in the market.

- words connected with literature

The Cinderella Company, a children entertainment company, focuses on bringing magic into the lives of children. A cultural statement is clearly reflected in its name: dedication and hard work are seen as the main principles of work. As their main customers are parents with children, this name is quite easy to perceive and remember. Furthermore, the ergonym helps to create an image of the magic atmosphere this company could provide.

2. Linguistic associations based on the language competence of an individual. This type reflects emotionally expressive component in the semantic structure of an ergonym and strongly correlates with the connotational aspect of meaning [7, p.33]. For instance, Crush Design Co, a design company, offers services to improve companies' branding. Their slogan "Be your dream customer's next Crush" also emphasizes this mission. The word "crush" is highly emotive and creates a higher level of emotional response from customers. It is interesting to note that the word *crush* has two different meanings, one being a *stampede* or a *hustle*, and the other being *a strong temporary feeling of love for someone*. It is the language that allows deciphering the complicated message in this ergonym.

The two types of associations described earlier deal with communicative aspects. However, in the context of commercial ergonyms, the focus is on the factors that directly influence economic completion. The main aspect here is that an ergonym has to possess pragmatics to influence a consumer [9, p.11]. In the case of ergonyms, the focus is on the pragmatic effect of ergonyms on the recipient, who is a consumer. Generally speaking, an ergonym is the language representative of a company or organization and often constitutes the first thing the recipient learns about it. Hence, ergonyms acquire one more distinctive role: an ergonym is a tool to build and enhance the public perception of a company.

3. Pragmatic and non-pragmatic associations [9, p.13] based on the presence or absence of a pragmatic effect.

1. Non-pragmatic.

1.1 Informing ergonyms. This type refers to the basic information about a company. Informing ergonyms can also be subdivided into:

- Informing meaningful ergonyms, which carry a description of a company's activity. Children's Shoe Co. sells kids' shoes, which is clearly reflected in the name of the company.
- Informing meaningless ergonyms, which transmit a message about the company in general, not about the company's activity. For example, McDonald's, a world-known fast-food company, is named after the founders, Richard and Maurice McDonald. Although the name does not transmit a direct message about the company's product, fast food, it gives information about the people, who created the company.

1.2. Non-informing ergonyms. This type doesn't carry explicit messages about a company, which could be understood immediately. This type is also divided into two groups:

- The first group represents ergonyms that are not associated with a good or service a company provides. Valve, a game developer company, uses the word 'valve' as their name, although this object is not directly correlated with the company and its activity, but symbolizes a flow of ideas.
- The second group refers to ergonyms, which represent a completely new word or word combination. This word or word combination is created for the company and unrecognizable in the usual speech pattern. A world-known search engine and company as well, Google, made their name in 1998 accidentally. The founders Larry Page and Sergey Brin created a new word because their potential name "googol" had already been preoccupied. "Google" used to be only the company's name and was not used in daily communication. Nowadays, 'google' is a neologism recognized in dictionaries, which means 'search information using Google search'.

2. Pragmatic. This group includes ergonyms with pragmatic component characterized by a significant impact on a customer [9, p.13]. The group of pragmatic ergonyms is divided into two subgroups:

2.1. Pragmatic informing ergonyms contain verifiable additional information about the company that is not directly related to its activity but helps to create a positive image of an organization. For instance, a clothes manufacturer New York & Company uses pragmatic association to highlight the American vogue style they offer. As customers know that New York is famous for fashion, cognitive connections easily appear.

2.2. Pragmatic associating ergonyms do not contain extra information to impress a customer, but rather create positive image themselves. The underlying principle is simple: the company is called "A", a customer has already experienced positive emotions correlated with object "A", hence, he's more likely to choose this company "A" [9, p.14]. In other words, the ergonyms of this subgroup aim to influence the choice of a customer without referring to his or her logical thinking but transmitting information through an associative background created by an

ergonym. Pragmatic associating ergonyms can be divided into three functional classes:

- *associative informative* ergonyms. Following the pattern of pragmatic informing ergonyms, associative informative ergonyms provide additional information to a customer to form a positive attitude. The key difference here is that this information is fundamentally subjective and not amenable to clear standardization or classification. Consequently, the ergonym “advertises” either goods/services or the high level of goods/service quality [9, p.14]. Fortunate Food Co can serve as an example. This company uses oversupplied fruits from supermarkets and ‘saves’ them from throwing away. This way they both save products and alleviate food wastage. The name helps to create a positive atmosphere and correlate this activity with something good.
- *socially determined* ergonyms. This type actively utilizes a variety of philosophical, political, social, etc. ideas popular among people. However, this type of ergonyms is very unstable as fashion varies from year to year. Thus, it might have the smallest pragmatic potential. Selfie & Co, which offers photo booth rental services, is named after a type of photograph, popular over the past few years among young people. Although nowadays selfies are still popular around the globe, it’s very unclear whether this trend would remain the same in ten years.
- *culturally conditioned* ergonyms. In contrast to socially determined ergonyms, this group of ergonyms is based on what is usually attributed to the category of eternal values, which do not depend on fashion trends, but rather on works of literature and arts, various historical realities, etc. The overall principle of the pragmatic mechanism of ergonyms is creating images and associations that are beneficial for the company image rather than establishing logical links.

The pragmatic aspect of ergonyms is also formed by a set of PR events aimed to create a positive reputation for the company, so-called branding [9, p.15]. Therefore, if an ergonym exists in different settings, this subjective or objective reality has a huge impact on the success of a company in the market. This is reinforced by the fact that it takes some time for an ergonym to be recognized, so the pragmatic side of the word makes this process faster.

To attract customers, ergonyms should also possess a unique form, which will easily stand out among competitors. Thus, the components to be modified are connotations and pragmatics. As for the connotational component, it is reflected in high levels of emotive load, evaluation, intensity or expressiveness, or imagery. As for the pragmatic aspect, this might be viewed through changes in the tenor of discourse or the register of communication. In general, ergonyms are created through several ways of word-building, which create an element of surprise and singularity. Thus, potential customers tend to choose the company at least out of curiosity. In particular, word formation is divided into two major principles: word-derivation and word-composition [1, p. 70]

- word derivation

In terms of ergonyms, this paper is to focus only on affixation. The term affixation includes suffixes and prefixes to form a new word.

- word composition

Word composition is based on combining derivational bases. Thus, compound words carry meanings of their components and function as a single unity.

Care should be taken not to confuse compounds and derivatives: compounds consist of at least two stems whereby derivatives are made of one stem and a non-grammatical affix.

Apart from these two major ways, several minor types are to be included:

- semantic contamination or blending. Blending is “the formation of a new word by combining parts of two words” [1, p. 71]. Oxbridge Applications, an educational consultancy, is named after two universities, Oxford and Cambridge. In the domain of business and competitive market, an ergonym-contaminant is intended to attract attention and generate interest of a potential client by its singularity [5, p.107]. This singularity is based on the unique pattern of blending and recognized by all the recipients, i.e. customers. This is clearly reflected through the formula used in the marketing sphere “AIDA - attention - interest - desire - action”. For example, “Adorkable Apparel”, a company specializing in fashion clothes, uses a word “adorkable” (“adorable” + “dorky”) not only in a company name but also in their corporate culture -- customers can acquire an “adorkable status”.
- clipping. Clipping is “the formation a word by cutting off a part of the word” [1, p. 70]. In contrast to full forms, clipped words carry high levels of connotational component, i.e. an attitude of familiarity as well as colloquial speech. However, this thesis is considered only partly true, as nowadays many clipped words are closely semantically connected with full forms and sometimes are not even perceived as shortened forms, e. g. bus (cf. omnibus) or pants (cf. pantaloons). This method is considered to be especially popular over the past several years due to the increasing tempo of life and brevity [3, p. 115]. In fact, people choose concise words over longer ones as it makes the process of communication much easier. This tendency influences the naming process of companies as well.
- abbreviations (alphabetical, acronymic and graphical). It’s worth saying that abbreviations as well as blending are a quite popular way of word building and embody the principle of linguistic economy. Apart from making the speech concise and succinct, this way conveys a sense of social identity. If a company uses a widely spread abbreviation, a customer feels emotionally attached to the company. For example, LOL Surprise! company, a popular distributor of toys, actively uses an abbreviation “LOL” to link their company with positive emotions associated with abbreviation: LOL stands for “laughing out loud”. Abbreviations can be divided into alphabetical, when a word is pronounced letter-by-letter, (M&M'S, IBM, MGA Entertainment Inc), acronymic, when a word is pronounced as a word (UNESCO, NATO), and graphical, a word

intended to be read as the full word, (Mr Green Ltd, Dr. Business Company Consultancy).

- onomatopoeia. In contrast to blending, clipping, and abbreviations, which are based on shortening, onomatopoeia is based on the associations with the referent. Onomatopoeic words are words, which are fully or partially predetermined by the meaning [8, p 134]. If an author of a text needs a catchy and concise image, he will probably choose this way to create a memorable word. One of the popular social networks and companies, Twitter, acquired its name through onomatopoeia. A *tweet* is a short sound made by a bird. The posts made in this network are also called ‘tweets’. Remarkably, the idea of this social media is communication through short messages (originally 140 symbols, now 280), which partly reflects the original meaning of this word. The Meow Mix Company also uses the sound of an animal, in this case, a cat’s, to stand out in the market of pet food.
- metonymy or contiguity of meaning. It is obvious that the meaning of a word is not a constant notion and can be changed through the course of time. To shift meaning, a word has to have some kind of association between the old meaning and the new one. Metonymy is ‘the semantic process of associating two referents, one of which makes part of the other or is closely connected with it’ [1, p.28]. Metonymy may either lead to restriction or extension of meaning. In the context of ergonyms, this type of semantic change can be viewed as a word-building model. For example, Tiffany, a world-famous retailer of jewelry, is named after one of the founders Charles Lewis Tiffany. The surname, which carries only one meaning of “the surname of the person”, ‘produced’ a new, much broader association. The name of the company is directly correlated with the founder and transmits information that Charles Lewis Tiffany is or was the head of the company named after him. Additionally, the word also means the whole company. From a customer’s perspective, this word also brings information about the company’s main activity: as the founder is an expert in jewelry, thus, the company is likely to do the same.

Taking into account all the theoretical peculiarities of ergonyms, we shall try and apply the given knowledge to the empirical material. Thus, an analysis of companies’ names is to be made to identify the most frequently used types of word building models as well as most popular associations. The empirical data includes one hundred names of American companies well-known in the market. All of them differ in activities and offer different goods or services. The key outcomes of the research are presented.

In terms of types of associations:

1. Organizations tend to choose non-pragmatic association as the basis for names of their companies (82%). This, in most cases, is reflected through surnames of the founders or people directly involved in the company’s activity.
2. Ontological and pragmatic associations can be considered as not very frequent in business English, as they together contribute only 18% of overall

occurrences (12 for ontological associations and 6 for pragmatic associations). In both groups, the frequency of subgroups is almost the same.

In terms of word-building:

1. Companies choose mostly metonymy (46%), making it the most popular word building technique. In this regard, affixation, as a derivational model, is a rare case (5%). Word composition is almost never used (8%).
2. The second most popular word-building model, according to the data, is abbreviation (20%). Although it's not as highly used as metonymy, organizations still employ this way to create an ergonym. Alphabetical abbreviations appear 4 times more frequently than acronymic ones.
3. 16% of ergonyms represent a combination of clipping and word-composition. Thus, companies combine ways of word building to create an ergonym, which will stand out in the market and attract customers.
4. Clipping, onomatopoeia, and blending are almost never used (5% for all of them). This might be partly explained by their small communicative and pragmatic effects.

It's worth noticing the peculiar nature of associations of abbreviations. The ambiguity here is based on how a customer perceives the abbreviation. On the one hand, an abbreviation seen by a consumer for the first time does not transmit an explicit message. For instance, abbreviation IBM seems quite vague for a customer who has never come across or heard about this company. Thus, this abbreviation, as well as other abbreviations, can be considered as non-informing ones. On the other hand, if a customer knows what an abbreviation stands for, he or she gets the message about the company. As for IBM, the customer knows that IBM stands for International Business Machines, therefore, understands what the company's main activity is. This way abbreviations can be treated as informing meaningful ergonyms.

The results presented above illustrate the overall tendencies of naming processes in business English. However, the first perception, which a company's name has on a consumer is worth analyzing. Thus, the experimental research was conducted. The research is based on the survey, conducted among 277 people of different ages from 18 to 65. The respondents were asked to imagine themselves in a situation of choosing a shop to buy some clothes. They are quite unaware of the activities and services of the shops at their disposal. They are to choose a shop based only on the impression the name of a shop makes on them. All the given ergonyms represent small retailers of clothes, which are not common in Russia, to avoid the preferences based on brand recognition (see List A and B for the examples which were provided to the respondents). All respondents were to choose only one option from List A and only one from List B.

List A

- Women's Fashion
- New York & Company Outlet
- Anna Apparels

List B

- Beautify
- LittleWoods
- HSN

- Closet London
- GatsbyLady
- Aphrodite's Apparel
- Selfie Clothing
- Fortunate Apparel
- Sophie Cameron Davies
- Cactus Flower
- LMAO Apparel
- Adorkable Apparel
- Cisco
- BooHoo
- Leon & Harper

The experiment conducted to examine customers' perception of ergonyms revealed several implications that should be taken into consideration. First, some key implications of the previous analysis of American companies were verified. In particular, in terms of types of associations that a company's name evokes and thus attracts customers:

- non-pragmatic associations are the most frequent type;
- pragmatic informing type is the most frequent type in the group of pragmatic associations;

In terms of word-building models:

- metonymy is one of the most frequent models of ergonym-building;
- abbreviations are one of the least frequent types of word-building models.

The overall comparison between the results of the analysis and the experiment is provided in Table 1 and 2.

Table 1. Comparison of the results of American companies' analysis and the experiment in percentage (types of associations)

| American companies' analysis | The experiment |
|---|--|
| non-pragmatic associations (82) <ul style="list-style-type: none"> • informing meaningful (12*) • informing meaningless (28*) • non-informing (24) | non-pragmatic associations (46,2) <ul style="list-style-type: none"> • informing meaningful (25,3) • non-informing (18,4) • informing meaningless (2,5) |
| ontological associations (12) <ul style="list-style-type: none"> • toponyms (4) • anthroponyms (3) • mythonyms (3) • literature (2) | pragmatic associations (29,6) <ul style="list-style-type: none"> • informing (19,5) • associative socially determined (6,1) • associating informative (4) |
| pragmatic associations (6) <ul style="list-style-type: none"> • informing (3) • associative socially determined (2) • associating informative (1) | ontological associations (24,1) <ul style="list-style-type: none"> • toponyms (12,6) • literature (5,8) • anthroponyms (3,2) • mythonyms (2,5) |
| *plus abbreviations | |

Table 2. Comparison of the results of American companies' analysis and the experiment in percentage (word-building model)

| American companies' analysis | The experiment |
|-------------------------------------|-------------------------|
| metonymy (46) | affixation (20,6) |
| abbreviation (20) | metonymy (16,2) |
| clipping and word-composition (16) | word-composition (15,5) |
| word-composition (8) | onomatopoeia (14,1) |
| affixation (5) | abbreviation (15,2) |
| clipping (3) | clipping (9,4) |
| blending (1) onomatopoeia (1) | blending (9) |

Overall, the results of the research into the frequency of ergonyms used in naming business entities and the experiment may have much practical significance. Those who are in charge of naming are to avoid ambiguity in customers' perception as it may lead to the unpopularity of the company. That's why several recommendations are introduced. In terms of types of associations, a company's name produces, customers seek clarity in companies' names, thus, informing meaningful type was revealed to be much popular than informing meaningless type. Moreover, besides direct messages that ergonyms transmit, the first perception of a customer is influenced by the associations with the words used in the company's name. That's the reason why pragmatic informing type occurred quite frequently. In terms of word-building models, affixation was acknowledged to be one of the most popular models in contrast to low positions in the analysis of American companies. During the experiment, affixation emphasized the association behind the ergonym, which can be practically used during naming processes of companies to achieve the highest levels of response from customers. Furthermore, care should be taken with the implementation of any type of abbreviations as they inhibit customers from perceiving the company and its activity. In this regard, the possible option is to use abbreviations not during the initial stages of communication with potential customers, but only after the full recognition from the customers' side. This way the customer would know the information behind the abbreviation.

To summarize the key points of the work, it's worth saying that different types of associations and word-building models have a great impact on customers and their perception of the company. A company should thoroughly examine the issue of naming processes to choose a name which would highlight its corporate image. The analysis of American companies reveals common types of associations and explores the most frequent models of word-building. These results can be practically applied during naming processes. The experiment views the process of

communication between a company and customers from the perspective of customers. During the first perception of a company, several tendencies were noticed. Hence, based on the results of the analysis and the experiment, several recommendations were introduced. Future research should develop and confirm these initial findings by analyzing more data regarding ergonyms in business English.

Список литературы

1. Зыкова, И.В. Практический курс английской лексикологии. - 3 изд. - М.: Издательский центр "Академия", 2008. - 288 с.
2. Курбанова М.Г. Эргонимы современного русского языка в коммуникативно-прагматическом аспекте // Гуманитарные исследования. - 2012. - №41. - С. 29-35.
3. Лексикология английского языка / Антрушина, Афанасьева, Морозова, - 3-е изд. - М: Дрофа, 1999.
4. Нестерова В. Л. Особенности передачи ономастического классификатора в англоязычном описании русскокультурных эргонимов // Известия Российского Государственного Педагогического Университета им. А. И. Герцена. - 2010. - №123.
5. Носенко, Н.В. Эргонимы-контаминанты: структура, семантика и особенности функционирования // Сибирский филологический журнал. - 2007. - С. 104-109.
6. Попова В.Л. Способы передачи сокращений в англоязычном описании русскокультурных эргонимов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2015. - №4.
7. Самсонова Е. С., Щитова О. Г. Информационный потенциал иноязычных эргонимов // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета. - 2012. - №116.
8. Соколова, А.В. Передача ономатопоэтического компонента в ономастике // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. - 2015. - №3. - С. 132-141.
9. Шимкевич Н. В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.В. Шимкевич. — Екатеринбург, 2002. — 23 стр.
10. Шимкевич Н.В. К вопросу о прагматизме эргонимов в неконкурентной среде / Н. В. Шимкевич // Ономастика и диалектная лексика : сб. науч. тр. — Екатеринбург, 2003. — Вып. IV.

УДК 658.014.

PshenichnykhVictoria

2nd course Faculty of Economic and Social Science (FESS)
victoria05061@yandex.ru

StetsenkoAlisa

2nd course Faculty of Economic and Social Science (FESS)
alice.stetsenko@mail.ru

Supervisor:

Lipina Anna Alekseevna

Associate professor, Senior Lecturer, PhD
Head of RANEPА English Language examination centre,
Head of the English Language Department, FESS, RANEPА
anna_lipina2011@mail.ru

The impact of digitalization on communications and business models

ABSTRACT

Nowadays the implementation of cutting edge technology in the companies has become one of the most debatable and contradictory issues. The process of digitalization is significantly transforming business landscapes and the modern world of work in general. On the one hand, the spectrum of opportunities has widened as companies are now able to reduce their costs by having a fast and easy access to the global market and by digitalizing their business. With the advent of the Internet, the problems of urgent connection and communication have been eliminated and the access to any required information has been simplified tenfold. Nonetheless, digitalization has also created various issues and threats as new ways of employment pose different challenges to both employers and employees. There is also a debatable question whether the technology creates or destroys new jobs. In fact, many people do not still have a clear understanding of the word «digitalization» Hence, the article focuses on the impact of digitalization on organizations in terms of business communication and labor relations. The aim of the research is to analyze both successful and unsuccessful experience of the companies implementing digital transformation and identify the key problems that may arise.

Key words: digitalization, business communication, digitization, employees, digital transformation.

In the modern world the process of digitalization is considerably changing and reshaping the nature of work. With the advent of the Internet the instant communication between people who are in different parts of the world. Technology- driven innovations are significantly transforming services and manufacturing sectors by means of incorporation of automated systems such as Big Data, online platforms, machine learning and so on. These changes pose both opportunities and threats for employers and employees who have to face the challenge of adjusting to the new technology and taking full advantage of its benefit.

In order to estimate the impact of digitalization, it is enough to overlook the daily routine. Many processes such as shopping, paying bank accounts, booking tickets (etc.) have been simplified tenfold. However, there are still some noticeable drawbacks such as impairment of privacy control, increased level of crimes and overall difficulties of renovation.

But before getting down to the main point of the article and analyzing different aspects of this issue, undoubtedly, it is essential to determine some specific terms and to comprehend, which of them are connected with the renovation of business processes. The problem is that people usually mix up such terms as Digitization, Digitalization, And Digital Transformation and increased popularity of co-called modernization just added confusion. In reality, these words

have distinct meanings. As for «Digitization», this term is used to understand the conversion of information into binary code (encoding into zeros and ones) that a computer can read. Undoubtedly, everyone has faced such technical process while surfing the Internet or simply using a telephone: taking a picture, scanning a text, recording an audio – all of these are the examples of digitization. Nowadays the humanity is not obliged to create billions of paper based publications due to existence of Big Data and so on.

Moving on to the next term, according to the Gartner's glossary, "Digitalization is the use of digital technologies to change a business model and provide new revenue and value-producing opportunities". Moreover, it is often connected with "automatization", which means getting rid of the human resource in favor of technology in those areas of work where it is possible.

As far as digital transformation is concerned, it has to be taken into account. The term is most confusing and it illustrates the daily transformation of business, its strategy and attitude towards customers, which is all about changing a core competency as the enterprise becomes customer-driven end-to-end. Digital transformation encompasses all aspects of business transition to a fully digital format. In a sense, this process can be called the sum of the process of digitalization and digitization. Digital transformation is a deep transformation of organizational and business activities, processes and models in order to take full advantage of the changes and possibilities of combining digital technologies and their accelerating influence in society in a strategic and priority way, taking into account current and future both economical and mind changes.

Successful examples

Disney

One of the leading companies in the field of the film industry and animation - Disney - is undoubtedly one of the best examples of the successful implementation of technological changes in the life of the company. According to Bob Iger, Chairman & CEO, Disney – «Technology is lifting the limits of creativity and transforming the possibilities for entertainment and leisure». And he repeatedly justifies his statement. The company uses a huge variety of new technologies to improve communication with the client. Disney is clearly determined to uncover new and innovative ways of engaging and enhancing the customer experience using cutting-edge approaches. The company has already managed to advance in such areas as machine learning, speech and sound processing, data mining, materials, embedded systems, artificial intelligence and so on. One of the examples of the advanced innovations of 2014: The MagicBand- special bracelets acting as a room key, admission to the amusement park, as well as payment systems that can be used in any store in Disneyland. Moreover, the peculiarity of this gadget is that all information received by the bracelet data instantly falls on the server,

where employees conduct a detailed analysis of the preferences of their clients. The program gains not only the purchases information, but also the movement of the buyer, all his stops and hobbies. Based on the data, the company has the ability to create unique offers for almost any visitor. And this program paid off at the same time: In 2014, theme parks made up a third of Disney's \$45 billion overall revenue and over 21% of its operating profit. Disney attracted over 133 000 000 guests in 2014. What is more meaningful for the owners, this system gave an opportunity to attract huge amount of new customers, and the majority of them claimed that the service provided by this band was excellent.

Walmart

Another company that realized the necessity of digital transformation is Walmart. Technology are payed so much attention that this company, according to Harvard Business Review, became a digital leader and a significant competitor to Amazon. Walmart reformed its online return policies in order to reduce the quantity of queues, but what is rather more innovative, the company implemented a special mobile app that provides guiding to items that are on the customer's shopping list via a map. Furthermore, the latest updates gave an opportunity to add all the costs even with sales tax on the list. All these features have significantly improved the performance of the company by reducing the length of the queues and people in the material stores in general. In addition, the application has allowed to reduce costs for additional staff within the shop. In addition, sales have increased due to the fact that online purchases are made by a person with much less effort, and stimulation of demand for online purchases is much less laborious than attraction of customers to stores.

New York Times

One more example of successful implementation of digital models is New York Times.

Nowadays people read newspapers much more rarely than they did, for example, twenty years ago, which had a negative impact on the media industry. According to the Atlantic, between 2000 and 2015, print newspaper advertising revenue fell almost threefold, which eliminated the gains of the previous 50 years.

The New York Times made an attempt to implement a subscription model for their online content, which would enable the company to deliver the same type of high-quality journalism and content that had been trusted by readers for many years. The method appeared to be successful and their revenue continues to grow and towers above that of any other news competitors. Today The Times is one of the most cited news publisher by other media organizations and one of the most searched on Google.

There are some companies in which digital transformation was not carried out successfully.

Unsuccessful examples

BBC

Nonetheless, some companies faced certain problems when implementing digital transformation, which resulted in a failure.

In 2008 the BBC launched their project known as Digital Media Initiative (DMI) as they set the goal to embrace the digital world. In particular, the aim of the project was to significantly change the way the company managed data and provided content to their audience and to reduce costs at the same time. This initiative was considered to be the most important one they were working at that time as they believed that without DMI they would not be able to deliver many of their new on-demand services that were planned. With a view to implementing the digital transformation, the BBC's data management system was overhauled and considerable efforts were made in order to enable the employees to work efficiently with audio and video content and be able to access archived material.

The BBC chose German conglomerate Siemens to be their partner on the DMI project. However, there was no open procurement process and in 2009 Siemens lost their contract after a number of delays and rising costs. For this reason, the BBC took a decision to bring DMI in-house after the contract with Siemens had been terminated. The problems appeared as the company did not have the proper technical capability to be able to deliver the program that was rather challenging. Nevertheless, in 2013, the DMI was shut down and Chief Technology Officer was fired. The main reason for the project failure was a lack of proper oversight due to no executive board keeping DMI on track. Besides that, the company prioritized technological advancement and did not put emphasis on the improvement of business operations.

General Electric

Another example is General Electric, which is an American multinational conglomerate and is a world leader in power generation as well as water technologies for utilities and industrial applications. The implementation of digital transformation was one of the goals of the company. Nevertheless, it cannot be considered to be successful.

The CEO, Jeff Immelt, decided that it would be more efficient for the company not to focus on individual projects but to create a separate business unit. That is what was done. The unit was called GE digital and it was hoped that the unit would not only enable GE to conduct in-house operations and make better use of the data, but also turn GE into a technologically focused enterprise.

GE invested billions of dollars into GE digital, although the fledging business did not prevent the collapse of GE's stock price. Furthermore, GE's internet platform called Predix, faced some technological issues and delays, which meant that it was not able to effectively compete with its rival services.

The thing is that the company failed to concentrate on one area of improvement, which made their transformation strategy unfeasible as for such a large company the implementation of a widespread transformation is problematic.

The example of General Electric showed that transforming everything at once is likely to spread resources too thin.

Nike

This company is now a leader in digital business but success came after the company had experienced failure. For this reason, the example of this company can be regarded as both successful and unsuccessful.

In 2010 Nike launched a new project - business unit called Nike Digital Sport. The main aim was to create new technological capabilities across the company. Nonetheless, in 2014 the Digital Sport workforce was reported to be cut by 70 -80 per cent. The problem was that the company was not able to exploit data generated. In addition to this, margins were poor and there was a lack of skilled and highly-qualified engineers.

Nike learnt lessons from the setback and decided to move away from manufacturing hardware in order to focus on its software offering. Further they built Nike Plus digital Brand, which turned out to be working. The main lesson is that when a company considers implementing a digital transformation, it should ensure that they have a well-defined transformation plan in place and an adequate data analytics platform.

The drawbacks of digital transformation

First of all, high prices are the main disadvantage of implementing digital strategies and companies aiming to embrace the digital world should adequately evaluate their financial resources.

Another area for concern is employees. They may lack proper qualification and skills to be able to handle their new responsibilities and additional training for them may not solve the problem as more profound knowledge and skills are required, which means that they may lose their job.

In addition, managers should not view digital transformation as a sure salvation for their company. It may turn out to be the opposite like in case with General Electric. If the company is large, especially if there are diverse business segments, it is essential to take a unified approach in order to effectively embrace strategies in every part of the organization.

Conclusion

Summing up, implementation of a digital transformation is a multi-faceted process and managers should remember that there are many other factors that influence a company success and it is not only about the company's digital capabilities. Before implementing a digital transformation companies should ensure that they are ready for it. Analyzing the experience of some famous companies mentioned above, it worth pointing out some typical mistakes that may transform into considerable problems which, in their turn, are likely to appear to be major hindrances for a company in the future.

The main mistakes are lack of proper supervision like in the BBC case, a lack of plan and wrong transformation strategy.

References

1. Albanese, J (2018). *These companies have been saved by digital transformation.* [Online]. Available at: <https://www.inc.com/jason-albanese/these-4-companies-have-been-saved-by-digital-transformation.html>

2. Bloomerg, J (2018). *Digitization, Digitalization and Digital Transformation: Confuse Them at Your Peril*. [Online]. Available at: <https://www.forbes.com/sites/jasonbloomberg/2018/04/29/digitization-digitalization-and-digital-transformation-confuse-them-at-your-peril/#14b208222f2c>
3. Buvat, J (2015). *Disney: Making Magic Through Digital Innovation*. [Online]. Available at: https://capgemini.com/consulting/wp-content/uploads/sites/30/2017/07/disney_0.pdf
4. Davenport, J (2018). *Why so many high-profile digital transformations fail*. [Online]. Available at: <https://hbr.org/2018/03/why-so-many-high-profile-digital-transformations-fail>
5. I – scoop (2018), *Digitization, digitalization and digital transformation: the differences*. [Online] Available at: <https://www.i-scoop.eu/digitization-digitalization-digital-transformation-disruption/>
6. Toesland, F. (2018). How five brands learned from digital transformation failure. [Online]. Available at: <https://www.raconteur.net/digital-transformation/digital-transformation-failure>

УДК 331.108

Стефанова Анастасия Стефановна

Студентка 3 курса бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,

Департамент иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва

stefanova.nastya@gmail.com

Научный руководитель:

Бочарова Александра Андреевна

Приглашенный преподаватель департамента иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва

abocharova@hse.ru

Current Issues of Implementing and Managing Diversity in the Workplace

ABSTRACT.

It is widely known that one of the cornerstones for organisations is people. While there used to be different kinds of discrimination all around the globe, nowadays it is no longer a question whether to promote diversity in organisations or not, but rather how to lead organisational diversity into profit. The research is based on the study of different attitudes towards diversity in the workplace and the approaches to managing it successfully. It is noteworthy that despite all the legal policies there will unlikely be the right criteria for a 'best candidate', however managers are capable of both encouraging diversity and maintaining a healthy environment in the workplace. Due to the novelty of the topic, terms used to describe different policies which are aimed at applying equality among employees are often misunderstood; which, in turn, leads to misapplying the whole concept. Based on the corporate culture analysis of three world companies, namely, Google, KPMG, and Johnson&Johnson, the research illustrates an overall image of whether diversity has actually been implemented.

Keywords: organisational management, diversity, diversity management, equality

INTRODUCTION

The issue of diversity has only recently been introduced and has not been fully studied yet. However, it is of high importance as inequality prevailed in many spheres for centuries and should no longer be encouraged. Due to the novelty of the topic, though, terms used to describe different policies which are aimed at applying equality among employees are often misunderstood; which, in turn, leads to misapplying the whole concept and encouraging discrimination. Thus, the **rationale** of the paper lies in the idea that this topic should be studied so that in future people could be guaranteed to receive fair treatment.

The following **researchproblem** has been set: to what extent have companies successfully integrated diversity in their organisational management?

The study is **aimed** at revealing the existing issues regarding implementing diversity and analysing the extent to which diversity has been currently integrated into international companies.

Regarding the **methodology** of the study, mixed methods approach is used and includes synthesising existing approaches, types, and concepts on the topic; summarising the data from different resources regarding company's diversity practices; comparing organisations using criteria defined in the theoretical part; and analysing the data to reveal the extent to which companies have introduced diversity.

The study of existing theory helps define the current views on the concept and future perspectives as well as highlight the lack of knowledge in this domain. The research shows how the theory could be implemented to evaluate an organisation and reveal the actual attitude of managers towards diversity.

I. DIVERSITY IN THE WORKPLACE

Not until the twentieth century did people of diverse backgrounds gain the opportunity to occupy positions they would like to. In order to understand the issue of diversity in the workplace, one should first look at the definition of an organisation. Online Business Dictionary (n.d.) describes organisations as “a social unit of people that is structured and managed to meet a need or to pursue collective goals”. As it is seen from the definition, people are a cornerstone for an organisation to exist. For some centuries inequality prevailed in many spheres of social life, including the right to work at particular positions. A white man with full physical capacities was a typical representative of white-collar workers. In the twentieth century, various social movements sought to achieve equal rights for different groups. For instance, the rights of black people became an important issue since the Civil Rights Act of 1964 was introduced in the USA. In the UK equality policies appeared after establishing the Sex Discrimination Act (1975) and the Race Relations Act (1976) (Kirton & Greene, 2010).

Despite government having passed necessary legislative acts, it took time for managers to integrate them into companies' workflow. In 1980s many organisations considered 'equal opportunities' policies as a threat and had little intention to implement them, despite it being a law. In the mid-1990s equality policies were first seen as a 'new way forward' (Kirton & Greene, 2010). For more

than 20 years companies have been trying to make a profit out of applying 'equal opportunities' policies to their management systems, and still, the approach towards diversity is changing slowly.

Nowadays it is no longer a question whether to promote diversity in organisations or not, but rather how to lead organisational diversity into profit (Chugh & Brief, 2008). There are various views on implementing diversity. Kirton and Greene (2010) distinguish the following types of equality and diversity practices which exist at present in companies: 1. *negative*: companies do not consider diversity to be beneficial, thus, none diversity policies are applied to organisational management and there is no diversity amongst employees; 2. *minimalist/partial*: organisations do acknowledge the existence of diversity and try to persuade society that they support it but, in fact, they do not do any practical steps towards it; 3. *compliant*: managers adhere to all the legal norms concerning diversity at work due to it being a law, while the approach applied for diversity management is narrow and involves rather formal procedures; 4. *comprehensive proactive*: in such kind of organisations diversity plays an important role as it is integrated in both business and social spheres, and moreover, managers analyse and evaluate the effect of diversity policies in order to make changes if needed because they see a direct correlation between equality/diversity and company's performance. As it is seen from the information above, few organisations are open to new managerial techniques while others are still being scared of changes. The issue of the assumptions regarding implementing diversity is rooted in lack of knowing what is to be expected next.

Every company has its own reasons to either engage diversity into management or not. There are three possible perspectives in accordance with Ely and Thomas (2001) that prove the rationale of implementing diversity in the workplace: 1. *Integration and learning* perspective believes that individuals from different backgrounds could bring various skills that could be adopted to a workgroup to achieve more efficient outcomes. 2. *Access and legitimacy* perspective is based on a theory that as there is diversity on the market and among clients, in order to broaden the company's market one should bring diversity inside. 3. *Discrimination and fairness* perspective views diversity as a 'moral imperative' and, that is why it should be adopted. There is also the fourth perspective advanced by Dass and Parker (1999), namely, '*resistance perspective*' which stems from the idea that diversity is simply irrelevant for one particular company. Even though there are a number of reasons for a company to become diverse, it is fair to state that only the Integration and learning perspective is efficient in gaining some benefits out of implementing diversity. There are also organisations which believe that their symbolic efforts, including formal written policies and created compliance structures, could lead them to their profit. However, without introducing proactive approaches it is impossible to manage diversity gaining benefit out of it.

Diversity policies cover a whole spectrum of rules and norms regarding managing diversity at work. However, two major approaches regarding the

integration of equality can be distinguished. The broadest term is Positive Action. Noon (2010) defines it as a “generic term for policies aimed at encouraging and supporting under-represented groups within a workplace, such as a recruitment campaign to increase the proportion of ethnic minority applicants, or a mentoring scheme for women in management roles to improve promotion prospects”. In other words, Positive Action policy includes all actions that can equal people from minority groups with the majority in some way, for example, a quota-based system for minority groups and people with ‘differences’ in general. In most cases, there is no competition between people to get a place. Another approach to managing diversity is Positive Discrimination policy. It is “the specific recognition of certain characteristics (typically sex, race/ethnicity, disability, religion, sexual orientation and age) considered to have disadvantaged a group of people through no direct fault of their own. It brings consideration of the disadvantage into the formal decision-making process by making these characteristics legitimate criteria for evaluating candidates” (Noon, 2010). It means that these ‘specific characteristics’ are also being taken into account whilst evaluating all candidates.

While in the case with Positive Action ordinary people have no chance to be hired, Positive Discrimination works according to two systems: ‘*tie-break*’ and ‘*threshold*’ (Noon, 2010). ‘Tie-break’ system suggests that when there are several equally qualified people, preference is given to a person with ‘differences’. It is supposed that such a person has already proven to be suitably qualified without taking into account social matters. ‘Threshold’ system is an approach for recruiting when people pass the necessary minimum requirements for a job, and then the selection is based on ‘special’ characteristics which some of those people may possess. In this case, social characteristics are more important. However, there is still one major issue that employees may face, namely, stereotypes. Despite the fact that these two approaches completely different by their nature, it may happen that even though a person was selected by their abilities, others will believe that it is because of their ‘differences’. That is why people, willing to not be suspected that they have achieved their position due to others’ help, may start rejecting such ‘help’. This action, in turn, leads to undermining the rationale of their privilege and equality policies in general (Noon, 2010). However, such ‘reverse discrimination’ is necessary, otherwise, the actual discrimination will exist.

Taking into account the fact that a company agrees upon integrating diversity, another issue appears, namely, no one but managers is responsible for making their organisations diverse (Chugh & Brief, 2008). As all people are subconsciously biased, it is highly difficult to make the right choice. Plaut (2002) introduces two models of managing diversity: awareness-and-inclusion (differentiation) and colour-blindness (integration). Awareness-and-inclusion model presupposes that differences do exist and should be acknowledged and valued. According to colour-blindness model, differences are ignored, no one pays attention to them so that everyone is treated in the same way. While the first approach could be reached through following different Positive Action policies, the second one is more difficult to implement. To avoid managers’ bias a blind-applications method could

be used (Fiske & Lee, 2008). The rationale of it is that while people are applying for a job, a manager knows nothing about applicants but their qualification. However, there is one major flaw in the colour-blindness model: it is hardly possible to hire without an interview which presumes that everyone will eventually meet that person, thereby, stereotypes and prejudice are inevitable (Fiske & Lee, 2008). Despite the differences between these two approaches, managers are accountable for implementing the one that could provide fair conditions for applicants as well as advantages for the company.

Stereotypes at work are widespread in the case with equality policies. Stereotypes are subject to various characteristics of people judging and conditions surrounding. It is obvious that the more 'differences' with majority groups does a person possess, the more he or she is stereotyped (Fiske & Lee, 2008). Attitudes towards 'differences' are often subconscious as people who did not obtain something are usually seeking for an excuse for it. It is also noteworthy that stereotypes are changing over time and depend on social conditions in a country (Fiske & Lee, 2008).

Employees with differences may also face a number of obstacles which could influence their performance. In most cases, people from minority groups "want to be as anyone else" but having been hired, they face two problems: on the one hand, if a person is accepted in a team and treated equally, their 'differences' might be soon forgotten by everyone, thus, a person, used to be treated differently, may start feeling unfairness; on the other hand, if a person treated considering their 'differences', then everybody remembers that this person is different and, thereby, such a person may feel that they have not been accepted (Bibard, 2011). Moreover, trying to 'fit in' when you are different may cause emotional burnout (Schneider, 2011), which then could lead to worse performance at work and psychological problems. Stereotypes may also become a reason for employees' failure as people will always think about the possibility that those stereotypes are true and, thus, perform worse than they could do (Steele & Aronson, 1995). It may also make people suffer from problems with their health, well-being, and emotional condition (Fiske & Lee, 2008). Thus, instead of gaining the advantage out of diversity, companies may worsen their performance if managers do not apply the necessary procedures to create flourishing work conditions for each member.

II. IS DIVERSITY BENEFICIAL?

There are a number of feasible advantages of creating diversity in the workplace. First of all, it is widely known that people from different backgrounds (such as ethnicity, race, gender, and even physical capacities) possess various knowledge of approaches to solving particular problems and confronting challenges and have different points of view on some issues, which could open a way to creativity and innovation. Moreover, to hire a person different from the majority of the staff is a good way to make personnel advance their communication skills (Bibard, 2011). This is due to the fact that if two or more people have acquired various background knowledge and conversational conventions, the only

way to really understand each other is to use a shared language in a more explicit way. It can help both to create a more friendly environment at work and to obtain experience in communicating with different people and, thus, to be able to communicate with clients of any kind. If it comes to hiring a person from a different country, their language skills could help broaden the range of customers and allow a company to become global. Furthermore, being different basically means having 'additional' skills (Schneider, 2011). It is believed that people from minorities can possess more profound skills in what they do as they often have to compete with their 'differences' to be similar (or equal) to others. That is why it is advantageous to hire such people as they literally are ready to do more (Bibard, 2011).

Catalyst (2004) conducted the research which shows that companies with more women at the top have a higher level of performance rather than those with fewer women at the top. The reason for it could be rooted in one of the diversity perspectives mentioned above. In order to draw the attention of a larger audience, it is essential that diversity is integrated into an organisation. The benefit, in this case, is reached by the fact that diversity among personnel means diverse approaches towards clients, thus, a better understanding and fulfilment of needs different groups of clients may possess (Jonsen et al., 2011). Moreover, it is obvious that due to diversity existence in society, applying diversity in a company as a part of CSR campaign is a way of gaining the respect from people which, in turn, could also lead to the increase of customers. However, it should be noticed here that it will become a benefit only if society truly supports diversity, which often depends on the government's attitude (Jonsen et al., 2011).

Nevertheless, despite having reasonable advantages, there are far not that many organisations implementing diversity. Noon (2007) raises a logical question – "If the business case for diversity were so compelling, why are not all firms adopting it?" The answer, however, is not as simple as it may seem. First of all, accepting diversity is equal to admitting that there will be certain changes in a company's workflow. Changes are often seen as a threat because of impossibility to predict the outcomes. Thereby some companies believe that it is better to not pursue a potential benefit than to risk existing sustainability. Secondly, there is a pattern that predetermines how a person is expected to work at each particular position in any organisation. It is usually taken for granted and both managers and employees are used to that. To hire anyone different from an average employee means to accept changes, which, as mentioned above, could cause failure in organisational profit. People are especially afraid when it comes to the physical capacities of a person (Bibard, 2011). It is far easier to avoid something than to step outside the comfort zone.

Another reason for not implementing diversity is that employees prefer conformity rather than differences. It may be due to the fact that people subconsciously want to be acknowledged by others who possess similar points of view, while differences, in this case, could cause fragmentation among employees (Jonsen et al., 2011). Studies of Williams and O'Reilly (1998) support the

assumption that diversity in the workplace frequently leads to negative results. Diversity is seen as a ‘double-edged sword’ where, on the one hand, it is a way of expanding creative thinking, but on the other hand, there appears a high possibility that people will not be able to work together, which will result in failure (Milliken & Martins, 1996).

The question of integrating diversity also depends on both political context and an organisational strategy (Jonsen et al., 2011). Externally driven companies are more likely to implement diversity as their objective is customers, that is why they are ready for changes if the market context requires it. On the contrary, internally or cost-driven organisations are interested primarily in their profit, thus, they do not adopt diversity, avoiding any risk of changes. Regarding the political context, in order for an organisation to make a profit, its approaches should go in the same direction as governmental policy towards diversity does. Otherwise, it will be considered inadequate by society, and even some steps to inhibit the advancement of the company could be applied. That is why, if a country has not agreed upon diversity policies, organisations would hardly integrate it.

THE ANALYSIS OF DIVERSITY IMPLEMENTATION IN COMPANIES

The research is aimed at revealing the degree of diversity implementation in modern organisations. Three worldwide companies, namely, Johnson&Johnson, KPMG, and Google, were chosen as the basis for the analysis. The reason for these particular organisations to be chosen stems from the idea that they are all well-known international companies but cover different spheres of life – finance, technology, and medicine. The degree of diversity implementation is evaluated through analysing four main domains: corporate culture, news articles, diversity practices awards and ranks, and employees’ reviews. The analysis of corporate culture is aimed at reviewing the websites to examine companies’ attitudes towards diversity policies and the ways of integrating them. News articles help reveal any violations of those policies. Awards and ranks gained in the realm of implementing diversity and inclusion consider that companies take practical steps in that sphere. In addition, employees’ reviews on large recruiting websites could provide inside information about how organisations operate according to those policies in reality.

Before analysing the degree of diversity implementation in companies, it is first important to elaborate on which diversity practices awards and ranks have been chosen and their algorithms to award winners. The awards are the following: DiversityInc, Diversity Best Practices Inclusion Index, Disability Equality Index, and Thomson Reuters (now Refinitiv) Diversity & Inclusion Index. These exact awards were chosen due to the fact that they are all represented by respectful international organisations but at the same time have some differences between each other, such as methodology, evaluated criteria, the way companies are chosen for assessment.

The first company to be analysed is Johnson&Johnson. J&J is an American organization with subsidiary companies around the globe, manufacturing pharmaceutical goods and medical devices. It is considered to be a multinational organisation with clearly stated vision and strategies regarding diversity and inclusion in the workplace. According to the website, their vision is “Be yourself, change the world”, thereby, they acknowledge and value all the differences in people and believe that those differences are advantageous in regards of new ideas and innovations. The organisation aspires to integrate diversity and inclusion in everyday work which is highlighted in its mission. Regarding all the information stated above, J&J can be considered to be adhering to the fourth type of diversity practices according to Kirton and Greene (2010), namely, comprehensive proactive. The company implements diversity policies in regards to three strategic pillars:

1. “Advance our culture of inclusion and innovation”: the company practices the ‘culture of belonging’, whereby, everyone belongs to their own culture because everyone is unique and through this uniqueness, one brings new ideas and knowledge that leads to breakthroughs. This view on diversity by J&J directly correlates with Integration and learning perspective advanced by Ely and Thomas (2001).
2. “Build a diverse workforce for the future”: this pillar is similar to Access and legitimacy perspective (Ely & Thomas, 2001) which presupposes that bringing diversity inside helps broaden the range of customers.
3. “Enhance business results and reputation”: due to people’s attitudes towards diversity and diversity among clients, promoting diversity policies in organisations can be viewed as CSR campaigns and lead to social respect to the company.

There is a variety of groups, initiatives, and procedures aimed at supporting different groups of people and their rights. 12 employee resource groups exist in J&J that help to promote and advance the values of diverse culture. J&J has launched #BeThere campaign to support veterans and help them with jobs. There are also a number of sponsorship programmes aimed at providing opportunities for everyone and finding talents.

Regarding the awards and ranks, Johnson&Johnson has successfully proven to be a part of a diverse community. In 2018 the company has headed the list of The DiversityInc top 50 companies for diversity, has been included in DBP Inclusion Index list and Disability Equality Index list with a score of 90%, and it has also taken the 32nd place in Thomson Reuters Diversity and Inclusion Index scoring 72.50. Having analysed the data above, it can be concluded that, first, J&J considers diversity important in the organisation; second, it is transparent to the society by providing a clear statement on the website, and third, the number of various awards and indexes proves that there are practical steps taken for integrating diversity policies.

There are also a number of news articles representing J&J as a company that fulfils its social responsibilities in regards to diversity and inclusion. According to

the data provided by DiversityInc as a part of their feedback on the company, it highlights a high involvement of its Chairman&CEO and other leading managers in promoting diversity. It proves the idea that managers are responsible for a successful implementation of diversity policies, and it can be seen here that Chairman&CEO is doing his best to create a friendly diverse working environment and to show the example of how diversity should be accepted and treated in the company. Alex Gorsky is now considered to be one of the best examples of diversity leadership. Moreover, J&J has their value statement, The Credo, which also represents the company's view regarding diversity. SocialTalent, the world company working on recruiting training, writes in one of their reports that diversity management is under leaders' control at J&J as the Chief Diversity Officer reports directly to the Chairman&CEO. J&J promotes diversity and inclusion through mentoring programmes and employee resource groups as well as through a special website, 'Diversity University', aimed at helping personnel see the advantages of a diverse workforce. It also states the fact that J&J has obtained a huge number of rewards which proves the company's intentions of integrating diversity in the workplace. Another article in HealthCare Global journal highlights that J&J has developed the process of interviewing applicants so as to eliminate bias.

To conclude, it can be stated that Johnson&Johnson has proven to be successfully advancing diversity culture in the workplace. Not only have they distinguished their vision, mission, and rationale they adhere whilst integrating diversity, but also they have mastered the core principle of promoting diversity, namely, it all starts at the top. There is a positive tendency in regards to gaining rewards and recognitions as the company has taken leading positions in various lists and indexes. Finally, many news articles support the fact that J&J has achieved success in implementing diversity and is currently a good place to work at.

The next organisation to be analysed is KPMG. It is an international company, one of the Big Four auditors. Due to the information stated on the website, the company adheres to awareness-and-inclusion model towards treating its employees, namely, KPMG acknowledges differences in people, setting the core of its values to be "be yourself and respect others". There is no explicitly stated vision of the company on their website but through what is said there it can be distinguished that the cornerstone of the company is the diversity of its employees. They view it as a way of seeing the issue from new perspectives which could lead to new breakthroughs. On the website, one can also find information regarding the types of diversity covered at KPMG and company's attitudes towards them, as well as, various programmes aimed at improving mutual understanding among employees, such as Unconscious Bias training and Culture Wizard Program. Though the organisation suggests its own training on managing diversity in the workplace for other companies, there is no transparently written methodology and practices that KPMG implements in regards to diversity and inclusion in their own organisational management.

Speaking about diversity practices awards, KPMG has shown a positive tendency in promoting diversity policies. In 2018 it has been included in Disability Equality Index list scoring 100% and has taken the 8th place in The 2018 DiversityInc top 50 companies for diversity list. This means that the company has proven to be taking practical steps towards integrating diversity and inclusion. However, there is still some place for growth as KPMG has gained fewer awards than J&J has, and it was not included in Thomson Reuters Diversity and Inclusion Index which assesses a large number of companies without an application process.

According to the feedback provided by DiversityInc on their website, the management of diversity at KPMG is governed by the leaders of boards, which has proven to be the right approach to managing diversity. Then, there are a number of local councils responsible for sustaining diverse and flourishing work environment. Moreover, there is a great variety of communities that employees could be a part of and a number of different training for developing professional skills and enhancing relations among employees.

Having analysed 300 reviews on Indeed recruiting website (www.indeed.com), there were 13 of them mentioning diversity at KPMG with 10 being positive. The website does not ask to write about implementing diversity policies, thus, it is employees' willing to say a word about it. In the majority cases, employees respond positively proving in their reviews that diversity does exist at KPMG and the company pays much attention to promoting it. Though it is important to say that some employees also mention unfair treatment, lack of opportunities and the imposition of diversity adherence.

Through all that has been mentioned above, it can be concluded that KPMG is taking practical steps towards integrating diversity and the rewards as well as employees' reviews and diversity procedures prove that. However, there is no clear statement of vision, methods, and goals the company sets to successfully implement diversity culture in the workplace. KPMG is going in the right direction but there is place to grow which can also be supported by the fact that it was not included in Thomson Reuters D&I Index.

The third, and final, company to be analysed is Google. Google is another American multinational organisation working on technologies and Internet-related services, which is also one of the Big Four technology companies. According to the 2018 Diversity Annual Report, Google has set and is currently working on achieving the following goals: 1. *Extending D&I*: aim to integrate diversity into all the levels of hierarchy; 2. *Increasing transparency*: present more detailed data regarding diversity among employees; and 3. *Overarching strategy*: work on advancing methodology to create a more inclusive environment. However, regarding the data in the report, the higher level of hierarchy it is, the less diversity is presented there, which violates the first goal. The following commitments have been introduced: Equity, Diversity, Inclusion, and Integrity. Google views its mission as "to organize the world's information and make it universally accessible and useful". Due to the mission, their core rationale of integrating diversity is rooted in the idea of Access and legitimacy perspective, namely, diversity inside

the company should reflect existing diversity in society to attract more customers. Moreover, they see diversity as a ‘business imperative’ which literally represents another perspective – Integration and learning. As for the 2019 Diversity Annual Report, they have focused more on leadership accountability, accepting that diversity management should start at the top. As for 2019, Google’s personnel is represented by 33.2% women, which is 2.3% higher than the previous year, and 43.9% Asian and 48.5% White in the US. Google has admitted that black women employees do not experience Google in such a positive way as others. It is also noteworthy that based on the attrition index, the highest number of employees leaving Google is among black people but men. There are only 26.1% of leading positions held by women and the percentage shows a continuous decrease from 30.1% in 2014.

The annual report, as well as the website, presents the work of a number of various networks and employee resource groups, such as Black Googler Network, Disability Alliance, Google American Indian Network, Gayglers, Greyglers, HOLA (Hispanic/Latinx Opportunities in Leadership and Advocacy), Inter Belief Network, Trans@, VetNet, and Women@. During the year Google held Women’s Leadership Summit and Black Women Summit to improve women’s experience at work. Google has also launched a campaign for recruiting veterans and has been sponsoring a variety of training programmes for them.

There are no awards presented on Google official website as well as no mentioning of Google on any analysed awards lists. It could be due to two reasons: first of all, Google may see no profit in applying to any of these lists/indexes, or it has not gained the minimum score to be included there. However, it should be noticed that if some of the awards are based on company’s willing to participate, others, such as Thomson Reuters D&I Index analyses organisations regardless of their willing. Moreover, gaining such awards increases company’s reputation. In other words, the issue of Google not obtaining any diversity practices recognitions leads to the conclusion that either is Google not willing to participate being afraid of failure or it is participating and not proving what is stated on their website.

Despite what is written on Google website, there are a lot of precedents of Google violating the core principles of diversity policies. DiversityInc is a respectful ‘diversity’ publication, seeking to provide the most relevant information regarding diversity practices in the workplace, thus, it has been releasing many articles on Google violating diversity as well as people’s rights. In one of the news articles it is stated that Google is being sued by the US labour department for not paying equal amounts of money to men and women. The author raises the issue that there is a lack of diversity among employees which Google itself admits providing annual data. Moreover, it is also mentioned that Google never tried to participate in DiversityInc Top 50 which proves the statement advanced above (D’Onofrio, 2017a). Furthermore, not only does Google pay women less, but also segregates them to lower position jobs than men, where they cannot earn more or be promoted. Former women employees testified that Google does not treat women equally with men (D’Onofrio, 2017c). In support of what has been stated

above, a former Google employee declared that a sexist culture prevailed at Google and even during Company Diversity Program. Apart from that, he assures that people from minority groups feel alienated and there is no women-friendly culture at Google. The CEO denied the fact that employees' personal points of view are not accepted but at the same time suggested those whose views are different talk to others to settle it by themselves (D'Onofrio, 2017b).

From the information presented above, it can be concluded that Google is trying to implement diversity in all the spheres but sees it as the only right way for making a profit – 'business imperative' – in the first place. In fact, Google can be considered to be adhering to either minimalist/partial or compliant type of diversity practices according to Kirton and Greene (2010) as it all looks like diversion while facts undermine the existence of any practical steps. It is being transparent to its customers showing the real data in its annual report but the report itself proves that Google is experiencing discrimination in regards to women and different races/ethnicities but Whites and Asian. The organisation agreed that diversity management starts with leadership, however, there is little diversity on the top which questions the underlying statement of commitment to those policies. Moreover, Google more likely adheres to Positive Action approach setting some quotas and sponsorships for minorities, which is not the best way of implementing diversity. The number of negative news articles raises a serious question of the essence of existing diversity policies.

CONCLUSION

The concepts distinguished in the theoretical part of the study are of help when evaluating the degree to which an organisation has or has not integrated diversity. For the analysis of three particular organisations, four main domains, such as corporate culture, news articles, diversity practices awards and ranks, and employees' reviews, have been studied so that then the conclusion could be made.

Johnson&Johnson could be undoubtedly considered to be a company that successfully implements diversity in the workplace, adhering to the core principle that managing diversity starts at the top. Their vision, mission, and rationale of integrating diversity is clearly defined and transparent to every person, and could easily be found on their website. Johnson&Johnson has taken leading positions in various lists and rewards for a number of years as well as many articles prove that the company is of great success in implementing and managing diversity in the workplace.

KPMG has shown to be taking practical steps towards integrating diversity, which can be proven with the number of rewards and employees' reviews. Though, the clear vision regarding diversity, methods to managing it, and goals to integrate diversity into corporate culture are missing on the website which makes it difficult for an ordinary person to gain an overall image of the situation in the company. KPMG is showing a positive correlation in regards of integrating diversity, however a number of practices are still to be acquired.

In contrast to two other companies, Google seems to be adhering to minimalist/partial type of diversity practices. It is openly stating the fact that the main reason of implementing diversity for Google is making a profit. All the data about diversity in the workplace stated on its website cannot be proven, in contrast, its annual report itself as well as news articles proves that Google is experiencing discrimination to a number of social groups of people. The organisation has agreed with the core concepts of implementing and managing diversity in theory but does not adopt them in practice. The issue of Google not obtaining any diversity practices rewards leads to the conclusion that either is Google not willing to participate being afraid of failure or it is participating and not proving what is stated on their website.

To conclude, the following results have been reached: Johnson&Johnson is an example of company that adheres to Comprehensive proactive approach of managing diversity and is actively engaged in promoting diversity on all the levels; KPMG can also be considered to follow this approach, though, it is still on the early stages of its successful integrating; while Google, on contrary, adheres to minimalist/partial approach, persuading the society that it makes practical steps, but various facts prove the opposite.

References

1. 2018 Best Places to Work. (2018) (<https://disabilityequalityindex.org>)
2. 2018 DBP Inclusion Index Data Snapshot. (2018). (<https://www.diversitybestpractices.com>)
3. Ball, D. A. & McCulluch, W. H. Jr. (1993) An integrative study of the importance of international business education. *Journal of International Business Studies*, 2nd quarter, 383 – 391.
4. Berry, B. & Bonilla-Silva, E. (2008) “They Should Hire the One with the Best Score”: White Sensitivity to Qualification Differences in Affirmative Action Hiring Decisions. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 31(2), 215-242.
5. Bibard, L. (2011) Integrating Diversity: Identities Replayed. In S. Groschl (Ed.), *Diversity in the Workplace: Multi-Disciplinary and International Perspectives* (pp. 7-13). Farnham, Surrey: Gower Publishing Limited.
6. Bielby, W. T. (2008) Promoting racial diversity at work: Challenges and solutions. In A. P. Brief (Ed.), *Diversity at Work* (pp. 53-86). Cambridge: Cambridge University Press.
7. Chugh, D. & Brief, A. P. (2008) Introduction: Where the sweet spot is: Studying diversity in organizations. In A. P. Brief (Ed.), *Diversity at Work* (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
8. D'Onofrio, K. (2017a, August 07). Google Engineer's Anti-Diversity Memo Displays Company's Misogynist Culture. *DiversityInc*. Retrieved from
9. <https://www.diversityinc.com>
10. D'Onofrio, K. (2017b, August 09). Google Engineer Wrote Controversial Memo After Attending Company Diversity Program. *DiversityInc*. Retrieved from
11. <https://www.diversityinc.com>
12. D'Onofrio, K. (2017c, September 15). Google Segregates Women into Lower Level Jobs, Lawsuit Alleges. *DiversityInc*. Retrieved from
13. <https://www.diversityinc.com>
14. Dass, P. & Parker, B. (1999) Strategies for managing human resource diversity: From resistance to learning. *Journal of Academy of Management Executive*, 13(2), 68-80.
15. Definition of an organisation. (n.d.). Retrieved from
16. <http://www.businessdictionary.com/definition/organization.html>

17. Ely, R.J. & Thomas, D.A. (2001) Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes. *Journal of Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273.
18. Fiske, S. T. & Lee, T. L. (2008) Stereotypes and prejudice create workplace discrimination. In A. P. Brief (Ed.), *Diversity at Work* (pp. 13-52). Cambridge: Cambridge University Press.
19. Jonsen, K., Schneider, S. C., & Maznevski, M. L. (2011) Diversity – A Strategic Issue? In S. Groschl (Ed.), *Diversity in the Workplace: Multi-Disciplinary and International Perspectives* (pp. 29-55). Farnham, Surrey: Gower Publishing Limited.
20. Kirton, G. & Greene, A. M. (2005) *The Dynamics of Managing Diversity: A critical approach*. Boston, MA: Butterworth-Heinemann, p. 282.
21. Kirton, G. & Greene, A. M. (2010) *The Dynamics of Managing Diversity: A critical approach*. Boston, MA: Butterworth-Heinemann.
22. Kohers, T. (1985) Corporate employment needs and their implications for an international business curriculum. *Journal of Issues in International Business*, Summer–Fall, 33-37.
23. Milliken, F. J., & Martins, L. L. (1996) Searching for common threads: Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Journal of Academy of Management Review*, 21(2), 402-433.
24. Noon, M. (2007) The Fatal Flaws of Diversity and the Business Case for Ethnic Minorities. *Journal of Work, Employment and Society*, 21(4), 373-84.
25. Noon, M. (2010) The shackled runner: time to rethink positive discrimination? *Journal of Work, Employment and Society*, 24(4), 728-739.
26. Plaut, V. C. (2002) Cultural models of diversity in America: The psychology of difference and inclusion. In R. A. Shweder, M. Minow, and H. R. Markus (Eds.), *Engaging Cultural Differences: The Multicultural Challenge in Liberal Democracies* (pp. 365-395). New York, NY: Russell Sage Foundation.
27. Plaut, V. C. (2003) Sociocultural models of diversity: The dilemma of difference in America. Dissertation-Abstracts-International: Section B: The Sciences and Engineering , 64 (3B), p. 1553.
28. Rubin, R. S. (2002) Will the Real SMART Goals Please Stand Up? *Journal of The Industrial-Organizational Psychologist*, 39, 26-27.
29. Schneider, S. C. (2011) Globalization: On Being Different. In S. Groschl (Ed.), *Diversity in the Workplace: Multi-Disciplinary and International Perspectives* (pp. 89-97). Farnham, Surrey: Gower Publishing Limited.
30. SocialTalent. (2016, August 07). 10 Companies Around the World That Are Embracing Diversity in a BIG Way [Blog post]. Retrieved from <https://www.socialtalent.com/blog/recruitment/10-companies-around-the-world-that-are-embracing-diversity>
31. Steele, C. M. & Aronson, J. (1995) Stereotype threat and intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
32. Sturman, C. (2018, May 04). Johnson & Johnson tops the diversity board. *Healthcare Global*. Retrieved from <https://www.healthcareglobal.com>
33. Takagi, J. (2011) Multicultural Identities and Culture Work. In S. Groschl (Ed.), *Diversity in the Workplace: Multi-Disciplinary and International Perspectives* (pp. 79-88). Farnham, Surrey: Gower Publishing Limited.
34. The 2018 DiversityInc Top 50 Companies for Diversity. (2018). Retrieved from <https://www.diversityinc.com>
35. Williams, K. Y. & O'Reilly, C. A. (1998) Demography and diversity in organizations. In B. M. Staw and L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 20, pp. 77-140). Greenwich: JAI Press.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

УДК 82-312.1

Гранкина Дарья Сергеевна

Бакалавр Санкт-Петербургского государственного университета

iceknigh23@gmail.com

Научный руководитель:

Кибальник Сергей Акимович

Доктор филологических наук, профессор,

Санкт-Петербургский государственный университет

Транскультурный дискурс в первом англоязычном романе В.Набокова «The Real Life of Sebastian Knight»

Transcultural discourse in “The Real Life of Sebastian Knight”, the first novel in English by V.Nabokov

АННОТАЦИЯ.

В данной работе автор исследует транскультурный дискурс на примере первого англоязычного романа «TheRealLifeofSebastianKnight» В.В.Набокова. Был проанализирован дискурс произведения писателя с точки зрения интеркультурного взаимодействия, а также произведен анализ переданных различными средствами языка характеристик героев и представления двух культур в роман. При данном дискурсивном анализе было проведено членение романа на отдельные эпизоды, группы реплик героев (макроструктура дискурса), а также на локальные лексические единицы (микроструктура дискурса). В статье делаются выводы о следующем:

- 1) как представлена личность в контексте представленной культуры
- 2) каковы последствия адаптации к новой культурной среде
- 3) как представлено языковое поведение героев
- 4) зачем используются калькированные английские наименования и транслитерация
- 5) как проявляется маргинализация в транскультурном дискурсе
- 6) тема любви как проявление транскультурности и т.д.

Автор исследования через анализ романа, в ходе которого Набоков через сознание героев изображает сложные трансформации их культурных идентичностей, приходит к выводу, что в символическом виде эти трансформации воплощают собственное транскультурное сознание Набокова.

Ключевые слова: транскультура; аккультурация; трансформация; адаптация; этнокультура; маргинализация; языковое поведение

ABSTRACT.

The article gives a detailed analysis of transcultural discourse using the example of the first novel in English “The Real Life of Sebastian Knight” by V.Nabokov. The discourse of the novel was analyzed from the point of view of intercultural interaction by pointing out the presentation of two cultures in the novel and the characteristics of the characters described by various means of the language. The novel was divided into separate episodes (macrostructure of discourse), as well as local lexical units (microstructure of discourse). The following conclusions are drawn:

- 1) how the personality is represented in the context of the described culture
- 2) what are the consequences of adapting to a new cultural environment
- 3) how the linguistic behavior of the characters is presented
- 4) why are calquing and transliteration used in the novel
- 5) how is marginalization shown in transcultural discourse
- 6) the love theme as a manifestation of transculturalism, etc.

The author of the article through analysis of the novel, in which Nabokov through the consciousness of the characters depicts complex transformations of their cultural identities, comes to the conclusion that in a symbolic form these transformations embody Nabokov’s own transcultural consciousness.

Keywords: transculture; acculturation; transformation; adaptation; ethnic culture; marginalization; linguistic behavior

«Художественная проза, - утверждал Н.П.Полторацкий, - неминуюсь связана...с родным (для автора) языком... Язык есть выражение «субстанции» любого народа, именно поэтому все литературы всегда национальны» [10, с. 20]. Набоков в равной степени хорошо владел двумя языками, поэтому в данном случае следует говорить о двуязычии писателя («два языка совершенно автономны, каждому соответствует свой набор понятий, грамматические категории двух языков также независимы» [1, с. 56]). Набоков сам говорил, что он американский писатель, однако потеря русского языка для него была бы подобна смерти, ведь родной язык - «все, что есть у него» (стихотворение «К России», 1939). В связи с этим в его творчестве после эмиграции начинают прослеживаться новые темы, вызванные тоской по родине, самоопределением, межкультурной трансформацией и адаптацией, аккультурацией, а также транскультурным взаимодействием.

Роман «The Real Life of Sebastian Knight» это первое англоязычное произведение писателя, в котором сталкиваются две культуры, поэтому он является наиболее ярким для изучения данной темы.

А.Е.Литварь в своей статье [6, с. 158-170] анализировала основные темы произведения, интертекстуальные связи, образ рассказчика. Присцилла Майер исследует в двух произведениях Набокова «Подлинная жизнь Себастьяна Найта» и «Отчаяние» [17, с. 37-60] «контраст между русским прошлым и настоящим на Западе». Себастьян, находящийся между двух

культур, сознательно меняет Россию и ее язык на Англию и английский и, лишь когда он понимает, что умирает, решает вернуться на родину и к своей прошлой вере (это символизирует Доктор Старов).

Джерард де Врайс и Дональд Бартон Джонсон в своем труде [34] пишут о значениях различных цветов в данном романе. Фиолетовый, последний цвет первичной радуги, символизирует литературное творчество Набокова на родном ему русском языке, а белый, первый цвет вторичной радуги, олицетворяет англоязычные произведения писателя. Поэтому фиолетовый - это символ перехода Набокова от русского языка к английскому. Фиолетовый цвет может распадаться на красный, синий и другие, и это символизирует то, что В.В.Набоков может переключаться с родного языка на язык той страны, в которую он переехал.

Таким образом, творчество Набокова, а также его роман «Подлинная жизнь Себастьяна Найта» хорошо изучены, однако тема транскультурного дискурса в данном произведении еще не анализировалась.

В романе «The Real Life of Sebastian Knight» Сирин попытался стать английским (а позже американским) писателем, и в этом произведении показал принадлежность к новой культуре, не теряя и не забывая родную.

В романе единокровный брат выдающегося английского писателя Найта, который наполовину русский, пишет его биографию. Процесс создания этой биографии, в котором и раскрываются главные герои, их культурная принадлежность, взаимодействие английской и русской души, и составляет сюжет романа.

Наследие трудов книги «The Real Life of Sebastian Knight» велико.

Брайан Бойд анализирует роман Набокова через призму его автобиографичности. Как и В., который против своей воли должен писать на английском языке, чтобы рассказать о жизни английского писателя, своего брата, который так и не смог полностью перерезать пуповину, связывавшую его с Россией [33, с. 497], так и Набоков в своем первом англоязычном романе, сознавая, что ему придется оставить творчество на родном ему языке, отстраняясь от этой мучительной жертвы, обращает ее в искусство — и все-таки позволяет нам почувствовать, какую цену он заплатил за отречение от родного языка и традиций.

Еще одним литературоведом, изучавшим первый англоязычный роман Набокова, является Г.А.Барабтарло, чьи идеи перекликаются с идеями Бойда: Набоков, не желавший покинуть Россию и бросать русскую литературу, видит необходимость покинуть Родину, оставить любимый язык и начать писать на английском языке [9, с. 302-348].

Автор данной работы считает, что в романе «The Real Life of Sebastian Knight» Набоков является прототипом двух героев. Себастьян - это Сирин в Америке, надежда на то, что Набоков станет знаменитым писателем в Соединенных Штатах, отойдет от стереотипов, получит ту свободу, которую не мог получить на Родине. Рассказчик - Набоков в России, со своими привычными традициями, идеями. Сирин растождествляет свое внутреннее

единство, но при этом, эти две культурные единицы равнозначны. Как писала М.Н.Виролайнен о героях романа: «кровное родство расщепляется кровной же чужеродностью, определяющей русскость одного брата и врожденное англоязычие другого» [2, т. 2, с. 266]. Однако далее в романе мы читаем: «мир иной — это...полномерная способность сознательно жить в любой выбранной душе...Посему: я — Себастьян Найт». [4, с. 191. В дальнейшем цитаты из русского перевода романа В.В.Набокова «Подлинная жизнь Себастьяна Найта», сделанного С.Ильиным, приводятся по этому изданию с указанием номера тома римской цифрой и номера страницы арабской в скобках). Таким образом, мы наблюдаем самоанализ Набокова по поводу его собственного положения между двумя культурами.

М.Н.Эпштейн пишет, что транскультура - это «позиция «внеаходимости» по отношению к другим культурам, освобождение от детерминаций родной культуры, поле «надкультурного» творчества. Транскультура противопоставлена мультикультурализму, так как «многокультурие» предполагает принадлежность человека к «природной» идентичности, а транскультура подразумевает интерференцию «исходных идентичностей по мере того, как индивиды пересекают границы разных культур» [12, с. 351 – 355].

Человеку, находящемуся на перекрестке культур, любой элемент «природной» культуры уже не диктуется как традиция. Человек способен сам выбирать из набора потенциальных культурных признаков, универсальной символической палитры [14, с. 25].

В данной работе будет проводиться анализ дискурса произведения Набокова с точки зрения интеркультурного взаимодействия, а также анализ переданных различными средствами языка характеристик героев и представления двух культур в романе. При данном дискурсивном анализе будет проведено членение романа на отдельные эпизоды, группы реплик героев (макроструктура дискурса), а также на локальные лексические единицы (микроструктура дискурса).

Таким образом, автор данной работы считает, что роман «TheRealLifeofSebastianKnight» представляет собой транскультурный дискурс [8, с. 335], воплощенное транскультурное сознание Набокова. Эта совокупность имеет интеркультурный характер в романе «The Real Life of Sebastian Knight» как по форме, так и по содержанию. Поэтика двуязычия и тематика культурных превращений соединяются в единое целое, которое и определяется понятием «транскультурный дискурс».

1. Знакомство Себастьяна Найта с другой культурой и его транскультурные метаморфозы

Первое представление об Англии у Набокова и его героя Себастьяна Найта сложилось до того, как они увидели ее собственными глазами. Набоков воспитывался в семье, где любили все английское, заговорил раньше на английском, чем на русском, Себастьян - наполовину русский, наполовину англичанин. Найт испытывал тяготение к другой культуре, к

другому языку, хотел надеть маску английскости. Однако после того, как герой столкнулся с реальностью, сформировавшийся у него образ Англии подвергается трансформации по мере настоящего знакомства со страной.

Так, приехав в Кембридж, Найт поначалу был ошеломлен: «его поначалу буквально ошеломляла возможность видеть, обонять, осязать страну, к которой он издавна стремился. Настоящий двухколесный хэнсом отвез его со станции в Тринити-колледж: казалось, до самой этой минуты экипаж ждал именно его» (Т.І, с.55). Герою казалось, что ему ведомо все, что он видит, чувствует. Но спустя некоторое время Найт понимает, что он одинок и не вписывается в окружающую его обстановку.

Себастьян начинает перестраивать себя: «он изо всех сил старался стать образцовым первокурсником. В коричневом халате и старых лакированных туфлях, с мыльницей и губкой в мешке, он неспешно шагал зимними утрами в ванное заведение за углом. Он завтракал в Холле овсянкой, серой и скушной, как небеса над Большим Двором, и апельсиновым джемом – в точности того же оттенка, что ползучая поросль на его стенах». (Т.І, с.58)

Вскоре Себастьян «stopped enjoying what he thought he ought to enjoy» (р.47) («перестал радоваться тем вещам, смаковать которые он считал своим долгом»). Интересен выбор Набоковым в данной ситуации модального глагола *ought to*: Себастьян задыхался в пределах собственной, русской, культуры, он настолько хотел чувствовать себя приобщенным к иной культуре, что считал своим долгом притворяться англичанином: «По-русски он говорил с опаской, прибегая к английскому, едва разговор касался чего-то требовавшего больше двух фраз.» (Т.І, с.46) Это пример проявления аттракции наполовину русского героя к иной культуре, приводящей его в состояние бикультуральности, в которой он в конце романа по-новому осмысляет свою русскую природу: В., узнав, что Себастьян в больнице, приехал к нему и назвал английскую фамилию брата. Как оказалось впоследствии, Себастьян при поступлении назвался русским господином, сообщив их общую с В. фамилию: («Мыслимбратьялишьпоотцу. Моя фамилия [и я назвал мою фамилию]. Oh-la-la! – воскликнула она, заливаясь сильным румянцем. – Mon Dieu! Но русский господин умер вчера.» (Т.І, с.190)

Набоков также подготовил читателя к тому, что Себастьян Найт в конце произведения окажется в иной этнокультурной обстановке, а то есть все-таки приобщит себя к русской, родной, культуре, тем, что ввел описания России через главного героя: «Я всегда считал, – пишет он... – что одно из самых чистых чувств – это тоска изгоя по земле, в которой он родился. Мне хотелось бы показать его, до изнеможения напрягающим память в непрерывных усилиях сохранить живыми и яркими видения своего прошлого: незабвенные сизые взгорья и блаженные большаки, живую изгородь с ее неофициальной розой, поля с их зайцами, далекий шпиль и близкий колокольчик...» (Т.І, с.43)

2. Языковое поведение героев романа

Образцу английской речи героя романа принадлежит значительная роль в транскультурном дискурсе.

У Себастьяна происходит неполная аккультурация виной культуре:

«Английский язык Себастьяна, свободный и образный, воспринимался все-таки как язык иностранца. Звук “р” в начале слова у него перекачивался и рокотал, он делал забавные ошибки вроде: “Я захватил простуду” или “Этот человек отменный” - имея в виду под последним, что такой-то славный малый. Он не там ставил ударения в словах типа “интересный” или “лаборатория”. Он неверно произносил такие имена, как “Сократ” или “Дездемона”»⁴⁰ (р. 48)

Еще одним проявлением транскультурного дискурса в романе является смешение языков в речи героев. Так, например, герой-рассказчик В. встречается в вагоне с неким французским господином Зильберманом. Узнав, что у В. русская фамилия, Зильберман начинает использовать в разговоре параллельно с английским русские слова: «Gavritparussky?...Cookolkah» (р.127), несмотря на то что рассказчик при встрече представился ему англичанином. Таким образом, это пример того, что и В. находится в положении между двух культур, а Зильберман, заинтересовавшись человеком чужой среды, переключает языковой код, чтобы обеспечить успешную коммуникацию. Также поступает и В. в доме у мадам Лесерф (Нины Речной), произнося по-русски фразу, которая помогла определить принадлежность героини так же и к русской культуре: «Ah-oo-neighna-sheikurah-ook.» (р.172) Мадам Лесерф, несмотря на то что она взяла иностранную фамилию и всячески старалась скрыть свои русские корни, услышав родную речь, не осознанно «расшифровала» этот языковой код. То есть можно предположить, что и Нина Речная тоже относится к транскультурной картине мира.

В романе огромное внимание уделяется описанию национально-языковой стихии творчества Себастьяна Найта. В тексте романа почти не появляется русский язык героя, за исключением последнего письма брату, которое тот приводит по-английски, однако некоторые слова и выражения дублирует транслитерацией их звучания по-русски: I am fed up - [osskomina], snake-skins - [vypolziny], because – [eeboh], night-lodgings – [notchleg], I shall be stuck – [zasstriaoo], it had been destined – [prednaznachalos], I bore you – [dokoochayou]. (р.185) Сам В. говорил, что русский язык Себастьяна выразительнее и богаче, чем английский, и что «возьмись он писать по-русски, ему не пришлось бы так мучиться со словами». (Т.1, с.85) «И позвольте прибавить, - говорил В., - что я располагаю письмом, написанным Себастьяном незадолго до смерти. Это короткое письмо писано на русском языке, более чистом и богатом, чем был когда-либо его английский, каких бы красот выражения он ни достиг в своих книгах.» (Т.1, с.85) Таким образом, В., дублируя отдельные слова из письма Себастьяна на русском, тем самым показывает, что в языке есть так называемые непере译имые слова. Их

⁴⁰Перевод мой. Автор данной работы представляет свой перевод данного отрывка произведения В.В.Набокова, так его перевод, сделанный С.Б.Ильиным, представляется емуслишком литературным.

можно заменить некими английскими, но часть смысла потеряется, то есть тут транскультурный дискурс романа проявляется в своеобразном «мостике» между двумя культурами, который поддерживает их сосуществование и позволяет, находясь между ними, использовать черты как одной, так и другой.

3. Этнокультурные различия между героем и представителями английской культуры

Транскультурный дискурс романа отображается также в первоначальных этнокультурных различиях между Себастьяном и обществом другой культуры. Герой не исполняет всего, что требуется в области одежды, образа жизни, свойственных представителям чужой культуры: «Кто-то сказал ему, что жесткие уголки академической шапочки надлежит надломить, а то и вовсе изъять, оставив лишь квелую черную оболочку. Едва проделав это, он обнаружил, что впал в наихудшую “первокурсную” пошлость и что совершенство вкуса состоит в небрежении и шапочкой и плащом, которые носишь, сохраняющем за ними безупречную внешность вещей незначущих, каковые в противном случае могли бы претендовать на какое-то значение. Или – шляпы и зонты запрещались в любую погоду, и Себастьян набожно мок и простужался» (Т.І, с.56), [пока ему не сказали, что почти у каждого англичанина с собой зонт]).

Герой пытается адаптироваться к новой картине мира, стремится к полной аккультурации, которая выражается даже в формах самопрезентации. Герой меняет свою русскую фамилию на типичную английскую Knight. Транскультурный дискурс романа проявляется в частичной маргинализации («Маргинализация, - утверждал А.П.Садохин, - означает, с одной стороны, потерю идентичности с собственной культурой, с другой - отсутствие идентификации с культурой большинства» [25, с. 117]) героя, так сильно Найт хотел, чтобы его считали нерусским: «Его наставник, покойный м-р Джефферсон, был, как я узнал, прескучнейшим старым господином, но отличным лингвистом, упрямо считавшим Себастьяна за русского. Иными словами, он доводил Себастьяна до остервенения, пересказывая ему все русские слова, какие знал, – а он собрал их целую уйму во время давней своей поездки в Москву, – и упрасывая Себастьяна научить его каким-либо еще. Себастьян, наконец, выпалил, что тут-де какая-то ошибка, что на самом деле он родом не из России.» (Т.І, с.57)

4. Тема любви

Интересно также рассмотреть с точки зрения транскультурности тему любви в произведении. Первой возлюбленной Себастьяна была Клэр Бишоп. Любовный роман героя несет в себе черты его увлечения Англией, и передано это столкновением и совмещением героев. Клэр «вошла в его жизнь без стука, какходишь в чужую комнату из-за ее неуловимого сходства с твоей». (Т.І, с.83) В ней она осталась, привыкая ко всему необычному, иному, по-настоящему любя Себастьяна. Их отношения - это взаимное проникновение одной культуры в другую. Бишоп способствует отчасти

успешной адаптации Себастьяна к английской культуре: языковой аккультурации. Она редактирует его романы, предлагает звучащие более по-английски варианты: «'Нет, милый, так по-английски нельзя...' 'Иначе это не выразишь, – бормотал он [Себастьян] в конце концов.' 'А если, допустим... – говорила она – и следовало точное предложение'...' 'Я не настаиваю, милый, как хочешь. Если ты считаешь, что дурная грамматика не повредит...' (Т.І, с.85)

Во втором же любовном романе Найта можно найти транскультурные метаморфозы. Себастьян больше не может быть с Клэр, так как понимает, что он человек не английской картины мира: «Я не перестал любить тебя, но что-то во мне умерло». (Т.І, с.106) Сущность героя тяготеет к русской культуре, воплощением которой является Нина Речная, вторая возлюбленная Найта, но и ее он окончательно постичь не может. Себастьян оказывается в межкультурной позиции. Принадлежность только к русской культуре делает его глубоко несчастным, но отделившись от английской, он все еще не разлюбил ее: «с тобой я был счастлив, теперь я несчастен с другой». (Т.І, с.106)

5. Анализ героя-рассказчика

Несмотря на то, что роман Набокова называется «The Real Life of Sebastian Knight», не меньший интерес для анализа представляет сводный брат главного героя. Соотнесение русской и английской ментальности и сложное их переплетение в герое-рассказчике подтверждают наличие транскультурного дискурса в произведении. С первых страниц романа В. утверждал, что его английский скуден и плох: «я никогда не допустил бы, чтобы ему на глаза попало даже самое краткое предложение из этой книги, зная, что он покривился бы, завидев, как я управляюсь с моим жалким английским.» (Т.І, с.48); «безотрадная возня с чужими мне оборотами речи и полное отсутствие литературного навыка не располагают к чрезмерной самоуверенности» (Т.І, с.97), однако с развитием сюжета произведения читатель видит, как меняется языковая компетентность рассказчика. Он начинает причислять себя к английским писателям, использовать их стиль повествования: «Горничная провела меня в маленькую гостиную. Клэр дома, это я, по крайности, выяснил у румяной и довольно неотесанной молодой особы. (Себастьян замечает где-то, что английские романисты, описывая прислугу, никогда не уклоняются от определенного установившегося тона». (Т.І, с.79) В. на вопрос Зильбермана, англичанин ли он, отвечает: «'Ну, в данный момент – да'» (Т.І, с.114), тем самым ставит в один ряд родную культуру и чужую. «Высшей точкой» транскультурности героя-рассказчика является его исповедь в конце романа: «Душа – это лишь форма бытия, а не устойчивое состояние, что любая душа может стать твоей, если ты уловишь ее извивы и последуешь им... Стало быть – я Себастьян Найт... как я ни силюсь, я не могу выйти из роли: маска Себастьяна пристала к лицу, сходства уже не смыть. Я – Себастьян, или Себастьян – это я...» (Т.І, с.191)

Таким образом, автор данной работы считает, что идея данной исповеди заключается в том, что человек, тяготеющий к чужой культуре, может частично адаптироваться, но полное слияние с новой культурой невозможно. «Какой бы сложной не была палитра культурной идентичности человека, в ней все равно просматриваются и сознательно им избираются те или иные доминанты» [8, с. 359]. Себастьян в конце жизни осознал, что «первородная» для него (соответственно и для В.) культура-доминанта - русская. Таким образом, транскультурный дискурс первого англоязычного романа Набокова «The Real Life of Sebastian Knight» в конечном итоге оказывается дискурсом понимания главных героев, побывавших в обстановке английской культуры, своей, пусть и далеко неоднозначной, культурной идентичности.

Транскультурация - это новый тип особого языкового мышления, вызванный влиянием одной культуры на другую и неспособностью индивида однозначно приобщить себя к одной из них.

Набоков, как и его герои, сам проходил через процессы адаптации, сам находился в интеркультурном положении, однако доминантной культурой в его сознании оставалась русская, что и было доказано в данной работе на примере первого англоязычного романа В.В.Набокова «The Real Life Of Sebastian Knight», который представляет собой транскультурный дискурс, в ходе которого Набоков через сознание героев изображает сложные трансформации их культурных идентичностей. В символическом виде эти трансформации, по всей видимости, воплощают собственное транскультурное сознание Набокова.

Список литературы

1. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика. М., 2001. С. 56.
2. Бурлака Д.К., Аверин Б.В., Долинин А.А. В.В. Набоков - pro et contra: личность и творчество Владимира Набокова в оценке русских и зарубежных мыслителей и исследователей : антология. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997.
3. Долинин А.А. Истинная жизнь писателя Сирина. Работы о Набокове. СПб.: Академический проект, 2004.
4. Ильин С.Б., Кононов А.К., Люксембург А.М., Набоков В.В. Владимир Набоков. Собрание сочинений американского периода в 5 томах. Том 1. Подлинная Жизнь Себастьяна Найта. Под знаком незаконнорожденных. Николай Гоголь. СПб.: Симпозиум, 1997.
5. Кибальник С.А. Гайто Газданов и экзистенциальная традиция в русской литературе. СПб.: ИД Петрополис, 2011.
6. Литварь А.Е. Загадки и интерпретации романа В.Набокова «Подлинная жизнь Себастьяна Найта» // Известия Уральского федерального университета. Серия 2. Гуманитарные науки. 2013. Вып. 4. С. 158 – 170.
7. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.
8. Мельников Н.Г. О Набокове и прочем: Статьи, рецензии, публикации. М.: Новое литературное обозрение, 2015.
9. Набоков В. Истинная жизнь Себастьяна Найта: Роман / Пер. с англ. Г.Барабтарло. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. С. 302 – 348.
10. Ронен И. Первый англоязычный роман Набокова в контексте англо-американской прозы его современников // Звезда. 2014. № 4. С. 11 – 22.

11. Глостанова М.В. От философии мультикультурализма к философии транскulturации. М.: РУДН, 2008.
12. Эпштейн М.Н. Проективный словарь гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2017.
13. Olcott A. The Author's Special Intention: A Study of The Real Life of Sebastian Knight // A Book of Things about Vladimir Nabokov / ed. by Carl Proffer. Ann Arbor: Ardis, 1974.
14. Berry E., Epstein M. Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication. New York: St. Martin's Press, 1999.
15. Boyd B. Vladimir Nabokov: The Russian Years. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1990.
16. De Vries J., Johnson D.B. Vladimir Nabokov and the Art of Painting. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.
17. Meyer P. Black and Violet Words: Despair and The Real Life of Sebastian Knight as Doubles // Nabokov Studies. 1997. Vol. 4. № 1. P. 37 – 60.
18. Nabokov V. The Real Life of Sebastian Knight. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc, 1992.

УДК 82-1/-9

Коршунова Александра Ивановна

Студентка магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Департамент иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
alexandra.korshunova.96@gmail.com

Научный руководитель:

Степанова Светлана Юрьевна

Кандидат филологических наук, доцент, Институт иностранных языков, Московский педагогический государственный университет (Москва)

**Лингвостилистические особенности англоязычных произведений
в жанре абсурда
Linguostylistic Features of English Nonsense**

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматриваются история возникновения и развития, а также характеристики такого литературного жанра, как абсурд. Особое внимание уделяется современной реализации исследуемого жанра. В данной работе выделяются основные приемы, разработанные Эдвардом Лиром и Льюисом Кэрроллом, которые впоследствии изучаются на материале произведений Вуди Аллена. Такое литературное направление, как нонсенс отличается особым балансом между элементами, несущими смысл и приемами, разрушающими его, а также разрушением условностей языка и логики рассуждений. В произведениях данного жанра используются нестандартные структуры развития сюжета, авторские неологизмы, неграмотная речь, инверсия, причинно-следственное заблуждение. Данный жанр возник в знак протеста против сложившихся в английском обществе XIX века устоев. В настоящее время как критика современного общества, так и идея о разрушении принятых законов и устоев является достаточно популярной.

Одним из примеров писателей, творчество которых ощутило на себе серьезное влияние абсурда – Вуди Аллен. Его произведения изобилуют авторскими окказионализмами, нестандартной структурой развития сюжета, которые вносят вклад не только в развитие юмора, но и в создание нелепых ситуаций, высмеивающих недостатки социума.

Ключевые слова: литературный нонсенс; абсурд; иррациональный; манипуляция языком; Вуди Аллен

ABSTRACT.

The article discusses the history and development, as well as the characteristics of the literary nonsense. Particular attention is paid to the modern implementation of the studied genre. This paper highlights the main techniques developed by Edward Lear and Lewis Carroll, which are subsequently studied on the material of Woody Allen's literary works. Nonsense is distinguished by a special balance between elements that carry meaning and techniques that destroy it, as well as the destruction of the conventions of language and logic of reasoning. In the works of this genre, non-standard structures for the development of the plot, author's neologisms, illiterate speech, inversion, cause-and-effect misconception are used. This genre arose as a protest against the foundations of the XIX century English society. At present, both the critics of modern society and the idea of breaking down the laws are quite popular. Woody Allen is one of the writers whose works can be classified as absurd. His works are filled with the elements mentioned above, which make a great contribution not only to the development of humor, but also to the creation of ridiculous situations that ridicule the society and its shortcomings.

Keywords: literary nonsense; absurd; irrational; language manipulation; Woody Allen

В настоящее время жанр нонсенса, зародившийся в Великобритании в 19 веке, оказывает значительное влияние на современное искусство. Его можно наблюдать как в литературных произведениях («Spaniard in the Works», Джон Леннон, «Without Feathers», Вуди Аллен, «Между двух стульев», Евгений Клюев), так и в таких формах популярной культуры, как фильмы, сериалы («Atlanta», Дональд Гловер, «Rick and Morty», Дэн Хармон, «Dirk Gently's Holistic Detective Agency», Макс Лэндис, «Zelig», Вуди Аллен) и музыкальное творчество ("Bob Dylan's 115th Dream", "Tombstone Blues", Боб Дилан, музыкальный альбом группы PinkFloyd «The Piper at the Gates of Dawn», Сид Барретт). Авторы современных произведений массовой культуры часто прибегают к игре с пространством и временем, создают бессмысленные, иррациональные, утрированные сюжеты [9, p. 29]. Целью данной работы является анализ истоков литературного абсурда и изучение его современной реализации. Для осознания основных предпосылок создания жанра и понимания, почему современные авторы активно обращаются к

приемам, которые Эдвард Лир и Льюис Кэрролл использовали в своих произведениях, необходимо проанализировать общественную ситуацию в Великобритании XIX века, изучить особенности и стилистические приемы литературного нонсенса, а также проанализировать, как эти приемы использует современная культура на примере работ Вуди Аллена.

Понятие нонсенса – относительно новый феномен в литературоведческой традиции, появившийся в Британии в XIX веке [4, р. 12]. В Викторианский период наблюдалось развитие во всех областях человеческой жизни от научной эволюции и до литературы [7, р. 3]. Именно тогда зародилась литература абсурда, объединив в себе такие художественные направления, как устное народное творчество (игры, песни, детские считалки) и интеллектуальные абсурдистские произведения придворных поэтов, писателей и ученых. Эти авторы часто создавали сложные, но в то же время бессмысленные, наполненные преувеличенными эффектами латинские пародии, религиозные карикатуры и политическую сатиру [10, р. 6].

XIX век был эпохой доминирования идеи всесторонней общественной и природной эволюции и прогресса. Неслучайно «Происхождение видов» Чарльза Дарвина было выпущено в печать почти в то же время, что абсурдистские произведения Кэрролла и Лира [7, р. 4]. В противовес интересу научного сообщества к эволюции животных и растений в естественном нечеловеческом мире, Лир и Кэрролл интерпретировали идею прогресса иначе. Литературу абсурда можно охарактеризовать как естественную эволюцию классической литературной традиции в нечто новое и незнакомое. Как в природе виды эволюционируют и меняются, так и произведения, написанные в жанре абсурда, не отрицают традиционный формат, а представляет его обновленную версию [10, р. 127].

Литература абсурда подразумевает стиль написания художественного текста, для которого характерна подчеркнутая демонстрация бессмысленности, парадоксальности и комизма бытовой жизни, принятых обществом условностей, законов и правил. Литература абсурда бросает вызов здравому смыслу и выстраивает собственный мир посредством манипуляции языком, например, создавая и затем разрушая смысл слов и выражений, тем самым подчеркивая произвольность семантики языка. Среди основных черт, присущих данному направлению, необходимо выделить следующие [10, р. 129]:

- иррациональность, бессмысленность происходящего;
- отказ от традиционной структуры развития сюжета;
- игра с логическими значениями слов, пространством и временем;
- объяснение одного неизвестного через другое («*For the Snark was a Boojum, you see*», Льюис Кэрролл «*The Hunting of the Snark*»);
- множество нелогичных или неуместных диалогов, ситуаций;
- комичные персонажи, неспособные найти свое место в мире;

— авторские неологизмы, образованные посредством деривации, сокращения, контаминации или блендинга;

— неграмотная или непонятная речь (*gibberish*), состоящая из слов, не имеющих смысла, тавтология, редупликация.

— причинно-следственное заблуждение (автор предполагает, что если одно событие следует за другим, то первое событие – причина второго (*post hoc*-заблуждение)).

Авторы, работающие в жанре абсурда, традиционно признают, что в их произведениях нет смысла [1, с. 66]. Можно предположить, что замыслом таких писателей является задача побудить читателя задуматься о значении осязаемого и абстрактного миров, развлечь его необычными концептами. Зачастую целью таких произведений является юмор. Однако наиболее вероятным принято считать, что литературный абсурд вопрос не содержания, а формы.

Нонсенс – характерное явление для английской лингвокультуры. В настоящее время помимо Эдварда Лира и Льюиса Кэррола существует множество писателей, творчество которых ощутило на себе серьезное влияние данного жанра. Хейвуд «Вуди» Аллен является одним из деятелей искусства, который традиционно использует элементы абсурда как в своих литературных трудах, так и в фильмах. Его произведения ставят под вопрос существование здравого смысла и выводят на первый план иррациональное поведение людей.

Лирический герой, созданный писателем, совершенно не вписывается в существующую реальность. Вуди Аллен разработал личность невротичного и раздражительного интеллектуала, постоянно волнующегося за свое благополучие. Например, в произведении «*Selections from the Allen Notebooks*» герой раскрывается посредством использования «потока сознания» от первого лица, написанного в форме личного дневника. Автор создает образ параноика-неудачника не только с помощью обсуждаемых тем, но и посредством риторических вопросов: «*But why? Will it never stop?* », «*Will life never treat me decently?* », «*Why am I so guilty?* » [6, р. 34].

В произведениях Вуди Аллена, как и в большинстве работ, написанных в жанре абсурда, особое место отводится форме и структуре. Вуди Аллен использует такие литературные формы, как рассказ, пьеса, эссе, письмо, дневник, обзор, выдержки из энциклопедии, стихотворение, детективные загадки [2].

Как и многим произведениям в жанре абсурда, работам Вуди Аллена не свойственна традиционная структура: завязка, развитие, кульминация, развязка. Автор может использовать циклическую структуру произведения, что мы можем наблюдать в пьесе «*God. A Comedy in One Act*», или же вовсе отказаться от построения последовательного сюжета. Например, произведение «*Selections from the Allen Notebooks*» начинается с того, что рассказчик не может уснуть из-за проблем со здоровьем. Он делится идеей для рассказа о попугае. Он беспокоится о своей девушке. Он потерпел

неудачу в самоубийстве и задает нелепые вопросы о загробной жизни. Он охвачен чувством вины за то, что ненавидел своего отца. Его мучают сомнения о существовании Бога. Описания чувств рассказчика обрываются возникающими идеями о новых рассказах и пьесах. Оформленные в виде отрывков, вырванных из контекста, мысли героя не соотносятся друг с другом, таким образом, в произведении нет главной линии повествования, что создает впечатление отсутствия сюжета и структуры [2, p. 34].

Юмор играет ключевую роль в трудах Вуди Аллена. Комичность в его работах создается как общей абсурдностью и бессмысленностью ситуации, так и при помощи манипуляции языковыми средствами. Также юмористический эффект зачастую создается посредством игры с ожиданиями читателя:

«How many of us have not at one time or another felt an ice-cold hand on the back of our neck while we were home alone? (Not me, thank God, but some have.)»

«Is it true that some men can foresee the future or communicate with ghosts? And after death is it still possible to take showers? »

«Examining Psychic Phenomenon», Woody Allen

Нелогичные и неуместные диалоги и ситуации использованы в рассказе «Examining Psychic Phenomenon». В произведении Вуди Аллена появление мертвого брата является рядовым случаем, а посланием из мира мертвых оказывается обычное недовольство вкусом в одежде.

«Dubbs asked his brother what he was doing there, and his brother said not to worry, he was dead and was only in town for the weekend. He said he had returned to give Dubbs a message, which was that a dark-blue suit and Argyle socks are a big mistake. »

«Examining Psychic Phenomenon», Woody Allen

Абсурдные юмористические ситуации читатель может увидеть в первых строках дневника «Selections from the Allen Notebooks». Автор использует семантическое повторение (*posthumously, after his death*), после чего заявляя, что одна из ситуаций должна произойти первой [2, p. 30]:

«Following are excerpts from the hitherto secret private journal of Woody Allen, which will be published posthumously or after his death, whichever comes first. »

«Selections from the Allen Notebooks», Woody Allen

Каламбур, реализованный посредством использования омофонов, также используется автором, чтобы донести до читателя сложные, даже абсурдные отношения героя с отцом [2, p. 37]:

«When my first play, A Cyst for Gus, was produced at the Lyceum, he my attended opening night in tails and a gas mask. »

«Selections from the Allen Notebooks», Woody Allen

В произведениях Вуди Аллена для создания комического, абсурдного эффекта зачастую используются нисходящая градация [11, p. 142].

«Thought: Why does man kill? He kills for food. And not only food: frequently there must be a beverage. »

«Should I marry W.? Not if she won't tell me the other letters in her name. »

«Selections from the Allen Notebooks», Woody Allen

«What is behind these experiences? Or in front of them, for that matter? »

«Examining Psychic Phenomenon», Woody Allen

Автор также использует частный случай нисходящей градации – бафос – для создания ироничного восприятия реального мира и проблем, существующих в нем [12]. Поднимая проблему суицида, писатель сводит рассуждение к отсылке на популярные комедийные фильмы:

«He is consumed with jealousy and shoots himself, but unfortunately the gun is the type with a little flag that pops out, with the word "Bang" on it. »

«Selections from the Allen Notebooks», Woody Allen

Аналогичный прием используется, когда рассуждения о смысле жизни и существовании бога приводят рассказчика к бытовым страхам: не переплатил ли он за ковер:

«What if everything is an illusion and nothing exists? In that case I definitely overpaid for my carpet. »

«Selections from the Allen Notebooks», Woody Allen

Автор использует бафос для того, чтобы показать резкую смену героя от философски-возвышенного до приземленного [12].

«DORIS: But without God, the universe is meaningless. Life is meaningless. We're meaningless. (Deadly pause) I have a sudden and overpowering urge to get laid. »

«God. A Comedy in One Act», Woody Allen

Вклад в создание комического эффекта вносит как общая нелепость происходящего, так и отдельные реплики при помощи манипуляции языком, например, посредством силлепса [3, p. 325].

«ACTOR: You idiot, you're fictional, she's Jewish - you know what the children will be like? »

«God. A Comedy in One Act», Woody Allen

Следует также упомянуть о частом несоответствии реплик внутри диалога, создающих впечатление, что герои не слушают друг друга, не до конца осознают реальность происходящего, для них важнее следовать линии их мыслей и внутренних переживаний.

«DORIS: The basic philosophical question is: If a tree falls in the forest and no one is around to hear it - how do we know it makes a noise? (Everyone looks around, puzzled over this)

ACTOR: Why do we care? We're on Forty-fifth Street.

WRITER: Will you go to bed with me? »

«God. A Comedy in One Act», Woody Allen

Вуди Аллен также прибегает к приему, распространенному в классической абсурдистской поэзии, когда комический эффект достигается

посредством несовместимости слов, объединение которых грамматически верно, но семантически бессмысленно:

I start coughing out of my ears.

«Selections from the Allen Notebooks», Woody Allen

В произведениях Вуди Аллена большую роль в создании юмора вносит использование причинно-следственного заблуждения (post hoc-заблуждение) [5, p. 131]. Отсутствие причинно-следственных связей, иррациональность, бессмысленность происходящего особенно заметны в произведении «Match Wits with Inspector Ford», так как данный рассказ, написанный в форме детективных загадок полностью построен на этом композиционном приеме: каждое из описанных автором детективных дел поражает своей нелепостью, но кульминация наступает в развязке – когда инспектор Форд объясняет, что помогло ему вычислить убийцу. При этом, в каждом из описанных случаев это случайный набор фактов, который не имеет ничего общего с развязкой истории.

«Why Did Inspector Ford Suspect Walker's Son Had Killed Him?»

Mr. Walker's body was found with cash in his pockets. A man who was going to commit suicide would be sure to take a credit card and sign for everything. »

«Match Wits with Inspector Ford», Woody Allen

Анализируя творчество Вуди Аллена, необходимо отдельно отметить игру с пространством, которую он использует в пьесе «God. A Comedy in One Act». В древнегреческом амфитеатре актер и писатель обсуждают возможные варианты окончания пьесы, они начинают обращаться к аудитории, тем самым ломая «четвертую стену». Автор продолжает игру с пространством, когда один из персонажей обращается к создателю пьесы (Вуди Аллену) за советом, а новые герои перебегают из одной пьесы в другую. При этом автор использует аллюзию на свое же произведение («Play it again, Sam») [8, p. 287].

ACTOR: Well, we have a play to do. I'm going to report this to the author.

WRITER: I am the author!

ACTOR: I mean the original author. »

«God. A Comedy in One Act», Woody Allen

Эффект усиливается, когда Вуди Аллен вводит еще одного персонажа – настоящего создателя пьесы, который заявляет, что вымышленными являются не только актеры, но и зрители.

LORENZO: Lorenzo Miller. I created this audience. I'm a writer. »

«God. A Comedy in One Act», Woody Allen

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что целью произведений Вуди Аллена является юмор, в частности, высмеивание человеческой глупости и условностей бытия. Для достижения этой цели автор создает типичного для абсурдистских произведений потерянного, не вписывающегося в социум героя, использует множество нелогичных и непоследовательных монологов и диалогов, а также особое внимание уделяет

вопросу структуры и формы. Все это создает атмосферу хаоса и нелепости, что дает возможность утверждать, что литературное творчество Вуди Аллена является классическим примером английского абсурда.

Таким образом в настоящее время отличительные черты абсурдистской традиции активно используются в современном искусстве. Все больше авторов прибегают к особенностям и методам литературы абсурда в своих работах. Современное кино и анимация все чаще предлагают зрителям нелогичные, сюрреалистические, бессмысленные события и сюжетные линии, внедряют комических персонажей, не способных эффективно взаимодействовать с обществом. Такие приемы помогают авторам не только добиться усиления юмористического эффекта, но и углубить свое произведение и раскрыть характеры персонажей. Нелепость происходящего, намеренное искажение повествования и лишение его смысла и структуры стали одним из основных инструментов современной культуры. Абсурдистская традиция не только становится важным звеном популярной культуры, но и выходит на первый план, что тесно связано с господством постмодернистской и намеренно ироничной культурой и высмеиванием отношения к окружающей действительности. Для современного творчества абсурд становится идеальным инструментом. Приемы, которые Эдвард Лир и Льюис Кэрролл использовали в своих трудах для достижения сходных целей (прежде всего, высмеивание недостатков викторианской культуры и общества), используются авторами, пишущими в жанре абсурда, и авторами других стилей.

Одним из таких писателей является Вуди Аллен, признанный мастер литературы и кинематографа. Многие его произведения, несомненно, относятся к анализируемому жанру. В своих работах Вуди Аллен отказывается от традиционной структуры и логики, наделяет своих персонажей иррациональным поведением, а также использует множество стилистических методов и средств выразительности, позволяя ему быть классифицированным как абсурдный жанр. Среди таких приемов можно выделить каламбур, семантическое повторение, использование омофонов, причинно-следственное заблуждение.

Список литературы

1. Ключев Е. В. Теория литературы абсурда. М.: Изд-во УРАО. 2000. 192 с.
2. Allen W. *Without Feathers*. Ballantine Books. 1986. 224 p.
3. Baldwick C. *Oxford Dictionary of Literary Terms*. New York: Oxford University Press. 2008. 357 p.
4. Carolyn Wells. *A Nonsense Anthology*. 1902. 302 p.
5. Damer, T Edward. *Attacking Faulty Reasoning: A Practical Guide to Fallacy-Free Arguments* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing. 1995. 256 p.
6. Gideon B. *Rhetorical questions. specialized language definitions*. Birmingham: Birmingham University Press. 2011. 345 p.
7. Heyman, M. *Isles of Boshen: Edward Lear's literary nonsense in context*. Scotland: Glasgow. 1999. 280 p.

8. Irwin, William. What Is an Allusion? // The Journal of Aesthetics and Art Criticism – 2001 - №59 (3). 297 p.
9. Lecerle J. J. Philosophy of nonsense: the intuitions of Victorian nonsense literature. Routledge. 1994. 256 p.
10. Malcolm N. The origins of English nonsense. HarperCollins. 1997. – 329 p.
11. Oxford Dictionary of English. OUP Oxford, 2010. 2112 p.
12. Oxford English Dictionary, 1st ed. "bathos, n. Oxford University Press (Oxford), 1885. 300 p.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 81`25

Дубовых Светлана Алексеевна
магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
учитель английского языка, Кратовская СОШ№28,
lana.dubovyx@bk.ru

Научный руководитель:
Степанова Наталья Юрьевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет».

Рекламный текст и особенности его перевода

АННОТАЦИЯ.

Межъязыковая коммуникация по праву является одним из самых сложных видов работ, ведь здесь помимо знания языков, необходимо иметь творческий потенциал и что еще сложнее – иметь знания культуры целевой аудитории. Проще говоря, вариант перевода рекламного текста должен оказывать тоже влияние на потребителя, что и оригинал.

Первым шагом в переводе рекламного текста является проведение его анализа. Затем определяется та самая стратегия дальнейших действий, которая включает в себя определение типа текста, его особенностей, формулировка возможных трудностей, с которым лингвист может столкнуться, например, полное понимание текста оригинала или проблемы при выборе варианта перевода.

Стратегия перевода основана на подборе определенных техник перевода, которыми владеет лингвист. В этом аспекте, необходимо учитывать коммуникативные установки, намерения автора оригинала, цели перевода, специфику ситуации, стоящей за текстом, и другие.

Детальное изучение текста оригинала позволит переводчику избежать непонимания и качественно перевести текст на язык потребителя. Зачастую при переводе рекламных текстов необходимо придерживаться основных стандартов в переводе, но есть и иные случаи, когда переводчику приходится адаптировать текст перевода для какой-либо культуры и языка.

Таким образом, чтобы добиться максимально точной передачи информации от исходной версии к переводимому материалу, переводчику приходится учитывать массу факторов, включая возрастные, индивидуальные и культурные особенности целевой аудитории.

Ключевые слова:реклама; маркетинг;особенности перевода;рекламные лозунги; стратегия перевода; теория перевода

ABSTRACT:Cross-language communication is one of the most difficult

types of work, because in addition to the knowledge of languages, it requires and what is even more difficult - the knowledge of the culture of the target audience. That is why the translation of the advertising text should have the same impact on the consumer as the original.

The first step in translating an advertising text is to analyze it. Then the strategy of further actions is determined, which includes the definition of the type of text, its features, the formulation of possible difficulties that the linguist may face, for example, a complete understanding of the original text or problems when choosing a translation option.

The translation strategy is based on the selection of certain translation techniques that the linguist knows. In this aspect, it is necessary to take into account the communicative attitudes, intentions of the author of the original, the objectives of the translation, the specific features of the situation behind the text, and others.

A detailed study of the original text will allow the translator to avoid misunderstanding and to translate the text into the target language. Often, when translating advertising texts, it is necessary to adhere to the basic standards in translation, but there are other cases when the translator has to adapt the translation text to any culture and language.

Thus, in order to achieve the most accurate transfer of information from the source version to the translated material, the translator has to take into account a lot of factors, including the age, individual and cultural characteristics of the target audience.

Keywords: advertising; marketing; translation features; advertising slogans; translation strategy; translation theory.

Сегодня корпоративный мир и любая сфера деятельности не обходится без рекламного вмешательства. Компании ежемесячно выделяют огромную часть своих доходов в рекламный бюджет. На реализацию продукта и создание качественного бренда как раз весомое воздействие оказывает реклама.

Обращая внимание на само понятие реклама, следует дать четкое определение данного термина. Реклама – представляет собой продвижение продуктов и услуг компании за счет разнообразных информационных каналов. Реклама дает потребителю возможность узнать о продукте, с последующей возможностью приобретения.

Обратимся немного подробнее к классификации рекламы.

1. Одна из самых старейших и традиционных типов рекламы является печатная реклама. Сюда следует отнести продвижение продукции через брошюры и листовки, а также более влиятельные информационные источники - газеты и журналы.

Количество места, страница публикации и тип бумаги определяют стоимость рекламы. Таким образом, реклама на первой странице будет

стоять дороже, чем на внутренних страницах. Точно так же реклама в глянцевого приложения будет дороже, чем в бумаге более низкого качества.

2. Трансляция рекламы. Сюда стоит отнести телевизионную, радио- или интернет-рекламы. Стоимость подобной рекламы зависит от источника и продолжительности.

3. Наружная реклама. К элементам данного типа рекламы относят рекламные щиты, киоски, мероприятия и выставки. Главная особенность наружной рекламы – привлечь и захватить внимание потребителей. Здесь мы также можем говорить об организации мероприятий, таких как ярмарки и выставки для продвижения продукта или услуги. Отсюда следует, что наружная реклама является вполне эффективным рекламным инструментом.

4. Скрытая реклама является одним из самых уникальных способов рекламы, при котором товар или сообщение тонко включается в фильм или сериал, воздействуя на подсознание человека и на его психическую сторону. Например, Том Круз использовал телефон Nokia в фильме Minority Report.

5. Реклама государственных услуг. Из самого название данного рекламного типа, можно сделать об общественной направленности лозунгов. Тематика таких рекламных роликов направлена на привлечение внимание к таким важным социальным проблемам человечества как СПИД, политическая целостность, энергосбережение, неграмотность, нищета и так далее, и ведь граждане любой страны нуждаются в большей осведомленности, а поэтому подобные вопросы должны придаваться широкой общественности. Этот вид рекламы приобрел большое значение в последнее время и является эффективным инструментом для передачи важного социально направленного сообщения.

Следующий этап в работе над рекламой и рекламными лозунгами, на который стоит обратить должное внимание, это непосредственно важность рекламы. Для каждого человека не секрет, что в современном мире, где все вокруг находится в режиме жесткой конкуренции, реклама, безусловно занимает свою нишу. Реклама-это то, что стало необходимостью, в какой сфере деятельности Вы бы не работали, будь то продюсер, трейдеры или клиент. Рассмотрим подробнее для каких же именно субъектов столь важна реклама :

1. Реклама важна для клиентов.

Каждый из нас является таким клиентом, а реклама предоставляет нам возможность узнать о существование того, в чем мы нуждаемся. Если продукт не рекламируется, ни один клиент не узнает, какие продукты доступны, и не купит продукт, даже если продукт был для их пользы.

Еще одна важная ценность рекламы сформирована в том, что она дает нам возможность найти лучшие продукты для себя, своих детей и своей семьи, дает возможность сравнить ассортимент исходя из собственных критериев.

2. Реклама важна для продавца и компаний, производящих продукцию, так как является хорошей возможностью:

- увеличить продажи ;
- узнать своих конкурентов;
- планировать соответственно уровень конкуренции.
- создать доброжелательность для компании;
- создать лояльность клиентов и спрос на продукцию;

3.Реклама важна для общества, потому что может:

-воспитывать людей, если мы говорим преимущественно о социальной рекламе. Существует ряд проблем, которые рекламируются, например детский труд, негативное влияние курения и алкоголя на человеческий организм , образование по вопросам планирования семьи и т.д.

Сегодня понятие реклама часто употребляется в тандеме с таким термином как маркетинговые коммуникации или маркетинг или вовсе заменяет одно на другое. Но что же в действительности представляет собой маркетинг? Маркетинг- это некое послание, которое какая-либо организация собирается донести до рынка потребителя [7, с.56].

В не столь далеком прошлом, единственным способом передачи рекламы являлся печатный маркетинг. Сегодня мы наслаждаем многообразием видов распространения информации, сюда относят электронные письма, sms, блоги, телевидение и веб-сайты. В данной сфере особое внимание стоит уделять внимание соответствию информации на одном носителе другому, чтобы рекламная деятельность не раздваивалась. Здесь мы в первую очередь должны позаботиться о едином логотипе бренда, а также информационной составляющей, дабы не ввести потребителя в заблуждение. Особенно востребован сегодня человек, имеющий возможность контролировать это соответствие материала в различных средствах передачи информации.

Рассмотрим процесс маркетинговой коммуникации подробнее. Правильная реклама- это прежде всего выгода. Именно поэтому очень важно правильно подобрать тип рекламы. Все важные аспекты продвигаемого продукта должны быть четко определены и интегрированы в рекламное пространство, дабы получить максимальный доход.

Помимо всего прочего, процесс маркетинговой коммуникации определяет, где осуществляются инвестиции, и это приносит большую отдачу. Таким образом, рекламодатель может изменить рекламную кампанию и получить максимальную прибыль [4, с.67].

Сам рекламный процесс является целой стратегией, в которой прослеживаются следующие этапы:

- создание плана и программы рекламной коммуникации;
- определение целевой аудитории;
- уделяется внимание реакции потребителя, а в последствии она подвергается анализу ;
- запись и хранение анализа реакций потребителя в виде рекламных данных;

-генерация важных отчетов для правильного соблюдения маркетинга и коммуникаций.

Обращая внимание на само понятие термина интегрированные маркетинговые коммуникации, нужно сказать, что прежде всего это определенный подход, который характеризует потребительские идеи и разрабатывает удачную стратегию, в которой сочетаются офлайн- и онлайн-каналы, что в дальнейшем будет способствовать укреплению отношений между брендом и потребителем. Сдвиги в рекламной и медиа-индустрии позволили взять формулу интегрированных маркетинговых коммуникаций за основу, уповая на ее успешность в современном мире [3, с.45].

Успех любой компании, как зарубежной, так и российской заключается в нахождении важных элементов коммуникации. Рекламная кампания должна быть эффективной на всех платформах. После интегрированного маркетингового процесса, компания может получить от реализации правильного подхода богатые дивиденды.

Иначе говоря, функция рекламы в продвижении товаров и услуг. Однако управление рекламой- это сложный процесс использования различных средств массовой информации для продажи продукта или услуги. Этот процесс начинается довольно рано с маркетинговых исследований и охватывает кампании в средствах массовой информации, которые помогают продавать продукт. От эффективности проведения рекламной кампании зависит будущее продукта или услуги.

Исследование рынка – основной этап в рекламной деятельности. Различные маркетинговые исследования дают возможность определить и понять тип рекламного лозунга с ориентацией на особенности потребителя данного продукта, а именно: возрастной фактор, от которого уже исходят остальные, такие как социальные, психофизиологические и другие.

В дальнейшем происходит анализ какой вид рекламной деятельности поставить в приоритете: печатный источник или телевизионную рекламу. Процесс управления рекламой фактически помогает в определении контура медиа-кампании и в принятии решения о том, какой тип рекламы будет использоваться до запуска продукта.

Для подготовки рекламы важно учитывать следующие факторы:

- определение слоя населения, которому будет интересен данный продукт;
- выявление причин заинтересованности именно данной части населения в предложенном продукте или услуге;

После выявления особенностей сегментов и определения того, какие виды рекламы будут использоваться, управление рекламой фокусируется на создании специфики для всей рекламной кампании. К примеру, если это радио-кампания, то важно правильно определить какой тип рекламы будет использоваться; если это печатная кампания, то нужно просчитать какие записи и объявления будут уместны, и если это телевизионная кампания, какой тип рекламы будет использоваться.

Сегодня достаточно распространен такой тип рекламы, как комбинированная, сочетающий в себе печатную, аудио рекламы и другие. Основная цель все же остается неизменной - передача образа продукта.

Важным звеном этой сложной цепи являются люди, способные разработать правильную рекламу с опорой на аудиторию и оказывающие постоянный контроль на рекламную компетенцию. Проектирование рекламной кампании - не маленькая задача, и понять поведение потребителей по данным, собранным в ходе маркетинговых исследований, является очень важным аспектом кампании.

Мировое сообщество сегодня устроено таким образом, что мы постоянно находимся в состоянии коммуникации с различными странами во всех сферах деятельности. Ну и конечно сфера рекламы является одной из самых многочисленных и весомых на сегодняшний день. Однако перевод и адаптация рекламы не столь легкий процесс как кажется на первый взгляд [8;89].

Исходя из работ многих лингвистов, мы знаем, что английский относят к аналитическим языкам, а русский к синтетическим. Отсюда следует, что при трактовке значения рекламного текста в английском переводчики будут работать с формальными характеристиками слов, в то время как в русском языке можно будет использовать сочетание смыслов нескольких слов. Касательно англоязычных рекламных текстов, многие переводчики работают с «семантическим эквивалентом». Ярким примером этого может служить бьюти слоган известной косметической фирмы Maybelline: *Maybe she's born with it, Maybe it's Maybelline*. Все в восторге от тебя, а ты - от «Мэйбеллин». Важным моментом при переводе рекламного текста также является сохранение образа продукта в слогане. Например, швейцарская ювелирная компания Leo Mazzotti отражает в своем рекламном слогане простоту и лаконичность своих изделий: *Beauty can be found in simplicity* - Красота в простоте.

Переводческий процесс весьма непростое занятие. Работая над переводами, учеными была создана специальная терминология. Так, в своих работах переводчики часто используют терминологическое сочетание «стратегия перевода». Обращаясь к трактовке понятия, стратегия перевода представляет собой свод основных правил, который переводчик может использовать в любом тексте, вне зависимости от жанра или же использовать этот свод правил как конкретный набор действий при переводе определенного текста.

Переходный этап от предпереводческого анализа к непосредственно самому переводу текста как раз и несет в себе суть понятия стратегия перевода. Однако многие лингвисты используют в своих работах разнообразные трактовки процесса перевода: это может быть и «переводческая стратегия» [1, с.42], «стратегия поведения переводчика в процессе перевода» или «тактика перевода».

Факт того, что общего, всеми используемого определения для данного термина сформулировано так до сих пор и не было, остается очевидным. У большинства переводчиков сформулировалось мнение, что «стратегию перевода» нужно вырабатывать, а затем реализовать каждому переводчику самостоятельно, в зависимости от целей перевода.

Немецкий учёный-лингвист Х.П. Крингс один из первых начал говорить о стратегии перевода. Исходя из предложенного им определения, «стратегия перевода – это потенциально осознанный план переводчика, направленный на решение конкретной переводческой задачи» [2, с.16]. Х. Крингс говорил о двух сторонах переводческой стратегии: с одной стороны – это анализа деятельности переводчика как макростратегия, с другой – микростратегия. Следовательно, макростратегия включает в себя решение целого ряда проблем, микростратегия решает лишь одну задачу.

Без исключения все лингвисты придают значение вопросам переводческой стратегии в своих работах. Например, В.М. Илюхин трактует понятие как способ передачи адекватной информации с исходного языка на переводной язык. Переводчик должен передать коммуникативное намерение отправителя с учётом культурологических особенностей и личности говорящего [5, с.5].

Переводческая стратегия структурирована и поэтому имеет четыре необходимых этапа:

1. ориентационно-аналитический этап: состоит из полного прочтения и понимания оригинала, содержательного и лингвистического анализа, а также сбора внешних данных о тексте;
2. этап планирования и вероятностного прогнозирования предполагает предсказание переводчиком возможной реакции на результат перевода;
3. операционный этап: сам процесс перевода;
4. этап контроля и оценки: редактирование перевода, а также прагматическая адаптация текста перевода к культуре переводного языка [6, с.99].

Выработка стратегии перевода – это сложный процесс, осуществляющийся согласно следующей последовательности действий:

1. переводчику необходимо проанализировать специфику и коммуникативную ситуацию текста оригинала;
2. понять цель перевода, в условиях данной коммуникативной ситуации;
3. разработать свой собственный план действий, то есть стратегию перевода, которая соответствовала бы поставленной цели;
4. выбрать тактики перевода, а именно с какими переводческими операциями (трансформациями) предстоит работать.

Таким образом, дабы запустить качественный рекламный контент требуется много творчества и вдохновения. Кроме того, навыки управления вступают в игру, когда работа должна быть выполнена с учетом общей картины. Для компании было бы полезно, если бы рекламная кампания

продолжалась в течение всего срока службы продукта или услуги, охватывала бы нужных клиентов и приносила желаемый доход.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Текст и перевод. Вопросы теории. М.: Международные отношения, 2008. С.170.
2. Витренко А.Г. О «стратегии перевода». Вестник МГЛУ, 2008. – Вып. 536. С.17.
3. Илюхин В.М. Стратегии в синхронном переводе: на материале англо-русских и русско-английских комбинаций перевода. М.: Моск. лингв. ун-т, 2000. С. 206.
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб.для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. С. 187.
5. Морозова, Н.С. Реклама в социально-культурном сервисе и туризме. М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
6. Найда Ю. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 232.
7. Поломских Е.Г. Стратегии перевода. Учебный модуль для слушателей специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». ПГНИУ – Пермь, 2009. С.255.
8. Теремкова О.А. Переводческие стратегии как инструмент транслатологического анализа. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2012. – № 2. С. 179.

УДК 81'25

Еремеева Ульяна Сергеевна,
студентка 2 курса бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
useremeeva@edu.hse.ru

Научный руководитель:
Мартюшова Наталья Олеговна
Приглашенный преподаватель, департамент иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Проблемы современного переводоведения в контексте коммунального перевода The problems of modern translation in community interpreting

АННОТАЦИЯ.

Представленный доклад посвящен рассмотрению основных проблем и особенностей современного переводоведения в контексте такого вида перевода, как коммунальный. Обнаружены факторы, основные и сопутствующие причины проблем в сфере социального перевода. Также исследовано пагубное влияние окказиональных переводчиков в рамках коммунального перевода. обстоятельный анализ данного вида перевода позволяет выявить основные субъективные причины возникновения многих трудностей социального перевода, оценить его значимость и релевантность в

жизни современного общества. Предлагаются необходимые меры, которые помогут донести достоверную информацию до реципиента, избежать недопонимания и ошибок в переводе, например, в ходе судебного разбирательства или при оказании медицинской помощи. Определены причины нехватки специалистов данного профиля на мировом рынке труда.

В ходе исследования были получены ответы на следующие вопросы. Почему проблемы переводоведения подверглись изменениям со времен трактата Цицерона? Как это связано с эволюцией языка в контексте коммунального перевода? Почему проблемы современного переводоведения нельзя назвать тривиальными? Почему ошибки в этом виде перевода так распространены? Какова связь между крайней востребованностью коммунального перевода и вызовами мировой политики?

Ключевые слова: коммунальный перевод; коммунальный переводчик; окказиональные переводчики; европейский миграционный кризис; семантическое калькирование.

ABSTRACT.

The article is devoted to the consideration of the main problems and characteristics of modern translation in community interpreting. The main and concomitant causes of this issue were discovered. Also the harmful effects of occasional translators in terms of community interpreting have also been investigated. It is feasible to identify the main reasons of many difficulties of social translation, evaluate its significance and relevance in today's society. The article considers the necessary measures to provide the public with reliable information, avoid misunderstandings and errors in the translation and interpreting. In particular, various errors during the trial or providing health services may be considered as a prime example. Moreover, it is important to highlight the causes of the shortage of such professionals in the world labour market. The study received answers to the following questions. Why had the problems of translation studies been changed significantly since *De Optimo Genere Oratorum*? How does it connect to the evolution of language in community interpreting? Why is it incorrect to consider the problems of modern translation like trivial ones? Why are there common mistakes in community interpreting? What is the connection between high demand of community interpreting and world political challenges?

Keywords: community interpreting; community interpreter; occasional translators; European migrant crisis; loan translation.

Среди многообразия видов перевода коммунальный перевод особенно выделяется своей уникальностью и сложностью. Именно о социальном переводе пойдет речь в данном докладе. Согласно известному переводчику Ирине Сергеевной Алексеевой [1, с. 20-21], коммунальный перевод – это перевод в медицинских и административных учреждениях. Миссия коммунального переводчика заключается в том, чтобы облегчить

иностранному гражданину контакт с властями. Прежде всего, важно отметить, что этот вид перевода является одним из самых современных и чрезвычайно необходимых в наше время.

Само понятие «переводоведения» уходит корнями глубоко в древность. Общеизвестно, что перевод зародился еще в эпоху Цицерона и имеет непосредственную связь с его трактатом «De Optimo Genere Oratorum» (О наилучшем роде ораторов). [8] Трактат затрагивает множество чрезвычайно важных тем, в том числе и перевод, который помогает существенно повысить уровень подготовки ораторов.

Рассматривая эволюцию коммунального перевода, знаменательным является тот факт, что данный вид перевода был полностью сформирован относительно недавно. Тем не менее, косвенно коммунальный перевод использовался на протяжении многих столетий. Например, во время судебных разбирательств или во время церемоний бракосочетаний. Сейчас данный вид перевода также продолжает активно использоваться в ходе подобных мероприятий. Однако появились и другие весомые причины для использования коммунального перевода.

Неоспорим тот факт, что в 2015 году страны Европы, в особенности Западной Европы, подверглись существенным изменениям. Нахлынувший поток мигрантов из стран Ближнего Востока и Северной Африки является непосредственным источником данных изменений. В немалой степени были затронуты такие страны, как Германия, Франция, Италия, Австрия и Швеция. Важно отметить, что миграция населения – это сложный социально-экономический процесс, на который оказывают непосредственное влияние политические, экономические и социальные отношения. [3, с. 11] Согласно такому широко известному portalу как BBC [10], пик мигрантов случился, как это неудивительно, в 2015 году. Более 1 млн. мигрантов прибыло в страны Европы. Большая часть мигрантов прибыла из числа таких стран, где велись, а в некоторых и продолжают вестись военные действия – Сирия, Афганистан, Ирак. Данные диаграммы наглядно показывают, что Европа столкнулась с новыми для себя вызовами. Поэтому коммунальный перевод приобрел решающее значение в странах ЕС. Потребность в таких переводчиках стала крайне высока.



Тем не менее, существует ряд проблем в коммунальном переводе, на которых следует остановиться подробнее. Прежде всего, одна из самых главных проблем в области коммунального перевода – нехватка квалифицированных переводчиков, специализирующихся в этом виде перевода. К сожалению, сейчас в мире существует не так много образовательных программ, посвященных глубокому изучению социального перевода. Важно показать какое влияние на данный вид перевода оказывают окказиональные переводчики. Многие переводчики, основной специализацией которых не является коммунальный перевод, стремятся работать именно с этим видом в виду его общераспространенности. Окказиональные переводчики берутся за работу в сфере коммунального перевода, при этом, не имея фундаментальных, базовых знаний в этой области. Соответственно, распространенные ошибки зачастую результат деятельности окказиональных переводчиков. [2, с. 9] Коммунальный перевод, несомненно, подразумевает дополнительную подготовку, без которой эквивалентный и адекватный перевод в этой области является невозможным.

Вторая проблема, более комплексная и сопутствует первой – фундаментальные ошибки в этом виде перевода. Раньше проблемы переводоведения можно было охарактеризовать как достаточно тривиальные.

Невозможность использования автоматизированного перевода и отсутствие доступа к таким программам, как Trados существенно осложняли процесс перевода. Сейчас ситуация кардинально поменялась. В эпоху господства современных технологий перевод кажется совсем незатруднительным делом. Однако качество перевода по-прежнему продолжает страдать, многочисленные ошибки встречаются все чаще. Помимо пагубного влияния ocasionальных переводчиков, развитие языка также оказывает влияние на количество ошибок при переводе. Не секрет, что язык развивается с молниеносной скоростью, вследствие чего появляются новые слова, заимствованные из других языков. Местный сленг, который в особенности труден для перевода, так как аналогов во многих случаях просто не существует, подобрать прототип крайне затруднительная задача. Как результат семантическое калькирование является источником многих ошибок в современном переводе, коммунальный вид перевода не является исключением. Согласно Льву Львовичу Нелюбину, семантическое калькирование можно охарактеризовать как получение словом нового, переносного значения из-за влияния иностранного слова. [4, с. 73] Примером распространенной ошибки, рассматривая семантическое калькирование, можно назвать топоним «Silicon Valley», который следует переводить как «Кремниевая долина», но не «Силиконовая долина».[6, с. 217]

Третья проблема, но не менее важная, зачастую неизбежные трудности при межкультурной коммуникации между людьми разных национальностей. Во многих случаях коммуникация между людьми разных национальностей, говорящих на разных языках, осложняется и приводит к многочисленным затруднениям и недопониманиям. Более того, в некоторых случаях процесс перевода осложняется различными внешними факторами, когда носитель плохо владеет грамотой родного языка или говорит на достаточно редком диалекте. Показательным является пример, когда подсудимый из Афганистана смог обжаловать приговор суда из-за некомпетентности переводчика[5], который не смог понять подсудимого из-за его наречия дари. Дари (кабульско-персидский язык) — один из иранских языков юго-западной подгруппы. [9, с. 127] Это еще раз демонстрирует насколько важно не только уметь владеть иностранным языком, но также обладать исключительными знаниями в контексте различных редких наречий и диалектов. Более того, следует подчеркнуть тот факт, что коммунальный перевод кардинально отличается от других видов перевода, так как здесь присутствует разделение ролей. Примером может служить беседа между государственным служащим и иммигрантом, в которой главенствующее место отдается госслужащему, а переводчик обеспечивает беспрепятственную коммуникацию между участниками беседы. [7, с. 18]

Что же необходимо сделать, чтобы решить проблемы в коммунальном переводе? Прежде всего, необходимо провести комплекс мер, которые окажут существенное воздействие на предотвращение такого количества ошибок в социальном переводе. Первое, и, пожалуй, самое основное —

необходимо увеличить число квалифицированных специалистов в этой области перевода. Сделать это можно двумя основными способами: самое разумное и закономерное решение – создать новые программы, прежде всего, на базе бакалавриата и магистратуры, которые будут готовить специалистов именно в данной области перевода. Второй способ, это повышение квалификации переводчиков, создание новых курсов дополнительного образования, специализирующихся на коммунальном виде перевода. Кроме того, во избежание многочисленных ошибок и трудностей в межкультурной коммуникации между людьми, необходимо уделять внимание редким диалектам, готовить специалистов разного профиля.

Стоит отметить, что данные программы перевода уже существуют в некоторых странах, в том числе успешно реализуются в Испании, где коммунальный перевод особенно актуален. Например, такие крупнейшие университеты как Университет Алкала и Университет Рей Хуан Карлос [11] предлагают такие магистерские образовательные программы, специализирующиеся на коммунальном переводе. Курс обучения в университете Рей Хуан Карлос предполагает изучение иностранных языков, а также освоения таких дисциплин, как право и политология. Есть возможность выбрать пару языков, которая будет изучаться в дальнейшем: испанский-арабский, испанский-китайский, испанский-английский. Важно подчеркнуть тот факт, что арабский является приоритетом для многих студентов в Испании, так как его востребованность не вызывает никаких сомнений.

Подводя итог всему вышесказанному, важно отметить, что, несмотря на многочисленные насущные проблемы в коммунальном переводе, есть объективные меры решения, которых важно придерживаться и стремиться исправить ситуацию в лучшую сторону. Прежде всего, необходимо привлекать больше специалистов в области социального перевода, поскольку его значимость не подлежит никаким сомнениям. Важно исправлять ошибки в любом виде перевода, однако, необходимо осознавать, что неточности в социальном переводе могут привести к фатально необратимым последствиям. Поэтому нужно подходить к этому переводу ответственно. Поскольку главные проблемы нередко возникают из-за некомпетентности переводчика. Прибегать к услугам переводчиков, которые не знакомы с терминологией, требующейся для социального перевода, крайне нецелесообразно. Только предприняв следующие меры, будет возможность изменить ситуацию в корне и значительно улучшить качество социального перевода.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; — М.: Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
2. Ачкасов А. В. Актуальные проблемы переводоведения: / А. В. Ачкасов, д-р филол. наук, Санкт-Петербургский государственный университет (Россия). С. 8-10

3. Воробьева О.Д., Топилин А.В. Миграция населения: теория, политика: Учебное пособие – Москва: Экономическое образование, 2012. – 364 с.
4. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. — 3-е изд., перераб. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 320 с.
5. Новости переводов [Электронный ресурс] // URL: <http://news.flarus.ru/?topic=353> (дата обращения: 02.04.19)
6. Пройдаков Э.М., Теплицкий Л.А. Англо-русский словарь терминов и сокращений по ВТ, Интернет и программированию М.: СК Пресс, 1998. — 283 с.
7. Скачкова И. Переводчики и их клиенты о русском социальном переводе в Финляндии. – Tampere : Tampereen yliopisto, 2013. – 118 с.
8. Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве: / Пер. с лат. Ф.А. Петовкого, И.П. Стрельниковой, М.Л. Гаспарова / Под ред. М.Л. Гаспарова. – М: Научно издательский центр «Ладомир», 1994, 475 с.
9. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь: / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. 211 с.
10. BBC [Электронный ресурс] // URL: www.bbc.com/news/world-europe-44660699(дата обращения: 03.04.19)
11. UniversidadReyJuanCarlos [Электронный ресурс] // -URL: <https://www.urjc.es/estudios/master/2396-traduccion-e-interpretacion-juridica-y-judicial>(дата обращения: 02.04.19)

УДК 81`255.2

Очкова Наталья Алексеевна

студентка переводческого факультета

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет»

nochkova@hotmail.com

Научный руководитель:

Ольчак Ольга Олеговна

старший преподаватель кафедры немецкого языка и перевода переводческого факультета, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет»

Использование переводческих трансформаций

при переводе поэтических текстов с немецкого языка на русский

на примере стихотворения Карла Шнога «Каждому свое»

Translation transformations in translation of poetry from German into Russian using the example of the poem “Jedem das Seine” by Karl Schnog

АННОТАЦИЯ.

Стихотворение «Каждому свое» (нем. – «Jedem das Seine») было написано поэтом и журналистом К. Шногом в 1943 году, когда тот находился в заключении в Бухенвальде. Фраза, давшая название произведению, была выкована над входными воротами в лагерь. В данном произведении поэт говорит о том, насколько сильно был извращен смысл античного принципа справедливости. Стихотворение обладает не только культурной, но и

социолингвистической ценностью, так как ярко иллюстрирует изменение коннотации фразы, ее «отягощение» ассоциациями с национал-социалистическим режимом, о чем также упомянуто в статье.

Основная же тема статьи — переводоведческий анализ выполненного ранее перевода данного стихотворения с немецкого языка на русский. На примере стихотворения К. Шнога автор рассматривает характерные особенности и требования к поэтическому переводу, анализирует основные трудности, возникшие при переводе, приводит переводческие решения. Основываясь на трудах выдающихся лингвистов, а также современных исследованиях данного вопроса, исследуются пути адекватной передачи как формы, так и содержания поэтического произведения. Особое внимание уделяется переводческим трансформациям. Кроме того, автор анализирует частотность использования различных переводческих приемов. Основываясь на данном опыте, автор делает практические выводы по преодолению трудностей в поэтическом переводе с немецкого языка на русский.

Ключевые слова: поэтический перевод, каждому свое, адекватность перевода, стихотворный размер, рифмовка, переводческие трансформации

ABSTRACT.

The poem "Jedem das Seine" was written by K. Shnog in 1943, when he was imprisoned in Buchenwald. The phrase "Jedem das Seine" was forged over the entrance gate to the camp. In this work, the poet talks about how badly the meaning of the ancient principle of justice was perverted. The poem has not only cultural but also sociolinguistic value, as it vividly illustrates the change in the connotation of the phrase, its "burdening" by associations with the Nazism.

The main theme of the article is the translation analysis of the translation of the poem from German into Russian, which was completed earlier. Using the example of K. Shnog's poem, the author reviews the special features of poetic translation and the requirements for it, analyzes the main difficulties that were faced during the translation and provides translation solutions. Based on the works of prominent linguists, as well as modern studies of this issue, the ways of adequate translation of both the form and content of a poetic work are studied. Translational transformations are especially emphasized. In addition, the author analyzes the frequency of usage of various translation techniques. Based on this experience, the author makes conclusions about overcoming difficulties in poetic translation from German into Russian.

Keywords: poetic translation, to each his own, adequate translation, prosody, rhyme, translation transformations

Данная статья посвящена переводоведческому анализу поэтического перевода с немецкого языка на русский. Трудность стихотворного перевода, различные пути передачи смыслового и эстетического аспектов поэтического произведения — вопросы, по сегодняшний день сохраняющие актуальность.

Предмет нашего исследования – переводческие трансформации и их использование при выполнении поэтического перевода с немецкого языка на русский. Цель работы — выявить приемы, относящиеся к переводческим трансформациям, наиболее часто используемые при поэтическом переводе с немецкого языка на русский. Нами были выделены следующие задачи исследования: описание специфики поэтического перевода, определение и классификация понятия «переводческие трансформации», анализ выполненного поэтического перевода, приведение примеров использования переводческих трансформаций, формулировка практических выводов и рекомендаций.

В качестве объекта исследования был выбран стихотворный перевод произведения поэта и журналиста Карла Шнога «Jedem das Seine» (нем. «Каждому свое»), выполненный нами ранее. Шног написал его в 1943 году, находясь в заключении в Бухенвальде. В 1947 году оно было опубликовано в одноименном сборнике. Ниже приведен текст стихотворения на немецком языке:

Die Herren haben wirklich Humor
In diesen bitteren Zeiten:
„JEDEM DAS SEINE“ steht höhnisch am Tor;
Durch das die Häftlinge schreiten.

So leuchtet, erhaben und arrogant,
Was sie an das Höllentor schmieden.
Uns ist auch ohne das Sprüchlein bekannt,
Was jedem im Lager beschieden:

Dem Häftling – das Stehen in Sonne und Sturm,
Erfrieren und klatschende Güsse.
Dazu vom todesdrohenden Turm
Das ernste Versprechen der Schüsse.

Den Henkern – die Ehre, der schmackhafte Schmaus,
Das Gleiten auf federnden Felgen;
Die Ruhe und das behagliche Haus,
Die Wollust, die Macht und das Schwelgen.

Dem Häftling – der Hunger, die Angst und die Last,
Die Marter, die viehischen Witze;
Das Essen, das Baden, das Schlafen in Hast
Und schließlich die mordende Spritze.

Ihr Herren, die ihr heute noch grient,
Glaubt mir, was ich schwörend beteure:

Einst holt sich der Häftling, was er verdient.
Und Ihr? Ihr bekommt dann das Eure! [11, S. 54]

Данное стихотворение представляется актуальным и важным и по сей день, поскольку отражает переживания жертвы национал-социалистического режима, чудовищные преступления которого ни в коем случае не должны быть забыты. Кроме того, оно может быть интересно и с социолингвистической точки зрения: вопрос о преодолении национал-социалистического прошлого до сих пор стоит в Германии остро, данный процесс отражается также и на языке. Для режима язык был одним из инструментов пропаганды, и в немецком по сей день сохранился целый пласт лексики, формировавший своего рода «понятийный аппарат» национал-социализма. Такие лексические единицы в немецкой лингвистике принято описывать термином «belastet» [10, S. 14] (нем. «исторически нагруженные»). Но в категорию «исторически нагруженной» попадает не только лексика, использовавшаяся для построения расовой империалистической идеологии Третьего рейха, но и слова и выражения, стойко ассоциирующиеся с преступлениями режима. К последней группе относится печально известная фраза *Jedem das Seine*, выкованная на воротах в концлагерь Бухенвальд. История ее употребления в контексте немецкой культуры выходит далеко за рамки национал-социализма, а в общемировом — корнями уходит в античность. Однако тяжесть преступлений, творившихся в Бухенвальде, настолько велика и ассоциации между ними и фразой настолько сильны, что употребление выражения *Jedem das Seine* в немецкоязычном варианте неизбежно вызывает общественный резонанс. Стихотворение же ярко иллюстрирует, насколько сильно был извращен смысл античного принципа справедливости, поскольку К. Шног размышляет над фразой именно в этом контексте.

В данной статье мы все же рассматриваем стихотворение с точки зрения поэтического перевода.

В теории перевода перевод поэзии зачастую рассматривается как один из подвидов художественного перевода наряду с переводом художественной прозы, драматургии и др. Тем не менее, следует учитывать особенности данного вида перевода, в первую очередь обусловленные характерными чертами поэтического дискурса, «представленного речью эмоционального типа» [5, с. 116].

При переводе поэзии особое внимание, помимо содержания, следует уделять передаче формы, стилистики. Переводчик должен следить за соблюдением рифмы и ритма. Сохранение ритмических особенностей в переводе представляется очень важным, поскольку «в отличие от ритма прозы, стихотворный ритм <...> актуализирует семантику каждого слова в стихе, обуславливая смысловую плотность поэтического высказывания» [9, с. 57].

Поэтому в поэтическом переводе на первый план выходит адекватность перевода. Следует учитывать, что «в текстах, доминантной функцией которых является поэтическая функция, действует закономерность примата эквивалентности текста над эквивалентностью его сегментов» [8, с. 154]. Поэтому погоня за максимальной эквивалентностью представляется бессмысленной и просто невозможной.

Рассмотрим стихотворение К. Шнога «Каждому свое» как материал для перевода. Стихотворение состоит из шести четверостиший. В каждом из них придерживается перекрестной системы рифмовки (по схеме *abab*). Определим стихотворный размер.

| | |
|--|---------------------|
| Die Herren haben wirklich Humor | _ / _ / _ / _ / |
| In diesen bitteren Zeiten: | _ / _ / _ _ / _ |
| „JEDEM DAS SEINE“ steht höhnisch am Tor; | / _ _ / _ _ / _ _ / |
| Durch das die Häftlinge schreiten. | _ / _ / _ _ / _ |

Можно заметить, что величина междуиктового интервала колеблется от 1 до 2, что позволяет интерпретировать стихотворный размер как дольник (как наиболее близкий размер). В дальнейшем, во многих строках прослеживается сходство с амфибрахией, однако, следует отметить частотность нарушений подобного размера. Количество слогов в строках варьируется от 8 до 11. Также следует обратить внимание на то, что неизменным правилом для каждого четверостишия является чередование количества ударений в строках: четыре в нечетных и три в четных. Исходя из вышперечисленного, мы относим данное стихотворение к категории тонического стихосложения и определяем его размер как дольник (чередование четырех- и трехударного дольника).

Рассмотрим теперь поэтический перевод стихотворения К. Шнога «Каждому свое»:

Как тонок юмор этих господ,
 Насмешки они не скрывают.
 На вратах, куда узник несчастный идет,
 "Свое каждому" он читает.

На воротах этих, ведущих в ад,
 Надменно слова сверкают.
 И понятно всем — нет пути назад,
 Каждый участь свою здесь знает.

Узник стоит на плацу и в зной,
 И в грозу, по дождем замерзая,
 С вышки расстрелом грозит часовой,

Вот участь плененного злая.

Роскошь, почет и власть - палачам,
Машины их плавно везут.
Забавы, разврат и пиры по ночам,
А дома — покой и уют.

Узнику — голод, и страх, и гнет,
С ухмылкой его пытаются,
Мерзнет, не спит, и не ест, и не пьет,
Наконец, с ядом шприц получает.

Что ж, господа, зубоскальте еще,
Но поверьте, клянусь в этом даже:
Однажды узник получит свое,
А вы? — Вам достанется ваше.

Как и в оригинале, стихотворение состоит из шести четверостиший. Следует отметить, что содержание каждого четверостишия в переводе соответствует оригинальному. Соблюдена и система рифмовки, а именно, перекрестная.

Рассмотрим стихотворный размер перевода.

| | |
|---|--|
| Как тонок юмор этих господ, Насмешки они не скрывают. На вратах, куда узник несчастный идет, "Свое каждому" он читает. | _ / _ / _ / _ _ / _ / _ _ / _ _ / _ _ _ / _ _ / _ _ / _ _ / _ _ / _ _ / _ / _ |
|---|--|

В данном случае перед нами, без сомнения, дольник. В каждой строке величина междуиктового интервала составляет один или два слога, причем чередование односложных и двусложных интервалов между иктами не подчиняется какой-либо фиксированной схеме. Количество слогов в строках колеблется от 8 до 12. Следует отметить, что при переводе сохранено чередование количества ударений: как и в оригинале, в каждой нечетной строке по четыре ударения, в каждой четной — по три.

Для достижения наиболее адекватного перевода часто возникает необходимость отойти от буквальной передачи текста оригинала и прибегнуть к переводческим преобразованиям. В некоторых случаях, подобные переводческие решения носят вынужденный характер и вызваны различиями в грамматических системах исходного и переводящего языков или же обусловлены разностью в восприятии картины мира, когда может возникнуть явление безэквивалентности. Необходимость в них также может

возникнуть для «сохранения коммуникативно-функциональных свойств текста» [3, с. 144].

Особенно при стихотворном переводе, переводчику помимо изложения содержания необходимо соблюсти форму и передать стилистические особенности текста оригинала. «Воссоздание единства содержания и формы отличает перевод от других способов передачи, например, реферирования» [4, с. 102].

Преобразования, «с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода в указанном смысле» [2, с. 172], называются переводческими трансформациями.

О переводческих трансформациях в своих трудах писали многие выдающиеся лингвисты и переводоведы, такие как В. Н. Комиссаров, Л. С. Бархударов, Р. К. Миньяр-Белоручев, А. Д. Швейцер, Я. И. Рецкер и др., однако все они по-разному трактовали и классифицировали данное понятие. Выше приведено определение переводческих трансформаций, предложенное В. Н. Комиссаровым. По мнению Л. С. Бархударова же «переводческие трансформации – это те многочисленные и качественно разнообразные преобразования, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности («адекватности») перевода вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков» [1, с. 190].

Рассмотрим некоторые классификации переводческих трансформаций.

В.Н. Комиссаров разделяет переводческие трансформации на лексические, грамматические и комплексные лексико-грамматические. К первой группе относятся приемы транскрибирования, транслитерации и калькирования, а также лексико-семантические замены: конкретизация, генерализация, модуляция. К категории грамматических трансформаций лингвист отнес синтаксическое уподобление, грамматические замены (формы слова, части речи, члена предложения, типа предложения), членение предложения и объединения предложений. К третьей группе Комиссаров относит приемы антонимического перевода, описательного перевода (т. е. экспликации) и компенсации. Кроме того, согласно Комиссарову, к переводческим трансформациям можно отнести такие технические приемы перевода, как перемещение, добавление и опущение.

Классификация, предложенная Я.И. Рецкером представляется менее детализированной: лингвист разделяет переводческие трансформации на лексические и грамматические. К первой группе относятся следующие приемы: дифференциация значений, конкретизация значений, генерализация значений, смысловое развитие, антонимический перевод, целостное преобразование и компенсация потерь в процессе перевода [6, с. 45]. Под грамматическими же трансформациями Рецкер подразумевает «преобразования структуры предложения в процессе перевода в соответствии с нормами переводящего языка» [6, с. 63].

Особенный интерес представляет классификация А. Д. Швейцера. В отличие от классификаций, описанных выше, переводческие трансформации

у Швейцера не разделены на виды. Вместо этого лингвист выделяет четыре уровня, на которых ими можно воспользоваться. Это компонентный уровень семантической валентности (переводчик использует различного рода замены, прибегая к морфологическим, лексическим, синтаксическим средствам и проч.), прагматический уровень (например, при переводческих компенсациях), референциальный уровень (конкретизация, генерализация, интергипонимическая трансформация, реметафоризация, деметафоризация и т. д. и их различные комбинации) и стилистический уровень (компрессия и расширение) [7]. Более того, на стилистическом уровне Швейцер считает возможным использование и лексических, и грамматических трансформаций.

Справедливо отметить, что при разности подходов к классификации переводческих трансформаций, лингвисты демонстрируют единый взгляд на то, какие переводческие приемы следует относить к переводческим трансформациям. Для нашего исследования в силу своей системности и наглядности наиболее подходящей представляется классификация, предложенная В. Н. Комиссаровым. Важно также учитывать, что переводческие трансформации могут «сочетаться друг с другом, принимая характер сложных комплексных трансформаций» [4, с. 102].

Перейдем к анализу поэтического перевода стихотворения К. Шнога «Каждому свое», представленного выше.

Поскольку данное стихотворение относится к произведениям социальной направленности, главной задачей была передача смысла и стилистической окраски, автор старался сохранить как можно больше ключевых лексических единиц. Однако, так как «характерной чертой стихотворного перевода является отчетливое отклонение в сторону передачи особой формальной организации поэтического произведения» [3, с. 143], некоторые опущения были неизбежны. Ради соблюдения формы автор также допускал в некоторых местах дополнения, не являющиеся частью перевода.

Рассмотрим первое четверостишие. В первой строке опущено наречие *wirklich* (нем. «действительно», «и правда»), в то же время был использован прием экспликации: переводчик дополняет слово «юмор» определением «тонкий» ради корректного восприятия текста русскоязычным реципиентом. Вторая строка *IndiesenbitterenZeiten* (нем. «В эти горькие времена») полностью опущена. Вместо нее в переводе мы видим следующую строку: «Насмешки они не скрывают». При написании автор основывался на слове *höhnisch* из третьей строки оригинала, которое переводится на русский язык, как «насмешливый», «злорадный» или «язвительный». В данном случае справедливым было бы определить выбранный прием как целостное преобразование: переводчик развивает мысль автора, заменяя одно слово целым предложением. Далее мы видим перемещение: переводчик ради соблюдения ритма меняет местами третью и четвертую строки, кроме того, снова прибегая к модуляции, смысловому развитию: немецкое *stehtamTor* (нем. «[надпись] находится на воротах») в русском тексте

отражено как «„Свое каждому“ он читает». Переводчик при этом основывался на взаимном пересечении понятий «надпись» и «читать».

Второе четверостишие начинается с перестановки первых двух строк. Кроме того, можно отметить эллипсис: немецкое *erhabenundarrogant* (нем. «величаво и высокомерно») передано наречием «надменно», слово «величаво» опущено как несущественное для передачи образности. Так же опущены подлежащее и сказуемое придаточной части сложноподчиненного предложения *sieschmieden* (нем. «они выковали»), произведена грамматическая замена: в тексте перевода перед нами простое предложение. Сложное существительное *Höllentor* (нем. «адские ворота») передано при помощи определяемого слова «ворота» и причастного оборота «ведущие в ад», что служит примером модуляции и грамматической замены. Третья строка *Unsist auch ohne das Sprüchlein bekannt* переведена как «И понятно всем — нет пути назад», при этом личное местоимение *uns* заменено на определительное «всем», опущен союз *auch*. Переводчик также добавил фразу «нет пути назад», опустив уточняющий элемент *ohne das Sprüchlein* (нем. «без единого словечка»). В четвертой строке мы снова видим приемы модуляции и замены: *WasjedemimLagerbeschieden* (нем. «Что каждому уготовано в лагере») передано как «Каждый участь свою здесь знает».

В третьем четверостишии наиболее частотен прием грамматической замены: в оригинале действия переданы при помощи отглагольных существительных, тогда как в переводе перед нами глаголы или деепричастия: *Stehen*— «стоит», *Erfrieren*— «замерзая», *Versprechen*— «грозит». При помощи модуляции слово *Sonne* (нем. «солнце») в переводе передано как «зной» (переводчик заменяет следствием причину), опущено прилагательное *klatschend* (нем. «хлещущий»). В третьей строке переводчик прибегает к конкретизации: слово «часовой» отсутствует в немецком тексте. Путем грамматической замены из прилагательного *todesdrohend* (нем. «грозящий смертью») был получен глагол «грозит», при этом значения слов «смерть» и *Schüsse* (нем. «выстрел») из четвертой строки оригинала объединены в переводе в слове «расстрел»; в данном случае мы снова видим смысловое развитие. Ради соблюдения формы переводчик добавил четвертую строку: «Вот участь плененного злая».

В пятом четверостишии активно используется прием перемещения: переводчик меняет местами третью и четвертую строки, кроме того, переносит словосочетание *derschmackhafteSchmaus* (нем. «вкусное пиршество») в третью строку, в то время как в оригинале оно находится в первой, а *dieMacht* (нем. «власть») — в первую строку из четвертой. Во второй строке был использован прием демегафоризации: *DasGleitenauffederndenFelgen* (нем. «скольжение на пружинящих колесах») — яркий пример синекдохи. Называя составную часть — «пружинящие колеса» — К. Шног описывает целое: автомобиль. В переводе же использовано слово «машины», т. е. целое. Образность слова *DasGleiten* передана при помощи наречия «плавно». В первой и третьей строке использован прием добавления:

слово, переводящееся как «роскошь», в тексте оригинала отсутствует, кроме того, переводчик, описывая пиры, добавил обстоятельство времени «по ночам».

В пятом четверостишии опущен перевод слов *dieLast* (нем. «жажда») и *dasBaden* (нем. «купание»). *DieLast* при этом в переводе заменено на слово «гнет». Для передачи образности словосочетания *dieviehischenWitze* (нем. «зверская шутка») использован прием модуляции: «С улыбкой его пытаются». Как и в третьем абзаце, отглагольные существительные во второй и третьей строках путем грамматической замены превращены в глаголы. В третьей строке используется антонимический перевод: тогда как в немецком тексте узник ест, моется и спит *in Hast* (нем. «в спешке»), в тексте перевода мы видим следующее: «Мерзнет, не спит, и не ест, и не пьет». При этом следует отметить, что слово «мерзнет» является добавлением. *DiemordendeSpritze* (нем. «убийственный шприц») в четвертой строке переведено как «с ядом шприц», что является примером приема смыслового развития.

Последнее четверостишие из всех наиболее близко к оригиналу. В третьей строке придаточная часть сложноподчиненного предложения *waserverdient* (нем. «что он заслуживает») заменена на притяжательное местоимение «свое», а в четвертой строке опущено наречие *dann* (нем. «тогда»).

Наиболее часто в процессе перевода мы прибегали к следующим приемам: грамматическая замена, опущение и модуляция. Тогда как частое использование первого приема можно объяснить различиями в грамматическом строе между ИЯ и ПЯ, к опущению и модуляции переводчик прибегал в первую очередь ради сохранения ритмического оформления и рифмы.

Итак, хотя поэтический перевод и относится к общей категории художественного перевода, этот вид творческой деятельности обладает рядом характерных черт. В частности, хотелось бы отметить особые требования к результату перевода: необходима тщательная передача как содержания, так и формы поэтического произведения. В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

- а) Перед тем, как приступить к переводу стихотворения, следует тщательно проанализировать его размер, используемую систему рифмовки, характерные особенности его ритмического оформления, с тем чтобы как можно точнее затем передать их при переводе.
- б) Адекватность перевода, отчасти, следует оценивать, основываясь на всем тексте, на том впечатлении, что он производит как единое целое.
- в) При поэтическом переводе неизбежно использование переводческих трансформаций. Переводчику необходимо владеть теорией перевода и знать различные классификации переводческих трансформаций, поскольку таким образом складывается всеобъемлющее представление о тех приемах, к которым можно прибегнуть для наиболее точной передачи формы и содержания.

д) Грамматические трансформации при поэтическом переводе с немецкого языка на русский во многом обусловлены разностью грамматических систем. Кроме того, достаточно часто при поэтическом переводе используется прием модуляции.

е) Достигнуть эквивалентности перевода при передаче содержания крайне трудно. Из-за требований к соблюдению размера и рифмы потери неизбежны.

В ходе работы над статьей мы обращались как к трудам выдающихся лингвистов и переводоведов, так и к результатам актуальных современных исследований, одно- и двуязычным словарям, русско- и немецкоязычным ресурсам.

Статья не освещает все аспекты поэтического перевода. Однако она может быть полезной и наглядной, поскольку основана на собственном опыте перевода стихотворения.

Список литературы

- 1) Бархударов Л.С. Язык и перевод. М., Междунар. отношения, 1975. 240 с.
- 2) Комиссаров В.Н. Теория перевода. М., Высш. шк., 1990. 254 с.
- 3) Кулемина К.В. Основные виды переводческих трансформаций // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2007. – №. 5. – С. 143-146.
- 4) Магомедзагиров Р.Г. Методы и принципы поэтического перевода. Переводческие преобразования при переводе поэзии // Русистика. – 2016. – №. 4. – С. 100-108.
- 5) Макарова Л.С. Поэтический дискурс и перевод // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2005. – №. 2. – С. 119-121.
- 6) Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 2007. 240 с.
- 7) Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, пробл., аспекты. Ин-т языкознания. М. Наука, 1988. 214 с.
- 8) Шутёмова Н.В. Исследование типологических параметров поэтического текста в переводоведении // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 28. – С. 152-157.
- 9) Шутёмова Н.В. К проблеме ритма в поэтическом переводе // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2009. – № 2. – С. 56-61.
- 10) Brunssen F. "Jedem das Seine" - zur Aufarbeitung des lexikalischen NS-Erbes. APuZ, bpb, Bonn, 2010. S. 14-20
- 11) Schnog K. Jedem das Seine. Satirische Gedichte. Berlin, 1947. S. 54

УДК 347.78.034

Рогатова София Владимировна

федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники»
sofiia.rogatova@gmail.com

Научный руководитель:

Красильщикова Мария Алексеевна

старший преподаватель института лингвистического и педагогического образования (ЛПО),
федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники»

Способы передачи реалий в текстах англоязычных СМИ Methods of realia translation in English-language media

АННОТАЦИЯ.

Сложно представить себе хоть один язык, в котором не существовало бы реалий. Русский язык – не исключение: в нем существует огромное множество реалий, не существующих в других языках, других культурах. Реалии достаточно часто встречаются в текстах, особенно в публицистических текстах. Особую сложность для перевода представляет тот факт, что реалии не имеют полных аналогов в других языках, поскольку в других культурах зачастую нет тех явлений, которые существуют и существовали в России.

Актуальность данной работы заключается в том, что проблема перевода реалий встает перед переводчиком очень часто. Поскольку реалии являются несовпадающими элементами языка, т.е. обозначают чуждые для других культур понятия, они представляют особую сложность при переводе.

Проблемой перевода реалий занимались многие известные лингвисты, и, тем не менее, в проблеме перевода реалий еще остались нерешенные вопросы. В данной работе представлены различные способы передачи русских реалий на английский язык. Кроме того, в практической части данной работы рассматриваются русские реалии в текстах англоязычных СМИ, а также проводится анализ переводов данных реалий.

Целью исследования является изучение способов перевода русских реалий в англоязычных средствах массовой информации.

В заключении делается вывод о том, какие способы перевода реалий используются чаще и какие из них наиболее полно передают значения реалий.

Ключевые слова: реалии; классификации реалий; способы перевода; транскрипция; калькирование; гипо-/гиперонимический перевод

ABSTRACT.

It is difficult to imagine at least one language in which there would be no realia. The Russian language is not an exception: it has a huge variety of realities that do not exist in other languages and other cultures. Realities are quite common in texts, especially in journalistic texts. A particular difficulty for translation is the fact that the realia do not have full analogues in other languages, as often there is no phenomena in other cultures that exist or existed in Russia.

The relevance of this work lies in the fact that the difficulty of realia translation arises very often. Since the realia are different elements of the language, i.e. they denote concepts alien to other cultures, they are particularly difficult to translate.

Many well-known linguists were engaged in the problem of realia translation, and, nevertheless, there are still unresolved issues. This paper presents various

ways of transmitting Russian realities into English. In addition, the practical part of this work examines the Russian realia in the texts of the English-language media, as well as the analysis of these realia translations.

The aim of the study is to study the ways of Russian realia translation in the English-language media.

It is concluded that there are some methods of realia translation that are used more often and which of them convey the meaning of realiamost accurately.

Keywords: realia; the classification of realia; methods of translation; transcription; loan translation; hypo- /hyperonymic translation

Сложно представить себе хоть один язык, в котором не существовало бы реалий. Русский язык – не исключение: в нем существует огромное множество реалий, не существующих в других языках, других культурах. Особую сложность для перевода представляет тот факт, что реалии по определению не имеют полных аналогов в других языках, поскольку в других культурах просто не было явлений, которые совпадали бы с такими реалиями на 100%.

Чтобы определить наиболее оптимальный способ передачи реалий, необходимо обратиться к понятию «реалия».

Нами было проанализировано множество определений этого термина и работ, связанных с ним. В ходе исследования выяснилось, что среди ученых нет больших разногласий в определении того, что можно считать реалиями.

В основном вся разница сводится к тому, что лингвисты по-разному очерчивают рамки того, что считать реалиями. Одни считают, что реалии – это слова и выражения, которые обозначают явления, присущие только одной нации. А другие считают реалиями сами предметы или явления материальной культуры.

Есть незначительные различия и в характеристиках реалий, которые дают авторы определений. Они касаются статуса реалий как безэквивалентной лексики, принадлежности к реалиям не только предметов материальной культуры, но и исторических фактов, государственных институтов, идеологем, лозунгов, имен национальных и фольклорных героев и пр. Также существует мнение, что «реалия» - это слово или словосочетание, а не объект (референт), названный им [1, с. 188-192].

В нашем исследовании мы опирались на определение реалий, которое предложили лингвисты Л.Л. Нелюбин и Т.Ф. Ефремова в Толковом переводоведческом словаре, т.к. именно такое определение на наш взгляд является наиболее полным и отражает наиболее подробный перечень явлений, которые можно отнести к понятию «реалия».

Реалии – это слова или выражения, обозначающие предметы, понятия, ситуации, культуры, этнонациональные особенности, обычаи, обряды, исторические факты или процессы, а также национально-специфические особенности жизни и быта, не существующие в практическом опыте людей,

говорящих на другом языке и обычно не имеющие лексических эквивалентов в других языках. [8, с. 178]

Реалии используются авторами публицистических текстов с разными целями. Мы выяснили, что в тексте реалии могут служить для «маркировки» чуждой читателю культуры, создавать национальный колорит, относить описанное действие к конкретному временному промежутку, к определенному месту, создавать атмосферу быта определенного народа, выражать отношение автора к различным персонажам, явлениям, событиям и пр., создавать в тексте некоторые символы и вызывать ассоциации с определенной культурой.

Реалии характеризуются невозможностью перевода, отнесенностью только к одной культуре и тесной связью с определенным народом и/или эпохой.

На сегодняшний день лингвистами создано несколько классификаций реалий. Каждая классификация разделяет реалии по разным признакам. Рассмотрим классификацию, предложенную В.С. Виноградовым:

- *бытовые;*
- *этнографические и мифологические;*
- *реалии природного мира;*
- *реалии государственного строя и общественной жизни;*
- *ономастические реалии;*
- *ассоциативные*[2, с. 86].

В нашем исследовании мы использовали классификацию Виноградова, т.к. именно она показалась нам наиболее полной и соответствующей целям и задачам нашей работы.

Существует довольно большое количество приёмов для передачи реалий на переводящий язык. В целом их можно свести к двум основным: заимствованию и переводу. Кроме того, в отдельных случаях считается допустимым опущение реалии в тексте перевода. Рассмотрим классификацию способов перевода реалий, которую предложил В.С. Виноградов. Автор, основываясь на собственной классификации реалий, выделяет пять наиболее распространенных способов перевода (на экране):

1. *транскрипция и транслитерация;*
2. *гипо-гиперонимический перевод;*
3. *уподобление;*
4. *перифрастический (описательный) перевод;*
5. *калькирование*[2, с. 114].

Рассмотрим данную классификацию применительно к найденным нами примерам реалий.

1. Транскрипция и транслитерация.

Оба этих способа представляют собой процесс переноса элемента одного языка в другой без изменения. Согласно В. Н. Комиссарову, транскрипция – это «способ перевода лексической единицы оригинала путем воссоздания ее звуковой формы с помощью букв ПЯ» [5, с. 71]. Разница

между транскрипцией и транслитерацией в том, что транскрипция – это воспроизведение звучания иностранного слова, а транслитерация – это воспроизведение буквенного состава иностранного слова на языке перевода. При первом появлении в тексте транскрибированные слова обычно сопровождаются сносками или объяснениями, вводимыми в текст перевода.

Приведем несколько примеров подобного перевода. Русское слово «меньшевик» переводится на английский язык как «*Menshevik*», т.к. в английском языке нет подобного явления. *Меньшевики* – это умеренное крыло РСДРП. Эта партия существовала только в Советском Союзе, поэтому в мире не было аналогичных партий. Вследствие этого название политического движения переводится транскрипцией как имя собственное.

Слово «колхоз» имеет один из вариантов перевода «*kolkhoz*». «*Колхоз*» (*коллективное хозяйство*) – это форма коллективного сельскохозяйственного предприятия, созданного на основе крестьянских хозяйств, средства производства которого находились в коллективном использовании и владении. Подобная форма предприятия не существовала за пределами СССР и в стране называлась только аббревиатурой «колхоз», а не полным названием «коллективное хозяйство», поэтому аббревиатуру просто транскрибировали на английский язык.

Такой вариант передачи реалии чаще всего встречается тогда, когда автору нужно передать колорит, «экзотизм» называемого явления.

2. Гипо-гиперонимический перевод.

Для этого приема перевода характерно установление отношений эквивалентности между словами оригинала, передающим видовое понятие-реалию, и словом перевода, называющим соответствующее родовое понятие, или наоборот, то есть при переводе частное понятие заменяется более общим и наоборот.

В таком варианте передачи реалии на первое место выходит перенесение общего смысла реалии, а не ее коннотации или оттенка значения. В таких случаях разница между реалией и единицей, которую переводчик использует для ее передачи, незначительна в контексте конкретного текста.

Примером данного явления служит советизм, взятый нами из текста статьи о произведении «12 стульев»: слово *допр*, переведенное как *prison* по принципу частное - общее. В советском союзе аббревиатура ДОПР - дома общественно-принудительных работ – обозначала один из видов общих мест заключений. Слово *prison* имеет более общее значение *тюрьма*, которое не передает всю полноту значения. Однако подобное обобщение смысла переводимой единицы не искажает восприятие текста, т.к. слово *допр* является лишь фоном для описания событий.

3. Уподобление.

Этот переводческий прием очень близок к предыдущему. Разница между ними лишь в том, что уподобляемые слова скорее называют понятия, соподчиненные по отношению к родовому понятию, а не подчиненные и

подчиняющее понятия, как было в предыдущем случае (*общежитие – hostel, барабашка – poltergeist, петрушечник – puppeteer, туняедец - parasite*).

Цель использования такого варианта передачи реалии – в первую очередь вызвать у читателя перевода те же ассоциации с эквивалентом, что у читателя оригинала произведения с данной реалией.

4. Перифрастический (описательный, дескриптивный, экспликативный) перевод – это такой вид перевода, при котором реалия в переводе заменяется словосочетанием, описывающим значение данной реалии (*ланги - bast shoes, красноармеец - red army soldier, субботник – community work day, комбриг - the brigade commander*).

Такой перевод реалии используется для того, чтобы максимально точно передать значение реалии. Например, слово «*телогрейка*» переводится как «*asleevelesspaddedjacket*», что помогает читателю перевода понять, о каком конкретно типе одежды идет речь.

5. Калькирование.

Этот прием играет большую роль при воссоздании индивидуально-авторских неологизмов, когда переводчик придумывает столь же выразительные, окказиональные слова, как и в оригинале. Этим способом часто пользуются при переводе говорящих имен, а также при переводе пословиц и поговорок, когда в силу различных причин необходимо сохранить не только их смысл, но и их образно-смысловую основу. Структурно-семантическое калькирование иноязычных слов часто применяется в переводах научной литературы (*Красная площадь – Redsquare, хрущевка – Khrushchev building*) [11, с. 223-224].

Итак, проанализировав различные способы перевода и передачи реалий, можно сказать, что адекватно перевести реалии – это реальная задача. Основная сложность для переводчика – выбрать наиболее подходящий способ, чтобы точно передать реалию. Также немаловажна функция переводимой реалии в публицистическом тексте, зачастую именно от этого зависит выбор способа передачи реалии на язык перевода.

Мы проанализировали примеры, взятые из текстов статей BBCNews, по способу перевода. Рассмотрим соотношение количества способов перевода, которые были использованы во всех четырех произведениях:

Соотношение способов перевода реалий в исследуемых текстах

■ транскрипция ■ уподобление ■ калька
■ перифрастический ■ опущение ■ гипонимический

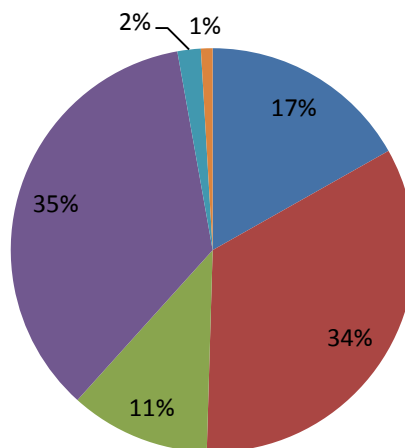


Рис. 3. Соотношение способов перевода реалий в исследуемых текстах

Как мы видим, наиболее употребимым способом перевода оказался перифрастический (описательный) способ перевода. На его долю пришлось 38 слов и словосочетаний, что составило 35% всех переведенных реалий. Практически то же количество было переведено с помощью уподобления – 36 слов (34%). Третье место по количеству переведенных данным способом единиц занимает транскрипция с результатом 18 реалий (17%). 12 реалий были переданы на английский язык путем калькирования – 11%. Самыми малоиспользуемыми оказались опущение и гипонимический перевод – всего 2 и 1 слово соответственно (2% и 1%).

Тексты статей, взятых нами для анализа, содержат в себе большое количество реалий, так как сюжеты этих статей тесно связаны с событиями, касающимися культуры, истории, общественной жизни России. За основу анализа взяты статьи с сайта www.bbc.com. Все взятые для примера реалии классифицированы по типу реалий и по способу перевода.

• *Balalaika* – *балалайка*. Это бытовая реалия, способ перевода – транскрипция.

• *thefeltboot* – *валенки*. По классификации Виноградова – бытовая реалия, перевод выполнен перифрастическим способом.

• *valenki* – *валенки*. Альтернативный способ перевода – транскрипция.

• *headscarved babushki in padded jackets*

В данном примере собрано сразу две реалии: «бабушки» и «телогрейки».

Бабушка – бытовая реалия, способ перевода – транскрипция.

Телогрейка – бытовая реалия, перифрастический способ перевода.

• *aPavlovo-Posadwoollenshaw* - *Павлово-Посадскаяшаль*. Это бытовая реалия, способ перевода – перифрастический.

• *traditionalRussianwoodennestingdoll* – *Матрешка* – это бытовая реалия, т.к. игры и игрушки согласно классификации Виноградова относятся именно к этой категории. Способ перевода – перифрастический.

• *breadandsalt* - *встретить с хлебом-солью*. Это бытовая реалия, т.к. описывается традиция, способ перевода – перифрастический. But he gambled - rightly - that a proper wedding with all the Russian traditions, bread and salt, a blessing from the proud parents, and a concert to follow, would be irresistible.

• *the Bolsheviks*

Советизм *большевики* по классификации, предложенной В.С. Виноградовым – это реалия государственного строя. Поскольку это слово появилось только в 1917 году, оно является лексико-словообразовательной реалией; способ перевода в тексте Р. Лури – транскрипция. Переводчик использует именно этот вариант передачи, т.к. это слово вошло в английский язык как *Bolsheviks* практически одновременно с тем, как слово *Большевики* появилось в русском. Словарь Merriam-Webster подтверждает, что дата появления слова *Bolsheviks* - 1914 год, т.е. слово появилось в английском еще до того, как *Большевики* из политического течения внутри РСДРП стали самостоятельной партией.

В данном контексте данная реалия имеет функцию создания темпорального колорита, т.к. слово «*Большевики*» относится к конкретной эпохе и описывает действительность ограниченного промежутка времени.

• *Petrograd* – *Петроград*, это реалия гос. строя и общественной жизни, способ перевода – транскрипция.

• *Red Army* – *Красная армия*; это реалия государственного строя, перифрастический способ перевода.

• *Социалистический реализм* - *socialistrealism* Общественная реалия. Способ перевода – калькирование.

• *Комсомол* - *theKomsomol*

Реалия государственного строя. Способ перевода - транскрипция.

В ходе исследования мы выяснили, что:

1. Под понятием «реалия» следует понимать слова или выражения, обозначающие предметы, понятия, ситуации, культуры, этнонациональные особенности, обычаи, обряды, исторические факты или процессы, а также национально-специфические особенности жизни и быта, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке и обычно не имеющие лексических эквивалентов в других языках.

2. Среди всех классификаций реалий при анализе следует опираться на классификацию Виноградова, так как на наш взгляд это наиболее широкая классификация, в которой представлено наибольшее количество категорий по сравнению с другими предложенными классификациями.

3. Реалии переводятся при помощи следующих способов передачи:

- транскрипция и транслитерация;
- гипо-гиперонимический перевод;
- уподобление;
- перифрастический (описательный) перевод;
- калькирование

Для анализа в выбранных нами статьях были выделены русскоязычные реалии. Данные реалии мы отнесли к реалиям государственного строя, общественной жизни, бытовым и ассоциативным реалиям. Для их передачи авторы статей использовали следующие способы перевода: транскрипция, уподобление, калька и перифрастический перевод.

Таким образом, решив все задачи, поставленные в работе, мы достигли цели, а именно изучили и проанализировали способы перевода русскоязычных реалий в текстах англоязычных статей.

Список литературы

1. Булгакова, С.Ю. Корреляция реалий и лакун при переводе художественного текста // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – №2. – С. 188-192.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224с.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе – М.: Международные отношения, 1980. – 343с.
4. Заварзина Г.А. Семантические изменения общественно-политической лексики русского языка в 80 – 90-е годы XX века. – Воронеж: ВГУ, 1998. – 220 с.
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. - М.: Высш. шк., 1990. - 253 с.
6. Латышев Л.К. Курс перевода (эквивалентность перевода и способы ее достижения). - М.: Междунар. отношения, 1981. – 247с.
7. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Толковый словарь языка Совдепии.- СПб.: Фолио-Пресс, 1998. - 704 с.
8. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь: 3-е изд., перераб. — М.: Флинта, Наука, 2003. — 320 с.
9. Соболев Л.Н. О переводе образа образом. — М.: Сов. писатель, 1955. — 290 с.
10. Федоров А.В. Основы общей теории перевода: (лингвистические проблемы) / Федоров А.В. – М.: Высш. шк., 2002. – 416 с.
11. Чернов Г.В. К вопросу о передаче безэквивалентной лексики при переводе советской публицистики на английский язык // Ученые записки 1-го МГПИИЯ. М., 1958. Т. XVI. - С. 223-224.

УДК 372.881.111.22

Романова Анастасия Игоревна

Студентка факультета «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
anasroman1920@mail.ru

Научный руководитель:

Годовникова Дарья Алексеевна

Приглашенный преподаватель департамента иностранных языков

**Особенности репрезентативной передачи терминов
Barristeri solicitor при переводе с АЯ на РЯ
Aspects of representative English-Russian translation
of terms barrister and solicitor**

АННОТАЦИЯ.

Современный мир характеризует невероятная скорость развития глобализации, которая, проникает во все сферы жизнедеятельности человека. Взаимодействие различных государств происходит в экономике, политике, культуре, спорте. Огромное влияние и значение в международном взаимодействии всегда имела юриспруденция, что повлекло за собой спрос на юридический перевод. В свою очередь существенные различия в мировых правовых системах привели к острой необходимости в квалифицированном и профессиональном переводе юридической документации. Самую большую трудность юридического перевода представляет передача юридических терминов. Достаточно часто при переводе юридической терминологии допускаются грубые фактические ошибки, или существенные неточности, которые, свидетельствуют лишь о том, что переводчику не удалось до конца изучить особенности и черты правовых систем и провести подробный анализ их терминологической базы. В нашем исследовании мы рассмотрим современный подход к юридическому переводу, при котором переводчик передает английские термины, обеспечивая репрезентативность и сохраняя их национальную специфику. Объектом нашего исследования являются английские юридические термины *barristeri solicitor* на английском языке и найденные переводческие соответствия на русском языке.

Новизна нашего исследования заключается в том, что переводческие соответствия для юридических терминов *barristeri solicitor* найдены в теории репрезентативности, которая позволяет нам отразить содержание терминов и национальную специфику данных терминов англо-саксонской правовой системы.

Ключевые слова: юридический перевод, юридический термин, юридическая терминология, теория репрезентативности, *barrister, solicitor*, переводческие соответствия, национальная специфика.

ABSTRACT.

Our modern world is marked by great speed of globalisation processes which reflect all the spheres of our life. Different countries cooperate in economics, politics, culture, and sport. Law has always had a huge impact on the international cooperation what contributed to the high demand of legal translation. The existence of significant differences which characterize world legal systems led to the urgent need in highly-skilled and professional translation of legal

documentation. Legal terms are considered to be the major difficulty. While translating legal terms, a translator usually makes bad factual mistakes or big infelicities which indicate that a translator failed to learn about the distinguishing features of the legal system and carry out an in-depth analysis of its termbase. In our research we are going to contemplate the modern approach to the legal translation. Using this approach, a translator renders English terms into Russian with the help of representative translation which allows to preserve its national character. The English legal terms *barrister* and *solicitor* and its possible translation equivalents are considered to be our research object.

The research novelty is that the possible translation equivalents for the legal terms *barrister* and *solicitor* are found due to the theory of representative translation. It allows us to reflect the content and national character of the given terms which belong to the Anglo-Saxon legal system.

Key words: legal translation, legal term, legal terminology, theory of representative translation, barrister, solicitor, translation equivalents, national character.

Законодательство на протяжении многовековой истории играло очень важную роль в становлении и формировании отношений между странами, а на сегодняшний день его роль в укреплении международных связей становится важнее. Тем не менее существует межъязыковой и межкультурный пробел в профессиональной коммуникации юристов. Большую трудность представляют собой юридические термины. Очень часто они могут оказаться неразрешимой задачей для переводчика. Несмотря на огромное количество трудов, посвященных изучению аспектов терминологии [Гринев-Гриневиц, Лейчик, Марчук, Суперанская, Татаринев, Циткина и др.], нельзя утверждать, что все проблемы терминоведения в области юридического перевода нашли свое решение.

Английский язык является доминирующим языком международных отношений, в том числе юридических переводов на протяжении многих лет. Тем не менее, до сих пор при переводе юридической терминологии мы сталкиваемся с грубыми фактическими ошибками и неточностями, которые сильно искажают смысл юридического текста. К сожалению, они свидетельствуют лишь о том, что переводчику не удалось до конца изучить особенности и черты правовых систем, провести подробный анализ их терминологической системы. Профессиональный переводчик должен уметь передавать термины, обеспечивая репрезентативность и сохраняя их национальную специфику. Все вышеизложенное определяет актуальность проведенного исследования.

Основная цель исследования заключалась в выявлении национальной специфики терминов *barrister* и *solicitor* англо-саксонской правовой системы и нахождение репрезентативных переводческих соответствий для данных терминов на русском языке.

Юриспруденция, как и всякая научно-отраслевая дисциплина, имеет свою специфику в исследовании предмета, связанную с неоднородностью и историко-культурной изменчивостью этого предмета и обусловленную множественностью параллельных систем специальной терминологии. Наличие различных правовых систем свидетельствует о специфичности, менталитета, правовой культуры, юридического мышления, присущих той или иной правовой системе, представляющих язык, историю и культуру какой-либо страны, свойственных только ей и отсутствующих в других

Корпус английской юридической терминологии наполнен огромным количеством терминов, которые отражают практику юриспруденции только в одной англоязычной стране, но не имеют при этом эквивалентов в русской юридической системе терминов. Юридические термины обладают правовым содержанием, которое не всегда понятно неспециалистам. Особенность использования юридической терминологии состоит в том, что к ней прибегают не только профессионалы, но и рядовые граждане, которые в силу специфики связанной с ней области используют данные термины гораздо чаще, чем, например, научно-технические [1, 20 с.].

Ввиду значимости языковой специфики и юридической терминологии разных правовых систем растет интерес лингвистов, переводчиков, дипломатов, юристов, экономистов и многих других специалистов к вопросам специального перевода. Эти специалисты стремятся выработать на основе интеграции достижений различных отраслей науки и практики и объединения усилий представителей разных специальностей широкий междисциплинарный подход. Они пришли к выводу о том, что именно такой подход позволит решить задачу подготовки квалифицированных специалистов области специального перевода. Квалифицированный перевод правового текста требует тесного сотрудничества лингвистов и юристов, специалистов в определенных отраслях науки права [1, 164 с.].

Юридическая терминология обладает множеством отличительных особенностей, которые обуславливают возникновение многочисленных переводческих трудностей. Становление и формирование юридической терминосистемы происходило на протяжении многих столетий и претерпевало различные изменения. Особое значение имеет культурологический компонент, которым обладает любая юридическая терминологическая система, и без анализа и понимания которой, на наш взгляд, перевод юридических терминов невозможен.

Важно отметить, что юридическая терминология в процессе своего формирования и развития подвержена сильному влиянию экстралингвистических факторов [2, 29 с.]. Религия, определяющая моральные нормы того времени, а также формирующаяся бытовая культура с ее традициями и обычаями являются основными экстралингвистическими факторами, которые оказывают влияние на возникающий язык права, в ходе формирования правовой культуры с самого раннего периода ее возникновения [2, 29 с.].

В ходе нашего исследования и для нахождения репрезентативных переводческих соответствий для терминов *barrister* и *solicitor* мы опирались на теорию репрезентативности, разработанную С.В. Тюленевым.

Репрезентативность проявляется на двух уровнях: макроуровне (уровень текста в целом) и микроуровне (уровень компонентов текста). Критерии репрезентативности на микроуровне требуют дополнительных разъяснений и уточнений. Термины представляют собой трудность на лексическом уровне, а каждая языковая единица, которая употребляется в том или ином тексте, обладает конкретным содержанием, которое переводчик должен сохранить [3, 180–190 сс.]. При переводе юридических терминов крайне важно передать их содержание и смысл, поэтому в нашем исследовании мы рассматривали микроуровень и его критерий – содержание языковой единицы.

С помощью теории репрезентативности нам удалось подобрать репрезентативные переводческие соответствия для английских юридических терминов *barrister* и *solicitor*, учитывая их культурологические особенности и раскрывая важный критерий на микроуровне – содержание.

Прежде всего мы считаем необходимым дать дефиниции данных терминов, чтобы с их помощью более подробно рассмотреть значения каждого, а также выявить их главные отличия. Для этого обратимся к английским юридическим словарям.

Первым рассмотрим юридический термин *barrister*.

1. In England or Northern Ireland, a lawyer who is admitted to plead at the bar and who may argue cases in superior courts [7].
2. A legal practitioner admitted to plead at the Bar [8].

Из вышеприведенных дефиниций юридического термина *barrister* можно заключить, что данная категория адвокатов занимается непосредственно ведением и представлением дела в судебных инстанциях Великобритании.

Вторым рассмотрим юридический термин *solicitor*.

1. In the United Kingdom, a lawyer who consults with clients and prepares legal documents but is not generally heard in High Court or (in Scotland) Court of Session unless specially licensed [7].
2. A legal practitioner admitted to practice under the provisions of the state and foreign governmental departments from the jurisdiction of the English courts [8].

Из вышеприведенных дефиниций юридического термина *solicitor* следует, что данная категория адвокатов занимается консультированием клиентов и подготовкой необходимой документации для передачи дела в суд.

Как мы видим, между категориями адвокатов Великобритании *barrister* и *solicitor* имеются существенные различия, которые определяют суть их профессии. На наш взгляд, чтобы передать данные английские юридические термины на русский язык, обеспечивая их репрезентативность, необходимо выявить в них культурологический компонент значения,

который будет влиять на выбор переводческого соответствия. Для этого проанализируем более подробно каждый из вышеупомянутых терминов.

Разделение профессии адвоката на две категории является отличительной чертой правовой системы Великобритании. Ранее мы заключили, что между ними имеются существенные различия, остановимся на некоторых из них подробнее. Категория адвокатов *barrister* имеет право выступать в высших судебных инстанциях Великобритании. Данной категории адвокатов ведет адвокатуру в суде и занимается подготовкой письменных заключений в той области права, в которой они специализируются. Главной целью адвокатов *barrister* является успешно представить дело в суде и выиграть его. Отличительной особенностью категории адвокатов *barrister* является тот факт, что они не могут контактировать напрямую со своими клиентами. Как правило, такие адвокаты работают индивидуально и не могут сотрудничать друг с другом, образовывать объединения. Иногда *solicitor* во время заседания суда сидит позади *barrister* и может проконсультировать своего коллегу по возникающим вопросам. В соответствии с документом Cab Rank Rule (Правило бесплатного адвоката), данная категория адвокатов не имеет права отказываться от дел, на которые они были назначены. Для того, чтобы получить право выступать в суде, необходимо окончить профессиональный курс LPC (Legal Practice Course – Курс юридической практики), который направлен на подготовку данной категории адвокатов. Затем адвокату *barrister*, чтобы стать квалифицированным специалистом, необходимо заключить двух годичный контракт, например, с юридической фирмой.

Профессия адвокат *solicitor* существует в Великобритании с XV века. Основная обязанность данной категории адвокатов заключается в консультировании своих клиентов. Адвокаты *solicitor* получают указания от клиента, изучают конкретное дело, а затем дают рекомендации своим клиентам по тем или иным юридическим вопросам, а также проводят переговоры между клиентом и конфликтной стороной, собирают свидетельские показания, обеспечивают выполнение соглашений, рассматривают иски о возмещении убытков и компенсации. Большая часть работы адвокатов *solicitor* заключается в составлении необходимой документации.

За последние годы категория адвокатов *solicitor* приобрела статус специалистов, ведущих дела конкретных семей на протяжении долгого времени или местных общин. Кроме того, адвокатам *solicitor* недавних пор разрешено выступать в судах низшей инстанции Великобритании.

Данные английские юридические термины представляют собой большой интерес для переводчика. В действующей юридической практике в России существует профессия адвоката, который выполняет множество функций самостоятельно. Иными словами действует единая адвокатура, как и во многих других странах континентальной Европы. Наличие подразделения профессии адвоката на две категории *barrister* и

solicitor обусловлено культурными особенностями, которые обуславливают уникальность правовой системы Великобритании. Уникальные только для одной системы права данные термины представляют большой интерес и немалую трудность в юридическом переводе.

Английские юридические термины *barristeri solicitor* обычно передаются транслитерацией на русский язык. При этом не раскрывается содержание каждого из терминов, так как транслитерация не позволяет раскрыть не только культурный компонент каждого термина, но и его значение. Материалом для выявления подобной переводческой тенденции нам послужили часть текста из главы «Субъекты применения права» учебного пособия «Право и правовая система Великобритании» А.К. Романова и статья «Кто такой юрист в Англии?» в социальной сети для юристов «Zakon.ru».

Анализируя вышеупомянутые источники, мы приходим к выводу о том, что практика передачи юридических терминов *barristeri solicitor* путем транслитерации широко распространена среди специалистов в области юриспруденции. На русский язык данные термины передают при помощи этой трансформации, решая крайне часто переводческие трудности только на фонетическом уровне. Во многих учебниках по истории права Великобритании, научных статьях мы встречаем следующие варианты перевода: «барристер» и «солиситор». Кроме того, практикующие юристы используют эти же варианты перевода. Передавая юридические термины *barristeri solicitor*, переводчик забывает об экстралингвистических факторах, а также о том, что в юридическом переводе в первую очередь необходимо передавать содержание специального термина.

Мы считаем, что подобная тенденция может быть связана с тем, что у современных переводчиков отсутствует четкое понимание того, как наиболее емко и репрезентативно переводить юридические термины на русский язык, передавая их суть и сохраняя национальную специфичность.

Результатом нашего исследования являются найденные способы, позволяющие переводчику передавать юридические термины *barristeri solicitor*, отражая их суть. Ниже приведено подробное описание каждого из способов.

Мы считаем, что в текстах, которые не предназначены для специалистов в области юриспруденции, в том числе и художественных текстах, но в которых употребляются термины *barristeri solicitor*, необязательно давать подробный комментарий к каждому из них. Так как среди российских граждан устоялось понимание того, что в Российской Федерации существует профессия адвоката, которая не подразделяется ни на какие категории, поэтому репрезентативным может считаться перевод терминов *barristeri solicitor* как «адвокат». Трансформация, к которой мы прибегаем в данном случае, – генерализация, то есть «замена слова, имеющего более узкое значение, словом с более широким значением» [5, 37 с.].

В юридических специализированных текстах, таких как договоры, законодательные акты, доверенности и др., на наш взгляд, необходимо прибегать к экспликации, то есть «лексико-грамматической трансформации, при которой лексическая единица ИЯ заменяется словосочетанием, эксплицирующим ее значение, т.е. дающим более или менее полное объяснение этого значения на ПЯ» [6, 185 с.]. Как правило, практически все вышеупомянутые юридические документы содержат в себе приложение, в котором подробно комментируются те или иные юридические термины, вопросы, ситуации для более четкого понимания тех, кто непосредственно осуществляет работу с документом. В таком случае переводчик имеет возможность полностью раскрыть суть термина и отразить всю необходимую информацию, чтобы обеспечить репрезентативную передачу термина на русский язык. Приведем пример того, как может выглядеть перевод терминов *barrister* и *solicitor* в приложении любого юридического документа:

«*barrister*– адвокат Великобритании, который осуществляет практику в суде, представляет своего клиента в зале заседания суда»;

«*solicitor*– адвокат Великобритании, который занимается консультированием клиентов и подготовкой документации для дальнейшей передачи дела в суд».

Мы не исключаем того, что возможен более подробный вариант передачи терминов. Во многом полнота комментария будет зависеть от требований, которые заказчик ставит перед переводчиком.

В иных текстах, которые могут быть разработаны как для юристов, так и для людей, не специализирующихся в области юриспруденции, но которые требуют более детальной передачи сути терминов, мы предлагаем следующий репрезентативный вариант перевода терминов *barrister* и *solicitor*: *barrister*– судебный адвокат; *solicitor*– адвокат-консультант. На наш взгляд, такие способы перевода юридических терминов обеспечивают репрезентативность, так как передают основной смысл и содержание, которые заключают в себе термины, а также отражает национальную специфику.

В процессе исследования была определена национальная специфика значения английских юридических терминов *barrister* и *solicitor*. Для понимания этих терминов специалистам, работающим в сфере юриспруденции, необходимо объяснение содержания терминов, возможно, для этого может понадобиться детальный переводческий комментарий. В ходе исследования были проанализированы два фрагмента текста, созданные юристами-профессионалами. Нами было выявлено, что английские юридические термины *barrister* и *solicitor* традиционно переводятся на русский язык способом транслитерацией, что обеспечивает критерии репрезентативности только на фонетическом уровне. Дальнейший анализ текстов показал, что переводчик должен подобрать необходимые репрезентативные переводческие соответствия для английских юридических терминов *barrister* и *solicitor*. Мы предложили три возможных

репрезентативных варианта перевода данных терминологических единиц, которые будут отражать национальную специфику правовой системы Великобритании. В ходе исследования была опровергнута гипотеза о том, что авторы-переводчики подобрали репрезентативные соответствия для данных терминов англо-саксонской системы права.

В заключение следует сказать о том, что переводчик способен обеспечить качественный перевод в том случае, если он обладает обширными знаниями обеих правовых систем и их национальных особенностей, но и умением проводить предпереводческий и терминологический анализы. Соблюдение этих условий поможет переводчику добиться качественного и репрезентативного перевода терминологических единиц. Перевод будет представляться доступным для реципиента.

Список литературы

1. Гамзатов М.Г. Техника и специфика юридического перевода: Сб. Статей [Текст]/ М.Г. Гамзатов. – СПб.: Изд-во. филологического ф-та. С. Петербургского университета, 2004. – 184с.
2. Максименко Е.С. Национально-культурная специфика отраслевых терминосистем (на материале английской и американской юридической терминологии) [Текст]/ Е.С. Максименко – Саратов: Научная книга, 2004. – 133 с.
3. Тюленев С.В. Теория перевода: Учебное пособие [Текст]/ С.В. Тюленев. – М.: «Гардарики», 2004 – 336 с.
4. Иконникова В.А. Возникновение и развитие культурного компонента в англоязычной юридической терминологии (на материале терминосистем Англии, Шотландии и США): дис. ...докт. филол. наук [Текст]/ В.А. Иконникова. – Москва, 2014. – 495с.
5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь [Текст]/ Л.Л. Нелюбин. – 3-е изд. перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
6. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]/ С.В. Гринев-Гриневиц. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
7. Black's Law Dictionary [Electronic resource]/ Ed. Henry Campbell Black. – 2nd edition. – Режимдоступа: <http://thelawdictionary.org/>, свободный.
8. Dictionary of Law [Text] / Ed. Ned Beale – 5th edition. – London: Bloomsbury Publishing Plc., 2007. – 313 p.

УДК 81-26

Смирнова Анна Георгиевна
магистр, Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (Москва)
duis-congue@yandex.ru

Научный руководитель:
Бакулев Алексей Валентинович
доцент департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (Москва)

**Локализация хремотонимов в ономастическом пространстве видеоигр
(на материале игры “Hearthstone”)**

Localization of chematonyms in the onomastic field of video games

АННОТАЦИЯ.

В данной статье рассматриваются проблемы языковой локализации видеоигр. Особое внимание уделяется особенностям перевода ономастического пространства, в частности хремотонимов. В качестве материала исследования выбрана компьютерная игра “Hearthstone”. Автор работы рассматривает переводческие решения, связанные с локализацией хремотонимов (названия предметов из категорий «оружие» и «зелье») с английского языка на русский. Наиболее частотными приемами в процессе локализации хремотонимов являются калькирование и преобразующий перевод. В работе также предлагаются авторские переводческие решения с целью улучшить качество языковой локализации исследуемой игры. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в разработке новых подходов и методов перевода ономастических пространств компьютерных игр, а также в профессиональной деятельности переводчиков-локализаторов.

Ключевые слова: ономастика; локализация; компьютерные игры; видеоигры; перевод; хремотонимы.

ABSTRACT.

This paper analyzes the localization approaches of “Blizzard Entertainment” localization team and makes an attempt to explain the difficulties in proper names’ translation. To examine the quality of localization and adequacy in video games weapons’ and potions’ names) of the Russian and the English versions, using data from the multi-platform free-to-play online digital collectable card game “Hearthstone”. The author describes problems of the localization process and illustrates the methods of localization. The undertaken analysis allows concluding that word-to-word translation, mixed translation, and transforming translation are the most frequently used methods in the localization of proper names. The results of the study contribute to games translation and researching and teaching game localization.

Keywords: onomastics; localization; videogames; translation; chrematonyms.

В настоящее время отношение к видеоиграм меняется, пересматриваются требования к качеству видеоигр, уделяется особое внимание не только графической детализации, но и сюжетной. В связи с этим невозможно игнорировать имена собственные, так как они являются важным элементом почти любого продукта на этом рынке, с ними чаще всего сталкивается пользователь.

Одной из видеоигр, заслуживающей внимания как со стороны популярности, так и количества имен собственных, является видеоигра

“Hearthstone”, карточная стратегия, разработанная компанией “Blizzard entertainment”.

Имена собственные характерны для большинства игр, будь то настольные или электронные игры. Собственные имена как особые лексемы (или словосочетания) являются предметом комплексной науки — ономастики [4; с. 5]. Состав имен собственных в той или иной сфере деятельности человека, изучается ономастикой и обозначается термином ономастикон. Прежде, чем начать исследование к подходам имен собственных, оговоримся, что в данной работе оним (имя собственное) подразумевается как отдельное имя, которым нельзя назвать любой другой похожий предмет. Это продиктовано тем, что имена собственные служат для особого, индивидуального обозначения предмета <...>. Они выполняют индивидуализирующую номинацию [5; с. 13].

Имена собственные занимают разные уровни сюжета или ступеней игры присваиваются конкретным предметам, которые существуют как индивидуальные или мыслятся как целые [4, с. 13].

Имена собственные в компьютерных играх представляют разные вещи: имя персонажа (антропоним), за которого играет пользователь; название локации (топоним), в которой происходит действие; предметы (хремотонимы и прагматонимы), приобретаемые во внутриигровом магазине [6, с. 17].

Для того, чтобы имя собственное адекватно функционировало в сюжете видеоигры у пользователей, не являющихся носителями языка оригинальной версии видеоигры, их локализуют. Берт Эсселинк определяет локализацию как «перевод и адаптацию программного обеспечения или веб-продукта» [12, с. 1]. Джереми Мандей отмечает, что различие между локализацией и переводом «размыто, но в целом термин локализация больше связан с промышленностью и в тоже время охватывает перевод». [13, с. 191]

Перевод и культурную адаптацию в видеоиграх называют языковой локализацией. Т. Хартли определяет данный термин следующим образом: «Локализация влечет за собой адаптацию продукта к языковым и культурным ожиданиям целевой аудитории в определенной местности <...>. В отрасли она рассматривается как особый вид перевода, принимающий во внимание культуру места или региона, где ожидается использование переведенного текста. Но в сообществе переводчиков это просто общепринятое определение самого перевода [15, с. 107].» Проблемами локализации продуктов на рынке занимаются с начала 2000-х годов, однако некоторые проблемы языковой локализации до сих пор остаются без внимания.

К одной из таких проблем относится перевод ономастического пространства видеоигр. Н.В. Подольская определяет ономастическое пространство как множество онимических полей, частей онимического пространства, включающих оним определённого класса [6, с. 95]. Класс, вызывающий особые трудности у переводчиков — хремотонимы. Это

объясняется тем, что для перевода оружия и названия жидкостей не было создано особых методических рекомендаций в практике перевода.

Одним из важных аспектов, который следует учитывать в локализации видеоигр - тематика и жанр видеоигры. В работе Э.О. Супруна и Н.Н. Пелевиной отмечается, что «для осуществления правильной локализации компьютерных игр наиболее важна их жанровая классификация» [10]. С данным высказыванием трудно не согласиться. Однако жанровая классификация видеоигр, представленная Э. О. Супруном и Н. Н. Пелевиной, требует уточнения. Более лаконично о классификации жанров видеоигр отмечено в работе «Понимая видеоигры» зарубежных авторов С. Эгенфельдта-Нильсена, Д. Х. Смита и С. П. Тоска (Egenfeldt-Nielsen S., Smith J. H., Tosca S. P.) [11; с. 40-41]: «Осмысляя данную проблему с философской точки зрения, жанры видеоигр представлены в таком большом количестве, так как нет никакого объективного способа сравнить хотя бы две характеристики. <...> То же можно сказать и про людей. <...> Поэтому жанры видеоигр произвольны».

Исследуемая видеоигра “Hearthstone” разработана по мотивам вселенной “Warcraft” (вселенная сочетает в себе жанр фэнтези, субкультуру стимпанка и азиатскую культуру), следовательно, при работе с исходным текстом игры переводчик должен передать соответствующую атмосферу.

Общим принципом передачи имён собственных является практическая транскрипция [7; с. 71]. Однако она не всегда может служить верным решением в ходе процесса локализации игр жанра фэнтези, поэтому используется перевод (или замена) имени собственного. При локализации ономастикона применяются:

1) преобразующий перевод, описанный Д. И. Ермоловичем в работе «Имена собственные на стыке языков и культур» [2; 32]. Данный приём используется для передачи имён с яркой внутренней структурой, но труднопереводимых или малоизвестных на языке оригинала.

2) калька - заимствование путем буквального перевода (обычно по частям) слова или оборота) [1, с. 90];

3) полукалька (С. И. Влахов, С. П. Флорин) [1] или смешанный перевод (Т. А. Казакова) [3]

Не во всех видеоиграх можно встретить названия оружия: многое зависит от жанра видеоигры. Подлежащие рассмотрению в данной работе хремотонимы, были взяты из видеоигры “Hearthstone”. Анализу были подвергнуты 113 наименований различных предметов, которые классифицируются игрой как оружие. В данной видеоигре используются как общепринятые виды оружия (молот, меч, нож, секира, топор), так и менее известные, и оригинальные (например, кусари-гама или удочка).

В ходе написания работы были зафиксированы общие ономастические модели в русском и английском языках: 1) существительное + существительное (*Правосудие света, Stake Thrower*); 2) прилагательное + существительное (*Проклятый клинок, Ritual Dagger*); 3) существительное +

прилагательное + существительное (*Клинок вечных мук, Twig of the world tree*); 4) существительное (*Зубцевик, The Exorcisor*); 5) существительное + имя собственное (*Когти Ониксии, Warglaive of Azzinoth*); 6) имя собственное (*Вал'анур, Quel'Delar*);

Были также найдены нетипичные для двух языков ономастические модели: русские: 1) существительное + существительное + существительное (*Ветвь Древа Жизни*); 2) прилагательное + существительное + существительное (*Боевой Молот Огров*);

и английские: 3) имя собственное + существительное (*Shaw's shank*); 4) имя собственное + прилагательное + существительное (*Bryn'troll, the Bone Arbiter*); 5) прилагательное + прилагательное + существительное (*Big Bad Claws*);

При локализации ономастического пространства переводчики, работающие в сфере видеоигр, используют те же методы, что используются при художественном переводе, а именно:

1) Транскрипция / транслитерация (7,3%): *Val'anur* - Вал'анур, *Aluneth* - Анулет, *Sul'thraise* - Суть'траз, *Rhok'delar* - Рок'делар, *Sulfuras* - Сульфурас, *Atiesh* - Амиеш, *Bryn'troll, the Bone Arbiter* - Бринтроль, *Quel'Delar* - Кель'Делар

Несмотря на то, что в метод транскрипции достаточно хорошо изучен, при локализации названий оружия переводчики опускают некоторые слова (*Bryn'troll, the Bone Arbiter* - Бринтроль). Однако такое решение является нередким в ходе процесса локализации, так как помимо перевода слов учитывается UI (user interface - то, как пользователь интерфейс видеоигры). Учитывать UI важно, так как существует лимит символов для строки.

2) Смешанный перевод (6,4%): *Truesilver Champion* - Серебряный клинок, *Skull of Man'ari* - Череп Ман'ару, *Farrakhan's Battleaxe* - Фарракский топор, *Blade of Quel'Delar* - Клинок Кельделара, *Warglaive of Azzinoth* - Клинок Аззинота, *Onyxiclaw* - Коготь Ониксии, *Shaw's Shank* - Заточка Шоу

Меч "*Truesilver Champion*", переданный на русский язык как «Серебряный клинок», ещё раз подтверждает сложность локализации видеоигр, так как каждое слово может быть отсылкой к реалии видеоигры. Так, "*truesilver*" является особым видом руды, добываемым в труднодоступной локации. В то время как нарицательное слово "*champion*" вполне претендует на переход в имя собственное, например, «Ревнитель», «Защитник» или «Поборник». Предположим, что более подходящим переводом для данного меча можно считать «Серебряный Поборник» или «Серебряный Защитник».

Интересно заметить также опущение слов, описывающих свойства предметов. Например, в названии "*Farrakhan's Battleaxe*" - «Фарракский топор». В русском варианте переводчики не делают акцент на том, что топор предназначен именно для битвы. Очевидно, что обычный топор для быта будет отличаться от боевого топора (или топорика, или секиры). Такое решение может быть обусловлено либо уже вышеупомянутым UI, либо

отсутствием у переводчиков представления о разных видах топоров. Так, в случае метода калькирования “*Fiery war axe*” - «Огненная секира» также не переводится слово “war” - боевой, военный. С другой стороны, и пользователь, и переводчик понимают, что данный предмет (секира) не может использоваться для других целей. Другой пример, где слово “axe” переведено как «топор»: *Woodcutter's Axe* - Топор дровосека.

3) Калькирование (70%): *Light's Justice* - Правосудие света, *Cursed blade* - Проклятый клинок, *Spirit Claws* - Призрачные когти, *Fiery war axe* - Огненная секира, *Argent Lance* - Серебряное копьё, *Perdition's Blade* - Клинок вечных мук, *Eaglehorn Bow* - Лук Орлиного рога, *Sword of Justice* - Меч справедливости, *Powermace* - Палица силы, *Ogre Warmaul* - Боевой молот огров, *King's Defender* - Королевский поборник, *Rallying Blade* - Объединяющий клинок, *Death's Bite* - Укус смерти, *Poisoned Blade* - Отравленное лезвие - Отравленное лезвие, *Charged Hammer* - Магический молот, *Assassin's Blade* - Клинок убийцы, *Arcanite Reaper* - Арканитовый жнец, *Doomhammer* - Молот Рока, *Hammer of Twilight* - Молот Сумерек, *Fool's Bane* - Несчастье шута, *Kingsbane* - Погибель королей, *Molten Blade* - Клинок из лавы, *Candleshot* - Свечкострел, *Bloodclaw* - Кровавый коготь, *Serrated tooth* - Зазубренный зуб, *Jade Claws* - Нефритовые когти, *Woodcutter's Axe* - Топор дровосека, *Headhunter's Hatchet* - Топорик головореза, *Shadow blade* - Теневой клинок, *Dragon Soul* - Душа дракона, *Unidentified Maul* - Неопознанный молот, *Necrium Blade* - Некриневый клинок, *Overlord's Whip* - Хлыст надсмотрщика, *Obsidian Shard* - Obsидиановый осколок, *Blood Razor* - Кровавый клинок, *Light's Sorrow* - Скорбь Света, *Twig of the World Tree* - Ветвь Древа Жизни, *Spectral Cutlass* - Призрачная сабля, *Brass Knuckles* - Латунный кастет, *Stormforged axe* - Топор бури, *Supercollider* - Суперколлайдер, *Vinecleaver* - Лозоруб, *Woe cleaver* - Бедоруб, *the Runespear* - Рунное копьё, *Silver sword* - Серебряный меч, *Heavy axe*, *Foam sword* - Меч из пенополимера, *Dragonteeth* - Зубы дракона, *Battle Axe* - Боевой топор, *Vorpal Dagger* - Разящий кинжал, *Greedy Pickaxe* - Кирка жадности, *Gearblade* - Техноклинок, *Sharp Fork* - Очень острая вилка, *Sacred Maul* - Священный молот, *Runeblade* - Рунический клинок, *Purifier's Maul* - Молот Очистителя, *Massive Runeblade* - Огромный клинок, *Hook* - Крюк, *Blood Fury* - Кровавое неистовство, *Blessed Maul* - Благословенный молот, *Blazing Longsword* - Пылающий меч, *Blood Razor* - Кровавый клинок, *Spicked Shield* - Шипастый щит, *Tentacles* - Щупальца, *Dual Warglaives* - Парные клинки, *Frostmourne* - Ледяная скорбь, *Shadowmourne* - Темная скорбь, *Grave Vengeance* - Возмездие смерти, *Jaws* - Челюсти, *Party Armour* - Оружие вечеринки, *Rare Spear* - Редкое копьё, *Rusty Hook* - Ржавый крюк, *Spoon* - Ложка, *Wicked Knife* - Коварный клинок, *Archmage Staff* - Посох верховного мага, *Fatecleaver* - Судьбокол, *Handgonne* - Пистоль, *Ritual Dagger* - Ритуальный клинок

Интересно, что слово “cleaver” (в названиях *Fatecleaver*, *Woe cleaver*, *Vinecleaver*) переводят как часть слова «-руб» или «-кол». Однако

сочетаемость и использование слов «рубить» и «колоть» достаточно разные: в «Словаре сочетаемости слов русского языка» под редакцией П.Н. Денисова, В.В. Морковкина [8] слово «рубить» сочетается со словами «ветка», «дерево», «капуста», «корень», «куст», «лес», «сад», в то время как глагол «колоть» используется со словами «лед», «орех». Остается неясным, почему в примерах “*Vinecleaver*” - «Лозоруб» и “*Woecleaver*” - «Бедоруб» локализаторы используют “-руб”, а в названии оружия “*Fatecleaver*”, отдается предпочтение «-кол» - Судьбокол.

4) Преобразующий перевод (15,5%): *Glaviezooka* - Метатель глеф, *Cogmaster's Wrench* - Гаечный ключ, *Coghammer* - Зубцевик, *Tentacles for Arms* - Ценкие шупальца, *Gorehowl* - Кровавый вой, *Gladiator's Longbow* - Длинный лук, *Bladed Gauntlet* - Длань-клинок, *Likkim* - Лиззун, *Ice Breaker* - Ледорез, *Piranha Launcher* - Пиранострел, *Big Bad Claws* - Страшные когти, *Ashbringer* - Испепелитель, *Razorgore's Claws* - Когти Брутвосмерта, *Tad's Pole* - Удочка Голована, *Blunderbuss* - Мушкетон, *Stake Thrower* - Коломет, *The Exorcisor* - Воргенистерн

При сопоставлении русского и английского перевода, были выявлены (существенные) отклонения от перевода, например: оружие, имеющее название “*Glaviezooka*” - «Метатель глеф» представлено на русском языке достаточно необычно: английский неологизм “*Glaviezooka*” очевидно является контаминацией двух слов “*glave*” - «меч» и “*bazooka*” - «базука». Логично было бы предположить, что самый подходящий по смыслу и значению вариант мог бы примерно выглядеть как «Мечезука». Однако, ввиду каких-то причин локализаторы отказались от этого варианта, отдав предпочтение варианту «Метатель глеф».

Оружие “*Cogmaster's Wrench*” при переводе потеряло отсылку, так как притяжательное слово (*Cogmaster's*), является аллюзией к удаленной из игры карты “*Cogmaster*” - «Мастер Шестеренок». Данное сочетание было опущено в переводе на русский язык.

Сомнение вызывает также перевод оружия “*Powermace*”. Отметим, что одна из особенностей локализации — наличие визуальной составляющей, а именно некоторого аватара (картинки, которая закреплена за образом героя, предмета, местности). Данный пример с “*Powermace*” предстает интересным с разных точек рассмотрения: 1) на картинке, данной создателями игры, изображён предмет более напоминающий молот или отдалено напоминающий булаву; 2) часть составного слова “-mace”, бесспорно, переводится как «булава» или «жезл», но не палица; 3) существенные различия между словами «палица», «булава» и «молот» провоцируют следующие вопросы: была ли это ошибка в переводе со стороны русской команды локализаторов? была ли изменена картинка-аватар? почему английский вариант также изначально неполно соответствует визуальному концепту? Сделана ли ошибка в неверном употреблении слова “-mace” вместо “-masse”, среднеанглийского заимствованного из французского языка словам означающего “*large hammer*”?

Достаточно необычно переданы на русский язык названия “*Tentacles for arms*” и “*Sharp Fork*”. Вместо того, чтобы перевести данные предметы калькой «Щупальца для рук» и «Острая Вилка», переводчики добавляют эпитет «цепкие» (Цепкие щупальца) и наречие «очень» (Очень острая вилка). В результате названия оружия приобретают в русском переводе дополнительные свойства, которых нет в оригинале.

В ходе работы был также проведён отбор имён собственных, которые классифицируются игрой как зелья. Отметим, что все нижеупомянутые жидкости соотносятся в игре с визуальным образом, что помогло автору данной статьи судить о несоответствиях и неточностях в переводе.

При анализе 35 хремотонимов, которые представлены, в игре как класс «Зелье», были выявлены следующие приемы, используемые локализаторами:

1) Калька (75%): *Смертоносный яд - DeadlyPoison, Масло тьмы - Shadowoil, Сердце огня - HeartofFire, Златошип - Goldthorn, Королевская кровь - Kingsblood, Пустоцвет - Netherbloom, Сквернолист - Felbloom, Токсин огнецвета - Firebloomtoxin, Токсин королевской крови - Kingbloodtoxin, Токсин Остротерна - Briarthorntoxin, Токсин Бледнолиста - Fadeleaf toxin, Зелье кровавой ярости - Bloodfury potion, Зелье безумия - PotionofMadness, Зелье огня Скверны - FelfirePotion, Зелье драконьего огня - Dragonfirepotion, Вулканическое зелье - Volcanicpotion, Greaterhealingpotion - Среднее лечебное зелье, Зелье взрыв-кристалла - BlastcrystalPotion, Зелье героизма - Potionofheroism, Зелье заморозки - FreezingPotion, Святая вода - HolyWater, Неопознанный эликсир - UnidentifiedElixir, Эликсир надежды - ElixirofHope, Эликсир жизни - ElixirofLife, Эликсир чистоты - ElixirofPurity, Эликсир теней - ElixirofShadows*

Интересно подан перевод «*Масло тьмы*» - “*Shadowoil*”. Несмотря на то, что слово “shadow” было генерализованно (“shadow” - мрак, тень, но не тьма), локализаторам удалось сохранить общий смысл. С другой стороны, в переводе того же слова во множественном числе “shadows”, а именно в словосочетании «*Эликсир теней*» - “*ElixirofShadows*», было сохранено значение «тьма», а не как «тьма». Это может означать, что переводческая команда не имеет единого подхода к переводу некоторых слов и меняет их значения.

2) Преобразующий перевод (25%): *Масло каменного угря - Stonescale oil, Лимфа нежити - IchorofUndeath, Чудо-шерсть - Mysticwool, Токсин кровопийки - Bloofthistletoxin, Зелье превращения - PotionofPolymorph, Скорополоховый чай - ThistleTea, Гномозелье - Pint-SizePotion*

Достаточно необычно выполнен перевод «*Масло каменного угря*» - “*Stonescale oil*”. “*Stonescale oil*” лучше было бы перевести «масло каменной чешуи», так как указания на угря в оригинальном варианте нет. Однако, возможно, переводчики досконально изучили составляющие видеоигр и нашли рыбу под названием “*Stonescale Eel*”, которая существует во вселенной “*WorldofWarcraft*” и с которой связана исследуемая игра “*Hearthstone*” [4]. Данный пример наглядно иллюстрирует, что некоторые

переводимые единицы тесно связаны с уже переведенным материалом. Выбор переводчиков все же может показаться не совсем верным, так как и в переводимом сочетании, и на изображении слово “угорь” все равно не указано.

Особого внимания заслуживает перевод «Гномозелье», которое в оригинале звучит как “Pint-SizePotion”. Переводчики решили не использовать метод калькирования, так как вариант «Компактное зелье» или «Небольшое зелье» (от слова Pint-Size - компактный, небольшой [13]) не совсем соответствует свойству данного зелья (оно “уменьшает” способности персонажа; на картинке, соответствующей этому зелью, изображены уменьшенные копии существ похожие на гномов).

Хотелось бы также отметить пример: «Скорополоховый чай» - “ThistleTea». Данная жидкость использовалась в дополнении, где были сделаны многочисленные отсылки на произведение Л. Кэрролла «Алису в Стране чудес», где слово “thistle”, переводимое как «чертополох», могло обыгрываться как «скорополох». Более того, на картинке, соответствующей данной жидкости, изображен разливающийся чай, что также могло подтолкнуть переводчиков к столь оригинальному решению.

Анализируя приёмы, используемые при локализации видеоигры “Hearthstone”, можно прийти к следующим выводам:

1. Переводя названий жидкостей, переводчики предпочитают использовать метод калькирования. Данный метод наиболее популярен, так как в исследуемых онимах не были представлены личные имена, которые можно транскрибировать; при переводе названия оружия метод калькирования также преобладает, однако переводчики используют и иные методы перевода;

2. Сталкиваясь с трудностями перевода ИС и передачи их внутренней структуры, переводчики применяют метод преобразующего перевода. Автор данной статьи осмелится утверждать, что большинство вариантов хоть и меняют внутреннюю семантику того или иного названия жидкости, но не затрудняют понимание. Иная ситуация обстоит с переводом ИС, принадлежащим таким предметам как оружие, так как некоторые названия приобретают новые свойства, другие меняют смысл, которые вкладывали разработчики игры.

3. Методы транскрипции и смешанного перевода (полукальки) не употребляются при переводе жидкостей в отдельно взятой игре “Hearthstone” в период с марта 2014 по апрель 2019 года;

4. Некоторые переводческие решения опираются на уже существующие переводы игры “WorldofWarcraft”, по мотивам которой была создана исследуемая игра. Это еще раз подтверждает трудность работы с переводом и локализацией видеоигр, а также очерчивает высокие требования к переводчикам-локализаторам.

5. В процессе межкультурной коммуникации игроки будут испытывать трудности, так как: не все переводы можно назвать эквивалентными, которые

из них совершенно не соответствуют варианты ПЯ. Ряд предметов не отражают своего истинного предназначения. Более того, отдельные переводческие решения неадекватно мотивированы и могут быть заменены более подходящим вариантом.

Список литературы

1. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. - 5 изд. - М.: Р.Валент, 2012. - 406 с.
2. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. - М.: Р.Валент, 2001. - 201 с.
3. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English ↔ Russian: Учебное пособие. - СПб.: Перспектива, 2018. - 310 с.
4. Каменный угорь - Предмет - WorldofWarcraft // WowheadURL: <https://ru.wowhead.com/item=13422/каменный-угорь> (дата обращения: 08.05.2019).
5. Леонович О. А. Введение в англоязычную ономастику // М.: КДУ. – 2015. – 250 с.
6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. - 2 изд. - М.: 1988. - 192 с.
7. Робустова В.В. Занимательная ономастика: учебное пособие. - М.: «КДУ» Университетская книга, 2018. - 142 с.
8. Словарь сочетаемости слов русского языка : Ок. 2500 словар. ст. / [Денисов П. Н., Зеленова Н. К., Кочнева Е. М. и др.]; Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. - 2-е изд., испр. - М. : Рус. яз., 1983. - 686 с.
9. Суперанская А.В. Теоретические проблемы ономастики: автореферат дис. ...д-ра фил. наук. / А.В. Суперанская. – Л., 1974. – 48 с.
10. Супрун Э. О., Пелевина Н. Н. Компьютерная игра как объект перевода // SWorld URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer41/145.pdf> (дата обращения: 10.04.19.).
11. Egenfeldt-Nielsen S., Smith J. H., Tosca S. P. Understanding video games: The essential introduction. - Routledge: 2013. - 304 p.
12. Esselink, B. A Practical Guide to Software Localization. - 2 изд. - Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2000. - 488 p.
13. Munday, J. Introducing Translation Studies: Theories and Applications. - 2 изд. - London and New York: Routledge, 2008.
14. Pint-size // Словарь Мультитран URL: <https://www.multitrans.ru/c/m.exe?CL=1&s=Pint-Size&l1=1> (дата обращения: 23.05.19).
15. Technology and Translation / Т. Hartley, Под ред. Jeremy Munday . - London and New York: 2009. - 376 p.

УДК 81'33

Степанова Марина Николаевна

Студентка факультета иностранных языков
профиль «Перевод и переводоведение»

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна)
lingvomarina@gmail.com

Научный руководитель:

Степанова Наталья Юрьевна

Кандидат филологических наук, доцент

доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна)

Слово года 2018 по версии Оксфордского словаря:

**Корпусный анализ проблемы перевода
Oxford Dictionary Word of the Year 2018:
Corpus Analysis and Translation Issues**

АННОТАЦИЯ.

Слово года – это акция, ежегодно проводимая такими авторитетными словарями как Oxford Dictionary, Collins Dictionary, Merriam-Webster Dictionary и другими. Составители словаря выдвигают несколько кандидатур на данное звание и, опираясь на частотность употребления, количество поисковых запросов и общественный резонанс, выбирают то слово, которое наилучшим образом отражает настроения носителей языка за последние двенадцать месяцев. В 2018 году Оксфордский словарь присудил данное звание слову ‘toxic’ (токсичный, ядовитый), как наиболее точно передающему дух уходящего года и имеющему наибольший потенциал культурного значения. Кроме прямого значения слова и его употребления в терминологии химической и промышленной сферы, авторы словаря приводят такие коллокации как ‘toxic relationship’ (токсичные отношения) и ‘toxic masculinity’ (токсичная маскулинность).

В данной статье автор проводит корпусный анализ употребления английского слова ‘toxic’ и русского слова ‘токсичный’ на базе корпусов BNC, COCA для английского языка и НКРЯ для русского языка. В ходе исследования автор сопоставляет употребление данных слов в языке оригинала и перевода и выделяет основные трудности перевода самых частотных коллокаций с прилагательным ‘toxic’.

Ключевые слова: слово года; Оксфордский словарь; токсичный; корпус; коллокация

ABSTRACT.

Word of the Year initiative is carried out by such reputable dictionaries as Oxford Dictionary, Collins Dictionary, Merriam-Webster Dictionary, and many others. The words proposed by the editors are judged on the basis of the frequency of usage, the number of search queries and public response to reflect the ethos, mood, or preoccupations of that particular year and to have lasting potential as a word of cultural significance. In 2018 The Oxford Dictionary chose “toxic” as the word of the year claiming it to possess the greatest cultural potential. Apart from being used in its literal meaning as a scientific term, the word “toxic” appears in such collocations as ‘toxic relationship’ and ‘toxic masculinity’.

The purpose of the paper is to conduct corpus-based research of the words ‘toxic’ in English and ‘токсичный’ in Russian. The corpora involved include BNC, COCA and Russian National Corpus. The author juxtaposes the usage of the lexical units in question in the original and target languages aiming at

distinguishing the most acute translation issues of the highest frequency collocations containing the adjective ‘toxic’.

Keywords: word of the year, Oxford dictionary, toxic, corpus, collocation

Данная работа ставит целью исследование возможностей использования корпусов в работе переводчика, а также сравнение данных корпусов английского и русского языка.

Актуальность исследования заключается в перспективности корпусной лингвистики как принципиально новой и мало исследованной области отечественной лингвистики. Корпусная лингвистика находится в процессе постоянного развития, и область употребления ее методов будет только расширяться в ходе усовершенствования научного и технологического знания.

Приступая к исследованию, в первую очередь, следует определить, что такое слово года. Слово года – это акция, ежегодно проводимая многими авторитетными словарями английского языка, например, Oxford Dictionary CollinsDictionary, Merriam-WebsterDictionary и многими другими. Составители словаря выдвигают несколько кандидатур на данное звание и, опираясь на частотность употребления, количество поисковых запросов и общественный резонанс, выбирают то слово, которое наилучшим образом отражает настроения носителей языка за последние двенадцать месяцев.

Мнения составителей словарей по поводу того, какое слово лучше передает общественные настроения, часто не совпадают. Так, словом 2018 года по мнению CollinsDictionary стало ‘single-use’. Что касается Merriam-WebsterDictionary, выбор составителей словаря пал на слово ‘justice’.

Оксфордский словарь присудил данное звание слову ‘toxic’ (токсичный, ядовитый), как наиболее точно передающему дух уходящего года и имеющему наибольший потенциал культурного значения. Именно этому слову будет посвящена данная работа.

В русскоязычной традиции концепция слова года не так популярна, однако некоторые словари и ученые лингвисты также выдвигают свои слова-кандидаты. Так, например, главный редактор портала «Словари XXI века», кандидат филологических наук Алексей Михеев отметил, что прилагательное ‘пенсионный’ и существительные ‘новичок’ и ‘мундиаль’ стали словами 2018 года, что напоминает нам о пенсионной реформе, чемпионате мира по футболу и о событиях в Солсбери. О последних вспомнили и в Институте русского языка имени А.С. Пушкина, назвав словом года ‘шпиль’. Проректор института Михаил Осадчий пишет: «Слово ‘шпиль’ в 2018 году стало одним из самых популярных, на его основе возникли мемы, шутки, отражающие ироническое отношение российского общества к теме поездок Петрова и Боширова в Солсбери». В *The New York Times* даже вышла статья под заголовком *Vladimir Putin’s Toxic Reach* [9] («Токсичное прикосновение Владимира Путина»).

Прежде чем переходить к практической части исследования, следует пояснить теоретические понятия, используемые в исследовании, а именно термины 'корпус' и 'коллокация'.

Как пишет М.В. Копотев в своем пособии «Введение в корпусную лингвистику», лингвистический корпус представляет собой «электронное собрание текстов, собранных в соответствии с определенными принципами, размеченных по определенному стандарту и обеспеченных специализированной поисковой системой» [2, с. 210]. В отличие от библиотеки, где тексты собраны так, чтобы их было удобно читать, тексты в корпусе собраны и размечены так, чтобы их было удобно изучать.

Корпус является незаменимым инструментом лингвиста, позволяя ему изучить живой язык на огромном числе примеров. В данной работе используется такая возможность корпуса, как коллокационный поиск или биграммы.

В Словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой приводится следующее определение понятия 'коллокация': «Коллокация – лексико-фразеологически обусловленная сочетаемость слов в речи как реализация их полисемии» [1, с. 199].

В своем исследовании мы опирались на данные таких корпусов английского языка как BritishNationalCorpus (BNC) и CorpusofContemporaryAmericanEnglish (COCA), а также на Национальный корпус русского языка (НКРЯ). В данных корпусах производился поиск коллокаций слов "toxic" и "токсичный".

При коллокационном поиске убеждаемся, что для слова "toxic" наиболее частотными оказываются коллокации, где оно употреблено в своем прямом значении. В списке 25 наиболее частотных коллокаций по результатам поиска в COCA лидирующие позиции занимают сочетания *toxic* со словами *chemicals, substances, waste, effect, chemical*, а в BNC в лидирующую пятерку вышли сочетания *toxic* со словами *waste, chemicals, shock, substances, effects*.

Corpus of Contemporary American English

SEARCH FREQUENCY CONTEXT OVERVIEW

SEE CONTEXT: CLICK ON WORD OR SELECT WORDS + [CONTEXT] [HELP...]

| | CONTEXT | FREQ | ALL | % | MI | |
|----|-------------|------|--------|------|-------|--|
| 1 | CHEMICALS | 674 | 10741 | 6.28 | 11.94 | |
| 2 | WASTE | 650 | 28122 | 2.31 | 10.50 | |
| 3 | SUBSTANCES | 515 | 5678 | 9.07 | 12.47 | |
| 4 | EFFECTS | 152 | 60766 | 0.25 | 7.29 | |
| 5 | CHEMICAL | 138 | 22435 | 0.62 | 8.59 | |
| 6 | WASTES | 127 | 2939 | 4.32 | 11.40 | |
| 7 | MATERIALS | 116 | 38212 | 0.30 | 7.57 | |
| 8 | ASSETS | 112 | 16882 | 0.66 | 8.69 | |
| 9 | FUMES | 102 | 2019 | 5.05 | 11.62 | |
| 10 | METALS | 91 | 3793 | 2.40 | 10.55 | |
| 11 | SUBSTANCE | 91 | 16450 | 0.55 | 8.43 | |
| 12 | EMISSIONS | 75 | 12425 | 0.60 | 8.56 | |
| 13 | GASES | 73 | 3974 | 1.84 | 10.16 | |
| 14 | POLLUTION | 71 | 14489 | 0.49 | 8.26 | |
| 15 | SHOCK | 64 | 20161 | 0.32 | 7.63 | |
| 16 | LEVELS | 64 | 67366 | 0.10 | 5.89 | |
| 17 | AIR | 62 | 146335 | 0.04 | 4.73 | |
| 18 | COMPOUNDS | 57 | 5296 | 1.08 | 9.39 | |
| 19 | RELEASES | 56 | 5645 | 0.99 | 9.28 | |
| 20 | PESTICIDES | 54 | 3843 | 1.41 | 9.78 | |
| 21 | GAS | 53 | 50330 | 0.11 | 6.04 | |
| 22 | ENVIRONMENT | 49 | 59182 | 0.08 | 5.69 | |
| 23 | POLLUTANTS | 48 | 2887 | 1.66 | 10.02 | |
| 24 | MATERIAL | 45 | 47588 | 0.09 | 5.88 | |
| 25 | EFFECT | 35 | 83319 | 0.04 | 4.71 | |

British National Corpus (BYU-BNC)

SEARCH FREQUENCY CONTEXT LOG IN

SEE CONTEXT: CLICK ON WORD OR SELECT WORDS + [CONTEXT] [HELP...]

| | CONTEXT | FREQ | ALL | % | MI | |
|----|--------------|------|-------|-------|-------|--|
| 1 | WASTE | 243 | 6591 | 3.69 | 11.53 | |
| 2 | CHEMICALS | 72 | 2136 | 3.37 | 11.40 | |
| 3 | SHOCK | 44 | 4163 | 1.06 | 9.73 | |
| 4 | SUBSTANCES | 38 | 1312 | 2.90 | 11.18 | |
| 5 | EFFECTS | 33 | 10686 | 0.31 | 7.95 | |
| 6 | WASTES | 30 | 614 | 4.89 | 11.93 | |
| 7 | FUMES | 26 | 563 | 4.62 | 11.85 | |
| 8 | GASES | 19 | 872 | 2.18 | 10.77 | |
| 9 | CHEMICAL | 17 | 4393 | 0.39 | 8.28 | |
| 10 | MATERIALS | 15 | 6691 | 0.22 | 7.49 | |
| 11 | EMISSIONS | 14 | 1425 | 0.98 | 9.62 | |
| 12 | MIX | 14 | 2616 | 0.54 | 8.74 | |
| 13 | METALS | 13 | 996 | 1.31 | 10.03 | |
| 14 | MEGACOLON | 12 | 19 | 63.16 | 15.63 | |
| 15 | ALGAE | 11 | 583 | 1.89 | 10.56 | |
| 16 | POLLUTANTS | 10 | 330 | 3.03 | 11.24 | |
| 17 | EFFECT | 10 | 22887 | 0.04 | 5.13 | |
| 18 | SUBSTANCE | 8 | 2139 | 0.37 | 8.23 | |
| 19 | GAS | 7 | 7174 | 0.10 | 6.29 | |
| 20 | INDUSTRIAL | 7 | 11283 | 0.06 | 5.63 | |
| 21 | SIDE-EFFECTS | 6 | 237 | 2.53 | 10.99 | |
| 22 | DUMP | 6 | 690 | 0.87 | 9.44 | |
| 23 | LEVELS | 6 | 11912 | 0.05 | 5.33 | |
| 24 | LEAK | 5 | 515 | 0.97 | 9.60 | |
| 25 | COMPOUNDS | 5 | 999 | 0.50 | 8.65 | |

Однако, кроме прямого значения слова и его употребления в терминологии химической и промышленной сферы, авторы Оксфордского словаря приводят такие коллокации как ‘toxic relationship’ (токсичные

отношения) и ‘toxic masculinity’ (токсичная маскулинность). Данные коллокации, пусть и менее частотные, также находим как в британском, так и в американском корпусе. Однако в корпусе американского английского наблюдается большее разнообразие коллокаций, в которых слово ‘toxic’ употребляется в переносном значении. Другие примеры подобных коллокаций рассмотрим позже.

Что же мы находим при поиске коллокаций русского слова ‘токсичный’ в НКРЯ? В текстах, входящих в корпус, практически отсутствуют коллокации, где это слово использовалось бы в переносном значении. Однако находим 2 словоупотребления коллокации ‘токсичный старикашка’.

Другим распространенным переводом слова “toxic” является слово ‘ядовитый’, которое чаще используется в переносном значении. К примеру, в корпусе находим коллокации ‘ядовитая улыбка’, ‘ядовитая усмешка’, ‘ядовито сказать/ спросить/ отметить’. Однако эквивалентов для английских словосочетаний ‘токсичные отношения’ или ‘токсичная маскулинность’ в корпусе нет. Интересно отметить, что при поиске биграмм для слова ‘отношения’ в результатах поиска встречаются в основном коллокации с позитивной или нейтральной эмоционально-оценочной коннотацией. К примеру, ‘теплые отношения’, ‘дружеские отношения’, ‘добрые отношения’, ‘общественные отношения’, ‘дипломатические отношения’.

Из коллокаций с негативной эмоционально-оценочной коннотацией встречаются только такие сочетания, как ‘сложные отношения’, ‘портить отношения’, ‘выяснять отношения’.

Еще сложнее дело обстоит со словом ‘маскулинность’. При поиске биграмм, находим коллокации ‘традиционная маскулинность’ и ‘нетрадиционная маскулинность’, каждая коллокация по 1 вхождению в корпусе.



Результаты поиска

| А | | | |
|----------------------------------|-----------|-----------|------------------------------|
| на расстоянии 1 от маскулинность | | | |
| № | Вхождения | Документы | Фрагмент |
| 1 | 1 | 1 | выше маскулинности |
| 2 | 1 | 1 | нетрадиционной маскулинности |
| 3 | 1 | 1 | традиционной маскулинности |
| 4 | 1 | 1 | часто маскулинность |

Если мы обратимся к результатам поиска в корпусах английского языка, то заметим, что употребление выражений ‘toxicrelationship’, ‘toxicmasculinity’ приходится в основном на период 2011-2018 года, причем после 2016 года

количество употреблений растет. В то же время, судя по статистическим данным, последний документ в НКРЯ, включающий в себя словоформу 'токсичный' датируется 2015 годом.

Следовательно, после 2015 возникает потребность в переводе данных коллокаций, но НКРЯ в данном случае не может быть нам полезен. Как же переводить словосочетания со словом 'toxic' с английского языка на русский?

Обратимся к каталогу Российской государственной библиотеки [4], чтобы проверить, используются ли термины 'токсичная маскулинность' и 'токсичные отношения' в русскоязычных научных статьях или переводной литературе последних лет. Находим статьи, где употреблены оба термина.

The screenshot shows the search results page of the Russian State Library. The search query is 'токсичные отношения'. The results are sorted by relevance, showing 72,138 results on page 1 of 7,214. Two results are visible:

- Нортроп, Кристиан.** *Защититься от энергетического вампира* [Текст] : как избежать токсичных отношений : [16+] / Кристиан Нортроп ; [перевод с английского Е. Половниковой]. - Москва : Эксмо, 2019. - 301 с. : ил.; 21 см. - (Зона комфорта); ISBN 978-5-04-097556-3 : 2000 экз. [ещё](#)
[Описание](#) [Электронный заказ](#) [Проголосовать за оцифровку](#)
- Сью, Марша Петри.** *Токсичные люди* [Текст] : самооборона без оружия / Марша Петри Сью ; [пер. А. Антонов]. - Москва : Юрайт : Альпина Паблишерз, 2010 (Можайск (Моск. обл.) : Можайский полиграфкомбинат). - 232 с.; 21 см.; ISBN 978-5-9614-1305-2 (Альпина Паблишерз) [ещё](#)
[Описание](#) [Электронный заказ](#) [Проголосовать за оцифровку](#)

Below the search results, there is a detailed view of a document by **Вартанян, Гаянэ Аршалуйсовна.** *Клинико-психологические особенности несовершеннолетних, осужденных за насильственные преступления сексуального характера* : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.04 / Вартанян Гаянэ Аршалуйсовна; [Место защиты: С.-Петербург. гос. ун-т]. - Санкт-Петербург, 2018. - 27 с. [ещё](#)

Цитаты из текста:

- [стр. 12](#) Шукайло, 2005); тест «Суверенность психологического пространства личности» (С.К. Нартова-Бочавер, 2004); «**Маскулинность** - фемининность» (S. Веш, Е.П. Ильин,
- [стр. 23](#) (алкогольное опьянение; применение физического и/или психологического насилия) Демонстративность в общении, «**токсичная маскулинность**» Ранний:гетеро-и

Buttons at the bottom: [Читая](#) [Перейти к диссертации](#) [Описание](#)

Таким образом, для перевода словосочетаний 'toxicrelationship', 'toxicmasculinity' целесообразно использовать прием калькирования. Русскоязычных научных работ по данным темам не так много, но эти коллокации уже терминологизировались и встречаются в различных интернет-медиа.

Однако, для перевода сочетания ‘toxicrelationship’ можно использовать также прием подбора функционального аналога. К примеру, использовать перевод ‘нездоровые отношения’. Такой вариант перевода будет удачен, в тех случаях, если целевая аудитория плохо знакома с психологическими терминами, а сам термин ‘toxicrelationship’ не является предметом исследования.

Выше мы упоминали о том, что в корпусах COCA и BNC нам встретились и другие коллокации, где слово ‘toxic’ употреблено в переносном значении. Среди них ‘toxicleader’, ‘toxicrhetoric’.

Именно эти выражения представляют наибольшую трудность для переводчика и не всегда позволяют использовать прием калькирования, вынуждая прибегать к другим переводческим приемам.

Подбор функционального аналога:

Jean Lipman-Blumen *The Allure of **Toxic Leaders**: Why We Follow Destructive Bosses and Corrupt Politicians-and How We Can Survive Them* (2005) [6].

Жан Липман-Блюмен ‘Привлекательность **деспотичных правителей**: почему мы подчиняемся начальникам-самодурам и политикам-коррупционерам и как нам с ними выжить?’ (2005)

Описательный перевод:

We're going to spend the next few minutes talking about a problem many Americans have faced in the workplace: **toxic leaders...**[6]

Следующие несколько минут мы планируем посвятить обсуждению проблемы, с которой многие американцы сталкиваются на работе. Это, так называемые, **‘токсичные лидеры’ - начальники, унижающие своих подчиненных.**

Калькирование

Liberalsdecrythe**toxicrhetoric**oftheright,
conservativesblamethe**toxicrhetoric**oftheleft [6].

Либералы осуждают **агрессивную риторику** правых, консерваторы приицают **агрессивную риторику** левых.

Итак, слова неслучайно удостоиваются звания ‘wordoftheyear’. Слово “toxic” и коллокации, где оно употреблено в переносном значении, отражают основные переживания носителей английского языка. В связи с ростом употребления данного слова в речи, будет расти и потребность в переводе его коллокаций, что вероятно вызовет появление новых заимствованных терминов. Корпусный анализ на базе НКРЯ в данном случае показал свою неэффективность, что говорит о несовершенстве корпуса, постоянной необходимости пополнять его новыми актуальными текстами.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 3-е стереотипное. – М: КомКнига, 2005. 576 с.
2. Копотев М. В. Введение в корпусную лингвистику. Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. – Прага: AmediaCompany, 2014. 230 с.

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 02.04.2019).
4. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] // URL: <https://www.rsl.ru/> (дата обращения: 03.04.2019).
5. Филологи назвали главные слова 2018 года в России [Электронный ресурс] // Газета.ru. // URL: https://www.gazeta.ru/social/news /2018/11/23/n_12323809.shtml (дата обращения: 01.04.2019).
6. BNC // TheBritishNationalCorpus [Электронный ресурс] // URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 02.04.2019).
7. COCA // Corpus of Contemporary American English. [электронный ресурс] // URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (дата обращения: 02.04.2019).
8. OxfordDictionaries [электронный ресурс] // URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата обращения: 01.04.2019).
9. VladimirPutin'sToxicReach[Электронный ресурс] // TheNewYorkTimes // URL: <https://www.nytimes.com/2018/03/12/opinion/russia-spy-poison-britain.html> (дата обращения: 03.04.2019).

УДК 81-26.347.78.034

Шу Хань

Магистрант филологических наук, института русского языка,
Пекинский университет иностранных языков (КНР)
shuhan1995@126.com

Научный руководитель:

Бережная Татьяна Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент,
Кафедра русского языка как иностранного,
Институт международных образовательных программ,
Московский государственный лингвистический университет (Москва)

**Типичные ошибки в русских текстах,
предназначенных для китайских туристов:
на примере ошибочного и исправленного перевода в парке Зарядье
Typical mistakes in Russian texts targeting Chinese tourists:
on the example of wrong and corrected translations in park Zaryadye**

АННОТАЦИЯ.

Развитие китайско-российской туристической индустрии является положительным фактором для расширения межгосударственного обмена, но при этом ставит новые задачи перед переводчиками. По сравнению с другими языками, перевод туристических текстов с русского на китайский мало изучен. Основным объектом исследования в данной статье является перевод названий мест внутри и вокруг парка Зарядье и перевод текста в подземном (археологическом) музее этого парка. Особенностями этих текстов являются в исполнении множества исторических и культурных названий, сочетании истории и современности в географических названиях, популяризационной функции текста. Автор считает, существуют следующие проблемы, затрудняющие работу переводчиков: небольшое количество исследований по русско-китайскому переводу текстов для туристов, отсутствие соответствующих правил перевода и транскрипции, а также

отсутствие учета культурных различий. Автор делает попытки классификации типичных ошибок перевода, анализирует их и исправленные администрацией парка варианты перевода, а также приводит свои варианты перевода. Автор считает, что перевод должен быть более тесно связан с набором единых стандартов (в соответствии с обычными правилами или китайскими стандартами транскрипции и т.д.). Ввиду языковых и культурных различий между Китаем и Россией, главной задачей переводчика автор видит в том, чтобы передавать информацию в понятной и доступной для китайских туристов форме. В то же время, учитывая ограниченности возможности передачи информации при переводе текста небольшого объема, можно использовать вспомогательные средства.

Ключевые слова: туризм, перевод, межкультурная коммуникация, передача реалий, транскрипция

ABSTRACT.

The development of the Sino-Russian tourism industry is a positive factor for the expansion of interstate exchange, but at the same time sets new challenges for translators. Compared to other languages, the translation of travel texts from Russian into Chinese has been little studied. The main object of research in this article is the translation of the names of places in and around Park Zaryadye and the translation of text in the underground (archaeological) museum of this park. The main features of these texts are the abundance of historical and cultural names, the combination of history and modernity in naming of objects, the popularizing function of the texts. Author believes that following problems impede the work of translators: a small amount of research on translation of texts for tourists from Russian to Chinese, the lack of appropriate translation and transcription rules, and the neglect of cultural differences. The author attempts to classify typical translation errors, analyzes them and also the translations corrected by the park administration, and then provides his own translation options. The author believes that the translation should be more closely related to a set of uniform standards (in accordance with the usual rules or Chinese transcription standards, etc.). In view of the linguistic and cultural differences between China and Russia, the author sees the main task of the translator in conveying information in a form that is understandable and accessible to Chinese tourists. At the same time, given the limited ability to interpret information when translating texts of small volume, tools can be applied to assist recipients understand reality.

Keywords: tourism, translation, intercultural communication, interpretation of reality, transcription

Международный туризм является одной из важнейших форм межкультурной коммуникации. В последние десятилетия наблюдается бурный туристический обмен между Китаем и Россией. На российско-китайском туристическом форуме 2019 года было подчеркнуто, что в 2018

году Россию посетили более 2 миллионов китайских туристов, – на 21% больше, чем в 2017 году.

Одной из главных трудностей для туристов является язык – основной инструмент общения и передачи информации. Из-за значительного дефицита квалифицированных гидов-переводчиков, большинству туристов приходится получать информацию из переведенных на китайский указателей, табличек и вывесок в общественных местах – музеях, на выставках, и др. Безусловно, китайские туристы, тем более для индивидуальные, приезжающие в Россию, нуждаются в качественном переводе. От этого зависит не только успешность совершения поездки, но и восприятие гостями культуры и истории страны. Исходные тексты для туристов содержат много названий мест, имен собственных, в которых представлена история и культура России, что создает значительные трудности для переводчиков, работающих с китайскими туристами.

В нашей статье мы попытаемся указать наиболее типичные ошибки, обнаруженные нами в активно посещаемых китайскими туристами местах, в переводе с русского на китайский язык, определить их причины и предложить более точные, более приемлемые варианты перевода.

Основными объектами анализа были выбраны тексты указателей в парке «Зарядье» и вокруг него, а также перевод текста в археологическом музее на пространстве этого парка. Парк «Зарядье» — визитная карточка Москвы для туристов, объект в одноимённом историческом районе Москвы, создан как новое общественное пространство города, куда входят и современные научно-просветительские мультимедийные центры, и такие исторические объекты, как церкви, монастырь и китайгородская стена. По словам главного архитектора столицы Сергея Кузнецова, он стал самым популярным объектом для посещения иностранцами во время проведения Чемпионата мира по футболу в 2018 году, обогнав Кремль и все остальные московские объекты. Поэтому необходимо, чтобы информационное обеспечение на этом увлекательном объекте соответствовало его популярности и функции. При этом очень важно, чтобы перевод многочисленных табличек, указателей и т.д. был действительно качественным.

Главными особенностями текстов подобного типа являются значительное количество исторических и культурных названий, сочетание истории и современности в названиях мест, стремление привлечь, заинтересовать посетителей.

Мы попытались выделить и сгруппировать наиболее типичные ошибки в переводе указателей на китайский язык, указав причины допущенных переводчиками неточностей, и предложить возможные способы их устранения.

1. Буквальный перевод, без учета многозначности слов в русском языке или несовпадение современных и архаичных значений слов.

Архаизмы – это слова, которые стали устаревшими с течением времени под влиянием экстралингвистических факторов и перешли из активного запаса языка в пассивный [5, с. 562].

Российские теоретики перевода часто обращаются к проблеме перевода архаизмов и предлагают разные методы решения. Однако такие работы строятся в основном на материале сопоставления русского и английского языков. Обычно предлагаются такие приемы перевода архаизмов, как родовидовая замена, функциональный аналог, описание (объяснение, толкование) [2, с. 87–93]. Нам кажется, что не все из того, что предлагается, можно применить в случаях, о которых мы говорим ниже.

В качестве примера можно привести перевод названия «Заповедное посольство» на указателе, ведущем в научно – познавательный центр, где проходят лекции для посетителей, посвященные природе России. На русском языке это название звучит как весьма сложная метафора, которую, как нам кажется, можно было бы интерпретировать как «Таинственный голос природы» или «О чем говорит с нами природа». Переводчик как мы видим, не попытался расшифровать метафору и перевёл эту табличку так: «受保护的大使馆», т.е. (Дипломатическое) посольство с охраной. Надо отметить, что позднее мы увидели другой, исправленный перевод: 科学中心(научный центр), в котором исчезла метафора, но смысл передан мере правильно.

Слово «заповедный» довольно редко употребляется в современном русском языке. Оно имеет два значения: 1. Состоящий под запретом, неприкосновенный (офиц.). 2. Очень близкий, интимный, а потому драгоценный, тщательно оберегаемый, хранимый (книжн. поэт.).

Слово «посольство» означает 1. Дипломатическое представительство одного государства в другом, возглавляемое послом; здание, занимаемое таким представительством. Например, состав посольства, секретарь посольства и т.д. 2. Ист. Депутация, группа лиц, посланных с поручением дипломатического или иного характера; само возложенное на них поручение. Например, отправка великого посольства., прибыло ханское п.

По замечанию В.Н. Комиссарова, перевод – это «вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равноценного текста» [6, с. 411]. Здесь ключевым является определение «коммуникативно равноценный». Для создания коммуникативной равноценности перевода, переводчику необходимо понимать, «вчитываться» в разные значения слов, в том числе архаичные, учитывать их, поскольку порой именно они позволяют передать исторический дух и функцию данного места.

Представленный на китайском языке перевод, в котором «Заповедное посольство» понимается как «дипломатическое посольство» вводит туристов в заблуждение, в то время как исправленный администрацией вариант перевода «科学中心» (научный центр) более понятен. Понимание слова

«посольство» как «депутация, группа лиц, посланных с поручением дипломатического или иного характера» бы более уместно и коммуникативно равноценно: Будучи «Заповедным посольством», данное место как будто играет роль человека, носящего миссию вводить посетителей в мир науки. Мы видим, что «科学中心» (научный центр) совсем потерял ту окраску архаичности и намёк на «таинственность», которая присутствует в русском слове, однако нужно признать, что передача стилистического значения слов не всегда является приоритетом для перевода текстов, предназначенных для туристов.

В этот раздел ошибок мы также включили перевод названия «Братский корпус Знаменского монастыря» - «及纳闷稀客联谊体修道院». Этот перевод сразу оказывается очевидно смешным для китайца по двум причинам: во-первых, в переводе слово «Знаменский» переводчик выбрал прием транскрипции, о котором мы говорим в следующем разделе, но неправильно выбрал иероглифы. Особенность китайского языка заключается в том, что это система односложных слов, представленных определенными отдельными иероглифами. В этом и состоит разница с языками, письменность в которых представлена буквами, а звук соединен со знаком (например, в английском или в русском).

В данной ситуации слово «Знаменский» представлено транскрипцией на пиньинь: jí nà mèn xī kè - «及纳闷稀客». Хотя по звучанию похожи на «Знаменский», «纳闷» (пиньинь: nà mèn) (недоумевать, сомневаться, призадуматься) и «稀客» (пиньинь: xī kè) (редкие гости) имеют свои значения, не имеющие ничего общего со значением прилагательного «Знаменский» от «знамения». Безусловно, в русском языке слово «Знаменский» имеет широкую семантику, которую едва ли можно хотя бы отдаленно передать на китайском языке.

Следующее, «Братский корпус» переведен как «联谊体». В связи с вышеназванной особенностью китайского языка его можно разделить на 2 семантической единицы «联谊» и «体». Слово «братский» (兄弟的) имеет переносное значение «联合的», «联盟的» (союзный), а «корпус» как «体». Однако словосочетание «联谊体» совсем не имеет смысла на китайском языке.

Чтобы сделать правильный перевод, необходимо понять, что именно это место реально представляет собой. В соответствии с информацией о реставрации данного места, помещенной на сайте Мэра Москвы, это каменный дом с деревянной кровлей, в котором были размещены двухэтажные монашеские кельи. В переводе важно передать, что «брат» в данном случае не подразумевает кровные, семейные отношения людей, а обозначает обращение монахов друг к другу в монашеском сообществе (ср. русское «братия» - все монахи, проживающие в монастыре). Более правильно перевести это слово просто как «修士» (монах), что будет более понятен

китайским туристам, не имеющим особых знаний о специфике православных обычаев и традиций.

По мнению С. Евтеева и Л.Латышева, требование адекватного воздействия исходного текста и его перевода на людей, говорящих на разных языках и представляющих разные культуры, является недостаточным. [7, с. 70] Поэтому буквальный перевод часто не представляется лучшим вариантом для туристов. Мы считаем, что при переводе для туристов некоторых текстов, содержащих сложную историко-культурную информацию, особенно текстов большого объема, целесообразно не только сокращать, но иногда и упрощать их, делая более понятными для туристов, впервые приехавших в новую страну и только пытающихся узнать и понять ее особенности.

2. Переводческая транскрипция

Перевод реалий, которые относятся к безэквивалентной лексике, представляет большую трудность для переводчиков. В эту группу, в частности, входят имена собственные. Одним из самых распространенных способов перевода такой лексики – транскрипция или транслитерация (побуквенное воссоздание лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка). Транскрибирование максимально приближает слово к оригинальной фонетической форме графическими средствами.

Заимствование путем транскрипции позволяет передать на другом языке национальный колорит, но в случае отсутствия у реципиента фоновых знаний не дает понимания смысла переводимого слова (названия), поэтому часто требует переводческого комментария.

По нашим наблюдениям, именно с помощью транскрипции воссоздаются на китайском языке такие названия известных исторических мест, активно посещаемых туристами, как «Троицкие ворота», «Сретенские ворота», «Китайгородская стена», «улица Варварка», «Церковь Варвары Великомученицы на Варварке», «Знаменский монастырь» и т.п.

Ввиду того, что фонетическая и графическая структуры различных языков, в частности русского и китайского, значительно отличаются друг от друга, в результате перевода с помощью транскрипции и транслитерации часто бывает весьма условен.

Правильная передача русских имен при переводе кириллических текстов на языки, использующие латиницу, это всегда «головная боль» для переводчика, а тем более на китайский язык, т.к. обычно в письменности китайского языка используют китайские иероглифы вместо символов пиньинь (система романизации для китайского языка на основе латинского алфавита) для имен и фамилий, топонимов и т.д.. Транскрипцию на китайский язык усложняет тот факт, что в китайском с одинаковым пиньинем могут быть разные иероглифы. Например, 莱, 来, 淩, 崐 (и еще несколько иероглифов) читаются одинаково - lái. В китайской литературе на эту тему можно найти массу материалов, нормативных актов и

рекомендаций. Для соблюдения единства при транскрипции, в целях стандартизации перевода топонимов Министерство гражданских дел КНР и Государственное бюро геодезии и картографии КНР разработали таблицу транслитерации топонимов с русского языка на китайский. Однако, свобода в выборе приема прямого перевода или транскрипции и отсутствие жесткой единой таблицы транскрипции приводят к «авторскому» решению переводчика в конкретной ситуации. Важно в этом случае стремление к передаче как можно большей информации и соблюдение единства правил транскрипции во всех текстах.

Итак, укажем и проанализируем типичные ошибки.

Во-первых, «улица Варварка» на указателе переведена, как «瓦尔瓦里夫卡街» и «瓦尔瓦尔卡街», т.е. при переводе одного и того же слова использованы разные транскрипции («瓦尔瓦尔卡街»).

Во-вторых, в переводе указателей улиц «Великая» («韦利卡亚古街»), «Никольская» («尼克拉斯卡亚街»), «Китайгородская стена» («基泰格罗德城墙») переводчик сталкивается с проблемой, связанной особенностями русского словообразования. Используя прием транскрипции, переводчик не сохраняет единство в выборе передачи на китайский язык рода и числа, окончания слов или полное исключение этой морфемы. При сравнении переводов на английский и китайского языки мы видим, что на английском языке переводчик также нарушает единства (Velikaya, Nikolskaya Street, Kitay-gorod Wall).

3. Неточность переводамногозначных в русском языке слов

В переводе названия «Ворота Китайгородской стены», слово «стена» переведено на английский языка как «Wall», в то время как на китайский оно переведено как «墙壁». Переводчик явно не различает китайские слова «墙壁» (часть здания, представляющая собою вертикально стоящее сооружение для поддержания перекрытий и для разделения на части внутреннего помещения здания.) и «城墙» (Высокая каменная или кирпичная ограда. Например, крепостные стены, городская стена, перелезть через стену, Великая китайская стена и т.д.) [10]

Если в русском языке слово «монастырь» имеет общее значение, без уточнения того, какой именно монастырь имеется в виду, то в китайском для монастырей разных конфессий существуют разные слова и разные иероглифы. На указателе Знаменского монастыря мы читаем: «寺院» (буддийский монастырь), - в то время как в китайском языке для обозначения христианского монастыря должно использоваться другое слово: «教堂». То есть, для китайского переводчика слово «монастырь» является как бы многозначным, поэтому важно при переводе уточнять значения целого ряда слов, чтобы не допустить ошибки.

Историческое название места Китай-город было переведено как «中国城» (город Китая), что кажется весьма сомнительным. Российские

историки утверждают, что данное место не имеет никакого отношения к Китаю, это всего лишь явление омонимии. Один из древнейших районов Москвы, защитное укрепление, называли в далекие времена по способу его возведения. Из вырытой земли образовался вал, который укрепили частоколом, переплетенным прутьями и засыпали землей. Такая вязка жердей называлась «кита».[9] Поэтому при переводе следовало использовать транскрипции «基泰格洛德».

Многочисленные ошибки в переводе туристических указателей заставляют думать, что администрация парка «Зарядье» посчитала правильным использовать машинный перевод.

Кроме перечисленных типичных ошибок в тексте, мы обратили внимание также на то, что для перевода ряда текстов на английский и китайский языки переводчики использовали разные приемы. Например, при переводе названия «Большой (Великий) Посад», на китайском языке получилось «莫斯科韦利基·波萨德(大波萨德)古代区» (древний район Великий Посад Москвы. Использован прием транскрипции), в то время как когда на английском – «The big(great) settlement (posad)». Расхождение в данных переводах, на наш взгляд, едва ли учитывает разницу в фоновых знаниях англоязычных и китайских туристов. Очевидно, что представленный на английском вариант более точно раскрывает смысловый исторический объект. Т.е., при отсутствии у реципиента достаточной информации об этнокультурных и исторических реалиях, присутствующих в исходном тексте, возможно (и это мы видим в английском переводе) небольшое разъяснение в тексте. И поскольку сегодня английский язык играет ведущую роль в межкультурной коммуникации и более широко представлен в туристическом обмене, в переводоведении вопросы перевода с русского на английский язык ведутся более активно, чем на китайский. Проблему отсутствия справочных материалов у переводчиков-китаистов, на наш взгляд, можно решить с помощью материалов по практике перевода на английский языка, поскольку, несмотря на этнокультурные различия между английским и китайским языками, многие приемы и подходы могут быть общими.

К инструментам для проверки перевода реалий можно отнести поисковые системы, например китайская система «Байду». Эффективность такого инструмента доказывают Т. А. Волкова и Е. Б. Гуральник в своей работе, посвященной проверке точности передачи реалий кухни и быта на китайский язык [3, с. 49-52].

В связи с тем, что между Китаем и Россией существуют большие языковые и культурные различия, главной задачей переводчика мы видим в том, чтобы искать наиболее эффективные способы передачи информации на китайский язык, чтобы сделать ее интересной и понятной для китайских туристов. В то же время, учитывая, что в небольшом переводимом тексте невозможно уместить большой объем информации, целесообразно использовать такие вспомогательные средства,

как дополнительное описание, мультимедийные средства и т.д., чтобы помочь туристам лучше понять и узнать культуру и историю посещаемой страны, в чем, собственно и состоит цель и цели межкультурной коммуникации.

Надо заметить, что большинство допущенных при открытии парка «Зарядье» ошибок в переводе материалов, предназначенных для китайских туристов, в дальнейшем были исправлены, и качество перевода за последнее время значительно повысилось. За это можно поблагодарить администрацию парка.

С радостью хотим отметить, что практика перевода на китайский язык различных материалов, предназначенных для туристов, получила распространение в последнее время и в других местах Москвы. В частности, появились информационные указатели на трех языках в июле 2018 г. в Царицыне [1]. По мере того, как интерес китайско-российских туристов постепенно перемещается с обычных экскурсионных туров к индивидуальным углубленным путешествиям [8, с. 93–95], повышаются требования к переведенному тексту. Для содействия туристической сфере в распространении знаний по истории и культуре России, необходимо вложение сил и средств государства и региона. Благодаря огромному притоку туристов во время Чемпионата мира по футболу в 2018 г. были выделены огромные средства на развитие туристической инфраструктуры [4]. В новой концепции ФЦП на 2019–2025 годы прогнозируется еще больший объем финансирования. Перевод текстов, предназначенных для туристов следует рассматривать как часть туристической инфраструктуры и уделять этому аспекту работы большое внимание.

Список литературы

1. Более 500 информационных указателей на трех языках установили в парке «Царицыно» в Москве. [Электронный ресурс]. <https://riamo.ru/article/301698/bolee-500-informatsionnyh-ukazatelej-na-treh-yazykah-ustanovili-v-parke-tsaritsyno-v-moskve.xl> (Дата обращения: 27.05.2019)
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: 1980. 83–97 с.
3. Волкова Татьяна Александровна, Гуральник Елена Борисовна К вопросу о приемах передачи русских реалий на английский и на китайский языки в путеводителях // Вестник ЧелГУ. 2018. №10 (420). 49-52 с.
4. Империя отдыха - как развивается туристическая инфраструктура России. [Электронный ресурс]. <https://www.finam.ru/analysis/newsitem/imperiya-otdyxa-kak-razvivaetsya-turisticheskaya-infrastruktura-rossii-20190313-170743/>.
5. Кожина М. Н. (под ред.); Баженова Е. А., Котурова М. П., Сквородников А. П. (члены редколлегии) Стилистический энциклопедический словарь 2-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2011. 562 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2002. 411 с.
7. К проблеме переводимости: культурная непереваемость. Сергей Евтеев, Лев Латышев. Филология и культура. 2018. №1 (51). 70 с.
8. Особенности развития трансграничного туризма между КНР и РФ. Чэн Хунйзе. Наука и мир. 2016. №8 (36). 93-95 с.
9. Почему Китай-город так называется? [Электронный ресурс]. <https://www.culture.ru/s/vopros/kitay-gorod/> (Дата обращения: 27.05.2019)

10. Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935-1940. [Электронный ресурс]. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1042702>(Дата обращения: 27.05.2019)

УДК 81`25.

Шапкина Елена Александровна
Студентка Российского Государственного
Социального Университета, Москва, Россия
elena-96@bk.ru

Использование аудиовизуального текста в молодежной рекламе **The use of audiovisual text in teen/youth advertisements**

АННОТАЦИЯ.

В данной статье повествуется о том, какие именно приемы речи используются в молодежной рекламе и какие способы используются для перевода сложностей в аудиовизуальных текстах. В статье представлено определение аудиовизуальных текстов, а так же примеры случаев, вызвавших наибольшую трудность.

Ключевые слова: Аудиовизуальный текст, слоган, ролик, аудитория, молодежный, дословный, аутентичная русская и англоязычная реклама

ABSTRACT.

This article is about the speech techniques that are used in youth advertising and the methods used to translate complexities into audio-visual texts. The article presents the definition of audiovisual texts, as well as examples of cases that caused the greatest difficulty.

Key words: Audivisual texts, slogan, clip, audience, youth, word for word, uthentic Russian speaking and English speaking commercials

Аудиовизуальный текст — это произведение, состоящее из зафиксированной серии связанных между собой изображений, сопровождаемых звуком и предназначенное для зрительного и слухового восприятия через канал передачи текста.

Аудиовизуальные произведения включают кинематографические произведения, а также все произведения, выраженные средствами, аналогичными кинематографическим (видеоигры, мультфильмы, рекламные ролики).

В настоящее время на рынке представлено огромное количество рекламы данного типа. Можно начать с аутентичной русско- и англоязычной рекламы.

Мы начнем с примера рекламного ролика «Android UK: LeeFest» - это относительно новый видеоролик, выпущенный с целью продвижения Android. Их слоган «betgether. Butnotthesame», что означает «будьте вместе.

Но не одинаковыми» направлен на то, чтобы доказать, что iOS, операционная система которой отдает свое предпочтение большинство населения делает нас всех похожими, но именно Андроид позволяет выразить себя. В данном рекламном ролике показано как с помощью устройств на платформе Андроид, молодой человек из Кента организовал фестиваль у себя на заднем дворе, который в дальнейшем перерос в масштабное ежегодное событие. В тексте рекламы присутствуют слова «Legendary», «Let'sdoitagain» фразы которыми молодые люди обычно обмениваются при общении.

Именно в этом слогане выражен весь призыв к молодежи. Ее отличительной чертой как раз и является индивидуальность. Слоган был переведен дословно, но при его переводе необходимо было учитывать экстралингвистические особенности как культуры страны создания ролика, так и политику, и направление самой компании.

Еще одним продуктом, нацеленным на подростков и молодежь, является тушь одного из известных мировых (глобализованных) брендов. Видеоролик, продвигающий NewFullLashBloomMascara от COVERGIRL, привлекает внимание молодежи не только яркой цветовой палитрой и ритмичной музыкой, но и приглашенной для участия известной певицей Кэти Перри. В данном ролике она в красивом платье и саду полном цветов, рассказывает забавную поэму в которой она под строки песни : 'he loves me, he loves me not' и говорит 'lash me and lash me not.' Такая своеобразная игра слов. Так как товар не был выпущен на российский рынок, не существует официальной версии перевода данной фразы. «Накрасить ресницы или не накрасить», возможно потребуется более уточняющий вариант перевода, для того, чтобы потребителю стало ясно, что рекламируется.

Никого не оставила без внимания выпущенная год назад партия шоколадных батончиков Snickers в совершенно новой упаковке. Вместо традиционного логотипа Snickers на ней появились "симптомы голода". Так, теперь можно купить и угостить друзей батончиками с надписями: "непослушный", "сонный", "забывчивый" и др.,(оригинал: rebellious, goofball, cranky, snippy, spacey). В общей сложности компания предлагает 21 вариант новой упаковки. Данный рекламный ход был проведен преимущественно для привлечения новой, в частности молодой аудитории. Слова, употребляемые молодежью почти каждый день, становятся очень привлекательными в данном контексте. При переводе почти всегда можно было найти эквиваленты, хотя и российский офис не только скопировал уже имеющиеся имена, но и добавил свои.

В другом ролике шоколадного батончика Snickers используется слоган «Не тормози сникерсни!» В оригинале он звучит «Don'tstop. Haveasnickersnack.». Всем известная фраза «сникерсни» напрямую ассоциируется с брендом. До появления вышеупомянутого бренда данного слова в русском языке просто не существовало. Создание данного слова привело не только к привлечению внимания слушателя, но и к обращению интереса к бренду. Интересные и необычные слова всегда привлекали

внимание молодой аудитории, и компания справилась с данной задачей на отлично.

Наверное, все видели рекламу конфет Skittles, где один из героев рекламы признается, что он болеет «Скиттлз-трянкой». В оригинале (Skittlesproх). Здесь перед переводчиками стояла задача правильного перевода вымышленной болезни таким образом, чтобы оригинальная задумка сохранилась, и суть игры слов была понятна всем. Можно не сомневаться, что с этой задачей они справились на отлично, и многие запомнили данное слово и даже иногда применяют в повседневной жизни.

В рекламном ролике «Фанта Клубника с витаминами» мы видим компанию друзей, которые танцуют и просто выселяться. В рекламном тексте мы замечаем фразу «Лето – это фан с друзьями, поиграешь вместе с нами». В наше время практически вся молодежь знает слово «фан», означающее веселье, поэтому переводчики решили не переводить это слово, для того чтобы привлечь внимание молодого населения.

Pepsi «Бери от жизни все», в оригинале известная как «Askformore». Здесь мы видим добавление фразы «от жизни». Это сделано для того, чтобы сделать слоган более понятным русскоязычной аудитории, так как в оригинале это уже подразумевалось, но дословный перевод не стал бы понятным.

Слоганшоколадныхшариковсхрустящейначинкой «Maltesers» в оригиналезвучиткак «Thelighterwaytoenjoychocolate». На русский язык он был переведен практически дословно как «Легкий взгляд на шоколад!». Слово «way» было более конкретизировано, а слово «enjoy» в вообще было опущено.

Интересен пример и с другим производителем шоколада Kit Kat, слоган которого «Have a break...Have a Kit Kat». Казалось бы, в русскоязычном варианте имеем дословный перевод «Есть перерыв... Есть Kit Kat», но благодаря омонимии глагольной формы «есть» у нас получается своеобразная игра слов. О том, что это молодежная реклама свидетельствует то, что в видеоролике представлена молодежная вечеринка, с ритмичной музыкой и веселой атмосферой. А сам бренд известен по всему миру.

В данной главе мы рассмотрели примеры молодежной рекламы, при переводе которой могли бы возникнуть трудности. Мы рассмотрели аудиовизуальные рекламные тексты, и можем отметить, что здесь и возникает самая большая трудность, так как важно не только правильно перевести текст и передать верную интенцию, но и уместить русский вариант в сжатый рекламный ролик. Поэтому переводчики иногда уходят от дословного перевода и предлагают свой вариант, наиболее подходящей к данной ситуации и знакомый русскоязычной аудитории.

Список литературы

1. Костюченко Р. Н., Молодежный маркетинг/Р. Н. Костюченко.//Маркетинг: теория и практика. Часть 2. Сб. статей Всероссийской научно-практической конференции. — Магнитогорск: ГОУ ВПО «МГТУ», 2006. — с. 114–119.

2. Мельникова Т. Ф., Мельникова А. В., Евченко М. Н., Нияскина А. В. Особенности молодежного сегмента на рынке потребительских товаров // Молодой ученый. — 2014. — №17. — С. 301-304
3. Оськин Я., Молодежный маркетинг: что это такое и как это работает // Sostav.ru. Реклама, маркетинг, PR. — М.: 2014.
4. Суровнева А.А. Современная молодежная культура как основа для создания рекламы // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт, 2017, №1-1. — с. 297-306
5. Тевлюкова О.Ю. Гендерные аспекты восприятия рекламы молодежной аудиторией // Современное коммуникационное пространство: анализ состояния и тенденции развития, 2016. — с. 203-207.
6. Astakhova n.v., Lebedeva s.v., Denisova v.v., Specificity of youth jargon in individual lexicon // Russian Linguistic Bulletin. , 2016 №4 (8). — с. 28-31.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 371.31

Карасева Арина Александровна

Студентка IV курса факультета иностранных языков

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

«Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна)

rishik.karasik@gmail.com

Научный руководитель:

Соломатина Мария Николаевна

Старший преподаватель факультета иностранных языков

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

«Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна)

Особенности подготовки к устной части ГИА по английскому языку Peculiarities of preparation the students for the oral part of the state final exam in English

АННОТАЦИЯ.

В данной статье рассматривается проблема подготовки к устной части государственной итоговой аттестации по иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы. Проанализированы тексты вариантов устной части ОГЭ и ЕГЭ. Выявлена и обоснована необходимость совершенствования фонетических навыков учащихся и преподавателей. На основе проведенного исследования предлагаются способы внедрения вариантов английского произношения в учебный процесс для повышения эффективности подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации

по английскому языку.

Ключевые слова: говорение, произношение, варианты английского произношения, коммуникативная компетенция, вариативное произношение, фонетические навыки

ABSTRACT. There is an issue of preparation for the oral part of the foreign language State Final Exam considered in this article. There were analyzed variants of the texts for oral part of Russian State Exam. There was revealed and justified the need for optimization of students' and teachers' phonetic skills. On the practical basis the ways of including of the variants of English pronunciation in the process of learning are suggested. It will improve the effectiveness of preparation for the state final exam in English.

Key words: speaking, pronunciation, variants of English pronunciation, communicative competence, variable English pronunciation, phonetic skills

Современные тенденции в обществе заставляют включать английский язык в обязательную школьную программу. Формирование языковой компетенции является одной из главных целей, прописанных во ФГОС ООО, дисциплины «Английский язык» в общеобразовательной школе. Языковая компетенция включает в себя множество языковых знаний, умений и навыков. Хорошее владение коммуникативной компетенцией так же является одной из главных целей изучения английского языка в школе. В конце 9 и 11 класса, кроме основных экзаменов по математике и русскому языку, школьники имеют право сдавать дополнительные экзамены, среди которых одним из самых востребованных является экзамен по английскому языку. Стоит отметить, что уже в 2022 году Министерством Образования планируется дополнить список основных экзаменов дисциплиной «Английский язык».

В 2015 году, помимо письменной экзаменационной части, была введена и устная, которая сдаётся в отдельный день. Данное нововведение было принято для проверки коммуникативных и языковых ЗУН выпускников. Устная часть ЕГЭ по английскому языку состоит из четырёх частей:

1. Чтение текста вслух
2. Вопросы
3. Описание фотографии
4. Сравнение двух фотографий

Устная часть ОГЭ по английскому языку состоит из трёх частей:

1. Чтение текста вслух
2. Вопросы
3. Описание фотографии

Несмотря на успешность внедрения устной части на экзаменационную арену, некоторые проблемы, всё же, проявляются.

Как известно, существуют разные виды английского произношения. Основными принято считать: британское, американское, австралийское и канадское. Однако стоит остановиться на британском и американском, так как данные виды произношения чаще всего фигурируют на мировом уровне, а, следовательно, в устной иностранной речи школьников. Среди школьных преподавателей английского языка бытует неписаное правило: «Обучать учеников классическому британскому произношению». И правда, при изучении английского языка в учебных заведениях мы сталкиваемся с вариантом классического британского произношения, хотя весь мир активно использует и американское (компьютерная лексика, интернет и т.д.). Следует отметить, что американская культура имеет ощутимое влияние на современных школьников. Многие разделы Интернета, популярная музыка, фильмы – всё это накладывает отпечаток на произносительную сторону иноязычной речи учащихся, так как, в основном, все данные аспекты

социальной и культурной жизни во многом заняты американским английским. [1]

Зачастую, при выполнении первого задания устной части ЕГЭ и ОГЭ, а именно, чтение текста вслух, возникает проблема различного произнесения некоторых слов экзаменуемыми. В виду вариативности произнесения, экзаменуемые начинают «теряться» и многократно себя исправлять, таким образом теряя время и допуская ошибки. Нами было проанализировано 15 текстов из устной части ЕГЭ и ОГЭ, взятых с сайтов ФИПИ и РешуОГЭ/ЕГЭ на наличие слов с возможным вариативным произношением. В процессе анализа были получены следующие результаты:

1. В каждом тексте встречается как минимум одно «спорное» слово
2. Наиболее часто встречаемыми «спорными» словами являются: example, work, word, part, kilometer, answer
3. Также, были выявлены многие другие «спорные» слова (см. приложение)
4. Больше всего «спорных» слов относятся к существительным.
5. Основные различия связаны с особенностями американского произношения, в котором:
 - Дифтонг [əʊ] произносится с большим округлением губ, чем в британском варианте английского языка.
 - Звук [j] после согласных перед звуком [u:] обычно имеет слабо выраженное звучание, которое в речи многих американцев почти исчезает и слова student, new, duty звучат как [**stu:dent**], [**nu:**], [**`du:ti**].
 - Гласный [ɒ] звучит как [a:], дифтонги [ai], [aʊ] в качестве ядра имеют весьма передний звук [a], который почти совпадает с [æ].
 - Вместо гласного [a:] в словах типа example, plant, answer произносится звук [æ].
 - Для американского английского характерно носовое произношение гласных звуков.
 - Звук [r] произносится как в середине слова, так и в конце, отчего речь американцев звучит более резко, чем речь англичан.

Нами была проведена беседа с экспертами ГИА по английскому языку касательно первого задания устной части ОГЭ и ЕГЭ. Благодаря данной беседе можно сделать следующие выводы:

Внедрение задания на чтение вслух в устную часть экзамена по английскому языку обусловлено необходимостью проверки умений экзаменуемых правильно интонировать текст, а также уверенно и безошибочно произносить слова текста.

Эксперты объяснили, что использование небританского произношения при чтении не считается ошибкой.

Также, если эксперт сомневается в правильности произнесения слова, он всегда может обратиться за помощью к словарю.

Несомненно, эксперты обладают компетенцией, позволяющей им быть хорошо осведомлёнными касательно вариативности английского произношения.

Имея такую проблему неуверенности экзаменуемых в правильности произнесения слов при выполнении задания на чтение вслух, стоит найти пути её решения. Мы предлагаем начать повышение компетентности учащихся в области вариативного произношения английских слов для того, чтобы возникало меньше спорных моментов при подготовке к устной части ГИА по английскому языку, а также в процессе экзамена.

Для подготовки учащихся стоит внести в школьную программу раздел с вариантами английского произношения и языка в целом. Нужно включать в современные школьные УМК разделы, посвящённые особенностям вариантов английского языка, содержащие произношение и лексику. Стоит также включать варианты английского произношения в тексты для аудирования в школе. Так, EnglishPronunciationinUseAdvanced предлагает упражнение: небольшой текст читается сначала британцем, потом американцем, и учащиеся должны найти различия. [1]

Также, стоит внести в школьную программу обучение интонированию, так как большинство учащихся не умеет правильно распределять паузацию и повышение/понижение тона.

Список литературы

1. Проблемы современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. тезисов науч.-практич. конф. для студентов/подобщ. редакцией И. Ю. Мигдаль. – Коломна: ГСГУ, 2019. – 136 с.
2. Oxforddictionary [Электр. ресурс] / en.oxforddictionaries.com. – режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/>
3. McCarthy M., O'Dell F., English Vocabulary in Use. Advanced/Cambridge University Press, 2005.
4. Смольская А.В., Британский, американский, канадский и австралийский варианты английского языка: различия в орфографии, произношении, грамматике и лексике [Электронный ресурс] / В сборнике: Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития материалы II Международной научно-практической конференции. 2018. С. 243-251. Режим доступа: https://elibrary.ru/query_results.asp.

Приложение

Задание 41 №3264

Many parents do not like their children to play video games. One reason is that it is a waste of time. Instead of playing games, they could be spending their time wisely, doing homework, exercising, or cleaning the house. Another reason is that many games are destructive and violent, causing children to behave badly and aggressively in the real world. Finally, video games are often addictive and thus discourage children from having other hobbies and interests. All of these are good reasons to dislike video games. Nevertheless, there are some good reasons to allow children to play them. For one thing, not all video games are mindless time-wasters. Nowadays, there is much more variety and lots of games to choose from that are educational and instructive. Parents simply need to spend more time paying attention to the kinds of games children play and encourage them to choose games that develop their minds.

1. BrE /dɪs'kʌrɪdʒ/; AmE /dɪs'kɜːrɪdʒ/
2. BrE /ɪn'kʌrɪdʒ/; NAmE /ɪn'kɜːrɪdʒ/

Задание 41 № 3707

A mountain is a form of land that rises high in a limited area. It is higher and steeper than a hill. Mountains must be higher than 600 metres. They consist of rocks and earth. They usually have steep, sloping sides. They also have sharp or slightly rounded peaks. Some mountains may have trees which grow on their sides. Very high mountains may have snow on their peaks. Long chains or groups of mountains are mountain ranges. They can be short or very long. A group of these makes a mountain system.

Mountains exist on every continent of our planet and even beneath the ocean. In fact, some of the highest mountains are at the bottom of the sea. For example, Hawaii is at the top of a volcanic mountain in the Pacific Ocean. More than half the mountain is below water. 75% of the world's countries have mountains.

1. BrE /'maʊntən/; NAmE /'maʊntn/
2. BrE /sləʊp/; NAmE /sloʊp/
3. BrE /ɪg'zɑːmpl/; NAmE /ɪg'zæmpl/

Задание 41 № 3373

People have enjoyed sports for thousands of years. Children, men and women play sports both for pleasure and for challenge. Every sport involves physical skill. Every sport has a set of rules that the players of the sport follow. In some sports one person competes against other individuals. Examples of these sports include boxing, tennis and so on. In many games one team competes against the other team.

People can go in for winter and summer sports. Summer sports are typical for warmer countries. Those who live in regions that experience cold winters have long enjoyed ice skating, skiing, and sledding. These activities have grown immensely in popularity over the years. Today thousands of resorts cater to the winter tourist trade, and millions of people each year take winter sports vacations.

1. BrE /'pleɪzə(r)/; NAmE /'pleɪzər/
2. BrE /ɪg'zɑːmpl/; NAmE /ɪg'zæmpl/
3. BrE /'tʊərɪst/, /'tɔːrɪst/; NAmE /'tɔrɪst/

Задание 41 № 3269

Some paintings found in different caves around the world are recognized as the work of Stone Age artists. But what was the purpose of the paintings? Why were they hidden in a dark room where there is no evidence that cave people lived?

No one really knows, but there is one theory that makes great sense. It is called the theory of Sympathetic Magic. According to this, the cave people believed that if they could make a likeness of an animal, they could put a spell over it. This spell would give the tribe power over the live animal.

Stone Age existence depended on killing animals – for food, clothing, and even weapons and tools. The animals were large and fierce; the cave people had only the most simple weapons. Hunters had to be brave and fearless. They needed more than a spear or club; they needed all the magic they could get. The magic could help the hunters catch the animals.

1. BrE /fɪəs/; NAmE /fɪrs/

Задание 41 № 2831

How many nostrils do you have? Four. Two you can see, two you can't. This discovery came from observing how fish breathe. Fish get their oxygen from water. Most of them have two pairs of nostrils, a

forward-facing set for letting water in and a pair of «exhaust pipes» for letting it out again. The question is, if humans evolved from fishes, where did the other pair of nostrils go. The answer is that they migrated back inside the head to become internal. To do this they somehow had to work their way back through the teeth.

Similar gaps between the teeth can also be seen at an early stage of the human birth. When they fail to join up, the result is a cleft palate. So one ancient fish explains two ancient human mysteries. The most recent research on noses, incidentally, shows that we use each of our two external nostrils to detect different smells.

1. BrE /i'vɒlv/; NAmE /i'vɑ:lɪv/
2. BrE /'ɑ:nsə(r)/; NAmE /'ænsər/
3. BrE /maɪ'greɪt/; NAmE /'maɪgreɪt/

Задание 41 № 3523

Until fairly recently, it was a mystery how certain large bees, bumblebees in particular, were able to fly. To scientists who study the physical laws of flight a bee's body seemed too heavy and its wings too small for it to become airborne and remain so. Bees “can't” fly... but do. The mystery became so intriguing that a few scientists decided to study it.

Most insects fly by using muscles that flap their wings with great speed. For example, the locust beats its wings at a rate of about 20 times per second to fly. Other flying insects have to beat their wings even faster — some as rapidly as 100 times per second.

But bees must work extra hard to become airborne. Honeybees, for instance, must beat their wings about 200 times a second to fly. Yet larger bees — like bumblebees — whose bodies are heavier, wider, and longer — have to do even better.

1. BrE /'ləʊkəst/; NAmE /'lookəst/

ФИПИ

Task 1. Imagine that you are preparing a project with your friend. You have found some interesting material for the presentation and you want to read this text to your friend. You have 1.5 minutes to read the text silently, then be ready to read it out aloud. You will not have more than 1.5 minutes to read it.

As soon as spring brings a new growth of bushes and berries, bears start feeding. They eat and eat. All through the spring and summer their feeding goes on. The bears build themselves up. They store food and fats that they will need in the fall when they start their long sleep.

As days grow shorter, and the temperature begins to fall, bears hunt for a sleeping place. It may be a shallow cave, or a deep crack between rocks. Some bears end up sleeping in hollow logs. Logs seem to be bears' favourite places. Bears seem to choose small spaces. They can keep warmer in a cave that's just large enough to hold them than in a larger cave. They often line their sleeping place with leaves and dried grass.

All through their winter naps, bears will not eat. Often they will sleep for 7 months, moving only now and then.

1. BrE /grɑ:s/; NAmE /græs/

Task 1. Imagine that you are preparing a project with your friend. You have found some interesting material for the presentation and you want to read this text to your friend. You have 1.5 minutes to read the text silently, then be ready to read it out aloud. You will not have more than 1.5 minutes to read it.

Many lands that had once been swamps were drained or filled in. There are different reasons why people drained swamplands. Some were drained to fight diseases caused by insects that lived in them. Because swamps were considered unpleasant places in which to live and harmful to health, many people thought that unless they were drained the land was worthless.

Other swamps were drained to make new land. As the population grew and more land was needed, people drained swamps or filled them to make room for more farms and factories, more roads and airports.

Few people thought that it might be harmful to get rid of swamps. As swamps disappeared, other things happened. There were both more floods and more droughts than before. There were also more fires, for swamps had acted as firebreaks. Hunters noticed that there was less wild game. Wild life that once lived in the swamps was dying out, because it had no place to live.

1. BrE /swɒmp/; NAmE /swɑːmp/
2. BrE /ˌpɒpjuˈleɪʃn/; NAmE /ˌpɑːpjuˈleɪʃn/

Task 1. You are going to read the text aloud. You have 1.5 minutes to read the text silently, and then be ready to read it aloud. Remember that you will not have more than 2 minutes for reading aloud.

Venus is one of the hottest planets in the Solar system. The temperature on its surface is 482 degrees. This unfriendly place looks much the same as the Earth 4 billion years ago. Both planets were formed from the same gas cloud, but Venus lost most of its water and atmosphere. This happened because the planet turns very slowly. As a result, now it has no magnetic field to protect it from the Sun's winds. The planet has turned into a lifeless desert. Most space modules that were sent to Venus, could not work on the planet more than two hours. The acidic clouds and high pressure quickly made them absolutely useless.

1. BrE /'dezət/; NAmE /'dezərt/
2. BrE /'mɒdju:l/; NAmE /'mɑːdʒu:l/
3. BrE /'preʃə(r)/; NAmE /'preʃər/

Task 1. You are going to read the text aloud. You have 1.5 minutes to read the text silently, and then be ready to read it aloud. Remember that you will not have more than 2 minutes for reading aloud.

Since 2007 high-speed trains have become a common type of transport in Europe. They make it possible to cut travel times by hours. The trains travel at 350 kilometres an hour, and this is not the limit! The only problem for the engineers is the loud noise the trains produce. People living in the areas the trains travel through suffer from the noise greatly. For the passengers, the situation is different. For their comfort, all the carriages are made sound-proof from the inside. Travelling on high-speed trains is comfortable and pleasant. In the future, a high-speed railroad network could cover most of Europe. For example, a trip from Paris to Rome could take only 3 hours!

1. BrE /kɪ'ləmɪtə(r)/; NAmE /kɪ'ləːmɪtər/; BrE /'kɪləmi:tə(r)/
2. BrE /prə'dju:s/; NAmE /prə'du:s/
3. BrE /'kʌmfət/; NAmE /'kʌmfərt/
4. BrE /ɪg'zɑːmpl/; NAmE /ɪg'zæmpl/

Task 1. You are going to read the text aloud. You have 1.5 minutes to read the text silently, and then be ready to read it aloud. Remember that you will not have more than 2 minutes for reading aloud.

A robot is a machine that does work for people. The word ‘robot’ appeared in the 1920s and it was first used in a science fiction story. In real life, the robot was invented later, in 1954. There are different kinds of robots which are used in different industries. Most of them are operated with the help of a computer program. Instead of humans, robots do hard and boring work in unpleasant or dangerous environments. They usually work faster and more accurately than people. They never get tired and do not make mistakes. Nowadays robots are often used for domestic needs – to clean houses or to look after sick and elderly people. Scientists say that soon robots will become a normal part of our life, like mobiles and computers today.

1. BrE /wɜ:k/;NAmE /wɜ:rk/
2. BrE /wɜ:d/;NAmE /wɜ:rd/
3. BrE /pɑ:t/;NAmE /pɑ:rt/

Task 1. You are going to read the text aloud. You have 1.5 minutes to read the text silently, and then be ready to read it aloud. Remember that you will not have more than 2 minutes for reading aloud.

The ninth planet of the solar system was discovered not long ago. It happened in 1930. Scientists had been hunting for the planet for a long time. They had calculated its probable position but there was no proof that the planet really existed. It was too far away for the telescopes of that time to find it. It’s worth mentioning that the first photos of the planet were taken by a very young researcher. He was only twenty-four and had no formal education in astronomy. However he was deeply involved in the search for the ninth planet. The planet at the edge of the solar system was called Pluto, after the Roman god. The name for the planet was suggested by an 11-year-old British girl.

1. BrE /'telɪskəʊp/;NAmE /'telɪskoʊp/
2. BrE /rɪ'sɜ:tʃə(r)/, /rɪ:sɜ:tʃə(r)/;NAmE /'ri:sɜ:rtʃər/, /rɪ'sɜ:rtʃər/
3. BrE /ə'strɒnəmi/;NAmE /ə'strɑ:nəmi/
4. BrE /'rəʊmən/;NAmE /'roʊmən/
5. BrE /gɒd/;NAmE /gɑ:d/
6. BrE /gɜ:l/;NAmE /gɜ:rl/

Today it is hard to imagine Moscow being dark at night. Yet, the central streets of the city became bright only in 1730. Before then, Muscovites had to keep candles burning in the windows for passers-by. Most people also carried individual oil lamps when they walked late. During the summer months, candles and oil lamps were not allowed because of the risk of fire. Later, gas lanterns appeared. They were rather effective but the real progress started later, with electric lamps. 448 electric lamps were fixed in the centre of Moscow a century ago. At present, Moscow has a modern system of street lights with electronic control.

1. BrE /,pɑ:sə 'baɪ/;NAmE /,pæsər 'baɪ/
2. BrE /kən'trəʊl/;NAmE /kən'troʊl/

Geography is the study of the Earth and its features, its inhabitants, and its phenomena. The word geography comes from Greek. It means “to write and draw about the Earth”. Geography studies continents, seas, rivers and mountains. It deals with all the people and animals that live on the Earth. It is interested in the things that happen on the Earth like tides, winds, and earthquakes. A person who is an expert in geography is a geographer. A geographer tries to understand the world and the things that are in it, how they started and how they have changed. Geographers need to know a lot about maps because maps are very important for understanding geography.

Geography is divided into two main parts called physical geography and human geography. Physical geography studies the natural environment and human geography studies the human environment. Human geography studies include things such as the population in a country, a country's economy and so on.

1. BrE /dʒi'ɒgrəfi/; NAmE /dʒi'ɑ:grəfi/
2. BrE /'kɒntɪnənt/; NAmE /'kɑ:ntnənt/
3. BrE /'maʊntən/; NAmE /'maʊntn/
4. BrE /dʒi'ɒgrəfə(r)/; NAmE /dʒi'ɑ:grəfər/
5. BrE /wɜ:lɪd/; NAmE /wɜ:rld/
6. BrE /,pɒpju'leɪʃn/; NAmE /,pɑ:pju'leɪʃn/
7. BrE /ɪ'kɒnəmi/; NAmE /ɪ'kɑ:nəmi/

Astronomy is the study of the universe and everything in it. This includes stars, planets and galaxies as well as other things. The word astronomy comes from two Greek words. The first means star and the second means slaw. A person who studies astronomy is called an astronomer.

Astronomy is one of the oldest sciences. Ancient people used the positions of the stars to navigate, and to find when was the best time to plant crops. Astronomy is very similar to astrophysics. Since the 20th century there have been two main types of astronomy, observational and theoretical astronomy. Observational astronomy uses telescopes and cameras to look at stars, galaxies and other astronomical objects. Theoretical astronomy uses maths and computer models to predict what should happen. The two often work together, the theoretical predicts what should happen and the observational shows whether the prediction works.

1. BrE /ə'strɒnəmi/; NAmE /ə'strɑ:nəmi/
2. BrE /'ju:nɪvɜ:s/; NAmE /'ju:nɪvɜ:rs/
3. BrE /stɑ:(r)/; NAmE /stɑ:r/
4. BrE /wɜ:d/; NAmE /wɜ:rd/
5. BrE /plɑ:nt/; NAmE /plænt/
6. BrE /,ɒbzə'veɪʃənl/; NAmE /,ɑ:bzər'veɪʃənl/
7. BrE /'telɪskəʊp/; NAmE /'telɪskoʊp/
8. BrE /wɜ:k/; NAmE /wɜ:rk/

УДК 371.31; 372.464

Кочина Полина Алексеевна

Студентка магистратуры по программе «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», преподаватель департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
polinakochina@gmail.com

Научный руководитель:

Боголепова Светлана Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Teaching Grammar to Linguistics Students: Choosing the Relevant Approach

ABSTRACT.

Grammar teaching has long been a controversial issue for language pedagogy specialists. Two opposing positions towards grammar instruction coexist nowadays, namely, the view advocating explicit instruction methods, with a focus on form and accuracy as their prior goal, and the principles of communication-based language acquisition, supported by the belief that a language student should learn grammar implicitly through exposure to comprehensible input and completion of meaningful tasks. Ample research has been dedicated to revealing the advantages and downsides of both of these attitudes. However, the most suitable approach to teaching grammar to linguistics students, specifically those specialising in foreign languages not only in terms of linguistic theory, but also as a means of intercultural communication, has not yet been identified. The present study aims at investigating how the two most popular methods rooted in the pedagogical principles mentioned above affect linguistics students' grammar skills progress and learner motivation. With this purpose in mind, we employed qualitative and quantitative analysis of the tests and surveys completed by linguistics students before and after the experimental lessons. The results of the research may contribute to the design of grammar syllabi at programmes in foreign language education.

Keywords: grammar teaching; PPP; second language acquisition; task-based language teaching

Introduction

Grammar instruction is an essential component of language teaching. Specialists in ELT agree that the knowledge of grammar, either explicit or implicit, is crucial to foreign language proficiency (Ur, 1988; Blyth, 1997).

As language pedagogy developed, scholars introduced various attitudes to grammar instruction. Since the end of the 20th century, there has been a noticeable shift from the traditional paradigm based on drills and teacher-centred instruction to the reconceptualization of teaching grammar. Researchers questioned the efficacy of the form-focused approach, criticising its lack of attention to a speaker's mental processes because of the focus on the rules rather than meaning (Langacker, 1987) and insufficiency of input for constructing the mental representation of the target structure and the restriction to form-focused drills (Van Patten & Cadierno, 1993). As an alternative to explicit rules explanation and mechanical drilling, comprehension-based pedagogy was proposed (Krashen, 1982). This approach was based on students' acquisition of grammar through exposure to comprehensible input and centred on meaning rather than on form. Previously, there had been other attempts to place communication over form: they were reflected in the Direct Method, Audiolingualism, and the Natural Approach.

Despite the criticism towards the form-focused approach and the appeal of comprehension-based methods, both attitudes to teaching grammar have their proponents nowadays. For instance, the features of the traditional grammar teaching paradigm are reflected in the "Presentation, Practice, and Production" approach (PPP), which, having its restrictions, is yet believed to be applicable and

efficient in certain educational contexts (Maftoon & Sarem, 2012). Meaning-centred grammar instruction, in its turn, has evolved into the Task-Based Language Teaching approach (TBLT), which is characterised by the emphasis on the communicative nature of language learning and comprehension-oriented tasks (Robinson, 2011).

Admitting the impossibility to define a single approach equally relevant for all educational contexts, we found it worthwhile to raise the question of which grammar teaching methods and techniques are the most efficient in a linguistics classroom, as this issue appears to be largely neglected. Therefore, our study was aimed at revealing the grammar teaching methods which are the most relevant for linguistics students.

In order to fulfil this goal, we reviewed the existing approaches to grammar instruction, revealing their advantages and downsides. Specifically, we focused on Presentation, Practice, and Production (PPP) and Task-Based Language Teaching (TBLT) and examined them not only in terms of their efficacy, but also in terms of the degree of motivation observable among the students exposed to them. We also considered the possibility of integrating their traits into grammar lessons. For these purposes, we analysed the tests and surveys completed by four groups of second-year undergraduate linguistics students before and after experimental grammar lessons on conditionals of two different types (PPP-based and TBLT-based).

We expect this study to shed light on linguistics students' L2 grammar acquisition patterns and learning preferences. Our findings reveal the strong and the weak sides of both the PPP and the TBLT approaches and prove their combinability, providing grounds for innovative grammar course design at linguistic faculties of higher education institutions.

Modern trends in grammar methodology

The value of grammar teaching is recognised by the majority of modern methodologists. Grammar is explicitly included in ESL syllabuses, and the grammatical competence is controlled in language proficiency examinations. We can highlight two predominant methods used in ESL classrooms, namely, PPP and TBLT. Both rely on explicit grammar teaching, but the former presupposes deductive rule explanation and tends to accentuate the formal side of grammar instruction, while the latter is based on the inductive way of introducing new grammar material and places a greater emphasis on the communicative aspect of grammar.

In our study, we looked at the theoretical grounds of both methods, revealed their strong and weak points, and analysed their relevance to the context of a linguistic classroom.

PPP

The PPP method is based on a three-stage grammar instruction pattern. These stages, namely, Presentation, Practice, and Production, are supposed to be followed in this particular sequence in a grammar lesson.

The presentation stage is totally teacher-centred. It involves the explicit demonstration of a grammar rule. The target item is explained deductively through

example sentences, dialogues, or short texts. In order to avoid students' distraction or confusion, all the unknown language is removed from the examples, so that only grammar remains in the focus. Students do little at this stage, as they only have to listen to the teacher's explanations passively.

The practice stage follows the presentation of the rule. Its aim is to fully familiarise students with the target grammar item and enable them to use it correctly in oral and written speech. This stage can be subdivided into controlled practice and freer practice. The former consists of the mechanical repetition and memorisation of the target pattern without necessarily focusing on its use and functions. The latter demands a deeper understanding of the rule: a student needs to make conscious decisions about the grammar structures and pays more attention to the way the rule is applied in speech. Apart from drills and repetition after the teacher or a recording, the typical exercises at the stage of practice include sentence completion, matching sentence parts, asking and answering questions, and suchlike. It is possible and desirable to add activities that prepare students for further production of the target item, such as language games or dialogue composition (Barnashova, 2004).

The final, production stage is supposed to create a natural environment for the free use of the target structure. The emphasis here is placed on communication, so mistakes are not grave (Barnashova, 2004). Discussion, role-play, and problem-solving activities are the possible forms of student interaction. Unlike the previous stages, where the learning process is fully controlled by the teacher, this one provides maximum student autonomy. Students work in pairs or groups with minimal guidance from the teacher.

The model is quite transparent and straightforward. If applied to a grammar lesson, it imposes a rigid structure on it and clearly establishes each step in the process of grammar instruction. Therefore, PPP has been widely used in ESL classrooms for years. The method has its obvious advantages, but it has also received a lot of critique.

Let us first consider the positive sides of the method. The procedures of a grammar lesson are clear. Students are gradually guided from explicit rule demonstration to the use of the target item in speech. Every lesson has a precise goal, and all activities lead to tangible results (Barnashova, 2004). It is important that the students are aware of this goal, and they consciously try to achieve it.

Due to its structure and logic, a PPP-based lesson is quite easy to design and to give, and the standard framework makes the stages of the lesson quite predictable. The teacher controls the timing and the content of the lesson (Thornbury, 1999). Moreover, as a deductive method, it is timesaving: since the rule is presented immediately, little time is spent on eliciting ideas about it from the students or contextual preambles. Consequently, more time is dedicated to practice and the application of the rule in speech (Al Ghazali, 2008).

If we consider the PPP method from a learner's perspective, we can also find certain benefits. First, the lesson structure matches many learners' expectations: those used to deductive language teaching understand the goals and the standard

process of achieving them (Skehan, 1998). Besides, the majority of ESL textbooks are PPP-oriented, so the target grammar items are distinctly incorporated into the syllabus.

Another argument in favour of PPP is that it relies on the students' consciousness, intelligence, and maturity (Al Ghazali, 2008). Ideally, the method allows the students to focus on linguistic features in detail. They become aware of the grammar patterns of the language. A PPP-based lesson can lead to the analysis of the target grammar. The students can form associations with the material they already know and notice the differences between the grammar of L2 and that of their mother tongue.

Along with the advantages mentioned above, the PPP method undoubtedly has its weak points. The general principles of PPP have received a lot of critique from the proponents of the SLA theory. It has been blamed for placing accuracy before fluency, and the hypothesis that the latter necessarily follows the former has caused major doubts (Thornbury, 1999). The PPP framework has also been criticised for teacher-centeredness, learner passiveness and lack of interaction, and imposing the view of language as a set of rules (Al Ghazali, 2008).

Another question is whether PPP allows real communication practice. Although its last stage is supposed to provoke natural unrestricted interaction among the students, it is doubtful if the students use language as a means of achieving a communicative goal or rather demonstrate the correct employment of the target grammar form (Willis, 1990).

Furthermore, the framework is not always applied at its best, which entails noticeable negative consequences. If a rule is oversimplified, the students will not be able to apply it to more difficult cases in speech that have not been covered in the lesson (Willis, 1990). Also, there is a risk that the target grammar item may only be used within the individual lesson dedicated to it, and the students will not be able to employ it in speech further on due to the lack of practice (Willis & Willis, 1996).

The production stage of a PPP lesson also poses certain threats. As the students' speech is not controlled strictly here, they may avoid the target structure and express their ideas through alternative language means. Because of this uncertainty and the more complicated nature of the required activities, teachers may often ignore the production stage, and the lesson may be restricted to only presentation and production (Barnashova, 2004).

Summing up the pros and cons of the PPP method, we can highlight those that are particularly relevant for linguistics students. PPP is beneficial for the learners who aim at exploring the theory of language in detail and are willing to understand the structure and the functions of this or that grammar item and use it consciously. The framework is also appealing because of its clear structure and precise goals. Besides, many students have a habit of deductive grammar learning due to its prevalence in schools.

However, we can assume that, at a higher level of language proficiency, explicit rule explanation and mechanical practice may undermine learner

motivation. Instead, linguistics students may feel more enthusiastic if more communication-oriented tasks are included in the lesson, which teachers often fail to do within the PPP framework.

TBLT

Task-based Language Teaching, or TBLT, is underpinned by a theory of language learning rather than a theory of language structure (Shehadeh, 2005). A product of the CLT theory, it is based on the assumption that communicative skills are of major importance in language learning, and practice is the relevant way of developing them (Richards & Rodgers, 2007).

In TBLT, language practice realised through tasks, which provide the context for language acquisition and promote language learning. Specialists in ELT provided a number of definitions of the concept of task. In these definitions, various aspects of the task have been taken into account: its stimulation of real communicative exchange, the orientation on a particular goal and the use of language in order to achieve a certain outcome, the connection of the language use with a real-life context, and the focus on form rather than on meaning (Shehadeh, 2005). With these aspects in mind, Shehadeh (2005) defines a language learning task as “an activity that has a non-linguistic purpose or goal, with a clear outcome and that uses any or all of the four language skills in its accomplishment by conveying meaning in a way that reflects real-world language use.” We find this definition precise enough to reflect the essence of the task used for language learning purposes.

It is important to define the components of the task. Nunan (1989) proposed the following model of the task. It should consist of verbal or non-verbal input (such as a text or a picture sequence), an activity derived from the input that the learners are supposed to engage in, an implicit or explicit goal and roles for the teacher and the students. Along with other components, a TBLT lesson necessarily contains a sequence of tasks (Nunan, 1989).

As well as the PPP model, the TBLT framework is a sequence of three phases: pre-task phase, task cycle, and language focus. The phases are logically connected, and each one prepares the students for the next. However, unlike in the PPP framework, grammar is discussed during the last phase. Within the framework, the three basic conditions are created: exposure, use, and motivation (Willis, 1996).

The pre-task phase is usually the shortest. The teacher introduces the topic to the class and gives tasks instructions. Topic-related words and phrases are provided for the students to prepare for the task completion. The typical activities at this stage are: classifying lexical units, choosing the odd unit (odd one out), matching phrases to pictures, memory challenge, brainstorming and making mind-maps, asking questions. In order to introduce the topic, a teacher may also share a personal experience. In all the activities, useful language arises, so the students get prepared for the next phase.

The task stage gives the students the opportunity to use the target language while they are trying to achieve the goal set by the teacher. The task cycle consists

of three components: task itself, planning, and report. First, students complete the task, monitored by the teacher from a distance. They work in pairs or in small groups. The teacher monitors the process without interfering much in it and acts as a facilitator, ignoring errors of form, optimizing the students' interaction and minding the time limit.

Then, during the planning stage, the students prepare to report the outcomes of their work to the whole class, in oral or in written form. Here they pay more attention to accuracy and organise their ideas more carefully. The teacher helps by providing sample reports and useful resources, e.g. dictionaries.

Finally, some reports are presented to the class. The students may compare the results with each other or with a recording of other students doing a similar task. The typical purposes of the report include making lists of ideas, exchanging ideas, evaluating each other's work, persuading the audience, and problem solving. After the presentation of the reports the teacher sums up the results achieved by the students while doing the task.

Only after these phases comes the language focus. The teacher draws the students' attention to the target grammar they used to accomplish the task. Explicit grammar explanations are given, and students are able to analyse the target item consciously. The instruction is student-centred, and the language is always explained in the communicative context.

Having described the task types and the TBLT framework, we can briefly summarise its principles. The method values natural communication greatly. However, it is not restricted to purely naturalistic learning and includes conscious focus on formal elements of language for the sake of accuracy. A task allows the students to practice the language in a communicative context. The instruction is learner-centred, and the students take an extremely active part in the learning process.

As opposed to the PPP method, TBLT is inductive in nature. The students are guided from the use of the target grammar in speech to the conscious formulation of the grammar pattern in the focus of the lesson. There are a number of advantages to inductive grammar teaching in terms of learner independence and motivation. Students work out rules from examples, which requires mental effort, and formulate it in the most convenient way for themselves. This entails greater memorability of the material learned. Successful discoveries, as well as learner independence, highly motivate students and create a relaxing setting in the classroom (Al Ghazali, 2006).

At the same time, many teachers avoid TBLT. The reasons may vary: some are used to the order and predictability of teacher-centred form-focused grammar lessons, some are discouraged by the complex preparation required for a TBLT-based lesson, some fear that the framework will not allow the necessary amount of control over the process and the target language will not be focused on enough.

In regards to a linguistics classroom, we can outline some strong points and some drawbacks of TBLT. On the one hand, TBLT suits learners with a high level of language proficiency, as it allows to practice language in a relatively free

communicative setting. It makes the learning process engaging, fills it with meaningful content, and provides practical-oriented contexts for language use. However, we can assume that many linguistics students have a deep-rooted habit for the traditional form-focused grammar teaching approach, and, if exposed to TBLT, they may feel a need to focus on theory more.

Both PPP and TBLT exist in modern ESL classrooms. Given the fact that neither of them has been entirely dismissed, we decided to investigate whether one of the two methods is more relevant specifically for a linguistics classroom in a higher education institution. We also assumed that the two methods could be equally efficient in this educational context and that the traits of both methods could be integrated in a grammar lesson for linguistics students.

Methodology

For this research, four groups of sophomore students of the Foreign Languages and Intercultural Communication educational programme at the Foreign Languages Department of Higher School of Economics University were chosen. In their course of English, a revision of conditional sentences of the 2nd, 3rd, and mixed types was included in the Grammar section. We designed experimental lessons dedicated to these types of conditionals. Two groups of students were given a PPP-based lesson with a communicative task at the production stage; the other two groups were exposed to the TBLT method.

In order to reveal the efficacy of the two methods and their impact on learner motivation, we implemented two kinds of data collection tools. The first one was the written tests on conditionals which the students completed before the lessons (the pre-test), immediately after them (the post-test), and several months after the experiment (the delayed post-test). In each of the tests, the students had to paraphrase the given sentences using conditionals. The delayed post-test also contained a translation activity.

The second data collection tool was the feedback questionnaires which the participants completed anonymously immediately after the grammar lessons. The questionnaires included Likert-scale items and open-ended questions aimed at revealing the students' attitudes regarding the activities they encountered during the experimental lessons in terms of their influence on language proficiency progress and motivation.

Findings and conclusions

The results of the tests show that the accuracy in the use of conditionals in the TBLT groups only slightly exceeded that in the PPP groups. We should also admit that the representatives of the TBLT groups expressed a greater confidence about further use of conditionals in speech, as well as about remembering the structure of the target conditional types. However, we cannot claim that TBLT guarantees a more successful grammar use in speech than PPP or a deeper understanding of the target grammar structures.

The benefits of the TBLT approach for the students' language proficiency are obvious. Tasks allow students to apply their grammar knowledge to practical cases of speech. Grammar serves as a tool for meaningful communication, not as a goal

in itself. As a result, students are engaged in the tasks and have more opportunities to practise the target grammar in speech and employ it in the natural flow of speech. They remember particular contexts better, which helps them subconsciously memorise the target structures and use them further on.

Nevertheless, the students' attitude to TBLT, or, more precisely, to the tasks (as opposed to form-focused exercises and decontextualized activities) is not entirely positive due to their different language learning backgrounds and preferences. Because many students are more used to the traditional grammar tasks, such as open cloze or multiple choice, they may experience certain difficulties with communicative tasks, where they have to come up with ideas, interact with each other more or less spontaneously and at the same time mind the target grammar. Moreover, unlike most traditional grammar exercises, tasks always have a meaningful context. The contexts may involve personal experiences and attitudes or real-life situations that students may not enjoy talking about or some topics they dislike. This can make them feel confused and, consequently, reluctant to practise the target grammar. Some students may also get distracted by the topic and pay little or no attention to the target grammar.

For these reasons, we suppose that the PPP approach should not be entirely rejected. Students with a traditional language learning background expect a grammar lesson to include at least some focus on theory, and this can be especially important for linguistics students, who are often willing to explore the structure of language along with its practical implementation. The PPP framework, though, can be modified and modernised: some scholars even claimed that it may be flexible and the order of the activities and their types can be changed (Byrne, 1986; Criado, 2013).

We would also recommend integrating a larger number of translation activities into grammar lessons. The survey shows that students find them useful for their general language proficiency progress. These activities, though, can be made more communicative (translating each other's sentences is a possible option) and more meaningful (texts for translation could be context-related or be incorporated into practical-oriented tasks).

It is clear that students need a greater number of communicative tasks for a better acquisition of the new grammar structures, but they also need some focus on form to meet their expectations and to help them prepare for more challenging activities. The traditional grammar exercises, though, can be modernised to some extent with a greater emphasis on communication, and the presentation of the rules does not necessarily have to precede the tasks. That is why we can conclude that a grammar lesson in a linguistics classroom can and should bear the traits of different approaches, as both TBLT and PPP are relevant and combinable for this educational context.

References

1. Al Ghazali, F. (2006) The Presentation-Practice-Production Vs Consciousness-Raising: Which Is Efficient in Teaching Grammar? *The University of Birmingham / The Centre for English Language Studies (CELS)*.

2. Barnashova, O. (2004) PPP and Co. *English at School*, 3(7), 40 – 48.
3. Blyth, C. (1997) A Constructivist Approach to Grammar: Teaching Teachers to Teach Aspect. *The Modern Language Journal*, 81(4), Special Issue: *How Language Teaching Is Constructed*, 50 – 66.
4. Byrne, D. (1986) *Teaching Oral English*. Harlow: Longman.
5. Criado, R. (2013) A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching. In R. Monroy (Ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez* (pp. 97 – 115). Murcia: Edit. um.
6. Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
7. Langacker, R. W. (1987) *Foundations of cognitive grammar: Theoretical perspectives*. Stanford, CA: Stanford University Press.
8. Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Richards, J. & Rodgers T. (2007) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
10. Robinson, P. (2011) Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning* 61(1), 1 – 36.
11. Shehadeh, A. (2005). Task-based Language Learning and Teaching: Theories and Applications. In C. Edwards & J. Willis (Ed.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (pp. 13 - 30). Hampshire: Palgrave Macmillan.
12. Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
13. Thornbury, S. (1999) *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education Limited.
14. Ur, P. (1988) *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*.
15. Van Patten, B.; Cadierno, T. (1993). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15(02), 225 – 243.
16. Willis, D. (1990) *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. London: Collins ELT.
17. Willis, J. & Willis, D. (1996) *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.

УДК378.14:69

Морозова Татьяна Александровна

Студентка второго курса магистерской программы «иностранные языки и межкультурная коммуникация», приглашенный преподаватель, департамента иностранных языков Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
taciamorozova@mail.ru

Научный руководитель:

Маркова Елена Сергеевна

Доцент, заместитель руководителя департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Система работы с лексикой при обучении студентов уровней B2, C1 по CEFR: построение эко-системы слова за пять шагов на основелексического подхода

The system of teaching vocabulary for students at B2, C1 levels according to CEFR: building an eco-system of the word in five steps based on the lexical approach

АННОТАЦИЯ.

Данная статья посвящена особенностям реализации лексического подхода при обучении студентов, уровень владения английским языком которых достигает уровня B2, C1 по CEFR. На основе практических рекомендаций Хью Деллара по применению данного подхода в педагогической практике при работе с новыми лексическими единицами, а также принимая во внимание потребности студентов, чей уровень языковой подготовки соответствует уровню B2, C1 по CEFR, сформулирована пятиступенчатая система по работе с новой лексикой, направленная на построение эко-системы слова. Данная система подразумевает вывод в речь лексической единицы уже на первом этапе знакомства со словом, что обеспечивает дальнейшее использование данной лексической единицы в речи студента в условиях реальной коммуникативной ситуации. В фокусе данной системы находятся не отдельные слова, а коллокации и коллигации, что в последствии гарантирует грамотное использование данной лексической единицы студентом в речи, что делает ее более естественной.

Ключевые слова: лексический подход; обучение студентов продвинутого уровня; обучение английскому языку; обучение лексике, фаза плато

ABSTRACT. The paper is devoted to the peculiarities of the implementation of the lexical approach while teaching students whose English language proficiency reaches levels B2, C1 according to CEFR. Based on Hugh Dellar's practical recommendations on the implementation of this approach during English classes while working with new lexical units, and also taking into account the learning needs of students whose language skills correspond to level B2, C1 in CEFR, a five-step system to teach new lexical items has been designed. This system is approached to build the eco-system of the word in students' minds during all the steps. The system is aimed to encourage students to use the new lexical items in their speech already at the presentation stage, which ensures the further use of these lexical unit in a real communicative situation. The primary focus of the system is on collocations and colligations, rather than individual words, which subsequently guarantees competent use of this lexical units by the students in their speech. As a result, the system enriches the students' vocabulary repertoire and makes their speech sound more natural.

Key words: lexical approach; vocabulary teaching; teaching advanced students; vocabulary learning strategies; language learning problems; learning plateau

Уверенное владение иностранным языком является необходимым требованием для получения высшего образования в ведущих вузах, а также для последующего построения успешной карьеры, при этом список профессий, которые предполагают свободное владение английским языком с каждым годом растет. Так как большая часть коммуникации осуществляется устно, особенно важным аспектом при изучении английского языка становится способность студента свободно осуществлять общение на иностранном языке.

Однако, к сожалению, большинство студентов в процессе овладения английским языком зачастую оказываются в ситуации длительного отсутствия прогресса, по меньшей мере видимого и осязаемого самим студентом. С данной проблемой наиболее часто сталкиваются студенты уровня B1 по CEFR, а также студенты уровня B2 по CEFR, что существенно затрудняет, а иногда и вовсе делает невозможным переход студента на следующий уровень владения иностранным языком. Данный феномен получил название «фаза плато» и имеет следующие причины наступления у студентов в процессе обучения: неоднородность развития продуктивных и рецептивных умений, увеличение беглости речи при отсутствии ее структурного и лексического усложнения, ограниченный лексический репертуар, низкий уровень естественности речи. [9, p. 4]

В настоящее время набирает популярность лексический подход к изучению английского языка. С помощью данного подхода представляется возможным преодоление вышеперечисленных лексических трудностей, которые являются непосредственной причиной наступления фазы плато у студентов. Автором лексического подхода является Майкл Льюис, который сформулировал основные принципы данного подхода в своих книгах «The Lexical Approach»[6], «Implementing the Lexical Approach - Putting Theory into Practice» [5]. Наиболее актуальными на сегодняшний день относительно понимания и непосредственного практического применения данного подхода являются идеи Хью Деллара [2, p. 15-27].

Таким образом, целью исследования являлась разработка системы по работе с новой лексикой, согласно методическим рекомендациям Хью Деллара, а также ее адаптации целям обучения лексике студентов, чей уровень владения английским языком соответствует уровням B2, C1 по CEFR. Для достижения данной цели были выделены следующие задачи:

- 1) выявить предпосылки появления лексического подхода в изучении английского языка
- 2) изучить основные трудности, возникающие при обучении лексике студентов продвинутого уровня
- 3) изучить основные принципы и теоретические положения лексического подхода

В работе используются следующие методы исследования: метод анализа научной литературы, метод обобщения, метод систематизации.

Перед тем как перейти непосредственно к результатам исследования представляется уместным оговорить основные положения лексического подхода. Центральная идея данного подхода заключается в том, что ключевым фактором беглости в изучении иностранного языка является способность студента свободно оперировать определенным набором лексических блоков (lexical chunks). Лексические блоки – это обобщающий термин для обозначения словесных оборотов, которые включают в себя как полу-устойчивые так и устойчивые словосочетания такие как коллокации, идиомы, фразовые глаголы. Воспроизведение данных лексических блоков происходит автоматически и не требует понимания их грамматической структуры, что позволяет увеличить беглость речи за счет наличия в арсенале студента лексических блогов, которые отвечают различным коммуникативным задачам, обусловленных конкретными ситуациями общения. [6, р. 26] Резюмируя идеи Майкла Льюиса в отношении лексического подхода, можно выделить следующие принципы данного подхода [6, р. 26-49]:

- Язык состоит из «грамматикализованной» лексики, а не «лексикализованной» грамматики.
- Дихотомическое деление языка на грамматику и лексику не состоятельно: большая часть языка состоит из лексических блоков.
- Центральным элементом процесса обучения является развитие у студента способности вычленять лексические блоки, а так же использовать их в коммуникации.
- Словосочетание является ключевым элементом любой темы в рамках учебного плана.
- Язык понимается как персональный ресурс, а не абстрактная, идеальная система.
- Устная речь первостепенна. Письменная речь вторична.

Принимая во внимание основные принципы лексического подхода, а также методических рекомендаций Хью Деллара, была сформулирована следующая система по работе с новой лексикой:

- 1) Выбор релевантных лексических единиц для последующего ввода.
- 2) Объяснение значения и использования лексической единицы.
- 3) Выполнение лексических упражнений направленных на запоминание данной лексической единицы
- 4) Выполнение лексических упражнений направленных на более широкое ознакомление с лексической единицей
- 5) Выполнение лексических упражнений направленных на их применение в условиях реальной коммуникации.

Данная система направлена на формирование у студентов обширных знаний о вводимой лексической единице, которые не ограничиваются только значением слова. Поэтапно студент получает информацию об особенностях использования, знакомится с компонентами лексической единицы:

коллокации, ко-текст, который представляет собой слова, которые наиболее часто используются в ситуации употребления данной лексической единицы, синонимы/антонимы, другие лексические единицы из тематической группы, стиль и степень формальности, однокоренные слова. Данные компоненты были сформулированы Хью Деларом и представлены в его книге «Teaching Lexically. Principles and practice» [2, p. 8] .

Однако, в настоящее время не существует обобщающего понятия для данных компонентов, необходимых для глубокого понимания новой лексической единицы. Для обозначения данного понятия предлагается ввести термин «эко-система слова». В данной статье эко-систему слова предлагается рассматривать как совокупность компонентов лексической единицы, необходимых для работы со словом, начиная с этапа ознакомления со словом до этапа использования данного слова в продуктивной и рецептивной речи. Для оправдания уместности употребления данного термина в области лингвистики, стоит обратиться к изначальному значению термина «эко-система» и его концепции. Изначально, термин «эко-система» был введен британским экологом А. Тенсли в 1935 году и относился к области биологии. Эко-система представляет собой единство живых организмов и среды их обитания на определенной территории.[8, с.15] Так, мы можем сказать, что лексическая единица, подобно живому организму, в своем роде, так же «обитает» в английском языке, занимая определенное место в языке, при чем не сама по себе, а в окружении других «живых организмов»: лексических единиц, с которыми она «сосуществует» в языке, образуя коллокации, лексические блоки, устойчивые выражения. Говоря о лингвистической интерпретации термина «эко-система», под «климатом», который во многом определяет какими именно будут жители данной «эко-системы» можно понимать степень формальности, к которому относится данная лексическая единица. Так же как и климат, степень формальности во многом определяет слова, которые будут встречаться рядом с вводимой лексической единицей.

Примечательно, что многие биологи-ученые подчеркивают, что эко-система - исторически сложившаяся, естественно созданная система, которая, однако, способна претерпевать незначительные изменения и адаптироваться к ним со временем. [8, p. 13] Также и лингвистическое окружение конкретной лексической единицы, будучи частью динамически развивающегося языка, может меняться, тем самым изменяя эко-систему конкретного слова. Так, например, по данным словаря Collins, частотность употребления коллокации «glass ceiling», входящая в эко-систему слова «ceiling », в значении невозможности карьерного роста для женщин в силу их половой принадлежности, с 2002 года резко выросла в несколько десятков раз, и, как следствие, на сегодняшний день, является актуальным для ознакомления с ним студентов.

Таким образом, термин «эко-система слова» можно считать вполне приемлемым для обозначения данного лингвистического понятия.

Основываясь на составляющих лексической единицы для ее успешного изучения, которую приводит Хью Деллар, эко-система включает в себя следующие компоненты: коллокации, ко-текст, синонимы/антонимы, другие лексические единицы из тематической группы, стиль и степень формальности, однокоренные слова. Возвращаясь к методологическому аспекту данного понятия, стоит отметить, что первые три компонента, а именно коллокации, ко-текст, синонимы/антонимы являются обязательными для ввода учащимся, в то время как другие лексические единицы из тематической группы, стиль и степень формальности, однокоренные слова опциональны для ввода. В зависимости от особенностей конкретной лексической единицы преподаватель принимает решение о целесообразности ввода данных компонентов.

Возвращаясь к пяти этапам по работе с новой лексической единицей, можно сказать, что данная система направлена на построение эко-системы слова, которая позволяет получить студенту наиболее полную информацию о данной лексической единице, что делает возможным ее дальнейшее грамотное использование в речи. Однако, для того чтобы сделать данную систему более адаптированной к потребностям студентов высоких уровней (B2 и C1 по CEFR), главная из которых заключается в грамотном использовании в речи сильных и слабых коллокаций, предлагается дополнить данную систему конкретными лексическими заданиями, а так же блоками вопросов к студентам, которые преподаватель задает им на разных этапах ввода конкретной лексической единицы. Рассмотрим данные блоки вопросов на примере ввода слова «turmoil». Контекстом для данного слова стало аутентичное описание картины «Крик» Эдварда Мунка, представленное на американском сайте «totallyhistory.com», ко-текст для данного слова выглядит следующим образом: «In this setting, Edward Munch was likely inspired by screams that he actually heard in this area, combined with his personal inner turmoil» На этапе непосредственного ввода лексической единицы, который происходит через ко-текст, сразу же после замечания студентами лексической единицы, преподаватель может задать вопросы, направленные на общее понимание концепции слова. Стоит отметить, что на данном этапе преподаватель вводит новое слово, используя стратегию языковой догадки, принципы и преимущества которой были освещены ранее в теоретической части данной работы. Относительно слова «turmoil», вопросы данного блока могут выглядеть следующим образом:

«If we are speaking about turmoil, is it something positive or negative?»

«How might a person feel if he experiences inner turmoil?»

Относительно количества вопросов в данном блоке, стоит сказать, что оно может варьироваться и определяется преподавателем в зависимости от конкретной лексической единицы. Вопросы данного блока являются закрытыми и не предполагают развернутых ответов студентов. По ответам студентов на вопросы из данного блока преподаватель может определить, удалось ли студентам верно определить значение данного слова. Если

преподаватель понимает, что у студентов возникли трудности с пониманием общей концепции слова, то он может ввести его дефиницию.

После того как преподаватель удостоверился в том, что студенты поняли общее значение данной лексической единицы, преподаватель может переходить к следующему, более обширному, блоку вопросов, направленных на детальное понимание слова и построение ко-текста. Данный ко-текст, студенты сами неосознанно строят с помощью своих развернутых ответов на вопросы преподавателя. Так, например вопросы данного блока относительно слова «turmoil» могут выглядеть следующим образом:

-Is it always obvious for the surrounding people, that a person is in a state of turmoil?Why?

-How might a person behave and look like, if he is in a state of inner turmoil?

-Why might a person find himself in a state of turmoil? What can cause this state?

-Can you think of a movie or a book character, who was in a state of inner turmoil? Did he/she manage to overcome this state?

Стоит отметить, что вопросы данного блока могут содержать в себе элемент критического мышления, и тем самым способствуют не только запоминанию лексической единицы, но также опосредованно развивают навык критического мышления у студента. Данные вопросы могут предполагать полярно противоположные ответы, что, несомненно, повышает к ним интерес студентов, так как у них появляется возможность выразить свою точку зрения. Ответы на данные вопросы могут даже выступать своеобразным стимулом для спонтанной мини-дискуссии во время урока, что, несомненно благотворно влияет на уровень мотивации студента во время урока и, как следствие, на запоминание данной лексической единицы. Что касается количества вопросов в данном блоке, то оно опять же опционально, и остается на усмотрение преподавателя в зависимости от вводимой лексической единицы.

Следующий блок вопросов направлен на построение синтагматических связей с вводимым словом. Данные вопросы способствуют генерированию студентами, с помощью наводящих вопросов преподавателя, коллокаций с данным словом. Так, например, к слову «turmoil» можно задать следующие вопросы:

«Whattypeofturmoildoesapersonexperience?» (inner turmoil)

«What other types of turmoil can you think of?»

Еслистудентынемогутдатьответнаданныйвопрос,

топреподавательможетзадатьследующий, наводящийнаколлокациювопрос:

«Do you remember the tough period in the history of our country during the end of XVI - the beginning of XVII century, when Russia experienced a severe political crisis? We can say that in those times Russia was in a state of (politicalturmoil).»

В данном блоке вопросов предполагается широкое использование техники «eliciting», главная идея которой заключается в том, что студенты должны сами продуцировать нужные словосочетания, грамматические конструкции, основываясь на своих ранее полученных знаниях. [32, с. 28] При этом, преподаватель выполняет роль координатора, задавая студентам наводящие вопросы, которые помогают преподавателю получить от студентов желаемый ответ. Примечательно, что данная техника благотворно влияет на запоминание материала, так как студенты самостоятельно приходят к правильному ответу и принимают активное участие в процессе обучения. Количество вопросов в данном блоке вариативно и зависит от количества словосочетаний с вводимым словом, на которое преподаватель хочет обратить внимание студентов. Так же, количество вопросов может варьироваться в зависимости от того, насколько быстро студенты смогут дать желаемый ответ в виде словосочетания с вводимой лексической единицей. На данном этапе, преподаватель должен проявлять гибкость в отношении формулирования наводящих вопросов до тех пор, пока студенты не дадут желаемый ответ.

Следующий блок представляет собой персонифицированные вопросы, которые апеллируют к жизненному, личному опыту студентов. Таким образом, благодаря ответам на данные вопросы студент получает возможность непосредственного использования в речи вводимой лексической единицы для описания своего жизненного опыта. Согласно исследованиям, запоминание вводимой лексической единицы происходит гораздо эффективнее, если студент использует ее в предложении, в котором он говорит о себе, тем самым делая данное слово «своим». Подсознательно, ценность данной лексической единицы для данного студента возрастает, так как имеет конкретное, а не абстрактное отношение к нему самому. [3, p. 27] Стоит отметить, что при составлении данных вопросов преподаватель должен учитывать их этическую сторону: не все слова являются нейтральными для описания определенного жизненного опыта, некоторые из них предполагают разговор об очень личном, в некотором роде интимном опыте студента, которым далеко не каждый готов делиться на занятиях. Так, например, возвращаясь к слову «turmoil», персонифицированный вопрос мог бы выглядеть следующим образом: «Have you ever experienced a state of inner turmoil? What helped you to overcome it?» Однако, данный вопрос нельзя считать этичным, так как далеко не все студенты готовы делиться своими личностными переживаниями, рассказывая о своем пребывании в состоянии душевного раздора. Для того чтобы сделать данный вопрос более этичным, но при этом сохранить его персонализированность, можно сформулировать вопрос таким образом, чтобы он апеллировал к опыту студента, однако на примере жизненных ситуаций его друзей или родственников. Так, например, с учетом данных замечаний, к слову «turmoil» вопрос может выглядеть следующим образом: «

Have any of your friends ever experienced a state of inner turmoil?
What helped them to overcome it?»

Обязательным условием всех вопросов является наличие в них коллокации с вводимым словом, для того чтобы студенты получили возможность ознакомиться с ней в вопросе и незамедлительно использовать в речи при ответе на него. Преподаватель может заранее обговорить со студентами правила ответа на вопрос: при ответе студент должен использовать в нем коллокацию, представленную в вопросе. Так, например, на вопрос «How might a person behave and look like, if he is in a state of inner turmoil?» студент должен начать свой ответ следующим образом: «If a person is in a state of turmoil, he might...» Таким образом, студент получает непосредственную возможность мгновенного вывода в речь данной коллокации сразу после ее введения.

Хотелось бы особенно отметить, что система вопросов, которая состоит из трех блоков и вводится на этапе объяснения значения и особенностей использования конкретной лексической единицы, достаточно гибкая: порядок данных блоков может варьироваться, за исключением блока вопросов, направленных на общее понимание концепции слова, которые всегда задаются в первую очередь, что является весьма логичным. Что касается оставшихся трех блоков, то предложенная выше последовательность имеет рекомендательный характер и не является обязательной. При выборе последовательности блоков вопросов, преподаватель должен, в первую очередь, руководствоваться логической связью между данными вопросами. Более того, не все блоки, кроме первого, являются обязательными. Преподаватель может варьировать количество блоков вопросов, а так же их последовательность в зависимости от конкретной лексической единицы.

Четыре вышеупомянутых блока вопросов относятся к этапу непосредственного введения студентам лексической единицы. После ответа на данные вопросы студенты переходят к выполнению лексических заданий, которые направлены на запоминание данной лексической единицы. На данном этапе студенты выполняют только одно лексическое задание: сопоставление слов с их дефиницией.

На следующем этапе предполагается выполнение лексических упражнений, направленных на более широкое ознакомление с лексической единицей. В первом лексическом упражнении данного этапа студенту нужно заполнить пропуски в предложениях словами, которые были введены студентам на предыдущем этапе. Стоит отметить, что каждое предложение содержит в себе коллокацию или же коллигацию в состав которых входит данное слово.

После индивидуального выполнения данного задания, преподаватель с помощью вопросов к каждому предложению помогает студентам сначала, заметить данную коллокацию или же коллигацию, а затем построить к ней контекст, по такому же принципу, как это происходило ранее, в блоке вопросов при непосредственном введении данной лексической единицы. Таким

образом, выполнение данного задания подкреплено двумя блоками вопросов. Первый блок вопросов направлен на замечание коллокации/коллигации. Так как данная система разработана для студентов с высоким уровнем владения языком, преподаватель пользуется дедуктивным методом работы с коллокациями, учитывая тот факт, что студенты уже знакомы с термином и концепцией коллокации и коллигации. Рассмотрим данный блок вопросов на примере слова «turmoil», предложение к которому в задании на заполнение пропусков выглядит следующим образом: «The political _____ of 1989 made the vast majority of citizens extremely worried about the future of their country.» В данном предложении можно выделить следующую коллокацию: the political turmoil, а так же следующую коллигацию: the political turmoil of (year). Для того чтобы обеспечить замечание студентами данной коллокации, после выполнения задания студентам предлагается ответить на следующий вопрос: «What collocation with the word turmoil do we have here?» (political turmoil). Следующими вопросами данного блока преподаватель привлекает внимание студента к коллигации, в состав которой входит данная коллокация: «If we want to mention the year, which preposition do we use?» (of). If we mention the year, do we need to use an article before «political turmoil»? (Yes, the definite article).

После ответа на данные вопросы, преподаватель становится уверенным в том, что студенты обратили внимание на данную колликацию/коллигацию. Данный блок вопросов развивает навык замечания у студентов, который, является необходимым для языкового прогресса студентов высоких уровней.

Следующий блок вопросов, который так же задается после выполнения упражнения на заполнение пропусков, направлен на построение ко-текста для конкретной коллокации/коллигации, которая была приведена в предложении. Примером такого вопроса может быть следующее предложение: «Our country has got a very rich history. Can you think of our country, being in a state of political turmoil? When was it? How did our country manage to overcome it? » Стоит отметить, что вопросы данного блока должны предполагать развернутый ответ, они могут апеллировать к фоновым знаниям студента и содержать в себе элемент критического мышления.

Стоит отметить, что коллокации и коллигации, которые появляются в предложениях из данного задания, могли уже встречаться студентам в вопросах преподавателя на этапе непосредственного ввода лексической единицы. Более того, студенты уже могли использовать в речи данные коллокации и коллигации при ответе на данные вопросы. Однако, непосредственного замечания на том этапе не происходило, так как преподаватель не фокусировал внимание студентов на данных коллокациях, коллигациях. С помощью же вопросов в данном блоке, после выполнения задания на заполнение пропусков в предложении, преподаватель непосредственно акцентирует внимание на конкретных коллокациях и коллигациях, что создает условие их осмысленного запоминания.

После блока вопросов, направленных на построение ко-текста для конкретной коллокации/коллигации, студенты выполняют лексическое упражнение на заполнение пропусков, однако в данном предложении, студентам предлагается заполнить пропуски в коллокациях и коллигациях, с которыми они познакомились в предыдущем упражнении. Так, например коллигация «*thepoliticalturmoilof 1989*» в данном задании будет выглядеть следующим образом: « ___ _____ turmoil _____ (year)». При разработке данных заданий, для снижения уровня сложности, допустимо указывать первую букву слова, с которым данное слово состоит в коллокации, однако первые буквы предлогов либо артиклей указывать не стоит. Таким образом, облегченная версия данного задания могла бы выглядеть следующим образом: « ___ p_____ turmoil _____ (year)». Таким образом, студенту предлагается вспомнить коллигации с данным словом. Студент, даже если он не уверен в правильности своего ответа, должен постараться заполнить пропуски, а затем сравнить их с предложением из предыдущего задания. После того, как студент заполнил все пропуски, он должен проверить свои ответы по предыдущим предложениям. Для проверки правильности выполнения данного задания, студенты в парах могут по очереди называть получившиеся у них коллокации/коллигации, при этом пытаясь по очереди воспроизвести предложения с ними из предыдущего задания, таким образом что один учащийся говорит предложение, в то время как другой проверяет правильность данных предложений. Данное задание можно провести в форме мини-соревнования, победителем которого становится учащийся, которому удалось воспроизвести наибольшее количество верных предложений. Стоит отметить, что данное задание дает учащимся возможность еще раз проговорить данные коллигации и коллокации вместе с их ко-текстом, что усиливает их запоминание.

После выполнения задания на заполнение пропусков в коллокациях/коллигациях студентам предлагается подобрать к вводимым лексическим единицам наиболее точные антонимы и синонимы. Данное задание является заключительным в ряде письменных лексических заданий, так как к этому моменту благодаря предыдущим упражнениям и вопросам, студенты получают обширную информацию о данной лексической единице, что позволяет им «прочувствовать слово», определить оттенки его значений, и как следствие, наиболее точно определить антоним и синоним данной лексической единицы. Для проверки данного задания, студенты могут воспользоваться сайтом thesaurus.com. Данный сайт предлагает не только обширный ряд антонимов и синонимов для каждого слова, но так же указывает, насколько точно данный синоним/антоним подходит конкретному слову. Так, наиболее подходящие синонимы окрашены ярким оранжевым цветом, чем меньше данный синоним/антоним подходит к данному слову, тем бледнее оно окрашено. Данное задание можно так же провести в форме соревнования и выполнить его в группах. Та группа, которой удалось подобрать наиболее точные антонимы и синонимы к данным словам

становится победителем. Ценность данного упражнения заключается в том, что во-первых, в данном задании студент получает дополнительную информацию о вводимой лексической единице, что позволяет углубить свое понимание данного слова, а также реструктуризировать свои уже имеющиеся знания с учетом данной лексической единицы, во-вторых, у студентов есть еще одна возможность контакта со словом, что благотворно сказывается на его запоминании.

На заключительном этапе работы с новыми лексическими единицами, а именно выполнении лексических упражнений направленных на их применение в условиях реальной коммуникации» студентам предлагается в парах ответить на предлагаемые вопросы. Данные вопросы должны включать в себя коллокацию / коллигацию, с которыми студенты ознакомились во время выполнения предыдущих лексических заданий. Более того, данные вопросы не должны иметь однозначный ответ, что должно провоцировать студента на рассуждение и обсуждение своей точки зрения с партнером. Таким образом, данные вопросы могут служить поводом для мини-дискуссии по заданной теме. Как следствие, данные вопросы не только стимулируют вывод в речь коллокаций и коллигаций, включающие в себя вводимую лексическую единицу, но также дают студентам возможность тренировки диалогической речи и, как следствия повторение речевых клише с различными функциями.

Итак, дополненная система по работе с новой лексикой выглядит следующим образом:

1. Выбор релевантных лексических единиц для последующего ввода.

2. Объяснение значения и использования лексической единицы.

2.1 Блок вопросов, направленных на общее понимание значения лексической единицы.

2.2 Блок вопросов, направленных на детальное понимание слова и построение ко-текста (опционально)

2.3 Блок вопросов, направленных на построение синтагматических связей с вводимым словом. (опционально)

2.4 Блок персонифицированных вопросов. (опционально)

3. Выполнение лексических упражнений направленных на запоминание данной лексической единицы

3.1 Задание на перекрестный выбор (сопоставление слов и их дефиниций)

4. Выполнение лексических упражнений направленных на более широкое ознакомление с лексической единицей

4.1 задание на заполнение пропусков в предложениях

4.2 Блок вопросов, направленных на замечание коллокации/коллигации.

4.3 Блок вопросов, направленных на построение ко-текста для конкретной коллокации/коллигации.

4.4 задание на заполнение пропусков в коллигациях/коллокациях

4.5 задание на определение синонимов/антонимов

5. Выполнение лексических упражнений направленных на их применение в условиях реальной коммуникации.

5.1 Блок вопросов, с элементами критического мышления, направленных на вывод в речь вводимой лексической единицы.

Данная система направлена на построение эко-системы слова, которая включает в себя следующие компоненты: коллокации, ко-текст, синонимы/антонимы, другие лексические единицы из тематической группы, стиль и степень формальности, однокоренные слова.

Данная система имеет следующие преимущества:

- 1) Благодаря данной системе, которая предполагает ряд блоков вопросов, студент максимально вовлечен в процесс обучения, принимая активное участие на всех этапах работы с новой лексикой, что исключает его роль пассивного слушателя на уроке.
- 2) Согласно данной системе, студенты сами формируют верные коллокации, на основе своих лингвистических знаний; преподаватель же просто направляет их наводящими вопросами к правильному ответу. Как следствие, продуцируя новые знания самостоятельно, студенты их лучше усваивают.
- 3) Данная система подразумевает вывод в речь лексической единицы уже на первом этапе знакомства со словом, что обеспечивает дальнейшее использование данной лексической единицы в речи студента в условиях реальной коммуникативной ситуации.
- 4) В фокусе данной системы находится не отдельные слова, а коллокации и колликации, что в последствии гарантирует грамотное использование данной лексической единицы студентом в речи, что делает ее более естественной.
- 5) Данная система направлена на построение эко системы слова, что подразумевает получение комплексных, обширных знаний не только о значении лексической единицы, но так же ее непосредственного использования в языке и ее компонентах, таких как ко-текст, коллокации/колликации, антонимы/ синонимы, другие лексические единицы из тематической группы, однокоренные слова.
- 6) Данная система подразумевает многократные контакты с лексической единицей, а так же коллокациями, которые она образует, что повышает эффективность их запоминания.
- 7) Данная система способствует развитию таких навыков как языковая догадка, и замечание, которые являются необходимыми для расширения словарного запаса, и как следствие, повышения общего уровня владения иностранным языком.
- 8) Большинство вопросов данной системы не предполагают однозначного ответа, что активизирует мыслительный процесс учащегося и опосредованно развивает навык критического мышления.

9) Данная система предполагает смену различных форм работы, таких как фронтальная, индивидуальная, групповая, что позволяет сочетать в себе их плюсы и компенсировать минусы.

Список литературы

1. Brown A. L., Campione J. C. Guided discovery in a community of learners. – The MIT Press, 1994. 256 p.
2. Dellar, H, Andrew W.; Teaching Lexically. Principles and practice. London: Delta publishing, 2016. 167 p.
3. Jones C. Contextualise & personalise: Key strategies for vocabulary acquisition //RECALL-HULL-. – 1999. – Т. 11. – №. 3. – С. 34-40.
4. Lewis M. Teaching collocation: Further developments in the lexical approach. – Hove : Language Teaching Publications, 2000. 289 p.
5. Lewis, M.; Implementing the Lexical Approach, Language Teaching Publications, Hove, England, 1997. – 345 p.
6. Lewis, M.; The Lexical Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1993
7. McCarthy M., O'Keeffe A., Walsh S. Vocabulary matrix: Understanding, learning, teaching. – Cengage Learning, 2010.
8. Molles M. Ecology: concepts and applications. – McGraw-Hill Education, 2015. – 324 p.
9. Richards J. C. Moving beyond the Plateau. – New York, NY : Cambridge University Press, 2008. – 281 p.

УДК 811.111

Нечаева Мелина Ивановна

студентка 4 курса ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
melina@list.ru

Научный руководитель:

Соловова Елена Николаевна

Профессор, Руководитель департамента: Департамент иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Использование технологий смешанного обучения в системе языкового образования Using Blended Learning Techniques in Language Education

АННОТАЦИЯ.

В настоящее время остро стоит вопрос о внедрении цифровизации и современных технологий в образовательную среду, поскольку они способны повысить мотивированность ученика, а также предоставляют широкие возможности для применения на практике полученных знаний учеником. Между тем, многие методисты считают, что применение современных технологий имеет ряд ограничений и подходит далеко не ко всем ступеням обучения.

Данная работа описывает образовательную технологию – смешанное обучение. Смешанное обучение – это синтез электронного и аудиторного обучения. Несмотря на огромную популярность, практическая реализация

данной технологии не в полной мере освещена в научной литературе. Именно поэтому данная работа посвящена изучению истории данной технологии, а также её практическому применению в старшей школе на базе УМК «Spotlight».

Ключевые слова: смешанное обучение; старшая школа; перевёрнутый класс; природа; урок англ.яз.

ABSTRACT. Nowadays modern teachers are trying to apply new approaches and technologies of teaching in order to involve the students in the educational process and encourage them to work individually. One of these approaches is blended learning which involves the mixture of a traditional classroom system and individual work using the possibilities of modern digital education. Despite its growing popularity, this technology is not fully covered in scientific literature. Therefore, many teachers still face problems with the development of tasks for their lessons with the help of blended learning. This paper considers features and possibilities of application of blended learning techniques at the level of high school education. With this in mind, we tried to design a series of exercises for English lessons in the 10th grade. As a basis for the development of tasks textbook «Spotlight» was chosen. As a result, research methods are the analysis and synthesis of literature on the topic. Thus, it can be assumed that the theoretical significance of our study will be to provide a complete description of blended learning and its techniques. It will help teachers significantly reduce the time spent in searching for detailed information about this educational approach. The practical value of our work is to develop a series of exercises for English lessons according to the methodology of blended learning. This work will be able to improve the awareness of teachers about this educational approach and remove the difficulties in its application in practice.

Keywords: Blended learning; high school; flipped classroom; English; nature.

В настоящее время в связи с активными процессами глобализации и диджитализации во всех сферах общества наблюдаются колоссальные изменения. Данные перемены затронули также и систему образования. Наиболее наглядно это можно проследить на примере ФГОС нового поколения, где появились такие новшества как формирование УУД, а также ориентир на личностные, предметные и метапредметные результаты. В связи с этим, перед современной школой возникают новые задачи - важно не просто передать знания по предмету, а обучить ученика самостоятельно их извлекать и планировать свою учебную деятельность исходя из личных целей. Таким образом, ученик становится центром образовательного процесса, а учитель должен выступить в роли грамотного организатора деятельности ученика в информационно-образовательной среде. В то же время, современные учителя стараются применять новые методы и

технологии обучения для вовлечения ученика и активизации его самостоятельной деятельности в образовательном процессе.

Среди современных образовательных методов и подходов, наиболее популярной является технология смешанного обучения, поскольку именно она даёт широкие возможности для вовлечения учеников в образовательный процесс, а также фокусируется на практическом применении полученных знаний.

Тем не менее, несмотря на растущую популярность смешанного обучения, данная технология не в полной мере освещена в научной литературе. Именно поэтому изучение смешанного обучения и его применения на практике актуально для нас – будущих учителей английского языка.

Главной целью нашей работы было изучить особенности и возможности применения технологии смешанного обучения на этапе старшей школы с учётом специфики данной целевой аудитории (возраст, уровень владения языком и т.д) и предложить варианты применения данной технологии на базе УМК «Английский в фокусе» для 10 класса. В связи с этим, данная работа имеет две части – теоретическую и практическую.

Теоретическая часть была посвящена изучению становления и развития технологии смешанного обучения, а также описанию наиболее популярных моделей смешанного обучения. Необходимость глубокого изучения данной технологии обусловлена тем, что на основе полученных знаний и выводов, мы смогли увидеть достоинства, недостатки, а также ограничения применения технологии смешанного обучения.

Уже на начальном этапе изучения данной темы мы столкнулись с проблемой определения смешанного обучения. Однако большинство дефиниций смешанного обучения сводятся к трём общим идеям:

- 1). Смешанное обучение – это комбинирование нескольких методов обучения [3].
- 2). Смешанное обучение – это сочетание различных методик обучения [4].
- 3). Смешанное обучение – это совмещение электронного обучения с аудиторным [5].

Первое и второе определения являются наиболее общими и широкими. По сути, они могут относиться к любым методам или технологиям обучения. Однако главная ценность этих двух определений показывает, что с появлением смешанного обучения кардинально изменилась парадигма взаимодействия учителя и ученика на уроке. Третий термин как нельзя лучше отражает то, как менялся данный образовательный подход с течением времени. Стремительное появление и развитие информационных технологий в XX веке оказали и продолжают оказывать значительное влияние на всю систему образования. Многие учителя стараются включить в свой урок различные интернет-материалы, курсы и мультимедиа для увеличения мотивации у учеников [3]. В связи с этим, к предыдущим двум идеям

добавилась и последняя, пожалуй, самая главная в концепции смешанного обучения, применение электронного обучения.

В конце XX века наряду со смешанным обучением было популярно электронное обучение, которое в дальнейшем становится его неотъемлемой частью. Электронное обучение – это обучение, которое осуществляется с использованием интернета и мультимедиа [6]. Зачастую такие понятия как «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» ошибочно воспринимают как взаимозаменяемые категории. Однако электронное обучение это самостоятельный вид обучения, а дистанционное обучение это форма посещения занятий, когда ученик не может присутствовать физически на занятиях. Таким образом, наиболее точным определением, отражающим основные идеи данного образовательного подхода, является определение, данное Институтом Клейтона Кристенсена (Clayton Christensen Institute): «Смешанное обучение – это образовательный подход, при котором происходит синтез традиционного аудиторного обучения и различных элементов электронного обучения» [9].

Таким образом, важно понимать, что смешанное обучение становилось и развивалось поэтапно. Следовательно, концепция была создана на протяжении многих лет, но технические средства, при помощи которых сегодня мы можем реализовать данный образовательный подход новые (электронные доски, проекторы и т.д.). Потребность в данном образовательном подходе была обусловлена проблемами нехватки кадров, времени, а также непрерывно растущего количества учащихся. Смешанное обучение может осуществляться при помощи любых медиа, будь то компьютер или даже компакт-диск. Ключевым моментом здесь являются технические характеристики каждого оборудования, поскольку один и тот же материал не может быть использован на разных технических средствах. Более того, история смешанного обучения показывает нам, что практически на каждом этапе развития данный образовательный подход сталкивался с проблемами создания материала, его обновления и поддержанием технического обслуживания. На сегодняшний день, смешанное обучение и его модели основаны на многолетнем опыте, но применяются новые технические средства и способы передачи материала, которые, несомненно, будут меняться в будущем.

На данный момент смешанное обучение не имеет единой модели выражения. Как правило, учитель самостоятельно разрабатывает траекторию урока и решает, какие формы работы необходимо применять, а какие следует исключить в виду не готовности учеников с ними работать. Несмотря на это, в зарубежной практике насчитывают 42 модели смешанного обучения, однако многие методисты считают, что только 8 из них наиболее популярны [4], [3]:

1. Обучение «лицомклицу» (face-to-face driver). Считается, что данная модель является наиболее близкой к традиционному процессу обучения. При её

реализации учитель сам объясняет материал, но по мере необходимости может использовать также электронное обучение как вспомогательное.

2. Ротация (rotation). Как было выявлено нами ранее в курсовой работе на третьем курсе: «Модель смешанного обучения, при которой обучающиеся делятся на группы по видам деятельности: кто-то работает с учителем во фронтальном режиме, кто-то занимается проектной деятельностью, а кто-то работает с онлайн-материалами»[10]. Каждая группа получает название «станция». Все станции занимают конкретное место в учебном пространстве, согласно плану учителя. Также станции получают название, которое отражает их назначение [1].
3. Онлайн–лаборатория (online lab). Весь учебный курс по предмету ученики изучают на специальной онлайн-платформе (Coursera, Arzamas, Лекториум) в классе на занятии. Как правило, учителю в данном случае отведены роли координатора и организатора. Он только следит за процессом обучения при помощи компьютера и контролирует результаты заданий по ходу курса [10].
4. . Гибкая модель (flex). Главная идея данной модели смешанного обучения – это создание единого учебного пространства с несколькими станциями, где ученики могут выполнять различные задания исходя из своих потребностей [11]. Центром данной модели является обучение на онлайн-платформах. Наряду с этим, создаются дополнительные учебные станции, посвященные различным видам деятельности (проектная работа, работа в группах над выполнением задания)[7].
5. Модель «Выбери сам» (self-blend). «Обучающиеся должны, помимо основного обучения, выбрать дополнительные онлайн–ресурсы для изучения определённых предметов, выходящих за рамки школьного обучения» [12].
6. Обучение онлайн (online driver). Как следует из названия данной модели, обучение происходит в онлайн режиме дистанционно. Ученик выбирает онлайн-курс и изучает материал.
7. Технология «Перевернутый класс» («Flipped classroom») предполагает, что аудиторная и домашняя работа меняются местами. «Обучающиеся должны самостоятельно изучить теоретический материал дома, при помощи презентаций с дикторским сопровождением, видео-лекций или распечатанным бумажным материалом» [2]. При этом, время в классе освобождается для обсуждения трудностей или спорных моментов из теории, а также для решения практических заданий.

Таким образом, проанализировав наиболее используемые модели смешанного обучения, мы выделили следующие преимущества применения данного образовательного подхода:

1. Применение моделей смешанного обучения, позволяет учителю сэкономить время на уроке. Например, такая модель как Ротация за счёт создания нескольких станций, позволяет обучать одновременно учеников разным видам речевой деятельности. Наряду с этим, учителю понадобится всего один или два урока для обучения учеников, а не четыре или пять, если следовать традиционной модели обучения. Другим примером может служить

технология «Перевернутый класс». Благодаря тому, что ученики самостоятельно дома изучают материал, классное время может быть отведено для выполнения намного большего количества практических заданий.

2. Применение личностно-ориентированного подхода в обучении. В зависимости от интересов учеников или уровня владения иностранным языком учитель может подбирать не только нужный материал для них, но также темп работы и модели смешанного обучения. Например, учитель может создать задание с разными уровнями сложности для успевающих и отстающих от учебной программы учеников.

3. Доступность файлов. Если ученик заболел или не присутствовал на уроке, то у него всегда есть возможность посмотреть видео-/аудиолекции в онлайн доступе, которые изучались на уроке. В России, например, это можно сделать при помощи РЭШ или МЭШ.

4. Использование на уроке различных форм и видов работы. Некоторые модели смешанного обучения (гибкая модель, ротации) включают в себя различные практические задания, исследовательскую и проектную деятельность, творческие задания, что позволяет сделать образовательный процесс интереснее.

5. Ориентированность на применение полученных знаний на практике. При применении смешанного обучения и его моделей большая часть аудиторного времени отведена именно решению практических заданий.

6. Развитие УУД и ИКТ-компетенций. Смешанное обучение даёт возможность ученику самостоятельно выстраивать траекторию своего обучения (в некоторых моделях: flex, self-blend, online driver); работать в малых и больших группах; прислушиваться к чужому мнению. Более того, такие модели как flex, flipped classroom, rotation способствуют созданию благоприятных условий для осуществления проектной деятельности в процессе обучения и реализации автономии обучающихся.

Вместе с тем, модели смешанного обучения имеют некоторые недостатки. Например, не все ученики могут иметь доступ к техническому оборудованию и сети интернет. Однако данную проблему легко решить, поскольку модели смешанного обучения предполагают использование как электронных, так и печатных материалов. Например, на практике учитель может заранее подготовить распечатанный теоретический материал и, при необходимости, его раздать.

Другой сложностью, на пути реализации смешанного обучения, можно назвать низкий уровень самоорганизации и мотивации к изучению материала у учеников. Более того, родители могут выступать против данного образовательного подхода, поскольку существует много мнений относительно продолжительного использования технических средств. Согласно психофизиологическим исследованиям: «длительная работа за компьютером, планшетом или телефоном влечет за собой снижение зрения» [12]. В таком случае, необходимо заранее поставить в известность родителей

учеников, рассказать им о моделях смешанного обучения и выбрать наиболее подходящую. Наряду с этим, учитель должен после каждого урока с применением моделей смешанного обучения проводить анализ своих действий, а также результатов учеников. Поскольку важно отслеживать результаты внедрения данных моделей и их эффективность и при отсутствии прогресса менять ход урока или модели.

Не стоит забывать также о том, что для учителя создание урока с использованием смешанного обучения и его моделей достаточно трудоёмкий процесс, требующий много времени. Во-первых, необходимо выбрать нужную модель в зависимости от возраста учащихся и цели урока. Во-вторых, надо найти необходимый теоретический материал. Затем, нужно его переработать, чтобы он соответствовал уровню знаний учеников. В-третьих, составить различные типы заданий, продумать формы работы. Весь этот процесс требует огромных усилий и временных затрат со стороны педагога. Более того, в классе, при применении таких моделей как ротации и flex необходимо вместе с ролью эксперта быть ещё и координатором, образовательного процесса. Это предоставляет определённую сложность, поскольку учитель должен не только объяснить материал, но также следить за дисциплиной в классе и регулировать переход между станциями.

После анализа литературы, мы также проанализировали ФГОС нового поколения для старшей школы и УМК «Spotlight» для 10 класса. Выбор УМК был обусловлен тем, что данный учебник массово используется во многих школах. Полученные данные анализа помогли нам понять, что при разработке серии заданий необходимо ориентироваться на требования ФГОС СОО, а именно: развитие метапредметных результатов, УУД и ИКТ-компетенций; реализация проектной деятельности. УМК «Spotlight» для 10 класса предоставляет широкие возможности для применения ФГОС на уроке английского языка, в частности это прослеживается при анализе разделов учебника: «Culture Corner» -реализация предметных результатов обучения (ознакомление с культурой стран/ страны изучаемого языка); «Study Skills» - формирование УУД (регулятивных); «Going green» - личностные результаты обучения (бережное отношение к природе; осведомлённость об экологических проблемах); « Literature»- личностные и предметные результаты обучения (знакомство с культурными ценностями Родины, а также англо-говорящих стран) ; «Across the Curriculum» - метапредметность; « Spotlight on Russia» -БНЦ. Более того, в УМК представлены тексты научно-публицистического и художественного стиля. Учащиеся знакомятся с отдельными социокультурными элементами речевого поведенческого этикета в англоязычной среде в условиях проигрывания ситуаций общения дома, в школе, в быту и в других ситуациях. Содержит страноведческий компонент, необходимый для развития социокультурной компетенции учащихся. Тем не менее, при разработке заданий с использованием моделей смешанного обучения, необходимо уделить внимание развитию регулятивных УУД, поскольку в учебнике представлено лишь небольшое

количество заданий, способствующих развитию данного навыка. Наряду с этим, необходимо применять дополнительные материалы для урока в виде чтения статей, электронных писем и т.д, поскольку в УМК представлены тексты в основном научно-публицистического и литературного жанра. Несмотря на то, что существуют задания под названием «Project», которые направлены на реализацию проектной деятельности, как правило, это будут краткосрочные проекты в рамках одного или двух уроков.

Для создания серии заданий нами был выбран модуль № 4 под названием «Earth Alert!». Он начинается с раздела, посвящённого развитию навыков чтения (Reading skills). Сначала ученикам предлагается составить предложения с приведённым списком слов (warm-up), затем они должны догадаться по заголовку, о чём будет текст и прочитать его, потом идут три задания для работы с лексикой, в конце раздела имеются по одному заданию для развития навыков говорения и письма. Важно отметить, что, несмотря на то, что данный раздел посвящен развитию навыков чтения, текст здесь является не целью, а средством обучения при помощи которого вводятся лексические единицы. Заданий на развитие навыков работы с различными видами чтения в данном разделе нет, поэтому отсутствует возможность проверить у учеников понимание содержания прочитанного текста. Предполагается, что на работу с перечисленными выше заданиями учитель должен затратить один урок. Таким образом, перед учителем возникают две задачи: 1. Проверить понимание прочитанного учениками текста; 2. Выполнить большую часть предложенных заданий для данного раздела. Для решения этих задач, можно использовать модель смешанного обучения: «Перевернутый класс».

Рассмотрим возможную организацию урока с применением модели «Перевернутый класс». В качестве домашнего задания, ученики самостоятельно выполняют первое упражнение (warm-up) и читают текст. Работу в классе учитель может начать с составления ментальной карты, посвящённой вопросу – How can we protect our environment according to the text? При помощи этого задания, можно проверить понимание основного содержания учениками прочитанного текста. Дальнейшую классную работу можно посвятить выполнению упражнений на развитие лексических навыков и навыков говорения и письма. Таким образом, при применении модели «Перевернутый класс» у учеников происходит формирование: регулятивных УУД, поскольку им нужно самостоятельно организовать учебную деятельность (спрогнозировать, сколько времени необходимо затратить на выполнение данного задания); познавательных УУД (выделение ключевых идей из прочитанного текста). Учителю данная модель смешанного обучения позволяет сэкономить время на уроке за счёт самостоятельного изучения учениками текста и даёт возможность уделить большее внимание продуктивным видам речевой деятельности. Более того, одно из заданий на развитие лексических умений ученики могут выполнять также в виде домашнего задания, за счёт наличия в составе УМК

электронного приложения. Это позволит развить навыки работы с электронным словарём и ИКТ-компетенции.

Как мы помним, главный недостаток модели «Перевернутый класс» состоит в том, что не все ученики могут выполнить домашнее задание и это представляется проблемой, поскольку урочное время посвящено работе с изученным дома материалом. Тем не менее, если в данном случае не все ученики прочитают текст, учитель может организовать работу в парах или группах, где ученики, которые выполнили домашнее задание, пересказывают текст или основные идеи из него тем, кто не прочитал его. При помощи парной или групповой работы, ученики, которые не прочитали текст, получают представление о его содержании и это, в свою очередь, помогает им принимать дальнейшее участие в работе на уроке. Более того, при групповой или парной работе у учеников развиваются коммуникативные УУД (взаимодействие со сверстниками для понимания основного содержания текста), навыки аудирования, говорения и пересказа текста.

Впоследствии нами были также разработаны варианты заданий для грамматики, аудирования и проектной деятельности.

Благодаря проведённому анализу учебной литературы, образовательных стандартов и УМК, мы пришли к выводу, что применение моделей смешанного обучения на уроках английского языка в старшей школе представляется возможным. Однако для успешной реализации данных моделей учителю необходимо уделить внимание некоторым вещам. В первую очередь, учитель должен понять: какие цели он преследует, применяя модели смешанного обучения на уроке иностранного языка. Только после этого учитель должен разрабатывать задания, примерные виды которых были нами предложены во 2 главе нашей работы. Наряду с этим, важно помнить об особенностях применения моделей смешанного обучения, их преимуществах и недостатках.

Реализация смешанного обучения в рамках УМК «Spotlight» представляется возможным, за счёт наличия огромного количества заданий, текстов и учебных пособий, входящих в состав. Тем не менее, для обеспечения работы с разнообразными видами и жанрами текстов, учителю необходимо прибегнуть к использованию дополнительных источников. Особое внимание при разработке заданий в соответствии с моделями смешанного обучения учителю необходимо обратить на такие разделы УМК как: «Literature», «Culture corner», «Across the curriculum», «Spotlight on Russia» и «Going green», где представлены дополнительные материалы и задания.

Список литературы

1. Anthony Kim. (2014). Rotational models work for any classroom. Education Elements. URL: <https://www.edelements.com/rotational-models-work-for-any-classroom> . Дата обращения: 20.05.2019.
2. Bennett, B., Spencer, D., Bergmann, J., Cockrum, T., Musallam, R., Sams, A., Fisch, K., & Overmyer, J. (2013). The flipped classroom manifest. URL: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php> – Дата обращения: 20.05.2019.

3. Bersin, Josh. (2004). "How Did We Get Here? The History of Blended Learning" .The Blended
4. Friesen N. (2012) Report: Defining Blended Learning.
5. Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned. Wiley.Reay, J. (2001). Blended learning's fusion for the future. Knowledge Management Review.
6. Robinson, R.S., M. Molenda, and L. Rezabek. (2008). Facilitating learning. In Educational technology: A definition with discussion, ed. A. Janusciewski and M. Molenda. New York: Erlbaum.
7. Sarria, Aline and Molina, Elizabeth Carrandi. (13 November 2013). An Innovation Sensation: Shifting Charter Schools from traditional to Blended Learning Models. FloridaCharterSchoolConference, Orlando, FL.
8. Ланцбург М.Е., Мойкин Ю.В., Розенблюм Ю.З. Зависимость степени зрительного утомления от сменной деятельности работы с видеотерминалами и оценка эффективности мер его профилактики. Гигиена труда и профессиональные заболевания. - 1992. - № 4. - С. 12-15.

Электронные ресурсы

9. Официальный сайт Института Кристенсена [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.christenseninstitute.org . – Дата обращения: 19.05.2019.
10. 6 Моделей смешанного обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dreambox.com/blog/6-models-blended-learning> . Дата обращения: 20.05.2019.
11. The Four Important Models of Blended Learning Teachers Should Know about. April 28, 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.educatorstechnology.com/2014/04/the-four-important-models-of-blended.html> –Дата обращения: 20.05.2019.
12. Literary Devices and Terms. Self-blended model [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://literarydevices.net/blended-learning/> - Дата обращения: 20.05.2019.

УДК 372.881.111.1

Петрова Елена Николаевна

Студентка 3 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
aleona_petrova_1998@mail.ru

Научный руководитель:

Соловова Елена Николаевна

профессор, руководитель Департамента иностранных языков
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Стандартизированный контроль по английскому языку как родному и иностранному (на материале GCSE и IGCSE) Standardized assessment in English as a mother tongue and ESOL (based on GCSE and IGCSE exams)

АННОТАЦИЯ.

В настоящее время во всем мире активно расширяются программы международного бакалавриата. Во многих странах, в том числе и в России, происходит обновление содержания стандартизированных языковых экзаменов основной и старшей школы. Для продолжения обучения в старших классах школы в Великобритании выпускникам средней школы, носителям

английского языка, необходимо успешно сдать экзамен GCSE (The General Certificate of Secondary Education). Учащимся из других стран, приезжающим на обучение в школы Великобритании, также необходимо сдать форматный экзамен, который называется IGCSE (The International General Certificate of Secondary Education). Английский язык является одним из основных предметов для сдачи в обоих случаях. Чтобы понять тенденции развития языкового контроля в России и в Великобритании, необходимо сопоставить эти два экзамена как одни из центральных моделей стандартизированного контроля и на основе полученных данных сравнить российский опыт языкового контроля с опытом языкового контроля в Великобритании.

В данном докладе особое внимание будет уделено способам контроля владения английским языком как родным и иностранным на базе экзаменов GCSE и IGCSE. Будет произведен сопоставительный анализ этих экзаменов на основе следующих критериев: требования, предъявляемые к экзаменуемым, необходимые языковые навыки, речевые умения и типы заданий на их контроль.

Цель данного исследования – установить, что является общим и инвариантным в двух рассматриваемых экзаменах, чем они отличаются, сопоставить их с ЕГЭ и определить, что из этих моделей языкового контроля представляется целесообразным использовать в отечественной системе языкового контроля.

Ключевые слова: стандартизированный экзамен; языковой контроль; объекты контроля; языковые навыки; речевые умения; английский язык как родной; английский язык как иностранный.

ABSTRACT.

Nowadays the International Baccalaureate programs are expanding. In many countries, including Russia, the content of standardized language examinations of secondary and upper secondary school is being updated. To continue upper secondary education in the UK secondary school graduates whose mother tongue is English have to pass GCSE (The General Certificate of Secondary Education) exam successfully. Students from other countries who want to study in Great Britain also need to pass a standardized exam called IGCSE (The International General Certificate of Secondary Education). The English language exam is one of the obligatory exams to take. In order to understand the trends in the development of language assessment in Russia and the UK, it is necessary to compare these two exams of standardized assessment to further draw parallels between the Russian experience of the language assessment with that of the UK education system.

The main focus of this paper is to analyse the ways of standardized assessment in English as a mother tongue and ESOL based on GCSE and IGCSE. These exams will be studied according to the following criteria: requirements for exam takers, language and communicative skills, types of tasks.

The purpose of this study is to identify similarities and differences between these exams, compare them with EGE and to determine which of these models of

language assessment is appropriate to use in the Russian standardized language assessment system.

Keywords: standardized assessment; language assessment; assessment objectives; language skills; communicative skills; English as a mother tongue; ESOL.

В данной работе особое внимание будет уделено способам контроля владения английским языком как родным и иностранным на базе экзаменов GCSE, IGCSE и ЕГЭ. Будет проведен подробный сопоставительный анализ этих экзаменов на основе следующих критериев: требования, предъявляемые к экзаменуемым, необходимые языковые навыки, речевые умения и типы заданий на их контроль.

Цель данного исследования – установить, что является общим и инвариантным в экзаменах GCSE и IGCSE, определить отличия в рассматриваемых экзаменах, сравнить их с отечественной системой языкового контроля английского языка как иностранного (с единым государственным экзаменом по английскому языку).

Задачами данного исследования является изучить тенденции языкового контроля на примере экзаменов GCSE и IGCSE, сравнить их структуру и формат, рассмотреть объекты контроля и типы заданий в этих экзаменах, сопоставить их с моделью экзамена ЕГЭ по английскому языку.

Данное исследование актуально, так как, рассмотрев модели языковых экзаменов Великобритании, можно соотнести их с общими современными тенденциями развития образования, рассмотреть их соответствие современным требованиям языкового контроля, провести параллель с их аналогами в России и на основе полученных данных определить, что из этих моделей языкового контроля представляется целесообразным использовать в отечественной системе языкового контроля. В долгосрочной перспективе результаты данного исследования могут быть использованы для разработки новой модели экзамена ЕГЭ.

Общие сведения об экзаменах GCSE и IGCSE по английскому языку

Экзамен GCSE рассчитан на учеников 14-16 лет. Подготовка занимает 2-3 учебных года и начинается на 9 или 10 году обучения, в зависимости от школы, предмета и компании (exam board), занимающейся организацией и проведением экзаменов. Среди таких компаний можно упомянуть AQA, Edexcel Pearson, OCR и другие. В данной работе будет проанализирован экзамен, составленный AQA (Assessment and Qualifications Alliance).

Экзамен по английскому языку является обязательным, в отличие от английской литературы, однако важно отметить, что экзамен по английскому языку претерпел значительные изменения. С 2015 года экзамен называется не как раньше «Английский» (English), а «Английский язык» (English language). Новый курс предполагает, что ученики будут читать большое количество художественной литературы и тексты разных жанров XIX, XX и XXI века.

Задания теперь более ориентированы на анализ текстов, используемых автором языковых средств и приемов, требуют определенной филологической грамотности [16]. Подробный список литературы, необходимой для сдачи экзамена, можно найти на официальном сайте министерства образования Великобритании в учебных программах KeyStage 3, KeyStage 4: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study>

Программа и экзамен IGCSE по английскому языку как иностранному были разработаны с целью подготовить учащихся к продолжению обучения по программе старшей британской школы A-level и впоследствии дать возможность учащимся из других стран поступить в университеты Великобритании. Курс обучения рассчитан на учеников 14-16 лет [18]. Определенного, четко установленного уровня владения языком для успешной сдачи данного экзамена нет, однако учащимся необходимо владеть языком на высоком уровне, чтобы получить высокий балл.

В спецификации IGCSE указаны три отдельные темы, которые будут проверяться во всех частях экзамена: Identity and culture; Local, national, international and global areas of interest; Current and future study and employment.

Учащимся необходимо знать каждую из этих тем и уметь рассуждать на их основе [12]. Более того, три указанных темы подразделяются на подтемы, многие из которых, в свою очередь, делятся на еще более конкретные пункты.

Структура и объекты контроля в экзамене GCSE по английскому языку

Экзамен разделен на две части, каждая из которых проверяет продуктивные (письмо) и рецептивные (чтение) навыки и умения. Аудирование в данном экзамене отсутствует. Есть также отдельная часть – говорение, которая не входит в сам экзамен (Non-exam assessment), а оценивается как проектная работа по окончании обучения, оценка за проект выставляется учителем и идет в курс. Каждый учащийся должен заранее подготовить презентацию на определенную тему, согласовав ее с преподавателем, и ответить на одном из занятий. Ответ должен длиться 10 минут и может быть реализован в различных формах: подготовленная речь, дебаты, диалоги и т. п. [5].

Рассмотрим письменную часть, которая составляет оценку за экзамен GCSE. В обеих частях сдающим экзамен вместе с контрольно-измерительными материалами предлагается приложение в виде текста (Insert), на который они в обязательном порядке должны опираться при выполнении заданий. Важно отметить, что все вопросы в данном экзамене являются открытыми и требуют развернутого ответа. Тестовые вопросы, вопросы на множественный выбор и прочие подобные типы заданий отсутствуют в экзамене GCSE по английскому языку как родному.

Первая часть (Paper 1) называется Творческое чтение и письмо (Explorations in creative reading and writing) и разделена на два раздела (Section A и Section B). На выполнение всех заданий дается 1 час 45 минут.

Первый раздел (Section A) проверяет навыки чтения, однако в этом разделе проверяются и навыки письма, так как экзаменуемым необходимо развернуто (в некоторых заданиях форме сочинения) ответить на вопросы по тексту.

Согласно спецификации, в которой обозначены объекты контроля (Assessment Objectives), а также схеме оценивания (Mark Scheme), цель заданий – определить, насколько экзаменуемый может распознавать и понимать явный и скрытый смысл в тексте, подкреплять свои ответы информацией из текста, объяснять и анализировать, какие языковые средства и какая структура повествования использованы автором для достижения определенных целей; учащимся необходимо владеть терминологией и приводить цитаты из текста, доказывающие использование тех или иных языковых средств[5]. Для подробного ознакомления с объектами контроля см. таблицу 2 в приложении.

Для полного понимания типов заданий и объектов контроля в данном докладе будут приводиться примеры конкретных заданий, взятых из КИМов экзаменов прошлых лет, проводимых советом AQA.

Часть 1. Раздел A. Пример задания:

Focus this part of your answer on the second part of the source, from line 19 to the end.

A student said, 'This part of the story, set in the hat shop, shows that the red-haired girl has many advantages in life, and I think Rosabel is right to be angry.'

To what extent do you agree? In your response, you could:

- consider your own impressions of the red-haired girl*
- evaluate how the writer conveys Rosabel's reactions to the red-haired girl*
- support your response with references to the text.*

Второй раздел (Section B) проверяет навыки письменной речи. На выполнение единственного задания в этом разделе экзаменуемым дается 45 минут. Цель этого задания – проверить способность учащегося грамотно выражать свои мысли в творческом письме, принимая во внимание цели, которых он хочет достичь с помощью своего сочинения, соответствовать стилю, который необходимо выбрать на основании той аудитории, для которой он пишет. Учащемуся необходимо выбрать способ, с помощью которого он организует свои идеи, и логично составить высказывание, используя различные слова-связки и другие способы структурного оформления. Важными навыками для этого задания являются коммуникативные навыки, базовые умения использования языка в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, проверяется способность донести свои мысли грамотно в таком виде речевой

деятельности, как письмо. Также в данном задании проверяется степень развития языковой и лингвистической компетенции у учащихся, а именно, способность к грамотному использованию языковых средств (см. таблицу 2). В критериях оценивания этого задания выделены три основных пункта, на которые необходимо опираться экзаменатору: содержание (Content), организация (Organisation), грамотность (Technical Accuracy) [14].

Часть 1. Раздел В. Пример задания:

Your local newspaper is running a creative writing competition and they intend to publish the winning entries.

Either

Describe a journey by bus as suggested by this picture:



or

Write a story about two people from very different backgrounds.

Вторая часть экзамена (Paper 2) называется Точки зрения и взгляды авторов (Writers' viewpoints and perspectives) и разделена на два раздела (Section A и Section B). На выполнение всех заданий дается 1 час 45 минут, как и в первой части.

Первый раздел (Section A) проверяет навыки чтения, однако в этом задании проверяются навыки письменной речи, так как экзаменуемым необходимо в некоторых заданиях развернуто, в форме сочинения ответить на вопросы по текстам. В приложении представлены два источника (Source A и Source B), на которые необходимо опираться при выполнении заданий.

Первые два объекта контроля идентичны объектам контроля, присутствующим в первом разделе первой части, но добавляется еще один – умение сравнивать идеи, представленные авторами, на основе двух текстов [5] (см. таблицу 2).

Часть 2. Раздел А. Пример задания:

You need to refer to Source A and Source B for this question.

The ways the boys spend their time playing as young children is different.

Use details from both sources to write a summary of the different activities the boy in Source A enjoys and the boy in Source B enjoyed when he was young.

Последний раздел в экзамене GCSE по английскому языку – раздел В – включает в себя лишь одно задание. На его выполнение рекомендуется

отводить около 45 минут. Учащимся предлагается утверждение, тема и проблема в котором перекликаются с теми, которые были представлены в источниках. Здесь проверяется навык критического мышления, контролируются коммуникативные навыки. Необходимо написать статью/речь для выступления и т. п., где экзаменуемый выразит свое мнение по данной проблеме. Цель этого задания – проверить способность учащегося грамотно выражать свои мысли в творческом письме, принимая во внимание цели, которых он хочет достичь с помощью своего сочинения, соответствовать стилю, который необходимо выбрать на основании той аудитории, для которой он пишет[5] (см. таблицу 2).

Часть 2. Раздел В. Пример задания:

'Parents today are over-protective. They should let their children take part in adventurous, even risky, activities to prepare them for later life.'

Write an article for a broadsheet newspaper in which you argue for or against this statement.

Каждое из заданий в экзамене GCSE по английскому языку проверяет определенные навыки и умения в соответствии с учебными программами базового образования, а именно, с программами третьей и четвертой ступени базового образования (KeyStage 3, KeyStage 4) [6, 7].

Среди рецептивных навыков в экзамене проверяется навык чтения и многочисленные другие навыки и умения, которые включены в этот вид речевой деятельности. В возрасте 14-16 лет учащиеся должны читать и понимать произведения разных жанров: классическую литературу, публицистическую литературу разных типов (эссе, отзывы, журнальные статьи) [6]. В учебных программах есть список литературы, которую обязательно должны знать учащиеся данных ступеней. Среди этих произведений мировая литература XIX, XX, XXI веков, включающая прозу, поэзию и драму, отдельно подчеркнуто знание произведений Шекспира (учащиеся должны знать 1-2 пьесы в зависимости от ступени образования, на которой они находятся). Так, можно утверждать, что, помимо умения работать с текстом, для успешной сдачи экзамена учащимся необходимо владеть определенной филологической грамотностью.

В учебных программах базового образования выделен навык критического мышления, а именно, способность критически оценивать различные тексты, предназначенные для разных целей, умение сжимать тексты, выделяя в них основные идеи, умение находить требуемую информацию и интерпретировать ее [6, 7]. Важным умением для работы с текстом является способность учащихся определять контекст (социальный, исторический, культурный) и аудиторию, для которой написан данный текст, и оценивать тексты по этим критериям. Учащиеся должны уметь правильно определять тему и идею текстов, грамотно давать характеристику сюжету,

действующим лицам, отношениям между ними, подтверждать свои слова цитатами из текста [7].

Описанные умения представляют собой больше, чем работу с текстом, так как задания подразумевают наличие сформированных метапредметных навыков и умений, а именно, способность критически оценивать поступающую информацию, анализировать ее – умение, которое является одним из ключевых при работе с гуманитарными дисциплинами. Важно упомянуть, что каждое из заданий в экзамене GCSE по английскому языку включает в себя контроль интегративных умений, разных видов речевой деятельности, а именно, чтения и письма. В каждом из заданий необходимо написать подробный развернутый ответ в свободной форме, который основывается на прочитанных источниках. Так, составителям экзамена удалось интегрировать разные виды речевой деятельности (рецептивные и продуктивные) в каждое задание, что позволяет объективно оценить степень сформированности каждого из умений и дает возможность в дальнейшем определить, насколько учащийся усвоил программу средней школы и насколько он готов к продолжению образования на следующей ступени A-level.

Структура и объекты контроля в экзамене IGCSE по английскому языку

Первая часть в экзамене – письмо. Цель заданий – проверить, насколько учащиеся умеют писать короткие тексты и логично представлять информацию, насколько грамотно и свободно используются языковые средства [12] (см. таблицу 2).

Письмо. Пример задания;

Choose a person who has played an important part in your life. Explain:

- *who this person is*
- *why this person has been important to you.*

Your explanation should be between 100 and 150 words.

Следующая часть – чтение. На ее выполнение выделяется 1 час 15 минут. Проверяются рецептивные навыки. Учащимся выдаются 4 текста, на основе которых необходимо ответить на разные типы вопросов: вопросы на множественный выбор (с разным количеством правильных ответов), открытые вопросы. В данной части оценивается способность учащихся выделять детали, ключевые идеи, понимать цели того или иного отрывка, критически оценивать и сопоставлять детали из текста, делать логичные умозаключения, видеть причинно-следственные связи [12] (см. таблицу 2).

Чтение. Пример задания 1:

When did Capital Trips start arranging trips to London?

Чтение. Пример задания 2:

Which statement best describes this text?

- A It educates readers about the Tuaregs' way of living.*
- B It provides an insight into the danger of travel.*
- C It entertains readers with a dramatic story.*

Чтение. Примерзадания 3:

According to the article, there are good and bad points about social media. List five good points and five bad points below.

На выполнение аудирования выделяется 45 минут. Всего здесь пять заданий на контроль понимания устной речи (контролируются рецептивные навыки). Проверяется способность понимать общее содержание речи, слышать детали, понимать коммуникативную цель, скрытый смысл, определять отношение, чувства говорящих, сопоставлять, структурировать услышанную информацию, высказанную с использованием лексики высокого уровня и включающую абстрактные элементы, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы на основе услышанного [12] (см. таблицу 2).

Аудирование. Примерзадания 1:

What is the main purpose of the last part of this talk?

- A To tell you it's best to visit Saudi Arabia when the festival is on*
- B To explain how interesting the history of the country is*
- C To say how friendly the people are*

Аудирование. Примерзадания 2:

Listen carefully to the following talk, where Anik Mitra, the famous musician, talks about his career. You will hear the speech twice.

Listen to Anik's talk and complete the gaps in the notes below.

Name: Anik Mitra

Occupation: Professional drummer.

Recently played at the International Music

Showin _____.

Аудирование. Примерзадания 3:

Listen carefully to the following discussion between Harry and Amy. Harry is a school radio presenter. He is talking to Amy about her interview at university.

Why does Amy want to study at her chosen university? Give two reasons.

Последняя часть экзамена – это говорение. Как и в GCSE для носителей языка, эта часть оценивается не в рамках экзамена (Non-exam assessment), а во время курса обучения. Однако отличие от GCSE для носителей языка заключается в том, что оценка за говорение составляет определенный процент от общей оценки за экзамен [12]. На прохождение говорения выделяется около 20 минут (10 минут на подготовку и 10 на выполнение).

Проверяются продуктивные коммуникативные навыки. Говорение включает в себя две части. В первой части экзамена учащимся необходимо ответить на вопросы на основе картинки, во второй части – ответить на проблемные вопросы экзаменатора и аргументировать свою позицию.

Говорение. Часть 1. Пример задания:

Card A Student's photocard

- *Look at the photo during the preparation period.*
- *Make any notes you wish to on an Additional Answer Sheet.*
- *Your teacher will then ask you questions about the photo and about topics related to Customs and festivals*



Your teacher will ask you the following three questions:

- *What can you see in the photo?*
- *Have you ever been to a wedding?*
- *If you were to get married, what kind of wedding would you like to have?*

Говорение. Часть 2. Примеры вопросов:

Which charity do you think most deserves support? Why?

Which subject do you most enjoy studying? Why?

Explain why it is important to learn other languages.

Задания в экзамене на говорение проверяют речевые умения, коммуникативные навыки – способность учащегося выражать свои мысли в соответствии с ситуацией и аудиторией, свободно реагировать на неподготовленные вопросы, способность грамотно использовать лексику и различные грамматические структуры в соответствии с контекстом. Также отдельно оцениваются произношение и интонация [12] (см. таблицу 2).

Основные различия экзаменов GCSE и IGCSE

Одним из основных различий является формат. В GCSE, как уже было сказано, есть две части, каждая из которых включает в себя два раздела – чтение и письмо. В IGCSE структура экзамена больше похожа на структуру международных экзаменов для тех учащихся, у которых английский язык не является родным, и включает в себя чтение, письмо, аудирование и говорение. Стоит отметить, что ни в одном из экзаменов нет части, конкретно направленной на проверку знания грамматики и лексики. Это

говорит о том, что задания разделов экзамена позволяют полностью оценить сформированность языковых навыков и речевых умений учащихся, поэтому в отдельной части для их контроля нет необходимости.

Что касается аудирования, то этот раздел присутствует только в экзамене IGCSE, однако, можно усомниться в том, что носители английского языка без трудностей справились бы с заданиями на данный вид речевой деятельности и, возможно, представляется целесообразным включить его в экзамен для контроля рецептивных навыков носителей языка, так как аудирование подразумевает под собой не только понимание содержания, но также и умение устанавливать причинно-следственные связи, понимать взаимосвязь идей в тексте. Важно отметить, что данная информация не подкреплена никакими фактическими данными и является лишь предположением.

Особенностью и ключевым отличием GCSE от IGCSE является контроль интегративных умений, что соответствует современным стандартам языкового контроля и позволяет более полно и глубоко оценить умения учащихся в области работы с текстом. По этой причине в экзамене GCSE присутствуют только задания открытого типа, в отличие от IGCSE, где есть задания с выбором варианта ответа, задания с кратким ответом.

Что касается умения работать с текстом, для успешной сдачи GCSE учащимся необходимо не просто на высоком уровне владеть разными видами речевой деятельности (что является основным требованием в IGCSE), но и обладать определенной филологической грамотностью, знать конкретные литературные произведения, отдельных авторов. Источники, которые предлагаются учащимся в экзамене GCSE и на основе которых необходимо отвечать на вопросы экзамена, являются отрывками из различных литературных произведений или статей, в то время как тексты, предлагаемые сдающим IGCSE, по содержанию приближены к текстам из реальной жизни и включают письма, газеты, инструкции, статьи с сайтов и т.п. Такое различие в источниках может быть обосновано тем, что у сдающих данные экзамены разный уровень владения языком, следовательно, составители экзаменов в двух случаях преследуют разные цели. В случае с IGCSE экзамен должен показать, насколько учащийся владеет английским языком как вторым, насколько он способен понимать содержание устных и письменных высказываний, а также воспроизводить их самостоятельно. В случае с GCSE предполагается, что учащийся владеет английским языком как родным, а, следовательно, нет необходимости проверять понимание содержания написанного и услышанного. Можно предположить, что именно по этой причине аудирование отсутствует в экзамене, а говорение не контролируется в рамках экзамена. Задания в экзамене GCSE направлены на способность учащихся анализировать прочитанное, работать с несколькими источниками, грамотно выражать свои мысли, аргументировать свою позицию.

Еще одним значимым различием является наличие перечня конкретных тем в экзамене IGCSE и его отсутствие в экзамене GCSE. Это обусловлено,

как и в ранее рассмотренных случаях, уровнем владения языком и разными требованиями к экзаменуемым. Предполагается, что сдающие экзамен GCSE смогут достаточно успешно справиться с заданиями, предполагающими знание конкретных тем, затрагивающих разные сферы жизни, в то время как у сдающих экзамен IGCSE могут возникнуть предполагаемые трудности, обоснованные ограниченным количеством языковых средств. По этой причине задания для носителей английского языка составлены на основе изученных произведений литературы, а для учащихся из других стран – на основе конкретных тем, которые им заранее известны.

Сходства и различия экзаменов IGCSE и ЕГЭ

Оба рассматриваемых экзамена направлены на контроль языковых навыков и речевых умений по английскому языку как иностранному. Их главное различие состоит в том, что экзамен IGCSE был разработан в Великобритании, в то время как ЕГЭ – экзамен, разработанный в России для контроля владения английским языком. По этой причине подходы, используемые в заданиях, объекты контроля, формат значительно отличаются.

Экзамен ЕГЭ по английскому языку включает в себя 5 частей: Аудирование, Чтение, Грамматика и Лексика, Письмо, Говорение. Данная структура похожа на структуру экзамена IGCSE, однако важным отличием является отсутствие в экзамене IGCSE части Грамматика и Лексика. Это может быть обусловлено тем, что задания на письмо (их в IGCSE 4, в то время как в ЕГЭ 2) позволяют в полной мере определить владение учащимися грамматикой и лексикой, поэтому нет необходимости делать отдельную часть на контроль этих навыков.

Важной особенностью экзамена IGCSE при сравнении с ЕГЭ является организация части Письмо. Как уже было упомянуто, в IGCSE в этой части есть 4 обязательных задания, на которые выделяется 1 час 15 минут, в то время как блок Письмо в ЕГЭ не является отдельным и выполняется в одно время с остальными блоками (на все задания дается ровно 3 часа). Часть Письмо в ЕГЭ включает в себя 2 задания: личное письмо и эссе. Ограничения по словам есть в обоих экзаменах, но в IGCSE максимальная граница количества слов – 150, в то время как в ЕГЭ – 250 слов. Задания части Письмо отличаются и по тематике заданий, по их формату. Задания экзамена IGCSE более разнообразны, позволяют учащимся выражать свои мысли в более свободной форме, чем в ЕГЭ: в спецификации и схеме оценивания письменной части IGCSE не было найдено четких критериев, предполагающих наличие определенного количества абзацев или четкой структуры. Главное обязательное условие для сдающих часть Письмо из IGCSE по английскому языку – раскрыть все пункты, указанные в задании [12].

Важно отметить, что в обоих экзаменах задания основаны на конкретных темах, прописанных в спецификации/кодификаторе, что позволяет учащимся подготовиться к экзамену, выучить необходимую

лексику по тематическим блокам. Что касается грамматических тем, то они указаны только в кодификаторе ЕГЭ, что может быть обусловлено наличием отдельного блока на контроль знания грамматики и лексики.

Задания на аудирование и чтение более разнообразны в экзамене IGCSE: есть тестовые задания, задания на множественный выбор, задания на вписывание ответа, задания открытого типа, задания на заполнение пропусков. Тексты в обоих экзаменах основаны на заявленных темах. В экзаменах используются аутентичные тексты похожих жанров: в основном это публицистические тексты, тексты из художественной литературы.

По причине наличия заданий открытого типа, ответы на все блоки экзамена IGCSE проверяется экспертами, в то время как ЕГЭ полностью проверяется машиной, за исключением частей Письмо и Говорение. Второй вариант проверки требует меньших временных затрат, но не всегда дает возможность учащимся раскрыть свой потенциал и быть объективно оцененными, так как даже части Письмо и Говорение должны выполняться строго по шаблону.

Часть Говорение сильно отличается в рассматриваемых экзаменах. В IGCSE, в отличие от ЕГЭ, учащимся предоставляется большая свобода выражения своих мыслей: экзамен проходит в формате беседы с экзаменатором, без четкого ограничения времени, в то время как данная часть в ЕГЭ сдается перед компьютером, ответ записывается и затем проверяется экзаменатором, есть четкое ограничение по времени для ответа. Отличается эта часть также и по количеству заданий: IGCSE их 2, в ЕГЭ – 4. По этой причине ответ на задания в IGCSE должен быть более развернутым и требует критического мышления, аргументации своей позиции. В ЕГЭ эти компоненты прослеживаются слабо, в данном случае ключевую роль играют соответствие теме и грамотность.

Таким образом, на основе сопоставительного анализа IGCSE и ЕГЭ по английскому языку можно сделать вывод о том, что экзамен IGCSE более разнообразен с точки зрения типов заданий, которые позволяют на высоком уровне проконтролировать необходимые навыки и умения. Несмотря на наличие большого количества заданий открытого типа, где учащиеся в свободной форме могут дать ответ, данный экзамен позволяет объективно оценить знания учащихся: то, как экзаменуемые формулируют свои ответы в полной мере показывает их умение не только грамотно выразить свои мысли, но и критически мыслить, умение устанавливать причинно-следственные связи и другие умения, проверяемые в экзамене. В ЕГЭ преобладают тестовые задания, подразумевающие наличие конкретных ответов, что является достаточно удобным при выполнении и проверке, но не всегда позволяет объективно оценить знания учащихся. Некоторые типы заданий, присутствующие в IGCSE, было бы целесообразно включить в экзамен ЕГЭ, так как они показывают свою эффективность на протяжении долгого времени и проверяют множество умений, являющихся ключевыми в современных стандартах языкового контроля.

Итак, в ходе данного исследования был проведен подробный анализ экзаменов GCSE и IGCSE по английскому языку, эти экзамены были сопоставлены на основе разных критериев, были рассмотрены их структура и формат, объекты контроля и типы заданий. В ходе работы было определено, что является общим и инвариантным в экзаменах GCSE и IGCSE по английскому языку, были установлены их отличия. Выяснилось, что экзамены значительно отличаются с точки зрения проверяемых навыков и умений, но при этом оба экзамена требуют наличия критического мышления, умения анализировать прочитанное и услышанное, устанавливая причинно-следственные связи, распознавать скрытый и подразумеваемый смысл, аргументировать свою точку зрения.

Очень важным наблюдением с точки зрения соответствия современным стандартам образования явилось то, что особое внимание в экзамене GCSE уделяется проверке интегративных умений: каждое письменное задание основывается на прочитанном тексте, который учащимся необходимо проанализировать. Было установлено, что проверка интегративных умений пока присутствует только в экзамене GCSE по английскому языку как родному, но не осуществляется в рамках экзаменов IGCSE и ЕГЭ по английскому языку как иностранному. Можно предположить, что в скором времени этот компонент будет добавлен в экзамены для учащихся, у которых английский язык не является родным, так как эта тенденция соответствует современным стандартам образования.

Также было проведено сравнение экзамена IGCSE с отечественной системой языкового контроля английского языка как иностранного (ЕГЭ), в результате чего выяснилось, что некоторые типы заданий из экзамена IGCSE вполне можно порекомендовать для использования в отечественной системе языкового контроля. Это позволит более объективно оценивать знания учащихся и будет соответствовать современным тенденциям языкового контроля английского языка как иностранного.

Исследование экзаменов по английскому языку как родному и иностранному будет продолжаться с целью выявления дальнейших тенденций языкового контроля, их сопоставления с отечественной моделью для ее совершенствования.

Электронные ресурсы

1. AQA Realising potential [Электронный ресурс] // AQA, 2019 - Режим доступа: <https://www.aqa.org.uk> - 10.05.2019.
2. Department for Education [Электронный ресурс] // GOV.UK - Режим доступа: <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education> - 10.05.2019.
3. Edexcel Pearson Qualifications [Электронныйресурс] // Pearson Qualifications, 2019 - Режимдоступа: <https://qualifications.pearson.com/en/home.html> - 10.05.2019.
4. Education Quizzes [Электронныйресурс] // Education Quizzes - Режимдоступа: <https://www.educationquizzes.com/knowledge-bank/what-are-gcses/> - 10.05.2019.
5. English language (8700) Specification. Version 1.4 21 May 2018 [Электронныйресурс] // AQA Realising potential - Режимдоступа:

- <https://filestore.aqa.org.uk/resources/english/specifications/AQA-8700-SP-2015.PDF> - 10.05.2019.
6. English programmes of study: key stage 3 National curriculum in England [Электронный ресурс] // GOV.UK: Department for Education, 2013 - Режим доступа: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/244215/SECONDARY_national_curriculum_-_English2.pdf - 10.05.2019.
 7. English programmes of study: key stage 4 National curriculum in England [Электронный ресурс] // GOV.UK: Department for Education, 2014 - Режим доступа: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/331877/KS4_English_PoS_FINAL_170714.pdf - 10.05.19.
 8. Exam boards: profiles [Электронный ресурс] // The Telegraph - Режим доступа: <https://www.telegraph.co.uk/education/secondaryeducation/8940806/Exam-boards-profiles.html> - 10.05.2019.
 9. GCSEs [Электронный ресурс] // Politics.co.uk - Режим доступа: <https://www.politics.co.uk/reference/gcse> - 10.05.2019.
 10. International GCSE English as a Second Language [Электронный ресурс] // Oxford International AQA examinations - Режим доступа: <https://www.oxfordaqaexams.org.uk/subjects/english/international-gcse-english-as-a-second-language-9280> - 10.05.2019.
 11. Oxford International AQA Examinations [Электронный ресурс] // Oxford International AQA Examinations - Режим доступа: <https://www.oxfordaqaexams.org.uk> - 10.05.2019.
 12. Oxford AQA International GCSE English as a Second Language (9280) Specification for exams May/June 2018 onwards, Version 5.1 [Электронный ресурс] // Oxford International AQA examinations - Режим доступа: https://cf.oxfordaqaexams.org.uk/oqaresources/specifications/oxford_aqa_int_gcse_english_as_a_second_language_specification.pdf - 10.05.2019.
 13. Oxford, Cambridge and RSA [Электронный ресурс] // OCR, 2019 - Режим доступа: <https://www.ocr.org.uk> - 10.05.2019.
 14. Past papers and mark schemes [Электронный ресурс] // AQA, 2019 - Режим доступа: <https://www.aqa.org.uk/exams-administration/exams/find-past-papers-and-mark-schemes> - 10.05.2019.
 15. The Student Room [Электронный ресурс] // The Student Room, 2019 - Режим доступа: <https://www.thestudentroom.co.uk> - 10.05.2019.
 16. What Are My GCSE Options? [Электронный ресурс] // Success at school, 2017 - Режим доступа: <https://successatschool.org/advisedetails/508/What-are-my-GCSE-options%3F/> - 10.05.2019.
 17. Среднее образование по-британски: программа GCSE [Электронный ресурс] // IQ Consultancy Образование за рубежом, 2019 - Режим доступа: <https://www.iqconsultancy.ru/articles/gcse/> - 10.05.2019.
 18. GCSE и iGCSE: что общего и какие отличия [Электронный ресурс] // Edutravel - Режим доступа: https://edutavel.ru/gcse_igcse.php - 10.05.19.
 19. Чернова А. Что такое A-levels и как британские школьники сдают экзамены в вузы, 2017 [Электронный ресурс] // zima - Режим доступа: <https://zimamagazine.com/2017/06/chto-takoe-a-levels-i-kak-britanskie-shkolniki-sdayut-e-kzameny-v-vuzy/> - 10.05.19.

Приложение

Таблица 1. Общее сравнение экзаменов GCSE и IGCSE

| Р а з д е л ь | Критерии | GCSE | | | | IGCSE | |
|---|---|---|--|--|---|---|---|
| | Ч т е н и е и п и с ь б ь м о | Структура/ объекты контроля | Paper 1: Explorations in Creative Reading and Writing | | Paper 2: Writers' Viewpoints and Perspectives | | Письмо |
| | | <u>Section A: Reading</u> • one literature fiction text | <u>Section B: Writing</u> • descriptive or narrative writing | <u>Section A: Reading</u> • one non-fiction text and one literary non-fiction text | <u>Section B: Writing</u> • writing to present a viewpoint | Communicating effectively in writing for a variety of purposes | Understanding and responding to different types of written language |
| Время | | 45 минут | 45 минут | 45 минут | 45 минут | 1 час 15 минут | 1 час 15 минут |
| Максимальный балл | | 40 | 40 | 40 | 40 | 60 | 60 |
| Процент максимального балла от максимального балла за экзамен | | 25 | 25 | 25 | 25 | 30 | 30 |
| Типы заданий и максимальный балл | Задания на основе текста • 1 вопрос с кратким ответом (shortformquestion) (1 x 4 балла) • 2 вопроса с подробным ответом (longerformquestions) (2 x 8 баллов) • 1 вопрос с развернутым ответом (extendedquestion) (1 x 20 баллов) | Задание на основе картинки/темы • 1 вопрос с развернутым ответом (extendedwriting question) (24 балла за содержание, 16 баллов за грамотность) | Задания на основе двух текстов, связанных одной темой • 1 вопрос с кратким ответом (shortformquestion) (1 x 4 балла) • 2 вопроса с подробным ответом (longerformquestions) (1 x 8, 1 x 12 баллов) • 1 вопрос с развернутым ответом (extendedquestion) (1 x 16 баллов) | Задание на основе проблемного утверждения • 1 вопрос с развернутым ответом (extendedwritingquestion) (24 балла за содержание, 16 баллов за грамотность) | 4 задания на контроль продуктивных навыков • описание фотографии (30-50 слов, 9 баллов) • написание письма (50-70 слов, 12 баллов) • написание небольшой статьи (a diary or blog entry) (70-90 слов, 16 баллов) • написание эссе (100-150 слов, 23 балла) | Задания на основе 4 текстов Тестовые вопросы, открытые вопросы, задания на множественный выбор, (shortanswerquestionsandmultiplechoicequestionsinresponse to written passages) | |
| А у д и р о в а н и е | Структура/ объекты контроля | нет | | | | Understanding and responding to different types of spoken language | |
| | Время | | | | | 45 минут | |
| | Максимальный балл | | | | | 40 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Процент максимального балла от максимального балла за экзамен | | 20 |
| | Типы заданий и максимальный балл | | 5 заданий, 21 вопрос, 40 баллов. Тестовые вопросы, открытые вопросы, задания на множественный выбор, задания на восстановление информации (gap-filling) |
| Г о в о р е н и е | Структура/ объекты контроля | Non-examination assessment • presenting • responding to questions and feedback • use of Standard English | Non-examination assessment Communicating and interacting effectively in speech for a variety of purposes. |
| | Время | Около 10 минут | 10 минут + время на подготовку (10 минут) |
| | Максимальный балл | Зачет/незачет (endorsement) | 40 |
| | Процент максимального балла от максимального балла за экзамен | 0 | 20 |
| | Типы заданий и максимальный балл | Подготовленная речь, презентация, дебаты, диалоги и т.п. | • Ответы на вопросы при наличии визуальной опоры (Photocard) – 15 баллов (3 – 4 минуты) • Диалог с экзаменатором (Generalconversation) – 25 баллов (6 – 7 минут) |

Таблица 2. Объекты контроля (Assessment Objectives) по разделам в экзаменах GCSE и IGCSE

| | GCSE | IGCSE |
|---------------|--|---|
| <i>Чтение</i> | <p>AO1: Identify and interpret explicit and implicit information and ideas; select and synthesise evidence from different texts</p> <p>AO2: Explain, comment on and analyse how writers use language and structure to achieve effects and influence readers, using relevant subject terminology to support their views</p> <p>AO3: Compare writers' ideas and perspectives, as well as how these are conveyed, across two or more texts</p> <p>AO4: Evaluate texts critically and support this with appropriate textual references</p> | <p>AO1 READING: UNDERSTAND AND RESPOND TO WRITTEN LANGUAGE</p> <p>R1: Identify and select relevant detail, key points and ideas.</p> <p>R2: Show understanding of vocabulary, ideas and purpose.</p> <p>R3: Collate, organise and present relevant detail.</p> <p>R4: Draw inferences, make deductions, and recognise implicit meaning.</p> |
| <i>Письмо</i> | <p>AO5: Communicate clearly, effectively and imaginatively, selecting and adapting tone, style and register for different forms, purposes and audiences. Organise information and ideas, using structural and grammatical features to support coherence and cohesion of texts</p> <p>AO6: Candidates must use a range</p> | <p>AO2 WRITING: COMMUNICATE IN WRITING</p> <p>W1: Write short texts to convey meaning and exchange information.</p> <p>W2: Produce clear and coherent text of extended length to present key points, details and ideas.</p> <p>W3: Make accurate use of vocabulary and grammatical structures; spell and punctuate accurately.</p> |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | of vocabulary and sentence structures for clarity, purpose and effect, with accurate spelling and punctuation. | W4: Manipulate the language with increasing fluency and creativity for a variety of purposes. |
| <i>Аудирование</i> | <i>нет</i> | AO3 LISTENING: UNDERSTAND AND RESPOND TO SPOKEN LANGUAGE L1: Identify key details from a range of short and longer texts. L2: Identify the overall message and key points in a variety of short and longer spoken texts, involving some more complex language. L3: Understand and collate information from a variety of short and longer spoken texts, involving some complex language and more abstract material. L4: Recognise purpose, implied meaning, attitudes and feelings in extended texts. |
| <i>Говорение</i> | AO7: Demonstrate presentation skills in a formal setting AO8: Listen and respond appropriately to spoken language, including questions and feedback on presentations AO9: Use spoken Standard English effectively in speeches and presentations | AO4 SPEAKING: COMMUNICATE AND INTERACT IN SPEECH S1: Communicate clearly using speech appropriate to situation and audience. S2: Make appropriate and accurate use of a variety of vocabulary and grammatical structures. S3: Produce extended sequences of speech, answering and, as appropriate, asking questions, and expressing opinions with spontaneity and fluency. S4: Demonstrate appropriate pronunciation and intonation. |

УДК 372. 881. 111. 1

Савина Алина Васильевна

Студентка 4 курса факультета иностранных языков

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна)

alinasavina1997@gmail.com

Научный руководитель:

Онищенко Юлия Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка

факультета иностранных языков ГОУ ВО МО «Государственный

социально-гуманитарный университет» (Коломна)

**Обучение иноязычному говорению в формате ОГЭ в среднем звене
общеобразовательной школы**

**Teaching foreign language speaking in the form of the main state exam
at the middle classes of secondary school**

АННОТАЦИЯ.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования главной целью обучения английскому языку на среднем этапе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Говорение – это один из способов формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку. Основным государственным экзамен (ОГЭ) является формой итогового контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Устная часть ОГЭ направлена на проверку устно-речевых умений школьников в диалогической и монологической речи.

Цель исследования - изучить и апробировать технологии формирования навыков говорения у школьников на среднем этапе обучения в рамках подготовки к экзамену в формате ОГЭ. Объект исследования – обучение школьников иноязычному говорению. Предмет исследования – обучение школьников устной речи на английском языке в среднем звене общеобразовательной школы. Результат исследования – анализ современных УМК, содержащих в себе традиционные задания, показал, что они не позволяют решить проблемы, возникающие при обучении школьников иноязычному говорению в рамках подготовки к экзамену в формате ОГЭ. Поэтому нами был предложен комплекс упражнений, некоторые из которых были использованы во время апробации исследования для совершенствования коммуникативных умений диалогической и монологической речи у восьмиклассников в ходе подготовки к ОГЭ. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения предложенных упражнений при разработке уроков, способствующих формированию навыков говорения у обучающихся среднего звена, в практической деятельности школьных учителей и студентов-практикантов.

Ключевые слова: иноязычное говорение; мотивирование; ОГЭ; адаптирование заданий; методические приемы.

ABSTRACT.

In accordance with the Federal State Educational Standard of Basic General Education, the main purpose of teaching English in secondary school is the development of foreign language communicative competence. Speaking is one of the ways to form communicative competence in teaching a foreign language. The main state exam (OGE) is a form of the final control of the formation of foreign language communicative competence. The oral part of OGE is aimed at checking the verbal skills of schoolchildren in different forms of speaking: dialogue and monologue.

The purpose of the study is to investigate and test the technology of formation of speaking skills among schoolchildren in secondary school in preparation for the exam in the form of OGE. The object of the study is teaching schoolchildren

foreign language speaking. The subject of the study is teaching schoolchildren oral speech in English in secondary school. The result of the study is the following: the analysis of modern students' books, which contain traditional tasks, showed that they do not allow to solve the problems that arise in teaching schoolchildren to speak foreign languages in preparation for the exam in the form of OGE. Therefore, we offered a set of exercises, some of which were used during the testing of the investigation results to improve the communicative skills of eight-year students in preparation for OGE. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the suggested exercises in the development of lessons that promote the formation of speaking skills of middle school students, in the practical activities of school teachers and trainee students.

Keywords: foreign language speaking; motivation; OGE; tasks adaptation; methodical techniques.

В настоящее время процесс обучение иностранным языкам имеет непосредственное отношение к коммуникативной деятельности, то есть рассматривается как формирование и развитие умения общаться. Обучающиеся могут практиковать знания иностранного языка в первую очередь в рамках учебного процесса, поэтому сегодня внимание учителей направлено на совершенствование урока иностранного языка.

Эффективное использование знаний, умений и навыков по иноязычному говорению зависит, прежде всего, от того, насколько грамотно организованы условия для их применения в реальной коммуникации [4].

В связи с этим основными характеристиками современного урока иностранного языка являются: комплексность в решении практических, образовательных, воспитательных и развивающих целей; коммуникативная направленность процесса обучения; наличие мотивации в изучении иностранного языка; использование разнообразных форм деятельности для обеспечения активного участия каждого ученика в овладении иностранным языком; создание благоприятного психологического климата для общения в классном коллективе.

Основной государственный экзамен (ОГЭ) является одной из форм итогового контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Устная часть ОГЭ по английскому языку направлена на проверку устно-речевых умений школьников в диалогической и монологической речи.

Однако, несмотря на то, что сегодня существует огромное количество пособий и тренажеров с тренировочными тестами в формате будущего экзамена, при обучении школьников говорению мы встречаемся с рядом проблем. Во-первых, некоторые девятиклассники стесняются говорить на иностранном языке, боятся допустить ошибки, не обладают достаточной информацией по тому или иному вопросу, то есть испытывают иноязычно-речевую скованность, не понимают речевую задачу [6, с. 166-170]. Во-

вторых, большинство семиклассников и восьмиклассников вообще не знакомы или частично знакомы с содержанием экзамена. Их уровень не всегда позволяет выполнять задания в таком формате ввиду нехватки языковых и речевых средств для решения поставленной задачи. В-третьих, обучающиеся теряют интерес из-за однообразия заданий устной части в формате ОГЭ в книгах и тренажерах. Более того, для подготовки к экзаменам недостаточно просто проделать большое количество тренировочных тестов в надежде, что количество перейдет в качество. Для успеха подростку необходимо понимать, по каким критериям будет оцениваться его ответ, какие лексические темы могут быть предложены на экзамене, какие стратегии можно использовать, чтобы избежать типичных ошибок и более уверенно чувствовать себя в аудитории для устного ответа. Педагоги же сталкиваются со следующими трудностями: выбор лексического материала и тренировочных заданий; отсутствие образцов ответов; опасность исключения обучающихся из учебного общения, если отвечает один школьник; переход обучающихся на использование родного языка при парной и групповой формах работы.

Таким образом, проблема обучения школьников иноязычному говорению в рамках подготовки к экзамену в формате ОГЭ является **актуальной**.

Решением этой проблемы может являться самостоятельное адаптирование учителем английского языка заданий ОГЭ, использование для их выполнения разнообразных форм работы с обучающимися на уроке и комбинирование методов обучения.

В задании 2 обучающемуся предлагается принять участие в условном диалоге-расспросе, где у него есть 40 секунд, чтобы ответить на каждый из шести услышанных в аудиозаписи вопросов телефонного опроса.

Task 2. You are going to take part in a telephone survey. You have to answer six questions. Give full answers to the questions.

Remember that you have 40 seconds to answer each question.

Tapescript for Task 2

Electronic assistant: Hello! It's the electronic assistant of the Dolphin Sports Club. We kindly ask you to take part in our survey. We need to find out how people feel about doing sports in our region. Please answer six questions. The survey is anonymous – you don't have to give your name. So, let's get started.

Electronic assistant: How old are you?

Student: _____

Electronic assistant: How many times a week do you do sports?

Student: _____

Electronic assistant: What sport is the most popular with teenagers in your region?

Student: _____

Electronic assistant: What sports facilities are available in the place where you live?

Student: _____

Electronic assistant: Why do you think it is important to keep fit?

Student: _____

Electronic assistant: What would you advise a person who wants to keep fit?

Student: _____

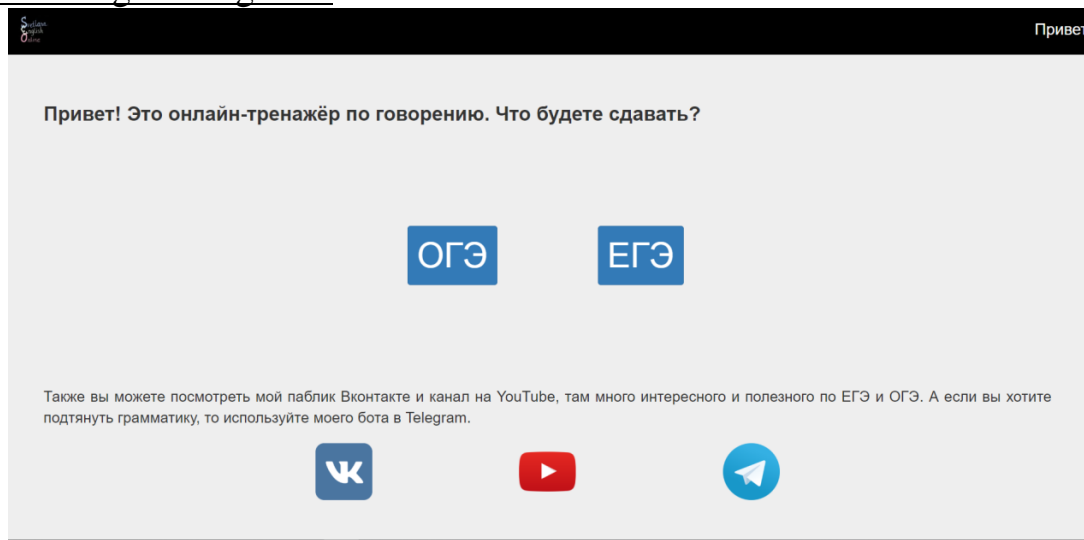
Electronic assistant: This is the end of the survey. Thank you very much for your cooperation.

Сегодня многие преподаватели используют онлайн-тренажеры для подготовки к устной части ОГЭ по английскому языку, которые полностью имитируют экзамен:

- <https://speaking.svetlanaenglishonline.ru/>;

- открытый банк заданий на сайте ФИПИ <http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-oge/>;

- <https://en-oge.sdamgia.ru/>.



Федеральный институт педагогических измерений

Открытый банк заданий ОГЭ

Открытый банк заданий ГИА-9 / Английский язык

Говорение (84)

[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9]

Task 2. You are going to take part in a telephone survey. You have to answer six questions. Give full answers to the questions. Remember that you have 40 seconds to answer each question. [Прослушать аудиозапись](#)

Task 3. You are going to give a talk about the Internet. You will have to start in 1.5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10-12 sentences).
Remember to say:

- why today's teenagers use the Internet so much
- how the Internet makes long-distance communication easier
- what dangers teenagers can face when they use the Internet

You have to talk continuously.

Task 2. You are going to take part in a telephone survey. You have to answer six questions. Give full answers to the questions. Remember that you have 40 seconds to answer each question. [Прослушать аудиозапись](#)

Task 3. You are going to give a talk about holidays. You will have to start in 1.5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10-12 sentences).
Remember to say:

- what holidays are most popular in your country
- what your favourite holiday is and how you celebrate it

ibascriptiviar wind-window.open?_f_/docs/888D5C9F3789886402964A811955662/question...

СДАМ ГИА: РЕШУ ОГЭ
Образовательный портал для подготовки к экзаменам
Английский язык

Математика Информатика Русский язык **Английский язык** Немецкий язык Французский язык Испанский язык
Физика Химия Биология География Обществознание Литература История

Реклама от Google

answers to test
online testing
student exam
mcq exam
mobiles online

Объявление закрыто Google

Каталог заданий.
Задания 35. Условный диалог-расспрос

[Пройти тестирование по этим заданиям](#)
[Вернуться к каталогу заданий](#)
[Версия для печати и копирования в MS Word](#)

1 **Задание 35 № 1478**

Take part in a telephone survey. You have to answer six questions. Give full answers to the questions. Remember that you have 60 seconds to answer each question.

Воспользуйтесь плеером, чтобы прослушать запись.

0:00 / 5:11

Источник: Демонстрационная версия ГИА—2016., Демонстрационная версия ОГЭ—2018 по английскому языку.
Пояснение · [Поделиться](#) · 1 комментарий · [Сообщить об ошибке](#)

Об экзамене
 Каталог заданий
 Ученику
 Учителю
 Варианты
 Эксперту

Однако, работа с тренажерами вызывает интерес у детей только в самом начале, а со временем ученикам становится скучно, им хочется разнообразия.

Анализ современных УМК показал, что они не позволяют решить эту проблему, поскольку содержат в себе стандартные задания.

Например, мы встречаемся со следующими типовыми заданиями для развития навыков диалогической речи:

- чтение диалога по ролям;
- ответы на вопросы учителя по тексту диалога;
- драматизация диалогов на основе предварительного заучивания их наизусть;
- составление диалога при помощи картинок;
- озвучивание видеосюжета;
- составление собственных диалогов по образцу с использованием типичных для данной ситуации речевых клише [6, с.181].

Мы предлагаем новые упражнения, которые можно использовать при обучении диалогу:

- brainstorming (учитель или обучающиеся придумывают и задают друг другу вопросы на определенную тему);

- matching the questions with the answers (обучающиеся должны сопоставить вопросы с ответами);
- matching the headings with the correct set of questions (обучающиеся должны сопоставить заголовки с набором вопросов);
- expanding short answer (обучающиеся должны изменить предложение, дав полные ответы на вопросы);
- asking and answering questions about the picture (обучающиеся в парах задают вопросы по картинке друг другу и отвечают на них);
- interviewing (записывая речь на диктофон, один ученик – интервьюер, задает вопросы, другой – интервьюируемый, отвечает на них, потом они меняются ролями, а учитель передвигается по классу и фиксирует ошибки, которые он комментирует после выполнения задания);
- board games (например, настольные игры с вопросами и ответами на определенную тематику);
- role-playing situations (например, учащиеся работают в парах, один из них – студент, а другой – эксперт, который должен записать его ответы на диктофон, найти ошибки и оценить студента).

В этих заданиях на ответ на вопрос отводится 40 секунд, время можно контролировать с помощью онлайн-таймера, выведенного на экран.

В задании 3 необходимо в течении 1,5 минуты построить законченное связанное монологическое высказывание на определенную тему с опорой на план, представленный в виде косвенных вопросов.

Task 3. You are going to give a talk about photography. You will have to start in 1.5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10-12 sentences).

Remember to say:

- why people like taking photos
- why taking photos is more popular today than it was in the past
- what the best photo you have ever taken is

You have to talk continuously.

Типовыми заданиями для развития навыков монологической речи являются следующие:

- описать картинку;
- прокомментировать пословицу, название текста;
- ответить на вопросы на понимание содержания и смысла прочитанного текста;
- согласиться с утверждениями или опровергнуть их;
- доказать, что...
- выбрать глаголы, прилагательные, идиоматические выражения, тропы, с помощью которых автор описывает/выражает свое отношение к людям, событиям, природе и т. д.;
- определить основную идею текста;
- охарактеризовать героев...;

- кратко изложить содержание текста, составить аннотацию к тексту;
- рассказать текст от лица главного героя;
- придумать другой конец истории [6, с. 174].

Дополнительными упражнениями для обучения монологической речи могут служить:

- gap-fillexcerciseswithlinkingwords (учащиеся должны правильно употребить слова-связки);
- spidermandiagrams/mindmaps (составление диаграмм с идеями для ответа на каждую часть монолога);
- matchingtheheadingswiththeanswer (учащиеся сопоставляют заголовки с частями монолога);
- posingparagraphsinthecorrectorder (обучающиеся должны расставить части монолога в правильном порядке);
- answeringquestionsusingsuggestedkeywords (обучающиеся должны дать ответ на вопрос, выбрав фразы из предложенных);
- snowballgames (обучающиеся строят монологическое высказывание на определенную тему, говоря по очереди по одному предложению);
- interviewing (например, в классе выбирают несколько интервьюеров, остальные учащиеся – интервьюируемые, все двигаются по классу, интервьюеры переделывают установки из задания в вопросы и задают их респондентам, после чего интервьюеры рассказывают о результатах своего исследования);
- role-playingsituations (обучающиеся ищут необходимую информацию, используя веб-сайты и обмениваются ей, например, рассказывая друг другу, какие достопримечательности каждый из них посетил бы в Лондоне).

В ходе производственной (преддипломной) практики нами была проведена апробация результатов нашего исследования в 8 классе МБОУ СОШ №17 Коломенского г.о. Московской области в рамках урока, целью которого являлось совершенствование коммуникативных умений диалогической и монологической речи по теме «Покупки, карманные деньги» при подготовке к ОГЭ.

Для определения темы урока была использована одна из информационных технологий - wordcloud, с помощью облака слов учащиеся смогли не только определить тему урока, но и описать картинку, и вспомнить слова по данной теме.



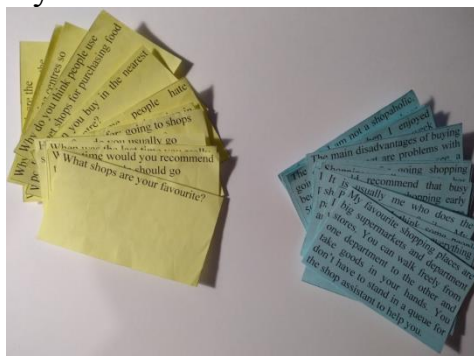
Проверка знаний лексики также осуществлялась на основе облака слов.

Этот этап работы сыграл еще и роль речевой зарядки, потому что обучающиеся должны были давать определения слов и их угадывать. Такая коллективная форма работы активизировала деятельность школьников.

В содержании новой темы входило изучение вводных конструкций, которые рекомендуется использовать при выражении своих мыслей в заданиях 2 и 3 устной части ОГЭ и ознакомлении с элементами этих заданий.

Нами была выбрана данная тема, поскольку она связана с реальной жизнью. Ведь мы совершаем покупки практически каждый день, этим и объясняется важность ее изучения.

Проверка и отработка нового материала осуществлялась в разных формах работы. Сначала каждый обучающийся получил по 2 карточки разных цветов, одну с вопросом, другую с ответом, которые не соответствовали друг другу. Один школьник читал вопрос. Тот, у кого был ответ на вопрос, продолжал цепочку, задавая свой вопрос. Это задание позволяет включить в работу весь класс.



В Таблице 1 приведен пример задания.

Таблица 1

| | |
|---|--|
| Who do you prefer going shopping with? Why? | I would prefer going shopping with my mum, because she has good taste in clothes and she can give me some useful advice. Besides she pays for everything. |
| What do you prefer: going to shops or doing the shopping online? Why? | I think shopping online is a good idea, but I've never done it. I'm not sure that it's good for clothes. Personally, I think it's better to try things on before you buy them. |
| Do you like shopping? Why/Why not? | Personally, I don't really like shopping because it can be tiring and a bit boring sometimes. Also, I don't have enough pocket money to buy everything I want. |

После этого обучающиеся вытянули по одной карточке с вопросом из предыдущего задания. Здесь был использован один из приемов сингапурской методики обучения, называемый MixPairShare. Школьники смешиваются под музыку, а как только музыка останавливается, объединяются в пары и

обсуждают вопросы, а также исправляют ошибки друг друга. Учитель в этот момент передвигается по классу и заслушивает мнения пар, фиксирует ошибки, которые комментирует после выполнения задания. Данный прием позволяет вовлечь в работу даже слабого обучающегося, а также выступает в роли физкультминутки.

Затем мы перешли к монологу. Ребята в группах работали с монологом и памятками с фразами. Им нужно было заполнить текст пропущенными фразами-клише и расставить части высказывания в правильном порядке. Школьники отметили это задание как самое сложное.

Fill in the text with the missing words from the table and then puts the parts of the monologue in the right order.

| | | | | | | | | |
|-----|-----------|---------|---------|----------|-----|---------------|----------|---------|
| But | As for me | Because | Firstly | Secondly | And | In conclusion | Moreover | Besides |
|-----|-----------|---------|---------|----------|-----|---------------|----------|---------|

You are going to give a talk about shopping. You will have to start in 1,5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10-12 sentences).



Remember to say:

- whether you like doing shopping, why (why not)
- whether you usually go shopping alone or with your friends
- what advantages and disadvantages of online shopping are

You have to talk continuously.

1. I usually go shopping with my friend if I want to buy clothes. 1) _____ she has a good taste and she can give me some useful advice. Also we have an opportunity to spend time together speak about everything and nobody will disturb us.

2. It is no doubt that there are advantages and disadvantages of online shopping.

2) _____, you can choose what you want sitting at home. 3) _____, you can visit a lot of different shops for a short period of time. 4) _____, you don't have to stand in a queue. 5) _____ at the same time you can't touch or put on something. 6) _____ you will have some problems if you don't like what you have bought. 7) _____ the delivery of the order can be delayed.

3. 8) _____, I would like to say that doing shopping is an essential part of our life. That's all I wanted to say.

4. 9) _____, I like doing shopping because I can relax, forget about problems and dream about future presents.

5. I would like to give a short talk about doing shopping. It is a part of our life. We have to accept it.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |

После этого обучающимся была предложена индивидуальная работа – подготовить монологическое высказывание, как в предыдущем задании. Затем несколько школьников рассказали свои монологи, остальные должны были их слушать и фиксировать ошибки.

На дом было задано дифференцированное задание: слабым обучающимся была выдана карточка с текстом с пропусками, которые они должны были заполнить своими ответами, а сильным – карточка без опоры.

You are going to give a talk about shopping. You will have to start in 1,5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10-12 sentences).



Mind that you **DO NOT HAVE** to describe this picture in your answer. However, you may use it to get ideas for the monologue.

Remember to say:

- whether you like doing shopping, why (why not)
- who do you usually go shopping with, why
- what you prefer: going to shops or shopping online, why

You have to talk continuously.

I would like to give a short talk about _____ . It is a part of our life. We have to accept it whether we like it or not.

As for me, I like/don't like doing shopping because I can / have / don't have / it can be _____

I usually go shopping with _____ .
Because _____ he / she _____

It is no doubt that _____ .
But I usually choose going to shops / shopping online _____

Firstly, _____

Secondly, _____

In conclusion, I would like to say that doing shopping is an essential part of our life. That's all I wanted to say.

You are going to give a talk about shopping. You will have to start in 1,5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10-12 sentences).



Mind that you **DO NOT HAVE** to describe this picture in your answer. However, you may use it to get ideas for the monologue.

Remember to say:

- whether you like doing shopping, why (why not)
- who do you usually go shopping with, why
- what you prefer: going to shops or shopping online, why

You have to talk continuously.

Чтобы привлечь внимание детей, сосредоточить их, облегчить восприятие нового материала, создать положительную мотивацию, были использованы различные виды деятельности и формы работы, а также

наглядные средства (облако слов, памятки, презентация). Поэтому можно сказать, что у детей были задействованы разные виды памяти, а также разные виды мышления - наглядно-образное, словесно-логическое, эмоциональное.

Апробированное на практике исследование подтвердило, что самостоятельная трансформация учителем заданий ОГЭ, использование для их выполнения разнообразных форм работы с обучающимися на уроке и комбинирование методов обучения позволяют создать условия для активного участия каждого школьника в иноязычном общении, а значит, и могут способствовать эффективной подготовке к устной части экзамена по английскому языку в формате ОГЭ.

Список литературы

1. Афанасьева О.В. Английский язык. 8 кл.: в 2 ч.: учебник /О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова. – М.: Дрофа, 2014.
2. Ваулина Ю.Е. УМК “Spotlight” - Английский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс]. - 2 – е изд. - М.: ExpressPublishing: Просвещение, 2017. – 136 с. (Английский в фокусе)
3. Мильруд Р.П. ОГЭ. Английский язык: Устная часть. Тренировочные тесты: учебное пособие / Р. П. Мильруд; под научн. ред. К. С. Махмурян. — Обнинск, 2016. – 88 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с. — (Библиотека учителя иностранного языка).
5. Приказ от 17 декабря 2010 г. №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 238 с.
7. Суханова О.Н. Английский язык. Основной государственный экзамен. Готовимся к устной части: учеб. пособие для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз./ О.Н. Суханова Н.А. Исупова. – М.: Просвещение, 2017. – 72с.
8. Юнёва С.А. Учебное пособие. — М.: Интеллект-Центр, 2017. — 48 с. — (Английский язык. Устная часть. Готовимся к ОГЭ).

Электронные ресурсы

9. <http://www.fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-oge>
10. <https://en-oge.sdangia.ru/>
11. <https://speaking.svetlanaenglishonline.ru/>

УДК 371.322.4

Садыхова Карина Эльмановна

Студентка второго курса департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (Москва)
Karina_se@list.ru

**Как вдохновить студентов на максимально продуктивное
изучение иностранного языка
с помощью постановки целей и духа соревновательности
How to inspire students to learn the language in the most productive way
by setting goals and with the help of spirit of competition**

АННОТАЦИЯ.

В данной статье рассматривается проблема поддержания мотивации и интереса детей к изучению английского языка на занятиях с репетитором и в школе, а также излагаются новые взгляды на эту проблему с различных точек зрения: ученика и преподавателя. Особое внимание в работе акцентируется на потенциально эффективных способах вовлечения школьников в процесс обучения. На основе проведенного исследования предлагается ввести особую систему постановки целей и их достижения с последующим переходом к более сложным. Суть данного метода заключается в поощрении любой активности на занятии и оценивание всех заданий, выполняемых ребенком на уроке или дома, а также отсутствие «плохих» оценок. На основе наблюдений за поведением учеников и их реакцией на введение данной системы, было установлено, что данная методика является действенной, так как наблюдается положительная динамика в повышении заинтересованности в предмете среди учащихся 1-11 классов.

Ключевые слова: мотивация; работа в классе; поощрение; карточки; демотивация; наклейки; дух соревновательности.

ABSTRACT.

This article examines the problem of maintaining the motivation and interest of children to learn English in the classroom with a tutor and at school and presents new views on this problem from a student's and a teacher's point of view. Particular attention is paid to the potentially effective ways of involving students in the learning process. Based on the study, it is proposed to introduce a special system of setting goals and achieving them, followed by a transition to more complex ones. The essence of this method is to encourage any activity in the classroom and evaluate all tasks performed by a child in the classroom or at home, as well as the absence of "bad" grades. Based on observations of students' behaviour and their reaction to the introduction of this system, it was found that this technique is rather effective, as there is a positive trend in increasing interest in the subject among students in grades 1-11.

Key words: motivation; classroom work; encouragement; cards; demotivation; stickers; spirit of competition.

Основываясь на своем небольшом опыте работы с детьми индивидуально, могу сказать, что практически у каждого ребенка отсутствует мотивация. С точки зрения педагогики *«мотивация – это вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения.»* *«Мотивация учения представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности.»* Очевидно, что именно мотивация является тем, что подталкивает человека к выполнению тех или иных действий.

Детей, которые действительно вовлечены в изучение языка, им это интересно, совсем небольшое количество. В большинстве случаев родители отдают детей в языковые школы, на индивидуальные занятия с репетитором с целью повышения успеваемости в школе, в то время как дети, имея проблемы с изучением родного языка, недоумевают, зачем нужно учить еще и второй. Данная проблема является достаточно актуальной в настоящее время, так как дети не видят перспектив и пользы в изучении того или иного предмета для себя и своей будущей жизни. Актуальность этого вопроса подтверждается наличием большого количества статей и работ, посвященных изучению проблемы мотивации в попытке найти оптимальный и эффективный способ вовлечения школьников в процесс обучения. Начав практиковаться в качестве репетитора, я столкнулась с проблемой невыполнения домашней работы и нежеланием прикладывать усилия на самом уроке. К моему удивлению, даже превращение урока в игровой процесс, введение различных активностей помогало повысить мотивацию лишь на короткое время и только на самом занятии. В наши дни чаще всего дети не выполняют домашние задания только потому, что это является необходимой частью их школьной жизни, что делает поиск способов замотивировать детей все сложнее и сложнее. Основываясь на данных, полученных мною в ходе опроса, большинство детей и подростков выполняют те или иные задания в двух случаях: либо они чувствуют необходимость и большой интерес в том, чем они занимаются, либо они боятся педагога или своих родителей. Тогда я начала анализировать, что именно может помочь мне решить данную проблему, и было решено использовать поощрительные наклейки, нечто вроде "наклеек-мотиваторов". Таких наклеек множество: с различной тематикой, различными рисунками и фразами, например, "Молодец!", "Так держать!", "Старайся!". Естественно, использование только наклеек для поощрения не имеет никакого смысла, так как совсем небольшое количество детей может заинтересоваться исключительно наличием наклеек на последней странице тетради. Для того, чтобы сделать процесс обучения более продуктивным и использовать наклейки как часть мотивационной схемы наиболее эффективно, необходимо использовать некий алгоритм работы с целями и мотивацией с помощью этих "помощников".

Последовательность введения поощрительных наклеек состоит в том, что на начальном этапе, на первых уроках, необходимо немного поработать над постановкой целей ребенка и объяснить ему, что при активной работе и хорошем выполнении домашней работы, он будет получать одну наклейку. Таким образом, изначально выставляется цель: собрать N количество наклеек. Так как первым вопросом, который придет большей половине учащихся будет «Для чего мне необходимо собрать N количество наклеек?», необходимо сразу пояснить, что результатом достижения цели будет приз и переход на новый уровень с новым испытанием. На первых порах практически для каждого ребенка конечная цель первого этапа, то есть

первого «уровня», будет достаточно размытой и абстрактной, ожидать резкого изменения ситуации не стоит. Скорее всего ребенок начнет усерднее работать как на уроке, так и дома, но этот сдвиг будет не очень большим. Однако, после того, как ребенок пройдет первый этап своего испытания, и награда за достижение первой цели наконец-то материализуется, активность и мотивация резко начнут возрастать.

Что подразумевается под "призом" и где его взять? Преподаватель-энтузиаст, при большом желании, может сам покупать небольшие призы, основываясь на интересах ребенка. Или же пообщаться с родителями ребенка, предложив им помочь учителю осуществить такую задумку. Основываясь на своем опыте, родители с удовольствием соглашаются поддержать своих детей, ведь многим детям процесс обучения, особенно изучения иностранного языка, дается с большим трудом. Таким образом, по достижении цели, необходимо торжественно объявить, что "уровень пройден", и теперь он переходит на новую ступень, где, соответственно, баллов, то есть наклеек, нужно получить больше. Чтобы поддерживать мотивацию и интерес ребенка, необходимо каждый раз увеличивать уровень сложности. Однако, нельзя поднимать задачу собрать свыше 20-25 наклеек, так как такая цель начинается казаться слишком далекой и слишком сложной для осуществления. Это может привести к обратному процессу – потери интереса к «борьбе» и полной демотивации.

Таким образом, мной был проведен небольшой эксперимент, в ходе которого данная система была применена при обучении детей из 2х-6х классов, и результаты оказались довольно успешными. Тем не менее, была замечена прямая параллель между повышением возраста и снижением интереса к наклейкам. Чем старше ребенок, тем меньше он заинтересован в подобного рода «детских мелочах». Несмотря на это, все дети от 7 до 13 лет начали усерднее работать на уроках и постепенно выполнять домашнюю работу, таким образом, дисциплина намного повысилась.

Однако, такая система не подойдет для мотивирования школьников, так как данная схема окажется очень денежно затратной.

Еще один интересный способ, как помочь учителям вовлечь своих учеников в процесс обучения, а самим обучающимся настроиться на активную работу в классе и дома. Еще сама обучаясь в школе, я не любила выполнять домашнюю работу, и стимула что-то делать не было, так как ее не проверяли, а если и проверяли, то не на оценку. Соответственно, та активность, которая не оценивается, в большинстве случаев мало интересует школьников. В наши дни многие педагоги считают, что ругать или каким-либо образом наказывать учеников за невыполнение домашней работы нет смысла, это не улучшает качество выполняемой работы. Страх получить два за пустой лист бумаги или не вписанные в пропуски слова не влияет на то, насколько ответственно и осознанно ученик подходит к выполнению заданий, главное, чтоб «хоть что-то было написано»: думают многие ребята. Я убедилась в этом не только проанализировав свое отношение и отношение

моих одноклассников к этому аспекту школьной жизни, но и выполняя со своими учениками домашнее задание. Некоторые дети, которым задали на дом написать эссе или какую-то историю, откровенно говорят «главное пару предложений написать, чтоб хоть что-то было». Таким образом, накладывание штрафных санкций за неделанное д/з, не повышает языковую компетенцию детей, скорее создается иллюзия *прилежных учеников*.

Возвращаясь к проблеме несерьезного отношения к неоцениваемым активностям на уроке, можно добавить, что ответы на уроке также остаются без особого внимания, так как учителя редко ставят оценку просто за устные ответы. Дабы подтвердить свои тезисы, я провела опрос среди студентов, задав им 2 вопроса: *«Делали ли Вы домашнюю работу, если заведомо знали, что ее не проверят и не оценят?»* и *«Что Вы чувствовали, когда получали оценку "3" за недостаточную активность на уроке в школе?»* Ко второму мы вернемся чуть позже, а что же делать с домашней работой? По результатам опроса более шестидесяти процентов респондентов не делали домашнюю работу, зная, что их труд никак не будет оценен. Отсюда возникает вопрос, как же «заставить» детей делать ее осознанно, а не «для галочки»? Как же вовлечь учеников в процесс обучения? Нужно дать понять ученикам, что каждый урок – это вызов, – и дать детям больше возможностей получить высокий балл. Метод работы с большим классом чем-то напоминает «наклейки-помощники», но в отличие от него, он подходит как для младших классов, так и для старшеклассников. Все, что нужно преподавателю, набор из пяти карточек для каждого учащегося в классе, так как суть метода заключается в том, что каждый ребенок может получить оценку «пять» на уроке, собрав всего 5 карточек.

Но каковы же критерии для получения этой заветной карточки и как это работает? Преподаватель сам в праве устанавливать правила «игры», но изначально подразумевается, что качественные и развернутые ответы на уроке, ответы домашнего задания, участие в дискуссиях и обсуждениях – это все то, за что ученик должен быть поощрен карточкой. Таким образом, ребенок больше заинтересован в работе на уроке, так как в классе присутствует дух соревновательности. Вспоминая себя даже в 11 классе, когда учителя на праздниках проводили различного рода викторины, поощряя нас бумажными карточками, могу сказать, что все были увлечены, и в тайне каждый хотел быть лучше других и заработать как можно больше «очков». А что будет, если конечной целью является оценка? Конечно, желание выйти в лидеры и получить оценку просто за работу на уроке подтолкнет детей к тому, чтобы быть более активными. И в конце урока учитель выставляет оценки, и каждый ребенок в праве получить оценку «отлично» за 5 карточек и «хорошо» за 4 карточки.

Однако, самое важное – не ставить плохие оценки тем, кто недобрал нужного количества баллов. Читая различные статьи, связанные с мотивацией учащихся, я часто встречала высказывание, что *«Никакие результаты нельзя признать хорошими, как бы высоки они не были, если*

ребёнок мог бы достигнуть более высоких. И никакие результаты, как бы они не были малы, нельзя признать плохими, если они соответствуют максимальным возможностям ребёнка». Основываясь на этом высказывании, я предположила, что оценка «удовлетворительно» за работу на уроке может приводить к снижению мотивации, и, соответственно, к снижению активности в классе. Данный вывод я сделала на основе ответов на второй вопрос, где более семидесяти процентов отвечающих отметили, что оценка «3» за недостаточную активность на уроке демотивировала их. Таким образом, чтобы мотивация, энтузиазм и желание бороться за оценку не пропали, тем, кто по каким-то причинам не был активным в течение занятия и не собрал необходимое количество карточек, необходимо дать возможность «добрать» на следующем уроке, но, чтобы не дать детям расслабиться, на следующий урок у него будет на одну карточку меньше. Очевидно, что это не отменяет троек за самостоятельные и контрольные работы, так как это является проверкой знаний, которые ребенок приобрел в процессе обучения.

В теории такой вид оценивания поможет поддерживать интерес к учебе через игру и постановку целей. Когда ребенок чувствует, что делает что-то «не просто так», что его труд может быть оценен, мотивация автоматически начинает повышаться. Особенно важно отметить, что данный вид мотивации является скорее положительным, так как большую значимость имеет результат и ребенок скорее всего будет получать больше удовольствия от учебы. Конечно, уследить за каждым ребенком и тем более за каждым сделанным или несделанным заданием достаточно сложно, а иногда и практически невозможно, но мой метод предполагает, что дети будут самомотивироваться и ответственно подойдут к практике дома и работе непосредственно на уроке.

Очевидно, что данная система требует от преподавателя желание помочь ребёнку вовлечься в процесс, но это достаточно быстро окупает вложенную энергию в виде хороших результатов.

В настоящее время все меньше и меньше детей видят какой бы то ни было смысл в учебе. Большинство из них не дисциплинированы и не осознают всю важность учебного процесса. Скорее всего данная проблема будет прогрессировать с годами. Это явление бросает педагогам вызов – необходимо поднимать и анализировать проблему мотивации учащихся, чтобы находить все больше новых решений и развивать их для дальнейшего использования. Очевидно, что отсутствие положительного настроения на работу в классе и дома делают процесс обучения абсолютно неэффективным и превращают занятия в пустую трату времени. Каждый педагог должен найти тот самый способ, который будет подходящим для мотивации именно его учебной аудитории. Несмотря на то, что эта проблема обсуждается многими педагогами и методистами, она, вероятнее всего, никогда не перестанет быть актуальной.

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Г79 Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие/Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – С. 71-981
2. Драганчук Н. А.«Повышение мотивации школьников через использование учебных упражнений и заданий»[Электронный ресурс] // URL: <https://multiurok.ru/files/povysheniie-motivatsii-shkol-nikov-chieriez-ispol.html>(дата обращения: 10.03.2019).
3. Зубовская Л.А. Повышение мотивации школьников через инновационные методы обучения // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12(35). Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2013.
4. Михайлова О. В. Учебная мотивация как один из критериев эффективности учебного процесса [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»URL: <https://открытыйурок.рф/статьи/583615/> (дата обращения: 10.03.2019).
5. Мосина Н. А., Казакова Т. В., Захарова Т. В. Особенности учебной мотивации у младших школьников с разным уровнем успеваемости // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6 (часть 2) – С. 290-301

УДК 372.881.111.1

Солдатова Елена Игоревна

Студент 3 курса

департамента иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

soldalena@mail.ru

Научный руководитель:

Кирсанова Мария Александровна

Кандидат филологических наук, преподаватель департамента иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

**Проблема использования перевода и родного языка
при обучении иностранному языку на разных этапах обучения
The Problems of Translation and the Mother Tongue in Language Teaching**

АННОТАЦИЯ.

Данная статья посвящена проблеме использования перевода и родного языка при обучении иностранному языку на разных этапах обучения. Основной целью представленного исследования является определение целесообразности использования родного языка и перевода на уроках иностранного языка. Для достижения поставленной цели были проанализированы различные взгляды как зарубежных (Д. Аткинсон, Д. Скривенер, В. Буцкамм), так и отечественных (В. Н. Вагнер, Г. А. Китайгородская) методистов на данную проблему и их отношение к использованию родного языка на уроках.

Кроме того, был проведен опрос преподавателей, работающих на разных ступенях обучения с целью выявить проблемы, которые существуют в современном российском представлении об использовании данного метода на уроках на различных этапах обучения, а также выявить основные причины использования или не использования учителями родного языка на уроках и их отношение к данному методу. Также на основе проведенного исследования автором определяются не только как российские учителя и их

ученики используют родной язык, но и частоту его использования; проблемы в восприятии метода опоры на родной язык и использования перевода учителями на уроках на разных уровнях.

Ключевые слова: метод опоры на родной язык; принцип учета родного языка; родной язык на уроке; этапы обучения; перевод на уроке

ABSTRACT.

The article is dedicated to the problem of the mother tongue and translation usage for teaching on different levels of education. The main goal of the research is to identify expediency of mother tongue and translation utilization in foreign language classes. To reach this goal a lot of methodologists' works were analysed, both foreign (D. Atkinson, J. Scrivener, W. Butzkamm) and Russian (V.N. Wagner, G.A. Kitaygorodskaya) to identify their attitude to the issue and perspective to the problem.

In addition, a survey of teachers working at different levels of education was conducted in order to elicit the problems that exist in the modern Russian view on the use of L1 at the lessons at various stages of learning, as well as to identify the main reasons for the use or non-use of the native language by teachers in class and their attitude to this. Also, on the basis of the conducted research, the author defines not only how Russian teachers and their students use their native language, but also the frequency of its use; problems in the perception of the method of reliance on the native language and the use of translation by teachers in the classroom at different levels.

Keywords: mother tongue; L1; reliance on the native language; translation; stages of school education

Проблема использования родного языка и перевода на уроках иностранного языка практически не затрагивалась и не затрагивается ни в работах зарубежных авторов и методистов, ни отечественных преподавателей. У многих преподавателей и методистов родной язык на уроке иностранного языка, скорее всего, ассоциируется с проведением всего урока полностью на родном языке, что связано с некоторыми подходами в обучении иностранным языкам, популярными ранее (например, методом грамматического перевода). Существует всего несколько трудов, посвященных разбору и описанию принципа опоры на родной язык, а также примеров его использования, и самое современное датировано 2011 годом. Современная же ситуация представлена в основном редкими статьями с различными вариантами использования родного языка для обучения иностранному.

Изученная литература свидетельствует о том, что данная тема недостаточно освещена в литературе, так как нет информации о текущей ситуации, например, используется ли принцип опоры на родной язык современными преподавателями; существуют ли какие-либо различия в

использовании родного языка на разных этапах обучения; и каким в целом является отношение современных преподавателей к использованию родного языка на уроках. В этом и заключается актуальность данного исследования.

Соответственно, целью данной статьи является описание современного отношения преподавателей к принципу опоры на родной язык и использованию родного языка и перевода на уроках иностранного языка в целом. Для этого первым важным шагом является изучение существующей зарубежной и отечественной литературы по исследуемой теме и сравнение взглядов зарубежных и отечественных методистов на использование родного языка на уроке.

Впервые серьезно родной язык как ценный помощник при обучении был воспринят Ч. Д. Додсоном в 60х - 70х годах двадцатого века, который создал так называемый билингвальный подход к изучению иностранного языка.

Уже позже Д. Аткинсон напишет, почему все-таки важно применять родной язык на уроке. Прежде всего, родной язык позволяет ученикам выразить именно то, что они хотят сказать. Например, когда ученик отвечает на вопрос, но не может выразить свою мысль на иностранном языке, он может сказать ее на своем, а учитель уже может замотивировать ученика выразить это на иностранном языке, напомнив об уже изученных грамматических конструкциях. Более того, иногда попросить учеников просто перевести слово может быть менее затратно по времени и избавит от возможной двусмысленности. Также родной язык можно использовать для определения понимания учениками как какого-то концепта, стоящего за какой-либо конструкцией, так и прочитанной или прослушанной информации [6].

Еще один известный зарубежный методист и преподаватель Д. Скривенер в своем пособии для преподавателей затрагивает тему применения родного языка на уроках. Он предполагает, что многие учителя избегают родного языка, так как слишком серьезно реагируют на некоторые традиционные методы обучения, где использовался только родной язык для объяснения и обсуждения, и когда у учеников едва ли была возможность услышать или использовать изучаемый язык [9, с. 309-310]. Автор приводит примеры использования родного языка, среди которых предложение включать субтитры к видео на родном и иностранном языке, сравнивать произношение звуков и находить подходящий перевод различным грамматическим конструкциям.

Еще одно мнение высказано немецким профессором В. Буцкаммом, который известен разработкой систематического подхода к роли родного языка при обучении иностранному. По его теории, родной язык – это отличная «система поддержки» при изучении другого языка, ведь каждый человек, который изучает язык не «белый лист», а уже имеет определенную словарную и грамматическую базу, уже научился концептуализировать мир с помощью языка, общаться, разговаривать, понимать грамматические категории [7, с. 29]. Также Буцкамм добавляет, что важно понимать не

только само сообщение, но и как оно построено, чтобы в дальнейшем строить похожие фразы на интуитивном уровне. Для этого автор вводит такое понятие, как «отражение» (в оригинале - «mirroring») [8, с. 379-386], суть которого в том, что запоминание некоторых конструкций будет намного эффективнее и легче при сопровождении переводом на родной язык, иногда даже дословный.

В отечественной же методике отношение к данному принципу более унифицированное и он имеет, скорее, больше сторонников, чем противников. Вслед за сформированными в 18 и 19 веках грамматико-переводным и текстуально-переводным методами обучения, в 30-50 годах 20 века российскими учеными был разработан сознательно-сопоставительный метод, где шел упор на выполнение различного рода упражнений (в том числе и на перевод), для сопоставления родного языка с целевым [1, с. 29-30].

Позднее В. Н. Вагнер разработает методику национально-языковой ориентации, которую она предлагает использовать для обучения русскому как иностранному. В своем пособии по обучению англо- и франкоговорящих [2, с. 19-22] она пишет, что в основе ее методики лежит «сознательность изучения языковых явлений», и зачастую, для такого осмысления требуется «открытое межъязыковое сопоставление». Именно игнорирование родного языка способствует интерференции, в то время как ориентация на родной язык, при наличии соответствий, помогает ей противостоять, ведь исходный язык – это помощник, а не враг.

Не последнее место принцип опоры на родной язык занимает в методике Г. А. Китайгородской по интенсивному обучению иностранным языкам. Так, например, в ее пособии при обучении диалогу всегда дается подстрочный перевод фраз, при прослушивании песен – их перевод, так как данный подход позволяет «оптимизировать семантизацию» [3, с. 5-8]. Также, при объяснении грамматики, все явления даются с переводом на родной язык, а уже потом идет само объяснение. Однако, Китайгородская отмечает, что родной язык используется только в том объеме, который необходим для того, чтобы ученики не запутались в потоке речи на незнакомом им языке, и для контроля понимания.

Некоторые исследователи полагают, что использование переводных упражнений необходимо и при высоком уровне знаний, ведь одной из их функций, важной при изучении иностранного языка, является повышение мотивации. Например, О. А. Беженарь, рассказывая о своем опыте работы с итальянской аудиторией, выдвигает идею мотивировать учеников, предлагая им перевести названия известных итальянских произведений на русский, содержащих в себе изучаемую лексическую или грамматическую тему, например, местоимения, некоторые глагольные конструкции, прилагательные с существительными. Также среди эффективных переводных упражнений автор называет устный перевод звучащего или написанного текста, письменный перевод для контроля и многое другое [1, с. 35].

Однако, родной язык и перевод на уроках иностранного языка это, конечно же, не сплошь положительные моменты. Об отрицательных моментах перевода говорят Э. Р. Михайлова и И. Б. Гецкина в своей статье [4, с. 587-588]. Они высказывают мнение о том, что перевод не учит пользоваться языком и не развивает коммуникативные навыки учеников. Также они замечают, что перевод будет скорее стимулировать учеников использовать родной язык на уроке. Более того, данный способ обучения подойдет не всем категориям учащихся, так как для ученикам с низкой языковой подготовкой перевод может показаться слишком сложным, ведь в данном случае недостаточно просто знать слова, нужно учитывать еще и грамматику, регистр, контекст. Для преподавателей перевод тоже не всегда очень удобен, ведь помимо вышеуказанного хорошего владения родным языком и невозможности применения данного метода в многоязычной аудитории, требуется наличие хороших организаторских навыков и предварительной подготовки.

Еще один ученый, И. П. Павлова в своем исследовании отмечает [5, с. 159-160], что на уроке как беспереводные, так и переводные упражнения должны применяться в соответствии с поставленными целями и задачами, уровнем учеников. Также она отмечает, что основная задача – научить учеников учиться самим, поэтому также в программе должен присутствовать разумный баланс как классной работы под контролем учителя, так и внеклассной работы для развития навыков самообразования.

Можно сделать вывод о том, что в современной методике преподавания иностранных языков, как зарубежные, так и отечественные ученые, методисты и преподаватели отмечают эффективность использования перевода и опоры на родной язык на урок. Однако они отмечают, что использование данных техник должно быть систематичным, оправдывающим цели и задачи урока, не ограничивать возможность учеников использовать иностранный язык. Также многие методисты отмечают, что при правильном использовании опоры на родной язык можно не только избежать нежелательной интерференции, но и помочь ученикам овладеть структурированными и глубокими знаниями иностранного языка и избежать появления ошибок.

Далее, для того, чтобы выяснить, как, с какой целью и почему в настоящее время российские преподаватели используют родной язык и перевод на разных этапах обучения, был проведен опрос, результаты которого будут представлены далее.

Респондентам требовалось ответить на вопросы о том, как они и их ученики используют родной язык и перевод на уроках и используют ли вообще, рассказать о своем отношении к данному методу, согласиться или нет с некоторыми аргументами за или против использования родного языка, а так же описать свои чувства, когда на уроке они или их ученики используют родной язык. В опросе приняло участие 265 человек, что, хотя и не является большим количеством, позволяет составить более или менее

общее представление о ситуации. Половина респондентов (133 человека) преподает на старшем уровне обучения, чуть больше четверти (68 человек) на среднем и 64 человека на начальном.

Из принявших в опросе участие учителей начальной школы больше половины заявило о том, что в том или ином виде допускает использование родного языка на уроках в начальной школе. Чаще всего - для объяснения грамматики и объяснения значения, в то время как практически никто не использует родной язык для тестирования и оценки учеников.

Сами же ученики начальной школы в большинстве случаев используют переводные словари и/или списки слов с переводом, что говорит о том, что в начальной школе лексика вводится в основном с помощью перевода на родной язык. Реже всего или практически никогда ученики делают устные и письменные задания на перевод, что может означать сложность этих заданий для учеников начального уровня, а также то, что учителя не видят целесообразности использования данных упражнений.

Также важно было выяснить отношение учителей в целом к использованию родного языка на начальном уровне. Выяснилось, что большинство старается исключить родной язык на уроке, и при этом абсолютное большинство не позволяет использовать родной язык даже в определенные моменты урока. Также, практически все опрошенные считают, что иностранный язык должен быть главным на уроках иностранного языка.

Самым сильным аргументом в поддержку использования родного языка на уроке стало то, что передача значения на родном языке удобна, так как сохраняет время, что не маловажно, когда за 45 минут нужно успеть изучить не только новую лексику. На втором месте за ним идет то, что ученики могут соотносить новые знания о языке с уже известной им информацией о родном языке, что может упростить понимание, например, некоторых грамматических конструкций. Среди же аргументов против самым сильным стало то, что использование родного языка и перевода на уроках не дает ученикам слушать и понимать, говорить, и думать на иностранном языке. А вот по поводу межъязыковой интерференции мнение разделилось, так как примерно половина думает, что родной язык ведет к интерференции, что может негативно сказаться на изучении иностранного языка, и примерно столько же респондентов с ними не согласна.

В завершении респондентам требовалось выбрать, от чего же все-таки зависит и для кого больше всего подходит использование родного языка. На удивление, почти все варианты ответов не удовлетворили преподавателей: ни размер группы, ни языковой состав группы, ни похожесть родного и иностранного языков, ни возраст учеников не являются достаточными основаниями для использования родного языка. Лишь использование родного языка для работы на начальном уровне вызвало споры, так как респонденты разделились практически пополам – кто-то считает, родной язык больше подходит для работы на начальном этапе, и примерно столько же с ними не согласна.

Можно сделать вывод о том, что современные преподаватели стараются минимизировать использование родного языка и перевода на своих уроках, но при этом предпочитают вводить лексику и грамматику с помощью родного языка, дабы ускорить процесс и сделать максимально простым для восприятия только начинающих изучать язык.

На среднем этапе обучения, в средней школе, учителя стараются сократить время использования родного языка на уроке. Абсолютное большинство было согласно с высказыванием о том, что они стараются исключать использование родного языка на уроках, однако все респонденты согласились с тем, что позволяют использовать родной язык только в определенные моменты урока. Все учителя выразили согласие с высказыванием о том, что иностранный язык должен быть главным на уроке.

Среди же моментов, когда учителя допускают использование родного языка, были выбраны объяснение слов и грамматики, инструкции, фидбек по письменным работам и поддержание дисциплины, при чем самыми частыми ответами были «редко» и «иногда». Это говорит о том, что родной язык и перевод используются не систематически, что идет в разрез с мнением некоторых вышеупомянутых методистов о необходимости в регулярности использования родного языка для какой-то определенной цели, например, объяснения слов.

Сами же ученики средней школы, судя по опросу, чаще всего на уроках используют родной язык для сравнения грамматики изучаемого языка с грамматикой родного, что, по-моему мнению, является одним из самых полезных и эффективных способов использования родного языка на уроке, и при этом помогает лучше прочувствовать язык и перестать его бояться, ведь можно найти много похожего в своем языке.

Учителя средней школы оказались солидарны со своими коллегами из начальной школы и указали удобство использования родного языка для передачи значения, так как помогает сэкономить время. Самыми слабыми стали аргумент о том, что использование родного языка нравится ученикам и то, что он помогает им работать вместе.

Самым же сильным аргументом против использования родного языка и перевода на уроке стало то, что родной язык отбирает у учеников возможность слушать и понимать иностранный язык. По поводу интерференции, в отличие от преподавателей на начальном этапе обучения, учителя среднего звена пришли к единогласному мнению – она не является достаточно сильным аргументом в вопросе отказа от использования родного языка на уроке иностранного.

Кроме того, по мнению учителей средней школы, использование родного языка не подходит для работы в больших группах и не зависит от того, насколько родной и изучаемый языки похожи друг на друга. Также большинство считает, что использование родного языка больше подходит для работы в монолингвальных группах. Вместе с тем большинство респондентов согласилось с тем, что использование родного языка больше

подходит для работы на начальном этапе обучения, но, что удивительно, не для детей.

Можно заключить, что несмотря на то, что преподаватели стараются исключить использование родного языка на уроке, они допускают его использование в определенные моменты урока. Возможно, основным фактором здесь является то, что они не боятся межъязыковой интерференции, и поэтому не так сильно контролируют наличие родного языка на уроке.

Чуть больше половины респондентов (133 человека) оказалось учителями, преподающими на старшем этапе обучения. И здесь уже практически никто из опрошенных учителей не позволяет родной язык со своей стороны и избегают его использования на уроках. Однако, небольшое количество преподавателей продолжает всегда или, по крайней мере, часто использовать родной язык для объяснения грамматики, исправления ошибок в речи и объяснения, если непонятно значение на иностранном языке. Единогласны учителя, преподающие на старшем этапе, были в том, что родной язык не должен быть использован для тестирования и оценки учеников.

Если учителя избегают родного языка и требуют выражать свои мысли на иностранном, то ученикам ничего не остается, кроме как следовать их требованиям. Соответственно, ученики очень редко пользуются родным языком для выполнения каких-либо упражнений, а уровень их языка позволяет смотреть видео без субтитров. Однако, некоторые ученики, небольшое их количество, регулярно делают письменные упражнения на перевод и часто пользуются переводными словарями и списками слов.

Большинство преподавателей, хотя и с небольшим перевесом, согласилось с тем, что они стараются исключить использование родного языка на своих уроках, при этом позволяя его использование в определенных моментах урока. Также все были единогласны в том, что иностранный язык должен быть главным языком на уроке, что и отражается в их отношении к методу опоры на родной язык.

Что же может повлиять на решение учителей об использовании или нет родного языка? Убедительными для учителей, преподающих на старшем этапе, оказались два аргумента: ученики могут соотносить новые знания о языке со знаниями об их родном языке и перевод-эффективная стратегия изучения для многих учеников, и здесь уже можно увидеть некую индивидуализацию, ведь ученикам дается возможность воспринять иностранный язык через родной, если им так удобнее. А факт того, что ученикам нравится использовать родной язык на уроках никак не способствует мотивации учителей на его использование. Также, все до единого преподаватели согласились с нерациональностью использования родного языка в мультилингвальных классах.

Самыми сильными аргументами против для преподавателей оказалось то, что использование родного языка забирает у учеников возможность как

слушать и понимать, так и говорить на иностранном языке и практиковать его. И это вполне объяснимо, ведь урок длится ограниченное время и далеко не всегда его хватает чтобы потренировать все аспекты и виды речевой деятельности иностранного языка, а родной язык может еще больше сократить это время.

В целом учителя на старшем уровне обучения считают, что метод опоры на родной язык больше подходит для работы на начальном уровне, с чем несогласна была почти половина опрошенных преподавателей на начальном этапе обучения. При этом абсолютное большинство не согласно с тем, что родной язык больше подходит для работы с детьми, а также для работы в больших группах.

Можно сделать вывод о том, что отношение учителей, преподающих на старшем этапе, сходится с мнением их коллег, преподающих на среднем этапе обучения, что может быть объяснено тем, что на данных уровнях ученики уже владеют более или менее достаточным уровнем для понимания преподавателя и изучаемого материала, и минимальные случаи использования родного языка сводятся к переводу сложных слов и концепций и объяснению несуществующего в родном языке грамматического явления.

Таким образом, можно отметить, что вне зависимости от уровня обучения учителя предпочитают проводить уроки преимущественно на иностранном языке, допуская родной язык лишь изредка. Этому способствуют как боязнь интерференции, так и боязнь нехватки времени для практики различных языковых навыков учениками.

В заключение хотелось бы отметить, что в данной исследовательская статья выполняет следующие задачи: изучение существующей зарубежной и отечественной литературы по использованию родного языка и перевода на уроках иностранного языка, проведение сравнения взглядов зарубежных и отечественных методистов на данный принцип, анализ результатов опроса среди российских преподавателей для определения их отношения к методу опоры на родной язык, а также выявление учебных ситуаций, в которых учителя используют родной язык. После выполнения вышеперечисленных задач была достигнута основная цель - описание современного отношения преподавателей к принципу опоры на родной язык и использованию родного языка и перевода на уроках иностранного языка в целом.

По результатам анализа литературы можно сделать вывод о том, что зарубежные и отечественные методисты в общем положительно относятся к методу опоры на родной язык. Зарубежные методисты считают, что родной язык должен использоваться на уроке, так как он позволяет ученикам выразить именно то, что они хотят сказать, упрощает ввод лексики и грамматических конструкций, улучшает запоминание, а также может помочь при отработке звуков в иностранном языке. Однако они отмечают, что использование родного языка, должно быть систематично.

В российской же методике отношение к данному методу в общем положительное, и некоторые авторы отмечают, что именно игнорирование родного языка может привести к межъязыковой интерференции.

По результатам проведенного опроса и анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что современные российские преподаватели вне зависимости от этапа, на котором они преподают, предпочитают избегать использование родного языка на уроке, а также перевод не используется преподавателями начального и среднего этапа обучения. Основными причинами, по которым учителя избегают использовать родной язык на уроках являются боязнь интерференции (для начального этапа) и боязнь нехватки времени для отработки и практики различных языковых навыков, таких как говорение и аудирование. Родной язык в большинстве случаев используется для ввода нового материала, такого как новые грамматические конструкции и времена, и лексических единиц с помощью перевода или переводных списков слов. На старшем этапе учителя дают ученикам письменные упражнения на перевод. Однако, стоит отметить, что родной язык на уроках используется не систематически, что не согласуется с позицией зарубежных методистов.

На основе данного исследования в последствии может быть проведен эксперимент, доказывающий эффективность использования метода опоры на родной язык и перевода на уроках иностранного языка, или разработан список вариантов использования родного языка для достижения различных целей на различных этапах на уроках иностранного языка.

Список литературы

1. Atkinson, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? // *ELT Journal*. – 1987. – №41(4). – p. 241–247.
2. Butzkamm, W. We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. // In: *Language Learning Journal*. – 2003. – № 28. – p. 29-39.
3. Butzkamm, W. Why Make Them Crawl If They Can Walk? Teaching with Mother Tongue Support. // *RELC Journal*. – 2011. – № 42(3). – p. 379–391.
4. Scrivener J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd ed). // MacMillan. – 2011. – 300 p.
5. Беженарь, О. А. Перевод как одно из средств обучения иностранному языку [Текст] // *Языки. Культуры. Перевод*. - 2015. - № 1. - С. 28-39.
6. Вагнер, В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». — М.: Гуманит. изд. центр ВЛА-ДОС, 2001. — 384 с.
7. Китайгородская Г. А., Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. шк., 1986. - 103 с.
8. Михайлова, Э. Р., Гецкина, И. Б. Перевод как средство обучения иностранному языку [Текст] // *Научный альманах*. - 2015. - № 8 (10). - С. 587-589.
9. Павлова, И. П. Переводные приемы обучения иностранному языку (функции перевода как средства обучения в различных компонентах УМК) [Текст] // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. - 2007. - № 538. - С. 143-163.

Хусаенова Эльвира Ильшатовна

Студентка Ульяновского государственного педагогического
университета им. И.Н. Ульянова
elvira.xusaenova.99@bk.ru

Научный руководитель:

Лобина Юлия Анатольевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Ульяновского
государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова

Аспекты иронии в педагогическом дискурсе Aspectsofironyinpedagogicaldiscourse

АННОТАЦИЯ.

Данная статья посвящена изучению применения иронии для достижения коммуникативных и педагогических целей. Рассматриваются функциональные свойства иронии в педагогическом дискурсе, в частности в ситуациях проявления коммуникативной агрессии.

Для изучения функциональных свойств иронии анализировались видеозаписи уроков, взятые из Интернет-источников и снятые учениками или учителями российских и американских школ. Иронические высказывания рассматривались в контексте, включающем просодические и невербальные средства, а также реакцию учащихся на иронические выражения учителя.

Проанализировано использование на уроке двух типов иронии: саркастической и добродушной. Выявлены лексические механизмы, речевые тактики, стилистические приемы создания каждого типа иронии.

Основной функцией саркастической иронии в просмотренном материале оказалось поддержание дисциплины в классе и критика учителем учащихся. Анализ видеофрагментов показал, что использование этого типа иронии приводит к сохранению или увеличению уровня вербальной агрессии.

Добродушная ирония используется учителями для снятия психологического напряжения и повышения интереса к преподаваемому материалу. При использовании этого типа иронии уровень вербальной агрессии сохраняется или снижается.

Ключевые слова: добродушная ирония; саркастическая ирония; педагогический дискурс; функции иронии; механизмы иронии.

ABSTRACT.

The article studies irony as a speech technique of achieving some communicative and pedagogical goals. It focuses on functions of irony in pedagogical discourse, in particular in situations of communicative aggression.

The study was based on videos of lessons filmed by students or teachers of Russian and American schools. Types, functions and effects of irony were determined by

analyzing the prosodic and non-verbal context, as well as the reaction of students to the ironic statements of the teacher.

Two types of irony were used by the teachers in the videos: sarcastic irony and good-natured irony. We analyzed lexical means, communicative tactics and stylistic devices used to create each type.

The main functions of sarcastic irony in the classroom seem to be enforcing discipline and criticizing students. Usage of irony in these situations results in maintaining or increasing the level of verbal aggression.

Good-natured irony was found to be used to relieve the stress or boost the students' interest in the subject. The level of verbal aggression tends to remain the same or decrease.

Keywords: positive irony; sarcastic/negative irony; pedagogical discourse; functions of irony; mechanisms of irony.

Сегодня внимание лингвистов привлекает к себе ирония, проявляющаяся в различных типах дискурса, в том числе педагогическом. В частности, актуален вопрос о том, насколько эффективно применение учителем иронии в педагогической практике как с точки зрения достижения коммуникативной цели, так и с точки зрения психолого-педагогического взаимодействия с обучающимися, поскольку конфликтные ситуации в ходе коммуникации между учителем и учеником – распространенное явление. В подобных педагогических ситуациях учителю важно знать, какие речевые приемы могут спровоцировать, усугубить или разрешить конфликтную ситуацию.

За последние 5-10 лет было сделано немало попыток изучить и объяснить функциональные свойства иронии в педагогическом дискурсе. Известны работы Л.С. Земчихиной [2], В.М. Капацинской [3], В.Б. Черник [6], которые исследовали отдельные конструктивные и деструктивные составляющие функционального набора иронии в педагогической практике. В частности, внимание ученых привлекает проблема взаимодействия иронии и вербальной агрессии.

В настоящей статье нашей задачей является выявить, как ирония влияет на уровень речевой агрессии на основе сопоставления американского и российского педагогических дискурсов. С этой целью нами были собраны 55 видеозаписей из Интернет-источника YouTube, где были зафиксированы случаи использования иронии на уроках учителями американских и российских школ.

Под вербальной агрессией мы, вслед за В.П. Зинченко, понимаем «выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятие, ругань)» [4, с. 19]. Речевая агрессия встречается в разных формах речевого поведения, она может быть весьма многообразна и неоднородна по мотивации и формам словесного воплощения.

В зависимости от отношения к вербальной агрессии К.М. Шилихина [5, с. 57] и В.М. Пивоев [7, с. 178] выделяют типы саркастической, или злой, иронии и добродушной иронии. Отмечено, что в саркастической иронии дополнительный или противоположный смысл направлен на уничтожение личности ученика. В данном виде иронии активно используются речевая тактика насмешки и стилистический прием сарказма. Интонация учителя характеризуется повышенным тоном, в некоторых случаях активно задействована жестикуляция. Отмечается употребление инвективной и стилистически сниженной лексики, а также лексики с явно выраженной в языке положительной коннотацией, которая в речи приобретает негативную коннотацию.

Отличительным признаком добродушной иронии является объединение собеседников, сокращение коммуникативной дистанции. Для достижения соответствующего эффекта может быть использован стилистический прием пародии, который зачастую придает комичность сложившейся ироничной ситуации или является средством создания иронии. Добродушно-иронические высказывания, как правило, ярко интонационно не выделяются в потоке речи, уровень жестикуляции, сопровождающей такие высказывания, умеренный, для демонстрации доброжелательного отношения учитель использует мимику (улыбка). Употребляются стилистически нейтральная лексика или единицы с ярко выраженной негативной коннотацией.

В основе нашего исследования лежала гипотеза о том, что использование иронии первого типа приводит к увеличению агрессии в коммуникации в педагогическом дискурсе, тогда как ирония второго типа может способствовать нейтрализации агрессии.

Функциональный набор иронии не ограничивается увеличением и снижением/нейтрализацией агрессии. В.М. Капацкая [3, с. 3] выделяет следующие функции иронии в педагогическом дискурсе: поддержание дисциплины в классе, снятие психологического напряжения, повышение интереса к преподаваемому предмету или средство психологической защиты. Поскольку ирония, так или иначе, включена в педагогический дискурс, то её функциональный набор и функциональный набор педагогического дискурса приобретают симбиотический характер.

Сопоставление русскоязычного и англоязычного педагогического дискурса показало, что функциональные различия в использовании иронии в российском и американском педагогическом дискурсе носят количественный характер: в русскоязычной части материала ирония чаще использовалась для критики учеников, в англоязычной – для привлечения внимания к материалу. Для снятия психологической напряженности ирония использовалась в обеих частях материала достаточно редко.

В нашем материале для реализации функций поддержания дисциплины в классе, выражения критики учащихся в большинстве случаев была использована саркастическая ирония.

Проанализируем примеры, демонстрирующие проявления саркастической иронии в педагогической практике.

Пример 1. Учитель отчитывает ученицу за её ненадлежащий внешний вид.

Учитель: Дмитриева, ты чё у нас лучшая отличница в школе, да? В-первых, как ты пришла одетая в школу? Это что у нас сегодня тренировка чтоле?! По бегу на стадионе?!

Анализируя данный пример, прежде всего, хотелось бы отметить, что до и во время иронии в речи учителя реализовался повышенный агрессивный тон, что является первым маркером наличия агрессии.

Ироническая фраза «Дмитриева, ты чё у нас лучшая отличница в школе, да?» содержит смысл, противоположный буквальному: в рассматриваемом примере ученица не является отличницей. Можно предположить, что учитель использует иронию для того, что принизить учебные достижения ученицы, применяя речевую тактику насмешки или высмеивания. Иронизируя, учитель прибегает к стилистически сниженным формам в виде слов «чё», «чтоле», лексике с положительной коннотацией в виде слов «лучшая», «отличница», которые в ироническом контексте приобретают яркую противоположную коннотацию.

Несмотря на наличие явных этических лакун со стороны учителя, он достигает коммуникативной цели – сделать замечание, выразить негативное отношение к внешнему виду ученицы, при этом привлекая на свою сторону коммуникантов-наблюдателей. Это подтверждает реакция наблюдателей на иронизацию учителя: на записи слышен смех одноклассников. Таким образом, ирония позволяет учителю разделить класс на «своих», в число которых входит он сам и поддерживающие его иронизацию, и «чужих», которым является всеми осуждаемая ученица [7, с. 279].

Учитель в плане жестикюляции был сдержанным, реализуя иронию по отношению к ученице, учитель держал определенную дистанцию, поворачивая лишь голову.

Однако ирония учителя не приводит к снижению речевой агрессии. Это доказывает просмотр последующей части видео, где конфликтная ситуация продолжает развиваться.

Нами было отмечено, что саркастическая ирония увеличивает уровень агрессии в ситуациях критики учеников и в записях уроков в американской школе, хотя в целом в нашем материале ирония для поддержания дисциплины в англоязычных записях используется реже.

Пример 2. Учитель отчитывает учеников за то, что во время урока они были заняты не учебной. Одиализучениковбылвыгнанизкласса.

Teacher: Whydidyoudo that? Because you thought it would be fun if you did a thing on your own, right?

Student: Yes, sir.

Teacher: Good job! Therewego!

В данном примере иронии отсутствует явный повышенный тон, однако присутствует интонация, характерная для упрёка, замечания. Учитель использует лексику (Good job! There we go!) с положительной коннотацией, которая в ироническом контексте приобретает негативный смысловой оттенок. Следовательно, высказывание учителя имеет противоположный поверхностному смысл: «Good job! There we go! = Badjob! Therewego!». Считаем важным отметить, что ирония в настоящем случае выполнила эмфатическую функцию, подчеркнув недовольство учителя, т.е. саркастическая ирония не нейтрализовала конфликтную ситуацию, т.к. в дальнейшем учитель еще продолжал некоторое время выражать свое недовольство.

В отличие от саркастической иронии, как показывает наш материал, добродушная ирония производит другой эффект. Использование добродушной иронии способно привести к снижению уровня речевой агрессии, что впоследствии снимает некоторое психологическое напряжение в классе.

В нашем примере 3 в коммуникативном эпизоде, который предшествует диалогу с использованием иронии, в классе возникла напряженная конфликтная обстановка. Учитель для того, чтобы изменить обстановку в классе и перейти к следующей, нейтральной для всех теме, вступая с учениками в диалог, использует иронию, которая имеет признаки добродушной.

Учитель: После какого урока вы сюда приходите?

Ученики: Математика.

Учитель: Математика. Так и что еще у вас такие за неординарные уроки были?

Ученик: Английский, ОБЖ и физ-ра.

Учитель: Так, подустали?

Учитель: Переменка для отдыха <...>

Речь учителя в предшествующем анализируемому фрагменте характеризовалась повышенным агрессивным тоном, в ироническом диалоге учитель прибегает к нейтральному тону. Отсутствие инвективной лексики, также говорит о «добродушии» иронии.

В ироничном вопросе учителя «Так и что еще у вас такие за неординарные уроки были?» распознается смысл, который противоположен буквальному: неординарные уроки = обыкновенные уроки, т.е. имеется в виду, что в школьной программе нет неординарных предметов. Ученики, идентифицируя иронию учителя, вступают с ним в диалог.

Ирония применяется учителем в качестве нейтрализатора сложившейся педагогической ситуации. Применяя речевую тактику «насмешка» (добрая насмешка, т.к. отсутствует агрессия), учитель от темы, вызвавшей конфликт, переходит на нейтральную для всех тему. Ирония служит «мостиком» для перехода от агрессии к неагрессии. Учитель занимает нейтральное

положение в классе, т.е. он обращается ко всему классу, что должно снижать некоторое напряжение со стороны учеников.

Таким образом, учитель достигает своей коммуникативной цели, одновременно снижая уровень вербальной агрессии. К сожалению, примеры использования иронии в функции снятия психологического напряжения в нашем материале немногочисленны.

В функциях повышения интереса к преподаваемому материалу и критики учеников среди наших записей также встретилась добродушная ирония.

Пример 3. На записи учитель задает каждому ученику с кожей белого цвета, любит ли он жареную курицу или нет. Учитель на основании ответов учеников приходит к ироничному выводу, что курицу любят все белые.

Учитель: Do you like fried chicken?

Ученик 1: I love fried chicken!

Учитель: So, do you like fried chicken?

Ученик 2: Yeah.

Учитель: <...> , do you like fried chicken?

Ученик 3: Yes!

Учитель: Friedchicken?

Ученик 4: кивает головой.

Учитель: <...> Do you like fried chicken?

Ученик 5: No, I love it.

Учитель: <...> do you like fried chicken?

Ученик 6: Oh yeah!

Учитель: Do you like fried chicken?

Ученик 7: Of course.

Учитель: Do you like fried chicken?

Ученик 8: Heck, yeah!

Учитель: All right...So, by that... EVERY WHITE PERSON LOVES FRIED CHICKEN!!! Right? So you just say it. Every black person I know loves fried chicken therefore ALL BLACK PEOPLE loves fried chicken.

Как показывает видеозапись, учитель для критики и привлечения внимания учеников к предмету обсуждения не прибегает к повышенному агрессивному тону, в его речи отсутствует лексика, которая могла бы оскорбить кого-либо из учеников. Комический эффект создается за счет использования речевой тактики «пародия». Отмечены также такие невербальные компоненты иронии, как улыбка и жестикуляция учителя. Ученики реагирует на пародийное и ироничное замечание учителя смехом. Перечисленные признаки дают основания утверждать, что в данном фрагменте присутствует добродушная ирония.



Добродушная ирония дает положительный коммуникативный эффект, вовлекая учащихся в обсуждение материала и не вызывая негативных психологических последствий.

На основании собранного нами материала мы можем утверждать, что добродушная ирония, используемая для перехода от более напряженной ситуации к менее напряженной и для привлечения внимания учащихся, оказывается эффективным средством достижения коммуникативной и педагогической цели и вместе с тем не приводит к повышению уровня речевой агрессии.

Однако ирония, которая в наших записях использовалась для критики учащихся и поддержания дисциплины в классе, всегда носила саркастический характер и, позволяя учителю достичь непосредственной коммуникативной и педагогической цели, вряд ли оказывала положительное влияние на создание рабочей атмосферы в долгосрочной перспективе.

Предполагается, что использование добродушной иронии в подобных ситуациях позволило бы учащемуся осознать возникшую проблему и прислушаться к мнению учителя, не увеличивая напряженности между участниками педагогического дискурса. Однако подтвердить эту гипотезу могут только дальнейшие наблюдения или эксперимент. Имеющиеся же на сегодня данные позволяют порекомендовать учителю отказаться от использования иронии для поддержания дисциплины или критики учащихся и прибегать к менее сложным и экспрессивным речевым средствам.

Список литературы

1. Гнездилова Л.Б. Ирония и намек как способы уклонения коммуникантов от прямого ответа // Вестник ИГЛУ, 2014. – Т.1. – №26. – С. 86-90.
2. Земчихина Л.С. К проблеме этичности использования иронии как педагогического приёма // Филологический класс, 2017. – Т.3. – №49. – С. 59-63.

3. Капацинская В.М. Обучение студентов педагогического вуза речевым средствам создания юмора и иронии: Автореферат дис. на соискание ученой степени канд.пед.наук. — Нижний Новгород, 1996. — с.19.
4. Мещяриков Б.Г. Большой психологический словарь/ Под ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. СПб. - М.: Прайм-Еврознак, Олма-пресс, 2003. - 672с.
5. Пивоев В.М. Ирония как феномен культуры: монография. – ПетрГУ, 2000. – 106с.
6. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: дис. на соискание ученой степени канд.пед.наук. – Екатеринбург, 2002. – 178с.
7. Шилихина К.М. Дискурсивная практика иронии: когнитивный, семантический и прагматический аспекты...: дис. на соискание ученой степени док. фил. наук. – Воронеж, 2014. – 399с.

УДК 372.881.111.1

Архарова Татьяна Андреевна

Магистрант Института лингвистического и педагогического
образования Национальный исследовательский университет «МИЭТ»
tanya_soln@mail.ru

Научный руководитель:

Давиденко Елена Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент Института лингвистического
и педагогического образования
Национальный исследовательский университет «МИЭТ»

Онлайн-сервис GoogleForms как электронное средство обучения аудированию студентов технических направлений подготовки Google Forms as an electronic means of teaching listening comprehension to technical university students

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается вопрос использования онлайн-сервиса GoogleForms в обучении студентов технических направлений подготовки аудированию. Проанализирован дидактический потенциал данного сервиса и выявлены его преимущества по сравнению с традиционными средствами обучения аудированию. Указывается, что данный сервис способствует преодолению психологических трудностей студентов и повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Автор выявляет, что сервис удобен как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы. Сервис оптимизирует проверку выполненного задания в группах с большой наполняемостью и подходит для применения на всех этапах обучения аудированию. Отмечается, что благодаря GoogleForms помимо умений аудирования у студентов развиваются общеучебные умения, а также ИКТ компетенция. Сервис позволяет использовать не только аудиоматериалы, но и добавлять видеоматериалы, что положительно сказывается на процессе обучения, так как учебная группа, как правило, состоит из студентов с разными типами восприятия: аудиалов, визуалов и кинестетиков. Автором статьи предлагается пример практического применения сервиса GoogleForms для организации поэтапной самостоятельной работы студентов с видеофрагментом по теме «Airportandairplane».

Ключевые слова: онлайн-сервис; электронные средства обучения; GoogleForms; аудирование; технические направления подготовки.

ABSTRACT. The article deals with the issue of using Google Forms online service in teaching listening comprehension to technical university students. The didactic potential of this online service and its advantages in comparison with traditional means of teaching are analyzed. It is pointed out that this service helps

to overcome the psychological difficulties of students and increases the motivation to learn a foreign language. The author reveals that the service is convenient for both classroom and out-of-class work. It optimizes the checking of the completed task in large groups and is suitable for use at all stages of listening comprehension learning. It is noted that through Google Forms, in addition to developing listening comprehension skills, students also develop general educational skills, as well as ICT competence. The service allows to use not only audio materials, but also to add video materials, which has a positive effect on the learning process, as the study group, as a rule, consists of students with different types of perception: auditory, visual and kinesthetic. The author of the article presents an example of practical application of Google Forms service to organize a step-by-step work of students with a video fragment on the topic "Airport and airplane".

Keywords: online service; electronic means of teaching; Google Forms; listening comprehension; technical specializations.

На настоящий момент одной из основных задач, стоящих перед любым педагогом вуза, является оптимизация процесса обучения. Одним из важнейших результатов обучения студента становится сформированность у него компетенций, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Целью обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки является формирование универсальной компетенции УК-4: способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на иностранном языке [6].

Напомним, что деловая коммуникация – это процесс взаимодействия, направленный на организацию и оптимизацию того или иного вида предметной деятельности [2, с. 67].

Очевидно, что для того, чтобы коммуникация состоялась, необходимо не только уметь поддержать беседу посредством иностранного языка, но и понимать то, что хочет выразить собеседник. Понимание иностранной речи на слух тренируется благодаря использованию в обучении аудирования. Включение аудирования в аудиторные занятия часто является процессом довольно трудоёмким для педагога: подготовка аудиофрагмента, поиск аппаратного средства для его проигрывания, подбор предтекстовых, текстовых, послетекстовых упражнений, а затем работа с данными упражнениями в аудитории и их проверка. При подготовке затрачивается большое количество времени, как и при проверке, если преподаватель работает с группой более пятнадцати человек. Проверить все упражнения у каждого студента в аудитории часто не представляется возможным, так как иначе на обучение аудированию может уйти всё занятие. Также многие студенты имеют психологические трудности при обучении аудированию: стеснительность, страх ошибки, трудности в выражении своей мысли и другие. Большую трудность аудирование представляет для студентов с визуальным типом восприятия. В случае группы с большим количеством

учащихся не все студенты будут активно участвовать, некоторые будут чувствовать себя некомфортно. Таким образом, перед педагогом стоит задача оптимизировать подготовку и проверку при обучении аудированию, помочь студентам преодолеть психологические трудности посредством применения ЭСО, сделать обучение аудированию продуктивным для студентов с разными типами восприятия.

В данной ситуации нам представляется целесообразным рассмотреть онлайн-сервис GoogleForms для обучения аудированию и выявить дидактический потенциал данного электронного средства обучения.

Известно, что в связи с созданием интерактивного образовательного пространства в университете, педагогами уже достаточно давно стали использоваться средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В методической литературе ИКТ средства разделяются на аппаратные и программные. Аппаратные средства представляют собой совокупность оборудования и средств, которые обеспечивают ввод, вывод и модификацию информации. К таким средствам относятся компьютер, проектор, принтер и др. К программным средствам относятся электронные средства обучения (ЭСО), которые могут быть использованы педагогом в дидактических целях. Таким образом, онлайн-сервис GoogleForms относится к ЭСО. Изложенные ранее трудности в обучении аудированию возможно преодолеть, привлекая такие средства обучения, как GoogleForms. Это связано с тем, что ЭСО отличаются от традиционных средств обучения возможностью использования мультимедийных технологий, которые повышают интерес учащихся к предмету, а также упрощают работу преподавателя. Также стоит заметить, что для учащихся технических направлений подготовки работа с использованием электронных средств обучения всё же ближе по специфике специальности. П.В. Сысоев в своих работах отмечал, что использование ЭСО способно значительно обогатить образовательный процесс благодаря своим уникальным дидактическим свойствам: оно помогает в развитии умения осуществлять поиск, отбор, оценку, классификацию, обобщение и презентацию новой информации [5, с. 4]. Говоря о данном сервисе, стоит выделить:

- описание технических возможностей сервиса;
- преимущества его использования по сравнению с традиционными средствами обучения;
- методику обучения аудированию с использованием данного сервиса.

С технической точки зрения GoogleForms представляет собой онлайн-платформу для создания форм обратной связи, тестирований и опросов. Каждая форма – это новая веб-страница, на которой размещается анкета, тест, опрос или квиз. Для начала работы с GoogleForms и педагогу и студенту необходим аккаунт в Google.

При создании своей первой формы педагог сразу может отметить множество возможностей сервиса: от оформления до автоматической проверки результатов. Сервис позволяет выбрать любое оформление опроса:

загрузить изображение на фон, выбрать цветовую гамму страницы. После оформления темы страницы педагог начинает заполнение опросника. После написания вопроса можно выбрать то, в какой форме будет ответ на вопрос: в форме предложения, выбора одного верного ответа из других предложенных, развёрнутого ответа, прикрепления файла с ответом и др. Помимо вопросов педагог также может прикрепить изображение или видео, загрузить файл (например, лекцию в печатном виде) или разделить вопросы по разделам. Чтобы студент не пропустил некоторые вопросы и не отправил педагогу неполную форму с ответами, предусмотрена функция обязательного вопроса: любой вопрос, который преподаватель считает важным, можно отметить и студент обязан его выполнить, иначе форма не отправится. Для проверки результатов опроса в GoogleForms предусмотрена автоматическая проверка, для этого педагогу нужно прикрепить под каждым вопросом верный ответ и поставить за вопрос определённый балл, чтобы система оценила, на сколько баллов студент справился из максимального числа. После выполнения опроса по каждому учащемуся и по всей группе можно сделать статистику верных и неверных ответов.

Рассматривая преимущества данного электронного средства обучения, можно выделить несколько наиболее важных. Во-первых, сервис является простым в использовании и для педагога и для студента. Интерфейс довольно понятный, формы не требуют скачивания и заполняются на веб-странице в режиме онлайн. Во-вторых, форма не имеет ограничений по времени заполнения. К тому же, так как она хранится в облаке, то при наличии аккаунта в Google и преподаватель и студент имеют доступ к формам с любого устройства, а также форма будет всегда доступна по ссылке. В-третьих, GoogleForms позволяют преподавателю выбрать практически любое оформление опроса и его дизайн, имеется большое количество шаблонов. Можно также сказать, что при создании стандартной формы преподавателю не требуются финансовые вложения: сервис является бесплатным, платными являются лишь расширенные возможности, но, как правило, в обучении иностранному языку они не требуются. Заполнять, редактировать и отправлять форму можно с мобильного устройства или планшета. Стоит отметить и экономию времени преподавателя, когда дело касается проверки результатов: проверка происходит автоматически при наличии ранее заполненных педагогом верных ответов, также выстраивается статистика.

Рассмотрев технические возможности сервиса GoogleForms, перейдем к сравнению данного ресурса с традиционными средствами обучения. В отечественной методике существует большое количество классификаций средств обучения. Рассматривая средства обучения по критерию их отношения к технологическому прогрессу, выделяют традиционные, современные и перспективные средства. К традиционным средствам относятся, например наглядные пособия, схемы и таблицы, раздаточный материал, магнитофон и др. К современным средствам обучения обычно

относят компьютер, интерактивную доску, мультимедиа. Понятие перспективных средств обучения в свою очередь включает в себя Web-сайты, сервисы, платформы, глобальные сети и др. [3, с. 261].

В случае обучения аудированию к традиционным средствам обучения относят магнитофон и раздаточные материалы для работы с аудиофрагментом. GoogleForms, скорее всего, относится к перспективным средствами обучения, так как это онлайн-сервис.

Если провести сравнение традиционных средств обучения аудированию с GoogleForms, наблюдаются преимущества использования данного сервиса. Сервис позволяет использовать не только аудиофрагмент, но и добавлять видео, что не позволяют традиционные средства обучения. В свою очередь использование видеоматериалов на уроке иностранного языка положительно сказывается на процессе обучения.

Во-первых, наблюдается эмоциональная вовлечённость студентов, так как они наблюдают как вербальные, так и невербальные средства коммуникации. А.А. Андреев отмечал, что видеоматериалы во многом интересны студенту потому, что используются различные средства оживления восприятия информации: графика, звук и движения [1, с. 52].

Во-вторых, использование видеоматериалов повышает мотивацию к обучению. Соловова Е.Н. отмечала, что в процессе работы с видеоматериалом развиваются два типа мотивации: самомотивация в связи с тем, что интересен вопрос, который рассматривается в видеофрагменте, а также мотивация, которая достигается за счёт того, что учащийся осознает, что понимает иностранный язык [4, с. 37].

В-третьих, важно отметить, что в учебной группе обычно встречаются студенты с разными типами восприятия информации. Обычно по типу восприятия выделяются аудиалы, визуалы и кинестетики. Аудиалы хорошо воспринимают информацию на слух, визуалы – посредством зрительных образов, кинестетики лучше всего воспринимают тактильные ощущения, запахи, вкусы, а также информацию с эмоциональной составляющей [7]. Так как мы не можем с уверенностью утверждать то, что учебная группа состоит из людей только одного типа восприятия, следует использовать то средство обучения, которое бы было универсально и для аудиалов и для визуалов, и для кинестетиков. В случае использования педагогом аудиоматериалов, студентом используется лишь один канал восприятия – слуховой, а в случае использования видеоматериалов – слуховой и зрительный, а значит данное средство обучения более универсально.

Рассмотрим методику использования данного сервиса для обучения аудированию. Согласно Е.Н. Солововой, выделяются следующие группы упражнений для обучения аудированию: предтекстовые, текстовые (упражнения во время прослушивания) и послетекстовые. Говоря о предтекстовых упражнениях, их основной целью является активизация словарного запаса учащихся по предложенной теме, а также их социокультурных знаний. Благодаря предтекстовым упражнениям также

снимаются лексические и языковые трудности студента, он подготавливается к прослушиванию текста. Далее идёт первое прослушивание, студенты стараются понять основную идею текста и отметить важные для его понимания моменты. Текстовые упражнения используются в основном для понимания и извлечения конкретной информации из текста, они помогают студенту понять структуру прослушиваемого текста, научиться в нём ориентироваться и быстро находить необходимую информацию. На этапе после прослушивания обычно предлагаются упражнения, нацеленные на контроль понимания прослушанного текста и выражения мнения студента по проблематике текста.

Для иллюстрации предложенной методики опишем применение технологии GoogleForms на занятиях по иностранному языку со студентами технических направлений подготовки. В рамках темы «Airportandairplane» нами может быть предложена поэтапная самостоятельная работа студентов с видеофрагментом. Время прослушивания фрагмента – 5 минут. Ссылка на видеофрагмент с платформы YouTube и задания размещаются в GoogleForms.

На подготовительном этапе для снятия лексических трудностей студентам предлагается ознакомиться с лексикой по теме, которую они услышат в видеофрагменте. Далее, для активизации механизма языковой догадки и первичной отработки ранее изученных слов, студентам предлагается перевод словосочетаний с английского языка на русский.

Далее следует этап первого просмотра видеофрагмента. На данном этапе студенты стараются понять общий смысл прослушанного фрагмента, основную мысль текста.

На этапе второго просмотра студентам предлагаются текстовые упражнения: необходимо отметить верные утверждения, которые они услышат в видеофрагменте, а также перефразировать предложения из текста. Данные упражнения помогают активизировать умения студента использовать определенные грамматические конструкции и верно подбирать синонимичные лексические единицы, а также контролируют понимание содержания текста. Упражнение на заполнение верных утверждений по содержанию текста будет в форме теста, в котором только один вариант верный, а упражнение на перефразирование необходимо будет прикрепить как файл Word.

На послетекстовом этапе студентам будет предложен ряд вопросов по содержанию прослушанного видеофрагмента. Данные вопросы будут нацелены как на проверку понимания текста, так и на выражение личной позиции по вопросу. Помимо вопросов, так как в прослушанном видеофрагменте будет рассматриваться строение самолета, студентам будет предложено задание: подписать на английском языке части самолета по изображению, которое будет размещено в Google Forms.

Говоря о средствах контроля и оценивания выполненных упражнений и заданий, стоит упомянуть, что, так как они выполняются дистанционно, то дотекстовые, текстовые и послетекстовые задания будут отправлены

преподавателю. Часть заданий (в тестовой форме) будет проверена автоматически, для проверки других заданий нами предлагаются следующие варианты:

1) Проверка заданий преподавателем. В данном случае преподаватель проверяет каждого студента и может дать ему комментарии по исправлению ошибок. В случае с группой с большой наполняемостью процесс проверки, однако, может быть достаточно трудоёмким для преподавателя.

2) Самопроверка студента. В данном случае преподаватель не комментирует ошибки и не выделяет их, а лишь указывает их количество студенту или классифицирует их, задача студента – найти и исправить свои ошибки, найдя правило или верный ответ, мотивирующий его решение. Кроме того, преподаватель может дать критерии оценивания задания (логичность, верно подобранная лексика, соблюдение грамматических норм и пунктуации) и примерный образец выполнения.

3) Проверка с помощью других студентов. Педагог может выбрать в группе наиболее успевающих по предмету студентов, которые будут ассистировать в проверке выполненного задания. Затем выполненные остальными студентами работы распределяются между ассистентами для проверки. Преподавателю следует предварительно разъяснить ассистентам критерии оценивания работ. От проверяющих студентов потребуются проверить работы согласно критериям и выставить баллы.

В Google Forms затем возможно оформление статистики и выставление баллов. Таким образом, студенты могут увидеть, как преподаватель оценил их работу, какие баллы они получили за дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

Критерием оценки подготовительного и текстового этапов является степень безошибочности выполнения упражнений, т.е. насколько верно выполнен перевод словосочетаний, отмечены ли те утверждения, которые студент услышал в видеофрагменте, верно ли грамматически и лексически перефразированы предложения. При оценивании послетекстового этапа учитывается, насколько грамматически, лексически и логически верны ответы студентов на вопросы по тексту.

Таким образом, онлайн-сервис Google Forms рекомендуется нами для обучения аудированию на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах. У данного ресурса имеется множество дидактических возможностей:

1. Использование Google Forms способствует устранению психологических трудностей студента, а также повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

2. Google Forms удобен как для организации и оптимизации аудиторной работы, так и внеаудиторной самостоятельной работы студента для развития умений аудирования.

3. Возможно применение данного сервиса на всех этапах обучения аудированию.

4. Наряду с развитием у студентов предметных умений аудирования, Google Forms способствует также развитию общеучебных умений, а также ИКТ компетенции.

5. Сервис оптимизирует проверку выполненных заданий в группах с большой наполняемостью.

Список литературы

1. Андреев А.А. Введение в интернет-образование. М.: Логос, 2003. 76 с.
2. Коноваленко М.Ю., Коноваленко В.А. Деловые коммуникации. Учебник. М.: Юрайт, 2012. 480 с.
3. Пидкасистый П.И. Педагогика. М.: Пед. о-во России, 2000. 384 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение, 2003. 239 с.
5. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012, №2. С. 2–9.
6. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования // Официальный сайт. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16> (дата обращения 18.04.2019).
7. Ma Li, Ahmed Alsuais. A study on learning styles and their possible effect on academic performance among university students in Glasgow // Research Result. Sociology and Management. 2018, № 2. P. 24–44.

УДК 371

Балабуркина Анастасия Михайловна

Студентка 4 курса,
кафедра немецкой филологии,
направление Лингвистика,
ТюмГУ(Тюмень)
balaburkinaanastasia@gmail.com

Научный руководитель:

Кантышева Надежда Геннадьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии,
Института Социально-гуманитарных наук, ТюмГУ (Тюмень)

Функциональный спектр мобильных приложений для изучения иностранных языков Functional range of mobile applications for learning foreign languages

АННОТАЦИЯ.

В данной работе рассматриваются мобильные приложения для изучения иностранных языков с точки зрения функционального применения. Одним из проблемных аспектов в изучении иностранных языков является функционирование приложений в рамках дополнительного самостоятельного изучения. Объектом исследования являются мобильные приложения как средство изучения иностранного языка. Предметом исследования выступает функциональный спектр мобильных приложений. Цель работы – рассмотреть

мобильные приложения для изучения иностранного языка с точки зрения функций и разработать типологию приложений в соответствии с их функциями.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что были выявлены и описаны дидактические свойства и функции мобильных приложений; проведен анализ мобильных приложений с позиции соответствия функционала этапам изучения иностранного языка. Практическая значимость работы состоит в том, что отобранные приложения в соответствии с их функциями в дальнейшем могут использоваться для изучения иностранных языков.

В работе рассматриваются виды технических средств обучения, технология мобильного обучения BYOD, ее преимущества и недостатки использования на уроках, рассматривается операционная система для мобильных приложений Android, производится анализ рынка мобильных приложений Play-маркет, разработана типология мобильных приложений, критерии их отбора и оценивания, все приложения охарактеризованы в соответствии с критериями.

Ключевые слова: Мобильные приложения, информационные технологии, иностранный язык, функции, характеристика, типология.

ABSTRACT.

This research paper considers mobile applications in terms of their functional applications for learning foreign languages. One of the problematic aspects in learning foreign languages is the functioning of applications as a part of an additional independent study. The object of the research is mobile applications as a means of learning a foreign language. The subject of the research is the functional range of mobile applications. The purpose of the research is to consider mobile applications for learning a foreign language in terms of their functions and to develop a typology of applications in accordance with their functions.

The theoretical significance of the research is the description and identification of the didactic properties and functions of mobile applications; mobile applications were analyzed from the position of conformity between their functions and the stages of learning a foreign language. The practical significance of the research lies in the fact that the applications selected in accordance with their functions can later be used to study foreign languages.

The research considers the types of technical training tools, BYOD mobile learning technology, the advantages and disadvantages of its usage on lessons, examines the operating system for Android mobile applications, analyzes the Play Market for mobile applications, develops a typology of mobile applications, the criteria for their selection and evaluation, all applications are characterized according to the criteria.

Keywords: Mobile applications, information technology, foreign language, functions, characteristics, typology.

В мире постоянно совершенствующихся информационных технологий многие виды информации принимают форму мобильных приложений, что позволяет в любой момент воспользоваться ими повсюду, во всех сферах человеческой деятельности при наличии с собой смартфона с доступом в Интернет. Мобильные приложения существуют в том числе и для изучения иностранных языков.

Проблема обширного использования информационных технологий в области образования в последние десятилетия вызывает повышенный интерес в отечественной педагогической науке [3, с. 5].

Под информационными технологиями понимается «совокупность методов и средств сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами» [1, с. 90]. Использовать возможности информационных технологий в изучении помогают различные технические средства обучения, под которыми понимается «аппаратура и технические устройства, используемые в педагогическом процессе и самообразовании для передачи и хранения учебной информации, контроля за ходом ее усвоения, формирования и закрепления знаний, навыков, умений», которые подразделяются на звукотехнические, светотехнические, звукосветотехнические и средства программированного обучения [1, с. 313].

Сейчас мобильные устройства есть практически у каждого, это удобный инструмент для того, чтобы найти любую информацию, все чаще студенты используют свои смартфоны и планшетные компьютеры для образовательных целей, в том числе и для изучения иностранного языка [4, с. 148].

Термин «мобильное обучение» или м-обучение (англ. Mobile-learning; m-learning) относится к использованию мобильных устройств, таких, как мобильные телефоны, ноутбуки и планшетные персональные компьютеры, за счет портативности которых открываются широкие возможности в преподавании и изучении иностранных языков [2, с. 241].

Современной технологией, использующей мобильные устройства в процессе обучения, является технология Bring your own device (BYOD) [5].

Выделяют преимущества модели Bring Your Own Device перед использованием школьной техники, например, работа дома, привыкание к интерфейсу и возможностям программного обеспечения; заинтересованность в изучении материала и появление мотивации; индивидуально подобранные справочные материалы; сохранение данных авторизации на собственном устройстве, что в результате дает полностью индивидуализированный процесс изучения.

Также были выявлены недостатки данной модели, такие как проблема угрозы здоровью; риск того, что ученики будут отвлекаться от учебных

ресурсов; сохранность мобильных устройств ввиду большой активности детей [6].

Чтобы определить функциональный спектр мобильных приложений был произведен анализ рынка приложений для изучения немецкого языка. Для отбора в целях анализа приложений был использован онлайн-магазин приложений Play Маркет с операционной системой Android. Android («Андроид») – операционная система для смартфонов, интернет-планшетов, электронных книг, наручных часов, игровых приставок, нетбуков, и других устройств. [7].

При анализе приложений стоит учитывать, что многие существуют в виде как бесплатной, так и платной версии. Это объясняется тем, что создание и правка приложений — это время- и трудозатратный процесс, требующий профессиональных знаний в области информационных технологий, что позволяет разработчикам выпускать регулярные обновления приложений для улучшения их работы и расширения функционала. Бесплатная версия приложения отличается ограниченным количеством учебных материалов, однако в основном достаточным для ознакомления и использования приложения определенное время, также предполагает приобретение платного приложения в будущем по желанию.

В ходе работы нами была разработана **типология приложений**, исходя из их функционального поля (см. Таблицу). Все приложения были распределены на 5 групп – справочники, переводчики, тренажеры, тесты и разговорники. Следует отметить, что данная типология универсальна для любого изучаемого в приложениях языка.

Таблица 1.

Типология мобильных приложений для изучения немецкого языка

| Справочники (теория) | Переводчики | Тренажеры (теор.+упр.) | Тесты | Разговорники |
|---|---|---------------------------|--------------------------------|---|
| Неправильные глаголы немецкого | AbbyLingvo | Duolingo | Test zur Grammatik A1-A2-B1-B2 | Изучать немецкий |
| Wort des Tages: Deutsch – Vokabeln lernen | Мультитран | Memrise | German Practice Test | Изучайте немецкий язык – Разговорник / Переводчик |
| Hilfsverben | Google Переводчик | Qlango | Карточки немецкого языка | Русско-немецкий офлайн разговорник с транскрипцией и произношением для туристов |
| Der Die Das (Passion4teq) | Русско-немецкий и немецко-русский словарь | Babbel | | |

| | | | | |
|-----------------------|--|--|--|--|
| German Alphabets Game | | | | |
|-----------------------|--|--|--|--|

В основу отбора приложений нами были разработаны следующие критерии. В выборочную совокупность вошли приложения, которые являются релевантными при выборе продукта пользователями:

1. Наличие немецкого языка как языка для изучения;
2. Наличие бесплатной версии;
3. Количество скачиваний на Play Маркете не менее 1000;
4. Средняя оценка в Play Маркете не ниже 4,0;
5. Целевая аудитория – для школьников, студентов и взрослых;
6. Языковой уровень – от начального уровня А1.

Кроме того, были разработаны дополнительные критерии отбора относительно каждой группы:

для справочников – наличие теоретической справки в виде сводных таблиц для наглядности;

для переводчиков –

- количество словоформ не менее 60,000. В ходе отбора приложений стало понятно, что менее 60,000 словоформ – недостаточный объем для пользователя, что обуславливает оценку ниже 4,0 в Play Маркете;

- наличие озвучивания;

для тренажеров –

- охват тематических направлений не менее 10 – среднее количество стандартных базовых тем: еда, животные, одежда, семья, погода, время года, числа, времена, в ресторане, в магазине, отель;

- наличие озвучивания;

для тестов – наличие тестов с уровня А1 – для того, чтобы начинающие могли тренировать свои навыки и проверять свои ошибки с начала изучения;

для разговорников –

- охват тем не менее 10;

- наличие озвучивания.

Для каждого типа были отобраны приложения в соответствии с разработанными критериями. Все приложения были охарактеризованы в соответствии с вышеуказанными критериями.

Первый тип приложений – справочники – это приложения, которые предоставляют теорию по тому или иному правилу в языке, например, слабые/сильные глаголы, артикли, склонение прилагательных. К основным функциям таких приложений относятся, например, если это приложение «Неправильные глаголы немецкого языка», прослушивание графически представленных глаголов в 3х формах, формирование глаголов в наборы, перевод глагола на русский, примеры его использования. Если это приложение «Hilfsverben» – то спряжение вспомогательных глаголов, если речь идет о приложении «Der die das», то это справка об артиклях и если речь о «German alphabets game» - немецкий язык – то это алфавит с примерами слов.

- **Характеристика приложений – справочников на примере приложения «Der Die Das»**

Приложение «Der Die Das» (разработчик Passion4teq) дает справку об артиклях немецкого языка. В приложении имеется поиск по отдельным словам, полную словарную статью можно просмотреть в Викисловаре. Для удобства слова можно добавить в список «избранное». В любой момент можно проверить свои знания артиклей, пройдя тест на их определение в игровой форме. При выборе правильного артикля к слову загорается зеленая кнопка, при выборе неправильного, загорается правильный артикль и красная кнопка. Вверху можно проследить долю правильных и неправильных ответов, по окончании игры пользователь видит общее количество слов, процент правильных ответов и затраченное время. Данное приложение предназначено для широкого круга пользователей, начинающих изучать язык (уровень A1). Язык интерфейса английский. Приложение работает в офлайн-режиме, не имеет платной версии. Количество скачиваний с Play Маркета > 500.000, средняя оценка пользователей 4.5, объем 3,40 мб.

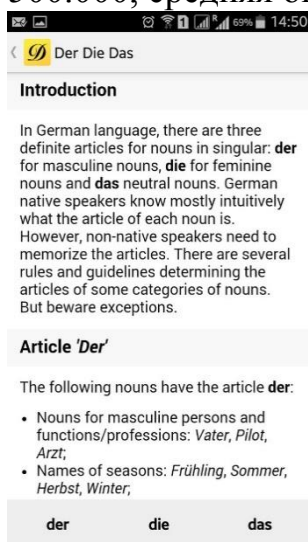


Рисунок 1. Приложение "Der Die Das", грамматическая справка

Исходя из дидактических функций, можно сказать, что данный тип приложений способствует:

- успешному изучению языка с минимальным участием учителя и интенсификации самостоятельной работы учащихся, так как приложения предназначены для дополнительной самостоятельной работы.
 - развитию иноязычных компетенций, например, учебно-пользовательской компетенции, которая предполагает умение изучать материал в том числе с использованием различных технических средств и ИТ технологий.
- **Характеристика приложений – переводчиков на примере приложения «Русско-немецкий и немецко-русский словарь».**

Существуют как мультязыковые переводчики, так и узконаправленные, т.е. которые переводят только на один язык, как в случае с русско-немецким словарем.

Приложение «Русско-немецкий и немецко-русский словарь». В его функционал входит многократное прослушивание слов/фраз, сохранение и управление фразами в избранном, поиск слов, голосовой ввод, занесение в закладки, просмотр истории, функция «поделиться» и функция изучения по флеш карточкам. Данный переводчик подходит скорее для начинающих уровня А1 и вмещает в себе больше 110.000 словоформ. Язык интерфейса-русский, приложение работает в офлайн режиме, также имеет платный контент. Количество скачиваний на Play Маркете >100.000, средняя оценка 4.7, объем 22 мб. Приложения подобного типа предполагают ускорение процесса изучения, так как позволяют за секунды найти соответствующую словарную статью.

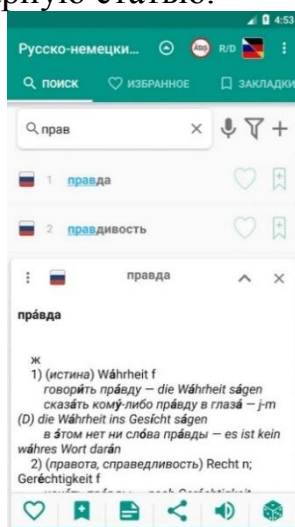


Рисунок 2. Приложение "Русско-немецкий и немецко-русский словарь", раздел "Поиск"

Приложения подобного рода предполагают:

- интенсификацию самостоятельной работы учащихся;
- успешное изучение языка с минимальным участием учителя.

• Характеристика приложений-тренажеров на примере приложения «Babbel»

Тренажеры – это приложения, которые тренируют основные аспекты языка преимущественно в игровой форме, предлагая ознакомиться с теорией и далее закреплять знания с помощью различных тренировочных упражнений.

«**Babbel**» – приложение, которое имеет следующие функции: выбор уровня изучения, многократное прослушивание фраз, прохождение комплексных тестов. Типы упражнений в приложении следующие: Подстановка слов в предложение, упорядочение слов в правильном порядке, выбор правильного перевода, дополнение диалога. Это приложение могут использовать начинающие или пользователи со средним уровнем знаний. Среди тем для изучения представлены: приветствия, животные, разговор, числа и не только. Язык интерфейса английский, приложение не работает в

офлайн режиме, имеется платный контент. Количество скачиваний > 1.000.000, средняя оценка 4.5, объем 19,24 мб.



Рисунок 3. Приложение "Babbel", упражнение на подстановку слов в предложение

Работа с подобного рода приложениями предполагает:

- повышение мотивации, познавательную активность учащегося и ускорение процесса изучения за счёт новизны (формы работы с приложением);
- процесс выработки навыков общения и устранение психологических барьеров при использовании иностранного языка как средства общения, так как данный тип использует визуализацию, примеры произношения носителя языка и в целом строится на принципе развития коммуникации;
- индивидуализацию изучения, так как изучающий выбирает для себя индивидуальный темп работы, объем и темы.

• Характеристика приложений-тестов на примере приложения «German Grammar Practice»

Одной из важных форм приложений являются тесты. Тесты в Play маркете представлены в основном на знание грамматики, например, на знание падежей, предлогов, спряжение глаголов. Такие тесты помогают обучающимся видеть свой прогресс в освоении материала или же пробелы в знаниях, над которыми нужно работать.

«German Grammar Practice» – приложение, которое позволяет в форме теста «множественный выбор» проверить свои знания, например, по теме спряжения глаголов, склонения существительных, прилагательных. Среди прочего в приложении есть дополнительные функции, такие как просмотр и масштабирование теоретических таблиц по грамматике, проверка тестов. Данное приложение подходит для широкого числа пользователей разных уровней знания языка. Язык интерфейса приложения английский. Приложение не работает в офлайн-режиме, платной версии нет. Количество скачиваний > 5.000, средняя оценка 4.8, объем 2,13 мб.

1. Georg geht in die Schule, aber er hat kein ___ Rucksack.

en

e

2. Katrin hat Geburtstag und sie hat ein ___ Geschenk.

en

e

3. Er hat einen Computer, aber er bekommt kein ___ E-Mail.

en

SUBMIT

Рисунок 4. Приложение «German Grammat Practice», тест на знание Akkusativ

Данные приложения способствуют:

- выработке шаблонов – например, грамматических структур;
- повышению мотивации и познавательной активности учащегося, так как помогают видеть свой прогресс в освоении материала или же пробелы в знаниях, над которыми нужно работать;
- ускорению процесса изучения.

• Характеристика приложений-разговорников на примере приложения «Изучайте немецкий язык – разговорник/ переводчик»

Приложения такого типа включают в себя очень много лексических тем, в которых собраны нужные в обиходе фразы для общения с носителем языка к примеру, разговорники могут использовать люди, готовящиеся к поездке за границу, чтобы освежить либо расширить уже имеющиеся знания языка.

Приложение «Русско-Немецкий офлайн разговорник с транскрипцией и произношением для туристов» имеет следующие функции: многократное прослушивание слов/ фраз, сохранение и управление фразами в избранном, режим карточек, поиск, голосовой ввод, занесение в закладки. Разговорник содержит более 50 тем, таких как приветствия, извинения, приглашения. Данное приложение подходит для новичков, так как знакомит с базовыми фразами в языке. Язык интерфейса русский. Приложение работает в офлайн-режиме, имеется платная версия. Количество скачиваний> 10.000, средняя оценка 4.5, объем 5,16 мб.

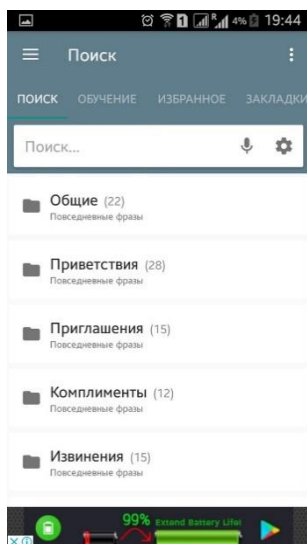


Рисунок 5. Приложение "Русско-Немецкий офлайн разговорник с транскрипцией и произношением для туристов", раздел «Поиск»

Данный тип предполагает:

- устранение психологических барьеров при использовании иностранного языка как средства общения;
- процесс выработки шаблонов, например, формулировка обиходных фраз;
- процесс выработки навыков общения, так как изучаются всевозможные ситуативные клише и фразы повседневного общения.

В нашей работе мы сформулировали следующие **дидактические функции** мобильных приложений в изучении:

- Повышение мотивации и познавательная активность учащегося.
- Ускорение процесса изучения.
- Помощь в выработке шаблонов.
- Выработка навыков общения.
- Успешное изучение языка с минимальным участием учителя.
- Индивидуализация изучения.
- Устранение психологических барьеров при использовании иностранного языка как средства общения.
- Развитие иноязычных компетенций.
- Интенсификация самостоятельной работы учащихся.

В нашей работе была поставлена цель рассмотреть мобильные приложения для изучения немецкого языка с точки зрения функций и разработать типологию приложений в соответствии с их функциями. В ходе анализа рынка мобильных приложений для изучения немецкого языка мы увидели возрастающий интерес к данным приложениям, так как количество подобных приложений растет, что можно наблюдать в Play Маркете. Из чего становится очевидно, что информационные технологии и технические средства уже довольно активно используются в процессе изучения языков в

качестве одного из важнейших элементов, так как с помощью приложений можно оптимизировать процесс изучения иностранных языков.

Помимо этого, мы установили, что мобильные приложения — это удобный инструмент для изучения иностранного языка, они могут рассматриваться как вспомогательный элемент процесса изучения конкретных языковых навыков. Главным преимуществом приложений является возможность их использования вне зависимости от местонахождения с возможностью выхода в Интернет, а иногда и вовсе без него. В ходе работы была рассмотрена операционная система для мобильных приложений Android, был проведен анализ рынка мобильных приложений для изучения немецкого языка, разработаны критерии мобильных приложений для использования в изучении языков, были выявлены функции различных приложений и их преимущества, описаны их сравнительные характеристики, была разработана типология приложений в соответствии с их функциями.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество. 2011. № 1. С. 241–243.
3. Пашенко О. И. Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск.: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. - 227 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. С. 272.
5. Что такое BYOD? [Электронный ресурс]: Parallels RAS URL: http://2xsoft.ru/about_byod/ (24.02.17)
6. Нужна ли модель BYOD (bring your own device) в школе? [Электронный ресурс]: Сообщество учителей Intel Education Galaxy URL: <https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=10038&showentry=4249> (12.03.17)
7. Android [Электронный ресурс]: Википедия URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Android> (дата обращения: 08.04.2017)

УДК 372.881.111.1

Коваленко Дарья Сергеевна

студентка магистратуры кафедры методики обучения иностранным языкам
института иностранных языков,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)
daria.kovalenko13@gmail.com

Научный руководитель:

Трубицина Ольга Ивановна

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой методики обучения
иностранному языку, институт иностранных языков,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)

Возможности систем дистанционного обучения при организации самостоятельной работы учащихся по иностранному языку
The potential of learning management systems in organizing the independent work of pupils (at English lessons)

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы в школе, понятие самостоятельной работы в широком и узком смыслах, уровни реализации самостоятельной работы, дидактический потенциал систем дистанционного обучения и информационно-коммуникационных технологий при организации самостоятельной работы, представлена модель организации самостоятельной работы на основе систем дистанционного обучения и результаты ее апробации.

Ключевые слова: самостоятельная работа, системы дистанционного обучения, информационно-коммуникационные технологии, модель организации самостоятельной работы.

ABSTRACT.

This article describes the problem of organization of independent work of pupils. It gives the definition of independent work, the levels of its realization, analyzes educational potential of learning management systems and information and communication technologies in organization of independent work. The author introduces the model of organization of independent work of pupils on basis of learning management systems. The article gives results of its practical application at school.

Key words: independent work of pupils, learning management systems, information and communication technologies, model of organization of independent work of pupils.

Согласно требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта среднего общего образования (далее ФГОС СОО) на учебном заведении лежит ответственность за развитие личности, способной «к образованию, в том числе к самообразованию на протяжении всей жизни»; проявляющей «сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности» [7]. В связи с этим всё большую актуальность приобретает проблема организации самостоятельной работы (СР), которая хорошо изучена в рамках высшего образования, однако практически не представлена в исследованиях, посвященных школьному обучению, что говорит о недооцененности роли СР в учебном процессе.

На основе анализа научной литературы по проблеме организации самостоятельной работы (Зимняя И.А., Беспалая Е.Н., Ильина Е.А., Иванова М.А.) СР можно понимать в широком и узком смыслах. В широком смысле самостоятельная работа понимается как вид учебно-познавательной

деятельности, в процессе которой учащийся проходит путь от выполнения самостоятельных заданий до осуществления творческой самостоятельной деятельности, что способствует развитию личности учащегося, его потенциала и способностей и как следствие его дальнейшему непрерывному образованию и самообразованию [2, 5]. Самостоятельная работа в узком смысле – это планируемая индивидуальная или коллективная работа учащихся, выполняемая в урочное и внеурочное время без непосредственного участия учителя, но по его заданию и при его методической поддержке[3].

Самостоятельная работа может являться как целью обучения, так и средством. В обоих случаях она должна рассматриваться в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения [6]. При организации СР необходимо уровни ее реализации, а именно репродуктивный, реконструктивный и творческий. На репродуктивном уровне происходит усвоение и закрепление нового материала, вследствие чего создается лексико-грамматическая база. На реконструктивном уровне происходит перенос приобретенных знаний, умений и навыков на аналогичные ситуации. Данный уровень может предполагать развитие умений в видах речевой деятельности. На творческом уровне учащиеся проявляют наибольшую самостоятельность и учебно-познавательную активность. На данном уровне учащиеся выполняют творческие задания, проекты. Именно здесь формируется творческая личность учащегося и его самостоятельность[6].

В условиях современного образования организации и проведению СР в школе способствует распространение информационно-коммуникационных технологий, а для систематизации изучаемого материала и внедрения ИКТ в процесс обучения иностранному языку эффективным является применение систем дистанционного обучения (СДО). Система дистанционного обучения - совокупность организационных, телекоммуникационных, педагогических и научных ресурсов, вовлеченных в создание и практическое осуществление образовательных программ с использованием технологии дистанционного обучения [1, 274].

Использование дистанционной формы обучения способствует развитию умений СР учащихся, так как СДО позволяют не только «прочитать» материал, но и способствуют его активному осмыслению и практическому приложению полученных знаний [4]. Кроме того, СДО позволяют индивидуализировать и модернизировать процесс обучения, дифференцировать задания по уровню сложности и интересам учащихся, осуществить контроль посредством электронного журнала, поощрительных знаков (например, присвоение бейджей в СДО Schoology) и комментариев, выстроить рейтинги учащихся.

Учитывая дидактический потенциал СДО, ИКТ, уровни реализации СР, а также содержание обучения английскому языку в старших классах, нами была создана модель организации самостоятельной работы на основе

системы дистанционного обучения (см. рис. 1). Данная модель разработана на базе образовательной платформы Schoology, однако может быть использована на аналогичной образовательной платформе.

Модель состоит из 5 взаимосвязанных блоков, в рамках которых организована аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа учащихся. Самостоятельная работа соответствует трем уровням сложности: репродуктивный, реконструктивный и творческий. В рамках каждого блока учащиеся выполняют задания в СДО Schoology, а также работают с определенными ИКТ в области изучения иностранного языка. Рассмотрим каждый блок более подробно.

Блок 1 предполагает введение в содержание обучения. В рамках данного блока учитель знакомит учащихся с возможностями СДО Schoology, учащиеся регистрируются в данной СДО и присоединяются к курсу, созданному учителем. Учащиеся получают доступ к ресурсам, «выложенным» учителем на платформе. Учитель ведет электронный журнал и знакомит учащихся с системой поощрений, предусмотренных платформой.

Блок 2 направлен на формирование лексических навыков учащихся. Работа по данному блоку начинается с введения новых лексических единиц, далее происходит ознакомление учащихся с новым материалом и его первичное закрепление. Для презентации и первичного закрепления лексических единиц возможно использовать сервисы Quizlet и WordArt.

Сервис Quizlet предлагает изучение иностранных слов с помощью карточек и диаграмм в игровой форме. Данный сервис позволяет закрепить изученные на уроке лексические единицы. Модули с карточками учитель может легко разместить в СДО Schoology. При работе с сервисом WordArt можно предложить учащимся следующие упражнения: нахождение синонимов и антонимов в одном облаке слов; распределение слов из облака по темам; определение в облаке лишних слов, не относящихся к теме; соотнесение лексических единиц с их значением. В качестве внеаудиторной СР с данным сервисом учащиеся могут самостоятельно создать облако слов и разместить его на платформе Schoology. Помимо этого, можно распечатывать готовые облака слов по изученным темам и развешивать в классе для произвольного запоминания или активизации изученных ЛЕ в памяти.

Блок 3 нацелен на развитие грамматических навыков. Для презентации грамматических правил и конструкций возможно использовать сервисы для создания ментальных карт SpiderScribe, MindMeister и программу для создания рисованных видео VideoScribe. Создание ментальных карт и видео позволит систематизировать грамматический материал, представить взаимную связь между отдельными явлениями и примерами. Полученные образовательные продукты можно разместить в СДО или распечатать и повесить в классе, также как и облака слов. Кроме того, для представления грамматического правила СДО Schoology предлагает размещение материала в формате веб-страницы. Данная функция позволяет форматировать текст аналогично программе Word – использовать разные шрифты, включать

таблицы, диаграммы, изображения, а также видео. Существует удобная функция моментального «прикрепления» к веб-странице материалов с сервисов Youtube, Vimeo, KhanAcademy, Evernote, а также из собственной библиотеки ресурсов на платформе.

Для закрепления грамматического материала учитель может создать упражнения с помощью сервисов LearningApps. Данный сервис позволяет создать упражнения на подбор соответствий, классификацию, множественного выбора, заполнение пропусков, кроссворды. Помимо этого, сервис предлагает создание игр, таких как «Виселица» и «Скачки». Учитель может пользоваться готовыми упражнениями с сервиса или создавать свои.

Для контроля уровня сформированности как грамматических, так и лексических навыков учитель может воспользоваться сервисами для создания тестов, викторин и логических игр Educaplay, OnlineTestPad и Quizizz.

Самостоятельная работа учащихся по блокам 2 и 3 носит репродуктивный характер, так как является максимально управляемой учителем.

Работа по блокам 2 и 3, а также по блокам 4 и 5 может сопровождаться работой со словарями, что поможет учащимся в выполнении заданий и в дальнейшем облегчит освоение ИЯ. Учитель может познакомить учащихся с русско-английскими и англо-английскими онлайн-словарями, предназначенными для перевода, толкования слов, нахождения синонимов и антонимов, а также со словарями для нахождения сочетаемости слов:

- толковые
 - Macmillan dictionary (<https://www.macmillandictionary.com>)
 - Collins dictionary (<https://www.colinsdictionary.com>)
 - Oxford dictionary (<https://en.oxforddictionaries.com>)
- двуязычные
 - АВВУ Lingvo Live (<https://www.lingvolive.com/ru-ru>) – English-Russian
 - Мультитран (<https://www.multitrans.ru>) – English-Russian
- словарь сочетаемости Oxford Collocations dictionary (<http://www.freecollocation.com>)
- словарь идиом (<https://idioms.thefreedictionary.com>)
- словарь синонимов (<https://www.thesaurus.com>)

Представленные словари имеют методологическую ценность, помогают учащимся расширить словарный запас, а также помогают в выполнении заданий, таких как написание эссе. Необходимо не только познакомить учащихся со словарями, но и научить их работать с ними и закрепить данный навык. Для этого после ознакомления со словарями в классе в рамках внеаудиторной самостоятельной работы учащиеся могут выполнить задания по поиску определенных лексических единиц, их толкования, синонимов и антонимов, значения идиом, и опубликовать результаты своей работы в СДО. Помимо этого, можно попросить учащихся написать отзывы об изученных словарях, отметить наиболее понравившиеся, описать их достоинства и

недостатки, а также предложить словари, которыми пользуются учащиеся на регулярной основе. Таким образом, учащиеся смогут обмениваться опытом.

Блок 4 предполагает формирование умений в видах речевой деятельности. Выбор вида речевой деятельности зависит от учебного плана, УМК и отобранных дополнительных материалов. На платформе Schoology учитель может разместить упражнения на развитие умений в чтении и аудировании, созданные с помощью сервисов LearningApps и встроенных в платформу возможностей. Работая по четвертому блоку, можно познакомить учащихся с такими ресурсами, как Voki и StoryboardThat.

Сервис Voki предназначен для создания мультимедийных контентов, а именно аватаров. Посредством Voki можно развивать умения в аудировании (при прослушивании озвученного аватаром текста), а также в говорении (при записи аудиотекста). Помимо этого, аватар Voki может служить отправной точкой для развития дискуссии, если, например, Voki озвучит интересную цитату по изучаемой теме или противоречивое заявление.

StoryboardThat – это сервис для создания комиксов. Учитель может создать комиксы самостоятельно и использовать их как основу для развития умений чтения и говорения, а может предложить учащимся создать свои комиксы индивидуально или в группе. Учитель может предложить следующие задания:

- создать комикс по прочитанному рассказу или прослушанному тексту;
- разыграть комикс по ролям;
- рассказать историю с опорой на комикс;
- спрогнозировать дальнейшее развитие событий или предысторию.

Полученные комиксы можно разместить в СДО и попросить учащихся прокомментировать на платформе комиксы друг друга. Помимо этого, учащиеся могут написать рассказ, разместить его на платформе и сопроводить его комиксом. Такие задания позволят развить умения в письменной речи.

Таким образом, оба сервиса могут стать основой для продуцирования устного или письменного высказывания и представляют возможности для творческой самостоятельной работы учащихся. Самостоятельная работа учащихся по данному блоку приобретает реконструктивный характер, так как предполагает более высокий уровень самостоятельности учащихся. Учитель подводит учащихся к самостоятельному решению предлагаемых задач на основе полученных знаний, навыков и умений.

Блок 5 предполагает наибольшую степень самостоятельности учащихся при выполнении творческих заданий. Вся проделанная работа до этого этапа была направлена на формирование у учащихся определенных знаний, умений и навыков, основ управления и организации своей самостоятельной работы. В рамках этого блока учащимся необходимо подготовить творческую работу: разыграть ролевую игру или представить групповой

проект, учитывая весь пройденный материал по теме. При подготовке ролевой игры учащимся необходимо самостоятельно определиться с ролями, выбрать ведущего и продумать ход ролевой игры. Учитель может консультировать учащихся в процессе подготовки, однако не принимает участие в проведении самой ролевой игры. В зависимости от количества учащихся в группе длительность ролевой игры составляет от 30 до 40 минут. При подготовки групповых проектов, учитель может предложить темы проектов учащимся, либо учащиеся могут самостоятельно определиться с темами, учитывая пройденный материал. Учитель может предложить ресурсы для реализации проекта, кроме этого, предполагается, что учащиеся будут пользоваться изученным материалом. Для иллюстрации проекта можно воспользоваться презентациями Prezi или PowerPoint, а также постером Glogster или интерактивной доской Padlet. По завершении ролевой игры или презентации проектов, учащиеся должны самостоятельно оценить свою работу и работу одноклассников, выявить достоинства и недостатки, провести рефлексию своей деятельности.

Все полученные в ходе аудиторной и внеаудиторной работы продукты СР попадают в своеобразный портфель достижений учащихся, который представляет собой папку, созданную в СДО, куда будут загружаться работы ученика. Таким образом, по изучению каждой темы учащиеся видят продукты своей учебной деятельности, могут оценить свой прогресс.

АУДИТОРНАЯ СР

ВНЕАУДИТОРНАЯ СР



Рис. 1. Модель организации самостоятельной работы на основе систем дистанционного обучения

Представленная модель была апробирована в ходе эксперимента на базе ГБОУ гимназия № 540 г. Санкт-Петербург. В эксперименте приняли участие контрольная и экспериментальная группы 10 классов. Эксперимент проходил в 3 этапа. На предэкспериментальном этапе было проведено анкетирование. Обучающий эксперимент предполагал обучение экспериментальной группы по предложенной модели и обучение контрольной группы в традиционном формате. На постэкспериментальном этапе проводилось итоговое анкетирование и анализ результатов продуктов СР учащихся. Анализ результатов показал, что у учащихся экспериментальной группы были развиты языковая, речевая компетенции и умения самостоятельной работы, а также наблюдалось повышение мотивации и интереса к выполнению заданий благодаря использованию СДО и ИКТ в процессе организации СР, что было отмечено учащимися в ходе анкетирования.

Таким образом, поэтапная планомерная организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе систем дистанционного обучения позволяет развить компоненты иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, а также умения самостоятельной работы, среди которых умения осуществлять целеполагание, рефлекссию и самоконтроль; работать с иноязычными источниками информации и информационно-коммуникационными технологиями (отбирать необходимые источники соответственно цели и задачам, анализировать, сопоставлять); работать с разными видами словарей, в том числе с одноязычными словарями; выполнять разные виды заданий на репродуктивном, реконструктивном и творческом уровнях; осуществлять проектную деятельность.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков). [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Беспалая Е.Н. Общепедагогические особенности организации самостоятельной образовательной деятельности студентов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Беспалая. – Волгоград: [б. и.], 2004. – 325с.
3. Иванова М.А. Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе: на примере иностранного языка на неязыковом факультете [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Иванова. – Липецк: [б.и.], 2005. – 225с.
4. Ильина Е.А. Организация самостоятельной работы студентов вуза с использованием автоматизированной обучающей системы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Ильина. - Магнитогорск: [б.и.], 2010. – 193с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
6. Пичкова Л.С. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций / Л.С. Пичкова // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации, Материалы конференции. МГИМО (У) МИД РФ. - М.: МГИМО-Университет, 2008. – с. 1-6.

7. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт среднего общего образования [Текст]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/2365> .

УДК 372.881.111.22

Крюкова Елизавета Сергеевна

Студентка 3-го курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
liza.kryukova1998@gmail.com

Научный руководитель:

Будникова Алина Александровна

Тьютор, приглашенный преподаватель департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

**Межкультурные организационные конфликты и пути их преодоления
(на примере России и США)
Cross-cultural business conflict resolution
(Based on Russian and American cultures)**

ABSTRACT.

In this work the problem of cultural diversity in organizations as a possible source of cross-cultural business conflicts is considered. Types of conflicts and possible ways of their resolution are examined. Much attention is given to the shift of the existing cultural dimensions over time. This paper takes the opportunity to compare cultural dimensions made by G. Hofstede and the GLOBE study. The difference of approaches of American and Russian entrepreneurs during cross-cultural business conflicts should be stressed. It is revealed that each culture needs its own way of conflict resolution and that there cannot be a standardized approach for all the cultures. The main aim of the work is to create a unique set of advice for business conflict resolution both for Russian and for American entrepreneurs. This is done by analyzing the cross-cultural business conflict case with provided possible resolutions based on the differences of Russian and American cultural features.

Key words: cross-cultural communication; conflict resolution; business conflicts; national culture; the GLOBE; Hofstede; conflict case.

The object of the research is the cross-cultural business conflict.

The subject of the research is the influence of cross-cultural conflicts on business communication.

This work aims to set a new, unique set of advice for business conflict resolution for Russian and American companies.

This work implements to accomplish the following objections:

1. to briefly describe the concept of cross-cultural communication in the modern business world;

2. to define the types of business conflicts and describe the standard ways of their resolution;
3. to analyze cultural dimensions and to find possible reasons for the conflicts;
4. to create and analyze the cross-cultural business conflict case and to make conclusions on the basis of the analysis;
5. to create a new set of working advice for cross-cultural business conflict resolution both for Russian and American companies;
6. to make further suggestions on how the pursuit of the most efficient resolution to a cross-cultural business conflict should be improved.

Theoretical and methodological basis comprises works on cross-cultural communication (G. Hofstede, Richard D. Lewis, Larry A. Samovar, Richard E. Porter, Erwin R. McDaniel, J. Jackson), on cross-cultural conflicts (Lukin Yu., Christopher W. Moore, Peter J. Woodrow, Grachev M., Minkov, M., & Blagoev, V.) and cross-cultural business negotiations (Gromova N., Renner E. & Skopova L., M. Zheng, J. Bao, T. Lázár, M. Pikhart, K. Shonk).

The methods employed in the study are analysis, comparison and summarizing.

Conflict is difficult to define because it occurs in many different settings. The essence of conflict seems to be disagreement, contradiction, or incompatibility. Thus, conflict refers to any situation in which there are incompatible Goals, Cognitions, or Emotions within or between individuals or groups that lead to opposition or antagonistic interaction [3]. In sociology, conflict is a limit case of aggravation of social contradictions that reflects in the confrontation of different social communities that have opposite interests, aims and tendencies of development.

According to the Russian scientist, Yurii Lukin, who specializes in conflictology, the conflicts themselves are divided into the following groups:

- intrapersonal conflicts - internal psychological conflicts;
- interpersonal conflicts - between two people, for example, employer and employee;
- conflicts between a person and a group - often occur between an employer and a group of employees in a working place;
- intergroup conflicts - between workers of different departments, a group of employers and a group of employees, etc.;
- regional conflicts - between executive authority and legislative authority as an example;
- on the level of society - between the spheres of society's life: social, economic, political, cultural;
- global conflicts - between prosperous and developing poor countries.

An incident and a conflict situation together form a conflict, however, the conflict situation itself emerges from the incident. It is able to be created subjectively, due to the reasons of behaviours, the opposing sides' intentional

aspiration, and objectively (without the desire and the will of people), due to the existing factors. Conflict situations (often in a hidden form) are able to remain without a transition to conflict and without leading to an incident. Thus, the incident is completely depended on the situation. What is also significant is that an incident and a conflict situation may be provoked, planned in advance or spontaneous, emerged out of nowhere.

There are 5 strategies of proper behaviours during conflict situations at business negotiations:

- Fight (compulsion) when a member of a conflict strives to force others to accept his/her point of view; usually, he/she does not worry about others' interests and opinions. As a rule, such a strategy leads to the deterioration of interaction between conflicting sides. This strategy might be effective if it is used in a situation when the existence of a company is under threat or when the aims cannot be achieved;
- Avoidance, when a person strives to avoid a conflict. Such behavior might be acceptable if an object of a conflict is not extremely valuable, or if at the present time there are no appropriate circumstances to resolve a conflict, or if a conflict is not realistic;
- Adaptation, when a person refuses his/her interests, agrees to jeopardize them, goes on concessions. Such a strategy might be acceptable if the object of a conflict is not as valuable for a person as relationships with the opposite side. However, if this strategy becomes prevailing for an executive, it is presumable that he/she will not be able to supervise employees efficiently;
- Compromise. It occurs in case one side accepts the opposite side's point of view to a certain extent. In this case, the search for a compromise is completed because of mutual concessions. The ability to find compromises is highly evaluated in management because it reduces malevolence and provides with an opportunity to solve a conflict situation quite promptly. However, in the future such decision may lead to the discontent due to its incompleteness and be the cause of new conflicts;
- Cooperation, when members accept the right to have their own opinions and are ready to understand them. It gives them the opportunity to learn the causes of disagreement and find the appropriate solution for everybody. Meanwhile, the motive for cooperation is formed by the following statement: "It is not you against me, but we against the problem".

Hofstede's model

Hofstede is a pioneer in culture researches and its impact on managing the business. Hofstede's unique performance served as a marker basis for further followers for the next two decades. He explored an enormous amount of IBM employees in the period from 1967 to 1973 in more than 70 countries, collected data about their cultural attributes. This work was expanded and updated by Hofstede himself in 2001 and it continues to be widely cited and used among scholars. Hofstede's main achievement in the field of cultural researches is the

development of the number of dimensions that can be defined with the help of survey devices in order to gain average answers for a particular group of people and the index of their national cultural attribute.

The cultural dimensions provided by Geert Hofstede [4] are the following:

- **PowerDistance.** The degree people are comfortable with influencing upwards. Accept inequality in distribution on power in society;
- **Individualistic/Collectivistic.** This is about how personal needs and goals are prioritized vs. the needs and goals of the group/organization;
- **Masculine/Feminine.** Masculine societies have different rules for men and women, less so in feminine cultures;
- **UncertaintyAvoidance.** This is about how comfortable are people with changing the way they work or live (low UA) or prefer the known systems (high UA);
- **TimePerspective.** Long-term perspective, planning for future, perseverance values vs. short time past- and present-oriented;
- **Indulgence/Restraint.** Allowing gratification of basic drives related to enjoying life and having fun vs. regulating it through strict social norms.

Over the past 40 years, researches in the realm of intercultural business are fairly dynamic as the field of study might be even more significant in comparison with the process of financial globalization that will accelerate in the future. A lot of spheres attracted attention by researchers, however, one of the most spread and intriguing is the issue directly connected with national culture and its impact on all business processes and results. Considerable work with practice or theory in this field is used by executives in intercultural business management [9].

Undoubtedly, it is necessary to understand deeply what culture is and how to use it in order these studies are adequate and relevant. According to Hofstede's Culture [5], culture is “the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another”[5]. There is a united point of view on cultural concept existing for many years in business culturology and reflected by Geert Hofstede [4]. Recently his work was widespread experimental research that was conducted by the GLOBE.

The GLOBE model

The project GLOBE (Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness) is a researching project in which more than 160 researches from the field of sociology and management took part. [10] During the project, an analysis of more than 17 000 managers' answers from 62 countries was conducted. [6]

While creating a questioner the researches distinguished the real practice and value orientation. In order to define practices, the questions “how is it?” was asked, and in order to define the values, the question “how should it be?” was asked. [9]

The main aim of the GLOBE was to create a theory that allowed us to understand and predict the influence of cultural dimensions or variables on the

effectiveness of leadership and organizational cultures in society. As a result, the following 9 cultural dimensions were created:

- Performance orientation - degree to which a culture's people (should) encourage and reward people for performance;
- Future orientation - degree to which a culture's people are (should be) willing to defer immediate gratification for future benefits;
- Gender egalitarianism - degree to which a culture's people (should) support gender equality;
- Assertiveness - degree to which a culture's people are (should be) assertive, confrontational, and aggressive;
- Institutional collectivism - degree to which individuals are (should be) encouraged by institutions to be integrated into broader entities with harmony and cooperation as paramount principles at the expense of autonomy and individual freedom;
- In-group collectivism - degree to which a culture's people (should) take pride in and (should) feel loyalty toward their families, organizations, and employers;
- Humane orientation - degree to which a culture's people are (should be) fair, altruistic, generous, caring, and kind toward others;
- Power distance - degree to which a culture's people are (should be) separated by power, authority, and prestige;
- Uncertainty avoidance - degree to which a culture's people (should) seek orderliness, consistency, and structure.

The culture system is a highly investigated field in intercultural business. Besides a deep understanding of the culture system and its differences in various countries, GLOBE's and Hofstede's researches guarantee experimental basis with the help of which scholars are able to deliberate on a widespread set of questions in intercultural business.

The comparative analysis of Hofstede's and GLOBE's models

Nowadays there are two main approaches for analyzing cultural differences - Hofstede's model and GLOBE's model that were demonstrated in detail above. The comparison should be provided in order to emphasize the one that is more relevant for future research.

As it was previously mentioned, the GLOBE research is more contemporary, that is why it has current results in comparison with Hofstede's model that was created by a research conducted in the early 1970s. Nevertheless, his results were approved by many further pieces of research and proved their reliability. As Fischer states in his work, Hofstede's results are more relevant to predict separate people's behavior, whilst GLOBE's results are better for analyzing group dynamics and international relations. [1] Undoubtedly, this makes GLOBE more adequate for further analysis and research.

Moreover, other researches and authors admit that GLOBE is, in some way, the extension of the results that were perceived by Hofstede and suggests a more comprehensive, cross-culture oriented approach that was conducted

experientially. [7] Having analyzed the models provided by the authors, it is seen that the GLOBE'S cultural dimensions include those suggested by Hofstede and also add three additional dimensions: institutional collectivism, assertiveness, and performance orientation. What is more, in the GLOBE project there is the boundary between practices and values analyzing answers to the questions "As is" and "Should be" while Hofstede studied only the current situation.

So, while long-term orientation by Hofstede is similar to upcoming orientation by GLOBE, there are two more cultural measurements in GLOBE – humane orientation and performance orientation. Besides the differences in the number of dimensions, another significant difference is that the GLOBE research measures two different aspects of national culture – practice and values – for any of these nine dimensions. From this, it may be concluded that in the GLOBE there is an 18-point analysis for each country while in Hofstede's work it is only 5-point. [10]

Thus, due to the fact that the GLOBE's results have greater coverage and are more relevant for analyzing organizations, this particular approach will be used in this work. There are two altering ways: using indicators of "As is" and "Should be". In this work both of them will be used as primary, it is necessary to analyze the current situation and only then the second indicator to compare expectations and reality.

Russian culture through GLOBE's dimensions

Inasmuch as the method of measuring cultural distance in this work includes the usage of the GLOBE's results, in this section Russian culture will be analyzed through the dimensions provided by this project. As it was mentioned above, there are nine different cultural dimensions: power distance, in-group collectivism, institutional collectivism, uncertainty avoidance, future orientation, gender egalitarianism, assertiveness, performance orientation, human orientation. (Javidan et al., 2005) GLOBE's dimensions for Russia are presented in the table 2 compared to the average value across the world.

Table 2. Russian culture through GLOBE's dimensions
[2]

| GLOBE dimension | Russia "As Is" | Global index "As Is" | Russia "Should Be" | Global index "Should be" |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Institutional collectivism | 4,50 | 4,25 | 3,89 | 4,73 |
| In-group collectivism | 5,36 | 5,13 | 5,79 | 5,66 |
| Gender egalitarianism | 4,07 | 3,37 | 4,18 | 4,51 |
| Assertiveness | 3,68 | 4,14 | 2,83 | 3,83 |
| Power distance | 5,52 | 5,17 | 2,62 | 2,75 |
| Performance orientation | 3,39 | 4,10 | 5,54 | 5,94 |

| | | | | |
|-----------------------|------|------|------|------|
| Future orientation | 2,88 | 3,85 | 5,48 | 5,49 |
| Uncertainty avoidance | 2,88 | 4,16 | 5,07 | 4,62 |
| Humane orientation | 3,94 | 4,09 | 5,59 | 5,42 |

American culture through GLOBE's dimensions

In the continuation of this work, in this section American culture will be analyzed through the GLOBE's dimensions listed above. GLOBE's dimensions for the USA are presented in the table 3 compared to the average value across the world.

Table 3. American culture through GLOBE's dimensions [11]

| GLOBE dimension | The USA "As Is" | Global index "As Is" | The USA "Should Be" | Global index "Should be" |
|----------------------------|------------------------|-----------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| Institutional collectivism | 4,20 | 4,25 | 4,17 | 4,73 |
| In-group collectivism | 4,25 | 5,13 | 5,77 | 5,66 |
| Gender egalitarianism | 3,34 | 3,37 | 5,06 | 4,51 |
| Assertiveness | 4,55 | 4,14 | 4,32 | 3,83 |
| Power distance | 4,88 | 5,17 | 2,85 | 2,75 |
| Performance orientation | 4,49 | 4,10 | 6,17 | 5,94 |
| Future orientation | 4,15 | 3,85 | 5,31 | 5,49 |
| Uncertainty avoidance | 4,15 | 4,16 | 4,00 | 4,62 |
| Humane orientation | 4,17 | 4,09 | 5,53 | 5,42 |

Russian vs. American cultures through GLOBE's dimensions

The comparison of the current state, i.e. practices, of Russian and American cultures should be provided. GLOBE's dimensions for Russian and American cultures are presented in the table 4 compared to each other.

Table 4. Russian vs. American cultures through GLOBE's dimensions

| GLOBE dimension | Russia "As Is" | The USA "As Is" |
|----------------------------|-----------------------|------------------------|
| Institutional collectivism | 4,50 | 4,20 |
| In-group collectivism | 5,36 | 4,25 |
| Gender egalitarianism | 4,07 | 3,34 |
| Assertiveness | 3,68 | 4,55 |

| | | |
|-------------------------|------|------|
| Power distance | 5,52 | 4,88 |
| Performance orientation | 3,39 | 4,49 |
| Future orientation | 2,88 | 4,15 |
| Uncertainty avoidance | 2,88 | 4,15 |
| Humane orientation | 3,94 | 4,17 |

From the table, it is seen that there is one dimension in which indexes are pretty similar - Institutional collectivism. This must be due to the slow shift of Russia towards individualism so that in the future the figures might become the same. Other indexes presented in the table differ from each other dramatically reaching the mark of 1,27 out of 7. This tremendous difference with high probability might become a reason for a conflict between the representatives of these two countries on a cultural level.

Communication and intercultural interaction issues in the system of international business seem to be one of the most complicated ones. Communication influences the efficiency of information exchange in a multicultural team in an international company. Each organization and every professional community have its own communicative features. Due to this fact, all international companies face intercultural business struggles daily. The first obstacle of the productive international business is language. In this case, Russian proficiency is not as significant as English proficiency in order to conduct successful business in the international scene as English being Lingua Franca, the language of modern global economics. However, perfect business English is not enough and cannot be considered as a key to success. Professional entrepreneurs are ought to analyze colleagues' culture in detail to be prepared for negotiations in advance.

Nevertheless, many executives and managers both in Russia and the United States still neglect this relative rule which almost always leads to intercultural business conflicts. There is an enormous number of existing examples of such conflicts and even more can be created in many various realms worldwide. Below are two cases connected with two GLOBE dimensions - future orientation and in-group collectivism — and further ways of resolution made by Russian and American working representatives that took part in this research:

Case

A telecommunication company in the U.S. named “N” decided to rebrand the organization. The plan was to change from a group domestic facility supplier to a competitive service company that provides its goods to third parties as well. So last year some working staff were hired including the foreign representatives. During one of the meetings much later, a new employee “A” who was Russian proposed a project to solve the issue for the company's future orientation that it had been struggled with. Before applying for the position of sales manager in the company, he had great working experience in a Russian company and one of the European companies both connected with telecommunications. His colleague, project

manager “B”, classified the provided solution as an inappropriate one due to some impossibilities of its realization as it only provided workers with immediate gratification, but the future of the company would then be unpredictable. He also added that “A” actually did a lousy job trying to solve the issue being in the future he is not perfectly familiar with. Despite the working professionalism of both, a conflict between two of them broke out due to the fact that Russian and American cultures are different in setting the organizational goals.

The Russian way of resolving the conflict:

Russian CEO of a company that is actually not connected to the telecommunications analyzed the case and provided the following way to solve the problem: “We always have to conduct business carefully seeing both current and future perspectives. However, in this case, “B” did not have enough time to analyze properly what “A” has suggested as negotiations at some point limit the possibility to evaluate both pros and cons thoroughly. Personally, I fall for instant rewards and try to act “here and now” and I cannot say that it does not work out, in the end, a couple of years after. What I would personally recommend is for “B” to analyze the offer properly and only then make a decision in favor or against it”.

The American way of resolving the conflict:

American representative who is also a sales manager in an American company provided the following way to resolve the conflict: “Business is about taking risks; it is quite clear. But these risks need to be thoroughly calculated. No matter what the struggle is, we all should think 5, no, 10 steps further in order not to make a mistake that will later lead to the irrevocable consequences. If I were a person “B”, I would kindly explain this to my colleague without any hesitation, but still not insulting him somehow. We are all humans who make mistakes, but it is in our power to prevent them”.

As it is seen from these responses, representatives of Russian and American cultures transfer the characteristics of their cultural dimensions to the working sphere and actually follow them conducting business. That is why cultural diversity is the reason for most international business conflicts indeed.

Different countries and cultures have different business standards and working environment. That is why expanding knowledge about partners’ culture is utterly necessary before conducting business and negotiate. However, it might take plenty of time to learn and analyze the sufficient quantity of existing literature with regards to a foreign culture. That is why each and every entrepreneur is ought to have a prepared unique set of practical advice to work with a particular culture to avoid possible cross-cultural business conflicts. Due to the fact that having a single, unified set of working advice is not sensible for businessmen as every culture has its own specific features, a new set should be created with a focus on a particular culture.

Based on the literature and cases analysis provided above, some pieces of advice should be provided for Americans on how to deal and negotiate with Russian counterparts:

1. Still collectivistic. Despite the fact that it has been more than 25 years since the USSR collapse, residents of Russia still “obey the law” of their ancestors’ culture living in a collectivistic world because they are more concerned about the group interests and loyalty to organization in comparison with Americans who think and act individually. However, even at the present time, the changes are quite visible, and it is possible that in the nearest future there will be a considerable step forward Western part of the world moving to individualistic culture. So, you should be ready that all projects are designed by a group of workers, a sense of community is valued the most, that is why you should not be offended if you get asked about your family;

2. Business = personal life. Most Russians tend to combine their working and private life that is usually reflected on the outcome of negotiations as their foreign partners sometimes do not understand it and some even try to criticize it. That is why you should not be surprised if your Russian colleague sets up negotiations somewhere outside the office, e.g. in a café or a coffee shop;

3. Not gloomy but serious. It is not typical for Russians to smile because of politeness. Vice versa, sometimes Russians treat others with extreme caution and even hostility when they are smiling at them without visible reason. “Laughter is the hiccup of a fool” is not just a well-known Russian proverb, but a lifestyle. Of course, it does not mean that you should not smile at all, just need to remember that your Russian partner might interpret your smile not the way you wanted to;

4. Superstitious in any business. Russians truly believe in superstitions considering not only personal life but the working realm as well. Some of them seem to be extraordinary and even weird. It is not necessary to understand the origin of folk well-known superstitions, to learn and to remember them in advance will be more than enough. One of the bright examples of working superstitions is to take a friend’s seat. Probably you would not even notice it, but your Russian colleagues will for sure;

5. P-time > M-time. Time is definitely not a priority for Russians. Late arrivals and non-strict time limits are absolutely acceptable in the working environment, so M-time Americans may take their time - most likely their Russians will be late for 15 minutes for a meeting or so. That is why you need to be ready to postpone your next plans a little bit.

Unquestionably, the list of advice could be continued infinitely, but this set will help American businessmen to negotiate with Russian counterparts not only at the beginning of introduction with each other but also after a while. Further, relying on this set, Americans will learn to find deeper and more specific features on their own.

Intercultural business communication does not mean the full transition to the partners’ culture during the meetings, but mutual adaptation to each other’s cultures. That is why every professional businessman should be aware of his foreign colleagues’ culture.

Based on the literature and cases analysis provided above, some pieces of advice should be provided for Russians on how to deal and negotiate with American counterparts:

1. Be positive. Americans usually imply a permanent smile in this statement. For the United States residents smile is a way to show amiability and politeness even towards complete strangers. It is advisable not to be afraid to show the real feelings and thoughts to Americans during the negotiations as in 9 out of 10 cases it will help to avoid uncertainty;

2. Be thoughtful. Most American businessmen remember not only their colleagues' names but also employees' while Russian usually do not understand its purpose. This way Americans show the importance of their counterparts and motivation in negotiation;

3. Be a team player. Russia is not exactly a country where teamwork is widespread, they are used to do their tasks on their own. Cooperating with American counterparts they should always remember that most likely there will be no tasks that they will have to complete alone. What is also significant, Russians are ought to learn to get on well with people since the very beginning of cooperation. Also, it will be pleasant if they write a small thank-you note after a meeting with their American partners to leave a positive impression after;

4. Be organized. Americans being the representatives of M-culture live under the "time control = life control" slogan. Almost always late arrivals are not acceptable for them due to the arising feeling of "wasting time". Moreover, being organized means to be neat in everything starting with their closet and finishing with their workplace.

5. Business \neq personal life. Working people in the United States never combine their business with their private lives. Hardly ever will they invite their partners outside the office (café, theatre, etc.) to have negotiations. They prefer to separate these two sides of life not bringing any feature from one to another.

Despite the fact that there might be some exceptions of these "rules", all pieces of advice provided above are useful both for American and for Russian businessmen and unique at the same as they are directed towards a particular culture, not to all foreign cultures in general. Being professional is impossible without knowing all the sides of conducting business, especially if it is a question of cultural diversity.

One of the main challenges that require a resolution during the study of conflicts is the problem of factors that are the causes of emerging conflict situations and their transition to a conflict. Having analyzed the relevant literature, it is possible to conclude that scientists in different realms such as culturology, cross-cultural communication, sociology, etc. are interested in the issue of cross-cultural business conflicts and their resolution.

Further suggestions on how the pursuit of the most efficient resolution to a cross-cultural business conflict should be improved might be done, such as providing a survey with the representatives of different companies (PR, IT, etc., spheres) in Russia and in the USA to have more specific data.

This work was written in order to make a process of negotiations among these two countries effortlessly and to reach understanding and compromise promptly. Moreover, this research might help to indicate which problems Russian and American companies have during the negotiations so that some further suggestions on improving the situation could be made.

References

1. Fischer, R. (2006) *Congruence and functions of personal and cultural values: Do my values reflect my culture's values?* Personality and Social Psychology Bulletin, 32: 1419-1431.
2. Grachev, M.V. (2009) *Russia, culture, and leadership*. Cross-cultural comparisons of managerial values and practices. Problems of Post-Communism, 56(1): 3–11.
3. Hellriegel D., John W. Slocum, Jr., & Richard W. Woodman (1989) *Organizational Behaviour* (5 th ed.). West, St.Paul, Minn.
4. Hofstede G. (1991) *Cultures and organizations; Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (1 st ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
5. Hofstede, Geert (2009). *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context*. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2.
6. Javidan M., House R.J., Dorfman P.W. (2004) *A nontechnical summary of GLOBE findings*. In R.J. House, P.J. Hanges, M. Javidan, P.W. Dorfman, V. Gupta. (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (pp. 29-48) Thousand Oaks, CA: Sage.
7. Javidan, M., Stahl, G. K., Brodbeck, F., & Wilderom, C.P.M. (2005) *Cross-border transfer of knowledge: Cultural lessons from project GLOBE*. Academy of Management Executive, 19 (2): 59-76.
8. Lukin Yu. (2007) *Conflictology: Management of the conflicts*. Gaudeamus.
9. Minkov, M., & Blagoev, V. (2012) *What do project GLOBE dimensions reflect? An empirical perspective*. Asia Pacific Business Review 18 (1): 27-43.
10. Venaik S. & Brewer P. (2008) *The Use of Hofstede/GLOBE Dimensions in Research*. Contradictions in national culture: Hofstede vs GLOBE, 7-10.
11. Cornelius N. Grove (2005). *Worldwide Differences in Business Values and Practices: Overview of GLOBE Research Findings*. P3
<http://www.grovewell.com/pub-GLOBE-dimensions.html>

УДК 811.111-26

Медведева Наталья Анатольевна

Студентка Института иностранных языков,
Московский педагогический государственный университет
nextkeys@gmail.com

Научный руководитель:

Дмитренко Татьяна Алексеевна

Доктор педагогических наук, академик МАНПО,
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков
Института иностранных языков,
Московский педагогический государственный университет

Веб–квест технология в обучении иностранному языку: отбор учебного материала для формирования социокультурной компетенции
Webquest technology in teaching a foreign language:
the selection of educational material

for the formation of sociocultural competence

АННОТАЦИЯ.

Содержание, виды и типы учебных материалов зависят от поставленных целей обучения. В данной работе речь идет об изучении иностранного языка и формировании у студентов социокультурной компетенции, как одной из составляющих коммуникативной компетенции.

Активное внедрение современных информационных интернет-технологий в учебный процесс для повышения эффективности языкового образования является важной задачей методики обучения иностранным языкам. Одной из таких технологий и является технология веб-квеста, которая отвечает основным задачам языковой подготовки, совмещает в себе перспективные методы обучения с преимуществами интерактивно-информационных технологий.

В методике преподавания иностранных языков существуют общие критерии отбора учебных материалов и дополнительные критерии отбора таких материалов, применяемые в образовательном процессе.

В данной работе даётся обзор общих критериев и более подробно рассматриваются такие дополнительные критерии выбора учебных материалов, как актуальность, тематичность и аутентичность. Использование данных критериев при отборе соответствующих учебных материалов, применяемых в процессе реализации квест-технологии на основе интернет-ресурсов, способствует формированию социокультурной компетенции и повышает мотивацию студентов в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: веб-квест; иностранный язык; социокультурная компетенция; учебный материал; критерии отбора; коммуникативная компетенция.

ABSTRACT.

The content, types and forms of educational material depend on the goals of education. In this case, we are talking about the formation of sociocultural competence as a component of communicative competence when learning a foreign language.

The active implementation of modern Information Internet technologies in the educational process to enhance the effectiveness of language education is an important goal of foreign language teaching methodology. Webquest is one of these technologies, which meets the main objectives of language training, combines promising teaching methods with the benefits of interactive information technologies.

In the methodology of teaching foreign languages, there are general criteria for the selection of material used in the educational process, and additional criteria for the selection of such material.

This article gives an overview of the general criteria and considers such additional criteria for the selection of teaching material as relevance, topicality and authenticity in more details. The use of these criteria in the selection of relevant training material used in the implementation of Webquest technology contributes to the formation of sociocultural competence and increases the motivation of students in the process of learning a foreign language.

Keywords: webquest; foreign language; sociocultural competence; educational material; selection criteria; communicative competence.

Выбор учебных материалов, их содержание и учебное наполнение зависят от поставленных целей обучения. В данном случае речь идет о формировании у студентов социокультурной компетенции при изучении иностранного языка.

Социокультурная компетенция – способность к взаимодействию в жизненных ситуациях повседневного общения, созданию и поддержанию социальных контактов в обществе при помощи иностранного языка [1, с. 286–287].

В методике преподавания иностранных языков существуют общие критерии отбора материалов, применяемые в процессе обучения, и более узкие, частные, или дополнительные критерии отбора таких материалов, в нашем случае применяемые для формирования социокультурной компетенции.

Критерием отбора называют правила отбора и характеристики материала, которые позволяют определять соответствие или несоответствие, полезность и рациональность применения этого материала в образовательном процессе.

Наиболее общие критерии отбора учебного материала при изучении иностранного языка можно представить следующим образом (рисунок 1) [2]:

- полнота материала, его информативность и достаточность для формирования иноязычной компетенции;
- доступность материала по уровню сложности для учащихся: критерий учитывает различные возрастные категории и уровни подготовленности;
- соответствие учебного материала различным профессиональным интересам, потребностям и сферам применения иностранного языка учащимися на практике в различных сферах межкультурного общения.



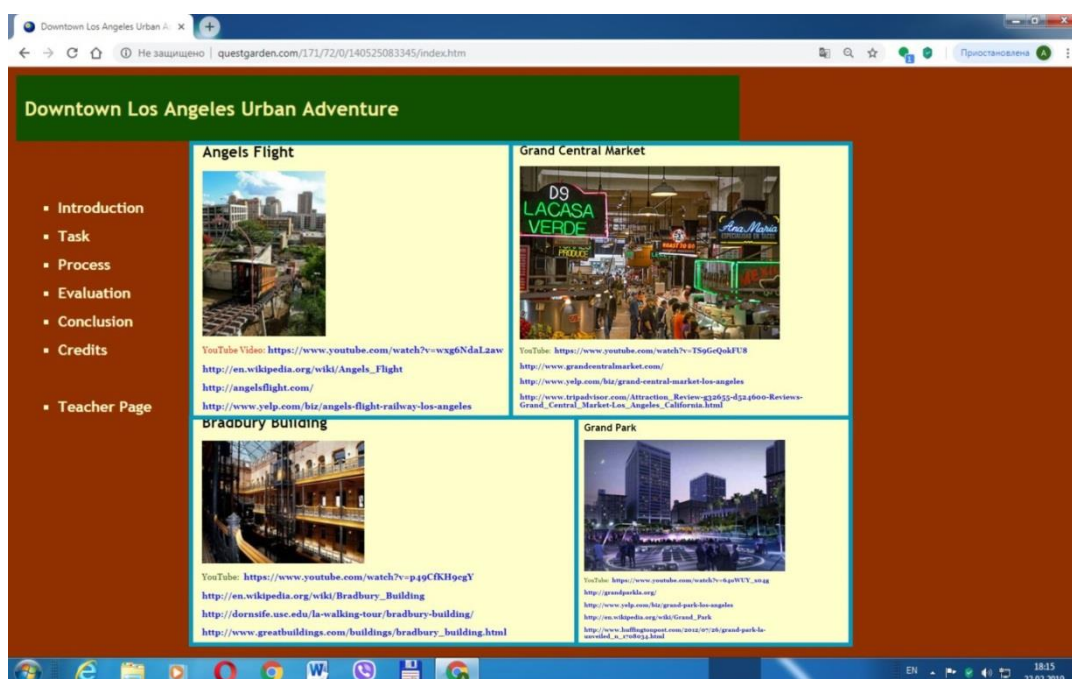
Рисунок 1

Общие критерии отбора учебного материала

К общим правилам отбора языкового материала также относят статистические (частотность употребления языковых единиц), лингвистические и методические критерии.

Веб-квест – это вид учебной деятельности, основанный на исследовательских методах, и реализуемый с помощью интернет-ресурсов. Он основан на принципах проблемно-проектного и исследовательского обучения, включает в себя определённый набор методов, приёмов и форм, способствующих развитию информационно-аналитических умений.

На рисунке 2 в качестве примера представлена страница веб-квеста «Downtown Los Angeles Urban Adventure» [3], предлагающая подробно



ознакомиться с самыми различными объектами центральной части Лос-Анжелеса (США).

Рисунок 2 Пример веб-квеста

В этом примере наглядно проявляется важность использования, помимо общих, дополнительных критериев отбора – для развития социокультурной компетенции. К таким дополнительным критериям отбора необходимо отнести актуальность, тематичность и аутентичность (рисунок 3).

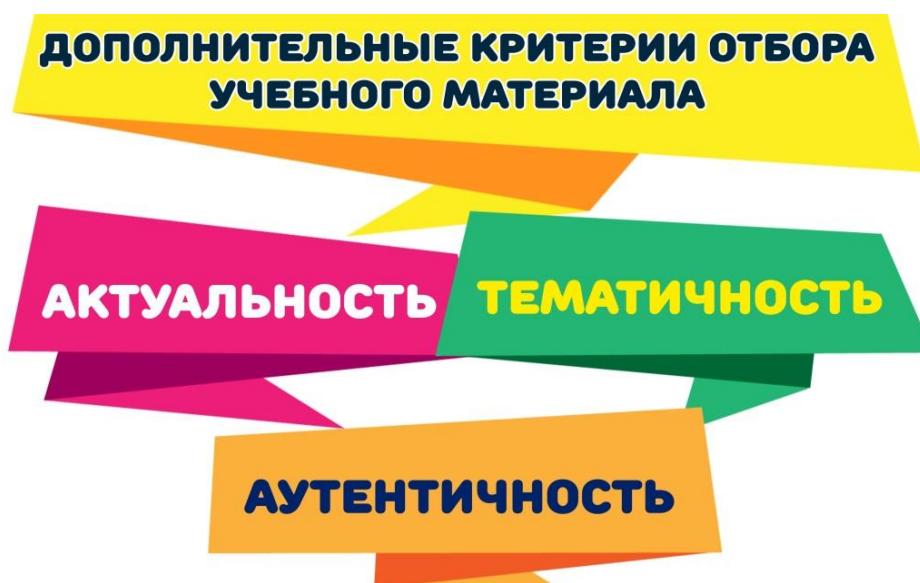


Рисунок 3 Дополнительные критерии отбора учебного материала

Актуальность, как дополнительный критерий отбора учебного материала – это степень важности этого материала в данный момент и в данной ситуации для решения определённых учебных задач, востребованность изучения определённой учебной тематики и её практическая реализация на практике (рисунок 4).



Рисунок 4 Критерий актуальности

Учебный материал, предлагаемый для использования учащимся на основе этого критерия, должен содержать конкретные факты действительности, истории и традиций страны изучаемого языка, которые не утратили своей актуальности в настоящее время. Желательно, чтобы эти факты отражали актуальные особенности функционирования иностранного языка в ситуациях современного реального общения. Это способствует мотивации учащихся как к изучению иноязычной культуры во всех её проявлениях, так и к изучению иностранного языка в целом.

Критерий тематичности направлен на отбор учебных материалов заданной тематики и определённых ситуаций общения. При этом должны учитываться сферы, виды и темы предполагаемого общения, например, рассчитанное на широкую публику публичное выступление или диалоговое общение. Различные ролевые ситуации повышают интерес студентов: в каких ролях они будут выступать – например, в роли журналиста, общественно-политического деятеля, телезрителя, участника собрания либо спортивного мероприятия.

Тематика отобранных материалов, конечно, может быть очень разнообразна, но направление на формирование социокультурной компетенции всё-таки определяет обязательные темы для отбора учебного материала:

– соотнесение языковых явлений с родной языковой культурой для адекватного восприятия речи собеседника и понимания аутентичных текстов:

фразеологизмы, устойчивые выражения, эквивалентная и безэквивалентная лексика, а так же языковые единицы, отражающие национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования, предметов и явлений, характерных для данной культуры, примеры невербальных форм общения;

– особенности употребления языка людьми, разными по своему социально–экономическому статусу, составляющими языковое сообщество в рассматриваемой стране. Сюда же входят темы, раскрывающие нормы общения и поведения, знание социальных отношений и речевых стилей разных социальных слоёв общества, определяющих поведение человека, и ожидание подобного поведения со стороны других людей, и даже запретные темы;

– политическое устройство, национальный и языковой состав населения, географические, социально–экономические и культурные особенности страны изучаемого языка и её регионов, система образования, сведения о промышленном производстве, природе и экологии, а так же о животном и растительном мире, рельефе и климате;

– культурно–исторические сведения о стране изучаемого языка, материалы о выдающихся событиях и явлениях в культуре, науке, искусстве и религии.

Иначе говоря, речь идет о четырех составляющих социокультурной компетенции: лингвострановедческой, социалингвистической, страноведческой и культурологической (рисунок 5).



произведения в подлиннике, предметы реальной жизни, такие, как одежда, мебель, посуда и их описания. Однако такие материалы могут быть слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения. Поэтому целесообразно использовать аутентичные материалы из различных сфер общения: учебно–профессиональной,

социально–культурной, бытовой, предпринимательской, семейной, спортивно–оздоровительной и других сфер общения [4].

Желательно использовать аутентичные материалы, которые предписывают, поясняют, предупреждают о чём–либо или рекламируют что–либо в реальности (функциональные материалы), например: правила поведения в том или ином месте, особенности и правила управления автотранспортными средствами в той или иной стране, схемы передвижения, различные диаграммы, театральные и концертные афиши. Так же важно находить и применять аутентичные информативные материалы, например: статьи и интервью, различные опросы, актуальную информацию о различных событиях в средствах массовой информации, объявления, комментарии, репортажи [5].

Использование аутентичных иноязычных материалов обладает большим образовательным и развивающим потенциалом. При отборе аутентичных учебных материалов следует отдавать предпочтение источникам, которые позволяют студентам непосредственно ощутить себя в ситуации межкультурного общения. Такие материалы, как правило, содержат:

– профессионально маркированную лексику, распространённую в национально–культурной среде страны изучаемого языка, профессиональную терминологию и профессиональные жаргонизмы;

– различные ситуации как профессионального, так и межличностного общения. Наблюдая речевое и неречевое поведение носителей изучаемого языка, студенты накапливают необходимый опыт по выбору вариантов и способов общения с учетом корректного поведения в определенной социокультурной среде, включая профессиональную коммуникацию [6].

При выборе учебных материалов необходимо рассматривать так же и такие содержательные аспекты аутентичности, как аутентичность самого учебного задания, аутентичность оформления, эмоциональная аутентичность, аутентичность различных ситуаций общения, информационная аутентичность. Отобранный учебный материал, таким образом, должен обладать информативной, культурологической, ситуативной аутентичностью (рисунок 6) [7].



Учебный материал, сформированный с применением рассмотренных критериев отбора – актуальности, тематичности и аутентичности – должен формировать у студентов реальное представление о социокультурных особенностях той или иной страны на основе достоверной и актуальной информации из различных источников. Очень важно, чтобы такие материалы соответствовали современным языковому оформлению, лексическим и грамматическим нормам языка, вызывали у учащихся интерес и мотивацию к изучению иностранного языка и современных информационных технологий, имели определённую воспитательную направленность, способствующую развитию уважения к истории и национально–культурным особенностям народа–носителя языка.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Рыбина Т.Н. К вопросу об отборе языкового материала для обучения слушателей факультета повышения квалификации научной речи на английском языке // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. № 3. С. 118-120.
3. Crescencio R. Downtown Los Angeles Urban Adventure. [Электронный ресурс]. URL: <http://questgarden.com/171/72/0/140525083345/index.htm> (дата обращения 10.02.2019).
4. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // ИЯШ. 1996. № 1. С. 13-17.
5. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка / Г. И. Воронина // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 23-25.
6. Чикунова А. Е. Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку / А. Е. Чикунова // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – № 3 (78). – С. 138-144.
7. Мильруд Р.П., Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 8-12.

УДК: 378.016

Мячикова Анастасия Александровна

Студентка кафедры немецкой филологии

Института социально-гуманитарных наук

Тюменского государственного университета (Тюмень)

myachikowa.nastya@yandex.ru

Научный руководитель:

Савина Ольга Юрьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии

Института социально-гуманитарных наук

Тюменского государственного университета (Тюмень)

o.y.savina@utmn.ru

Страноведческий квестна основе технологии дополненной реальности

Quest in country studies based on augmented reality

АННОТАЦИЯ.

В настоящем исследовании проверяется гипотеза об эффективности сочетания педагогических технологий (образовательный квест), компьютерных технологий (дополненная реальность, в частности QR-код) и мультимедийной страноведческой наглядности.

Авторы проясняют различие между виртуальной и дополненной реальностью, систематизируют преимущества и недостатки дополненной реальности с точки зрения образовательных целей и задач и представляют одну из простейших технологий дополненной реальности – QR-код. В статье описаны основные шаги по созданию QR-кода и приведены примеры его внедрения в учебный процесс. Кроме того, представлена классификация образовательных квестов и технологическая карта их создания.

На основе QR-кода разработан страноведческий квест „Die Reise durch Deutschland“, который знакомит обучающихся с достопримечательностями федеральных земель Германии. Компьютерные инструменты позволяют интегрировать в квест большое количество мультимедийной страноведческой наглядности и, таким образом, обогатить процесс обучения иностранным языкам. Формат квеста способствует формированию командного духа и делает учебный процесс интерактивным. Апробация квеста на студентах ТюмГУ подтвердила гипотезу исследования о положительном влиянии технологии образовательного квеста в сочетании с дополненной реальностью в виде QR-кода и с мультимедийной наглядностью на процесс формирования страноведческой компетенции.

Ключевые слова: образовательный квест; дополненная реальность в образовании; QR-код; мультимедийная наглядность; страноведение

ABSTRACT.

The purpose of this study is to test the hypothesis about the effectiveness of a combination of pedagogical technologies (educational quest), computer technologies (augmented reality, in particular, QR-code) and multimedia visual aids in country studies.

The authors clarify the distinction between virtual and augmented reality, show systematically the advantages and disadvantages of augmented reality from the perspective of educational goals and represent the QR-code as one of the simplest technologies of augmented reality. The main steps to create a QR-code are described and examples of its implementation in the educational process are given. In addition, a classification of educational quests and a technological map of quests are presented.

Based on the QR-code, the educational quest “Die Reise durch Deutschland” was developed. It introduces students to the sights of the federal states of Germany. With computer tools a number of multimedia visual aids of country studies were

integrated into the quest and, thus, the process of learning foreign languages was enriched. The format of the quest contributes to the formation of team spirit and makes the learning process interactive. Approbation of the quest on students of the University of Tyumen confirmed the hypothesis that the educational quest technology in combination with the augmented reality in the form of a QR-code and multimedia visual aids have a positive effect on the process of building competence in country studies.

Keywords: educational quest; augmented reality for learning; QR-code; multimedia visual methods; country studies

Технологии дополненной реальности в настоящее время интенсивно внедряются в образовательный процесс. Педагоги-экспериментаторы ищут пути оптимального сочетания этих технологий с актуальным содержанием и современными педагогическими подходами. В данной статье представлен опыт разработки страноведческого квеста, основанного на технологии дополненной реальности QR-код и нацеленного на развитие страноведческой компетенции обучающихся.

Теоретические положения исследования включают различие между виртуальной и дополненной реальностью, преимущества и недостатки дополненной реальности, описание QR-кода как одной из простейших технологий дополненной реальности. Педагогическая технология квеста представлена классификацией образовательных квестов и технологической картой их создания. Страноведческая наглядность охарактеризована по типам и функциям; описана специфика мультимедийной наглядности.

Гипотеза исследования состоит в том, что сочетание педагогических технологий, компьютерных технологий и мультимедийной страноведческой наглядности может повысить эффективность формирования страноведческой компетенции.

Современные компьютерные технологии предоставляют большие возможности для развития процесса образования. Одна из активно развивающихся технологий, способная сделать образовательный процесс более интересным, это **технология дополненной реальности**.

Дополненная реальность (augmented reality, AR) предполагает наложение вспомогательной информации (добавление виртуальных объектов) на изображения объектов реального мира.

Б.С. Яковлев и С.И. Пустов отмечают отличительные черты дополненной и виртуальной реальности, подчеркивая, что «именно взаимодействие вычислительных устройств с картинкой реального мира отличает дополненную реальность от виртуальной» [7, с. 479].

Технология дополненной реальности технически проста: виртуальный объект возникает тогда, когда камера распознает в окружающем пространстве т.н. маркер (специальное изображение). Причем виртуальным

объектом может быть все, что угодно, – и текст, и фотография, и звукозапись, и видеозапись.

Наиболее эффективна эта технология в сочетании с мобильными устройствами, смартфонами и планшетами, поскольку может быть реализована независимо от места и времени. Таким образом, можно использовать либо простейшее оборудование, имеющееся во многих компьютерных классах, либо даже личные устройства обучающихся (технология BYOD – Bring Your Own Device).

Внедрение технологии дополненной реальности в учебный процесс развивает мотивацию обучающихся, но интересно также и учителям, потому что виртуальные объекты «вносят в процесс обучения яркие трехмерные образы, добавляют взаимодействие и игровой элемент, развивают творческие способности, пространственное воображение и навыки проектной деятельности» [5, с. 23].

К преимуществам использования технологий дополненной реальности в образовании относятся: 1) возможность привлечуащихся к творческим заданиям, научно-исследовательской деятельности; 2) возможность использовать технологию дополненной реальности в любой момент (при наличии смартфона); 3) возможность перемещать, рассматривать какой-либо предмет со всех сторон; 4) повышение мотивации учеников к изучению учебного предмета; 5) развитие пространственного мышления.

К недостаткам использования данных технологий в образовательном процессе стоит отнести: 1) высокую стоимость – не каждое приложение будет бесплатным. К тому же, школе, возможно, придется закупать все необходимые устройства для работы с дополненной реальностью; 2) отсутствие единой методики применения технологии дополненной реальности; 3) низкий уровень компьютерной компетенции преподавателей. По последней причине многие отказываются от использования современных технологий. Для изменения такого положения нужна переподготовка учителей в соответствии с новыми требованиями обучения.

Использование технологий дополненной реальности в области образования предполагает учет нескольких специфических принципов, представленных Cuendet и др. в 2013 г.: «(1) AR systems should be flexible enough for the teacher to adapt to the needs of their students; (2) the content should be taken from the curriculum and delivered in periods as short as other lessons; and (3) the system should take into account the constraints of the context» [8, p. 559]. Благодаря своей простоте технологии дополненной реальности позволяют учителю адаптироваться к потребностям своих учеников, ориентировать содержание на учебную программу, делить материал на короткие фрагменты и учитывать ограничения контекста. Таким образом, все указанные принципы соблюдаются.

С одной стороны, самым удобным интерфейсом для дополненной реальности в образовательном процессе являются компьютеры и планшеты. С другой стороны, использование технологий дополненной реальности

«позволяет вовлечь в образовательную деятельность не только учебные классы, учебное оборудование и УМК, но и рекреационные пространства, превращает любую поверхность в информационно насыщенную зону» [5, с. 21].

Исследователи уже отмечают положительное влияние дополненной реальности на мотивацию, внимание и уверенность учащихся [10, р. 2]. Подчеркивается также их полезность в области преподавания языков и культур: «Given that AR is useful for presenting information relevant to places, AR is a good match for teaching culture and languages» [ibid.]. Или: «Augmented Reality has great potentials in education, more specifically in language learning. It can create a new era for situated learning by integrating itself with mobile learning and other concepts and technologies» [ibid.].

Существуют различные технологии дополненной реальности. Одна из наиболее популярных на сегодняшний день – QR-код (от англ. быстрый отклик). QR-код представляет собой двухмерный штрих-код, содержащий информацию, которую можно легко считать при помощи специального сканера [4]. Основной принцип QR-кода в том, что он может работать как гиперссылка. Т.В. Корниенко и А.А. Потапов подчеркивают, что это особенно удобно, когда необходимо сообщить большое количество информации или упростить доступ к ней [5, с. 21].

Возможности QR-кода практически не ограничены. С его помощью можно кодировать и декодировать тексты, адреса сайтов, аудио- и видеофайлы, изображения, рекламу и многое другое [4]. Генерировать QR-коды можно с помощью одного из многочисленных онлайн-сервисов, например, <http://www.qrcoder.ru> [9]. Для распознавания QR-кодов существует множество приложений. Их легко установить на мобильный телефон, чаще всего они бесплатны.

При помощи QR-кода можно расширить содержание изучаемого материала, предложить дополнительную литературу для изучения и материал для прослушивания. QR-кодирование позволяет предлагать задания для групповой или индивидуальной работы, давать ссылки на мультимедийные источники и ресурсы, содержащие дополнительную информацию по определённой теме, давать ссылки на аудио- и видеоресурсы, организовывать квесты [4].

Дополненная реальность имеет большие возможности в образовании, в частности, в изучении языка. Она может создать новую эру для дистанционного обучения, интегрируясь с мобильным обучением и другими концепциями и технологиями [11, p. 5]. Так, в частности, дополненная реальность открывает новые возможности для реализации принципа наглядности в процессе обучения иноязычной культуре: «Another more fundamental advantage of AR that is not explored as much is the manner of displaying visual information» [10, p. 1].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют наглядность как специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности [1, с. 153]. Они выделяют языковую и неязыковую наглядность. Языковая наглядность – это «демонстрация самого языка, восприятие и воспроизведение которого носит наглядно-чувственный характер» (например, плакат с алфавитом немецкого языка, таблицы спряжения глаголов, схема порядка слов в немецком предложении). Такие элементы наглядности помогают учащимся овладеть звукопроизносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах отобранного круга тем и ситуаций общения [1, с. 215].

Неязыковая (или предметно-изобразительная) наглядность является источником информации о стране изучаемого языка. Например, карта страны, видеофильмы, фотографии. Главная цель данной наглядности – познакомить учащихся с культурой, традициями страны изучаемого языка, расширить их кругозор [1, с. 161].

Помимо этого, наглядность может быть: по подаче материала – динамическая и статическая; по каналу восприятия – зрительная, слуховая, смешанная, мышечно-двигательная, вкусовая, осязательная. Современная методика предусматривает использование на занятиях всех видов наглядности, что способствует образованию правильных представлений об изучаемых явлениях языка и развитию соответствующих навыков и умений [1, с. 152].

Т.П. Леонтьева выделяет задачи, для решения которых могут применяться средства наглядности: семантизация, т.е. раскрытие значений лексических единиц и грамматических структур, а также страноведческих реалий; закрепление и лучшее усвоение языкового материала; опора для лучшего понимания воспринимаемой на слух информации и активизации фоновых знаний учащихся; стимул для построения монологических и диалогических высказываний; контроль и самоконтроль сформированных знаний, речевых навыков и умений [6, с. 10-11].

Л.А. Беляева считает, что наглядность претерпевает качественные и количественные изменения, основанные на возможности использования всех видов наглядности на одном носителе (компьютер и интерактивная доска). К качественным изменениям относят переход к хранению информации в

цифровом формате. Все эти изменения привели к образованию нового вида наглядности – мультимедийной [2, с. 13].

В сфере образования мультимедийной наглядности уделяют особое внимание. Она позволяет представить и увидеть то, что не всегда возможно в реальной жизни. При помощи мультимедиа можно осуществить также различные действия, изучить не только их статичные изображения, но и динамику развития в заданных условиях. При этом мультимедиа-технологии позволяют моделировать закономерности изучаемого предмета или явления, вычленять интересующие фрагменты, рассматривать их в деталях.

В качестве ссылки на наглядность можно использовать QR-код. Для полного погружения обучающихся в образовательный процесс можно применять образовательный квест, основанный на QR-коде.

Современная **технология образовательного квеста** (от англ. поиск приключений) сочетает виртуальный поиск с деятельностью в реальном мире (т.н. «живые» квесты – на природе, в классе, в музее и т.д.). Подобная обучающая деятельность воспринимается как приключенческая игра и носит командный характер [3]. По времени проведения квесты можно разделить на краткосрочные и долгосрочные, а по содержанию – на междисциплинарные и те, что посвящены одной проблеме [там же].

Е.А. Игумнова и И.В. Радецкая разработали технологическую карту образовательного квеста, которая может быть использована для его проектирования [3].

Т.В. Корниенко и А.А. Потапов приводят примеры квестов, в которых команды выполняют задания зашифрованные в виде QR-кодов. Авторы отмечают, что такой вид деятельности позволяет преобразовать традиционное учебное пространство в «интерактивную СМАРТ-среду, что соответствует мировым тенденциям развития образования» [5, с. 22]. Их опыт позволяет заключить, что т.н. «QR-квесты» усиливают мотивацию «за счет игрового, познавательного, командного и соревновательного аспектов» [там же].

Проанализировав накопленный опыт, в данном исследовании решено было апробировать образовательный квест с использованием QR-кода, чтобы интегрировать в учебный процесс различные виды наглядности и повысить мотивацию учащихся. Для этого был разработан **страноведческий квест**, включающий большое количество мультимедийной страноведческой наглядности.

Опираясь на технологическую карту Е.А. Игумновой и И.В. Радецкой квест можно представить следующим образом:

- Название: “Die Reise durch Deutschland”.
- Направленность: Страноведение Германии (моноквест).
- Цель и задачи: Отыскать название одной из 15 достопримечательностей Германии, соотнести ее с федеральной землей и собрать в ходе игры карту-пазл Германии.
- Продолжительность: 45 минут.

- Целевая группа: Студенты 3 курса, изучающие немецкий как первый иностранный язык.
- Основная идея: Две команды из 5 человек в течение 30 минут «путешествуют» по федеральным землям Германии. В каждой федеральной земле они знакомятся с одной достопримечательностью: выполняют соответствующее задание и читают информацию о достопримечательности.
- Сюжет и продвижение по нему: За каждый правильный ответ участники получают часть карты (соответствующей федеральной земле в задании), на которой написан следующий шаг.
- Задания: Интерактивные задания по одной из немецких достопримечательностей, имеющие различный характер: составление слова из букв, кроссворд, множественный выбор, ребус и др. Примеры заданий доступны по QR-кодам:



В заданиях активно использовалась мультимедийная страноведческая наглядность (аутентичные фотографии, видео- и аудиоматериалы).

- Навигаторы: Карта-пазл Германии и кроссворд, в который участники записывают правильные ответы.
- Ресурсы: Для поиска ответов на задания участники могут использовать Интернет.
- Критерии оценивания деятельности обучающихся: Правильные ответы на задания, правильное слово в кроссворде. Команда, которая быстрее выполнит все задания и вернется на начальную точку, получает приз. Название приза участники могут узнать заранее, правильно заполнив кроссворд о достопримечательностях.
- Итог: Образовательный продукт квеста – карта Германии, собранная участниками, правильно выполнившими все задания.

Апробация квеста прошла в марте 2019 г. в Тюменском государственном университете. Она позволила выявить недочеты и ошибки в разработанном квесте, онлайн-упражнениях и схеме применения QR-кодов. Выяснилось, например, что маршруты для двух команд были неравными. Поэтому одна из команд заметно отстала по времени от другой.

После апробации студенты ответили на несколько вопросов исследователя. Все участники положительно оценили технологию образовательного квеста с применением QR-кодов. Студенты отметили, что благодаря этой форме работы пробуждается интерес к обучению, учебный процесс становится менее монотонным, квест

мотивирует обучающихся к изучению немецкого языка, учит работе в команде и обогащает страноведческие знания.

Таким образом, проведенная апробация подтвердила гипотезу исследования о положительном влиянии технологии образовательного квеста в сочетании с дополненной реальностью в виде QR-кода и с мультимедийной наглядностью на процесс формирования страноведческой компетенции. Кроме того, подобная форма работы заметно повышает мотивацию обучающихся.

Проведенное исследование не дает исчерпывающих ответов в области эффективности сочетания педагогических и компьютерных технологий. В дальнейшем будет целесообразно, например, провести сравнение подобного интерактивного подхода с традиционным подходом к развитию страноведческой компетенции в рамках методического эксперимента.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Беляева Л.А. Интерактивные средства обучения иностранному языку. Интерактивная доска: учеб. пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2019. 157 с.
3. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 15.05.2019).
4. Использование QR-кодов в обучении (на конкретном примере) [Электронный ресурс] // EduNeo. 2019. URL: <https://www.eduneo.ru/ispolzovanie-qr-kodov-na-urokakh-literatury/> (дата обращения: 05.03.2019).
5. Корниенко Т.В., Потапов А.А. Использование элементов технологии "дополненной реальности" в урочной и внеурочной деятельности // Академия профессионального образования. 2017. Т. 4. С. 20-25.
6. Леонтьева Т.П. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие. Минск: Издательство Вышэйшая школа, 2017. 239 с.
7. Яковлев Б.С., Пустов С.И., История, особенности и перспективы технологии дополненной реальности // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. 2013. № 3. С. 479-484.
8. Cuendet, S., Bonnard, Q., Do-Lenh, S., Dillenbourg, P. Designing augmented reality for the classroom // Computers & Education. 2013. Т. 68. P. 557-569.
9. QR-Coder – Генератор QR кодов [Электронный ресурс] // URL: <http://www.qrcoder.ru> (дата обращения: 05.03.2019).
10. Santos et al. Augmented reality as multimedia: the case for situated vocabulary learning // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. 2016. N 1. P. 1-23.
11. Vedadi, S., Binti Abdullah, Z., Arsovski, S., David Cheok, A., Bin Aris, B. Impact of Gender on Vocabulary Acquisition Using Augmented Reality Among Iranian Seventh Grades Students // Advanced Science Letters. 2018. N 6. P. 4030-4033.

УДК 372.881.111.1

Тукмакова Янина Владимировна

студентка бакалавриата департамента иностранных языков
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
yaniyari@yandex.ru

Акопян Елизавета Сергеевна
студентка бакалавриата департамента иностранных языков
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
esakopn@mail.ru

Научный руководитель:
Кирсанова Мария Александровна
Кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка,
департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Роль компьютерных игр в формировании умений автономного обучения **The Role of Computer Games in Developing Learning Autonomy**

ABSTRACT.

The article on the topic “The role of computer games in developing learning autonomy” written by 3rd year students Y. Tukmakova and E. Akopyan, group 163, including two main sections: theoretical and practical; consisting of 12 pages, 22 references. The article reviews the influence single-player video games have on players’ language learning autonomy, as well as elaborates on their role in the thorough development of three main aspects of second language learning. The theoretical part contains information on autonomous second language learning and its main and most noticeable features. Data on video games’ development and the particular role they play in the process of language learning is provided. The chapter also highlights the most distinct positive and negative features of language learning via video games. The practical part explains how playing video games can contribute to the development of listening abilities, knowledge of variegated grammatical constructions and lexical units, and the overall performance in real life situations requiring the usage of second language. The detailed analysis of the most noticeable linguistic features of such games as The last of Us and Dragon Age: Inquisition is also provided in this chapter.

Key words: autonomous learning, second language learning, computer games, single-player computer games, Dragon Age, The Last of Us.

Recently there has been a noticeable upsurge in the prestige and popularity of computer games. The industry keeps developing rapidly, and the consequences of this process are influencing almost all spheres of our everyday life, educational sphere included. As computer games provide countless opportunities for players to autonomously learn new things, in particular, languages, a strong need for a profound research on the correlation between the process of autonomous language learning and the role computer games can play in it has emerged. This need served the main incentive for our work. A certain research has been done in this sphere before, which can be divided into two categories: the research on specially designed computer games for language learners, and the research on how online multiplayer computer games can contribute to the development of various language skills. However, there is a distinct lack of information on single-player

games in this regards, contrasted by the fact that they are quite popular nowadays and hold a high position in the game sphere. These two points served the reason we decided to base our research on single-player games only.

The main aim of our research is to analyze various ways in which computer games can contribute to the development of learner's autonomy and his or her handle of various language abilities, as well as to illustrate it with examples from particular games among those which are the most popular on the market nowadays.

The object of our research are single-player computer games and their positive and negative features. The subject of research is a set of particular languages skills which can be acquired autonomously in the process of gaming, in regards to two particular single-player games.

Theoretical and practical use of this paperwork is predominately linked to the current situation in the sphere of computer game studies and the limited amount of research devoted to language learning via single-player games in particular, as well as via computer games designed primarily for the needs of entertainment. Furthermore, this paper work is also aiming to be of help for teachers planning to introduce computer games in their second language learning course and may as well have a positive effect on the image of computer games and help to dissipate some particular prejudices about the computer games entertaining-only nature and their negative influence on students' ability to study and comprehend information, which, unfortunately as it is, are quite widespread in the society at the given moment.

We put forward our working hypothesis that single-player computer games can be instrumental in organizing autonomous second language learning process and obtaining handle of various theoretical (the knowledge of various grammar constructions and vocabulary units) and practical (listening and perception) language skills, as well as in developing the ability to solve problems and interact in real-life situations.

Now, to start with, let us take a look at the definition of autonomous learning. Phil Benson, Professor of Applied Linguistics at Macquarie University in his article "Autonomy in language learning and teaching" explains that autonomous learning is associated with the ability of a person to gain knowledge independently under various conditions without a teacher. Sometimes the term "capacity" is used instead of "ability" as learning situations differ. We are going to talk about learning languages autonomously. For instance, a person can watch educative videos from popular media platforms in the internet (the most vivid example is Youtube containing hundreds of educative channels). Another can play video games and also learn language. They both share one main similarity – they learn something without taking classes and communicating with a teacher.

Autonomy itself means the ability of a person to perform without somebody else's control. A person acts on his or her own interests and values. Independence is the main feature of this type of learning. A learner takes full control of the process of learning. He or she doesn't use classroom-based courses. Self-assessment also takes place.

Nowadays autonomous learning gains popularity as people having hectic lifestyle do not have enough time to attend traditional classes and also desire to do it.

A computer game is a computer program serving for the organization of game process via interaction with a user interface. Computer games can be multiplayer (presenting opportunities to interact with other players) or single-player (fulfilling all the functions of interacting with a player itself).

In case of computer games, the platforms (electronic systems designed to play video games) are general-purpose computers, such as desktops and laptops, and the controllers (the input devices) are keyboards and mouse devices. The display device, where people view the game, is a computer monitor. All sound effects come from loudspeakers or headphones.

Despite sometimes considered to have a negative image in the society, on the whole computer games are embraced as a rather neutral phenomenon. However, apart from their obvious ability to provide variegated measures of entertainment, video games have a range of other positive features, such as opportunities for simulation of real life situations, problem-solving exercises, interactions, feedback, and enhancement of cognitive skills. They can also serve a source of motivation for studying process.

Video games as an instrument of role-playing are much more advanced and close to reality than any other technic which can be used on a lesson. Even in regards to simulating some ordinary daily life situations (e.g. asking for directions, making a casual dialog) video games can bring an element of credibility by making student interact with an unfamiliar person in an unfamiliar setting (instead of talking to a fellow classmate in a language classroom).

However, the main advantage of video games is in their ability not to simply recreate real life situations, but to create impossible ones. The plot may take place in another country (even the imaginary one), another time or on another planet. The student will have opportunities to interact to people he could never meet in real life on topics that would never have been brought up in another circumstances. Video games can also pose variegated problems for students to deal with, and their difficulty can vary from simple tasks which can be solved in one or two dialogs to more complex ones requiring serious mental work and cognitive skills.

Another benefit of using computer games in second language learning is that it not only allows to imitate real-life situation, but also provides ample and adequate feedback to player's actions. The usage of improper communication style or inadequate word choice in a dialog option may lead to deteriorating relationships with particular characters, which will indicate that the player is not able to comprehend the context fully. That would also encourage him or her to study the appropriate word use in various formal/informal situations.

Feedback may be also useful in games with scenarios implying different kinds of moral dilemmas, where all the choices the player makes are bound to result in particular consequences, varying from pleasant to unpleasant. Such type of game

mechanics is extremely instrumental in implementing moral aspect of education and teaching students to take responsibility for their actions.

Finally, in multiplayer games interaction may refer to player's communication with other players. In this case, it is more difficult to control the vocabulary and the style of communication used in dialogs, but the feedback will be far more accurate, as it is generated by real people adjusting to everything the player says and not by a computer program imitating real people.

As various researches show, video games of different genres can significantly contribute to the development and enhancement of various cognitive skills. For instance, playing action video games was shown to result in an increase in the spatial resolution of vision (as measured by crowding), which applied both for peripheral locations and central vision. Another research on action video games demonstrated positive changes in reaction time, space resolution [8, p. 92], hand eye co-ordination, processing speed, and stress level in the participants due to training [11, p. 120]. Puzzle video games can also contribute to strategic and tactical thinking, while simulation games and strategies are instrumental in developing supervision and management skills [10, p. 232].

Finally, for the vast majority of students playing computer games appears to be a much more preferable past time activity than studying with the usage of student books and other purely educational resources. Therefore, their motivation to devote their time and efforts to this particular activity is on a considerably higher level [1, p. 62]. Although the amount of information the student can absorb from video games still can hardly compare to the amount provided by student books, it may be compensated by the learner's willingness to spend more time on video games, thus acquiring more information. Video games can also help to reveal potential in the students who seemed to be unmotivated before [6, p. 32], which will later help to make them open for some traditional teaching methods as well.

After 1980's when computer games became popular with the masses people started to deal with problems concerning gaming. At present, computer games have certain disadvantages. The most popular negative aspects which exist in the sphere of computer gaming are high prices, lack of information and tips, in particular, language theory, which causes the third disadvantage – high probability of improper using of knowledge users get.

There is evident disadvantage which lies in high prices of PC games. Games of such kind are in demand among people despite its prices to pay. Games with complicated plot and game mechanics are always more expensive. The problem is that prohibitively high prices in the official stores can cause the difficulty of access to gaming for the great number of people. Despite the fact that the piracy of games is growing rapidly a lot of users don't have ample opportunities to get PC games that they want. The prices for PC games on Origin are the following: the role-playing game "Dragon Age: Inquisition" costs 27.36 dollars, the game "Assassin's Creed Odyssey" has the price of 30.40 dollars, the game FIFA 18 also costs 30.40 dollars. All the information on the prices is drawn directly from Origin official web

page. There are also cheaper games on Origin. The example is a simple action game “Mr. Shifty” which costs 5.31 dollars. The game was released at the year of 2017 but its price is relatively low because of its simplicity. It is less popular with users. However, games demanded all over the world grow in price. There is a clear relationship between the prices of games and its availability.

Indeed, computer games can be a good start for mastering skills. Despite the fact that playing computer games helps people to learn new vocabulary and understand foreign speech, it can't provide people with all aspects of the language use needed.

Speaking of vocabulary, it is important to mention that a lot of words are polysemantic which means having several meanings. Games that don't specialize on language learning (the majority of computer games is made primarily for entertainment) do not consider vocabulary analysis. Computer games do not have special information on the language grammar which is also needed for learning. Players do not learn basic grammar rules. They just use particular constructions.

Here we move to the next negative aspect - improper use of the knowledge. There is probability that a user will use words he or she learns from playing games improperly as he is not cognizant of the details and use of the material he learns. F.e. he doesn't consider the context of the word used.

Taking into account all things which were discussed earlier, we decided to concentrate on the role of single-player computer games in the autonomous learning in terms of English language learning only, and took a closer look at how they affect, firstly, the development of listening skills and the knowledge of various lexical units and grammar constructions, and, secondly, student's abilities to interact and make practical decisions in the real world. Our objective was to not only enumerate all of the aspects of language skill development via computer games, but also specify various ways in which they can be enhanced and take a closer look at how exactly certain computer games can contribute to this process depending on their genre, setting, game mechanics, and a particular set of problems posed and topics discussed in the game. We will now proceed and take a closer look at the development of all these aspects on the example of two single-player games which are quite popular nowadays: Dragon Age: Inquisition and The Last of Us.

To start with, video games can serve a good instrument in enhancing one's abilities to perceive the information delivered in the spoken form. There are two main directions of listening skills' development. Firstly, via gaming a person can improve their comprehension of spoken texts delivered in a fast and rushed manner rather than a slow measured tempo typical for school listening tasks. Secondly, modern video games provide a wider range of different accents and, therefore, in this regards are more successful in preparing students for various real-life encounters and interactions.

Another thing to be considered instrumental while enhancing listening skills and the overall ability to comprehend information in spoken form is the diversity

of accents currently represented in video games. Although at first many of them tended to provide a range of American accents only (thus lacking the diversity which can be faced and often found perplexing in real life due to low visibility), the situation has been changing recently, and now plenty of video games include all other types of English accents as well.

Dragon Age series can serve a typical example of such transformation. The game is famous for its dark fantasy setting, where characters of various races (e.g. dwarfs, elves, qunari), classes (e.g. warriors, mages, templars), and regions can be found. In the beginning the differences between representatives of such races and classes were not very distinct (both language- and appearance-wise), and the first part of the game (released in November, 2009) was criticized for relying heavily on utilizing American accents mostly. However, the situation has changed with the later parts, as more and more other accents emerged, in a strong correlation with the development of the game setting as well. In Dragon Age, the continent where all the action takes place is divided into several kingdoms, most of which finally get exposure only in the third part of the series called Dragon Age: Inquisition (released in November 2014). Apart from obvious distinctions in culture, life style, traditions, and religious beliefs of these countries, some specific features in dialect and accent are also apparent. Overall, Dragon Age: Inquisition presents a solid combination of British, Irish, Welsh, American, German, French, Spanish, Italian, and Russian accents, some of which are mixed for different characters. An interesting feature to highlight is that some character traits and patterns of behavior observed in particular Dragon Age nations are those considered typical for real life nations which accents were used for the respectful Dragon Age nations (e.g. Nevarras, who have distinct Russian/German accent, are considered reserved, harsh, and rather unfriendly).

While The Last of Us can hardly compare to Dragon Age: Inquisition in this regards (which is easily explained by the specifics of its setting and plot), a certain diversity of accents is observed. Several of Southern American accents (ranging from Kentucky to Texas) are displayed, giving players an opportunity to notice differences and similarities between the accents of relatively closely located regions.

The reason why the diversity of accents proves to be so crucial is that they are becoming more and more frequently faced not only in real life situations, but also in the listening part of many standardized exams (such as C1 Advanced, IELTS, TOEFL, etc.). Therefore, inability to comprehend information delivered with the usage of various accents without any losses in time and effort can turn out fatal and affect the overall mark for the exam. In casual interactions, it can also undermine the trust and respect of the person who is spoken with, or even become a permanent obstacle in daily life, if the accent which the student finds difficult to comprehend is extremely wide-spread or typical for the region.

Although in general the language presented in video games is hardly close to perfect in all regards, very few can be accused of having explicitly poor grammar,

and in the vast majority of video game we can observe a wide range of various grammatical constructions, ranging from Old to Modern English.

The Last of Us mostly utilizes clear Modern English grammar constructions. The dialogs are generally easy to understand. Characters use various Perfect tenses and Passive voice with no mistakes, which makes the process of comprehending the information smooth and easy for the player. Casual modern forms of grammatical constructions play quite an important role for the language learners in the age of social media. The knowledge of such units is extremely instrumental for a second language learner, as they are quite frequently used in everyday speech. In this regards, video games have a considerable advantage: they can provide players with the language and grammar patterns used in everyday interactions between the members of second language communities. Short informal forms of grammar constructions are widely used in The Last of Us. For example, the main character repeatedly says “gotta” instead of “have got to”, “ain’t” instead of “are not”, “gonna” instead of “going to”. Characters use short forms in informal conversations with their team. A player is bound to become aware of meanings of such constructions and understand the rules of their usage.

Dragon Age: Inquisition, in its turn, contains a wide range of both Old and Modern English grammar constructions used in conversations and comments, thus providing a player with a clearer insight in both sides of the language.

Old English utilization is limited to the speech patterns of a small number of characters, highlighting their age or devotion to the traditions. The Elder One can be a good example, with his tendency to use typical Old English grammar construction which are no longer in use (“Tell me, where is your Maker now? Call him. Call his wrath down upon me. You cannot. For he does not exist.”).

Despite the fact that Dragon Age setting was clearly inspired by both medieval and renaissance times, overall the language used in the game is quite close to modern, including popular idioms and slang units. Combat comments, utilized in Dragon Age: Inquisition, also perform a special role in language learning. Short phrases which are often heard in the game (“I need some help”, “better take a closer look”, “next!”) may be used in many every day speech situations. A player memorizes phrases in the course of playing process as they are heard quite often.

Playing video games can also enhance efficiency of language learning. Talking about the process of learning various lexical units, one should mention that languages tend to evolve very quickly. The one of the most crucial features of a modern English use is the use of slang. Many of slang terms have become standardized in the language speaking community today. A player should be aware of the changing linguistic standards, such as, for example, the widespread use of slang. This phenomenon, for instance, can be easily recognised in The Last of Us. Slang terms there are utilized throughout the entire game process, by different characters and in different situations (“Dude”, “poop”). The characters also use bad language in difficult or stressful situation when certain plot twists make them feel anxious or angry. Such experience is of great significance for him or her as for a

language learner, because this way they get a handle of new vocabulary units through insight and not by simply memorizing their meanings and written and spoken forms.

In contrast to *The Last of Us*, *Dragon Age: Inquisition* includes a wide range of specific vocabulary units, which is explained by the setting and the content of the game itself. One remarkable thing about *Dragon Age* is the multitude of special terms. The protagonist has his or her specialized equipment that needs upgrading and modernization. The wide range of weapons can serve as a good example. First, a player can only craft a weapon after a profound search for crafting materials and schematics, most of which have different names. The protagonist later also can modify his or her weapon. The names of a wide range of various weapons (e.g. axes, madders, swords, bows, staves) are commonly used, and, as a result, the player most likely memorizes them during the gaming process.

Apart from learning the names of weapons and specializations, the player also gets an in-game depiction that helps to learn the world quickly and effectively. As we have mentioned earlier, full representations of the objects denoting terms in other language always benefits language learning (especially autonomous second language learning). Because of the player's picture in the screen, he or she gets an image of all notions of various objects they come across, which helps him or her to reinforce this knowledge

The most vivid feature of video games today is interacting. A player is often obliged to make multiple choices (a feature which is especially typical for RPGs) and take part in various in-game conversations which provide him or her with the information necessary for moving further. Questions may vary: players are to decide what to wear, where to go, and even what to say to the other characters.

The two games we have chosen for our analysis differ in some aspects concerning interaction. Even though dialogs with in-game characters are of profound importance in both games, the opportunity to choose between various dialog options is given in *Dragon Age* only. The main focus in *The Last of Us* is on controlling the character's movements in order to face various challenges, for example, killing the members of the opposing group and helping your team.

In *Dragon Age: Inquisition* a player runs the show from the very start of the game. He or she chooses the race and the specialization of the protagonist, decides what the main character will look like, and even has an ability to choose his or her voice. The player also decides where to go and where to start his or her mission. This brings the players to a real life situation, where they have to use language. It is the most powerful tool in communication and even in video games.

The vivid detail is combat and location comments. Combat comments are short statements said by various characters during battles. For example, when a character kills someone, a player hears the comment "One down!" or "Next!". Location comments are heard everywhere and are extremely instrumental in creating a lively in-game atmosphere.

As we have mentioned earlier, the careful imitation of various real life situations contributes to the development of the player's language skills. Short

phrases said by companions and other characters are an important complement to the process of playing (“One less to worry about!”, “I might need some help here!”).

The Last of Us gives a player sufficient freedom of choice from the start. A player needs to find out what happened to the main character who lives in the times of a global catastrophe. The game starts with the dialogs, and throughout them the player slowly learns the story of Joel. Every dialog (even the dialogs between other in-game characters) can provide the player with useful information. Conversations around the character play an important role in completing the game. Slang and short informal constructions are used by the characters in particular language situations (e.g they tend to use jargon when they are nervous or angry). Slang is frequently utilized in conversation with team members.

In our research we analyzed two popular around the globe computer games The Dragon Age: Inquisition and The Last of Us in terms of language skills development via playing. We paid special attention to listening skills as players often listen to the dialogs and watch videos. Speech tempo and accents can vary in games. This aspect makes the process of learning more realistic and valuable. The Dragon Age: Inquisition gives learners a chance to learn about different accents of English various characters speak with, for example, German, Irish, Welsh and even Russian accents. Moreover, they help players to get an insight into cultural differences of English speech community.

Grammar and lexical knowledge were also covered. Grammar constructions in both games are always clear enough which makes learning process much easier. The Last of Us’ dialogs contain modern constructions used by language speakers on a daily basis. The Dragon Age: Inquisition also provides players not only with modern grammar models but also examples of Old English utilization. Computer games help players learn new vocabulary. The Last of Us includes a large number of slang words, which are, in fact, are attractive to learners. The Dragon Age, in its turn, is useful for learning special vocabulary, such as category of weapons. Interaction and decision making are useful for language learners. Communication enhances language skills development. Players choose dialog options, team members, tasks and more other meaningful details.

The industry of computer games is to continue developing. With the development of computer games people get the development of their own qualities and skills. Computer games play special role in autonomous language learning as they are complex enough to provide players with new knowledge and on the other hand simple enough to be used for everyone. The phenomena of computer games’ influence on autonomous language learning should be studied deeply as it affects the acquisition of one of the most important skill and mean of communication and experience sharing. The researchers have a lot to do with this phenomenon – how it works, how it influences, and, the most fundamental, how to control it.

References

1. Paul G. J. What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy // James Paul Gee. St Martins Press, 2007. 249 p.

2. Marc P. Don't Bother Me Mom – I'm Learning / Marc Prensky. – Paragon House, 2006. 254 p.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2010. – 190 с.
4. Эльконин Д. Психология игры. М.: Владос, 1999. - 360 с.
5. David Williamson Shaffer, Kurt R. Squire, Richard Halverson, James P. Gee. Video games and the future of learning // University of Wisconsin-Madison and Academic Advanced Distributed Learning Co-Laboratory, 2004, 21 p.
6. Georgia Kokkalia, Athanasios Drigas, Alexandra Economou. The Role of Games in Special Preschool Education // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 2016, vol. 11, issue 12, 30–35
7. Peterson, M. Digital gaming and second language development: Japanese learners interactions in a MMORPG // Digital Culture & Education, 2011, vol. 3 issue 1, 56-73
8. C.S. Green, D. Bavelier. Action-Video-Game Experience Alters the Spatial Resolution of Vision // Psychological Science, 2007, vol. 18, issue 1, 88-94
9. Yien, Jui-Mei; Hung, Chun-Ming; Hwang, Gwo-Jen; Lin, Yueh-Chiao. A Game-Based Learning Approach to Improving Students' Learning Achievements in a Nutrition Course // Turkish Online Journal of Educational Technology, 2011, vol. 10, issue 2, 1-10
10. Melissa T. Buelow, Bradley M. Okdie, Ashley B. Cooper. The influence of video games on executive functions in college students // Computers in Human Behavior, 2015, vol. 45, 228-234
11. Sushil Chandra, Greeshma Sharma, Amritha Abdul Salam, Devendra Jha, Alok Prakash Mittal. Playing Action Video Games a Key to Cognitive Enhancement // Procedia Computer Science, 2016, vol. 84, 115 – 122
12. Hayo Reinders. Digital Games and Second Language Learning // Language, Education and Technology, 2017, 329-343
13. P. Benson. Autonomy in language learning and teaching // Language Teaching, 2006, vol. 40, issue 1, 21-40
14. Ahmadi, M. R. The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review // International Journal of Research in English Education, 2018, vol. 3, no. 2, 115-125
15. Nima Shakouri Masouleh, Razieh Bahraminezhad Jooneghani. Autonomous learning: A teacher-less learning! // Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2012, no. 55, 835-842
16. Yong Zhao. Recent Developments in Technology and Language Learning: A Literature Review and Meta-analysis // CALICO Journal, 2003, vol. 21, no. 1, 7-27
17. Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1)
18. Rapeepisarn, Kowit & Wong, Kok & Fung, Chun & Khine, Myint. (2008). The Relationship between Game Genres, Learning Techniques and Learning Styles in Educational Computer Games. Edutainment, LNCS.
19. Kirk McKeand (2018). The mad genius of Hideo Kojima and why Death Stranding might be the weirdest triple-A game ever made. Retrieved from <https://www.vg247.com/2018/12/21/hideo-kojima-death-stranding-crazy-ideas/>
20. Р.В. Зарубина, И.В. Лапшина И. Использование аудиовизуальных технологий в учебном процессе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2009, no. 2, 176 – 179
21. John E. Laird (2005) History of Computer Games, EECS Department. Retrieved from <https://emunix.emich.edu/~evett/GameProgramming/History.pdf>

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 811.111

Абенова Назгуль Ермековна

Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики, г.Тюмень

abenovanazgul@mail.ru

Научный руководитель

Неумоева – Колчеданцева Елена Витальевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет (Тюмень)

Поликультурный диалог как форма внеурочной деятельности, направленной на развитие этнокультурной компетентности

младших школьников

Multicultural Dialogue as a Form of Extracurricular Activity aimed at the Development of Ethnocultural Competence of Primary School Children

АННОТАЦИЯ.

В статье автор использует системный подход для определения понятия «Толерантность», который включает в себя комплекс взаимосвязанных критериев для изучения процесса формирования основ этнической толерантности. Основным инструментом в данном процессе является внеурочная деятельность, которая включает в себя следующие направления: духовное, интеллектуальное, социальное, культурное и спортивное. Автор представляет результаты сравнительного исследования, которое было проведено среди учащихся начальной школы. Согласно полученным данным, было выявлено, что детям не хватает планомерной и целенаправленной работы по развитию основ этнической толерантности. Таким образом, учет компонентов, входящих в определение понятия «Толерантность» и планомерная работа по направлениям внеурочной деятельности могут способствовать развитию этнической толерантности.

Ключевые слова: толерантность, внеурочная деятельность, этническая компетентность, поликультурный диалог.

ABSTRACT.

The article dwells on a definition of the concept of tolerance using the systematic approach. The concept includes a set of interrelated criteria aimed at forming the ethnic tolerance. Extracurricular activities (in a number of areas, including spiritual, intellectual, social, cultural and sports) serve here as the main means of the formation process. The author presents the results of a comparative research among the primary school children. According to the data, children lack systematic and purposeful work to develop even the basic ethnic tolerance. Thus, systematic work with extracurricular activities,

while taking into account the components included in the definition of tolerance, can contribute to the development of ethnic tolerance.

Keywords: tolerance, extracurricular activity, ethnic competence, multicultural dialogue.

Актуальность исследования данной темы заключается в том, что в последнее время проблема толерантности получила широкое распространение в средствах массовой информации на государственном и международном уровнях. По мнению большинства аналитиков, эта тенденция связана со снижением уровня толерантности к людям, конфликтностью в отношениях и неспособностью тактично и грамотно выражать свою позицию, не ставя под угрозу ключевые аспекты жизни других людей. Неопределенность, бедность, преступность, национализм и многое другое - все это затрагивает наиболее уязвимые слои населения в нашей стране – детей и подростков [1]. В настоящее время, обособленное существование народов и культур становится невозможным, так как активность миграционных и демографических процессов, увеличение числа этнических смешанных семей, образование многонациональных коллективов в социальных институтах значительно расширяют рамки межэтнического взаимодействия. Все это обуславливает и преобразование социальной среды, характерной особенностью которой является полиэтничность.

В связи с этим актуализируется задача создания педагогических условий для формирования у младших школьников опыта толерантных отношений и толерантного поведения. Образование должно быть ориентировано на решение одной из важнейших задач, предусматривающей усвоение обучающимися знаний о других культурах; уяснение ими общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов; воспитание позитивного отношения к людям, уважение человеческого достоинства, прав и свобод личности; приятие культурного многообразия.

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение возможностей поликультурного диалога как формы внеурочной деятельности для развития этнокультурной компетентности младших школьников.

Предметом исследования стал поликультурный диалог как форма внеурочной деятельности, направленной на развитие этнокультурной компетентности младших школьников.

В ситуации активизации миграционных процессов, обострения межнациональных отношений, террористических проявлений важной проблемой современной системы образования является восстановление этнокультурных и этносоциальных функций образовательного учреждения, преодоление средствами образования идей унификации культур, исчезновения культурных различий и возрождение, сохранение самобытности и уникальности этнических культур. Решение проблемы

видится в реализации идей поликультурного образования, суть которого – формирование личности, обладающей общечеловеческими нравственными, эстетическими и культурными ценностями, что обеспечивается следующей логикой: от восприятия культуры собственного народа к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры.

В основе модели поликультурного диалога — содержание, направленное на образование личности в части познания культурно - исторического наследия человечества и формирования умения жить в поликультурном обществе. Этому может способствовать ряд активных методов работы, поскольку предполагают повышение образовательного уровня в части информации культурологического порядка (знаниевый компонент), формирование отношения к культурному наследию страны, историческому прошлому, собственной оценке происходящего (отношенческий компонент), создание условия для активного личностного участия в усвоении поликультурного содержания (деятельностный компонент), развитие и саморазвитие особых качеств личности, позволяющих осуществлять конструктивное взаимодействие, избегать конфликтов, уважать иное мнение (воспитательный компонент) [9].

Поскольку речь идет о воспитании ребенка, применяемые методы работы предполагают осознание и понимание им сути поликультурного образования (когнитивный аспект), формировании собственной позитивной жизненной позиции ребенка, его стратегии поликультурного поведения (мотивационный аспект) и умения оценить и соответственно этому пережить ту или иную поликультурную ситуацию (эмоциональный аспект) [9].

С этих позиций показанные к применению для реализации задач поликультурного воспитания методы достаточно известны и вместе с тем содержат элемент новизны и поэтому, прежде чем использоваться в активной педагогической практике, должны быть хорошо освоены педагогом, их реализующим.

Применительно к процессу поликультурного образования, инновация предполагает введение нового содержания и форм его воплощения в цели и методы воспитания, организацию совместной деятельности учителя и обучающегося, в процесс взаимодействия с родителями. Применительно к задачам реализации модели поликультурного диалога, нами были описаны активные методы работы, позволяющие реализовать поликультурный диалог.

Таблица 1

Активные методы работы, способствующие реализации поликультурного диалога

| | Активный метод работы | Описание и возможности для реализации поликультурного диалога |
|--|--|--|
| | Диалог; словесные методы (беседа, рассказ) | 1. Данная группа методов позволяет добиться благожелательного принятия других культур, настройки на положительное отношение к партнеру, умения разрешать возникающие разногласия, накапливать опыт самоанализа и |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>анализа партнера.</p> <p>2.Возможность создать условия для анализа причины конфликтов и разногласий, возникших между представителями этнических общностей, и воспитание стремления к их разрешению путем разумных уступок.</p> |
| | Дискуссия | <p>1.Позволяет учащимся выразить свою точку зрения и соотнести собственное отношение к иным культурам со взглядами и мнениями сверстников.</p> <p>2.Способствует коррекции отношения учащегося к представителям иных национальностей, их культуре и традициям.</p> |
| | Игровые методы | <p>1.Позволяет познакомить учащихся с национальными видами спорта разных стран.</p> <p>2.Возможность познакомиться с национальными играми.</p> <p>3.Организация соревнований, праздников с учетом национальных традиций и правил.</p> <p>4.Поддержание и укрепление психоэмоционального настроения учащихся, выработка спортивного и коллективистского духа при знакомстве с играми народов мира.</p> |
| | Анализ проблемных ситуаций / Моделирование ситуаций нравственного выбора | <p>1.Позволяет создавать ситуацию выбора, в которой ученик на основе собственного опыта и знаний, приобретает личный опыт решения проблем, возникающих в поликультурной среде.</p> <p>2.В ходе коммуникации участники наблюдают, осмысливают намерения друг друга, в результате чего возникают "разделяемые ценности".</p> <p>3.Данная группа методов позволяет добиться благожелательного принятия других культур, настройки на положительное отношение к партнеру, умения разрешать возникающие разногласия, накапливать опыт самоанализа и анализа партнера.</p> |
| | Творческая деятельность | <p>1.Позволяет познакомиться детям с культурным наследием народов мира.</p> <p>2.Знакомство с национальными видами творчества.</p> <p>3.Практическое освоение прикладных техник и видов работы с разными материалами.</p> |

Основной формой реализации программы является **поликультурный диалог**, который представляет собой взаимодействие двух и более культур, в процессе которого происходит осознание ценности и уникальности различных национальностей, их особенностей, традиций и обычаев. Данная форма работы помогает понять и осознать многообразие мировых культур и цивилизаций, преодолеть узко-национальные границы своего мышления, а также преодолеть существующие стереотипы и предрассудки.

Реализация поликультурного диалога предполагает использование следующих **активных методов работы**:

Диалог – является универсальным законом культурного развития и воспитания. Важно, чтобы диалог ставил воспитанника в ситуацию выбора. Участники диалога вбирают или отвергают черты иных культур на основе

собственного опыта, определенного учебного материала. Следует создавать оптимальные педагогические условия диалога, позволяющие инициировать соучастие, симпатии, сотрудничество [8; С.67].

Дискуссия – метод активного обучения, который основан на коллективном обсуждении проблемы или спорного вопроса, в ходе которого сопоставляются различные мнения и точки зрения с целью нахождения правильного ответа или решения. Суждения о межнациональных конфликтах, о культурных различиях и особенностях различных этносов, как правило, навязаны детям извне. Дискуссия в свою очередь позволяет учащимся, основываясь на своих знаниях и опыте, выразить собственную точку зрения и соотнести с суждениями сверстников. Благодаря этому возможна коррекция отношения учащихся к представителям иных национальностей.

Игровые методы – способ организации учебного пространства с целью овладения знаниями, умениями и навыками путем включения в процесс обучения компонентов игровой деятельности. В нашей программе данный метод применяется с целью знакомства учащихся с национальными видами спорта и игр разных стран, а также выработки коллективистского духа и поддержания психоэмоционального настроения учащихся.

Анализ проблемных ситуаций / Моделирование ситуаций нравственного выбора – метод, позволяющий инсценировать определенную ситуацию, в ходе которой, ученик приобретает личный опыт решения проблем, возникающих в поликультурной среде. Данная группа методов позволяет добиться благожелательного принятия других культур, настройки на положительное отношение к партнеру, умения разрешать возникающие разногласия, накапливать опыт самоанализа и анализа партнера.

Творческая деятельность – целенаправленная активность, которая выражается в стремлении преобразовать свое знание на основе творческого поиска и создать новый оригинальный продукт. Так, знакомясь с национальными особенностями разных стран, учащиеся имеют возможность познать чужую культуру путем практического освоения разных видов творчества.

Рассмотренные активные методы ставят учащегося перед необходимостью проявления своего деятельного отношения к представителям других национальностей и, в целом, обладают значительным потенциалом для развития этнической толерантности младших школьников.

Результаты пилотажного исследования выборки учителей начальных классов. Для определения уровня осведомленности педагогов начальных классов по вопросам этнической компетентности и поликультурного диалога как средства воспитания, нами было проведено пилотажное исследование. Всего в опросе приняли участие учителя в количестве 24 человек возрасте от 23 до 62 лет.

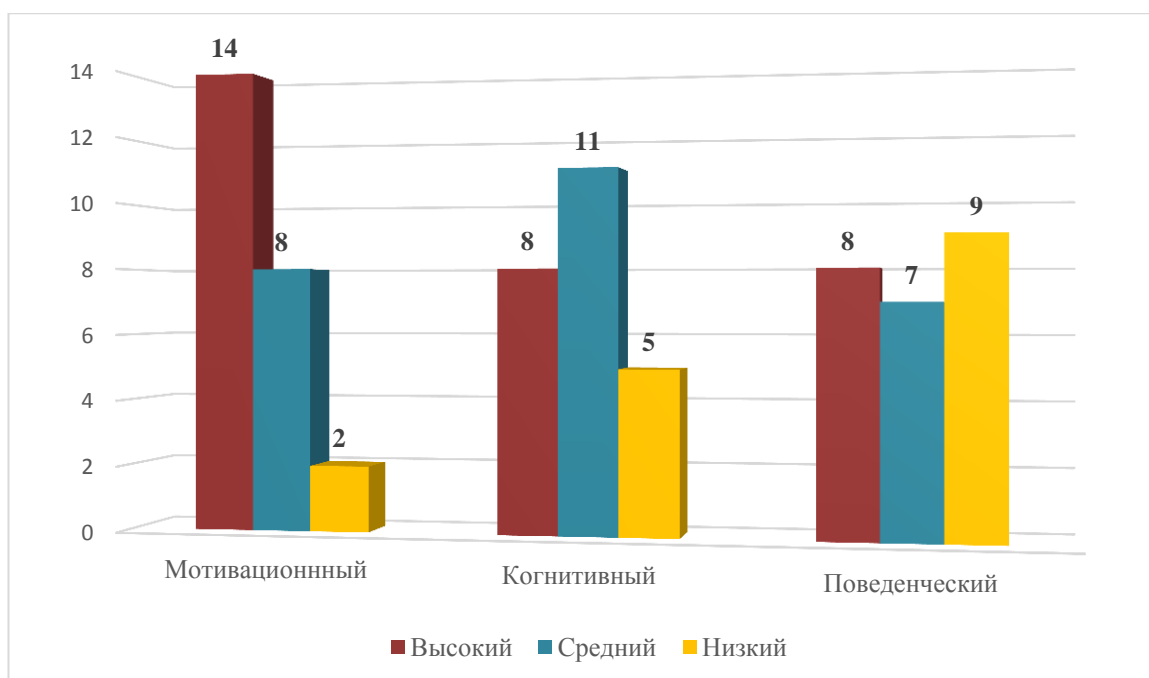


Рис. 1. Результаты пилотажного исследования выборки учителей
n=24 чел., ноябрь 2018 г.

Согласно полученным данным, самый высокий показатель был выявлен в **мотивационном** компоненте. Большая часть педагогов желает расширить собственные знания в области поликультурного воспитания и повысить уровень этнокультурной компетентности младших школьников.

Анализ **когнитивного** компонента показал, что большая часть респондентов знает способы и средства повышения уровня этнокультурной компетентности учащихся, однако 5 человек из 24 не знакомы с данным понятием или акцентируют на нем внимания.

Анализ **поведенческого** компонента показал, что меньшая часть респондентов применяет на практике активные методы работы, способствующие реализации поликультурного диалога. При этом показатели разных компонентов могут быть не взаимосвязаны в работе педагога: несмотря на высокую мотивацию, поведенческий компонент остается низким. Поэтому лишь 8 человек из 24 реализуют принципы этнокультурного воспитания в своей работе.

Перспективы использования поликультурного диалога. Поскольку Россия является полиэтничной, полирелигиозной, поликультурной страной, одной из важнейших форм ее общественного развития выступает формирование культуры межнационального общения. Сегодня это реализуется на фоне роста социальной напряженности, разрозненного культурного пространства, экономического кризиса и политической нестабильности, что стимулирует проявление межнациональной конфликтности. Проблемы межнационального межкультурного общения в настоящее время связаны также с потоками беженцев и вынужденных переселенцев и в значительной степени обусловлены излишне политизированным общественным сознанием. Снизить влияние данных

неблагоприятных факторов можно лишь в том случае, если удастся совместить сохранение и возрождение культур народов субъектов Российской Федерации, составляющих неотъемлемую часть мировой культурной палитры. Современная практика межнационального общения требует иного сознания, создания новых правовых, нравственных и социальных норм, регулирующих отношения, в которые вступают этносы и представители разных национальностей в ходе переустройства модели и структуры общества, разработки методологии и методологического инструментария изучения и оценки названных процессов.

Эффективной технологией преодоления названных выше фактов может быть поликультурный диалог, который понимается нами как комплексный разносторонний психолого-педагогический процесс социализации личности, основанный на преемственности культур, традиций и норм поведения, предполагающий учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств. Реализация такого диалога предполагает:

- адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур;
- взаимодействие между людьми разных традиций;
- преодоление предрассудков и узкоограниченных стереотипов мышления, этноцентрических и шовинистских позиций по отношению к другим народам,
- отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов.

В целом, технология поликультурного диалога предполагает, в рамках столкновения мнений, позиций, культурных различий, проявление гибкой этноцентричной толерантности, проведение переоценки собственных ценностей, приоритетов жизни, внесение коррекции в жизненные планы и собственное поведение, отношение к окружающим.

Список литературы

1. Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности: учеб. - метод. пос. для педагогов и студентов / А.М. Байбаков. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2002. - 12 с.
2. Декларация принципов терпимости [Электронный ресурс]./Принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО, 1995. – 2 с. Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc (дата обращения: 6.12.2015).
3. Джуринский А.Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры/ А.Н. Джуринский. – 2-ое издание., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2014 – 260 с.

УДК 372.881.111.22

Бородкина Инна Николаевна

Учитель немецкого и английского языков

МБОУ Лицей № 5 (Воронеж)

borodkina10@list.ru

Научный руководитель:

Шурупова Татьяна Юрьевна

**Особенности обучения немецкому произношению
на основе песенного материала
The peculiarities of teaching German pronunciation
on the basis of the song material**

АННОТАЦИЯ.

Современное общество диктует правила, согласно которым, знание и владение иностранным языком является необходимостью. На современных уроках ИЯ всё чаще прибегают к использованию песни, где взаимодействуют две звучащие материи: музыка и звучащий текст.

В музыкальной психологии существует термин «эффект Моцарта», согласно которому прослушивание музыки способствует временному улучшению настроения, активности ЦНС. Это пример теории множественного интеллекта, согласно которой каждый человек обладает талантом, раскрывающимся в благоприятных условиях.

Л.В. Величкова трактует песню, как мост от незнания языка к говорению, а Е.В. Петроченко отмечает нехватку установок. Особое внимание стоит уделять изменению долготы и краткости гласных звуков, что может привести к изменению смысла текста, но не стоит забывать, что нужно подобрать песенный материал, который сможет заинтересовать учеников.

Целью было сопоставление и изучение песенного материала, на предмет соблюдения норм произношения в песне. Путём поиска и анализа песен, мы пришли к выводу, что песни нем могут быть идеальными в плане произношения, так как существует мелодия, ритм и темп произведения. Песни разработанные специально для уроков стремятся к соблюдению дифференциальных признаков сегментного уровня. Соблюдения признаков супrasegmentного уровня представляется затрудненным в связи с наложением двух качественно разных материй: мелодики речи и мелодики музыки.

Ключевые слова: песни; говорение; нормы произношения; дифференциальные признаки; смысловоразличительный

ABSTRACT.

Modern society dictates the rules according to which knowledge and knowledge of a foreign language is a necessity. In modern lessons, OIA are increasingly resorting to the use of songs, where two sounding matter interact: music and sounding text.

In musical psychology, there is a term "Mozart effect", according to which listening to music contributes to the temporary improvement of mood, activity of the Central nervous system. This is an example of the theory of multiple intelligence, according to which each person has a talent that is revealed in favorable conditions.

L. V. Velichkova treats the song as a bridge from ignorance of the language to speaking, and E. V. Petrochenko notes the lack of installations. Particular attention should be paid to changing the longitude and brevity of vowel sounds, which can lead

to a change in the meaning of the text, but do not forget that you need to choose a song material that can interest students.

The aim was to compare and study the song material, for compliance with the norms of pronunciation in the song. By searching and analyzing the songs, we came to the conclusion that the songs it can be perfect in terms of pronunciation, as there is a melody, rhythm and tempo of the work. Songs designed specifically for lessons strive to comply with the differential features of the segment level. Compliance with the signs of the suprasegmental level is difficult due to the imposition of two qualitatively different matters: the melody of speech and the melody of music.

Keywords: singing; speaking; standards of pronunciation; distinctive features; similarsocial

Неоднократно отмечалось, что знание и владение иностранным языком, без практики общения в иноязычной среде, очень быстро ухудшаются, поэтому современные люди ищут альтернативные точки соприкосновения с иноязычной речью и культурой, помимо реального, живого общения. Всё больше людей старается овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией, используя интересные, нетрадиционные и целесообразные методы обучения. Необходимым является изучение, как письменной, так и устной речи. Согласно теме данной выпускной квалификационной работы нами будет рассмотрена устная речь и процессы, связанные с ней.

Актуальность данной работы состоит в том, что песни помогают:

1. создать благоприятную ситуацию успеха на уроке;
2. раскрыть скрытые таланты;
3. повысить мотивацию изучения иностранного языка

Целью данной работы является: описание критериев выбора песенного материала, способов использования песни для обучения произношению, определение соответствия песни нормам произношения.

В современных школах в последнее время всё больше уделяется внимания изучению иностранных языков. Именно поэтому, в современных школах при обучении на первый план выходит развитие коммуникативной компетенции.

В образовательных стандартах можно выявить определённые требования к произносительной стороне речи.

Наиболее распространёнными способами формирования произносительных навыков являются: подражание и объяснение положения органов речевого аппарата, главным образом языка и губ, а так же формирование слуховых компетенций. У обучающихся должно присутствовать «слуховые представления».

Получить «слуховые представления» [1, с. 90], то есть на уроках иностранного языка должен использоваться различный аудиоматериал,

содержание которого не будет вызывать особых затруднений, как в восприятии речи на слух, так и в её понимании.

Песня способствует активизации как моторики речевого аппарата, так и, в случае удачного подбора песенного материала, ассоциативной памяти. «Память есть основа психического и личностного развития. В то же время память есть основа речевой деятельности на родном и иностранном языке» [9, с. 99].

«Успешность обучения произношению зависит от развитости фонематического слуха, который представляет собой способность человека анализировать и синтезировать звуки на основе фонем. Фонема — это основная и минимальная единица звукового строя языка» [6, с.156].

Ключевыми факторами в процессе изучения иностранного языка являются:

- развитие памяти.
- снятие страха
- повышение мотивации к сотрудничеству, т.е создание ситуации успеха.

В музыкальной психологии существует термин «эффект Моцарта», который является хорошим примером теории множественного интеллекта (MultipleIntelligenzen). Каждый человек обладает талантом, который раскрывается в благоприятных условиях, так называемые «островные таланты» (Inselintelligenzen)

Песни могут использоваться на разных этапах урока, так и перед ним.

Отмечается нехватка установок для работы с песней и специалистов фонетистов.

Е.В Петроченко отмечает, что при выборе песни стоит обращать внимание на повторяющиеся звуки. Когда от песни к песне тренируем одни и те же, то в этом нет никакого фонологического смысла

Основными критериями, которые необходимо учитывать при отборе песенного материала является аутентичность, запоминающаяся мелодия с частыми повторами, нормативность произношения, Долгие и краткие гласные, Твёрдый приступ, Чёткое артикулирование звонких и глухих согласных.

Особое внимание стоит уделять изменению долготы и краткости гласных звуков, что может привести к изменению смысла текста. Немецкому языку свойственно чередование долгих/кратких гласных, открытых/закрытых слогов. Для русского языка типично, что закрытые звуки при говорении становятся открытыми во время пения, что негативно может сказаться на смыслоразличительных особенностях.

Проговаривание русского текста, согласно немецкому такту даёт положительные результаты.

«Ритм немецкой речи построен на контрастном произнесении ударных и безударных слогов. Этот контраст создаётся за счёт большего напряжения

органов речи при произнесении ударного слога по сравнению с безударными слогами» [9, с. 58]. Этот признак мы замечаем одним из первых, когда сравниваем русскую речь с немецкой.

Русская речь более плавная, а немецкая, из-за частого чередования ударных и неударных слогов или слов в предложении считается более грубой, чеканной.

«Мелодика является важнейшим интонационным средством, она имеет важную коммуникативную задачу, оформляя различные по цели высказывания типы предложений, а также их эмоциональное содержание» [10, с. 65].

Для успешного овладения иностранным языком всегда требуется много сил, старания и времени. Люди начинают изучать иностранные языки в силу различных причин: кого-то заставляют обстоятельства, кто-то считает владение иностранным языком престижным, стремится к саморазвитию и расширению круга общения. Берясь за такое сложное и достаточно кропотливое дело, ученик должен осознавать цель, которую он хочет достичь.

Например, дети учат язык, чтобы получить хорошую оценку или похвалу родителей, разрешение поиграть с друзьями и так далее. Многие учителя отмечают, что внешняя мотивация играет важную роль на начальных этапах обучения, когда ученики ждут одобрения и поощрения со стороны родителей, сверстников или учителя. Чтобы достигнуть более высоких результатов необходимо развивать внутреннюю мотивацию. «На переход от внешней мотивации к внутренней нельзя повлиять напрямую, но он вообще не произойдет без эффективной внешней мотивации на раннем этапе» [8, с. 50].

Неоднократно отмечалось, что нацеленность учеников на результат, способствует улучшению успеваемости. Перед учителем стоит огромная задача: заинтересовать ученика своим предметом. Важно всегда помнить, что: «Действие, усвоенное по принуждению, разрушается сразу же, как только меняются условия. Действие, усвоенное по внутреннему побуждению, остаётся при изменившихся условиях» [4, с. 169].

Музыкальные произведения способствуют созданию «ситуации успеха», когда дети исполняют песню на иностранном языке, и, несомненно, получают похвалу. Совместное исполнение песен способствует сплочению коллектива. Проявление позитивных эмоций и чувства радости могут послужить стимулом к дальнейшему изучению иностранного языка, пройденный материал запомнится на долгое время, так как будет задействована произвольная память.

Для улучшения языковых компетенций и снижения страха во время разговора на иностранном языке, важно правильно дышать, стоять, выдерживать паузы и использовать вспомогательные жесты. «Говорение под определённый ритм стимулирует когнитивное и эмоциональное соединение

лингвистических элементов, таких как словесное и фразовое ударение, интонацию, а так же значение, звуки в потоке речи и паузы»

Особый интерес у учащихся может вызвать песня известной группы или исполнителя. Когда: «Песня часто транслируется по радио; она соответствует моде, вкусам учеников» [2, с. 47]- появляется желание учить язык дальше, стремиться понять, о чём поют другие исполнители. Многие становятся их поклонниками и стремятся приблизиться к высокому уровню владения языком.

Следующим важным аспектом являются возрастные особенности учащихся. На начальном этапе подбираются более легкие песни, с повторяющимися словами, исполняя эти песни различными движениями, которые помогают соблюдать правильную фразовую интонацию. «Современный песенный материал представляет собой специфический вид наглядности, поскольку декодирование заложенного автором в тексте песни смысла происходит медленнее, чем при восприятии зрительного или моторного образа» [5, с. 42].

Считается, что песенный материал можно использовать на разных этапах урока:

1. в качестве фонетической зарядки в самом начале урока;
2. в середине или конце урока, для снятия напряжения и создания ситуации успеха.

Галина Александровна Китайгородская использовала песни перед занятиями и на переменах в качестве музыкальной наглядности, это настраивало на определённую атмосферу, где ученики погружались в иноязычную речь. После нескольких прослушиваний люди запоминали песни и начинают подпевать. «То есть мы снова убеждаемся в том, что музыкальные произведения, грамотно отработанные преподавателем, способствуют иноязычному общению» [3, с. 105].

Подобрать песенный материал, который сможет заинтересовать учеников достаточно сложно, поэтому была подготовлена анкета, которая состояла из 7 вопросов, где нужно было выбрать из предлагаемых вариантов ответов или указать свой. Были опрошены 4 группы в 7-х и 9-х классах, удалось узнать мнения 48 учеников.

По результатам анкетирования анкетирования, можно сделать вывод, что школьники языковой гимназии слушают песни. В анкете были предложены исполнители и группы, которые широко известны во всех странах мира, и ученики в основном, выбирали именно их. Главным критерием отбора песни оказалась мелодия.

Особенно заметна эта особенность в произнесении немецкого заднеязычного увулярного **г** как английского альвеолярного [r] и при чтении немецких дифтонгов. С дифтонгом **ei** проблем практически не возникало, так как и в английском и в немецком он произносится как [ai], выяснилось позже, уже при работе на разработанными упражнениями,

оказалось проблематичным написать немецкий дифтонг, который даёт звук [ai]. 3 человека сдали листы с написанными буквами ai.

Для одного человека затруднительным при чтении оказался дифтонг eu, который он прочитал как [ju:]. Как позже выяснилось, этот ученик учит немецкий лишь первый год, поэтому часто путается в произношении.

С дифтонгом ie проблем при чтении не возникало, 2 человека заполнили пропуск просто буквой i.

Звуки [p], [t], [k] достаточно часто произносятся без придыхания, поэтому их выбрали в качестве повторения. Для отработки применялся лист бумаги, который должен был шелохнуться при произнесении [p], [t], [k]. Твёрдый приступ так же отрабатывался в качестве закрепления уже имеющихся знаний. Особое внимание ему уделялось при чтении текстов учебника.

Ich-, Ach-, Nauchlaut произносили в большинстве случаев как [x]. На наш взгляд, оказался самым сложным этапом отработки произношения. Чаще всего Ichlaut. Ich произносили как [ix], weich как [waex] и т.п.

Долгота и краткость являются смыслоразличительным признаком немецкого языка. Ученика раздали правила долгого и краткого произнесения гласных звуков. Работали хором над их произнесением. На основе песен не всегда целесообразно отрабатывать долготу и краткость (подробнее в следующей главе). Несколько раз слушали песни, выбирали один куплет и разбирали как произносится гласная в том или ином случае. Данный вид работы также был использован в качестве фонетической зарядки.

В ходе практики мы работали над артикулированием звуков [p], [t], [k]; Ich-, Ach-, Nauchlaut, твёрдым приступом, произношением разных дифтонгов и их звукобуквенных сочетаний, над долготой и краткостью.

На протяжении 6 недель мы отрабатывали вышеприведённый список звуков. Было замечено улучшение у учеников:

1. звуков [p], [t], [k] – у 6 человек;
2. Ich-, Ach-, Nauchlaut – у 5 человек;
3. твёрдый приступ – у 5 школьников;
4. работа над дифтонгами – у 7 учеников;
5. долгота и краткость – у 8 человек.

Такие результаты мы получили не только при помощи песен, ежедневно велась хоровая работа и отработка этих норм произношения. Ещё раз убеждаемся, песня может и должна выступать как вспомогательный материал, так и полноценный этап урока.

Работая во время педагогической практики с группой учеников, состоящей из 10 человек, были выявлены следующие особенности их произношения. В гимназии с 5 класса преподаётся английский язык, поэтому у многих учеников проявляется тенденция произносить звуки, читать, согласно английским правилам. Это проявлялось, примерно, у 5 человек из 10.

Проанализировав УМК Mosaik“ Н. Д. Гальсковой предназначен для общеобразовательных школ с углубленным изучением немецкого языка, было выявлено, что в учебнике содержится 3-4 аудиозаписи по каждому уроку. Всего их 10 в книге.

В нашей работе постарались подобрать немецкие песни, которые совпадали с темами предложенными в учебнике. В ходе педагогической практики осуществлялась работа над 2 темами из учебника: «дружба» и «семья». Было подобрано 16 песен. При работе над темой дружба использовались 2 песни:

1. Die Prinzen „Mein bester Freund“
2. Otto und Sid „Mein bester Freund“

В песне Die Prinzen „Mein bester Freund“ работа велась над произнесением дифтонгов «ei» и «eu», сочетанием звуков «er» в конце слова, а так же над твёрдым приступом. При первом предъявлении песни ребята получили листы с пропущенными звуками дифтонгов «ei» и «eu», окончаний «er» в конце слова и твёрдый приступ. Они должны были заполнить пропуски и вставить необходимые буквы.

В песне Otto und Sid „Mein bester Freund“ не только продолжилась работа над проблемными звуками представленными в прошлой песне., а также «Ach-Laut», «Hauch-Laut» и «Ich-Laut», над краткими гласными перед удвоенными согласными.

Работая во время педагогической практики с группой учеников, состоящей из 10 человек, были выявлены следующие особенности их произношения. В гимназии с 5 класса преподаётся английский язык, поэтому у многих учеников проявляется тенденция произносить звуки, читать, согласно английским правилам. Это проявлялось, примерно, у 5 человек из 10.

Особенно заметна эта особенность в произнесении немецкого заднеязычного увулярного **r** как английского альвеолярного [r] и при чтении немецких дифтонгов. С дифтонгом **ei** проблем практически не возникало, так как и в английском и в немецком он произносится как [ai], выяснилось позже, уже при работе на разработанными упражнениями, оказалось проблематичным написать немецкий дифтонг, который даёт звук [ai]. 3 человека сдали листы с написанными буквами ai.

Для одного человека затруднительным при чтении оказался дифтонг **eu**, который он прочитал как [ju:]. Как позже выяснилось, этот ученик учит немецкий лишь первый год, поэтому часто путается в произношении.

С дифтонгом ie проблем при чтении не возникало, 2 человека заполнили пропуск просто буквой i.

Звуки [p], [t], [k] достаточно часто произносятся без придыхания, поэтому их выбрали в качестве повторения. Для отработки применялся лист бумаги, который должен был шелохнуться при произнесении [p], [t], [k]. Твёрдый приступ так же отрабатывался в качестве закрепления уже

имеющихся знаний. Особое внимание ему уделялось при чтении текстов учебника.

Ich-, Ach-, Nauchlaut произносили в большинстве случаев как [x]. Чаще всего Ichlaut. Ich произносили как [ix], weich как [waex] и т.п.

В ходе практики мы работали над артикулированием звуков [p], [t], [k]; Ich-, Ach-, Nauchlaut, твёрдым приступом, произношением разных дифтонгов и их звукобуквенных сочетаний, над долготой и краткостью.

На протяжении 6 недель мы отработывали вышеприведённый список звуков. Было замечено улучшение у учеников:

6. звуков [p], [t], [k] – у 6 человек;
7. Ich-, Ach-, Nauchlaut – у 5 человек;
8. твёрдый приступ – у 5 школьников;
9. работа над дифтонгами – у 7 учеников;
10. долгота и краткость – у 8 человек.

Во время педагогической практики у многих учеников стал заметен прогресс в произнесении звуков, упростилось звукобуквенное соотношение. Мы старались отработывать сложные звуки хором, перед началом исполнения песни. Можем сделать соответствующий вывод, что правильно подобранная песня может пройти на пользу произношения учеников.

На второй педагогической практике, дети пришли после летних каникул. Мною была подобрана песня группы Wise Guys: Jetzt ist Sommer. В начале Обсудили с ребятами вопросы и составили ассоциограмму про лето, затем был Lückentext и фонетическая отработка.

Следующей целью было сопоставление и изучение песенного материала, на предмет соблюдения норм произношения в песне. Мы выбрали 3 наиболее интересных и отклоняющихся от норм песни, провели их анализ. Одну песню можно отнести к традиционным немецким

AlleJahrewieder

Данная песня состоит из 48 слов. Во время прослушивания наше внимание привлекли 14 (31%) слов, которые были пропеты намного дольше, чем того требуют нормы произношения немецкого языка.

Второй песней мы выбрали „Danke“ группы IchundIch, которая может быть использована на уроках, когда изучают профессии.

В данной песне 27 (19 %) слов из 145, оказались с отклонениями от нормы произношения. Хотелось бы подчеркнуть сильные стороны этой песни:

1. она мелодична. успевают во время пения произносить слова.
2. Чёткое артикулирование звуков [p], [t], [k].

Третьей песней, которую мы анализировали на соответствие немецкому произношению, оказалась работа Max Giesinger „80 Millionen“. 2016 года, поэтому интересно проанализировать её, так как она ещё в памяти многих молодых людей.

Песня „ **80 Millionen**“ состоит из 174 слов, 26 (15 %) из которых произносятся с нарушением (некоторые слова повторяются).

Итак, после анализа популярных песен известных исполнителей, которые есть в широком доступе для слушателей, можно сделать следующие выводы, что практически все песни имеют слабые стороны, если мы сравним их исполнение с тем как должны звучать слова в речи.

Из анализа можно сделать вывод, что слова, произнесённые (пропеты) с нарушениями, могут стать причиной формирования неправильных слуховых образов у учащихся.

На наш взгляд, можно дать следующую рекомендацию: отчитать изначально все слова, произнеся их правильно, но не стоит песню совсем исключать на уроке.

Проанализировав ситуацию, мы решили изучить аутентичные УМК немецкого языка и посмотреть какие песни представлены в них. УМК „Menschen“ издательства „Hueber“ стал основным анализируемым материалом.

Ниже приведён список проанализированных песен

1. из A1.1

- „Wo wohnt Winfried?“ – немецкие города
- „Hubertus Grille braucht eine Brille“ 1 слово *Verabredung*
- „Heute ist der Tag“ 4 слова *Freizeit*
- „Party Max“ 5 слова *Feste*

2. из A1.2

- „Ich finde es hier super“ 1 слово
- „Ich bin der Doktor Eisenbarth“ 3 слова *Krankheit und Gesund*
- „Der Bitte-Danke-Walzer“ 2 слова *Regeln*
- „Besser oder mehr“ 3 слова *Feste und Feiern*

Песни присутствуют в нём в конце каждого модуля и соответствуют определённой теме (лексической, фонетической, страноведческой и т.д.). Песен без нарушений нами не было выявлено. В среднем 4-5 слов, то есть 3-4% текста произносятся с нарушениями.

Проанализировав УМК можно сделать вывод, что представленные здесь песни написаны специально для уроков ИЯ. Да, они не на 100% идеальны, но стремятся к соблюдению дифференциальных признаков сегментного уровня: долгота-краткость гласных, наличие твердого приступа. Соблюдения признаков супrasegmentного уровня представляется затрудненным в связи с наложением двух качественно разных материй: мелодики речи и мелодики музыки.

Изучение теоретического и практического материала помогли сформулировать нам следующие выводы.

Преимущества использования песни на разных этапах урока уже давно доказали учителя-предметники, которые используют её для обучения произношению, аудированию, грамматике, лексике, а так же коммуникативной компетенции, включающей в себя все 4 вида деятельности

и перевод. Благодаря созданию ситуации успеха у учеников появляется интерес к изучению иностранного языка.

Важным аспектом при исполнении песен на иностранном языке является постановка правильной интонации, усвоение ритма и мелодических типов, формирование слуховых образцов. С последним аспектом нужно быть особенно аккуратным, так как помимо различий в ритмической структуре, в песни часто наблюдаются отклонения от нормы произношения, что в немецком языке может привести к изменению смысла сказанного.

Больше всего внимания уделяется произношению в начальной школе, соответственно на средней и старшей ступени существует необходимость отработки произнесения звуков и фраз. Часто на уроках прибегают к чтению про себя, именно в этом случае учитель не может контролировать момент интерференции. Намного целесообразнее чтение в слух, включая хоровую работу в ситуациях, требующих особых усилий.

Песне на уроке отводится место, она может быть полноценным заданием на каждом этапе работы. Одним из преимуществ песни является повышенный к ней интерес со стороны школьников. Проанализировав учебники, мы выяснили, что в них содержится малое количество не только песен, но и аудиоматериала, в целом.

В УМК представлен широкий круг тем, к которым можно подобрать соответствующую песню. Основная сложность заключается в подборе песни, соответствующей нормам немецкого произношения.

Мы начали наш анализ песенного материала с популярных и традиционных (праздничных) песен. Данный выбор можно объяснить большим количеством актуальных, новых слов в песнях, которые помогут расширить наше представление о современном разговорном стиле.

Мы выявили для себя, что все песни содержат как недостатки, так и достоинства. К главным недостаткам можно отнести несоблюдение смыслоразличительного признака немецкого языка: долготы и краткости гласных. Сильными чертами можно назвать чёткое артикулирование звуков p,t,k; наличие Ich-, Ach-, Hauchlaut, твёрдого приступа.

После анализа вышеупомянутых данных пришли к, широко известных песен более приемлемо для внеклассных мероприятий, в то время как на уроке целесообразнее использовать рифмовки или песни из аутентичных учебников, написанных и разработанных специально для ирока иностранного языка. Доказательство этому мы видим в УМК „Menschen“, который содержит, пусть, и по одной песни в каждом модуле, но все они с запоминающейся мелодией, их можно использовать без музыкального сопровождения, что расширяет возможность работы с ними, а самое главное в них маленький процент фонетических нарушений.

Практическая значимость данной работы состоит в привлечении внимания к работе с песней, в обосновании необходимости использования заданий интересных, в первую очередь, ученикам (в нашем случае песен).

Задача же учителя научиться удовлетворять интересы школьников в получении знаний о другой стране интересующим их способом.

Данная ВКР обращает внимание учителей, что недостаточно просто подобрать подходящую по смыслу и теме песню, важно подобрать ту, которая действительно принесёт смысл, а не оставит ложный след в слуховых образах и произношении учеников.

Перспективы использования песни, на наш взгляд, достаточно оптимистичны. Другой вопрос, какой песни: популярной или традиционной? Это дело уже учителя и соответствия песни необходимым правилам и требованиям.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам 2-е / Б.В. Беляев— М.: Просвещение, 1965. — 229 с.
2. Гебель С.Ф. Использование песни на уроке иностранного языка / С.Ф. Гебель // ИЯШ №5, 2009. – с. 28-30
3. Житкова Е.В., Качалов Н.А. Музыкальные произведения как средство обучения иноязычному общению / Е.В. Житкова, Н.А. Качалов// Вестник ТГПУ 2007 Выпуск 4 (67)
4. Зимняя И.А. психология обучения иностранным языкам в школе/ И.А. Зимняя – М.: Просвещение, 1991.-222 с.
5. Комарова Ю.А., Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся старших классов/ Ю.А. Комарова// Иностранные языки в школе №4 2008, с. 40-41.
6. Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А.А. Миролубов.— Обнинск: Титул, 2010.— 464 с.
7. Пасько Ю.В. Взаимопроникновение музыки и языка в творчестве Э. Елинек (на примере романа «Пианистка») / Ю.В. Пасько // Вестник Московского государственного областного университета. 2010. № 3. С. 165-169.
8. Уильямсон В. Мы – это музыка. Как музыка влияет на наш мозг, здоровье и жизнь в целом / Виктория Уильямсон; пер. с англ. Юлии Корнилович. –М.: Манн, Иванов и Фербер; Москва; 2016. – 240 с.
9. Хицко Л.И. Практическая фонетика немецкого языка: Уч. пос. 3-е изд. испр. и доп. – М.: ТЕЗАУРУС, 2011. – 252 с.
10. Шишкова Л.В. и др. Вводный фонетический курс немецкого языка. Учеб. пособие для студентов фак. и пед. ин-тов иностр. яз. Л.: Просвещение, 1977. – 248 с.

УДК 372.881.111.1

Былова Полина Дмитриевна

студентка бакалавриата департамента иностранных языков

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

pdblouva@gmail.com

Научный руководитель:

Маркова Елена Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент

департамента иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Использование дебатов в развитии навыков критического мышления

Using Debates in Critical Thinking Skills Development

АННОТАЦИЯ.

В связи с растущей доступностью информационных технологий и средств коммуникации развитие критического мышления становится одним из важнейших вопросов современного образования, так как ученики должны быть подготовлены к самостоятельному анализу поступающей информации, включая непроверенные и фальсифицированные факты, субъективные взгляды различных авторов и рекламные материалы. Дебаты являются универсальной педагогической технологией, использование которой предполагает аргументированное отстаивание собственной позиции в формализованном обсуждении, обращение к фактам и научному знанию, внимательное и тактичное отношение к соперникам, представляющим противоположную точку зрения. В данном исследовании анализируется возможность применения педагогической технологии «дебаты» в развитии критического мышления при обучении иностранному языку в старших классах средней общеобразовательной школы. Практическое использование технологии «дебаты» рассматривается на материале встреч школьно-студенческого клуба «Высшая школа дебатов», действующего при Департаменте иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». При помощи педагогического эксперимента предпринята попытка определить взаимосвязь между продолжительностью участия в дебатах и степенью развития навыков критического мышления. Результаты настоящего исследования могут быть использованы при составлении учебно-методических пособий по иностранному языку.

Ключевые слова: критическое мышление, дебаты, современные педагогические технологии.

ABSTRACT. The high computerization level and the spread of easily accessible media sources resulted into a growing concern for critical thinking skills development. The students need to be prepared for analysing information they get, including unproved and falsified facts, subjective personal opinions and advertising. Debate is a multipurpose pedagogical technique encouraging the students to participate in a formalised argumentative discussion. Debate participants need to prove their position by referring to facts and scientific knowledge while being attentive and polite to their opponents. This study analyses the use of debate as a means of critical thinking skills development in teaching a foreign language in senior classes of secondary school. The practical use of debate technique is analysed on the base of “Higher School of Debate” club sessions. The pedagogical experiment was conducted with the purpose to check the correlation between debate participation and critical thinking skills development. The results

of current study can be further used in developing educational courses and materials.

Keywords: critical thinking, debate technique, modern pedagogical techniques.

В настоящее время многими отечественными и зарубежными исследователями, например, Д. Халперн [1] и К. Л. Флорес и др. [2], отмечена проблема недостаточных навыков критического мышления среди выпускников школ и университетов, что подтверждается широким распространением антинаучных идей среди взрослого населения (Д. Халперн [3, р. 3]). Высокий уровень развития информационных технологий и упрощённый доступ к медийным источникам ставят перед педагогами новую задачу: ученики старшей средней школы через развитие навыков критического мышления должны быть подготовлены к самостоятельному анализу поступающей информации, включая непроверенные утверждения, ложные факты, аффилированные источники. Соответственно, необходимость развивать критическое мышление должна учитываться также при обучении иностранному языку.

Дебаты являются современной универсальной педагогической технологией, позволяющей развить навыки критического мышления путём формализованного обсуждения проблемной темы. Практика обсуждения проблемы в форме дебатов уходит своими корнями в историю древнегреческой демократии, при которой особенно ценилась способность оратора аргументированно выражать свою позицию. В эпоху Средневековья дебаты вошли в систему университетского образования в виде диспутов и являлись неотъемлемой частью ораторской подготовки студентов. Использование дебатов стало одной из самых распространённых традиций школьного и университетского образования в странах Западной Европы и США, позднее приобретая распространение во всём мире. В своём современном виде педагогическая технология «дебаты» обращается к идеям философа Карла Поппера о том, что знание совершенствуется только за счёт его опровержения – строгой общественной проверки идей и мнений [4].

В современном образовании, ориентированном на межличностный диалог, формирование собственной позиции учащегося по социально-значимым вопросам, развитие критического мышления, дебаты занимают особое место. Ученики, принимающие участие в школьных дебатах, получают возможность научиться рассматривать любые возникающие у них вопросы с долей критики, подвергать критическому рассмотрению и анализу поступающую информацию.

Как отмечает Е.Г. Калинкина [5, с. 136], происходящие в Российской Федерации процессы обновления современного школьного образования наравне с высоким образовательным потенциалом программы «Дебаты» стали основными предпосылками для возникновения повышенного интереса

к новой образовательной технологии. В 1999 году в результате произведённой группой специалистов в составе Федерального экспертного совета по общему образованию Министерства образования Российской Федерации экспертной оценки были сформулированы следующие возможности образовательной технологии «дебаты»: формирование у учащихся критического мышления, навыков системного анализа, формулирования собственной позиции, обучение искусству аргументации. К списку возможностей образовательной технологии «дебаты» Сун Лэй добавляет и другие важные свойства, такие, как возможность более адекватно оценить работу задействованных учеников в связи с наличием определённых правил и развитие исследовательских навыков, связанное с необходимостью подкреплять свои доказательства обращением к различным источникам [6].

Образовательные возможности дебатов отвечают требованиям экспертов в области педагогики и образования, однако, для полноценного раскрытия развивающего и обучающего потенциала этой современной педагогической технологии необходимо следовать чёткому регламенту проведения, предполагающему грамотную формулировку обсуждаемых тем, распределение определённых ролей между участниками и следование определённому порядку проведения обсуждения в данном формате, что может потребовать дополнительной подготовки педагогов и учащихся к практической реализации технологии «дебаты».

Более того, участие в учебных дебатах позволяет сформировать у изучающих иностранный язык школьников коммуникативную и межкультурную компетенцию, а также активизировать основные виды речевой деятельности – чтение, аудирование, говорение и письмо, развить лексические и грамматические навыки [7].

Настоящее исследование ставит перед собой цель проверить гипотезу, заключающуюся в том, что современная педагогическая технология «дебаты» может быть эффективным средством развития критического мышления при преподавании иностранного языка в старших классах средней образовательной школы. Данная гипотеза была выдвинута на основе утверждений целого ряда исследователей о потенциальных возможностях педагогической технологии «дебаты», включая развитие критического мышления [8, p. 163]. Так, по мнению некоторых специалистов в области образования, «признание ценности позиции обеих сторон» при обсуждении спорной темы является условием, способствующим развитию критического мышления [9, p. 111]. Однако, исследования, подтверждающие эффективность использования дебатов для развития критического мышления при изучении иностранного языка, по-прежнему оставались малочисленными. Таким образом, педагогический эксперимент был спланирован с целью проверить ранее обозначенную гипотезу исследования.

Эксперимент в рамках исследования образовательных возможностей технологии «дебаты» проводился в период с ноября 2018 года до конца марта

2019 года в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» на базе школьно-студенческого клуба «Высшая школа дебатов», ведущего свою деятельность при поддержке Департамента иностранных языков НИУ ВШЭ. Клуб «Высшая школа дебатов» объединяет старшеклассников, пробуящих себя в качестве участников дебатов, студентов, выступающих в роли ведущих или судей, а также преподавателей, руководящих процессом проведения игры в формате дебатов и дающих методологические указания. Участниками настоящего педагогического эксперимента являлись 33 ученика старших классов средних общеобразовательных школ Москвы в возрасте 15-18 лет, принимавшие участие в работе школьно-студенческого клуба дебатов. Участие в настоящем исследовании было добровольным, учащиеся, задействованные в педагогическом эксперименте, были проинформированы о его цели. В целях безопасности все личные данные были анонимизированы.

С целью проверить корреляцию между продолжительностью участия в дебатах и развитием навыков критического мышления был разработан план эксперимента, подразумевающий работу с контрольной и экспериментальной группой.

Контрольная группа включала 22 ученика старших классов средней общеобразовательной школы без опыта участия в дебатах в рамках работы клуба. Несмотря на то, что учащиеся, принадлежащие к данной группе, имели намерение расширить свои знания об искусстве ведения дебатов и обладали обобщённым представлением о правилах участия в игре в формате дебатов, данная педагогическая технология не могла оказать серьёзного влияния на показанные ими результаты. Учащиеся, входившие в контрольную группу, приняли решение начать участвовать в работе клуба «Высшая школа дебатов» весной 2019 года и ответили на вопросы блиц-теста на критическое мышление до того, как принять участие в своей первой игре в формате дебатов. Следовательно, результаты учащихся контрольной группы наглядно показывают степень развития навыков критического мышления у школьников, не практикующих дебаты, и могут быть использованы для сопоставления с результатами участников экспериментальной группы.

Экспериментальная группа состояла из 31 учащегося с практическим опытом участия в дебатах. Чтобы более точно выявить корреляцию между продолжительностью участия в дебатах и степенью развития навыков критического мышления, показать различие в результатах постоянных членов клуба дебатов и тех, кто недавно присоединился, было выделено две подгруппы учащихся. Первая подгруппа включала 16 недавно присоединившихся участников клуба «Высшая школа дебатов», чьё участие ограничивалось не более чем 1-3 играми. Вторая подгруппа включала 15 учащихся, являющихся опытными участниками дебатов и принимавших участие в работе клуба с самого начала 2018-2019 учебного года. Отдельные учащиеся из экспериментальной группы участвовали в дебатах на

протяжении ещё более продолжительного срока – начиная с 2017-2018 учебного года.

Был разработан блиц-тест, дающий студентам возможность проявить навыки критического мышления при решении логических задач. При разработке теста учитывалась модель критического мышления, разработанная Питером Фасиоуном в 1990 г [10]. Согласно Фасиоуну, критическое мышление может быть определено через набор конкретных навыков, способствующих возможности объективно, непредвзято рассматривать проблемы [11]. К таким навыкам относится анализ, выведение логических умозаключений, интерпретация, объяснение, саморегуляция (ссылка). Так как данные навыки представлялись наиболее соответствующими форме контроля в виде теста, было решено составить краткие задания, ориентированные на проверку умения анализировать, выводить умозаключения, интерпретировать, а также формировать верные утверждения на основе уже известных фактов. Тестовые материалы были распределены между участниками контрольной и экспериментальной группы. Участники должны были потратить на данное задание не более 10-15 минут, предлагая спонтанное решение для каждой логической задачи. В зависимости от количества правильно выполненных заданий работы были оценены по 10-балльной шкале. После того, как проверка работ участников эксперимента была завершена, количественные и качественные данные были обработаны с использованием статистических методов. Для каждой из групп была подсчитана средняя оценка, полученная учащимися, а также медиана и мода. Затем результаты контрольной группы и экспериментальной группы, состоящей из двух подгрупп, были сопоставлены и проанализированы для того, чтобы корреляция между участием в дебатах и развитием навыков критического мышления могла быть определена.

Обобщённые результаты представлены в таблице, включая средний балл, медиану и моду для каждой из групп учащихся, принимавших участие в эксперименте. Соответственно, отдельно представлены результаты для учащихся, не имеющих опыта участия в дебатах, тех, кто недавно начал участвовать в дебатах, а также опытных игроков. Анализ полученных данных показывает, что средний балл, полученный за блиц-тест на критическое мышление, постепенно повышается в зависимости от числа игр в формате дебатов, в которых старшеклассники принимали участие. Самый низкий средний результат показан учащимися контрольной группы, по мере увеличения количества игр среднее значение увеличивается. Соответственно, максимальное среднее значение баллов принадлежит наиболее опытным участникам дебатов, регулярно принимающим участие в школьно-студенческих внеучебных мероприятиях.

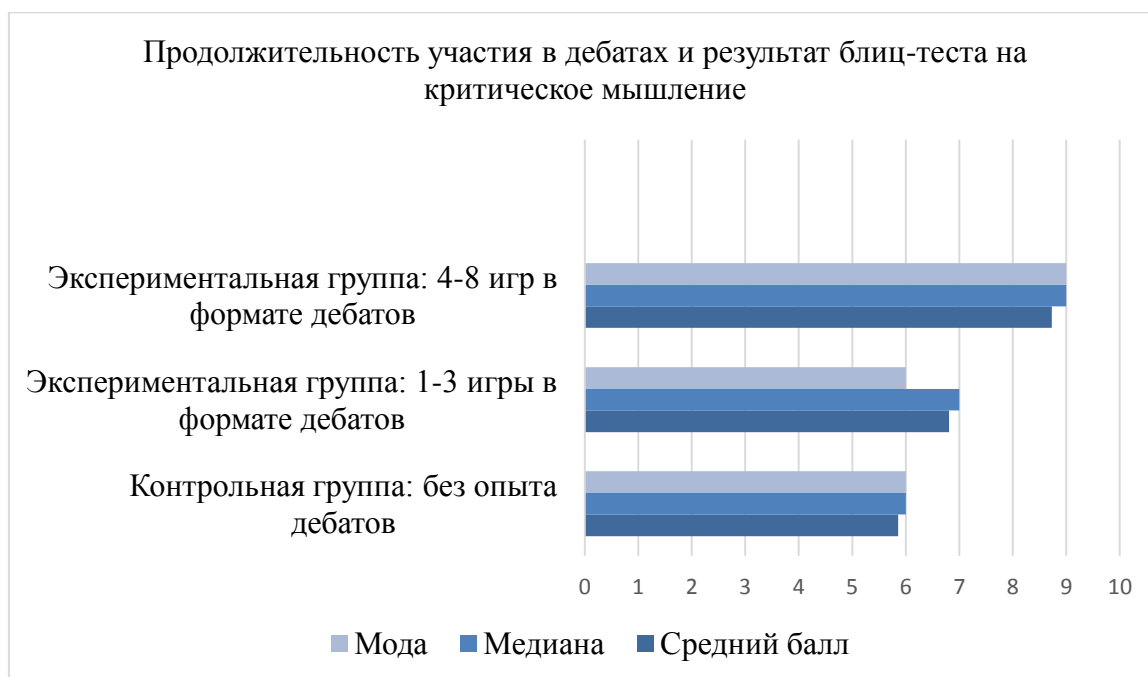
Таблица. Результаты теста на критическое мышление для контрольной и экспериментальной группы.

| | | | |
|--|--------------------|-------------------|-------------------|
| | Контрольная группа | Экспериментальная | Экспериментальная |
|--|--------------------|-------------------|-------------------|

| | | группа, 1 подгруппа | группа, 2 подгруппа |
|----------------------------------|------|---------------------|---------------------|
| Количество игр в формате дебатов | 0 | 1-3 | 4-8 |
| Средний балл | 5,86 | 6,81 | 8,73 |
| Медиана | 6 | 7 | 9 |
| Мода | 6 | 6 | 9 |

Приведённая ниже схема наглядно сравнивает показатели разных групп участников педагогического эксперимента и отражает тенденцию повышения среднего балла за блиц-тест на критическое мышление в зависимости от опыта участия в играх в формате дебатов.

Схема. Взаимосвязь между продолжительностью участия в дебатах и развитием навыков критического мышления.



Таким образом, из анализа количественных и качественных данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, можно сделать вывод, что существует положительная корреляция между участием в дебатах и развитием навыков критического мышления, таких как аналитические способности, интерпретация, выведение умозаключений. Соответственно, можно говорить о том, что использование современной педагогической технологии «дебаты» при обучении иностранному языку в старших классах средней общеобразовательной школы оказывает положительное влияние на развитие навыков критического мышления и позволяет сделать вклад в развитие непредвзятого, объективного, рационального взгляда на различные проблемы.

Предположительно, именно постоянная необходимость приводить действительные аргументы в защиту своей позиции, ссылаться на научные факты и статистику, выстраивать командные стратегии аргументации, развивать свои ораторские навыки приводит к задействованию навыков критического мышления и их постепенному развитию. Более того,

участникам дебатов необходимо проявлять гибкость и умение посмотреть на одну и ту же проблему с различных, порой противоположных точек зрения. В связи с тем, что роли участников дебатов случайно распределяются методом жеребьёвки, учащиеся часто вынуждены приводить аргументы в защиту позиции, которая расходится с их личным взглядом на обсуждаемую проблему.

В связи с возрастающим вниманием специалистов в области образования к необходимости развивать навыки критического мышления возникает вопрос о том, какие педагогические технологии могут быть использованы для того, чтобы добавить в учебный процесс элемент развития критического мышления. Современная педагогическая технология «дебаты», практика формализованного обсуждения проблемной темы двумя командами спикеров, набирает популярность. Полностью отвечая требованиям ФГОС, связанным с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, готовностью вступить в диалог с представителями других национальностей и культур, технология «дебаты» позволяет также развить навыки критического мышления, что может быть подтверждено результатами педагогического эксперимента.

Список литературы

1. Halpern, D. F. *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated Publishers, 2003.
2. Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E., & Harding, H. // *Deficient Critical Thinking Skills among College Graduates: Implications for leadership. Educational Philosophy and Theory*. 2012. Vol. 44. P. 212-230.
3. Halpern, D. F. *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking (Fifth Edition)*. New York, London: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 2014.
4. Поппер К.Р. *Открытое общество и его враги*. Т. 1: Чары Платона. Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 448 с.
5. Светенко Т.В. *Дебаты: Учебно-методический комплект*. - М.: Издательство «Бонфи», 2001. – 296 с.
6. Лэй С. *Дебаты как инновационная образовательная технология*. // *Высшее образование в России*. № 12, 2012. С. 145-146.
7. Гусева, С. Г., Филон С. А. *Дебаты: за и против: учеб. Пособие для студентов старшей и высшей школы, изучающих английский язык*. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. – 59 с.
8. Omelicheva, M. Y. *Resolved: Academic Debate Should Be a Part of Political Science Curricula*. // *Journal of Political Science Education*. 2007. Vol. 3. P. 161-175.
9. Morse, K. G. *Debate: A Tool for Language Learning*. // *Journal of Border Educational Research*. 2011. Vol. 10. P. 108-119.
10. Facione, P. A. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Fullerton: California State University, 1990.
11. Facione, P. A. *Critical Thinking: What it is and why it counts*. Millbrae: California Academic Press, 2006.

Сидорова Анастасия Андреевна

студентка 4 курса департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
nsidorova9836@gmail.com

Научный руководитель:

Кирсанова Мария Александровна

Кандидат филологических наук, преподаватель английского языка,
департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

**К вопросу об иноязычной коммуникативной компетенции
и проблеме ее формирования при подготовке к устной части
Единого Государственного Экзамена по английскому языку
Communicative Competence and problems of its development during the
preparation to the speaking part of Russian National Exam**

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции у учащихся старшей школы при подготовке к Единому Государственному Экзамену (ЕГЭ) по английскому языку к разделу «говорение». При сдаче устной части ЕГЭ многие учащиеся демонстрируют низкий уровень развития речевых навыков, хотя современные учебные пособия, используемые в школе, заявлены в качестве достаточной основы для формирования необходимого уровня речевых навыков для подготовки к ЕГЭ по английскому языку. В своем исследовании автор объясняет важность формирования иноязычной коммуникативной компетенции в контексте современных требований к уроку иностранного языка в школе. На основе проведенного автором анализа современных Учебно-Методических Комплексов (УМК), используемых в большинстве школ на данный момент, делается вывод о соответствии требований, предъявляемых ФГОС к планируемым результатам обучения иностранному языку, коммуникативным возможностям, предоставляемым учащимся школы непосредственно в образовательном учреждении. Особое внимание уделяется автором вопросу действительной реализации и формирования Коммуникативной Компетенции у учащихся школ предвыпускных и выпускных классов.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; единый государственный экзамен; проблема формирования; устная часть; подготовка к экзамену.

ABSTRACT.

The article acclaims the importance of the formation of communicative competence in the context of modern requirements for a foreign language lesson in school. The author reveals problems connected with the scarcity in communicative competence development while preparing for and taking final English exam in a

high school. Finally, the analysis of several recommended students' books is presented.

Key words: communicative competence; Russian state exam; problems of development; speaking; preparation to exam.

Актуальность темы исследования обоснована тем, что на данный момент новый Федеральный Государственный Образовательный Стандарт в России претерпевает изменения. Новым требованием, целью обучения учебной дисциплины «Английский язык» выдвигается не просто обучению говорению, а формирование комплексной Иноязычной Коммуникативной Компетенции во всех ее компонентах [9]. Новое поколение Учебно-Методических Комплексов по английскому языку не всегда разрабатывается в ногу со временем и согласно требованиям ФГОС. Поэтому необходим их тщательный анализ на предмет соответствия содержания обучения объекту и предмету контроля, в частности в форме Единого Государственного Экзамена. А после введения устной части экзамена в 2015 году вопрос встал еще острее, так как результаты учащихся показали недостаточную сформированность коммуникативной компетенции [4].

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные в результате анализа данные могут быть использованы как методистами, так и учителями школы для пересмотра содержания используемых учебных пособий по английскому языку в урочной и неурочной работе на предмет фактического содержания заданий на развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Новый ФГОС выносит формирование иноязычной коммуникативной компетенции (далее–ИКК) на принципиальную позицию в звеньях планируемых результатов усвоения дисциплины «Иностранный язык» [7]. Теперь формирование ИКК является и целью, и результатом усвоения учебной дисциплины «Иностранный Язык», а ее развитие и совершенствование– по сути, содержание обучения иностранному языку. В связи с этим возникает повышенный интерес к самому понятию ИКК и способом ее формирования в школе.

В данной статье автор анализирует проблемы формирования ИКК в рамках старшей школы, так как подавляющее количество заданий на развитие ИКК в рамках подготовки к ЕГЭ по английскому языку представлены именно в учебниках 10 и 11 классов.

Говоря о формировании ИКК в рамках ЕГЭ, необходимо отметить, что особенностью формата ЕГЭ в целом и по английскому языку, в частности, является наличие не только заданий закрытого типа, как в экзаменационных заданиях некоторых других стран, но и существенное присутствие заданий открытого типа, где учащимся необходимо предоставить развернутый ответ на вопрос. Наличие открытого типа заданий позволяет самым эффективным

образом проверить сформированность у учащихся продуктивных умений, таких как говорение и письмо.

Принципиальное значения задания со свободно проектируемым ответом имеют для дисциплин гуманитарной направленности, включая учебный предмет «Иностранные языки». Именно задания открытого типа выявляют у учащихся сформированность или несформированность коммуникативной компетенции.

Поэтому введение обязательной устной части ЕГЭ по иностранным языкам в 2015 году имело принципиальное значения не только для подготовки учащихся к видоизменённому содержанию экзамена, но и для всей системы подготовки в ЕГЭ по английскому языку в рамках школы. Введение устной части, по мнению автора данной работы, способствовало тому, что пренебрежение таким важным речевым умением, как говорение на уроке иностранного языка и английского, в частности, стало практически невозможным, так как данное умение вынесено на проверку.

Перейдем к анализу структуры и содержания устной части ЕГЭ по английскому языку.

В устной части ЕГЭ по английскому языку учащемуся необходимо «продемонстрировать владение умениями и навыками устной речи и чтения текста вслух»[5].

В структуре устной части ЕГЭ по английскому языку выделяются 4 задания: чтение вслух, условный диалог-расспрос (по сути, монолог, где от учащегося требуется задать 5 вопросов, опираясь на пункты плана), тематическое монологическое высказывание (описание выбранной фотографии), тематическое монологическое высказывание с элементами рассуждения (сравнение двух фотографий)[там же].

Новая модель устной части учитывает действующие требования ФГОС и должна быть построена на:

- «деятельностном, коммуникативно-когнитивном и системном подходах, в основе которых лежат современные лингводидактические принципы, такие как научность, посильность... дифференциация и интеграция, соответствие условиям обучения, объективность, репрезентативность, адекватность, надежность... и др»
- проверке только существенных для общения коммуникативных умений;
- вербальных и визуальных опорах, ввиду разных видов мышления и памяти у учащихся[там же].

На подготовку к заданию учащимся отводится по 1,5 минуты на каждое задание. При этом время проведения устного экзамена составляет около 15 минут. Устную часть ЕГЭ студенты сдают в отдельном от проведения письменной части экзамена день.

Содержание и структура заданий более подробно может быть представлена в виде таблицы.

| Номер задания | Содержательный аспект | Уровень сложности | Максимальный балл | Время ответа, мин |
|---------------|--|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1 | Чтение вслух отрывка текста информационного или научно-популярного характера | Базовый | 1 | 1,5 |
| 2 | Формулирование пяти вопросов по заданной тематике (транспорт, образование, медицина, еда) с визуальной опорой (часто в виде рекламного объявления) | Базовый | 5 | 1,5 |
| 3 | Описание одной фотографии из своего альбома (одна картинка на выбор из 3-х) | Базовый | 7 | 2 |
| 4 | Сравнение 2-х предложенных картинок/фотографий (выявить сходства и различия) | Высокий | 7 | 2 |

Из данных таблицы видно, что 75 % заданий устной части базового уровня, что делает возможным предположить, что их выполнение не представляет трудности для подавляющего числа экзаменуемых.

При этом подразумевается, что умение говорения необходимо проверить во всех его формах, то есть проверить владение монологической речью и диалогической речью. При этом из-за отсутствия возможности проверить навыки диалогической речи в рамках экзамена все задания устной части направлены именно на проверку сформированности умения строить монолог. Хотя 2 задание устной части позиционируется и как «условно диалогическое», условным оно и остается, так как учащимся требуется только задать вопросы, то есть быстро запросить необходимую информацию, без прямого общения с другим субъектом. Поэтому автор исследования считает необходимым остановиться на анализе проверяемых умений в устной части ЕГЭ по английскому языку относительно монологической речи.

Согласно стандартам ФГОС 2004 года, которые действуют на данный момент, в отношении монологической речи на базовом уровне студенты обязаны:

- владеть различными видами монолога;
- делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме/проблеме;
- кратко передавать содержание полученной информации;
- рассказывать о себе, своем окружении, своих планах, обосновывая свои намерения/поступки;
- рассуждать о фактах и событиях, приводя примеры, аргументы, делая выводы;
- описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны/стран изучаемого языка [5].

Видится очевидным, что в рамках устной части экзамена невозможно проверить все данные умения. Поэтому остановимся на тех, которые непосредственно выносятся на проверку в устной части экзамена. Для этого рассмотрим все задания устной части более подробно.

Задание 1– контроль навыка техники чтения.

На проверку выносятся следующее умение:

- Понимание содержания прочитанного, заключающееся в правильном оформлении фонетической стороны речи (в данном случае–интонации). То есть проверяется сформированность языковой субкомпетенции ИКК.

Примером задания на проверку техники чтения может являться следующее:

Task 1. Imagine that you are preparing a project with your friend. You have found some interesting material for the presentation and you want to read this text to your friend. You have 1.5 minutes to read the text silently, then be ready to read it out aloud. You will not have more than 1.5 minutes to read it.

People have enjoyed sports for thousands of years. Children, men and women play sports both for pleasure and for challenge. Every sport involves physical skill. Every sport has a set of rules that the players of the sport follow. In some sports one person competes against other individuals. Examples of these sports include boxing, tennis and so on. In many games one team competes against the other team.

People can go in for winter and summer sports. Summer sports are typical for warmer countries. Those who live in regions that experience cold winters have long enjoyed ice skating, skiing, and sledding. These activities have grown immensely in popularity over the years. Today thousands of resorts cater to the winter tourist trade, and millions of people each year take winter sports vacations.

Задание 2– диалог-расспрос.

В рамках данного задания проверяются умения «условно» диалогической речи:

- осуществление запроса необходимой информации;
- правильное использование языковых средств оформления диалогического (на самом деле монологической) речи.

Пример задания диалога-расспроса:

Task 2. Study the advertisement.

You are considering buying some flowers and now you'd like to get more information. In 1.5 minutes you are to ask five direct questions to find out about the following:

- 1) location
- 2) opening hours
- 3) kinds of flowers in stock
- 4) if they sell pot plants
- 5) discounts for big orders

You have 20 seconds to ask each question.

Best presents in our flower boutique!



Задания 3 и 4 представлены как одна категория заданий, где на уровне монологической речи контролируются такие умения, как:

- построение собственного суждения или высказывания в необходимом объеме (12-15 предложений) для решения определенной коммуникативной задачи;
- связное и последовательное выстраивание своего высказывания;
- использование стратегии описания (в рамках 3-го задания) и рассуждения (в рамках 4-го задания);
- грамотное использование языковых средств при построении монологического высказывания.

Пример задания 3 (описание фотографии):

Task 3. Imagine that these are photos from your photo album. Choose one photo to present to your friend. You will have to start speaking in 1.5 minutes and will speak for not more than 2 minutes (12-15 sentences). In your talk remember to speak about:

- where and when the photo was taken
- what/who is in the photo
- what is happening
- why you keep the photo in your album
- why you decided to show the picture to your friend

Photo 1.



You have to talk continuously, starting with: "I've chosen photo number ..."

Photo 2.



Photo 3.



Пример задания 4 (сравнение двух картинок/фотографий):

4

Task 4. Study the two photographs. In 1.5 minutes be ready to compare and contrast the photographs:

- give a brief description of the photos (action, location)
- say what the pictures have in common
- say in what way the pictures are different
- say which of the ways of spending your free time presented in the pictures you'd prefer
- explain why

You will speak for not more than 2 minutes (12–15 sentences). You have to talk continuously.

Photo 1.



Photo 2.

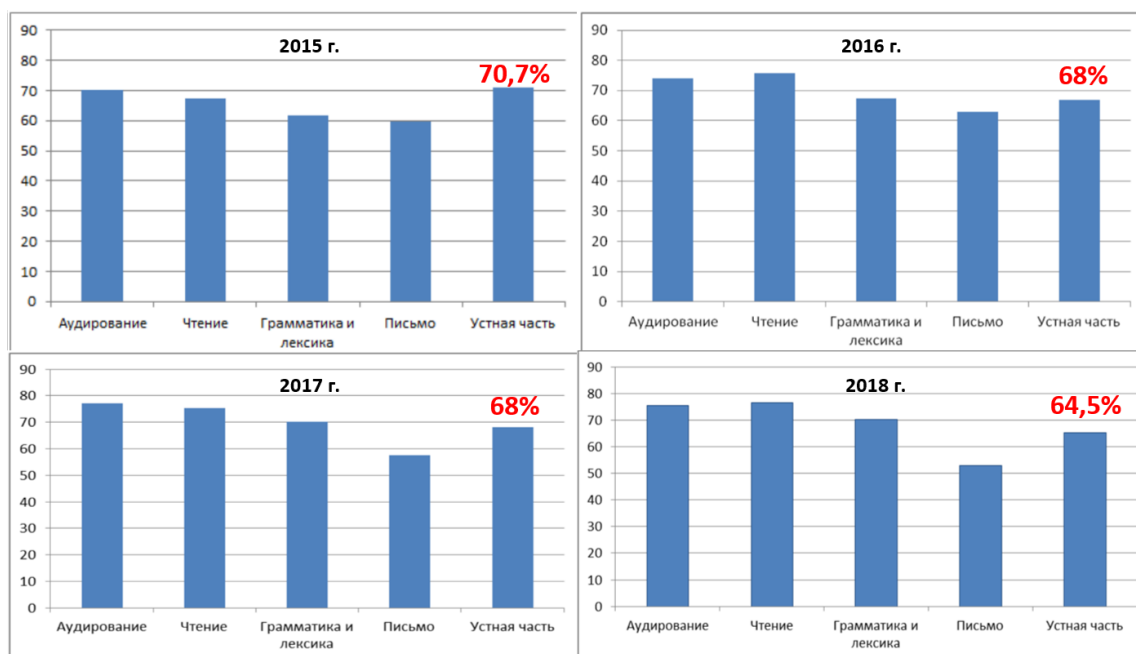


41

Основная цель работы заключалась в анализе учебных пособий, используемых на данном момент в школах, на предмет формирования умений в рамках ИКК, которые учащимся необходимо продемонстрировать в устной части ЕГЭ по английскому языку.

Прежде чем приступить к анализу УМК, необходимо пояснить, в чем заключается проблема формирования ИКК в школе. Проблема состоит в том, что проследить за практическим усвоением категории «Иноязычная Коммуникативная Компетенция» в школе почти не представляется возможным. Лишь на выходе, при сдаче ЕГЭ по английскому языку, а именно устной части экзамена, мы можем наблюдать степень готовности учащихся к иноязычному общению, то есть к способности осуществлять межкультурное и межличностное общение на изучаемом неродном языке в разнообразных речевых ситуациях. А что мы видим на выходе, при анализе работ учащихся ЕГЭ по английскому языку? Тенденция такова: задания, в которых учащимся требуется решить коммуникативные задачи, представляют наибольшую сложность. То есть мы имеем дело с недостаточным уровнем сформированности ИКК. Согласно аналитическим данным сайта ФИПИ, результаты участников экзамена за последние 4 года, начиная с 2015, когда была введена обязательная устная часть, не улучшаются, а, наоборот, идет тенденция к снижению процента выполнения заданий устной части экзамена [1] [2] [3] [4]. Наглядно можно наблюдать данную тенденцию на следующих графиках.

⁴¹ Все примеры заданий взяты с открытого банка заданий ЕГЭ по английскому языку, ФИПИ URL: <http://ege.fipi.ru/os11/xmodules/qprint/> (дата обращения: 18.04.2018)



Обратимся к анализу данных графиков. В 2015 году впервые проводилась устная часть экзамена по английскому языку. Специалисты отметили достаточно успешное прохождение данной части экзамена учащимися. Почти 35 % выпускников набрали баллы от 18 до 20. Результаты оказались даже выше показателей других традиционных частей экзамена. От части эксперты связывают высокое прохождение устной части ЕГЭ с тем, что большая часть заданий не являлось заданиями, соответствующими высокому уровню, так как первые три задания были базового уровня, и только последнее задание являлось заданием высокого уровня сложности. Также, в виду отсутствия четких критерий для экзаменаторов.

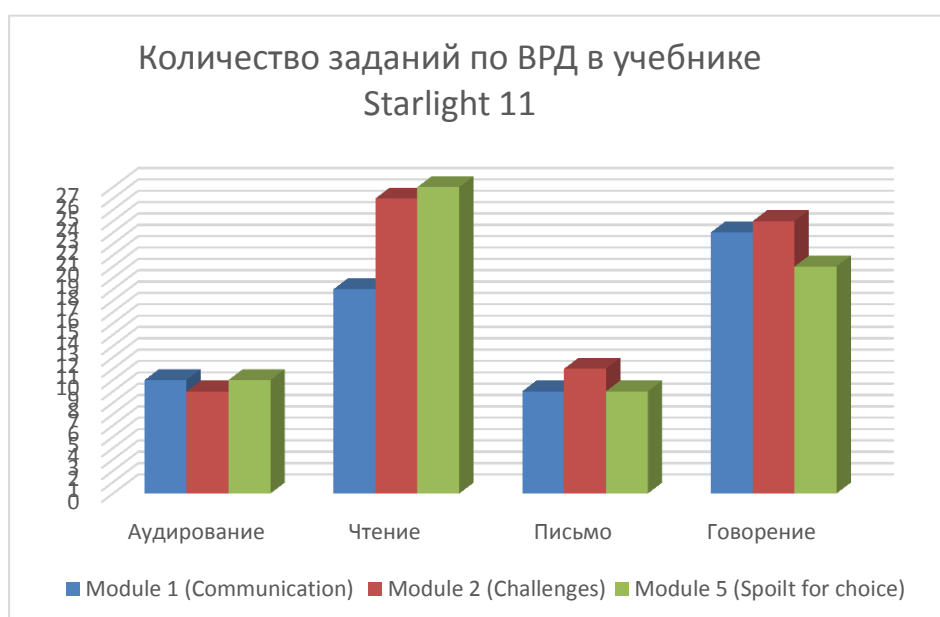
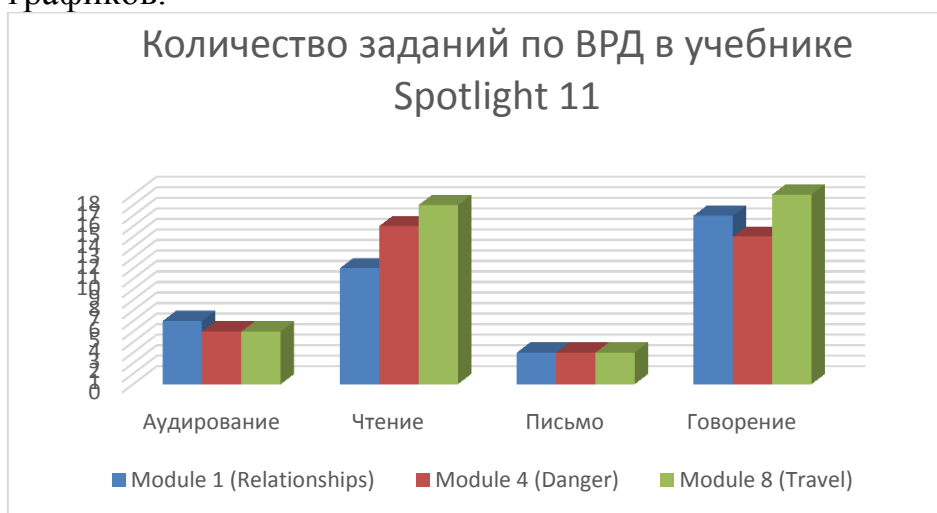
Результаты устной части в 2016 года незначительно ухудшились и составляют уже 68 % вместо 70,7%. Эксперты связывают это с конкретизацией некоторых заданий, а также с усложнением уровня заданий. К сожалению, как справедливо замечают М.В. Вербицкая и К.С. Махмурян, «на втором году введения устной части экзамена у части учителей и даже части экспертов ЕГЭ сложилось мнение, что устная часть очень проста для выполнения и в подготовке к ней обучающихся нет проблем: следует только разучить с ними определенные общие фразы-клише и/или заучить наизусть классические «топики» на темы школьной программы и кодификатора ЕГЭ. Это заблуждение, которое наносит большой вред процессу обучения» [1, с. 15]. Успешное выполнение этих коммуникативных задач зависит от сформированности умений неподготовленной, спонтанной речи, а не от навыка хорошей памяти, когда можно куски заученного текста выдавать за свое монологическое выступление.

В 2017 году средний процент выполнения устной части ЕГЭ также составил 68%, при этом никаких изменений в формулировку заданий не вносилось.

Устная часть в 2018 г. была выполнена достаточно успешно, хотя и хуже, чем в предыдущем году, средний процент выполнения упал на 3,1 и составил 64,9 %.

Согласно аналитическим материалам сайта ФИПИ, основные проблемы текущих лет, к сожалению, сохраняются, в заданиях более сложного уровня, таких как описание и сравнение картинок, основная ошибка экзаменуемых – непонимание коммуникативной задачи и нехватка социокультурных знаний для полного ее решения.

Для того, чтобы разобраться с причинами данных проблем, в проведенном исследовании были сделаны попытки провести сравнительный анализ УМК, рекомендованных министерством просвещения к использованию на уроках английского языка, на предмет заданий, направленных на развитие умений, проверяемых в устной части ЕГЭ. В частности, были проанализированы УМК Starlight 11 и Spotlight 11. Графически результаты исследования можно изобразить в виде следующих графиков.



Оба графика иллюстрируют процентное соотношение количества речевых заданий в учебниках и задний, направленных на развитие других ВРД. Сразу необходимо заметить, что формирование ИКК должно осуществляться гораздо раньше и на протяжении всего срока обучения учебной дисциплины «Английский язык» в средней и старшей школах. Но в данном исследовании в рамках анализируемой темы важно было рассмотреть именно формирование ИКК в рамках подготовки к ЕГЭ по АЯ. Именно поэтому были выбраны учебники для 11 классов, так как подавляющее число заданий, непосредственно отображающих формат подготовки к ЕГЭ по английскому языку, располагается именно в них.

В УМК Spotlight 11 количество заданий, направленных на развитие умения говорения, в целом, уступает количеству аналогичных заданий в УМК Starlight 11. В основном, это можно объяснить тем, что учебник Spotlight 11 используется в школах с базовым изучением учебной дисциплины «Английский язык», в то время как Starlight 11 используется в классах с углубленным изучением английского языка, в которых в среднем на изучение английского языка приходится 5-7 часов в неделю.

Тем не менее, как можно наблюдать из двух графиков, подавляющее количество заданий направлено на развитие навыков чтения и говорения. Тогда почему результаты устной части ЕГЭ говорят о несформированности коммуникативных умений? Оказалось, имеет место следующее: хоть и предлагается достаточное количество коммуникативно направленных заданий в используемых УМК, в Spotlight 11 около 50% из заданий говорения относятся на часть portfolio, think или project, которые находятся обычно в конце разворота, то есть их разбор приходится на конец урока.

Ситуация в учебнике Starlight 11 выглядит более обнадеживающей. Развитию навыка письма и говорения уделяется больше внимания, чем в учебнике Spotlight 11. Теперь уже около 37% заданий говорения отводится на часть Portfolio, Think и Project. Но кардинальным образом проблема не решается и здесь. Мало того, задания на развитие социокультурной компетенции почти не присутствуют в обоих учебниках. Кроме того, как было отмечено в теоретической части работы, задания по типу Portfolio, project, think являются наиболее эффективными способами формирования ИКК в рамках учебной дисциплины «Английский язык». И пренебрежение такими заданиями приводит к ситуации, когда потенциал и возможности урока не используются полным образом.

Таким образом, я могу сделать предположение, что заданиями на развитие ИКК, расположенными в конце разворота страницы, могут пренебрегать в виду нехватки времени на уроке или по другим причинам. Опыт практики в школе показал, что задания portfolio и think не выполняются на уроке именно по причине нехватки времени. В среднем, 15 минут уходит

только на проверку домашнего задания, а остальные 30 минут урока посвящаются куда более важным, по мнению педагогов, аспектам языка.

Обобщая вышесказанное, могу сделать следующий вывод: УМК, используемые в школах, предоставляют достаточное количество заданий, направленных на развитие ИКК. Что дает мне возможность выдвинуть следующую гипотезу–проблема не в учебниках, а в неиспользовании учителями возможностей учебника в разрезе формирования ИКК на уроке в виду различных причин, что и будет являться предметом дальнейшего исследования.

Формирование ИКК в условиях современных требований к результатам усвоения учебной дисциплины «Английский язык»- является не просто содержанием обучения, а конечной целью изучения всего курса учебного предмета «Английский язык» в конце школы. Особенностью понятия ИКК является его многокомпонентный состав, а также различные подходы к пониманию сущности данной категории, в частности отечественными и зарубежными методистами, которые выделяют в данной компетенции неодинаковый набор компонентов/субкомпетенций.

Проблема формирования ИКК в рамках старшей школы заключается в неиспользовании потенциала рекомендованных УМК, а также может быть объяснена малым количеством заданий, приведенных в рекомендованных учебных пособиях, направленных на социокультурный компонент ИКК.

Проделанная работа позволила выдвинуть новую гипотезу, которая может быть сформулирована в виде вопроса: по каким причинам в аудиторной работе в классе учителями английского языка не используются задания коммуникативной направленности?

Список литературы

1. Вербицкая М.В., Махмурян К.С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по иностранным языкам. – М: ФИПИ, 2018. – 35 с.
2. Вербицкая М.В., Махмурян К.С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по иностранным языкам. – М: ФИПИ, 2017. – 30 с.
3. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симки В.Н. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по иностранным языкам. – М: ФИПИ, 2016. – 28 с.
4. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симки В.Н. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года по иностранным языкам. – М: ФИПИ, 2015.
5. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий устной части ЕГЭ [Электронный ресурс] // Портал федеральной службы по надзору в сфере образования и науки федерального государственного бюджетного научного учреждения ФИПИ, 2018. URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения: 24.05.2019)
6. Основные сведения о ЕГЭ [Электронный ресурс] // Официальный информационный портал единого государственного экзамена. URL: http://www.ege.edu.ru/ru/main/main_item/ (дата обращения: 20.04.2019).

7. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.06.2017) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480) // Официальный сайт правовой информации КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 23.04.2019)
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273 // СПС Гарант (дата обращения: 15.04.2019)

KULTUR UND LANDESKUNDE VON DEUTSCHSPRACHIGEN LÄNDERN

УДК 94(4); 94(430); 811.112.2.

Григорьева Светлана Сергеевна

Студентка, 3 курс

Департамент иностранных языков

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (Москва)

svetlana290755@gmail.com

Научный руководитель:

Кошкина Елена Геннадьевна

Канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (Москва)

Entstehung des Nazismus in Deutschland The Rise of Nazism in Germany

KURZBESCHREIBUNG.

Die Ereignisse vor dem Zweiten Weltkrieg und die Entstehung des Faschismus und damit des Nationalsozialismus sind nach wie vor ein dringendes Thema. Was hat ganze Nationen veranlasst, ihre Regierung zu stürzen und Diktatoren die Regierung zu überlassen? Warum gibt es Massenbewegungen, die zum Tod von Millionen von Menschen führen? Ziel dieser Studie ist es, alle Voraussetzungen für die Entstehung des Nationalsozialismus in Deutschland zusammenzufassen.

Stichwörter: Nazismus, Faschismus, Hitler, DAP, das Dritte Reich, Deutschland.

ABSTRACT.

The events before the Second World War and the emergence of fascism and thus of National Socialism are still an urgent topic. What caused whole nations to overthrow their government and leave dictators to govern? Why are there mass movements that lead to the deaths of millions of people? The aim of this study is to summarize all prerequisites for the emergence of National Socialism in Germany.

Key words: Nazism, fascism, Hitler, DAP, the Third Reich, Germany.

Seit dem Fall des Dritten Reiches sind nur 73 Jahre vergangen. Und selbst diese Zeit reichte nicht aus, um die vielen geheimen Mechanismen, die zum Nationalsozialismus in Deutschland geführt haben, richtig zu verstehen, oder die Gesellschaft, die Immunität gegen ihre Wiederbelebung in einer anderen Gestalt zu entwickeln.

Die Debatte der Historiker über die nationalsozialistische Diktatur dauert bis heute an. Es wäre daher sinnvoll sein, jetzt die Geschichte des Dritten Reiches zu studieren, um eine Wiederholung der Ereignisse in der Zukunft zu vermeiden. Adolf Hitler, der Diktator einer großen und geheimnisvollen Nation, festigte seine Kräfte und stürzte das Land in den Abgrund der Kriege. Aber was veranlasste die Bewohner eines demokratischen Staates zu einer solchen Grausamkeit gegenüber der ganzen Welt zu gehen?

Die Relevanz dieser Studie liegt in der Tatsache, dass Forscher heute nicht klar definieren können, welche Ereignisse zu Massenunruhen unter den Menschen führen und wie eine neue Generation nationalsozialistischer Diktatur vermieden werden kann.

In jüngster Zeit, nach einer Migrationskrise in Deutschland, gingen die Einwohner Deutschlands auf die Straße und schrien rassistische Parolen gegen die Islamisierung Europas. Wissenschaftler und Politiker schrecken entsetzt hervor und befürchten eine massive Zunahme des Neonazismus.

Im Oktober 2018 veröffentlichte das britische Guardian Magazine ein Interview mit einem deutschen Einwohner, der die Situation in seiner Stadt beschrieb. Er sagte, dass "im Jahr 2016 durchschnittlich 10 Hassverbrechen pro Tag gegen Migranten verübt wurden" [2, 1]. Rassistische und Neonazi-Gefühle sind unglücklicherweise immer noch vorhanden, insbesondere in kleinen Städten.

Die Aktualität dieser Studie ist dadurch zu erklären, dass es notwendig ist, die Voraussetzungen für die Bildung einer nationalsozialistischen Partei in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu beschreiben.

Das Ziel dieser Forschung ist es, die Voraussetzungen für die Entstehung des Nazismus in Deutschland festzustellen und sie ausführlich zu beschreiben.

Forschungsaufgaben:

- 1) das Konzept des „Faschismus“ zu definieren
- 2) die Merkmale des Nazismus in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts festzustellen;
- 3) die Ursachen für das Entstehen der Nationalsozialistischen Partei zu analysieren;
- 4) die Stimmzahl der NSDAP in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu vergleichen.

Forschungsmethoden. Grundlegend für diese Studie ist das Studium und Analyse einer Vielzahl historischer Informationsquellen.

Darüber hinaus verwendet die Studie ein beschreibendes Verfahren, das heißt, wir analysieren die Erinnerung der Menschen, die an diesen Ereignissen teilgenommen haben.

Um Grausamkeit im Land und auf der Welt zu verhindern, müssen wir uns der Geschichte zuwenden. In der Tat ist die Geschichte, wie viele Historiker glauben, zyklisch, daher können sich die Ereignisse der vergangenen Jahre in der Gegenwart oder in der Zukunft wiederholen. Die Betrachtung der Entstehungsgeschichte des Faschismus in Deutschland in den 20-30er Jahren des 20. Jahrhunderts wird dazu beitragen, das Gesamtbild der Entstehung von Bewegungen von Rechtsextremen zu beleuchten.

Viele Historiker haben bereits über den Aufstieg und Fall des Dritten Reiches nachgedacht. Zum Beispiel schreibt William Shirer in seinem Buch "Aufstieg und Fall des Dritten Reiches": "Die Schuld dafür (Verlust im Krieg) liegt bei der ehemaligen Regierung an der Macht." [10, S. 51]. Er beschreibt das Leben Hitlers und seine Einstellung zu den Ereignissen, die ihn später an die Macht brachten. Und als eine der Ursachen für Massenunruhen hebt er den Verlust im Ersten Weltkrieg hervor. Dies ist nur die Meinung Hitlers, die er in seiner Autobiografie "Mein Kampf" zum Ausdruck bringt.

Professor K.D.Bracher bezeichnet Militarismus und Rassenhass als die zwei Hauptprinzipien des Nationalsozialismus und geht auf Nietzsches Vorstellungen von "Superman" und "Blondes Biest" und Shpengler vom barbarischen Caesarismus zurück [3, S. 68].

Winfried Martini, ein deutscher Jurist und Journalist, weist in seiner Schrift darauf hin, dass der Nationalsozialismus das Ergebnis von Rousseaus Konzept eines souveränen Volkes war. „Die Demokratie rollt seit Jahrzehnten stetig auf das Dritte Reich zu. Souveräne Menschen waren entschlossen, die legitime Macht zu zerstören, und daher war Hitler das Ergebnis der Demokratie. " [8, S. 136]. Trotzdem gibt niemand einen klaren Grund für die Entstehung des nationalsozialistischen Deutschlands an, daher lohnt es sich, alle möglichen Ursachen zu klären und zusammenzufassen, um ein vollständiges Bild zu erhalten.

Der Ursprung und das Klassenwesen des Faschismus

Das Wort "Faschismus" kommt vom italienischen Wort "fascio", was "Vereinigung" bedeutet. 1919 wurde die Union des Kampfes unter der Leitung von Benito Mussolini gegründet. Damals bedeutete das Wort "fascio" nichts Schlechtes, aber später hatte es einen nominalen Charakter. Der Faschismus ist eine komplexe Ideologie. Es gibt viele Definitionen des Faschismus: Einige beschreiben ihn als eine Art oder eine Reihe politischer Handlungen, andere als politische Philosophie oder Massenbewegung. Die meisten Definitionen stimmen darin überein, dass der Faschismus autoritär ist und den Nationalismus um jeden Preis fördert, aber seine Hauptmerkmale sind umstritten.

Robert Paxton, Honorarprofessor für Sozialwissenschaften an der Columbia University in New York, gilt als Begründer der faschistischen Forschung in den Vereinigten Staaten. Er definierte den Begriff als „eine Form des politischen Verhaltens, die für das 20. Jahrhundert charakteristisch ist und die Menschen mit Hilfe komplexer Propagandamethoden antiliberal, antisozialistisch und zwangsweise geteilt gibt. [9, S. 4].

Der Faschismus hat einige charakteristische Merkmale. Es ist vor allem Nationalismus und Rassismus. Für die Faschisten sind die Interessen der Nation immer höher als die Interessen der Einzelpersonen, Gruppen und Klassen. Der Faschismus ergriff die Welle des Nationalismus, die während des Ersten Weltkriegs entstanden war. In allem hat er es in Italien und Deutschland ausgedrückt. Dies kann durch die Verwundbarkeit der nationalen Gefühle der Völker jener Länder erklärt werden, die später einen nationalen Verband gegründet

haben und die während des Ersten Weltkriegs nicht nur geschwächt, sondern auch gedemütigt wurden.

Wissenschaftler teilen die Konzepte des Faschismus und des Nationalsozialismus. Der Faschismus bezieht sich auf die Politik Mussolinis, während der Nationalsozialismus die Politik Hitlers bestimmt.

Der Begriff "Nationalsozialismus" entstand aus dem Versuch, eine nationalistische Neudefinition des "Sozialismus" als Alternative zum internationalen Sozialismus und zum freien Marktkapitalismus zu schaffen. Der Nationalsozialismus lehnte die marxistischen Konzepte des Klassenkampfes ab, widersetzte sich dem kosmopolitischen Internationalismus und versuchte, alle Teile der neuen deutschen Gesellschaft davon zu überzeugen, ihre Interessen für das "Gemeinwohl" unterzuordnen, wobei politische Interessen als Hauptpriorität der Wirtschaftsstruktur gelten.

Die Ideen des Nationalsozialismus wurden im Programmbuch von Adolf Hitler „Mein Kampf“ beschrieben. Einschließlich:

- „Rassismus. Idealisierung der nordischen Rasse, Antisemitismus, "Rassenhygiene";
- Militarismus - der Wunsch, außenpolitische Probleme mit militärischen Mitteln zu lösen;
- Antimarxismus, Antikommunismus, Anti-Bolschewismus, Ablehnung der parlamentarischen Demokratie.“ [7].

Auf diese Weise war die Ideologie Deutschlands Nationalsozialismus - eine totalitäre Ideologie, die verschiedene Elemente von Nationalismus, Rassismus, Faschismus, Antisemitismus und Antikommunismus vereint. Der Nationalsozialismus proklamierte als Ziel die Schaffung und Bestätigung eines rassistisch reinen arischen Staates auf einem ziemlich großen Gebiet, das für eine unbegrenzte Zeit alles Notwendige für ein sicheres Leben hat - das "tausendjährige Reich". [4, S. 67].

Entstehung der faschistischen Bewegung

Es ist bekannt, dass Italien der Geburtsort des Faschismus ist. Im Ersten Weltkrieg verlor Italien Millionen von Einwohnern, die Wirtschaft brach zusammen und die Inlandsverschuldung des Landes stieg auf 49,9 Milliarden Lire. Laut offiziellen Angaben waren im Land mehr als eine halbe Million Arbeitslose. Vor dem Hintergrund dieser Ereignisse begannen sich verschiedene Allianzen zu bilden, die sich der aktuellen Regierung widersetzten. Eine dieser Gewerkschaften wurde von Benito Mussolini geleitet. Offiziell wurde der Faschismus am 23. März 1919 in Mailand geboren. Dann versammelte sich die Union des Kampfes, um „dem Sozialismus den Krieg zu erklären, weil es gegen den Nationalismus kam“ [5, S. 236].

Faschistische Bewegungen traten auch in anderen europäischen Ländern auf, die nach dem Ersten Weltkrieg Schwierigkeiten hatten oder sich vor dem Sozialismus Sorgen machten. Dazu gehörten: die australische Neue Garde, die British Fascist Union und natürlich die deutsche nationalsozialistische Arbeiterpartei als prominenteste europäische faschistische Partei.

In Deutschland fanden die gleichen Ereignisse statt wie in Italien. Nach der Niederlage im Ersten Weltkrieg wurde Deutschland angewiesen, den siegreichen Ländern Reparationen in Höhe von 132 Milliarden Goldmark zu zahlen. Darüber hinaus verlor Deutschland 13% des Gebiets, indem Mineralressourcen abgebaut wurden. Das Land wurde von der Krise absorbiert, die zu Unruhen unter den Massen führte. 1918 führte die Hitze der Unzufriedenheit zu einer sozialistischen Oktoberrevolution, die die Junker-Bourgeois-Monarchie stürzte.

An einem bewölkten Herbstsonntag am 10. November 1918 erlebte Adolf Hitler ein Ereignis, das er in Bitterkeit und Verzweiflung als das größte Verbrechen des Jahrhunderts bezeichnete.

Der Kaiser dankte ab und floh nach Holland. Am Tag zuvor wurde in Berlin eine Republik ausgerufen. Der Krieg ist verloren. In der Zukunft wird Hitler in seinem Buch "Mein Kampf" folgendes schreiben: "Ich konnte es nicht ertragen", schreibt Hitler und erinnert sich an diesen Tag. - Wieder wurde alles dunkel und schwamm vor meinen Augen. Schwankend und stolpernd kam ich auf die Station, fiel auf mein Bett und vergrub meinen Kopf im Kissen ... Mein Kopf spaltete sich auf. Also war alles umsonst. All diese Opfer und Leiden sind umsonst ... als wir trotz der tödlichen Angst in der Seele trotz allem unsere Pflicht machten ... Der Tod von zwei Millionen Menschen war umsonst ... Haben sie dafür ihr Leben gegeben? ... War es wirklich notwendig? damit eine Handvoll verachtenswerte Verbrecher unser Vaterland in die Hände bekommen könnten? " [7].

Viele deutsche Soldaten, wie Hitler, glaubten an den Mythos, dass die derzeitige Regierung den einfachen Leuten "in den Rücken gefallen ist". Die "unsichtbaren Feinde", die das Land bewohnten und den Friedensvertrag unterzeichneten, waren Juden und Marxisten. In der Zeit zwischen den beiden Kriegen verbreitete sich dieser Mythos mit beispielloser Geschwindigkeit unter den Massen. Und selbst wenn die Fakten das Gegenteil besagten, hörten die Leute nicht auf zu glauben, dass die Schuldigen die "Verbrecher des Novembers" seien. Als die Partei gegründet wurde, waren die Einwohner Deutschlands durch den Verlust des Ersten Weltkrieges enttäuscht und empört, es gab Aufstände im Süden des Landes und alle Einwohner sind überzeugt, dass sie von der Regierung verraten wurden. Nach dem Versailler Vertrag verlor Deutschland nicht nur einen Teil seines Territoriums, sondern musste auch große Reparationen zahlen. Infolgedessen brach eine Finanzkrise im Land aus. In den frühen 20er Jahren geriet die Inflation außer Kontrolle. Dafür musste ein Stück Brot und Wurst vier Milliarden Mark zahlen.

Die Situation wurde durch die Unzufriedenheit der Bevölkerung an der Besetzung der Ruhr durch die französischen Truppen verschärft, die sich im Bereich des Kohlenbeckens befanden, um die Zahlung von Reparationen zu kontrollieren. Hunger, Krankheit und Armut erfüllten das Land. Im Zuge der Massenunruhen, des Wachstums von rassistischem Antisemitismus und Regierungsunfähigkeit wurde die Nationalsozialistische Partei gegründet.

Im Januar 1919 gründete Anton Drexler, ein Schlosser im Münchner Eisenbahndepot, die deutsche Arbeiterpartei. Der Partei ging das von Drexler

zuvor geschaffene "Freien Arbeiterausschuss für einen guten Frieden" voraus. Die ersten Parteimitglieder waren meistens Drexlers Kollegen - Depotarbeiter. Die Partei wurde unter dem Einfluss von Mentor Drexler, Dr. Paul Tafel - Direktor von MAN und gleichzeitig Vorsitzender der Alldeutschen Union - gegründet. Die Hauptidee der Tafel war die Schaffung einer nationalistischen Partei, die sich im Gegensatz zu ähnlichen Parteien der Mittelschicht auf die Arbeiter stützte. Zum Zeitpunkt der Gründung bestand die Partei aus etwa vierzig Mitgliedern. Ende September 1919 trat Adolf Hitler in die DAP ein.

Zu dieser Zeit diente Hitler im Pressebüro der politischen Abteilung des Bezirkskommandos der Armee. Bei einer seiner Aufgaben nahm er an einer Sitzung einer wenig bekannten Arbeiterpartei teil, bei der Drexler seinen Bericht "Über eine gerechte Welt für Deutschland" vorlas. Hitler war beeindruckt, dass nicht nur er, sondern auch andere darüber nachdachten, eine politische Partei mit nationalistischem Charakter zu gründen. Dann sprach er auch bei diesem Treffen, woraufhin er eingeladen wurde, der deutschen Arbeiterpartei beizutreten. Wie Hitler selbst schrieb: "Dies war die wichtigste Entscheidung, die ich in meinem Leben getroffen habe. Von diesem Moment an konnte ich nicht mehr zurückgehen." [7].

Die Parteiführer waren nun Anton Drexler, Karl Harrer, Gottfried Feder, Hauptmann Ernst Rem, Dietrich Eckart, Hayden und Hitler. Shirer beschrieb in seiner Arbeit die Partei so: „Drexler, ein enger Schlosser, legte die Grundlagen der Bewegung, der betrunkene Dichter Eckart entwickelte gewisse „geistige“ Werte, ein exzentrischer Ökonom Feder formte eine Ideologie, der homosexuelle Rem unterstützte die Bewegung mit Unterstützung des Militärs und Kriegsveteranen. [10, S. 112]. Die Aufgabe, aus einem bescheidenen Diskussionsclub eine bald politische Partei zu machen, wurde zu diesem Zeitpunkt von keinem anderen als dem ehemaligen Obdachlosen Adolf Hitler übernommen, der zu dieser Zeit dreißig Jahre alt war und noch niemand kannte.

Entwicklung der DAP

Der DAP gewann an Fahrt. Alle Ideen, die Hitler aus der Zeit einer hungrigen Einsamkeit in Wien geschlüpft hatte, konnten nun in die Tat umgesetzt werden, und die innere Energie, die vor neugierigen Blicken verborgen war, brach hervor. Er drängte sein bescheidenes Komitee, um zahlreiche Kundgebungen zu organisieren. Hitler selbst tippte und verteilte Einladungen.

Nach der Vereinigung des Deutschen Reiches im Jahre 1871 verging eine lange Zeit. Das Reich war nicht mehr vereint, in verschiedenen Ländern brachen Rebellionen aus. Die Mehrheit der deutschen Bürger träumte von der Wiederbelebung der Macht ihres Landes, des großen deutschen Reiches. Deshalb war eines der wichtigsten Ziele der Arbeiterpartei die "Verstaatlichung" der Massen. Das gesamte Propagandaprogramm wurde durchgeführt, um diese Idee umzusetzen.

Anfang 1920 begann Hitler mit der Organisation der größten Kundgebung, von der eine solche kleine Partei noch nie geträumt hatte. Sie fand am 24. Februar 1920 in der berühmten Bierhalle "Hofbräuhaus" statt, die zweitausend Sitze hatte.

Im Rahmen dieser Rede gab Hitler zum ersten Mal 25 Punkte des Programms der deutschen Arbeiterpartei bekannt. Dieses Programm wurde von Drexler, Feder und Hitler schnell zusammengestellt. Die Hauptziele des Programms waren: die Vereinigung der germanischen Völker, die Rückgabe von Ländern, die Schaffung gleicher Gesetze für alle Einwohner Deutschlands und die Schaffung einer starken Regierung.

Ab dem 1. April 1920 wurde sie zum offiziellen Programm der heutigen Nationalsozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands. Selbst dann sollten die antisemitischen Bestimmungen des Programms ein alarmierendes Signal gewesen sein. Beispielsweise bezog sich das Programm auf das Verbot der Aufnahme in den Dienst der Juden, ebenso wie diejenigen, die nach dem 2. August 1914 in Deutschland ankamen, das Land verlassen mussten. Alle Slogans des Programms drückten jedoch die Stimmung der unteren Bevölkerungsschichten aus und erhielten daher Unterstützung in der Bevölkerung.

1921 kam ein von Hitler angeführtes Angriffsflugzeug zur Kundgebung, wo ein bayerischer Föderalist namens Ballerstedt sprechen und ihn schlagen sollte. Nach dem Urteil des Gerichts war Hitler einen Monat im Gefängnis. Als er aus dem Gefängnis kam, erschien er vor seinen Mitbürgern in der Aura eines Märtyrers, der für die gemeinsame Sache gelitten hatte, und wurde noch populärer.

Im Sommer 1921 wurde ein junger, vielversprechender Parteiaktivist, der seine erstaunlichen Fähigkeiten nicht nur als Redner, sondern auch als Organisator und Propagandist zeigte, unangefochtener Parteichef. Der Führerkult im Laufe der 1920er Jahre verstärkte sich schließlich innerhalb der Bewegung und breitete sich allmählich aus.

Ende 1922 waren bereits rund 22 Tausend Mitglieder in der Partei, und zur Zeit des Putsches von 1932 waren es etwa 55 Tausend [6, S. 74]. In Bayern gegründet, breitete sich das Modell allmählich auf das gesamte Staatsgebiet aus, und die NSDAP wurde von einer regionalen auf eine deutschlandweite Organisation umgestellt.

Der Anstieg der Partei war auf die natürlichen Vorgänge, insbesondere auf die Abwertung der Deutschen Mark und die französische Besetzung des Ruhrgebiets, zurückzuführen. Die Mark-Rate ist seit 1921 gefallen, als das Verhältnis von Mark zu US-Dollar 75: 1, 400: 1 im folgenden Jahr und 7000: 1 zu Beginn des Jahres 1923 betrug. Bereits im Herbst 1922 wandte sich die deutsche Regierung an die Alliierten und forderte ein Moratorium für die Zahlung von Reparationen. Der Antrag wurde von der französischen Regierung von Poincaré abgelehnt.

Als Deutschland das Holz nicht lieferte, befahl der französische Ministerpräsident den Truppen, das Ruhrgebiet zu besetzen. Das Ruhrgebiet - das industrielle Zentrum Deutschlands - wurde nach der Übertragung Oberschlesiens nach Polen, die vier Fünftel des Kohlebergbaus und der Stahlproduktion für das Reich bereitstellten, vom Rest des Landes abgeschnitten. Die Not der deutschen Wirtschaft beschleunigte die endgültige Abwertung der Marke. Zur Zeit der Besetzung des Ruhrgebiets im Januar 1923 war der Kurs der Marke bis zum 1. Juli

auf 18.000 für einen Dollar gefallen - bis zum 1. August auf 165.000 - auf eine Million.

Im November gab man für einen Dollar bereits 4 Milliarden Mark. Die deutsche Währung wird fast vollständig abgewertet. Deutschland stürzte in eine undenkbare Krise. Die Menschen litten unter Hunger, und in Verzweiflung begannen sie, die Republik für alles verantwortlich zu machen. Das Chaos von 1923 bot eine einzigartige Gelegenheit, die Republik zu stürzen.

Am 8. November 1923 fand in der Bierhalle ein Treffen der bayerischen Regierung statt. Hitler brach zusammen mit seinem Team in das Treffen ein und kündigte eine Revolution an. Der Putsch wurde unterdrückt und am 11. November wurde Hitler festgenommen. Der DAP wurde aufgelöst. Der Nationalsozialismus war offenbar zu Ende. Es schien, dass Hitlers glänzende Karriere vorüber war.

Wie die nachfolgenden Ereignisse jedoch zeigten, wurde Hitlers Karriere einfach unterbrochen und nicht für lange Zeit. Dank des Prozesses gegen Hitler wurde er nicht nur in ganz Deutschland, sondern auch im Ausland anerkannt.

Die Gerichtsentscheidung wurde am 1. April 1924 getroffen. Hitler wurde zu fünf Jahren Gefängnis verurteilt. Neun Monate später, am 20. Dezember, wurde Hitler jedoch aus dem Gefängnis entlassen und konnte den Kampf um den Sturz des demokratischen Systems wiederaufnehmen.

Die Wirtschaftskrise, die Ende 1929 ausbrach und wie eine riesige Flamme die ganze Welt überflutete, gab Adolf Hitler eine Chance, die er nicht ausnutzen konnte. Zu diesem Zeitpunkt hatte Hitler bereits verstanden, dass ein politischer Putsch mit Hilfe der Wähler, das heißt mit verfassungsmäßigen Mitteln, vollzogen werden konnte. Um Stimmen zu erhalten, genügte es Hitler, die Situation Anfang der 1930er Jahre zu nutzen, als sich das deutsche Volk in einer verzweiferten Lage befand.

Aufgrund der allgemeinen Krise ist das Außenhandelsvolumen in Deutschland zurückgegangen und es konnte nicht mehr genug Waren ins Ausland exportiert werden, um den Import der benötigten Rohstoffe und Lebensmittel zu bezahlen. Ohne Export könnte die Industrie des Landes ihre Unternehmen nicht belasten, wodurch das Produktionsvolumen im Zeitraum von 1929 bis 1933 um fast die Hälfte zurückging. Millionen Menschen verloren ihren Arbeitsplatz, Tausende kleiner Unternehmen gingen in Konkurs.

Die Menschen waren von der Not erdrückt und sehnten sich nach einem Ausweg aus der Armut. Millionen von Menschen forderten Arbeit. Unternehmer warteten auf Hilfe. Etwa vier Millionen junge Wähler, die nach den vorangegangenen Wahlen zum ersten Mal das Stimmrecht erhielten, wollten Hoffnung auf eine erträgliche Existenz in der Zukunft haben. Allen diesen Millionen verärgerter Menschen bot Hitler, der einen stürmischen Wahlkampf begann, das an, was ihnen angesichts seines erbärmlichen Anteils ermutigend erschien. Er versprach, Deutschland wieder stark zu machen, Reparationszahlungen zu verweigern, den Vertrag von Versailles zu annullieren, die Korruption zu beenden, den Appetit der Geldbarone (vor allem wenn sie Juden waren) zu drosseln und sicherzustellen, dass jeder Deutsche einen Job und ein

Stück Brot hat. Für verzweifelte, hungrige Menschen, die nicht nur Trost, sondern auch neuen Glauben forderten, wirkten solche Reden.

Am 14. September 1930 wurden Wahlen abgehalten. Vor zwei Jahren gewann seine Partei nur 810.000 Stimmen und erhielt 12 Sitze im Reichstag. Nun rechnete er mit einer Vervielfachung der Stimmenzahl und rund 50 Parlamentssitzen. Tatsächlich stimmten 6 Millionen vierhundertneunzigtausend Menschen für die Nazis, wodurch sie 107 Mandate erhielten. Die NSDAP war jetzt die zweite.

Zuvor hatten sie bei den Reichstagswahlen 1924 3% und 1928 2,3% der Stimmen erhalten, was ihr nur 12 Sitze im Parlament bescherte.

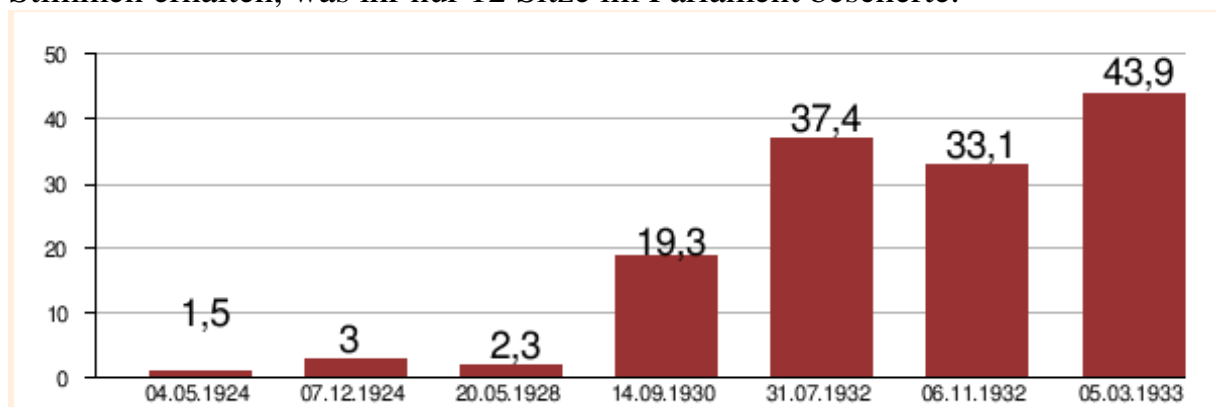


Schaubild 2. Die Anzahl der Stimmen (in Prozent) für die NSDAP bei den Parlamentswahlen in Deutschland (1924-1933)⁴²

Der September 1930 war ein Wendepunkt im Leben der Deutschen, die unerbittlich am Aufbau des Dritten Reiches beteiligt waren. Der unerwartete Erfolg der NSDAP bei den gesamtdeutschen Wahlen überzeugte nicht nur Millionen Bürger, sondern auch die führenden Vertreter der Geschäftswelt und der Armee davon, dass es eine Macht gab, die nicht besiegt werden kann. Sie mögen die Nazi-Demagogie und ihre Grobheit nicht, aber sie trug zum Aufstieg der patriotischen und nationalistischen Gefühle unter den Deutschen bei, die in den ersten zehn Jahren der Republik geschwächt waren. Sie versprach der deutschen Nation die Befreiung von Kommunismus, Sozialismus, Gewerkschaftsbewegung und fruchtloser Demokratie. Darüber hinaus hat sich sein Einfluss im ganzen Reich verbreitet. Der Erfolg war offensichtlich.

Die Politik der Partei war unverständlich und vage. Aber Hitler verschwendete keine Zeit und traf sich mit wichtigen Geschäftsleuten und Tycoons, die später die gesamte Partei finanzierten. All dies wurde für die bevorstehenden Wahlen des Reichspräsidenten getan.

Es gab Momente im Leben von Adolf Hitler, als er angesichts einer schwierigen Entscheidung scheinbar nicht in der Lage war, sich für etwas zu entscheiden. Das war jetzt der Fall. Die Frage war: zu stehen oder nicht für die Präsidentschaft zu stehen? Hindenburg zu gewinnen schien unmöglich. Dieser legendäre Held wurde nicht nur von vielen rechten Elementen unterstützt, sondern auch von den demokratischen Parteien, die ihn 1925 ablehnten und nun als Retter

⁴²A New Illustrated History of the Nazis. 2005. p. 46

der Republik sahen. Der Kandidatur eines Feldmarschalls zu widerstehen und fast sicher zu scheitern, bedeutete, den Ruf der Partei zu riskieren, die sich mit einer Aura der Unbesiegbarkeit umgab. Nachdem die Nationalsozialisten 1930 einen so spektakulären Sieg bei den gesamtdeutschen Wahlen von 1930 errungen hatten, gewannen sie nach und nach an Popularität bei den Landwahlen. Aber das Aufgeben von Wahlen würde Schwäche oder mangelnden Glauben an die Nationalsozialisten bedeuten. Es gab noch einen weiteren Umstand: Hitler hatte damals kein rechtliches Recht, als Kandidat zu stehen - er war kein deutscher Staatsbürger.

Dennoch beschließt Hitler, an den Wahlen teilzunehmen. Vor Beginn des Wahlkampfes löste Hitler das Problem seiner Staatsbürgerschaft. Am 25. Februar wurde bekannt gegeben, dass ein Mitglied der NSDAP, der Innenminister von Braunschweig, Adolf Hitler zu einem Attache bei der Braunschweiger Vertretung in Berlin bestellt hatte.

Dank Goebbels erhöhte die NSDAP in diesem Wahlkampf die Anzahl der abgegebenen Stimmen auf 11 Millionen, das heißt bis zu 30% der Gesamtzahl der Stimmen, wobei eine Rekordzahl an Wahlbeteiligten teilnahm. Diese Zahl war jedoch immer noch sieben Millionen niedriger als die Zahl der abgegebenen Stimmen von Hindenburg, der 46,6% erhielt. Eine zweite Abstimmungsrunde wurde ernannt. Hitler hat sich aktiv für einen neuen Wahlkampf entschieden. Hindenburg gewann die Wahlen mit einer ausreichenden Mehrheit, aber die größte Sensation war der Erfolg der Nationalsozialisten, die die Zahl ihrer Stimmen im Vergleich zu 1930 mehr als verdoppelten. Trotzdem verlor Hitler die Wahl, die Behörden sind ihm bisher entgangen.

Bis zum Sommer 1932 entwickelte sich die Hitlerbewegung immer schneller. Hitler stand damals an der Spitze der Massenbewegung, die bereits rund eine Million Teilnehmer und fast eine halbe Million Kampfflugzeuge zählte.

Am 31. Juni 1932 fanden die Wahlen im Reichstag statt. Als ihre Ergebnisse bekannt wurden, wurde klar, dass die Nazis jetzt die größte Partei in Deutschland sind. Die NSDAP erhielt im Reichstag 230 Sitze, die Nationalsozialisten wollten aber noch mehr Stimmen und Sitze im Reichstag. Hitler forderte als Führer der größten Reichstagspartei die Position des Kanzlers.

Präsident von Hindenburg und Reichskanzler von Papen weigerten sich jedoch, Hitlers Forderungen zu erfüllen, indem sie ihm das Vizekanzleramt anboten. Der Führer war wütend und lehnte das Angebot ab, wollte aber den Kampf um die Macht nicht aufgeben. Alle diese Bemühungen gipfelten in der ersten vollständigen Reichstagssitzung nach den Wahlen vom 12. September 1932.

Am Ende des chaotischen und turbulenten Treffens stimmten die Nazis für einen Misstrauensantrag in der Regierung, der mit 512 Stimmen gegen von Papen mit 42 Stimmen angenommen wurde. Der Kanzler schlug zurück und verkündete das Dekret zur Auflösung des Reichstages nach weniger als einem Arbeitstag. Die Nazis mussten im Laufe des Jahres den fünften Wahlkampf abhalten.

Wegen interner Verflechtung und Kollusion wurde Hitler am 30. Januar 1933 in das Amt des deutschen Reichskanzlers berufen. Natürlich hat der Posten des

Reichskanzlers Hitler nicht automatisch die uneingeschränkte Macht über Deutschland verliehen, und der Posten des ersten Vorsitzenden in der NSDAP hatte nicht automatisch uneingeschränkte Macht in der Partei. Für den ersten Posten musste er kämpfen. Es war die Zeit des brutalsten politischen Kampfes, gegen den Adolf Hitler je gekämpft hatte.

Erstes Reich basierte auf den militärischen Eroberungen Preußens, der Weimarer Republik auf den Verlusten nach der Niederlage im Großen Krieg. Aber das Dritte Reich verdankt seinen Auftritt weder militärischen Siegen noch äußeren Einflüssen. Sie wurde in Friedenszeiten durch friedliche Mittel geschaffen, das heißt durch die Hände der Deutschen selbst, stark und schwach zugleich. Niemand außer sich selbst hat die NS-Tyrannie ihnen nicht aufgezwungen. Viele von ihnen, wahrscheinlich die Mehrheit, verstanden nicht genau, was um diese Mittagszeit am 30. Januar 1933 geschah, als Präsident Hindenburg im Rahmen der Verfassung das Amt des Kanzlers Adolf Hitler anvertraute. Aber es wird eine Weile dauern, und sie werden es verstehen.

In dieser Forschungsarbeit haben wir den Prozess der Entstehung und Bildung des Nationalsozialismus in Deutschland sowie die Ereignisse, die dieses Phänomen begleitet haben, untersucht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die faschistische Ideologie in Bezug auf das Individuum und die Zivilgesellschaft destruktiv ist. Wenn es ein Staat wird, dann ist es eine offene terroristische Diktatur, die extreme Formen der Gewalt einsetzt. Sie predigt offen die zerstörerischen Ideen von Rassismus, Antisemitismus, Chauvinismus und totalitären Methoden, um das Leben der Gesellschaft zu regulieren. Die Außenpolitik ist aggressiv und zielt darauf ab, Kriege auszulösen und die Territorien anderer Staaten zu besetzen, die Vernichtung der Völker. In einem solchen Zustand gibt es einen Personenkult. Auf dieser Grundlage kann der Nazismus als politische Ideologie bezeichnet werden, die die Ideen der Rassenüberlegenheit, des extremen Nationalismus und des Terrors, der Aggression und extremistischen Praktiken zur Erreichung ihrer Ziele aufrechterhält.

Die Hauptgründe für das Entstehen dieser politischen Bewegung sind:

- Die Erfahrung des Ersten Weltkriegs als Folge der Unterzeichnung des Vertrags von Versailles,
- Folgen der globalen Wirtschaftskrise,
- Die sozialen Folgen der Wirtschaftskrise und der Glaube an die Regierung,
- Angst vor dem Kommunismus: Westliche Monopolisten konnten die Entstehung eines Systems, das dem Sowjetrußland ähnelt, nicht zulassen,
- Die Krise der Weimarer Republik.

In Zukunft ist geplant, die Rolle von Hitlers Persönlichkeit bei der Bildung der nationalsozialistischen Bewegung zu berücksichtigen.

Quellenverzeichnis

1. A New Illustrated History of the Nazis. 2005. p. 46
2. Anonymous. I live among the neo-Nazis in eastern Germany//The Guardian. 31.10.18

3. Bracher K. D. Europa in der Krise: Innenpolitik und internationale Politik nach 1917. Band 6. Stuttg., 1992.
4. Bracher K. D. Totalitarism // The Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas / edited by Philip P. Wiener. — New York: Charles Scribner's Sons, 1973-74.
5. Charles F. Delzell, Mediterranean Fascism, 1919–1945 (New York: Harper & Row, 1970), pp. 7–11. The fullest accounts are De Felice, Mussolini il rivoluzionario, pp. 504–09, and Milza, Mussolini, pp. 236–40
6. Galkin A.A. Deutscher Faschismus -M.: Science, 1989. S. 74
7. Hitler A. *Mein Kampf*. München, 1933
8. Martini W. Die NS-Prozesse im ost-westlichen Spannungsfeld. Vortrag und Diskussion. Iimgau-Verlag, Pfaffenhofen 1969.
9. Paxton O. R. The Anatomy of Fascism. New York: Alfred A. Knopf, 2004, 4 p.
10. Shirer W. Aufstieg und Fall des Dritten Reiches. Geschichte. AST Publishers. 2015

УДК504.75; 811.112.2.

Минихаирова Камила Рашитовна

Студентка, 3 курс

Департамент иностранных языков

Иностранные языки и межкультурная коммуникация

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (Москва)

kamila.minikhaïrova@yandex.ru

Научный руководитель:

Дементьева Тамара Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент, преподаватель кафедры немецкого языка,

департамента иностранных языков,

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (Москва)

Das Öko-Konzept als Alternative neuer Lebens- und Wohnmodelle The eco-concepts as an alternative to our new way of life

KURZBESCHREIBUNG.

Heutzutage ist unsere Welt ein sehr verwundbares System. Auf einer Seite fördert die moderne Konsumgesellschaft Wirtschaftswachstum und den technologischen Fortschritt. Gegner einer solchen Lösung vertreten die Ansicht, dass sich unser Konsumverhalten ständig auf Kosten der Umwelt und der natürlichen Ressourcen geht. Die richtigen Öko-Konzepte können gerade steigende Verschwendung durch sinnvolle Ressourcennutzung ersetzen.

Dieser Artikel basiert auf der Forschung zwischen Öko-Konzepten von Russland und Deutschland, die sich hauptsächlich auf Maßnahmen von Abfallpolitik und Mülltrennung konzentrieren. Die Umweltprobleme sind in Russland dramatisch, und staatliche Institutionen gelten häufig als schwach. Die Gemeinschaft ist dabei selten darüber informiert.

Im Vergleich mit europäischen Ländern wurde z.B. in Deutschland schon seit Jahren eine moderne Umweltschutzindustrie entwickelt. In diesem Zusammenhang besteht das Ziel dieses Artikels darin, die Tendenzen der heutigen

Wegwerfmentalität in Deutschland und in Russland zu untersuchen und die wichtigen Problemen mit Abfällen in beiden Ländern aufzurollen. Außerdem werden mögliche strategische Ratschläge und Konzepte zur Entwicklung eines optimalen Öko-Lebensmodells für Russland dargestellt. Allerdings kann die ganze Situation in dieser Länder ausführlich nicht beleuchtet werden. Dennoch ist es doch notwendig allgemeine Perspektiven und Entwicklungen in diesem Bereich zu betrachten und mit Hilfe dieser Forschung mehr Menschen und besonders die Jugend auf Umweltprobleme mit Hilfe dieser Forschung aufmerksam zu machen.

Stichwörter: Öko-Konzept; Mülltrennung; Umweltschutzorganisationen; Entsorgung; Weiterverarbeitung;

ABSTRACT.

Nowadays our world can be considered as a vulnerable system. On the one hand, the consumer society leads to economic growth and progress. Excessive consumption, by contrast, is achieved at the expense of the environment. In addition, it has usually a negative impact on the natural resources. Thus, essential eco-concepts can replace waste of food with a meaningful resource usage.

This article focuses on the research between eco-concepts of Russia and Germany which concentrate on the measures of waste policy and separation of waste. The environmental problems are complex and serious in Russia and state institutions are often considered as not influential. Thus, the society is not always informed about environmental problems.

In comparison with European countries for example in Germany the environmental industries are well developed. In this context the main aim of the study is to examine the modern tendencies of the throw-away mentality in Russian and Germany. Moreover, it's crucial to analyze main environmental problems in both countries. Thus, the essential concepts and tips for sustainable way of life will be suggested. Although the whole situation cannot be represented, it's significant to point out the key perspectives and draw attention to current environmental issues.

Keywords: Eco-concept; Waste separation; Environmental organisations; Waste disposal; Recycling.

*„Alles was gegen die Natur ist, hat auf Dauer keinen Bestand“
Charles Darwin*

DEUTSCHLAND

In Deutschland wurde schon vor Jahren eine moderne Abfallwirtschaftspolitik entwickelt, die ein wichtiger Bestandteil des Abfallwirtschaftskonzeptes ist. Die Deutschen sind darauf stolz, dass sie Weltmeister beim Müllsortieren sind. Darum unternehmensie viel, um natürliche Ressourcen zu schonen und Umweltbelastungen zu verringern.

Die heutige Wegwerfmentalität hat eine Tendenz zu Einwegprodukten, auch wenn es sich eigentlich um Gebrauchsgüter handelt. Die Mülltonnen sind voll von Abfällen; die Müllverbrennungsanlagen arbeiten 24 Stunden pro Tag.

Außerdem steigern die Mülldeponien CO₂-Emissionen und andere schädliche chemische Reaktionen. Giftstoffe dringen in den Boden und ins Grundwasser durch.

Wege zur Abfallvermeidung

In Freiburg bezieht sich das Konzept von Abfallvermeidung nicht nur auf die Weiterentwicklung, sondern es hängt auch von bestimmten Veranstaltungen nämlich im Bereich der Abfallpädagogik ab. Die lassen die Abfallvermeidung permanent weiterzuentwickeln. Auf diese Weise werden schon seit Jahren verschieden Kurse und Führungen wie z.B. „Abfalltheater“ für Grundschüler und Wettbewerbe von der Vertreter der Regierung Freiburg GmbH (ASF) zusammen mit Schulen und Institutionen organisiert.

Die folgenden Aufgaben und Maßnahmen werden von der Stadt Freiburg entwickelt:

- Sammlung von Restmüll, Altpapier, Bioabfällen, Schnittgut, Sperrmüll,
- Gebührenveranlagung,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Durchführung der Stadtreinigung und des Winterdienstes [3, S.13]

Rechtliche Rahmenbedingungen

Am 01.01.2019 ist ein neues Verpackungsgesetz in Kraft getreten. Jedes Haus hat verschiedene Mülltonnen für die unterschiedlichen Müllarten. Das Verpackungsgesetz gilt für alle, die in Deutschland Verpackungen erstmals in Umlauf bringen, also auch für Online-Händler. Mit dem Gesetz gehen einige neue Vorschriften einher, die Händler beachten müssen.

Die Müllberge werden zu groß, und die Müllverbrennung der Luft schadet, deswegen ist die Mülltrennung sehr wichtig. Papier, Altverpackungen können beim Recycling verarbeitet und wieder benutzt werden. Das Entsorgungssystem bietet weitere Anreize, Abfall zu vermeiden: So kann zwischen verschiedenen Tonnengrößen gewählt werden. Finanziell belohnt wird zudem, wer seinen Grünabfall selbst kompostiert oder Stoffwindeln verwendet.

Die Abfallwirtschaft in Freiburg basiert auf zahlreichen Gesetzen auf europäischer Ebene sowie auf Bundes- und Landesebene. Es werden wesentliche Neuerungen einer fünfstufigen Abfallhierarchie eingeführt:

1. Vermeidung von Abfällen
2. Vorbereitung zur Wiederverwendung
3. Recycling
4. energetische Verwertung
5. Beseitigung [3, S.7]

Durch diese Maßnahmen werden die Prioritäten der stofflichen und energetischen Verwertung verdeutlicht. Außerdem kann mit dem

Abfallwirtschaftskonzept eine stabile Grundlage für die Bewältigung der Veränderungen in der Stadtgesellschaft geschaffen werden.

Beispiele von erfolgreichen Maßnahmen

Einer der grundlegenden Schritte vom Abfallwirtschaftskonzept ist die Abfallpädagogik. Seit 1998 wurde dieser Ansatz mehrfach getestet und geprüft. Wenn Kinder richtig geschult werden, werden sie in Zukunft Abfall vermeiden, ihn richtig trennen und Ressourcen schonen. Außerdem werden sie ihren Kindern beibringen, dasselbe zu tun.

Die Recycling-Ratschläge (die Abfallberatung) haben spezielle Informationsblöcke entwickelt, die in Alterskategorien unterteilt sind und Themen wie Abfallvermeidung und Abfallentsorgung abdecken. Es wurden verschiedene Projekte entwickelt: dazu gehören vielfältige Papierprojekte, wie "Werbung für Schulhefte aus Recyclingpapier in Schreibwarenläden" und auch Abfalltheater.

Die Ökostation für die Abfallwirtschaft in Freiburg

In Freiburg wurde ein neuer Biogarten "der Ökostation" für die breite und erwachsene Öffentlichkeit entwickelt, die jede Woche neue Tipps zur Kompostberatung bietet. Jährlich werden von der Ökostation rund 60 Schulklassen und Kindergruppen betreut, in denen insgesamt etwas mehr als 1.350 Kinder lernen. In diesem Fall erhalten die Schulen physische Unterstützung, um die Abfallsammlung und -lagerung in ihrem Gebiet zu verbessern.

Die Öffentlichkeitsarbeit – Förderung durch Werbung und Aufklärung

Werbung und Fernsehen spielen große Rolle in und unserem Leben, und üben einen großen Einfluss auf die Meinung der Menschen aus. Mit Hilfe der Werbung kann man andere Menschen zu einer umweltbewussten Lebensweise motivieren. Darüber hinaus sollten sie Anreize und das Interesse an der Entsorgung von kommunalen Siedlungsabfällen haben. Daher werden für Bewohner verschiedene Veranstaltungen, Vorträge, Ausstellungen durch Entsorgungseinrichtungen durchgeführt. Laut dem Abfallwirtschaftskonzept werden viele Ziele von der Gesetzgeber im Rahmen von Müllentsorgung schon heute erreicht. Im vergangenen Jahr erreichte die Recyclingquote 70 Prozent.

RUSSLAND

Was Russland betrifft wird Müll in diesem Land kaum getrennt und sachgerecht entsorgt. Moskau "exportiert" seinen Abfall in die umliegenden Kleinstädte. Eine der größten Abfallplätze Moskaus wurde im Juni 2017 auf Anweisung von Präsident Putin geschlossen. Im Übrigen bleibt unklar, was mit geschlossenen Mülldeponien in Russland in Zukunft passiert.

Laut Angaben des Föderalen Dienstes für die Aufsicht des Umweltmanagements (Росприроднадзор) entstanden in Russland über 5 Milliarden Tonnen Abfall. (Das ist 55% mehr als im Jahre 2006). Das heißt, dass jeder Mensch jährlich etwa 400 Kilogramm Restmüll ansammelt. Fast alle festen Abfälle befinden sich bei Mülldeponien. Dabei gibt es eine viel bessere Lösung, nämlich das Recycling. Aus diesem „Müll“ können wieder neue Produkte aus

Glas, Papier und Blech im Produktionszyklus hergestellt werden, wenn man sie getrennt sammelt.

Aber in letzter Zeit wurden viele Kundgebungen gegen aufbauende oder illegale Mülldeponien im Moskauer Gebiet organisiert. Die lokalen Behörden haben vor kurzem mit dem Bau eines Schießplatzes "Schiess" («Шлес») begonnen. Und viele Bewohner beschwerten sich über die negative Wirkung auf die Gesundheit. Sie forderten, dass mehr Mülltrennung und grüne Technologien für Abfallentsorgung entwickelt werden.

Es gibt einige Gründe von dieser Probleme. Erstens sind die Preise von Abfallverwertung hoch. Daraus ergibt sich die Frage, wie Mülltrennung in Russland finanziert werden soll. Es fehlt hauptsächlich die industrielle Infrastruktur für die Trennung und Weiterverarbeitung von Abfall. Müllverbrennungsanlagen sind teuer - umgerechnet 500 Millionen Euro pro Werk. Zweitens sind die Tarife von unsortierten Abfällen niedrig. Viele Mitglieder von Betrieben denken hauptsächlich an ihren eigenen Vorteil. Sie vermissen steuerliche oder andere Anreize Papier, Glas, Metall oder Plastik wiederzuverwerten. Obwohles kaum Motive gibt, kann Müll getrennt und recycelt werden, und arbeitet Moskau an einer entsprechenden Regelung. Außerdem ist es für Denis Stark, den Initiator des positiv-kreativen Umweltnetzwerks "Musora.Bolshe.net" ("kein Müll mehr") - ein wichtiger Anreiz für weitere Entwicklung in der Zukunft. "Wenn in Deutschland die Entsorgung von einer Tonne Mischabfall auf der Deponie auch mal Tausend Euro kosten kann, so kostet das Gleiche bei uns in Russland 600 Rubel, das sind nicht einmal zehn Euro. In dieser Situation macht es keinen finanziellen Sinn in die Wiederverwertung zu investieren."

Dabei ist es auch wichtig auf die russische Mentalität und Bewußtsein zu achten. Die Russen sind bekannt für ihre Schicksalsergebenheit. Manchmal verstehen Westeuropäer solches Verhalten nicht. Die Schuld an schlechten Lebensumständen sucht man beim anonymen Dritten, z. B. dem Staat oder ausländischen Regierungen. Außerdem ist die Abhängigkeit der Aberglaube bei vielen Russen unabhängig von Bildung und sozialer Stellung tief verwurzelt ist. Es gibt eine russische Charaktereigenschaft wie der Mangel an Entscheidungsfreiheit, bzw. die Unwilligkeit zu delegieren. Leider bemerken wir heute eine solche Situation im Rahmen des Umweltschutzes, die bedeutet keine Lust auf die Verantwortung für diese Probleme. Aber heutzutage ändert sich das Verhalten aus Rücksicht zur Umwelt. Die meisten Umweltprobleme wie Luftverschmutzung, Artensterben und Verpackungsmüll beunruhigen die Leute. Dmitri Ljewenjetz, der Gründer des Projekts „Recycle“ bemerkt, dass die Russen zu wenig über Mülltrennung wissen: „In Russland hält sich der Glaube, es gäbe hier keine Recyclingunternehmen. Viele denken, dass selbst die in bunten Containern gesammelten Abfälle auf Müllhalden landen.“

Rechtliche Rahmenbedingungen

In letzter Zeit wird das Problem von der russischen Regierung und vom Parlament öfter erkannt. Im Dezember 2014 haben die Politiker eine Abänderung

des "Gesetzes über den Abfall aus Produktion und Verbrauch" getroffen, die die Prioritäten staatlichen Handelns und die Weiterverarbeitung von Verpackungsmüll festgeschrieben. Die Hersteller sollen verantwortlich für die Beseitigung von Verpackungen sein. Die Infrastruktur müssen sie selbst oder durch entsprechende Dienstleister aufbauen.

“Müllreform” 2019

Es fehlte nur der letzte Schritt, in dem ein föderales Gesetz verabschiedet wurde. Am 1. Januar 2019 wurde ein föderales Gesetz - die “Müllreform” vom Präsidenten verabschiedet. Dabei hat Wladimir Putin die Müllentsorgung Russlands in die Hand eines Betreibers gelegt. Dafür soll die Gesellschaft „Russischer Ökologischer Betreiber“ in Form einer öffentlich-privaten Partnerschaft (ÖPP) entstehen. Die Betreiber übernehmen Verantwortung insgesamt für die Abfallsammlung. Die befassen sich mit den staatlichen Abfallbewirtschaftungsprogrammen. Außerdem werden die Investoren für Projekte gewonnen.

Laut dem Initiator des Umweltnetzwerks "Musora.Bolshe.net" ("kein Müll mehr") Denis Stark gibt freiwilliges Engagement, viele Möglichkeiten und mehr Verantwortung beim Umgang mit Müll zu übernehmen. Allerdings kann Russland bei der Verbrennungstechnologie bleiben. Aber doch mussten entweder die Erfahrung des Westens genutzt oder ein effektives Recyclingsystem geschaffen werden.

Natur- und Umweltschutzorganisationen in Russland

Bevor die beschlossenen Gesetze in Kraft gesetzt wurden, engagierten sich nur Freiwillige von Hilfsorganisationen wie Greenpeace, «РаздельныйСбор» / “Getrennte Müllsortierung”, «Собиратор», ЭКА/ ЕКА.

➤ Greenpeace

Weil staatliche Institutionen in Russland häufig schwach oder träge sind, kommen Hilfsorganisationen wie Greenpeace in Russland in vielen Fällen die Rolle einer Informations-Instanz oder eines Vermittlers zu. Diese Umweltorganisation kämpft für den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen und der Natur.

In Russland entwirft Greenpeace seit 2000 in Moskau und Sankt Petersburg verschiedene Projekte und Aktionen für die Abfallverwertung, um die Arbeit der Ehrenamtlichen zu unterstützen.

Außerdem haben die Vertreter von Greenpeace eine interaktive Karte und spezielle Punkte von Abfalltonnen geschaffen. Mit Hilfe der Webseite (<http://recyclemap.ru/>) kann man sich registrieren, ein bestimmtes Gebiet finden und Verpackungsmüll richtig sortieren und entsorgen.

➤ “Getrennte Müllsortierung” - «Раздельный Сбор»

In Russland gibt es viele ehrenamtlich tätige Gruppen/ Bewegungen wie - «Getrennte Müllsortierung - РаздельныйСбор», die sich seit 2011 für ökologische Politik engagiert. Heutzutage haben sie Abteilungen in Moskau,

Nowgorod, Krasnodar, Sotschi und Wladiwostok. Die bildet andere Menschen durch 3R-System (Reduce, Reuse & Recycle/Reduzierung, Wiederverwendung & Recycling) über nachhaltige Technologien und umweltfreundliche Produkte. Es werden hauptsächlich regelmäßige Aktionen zur Mülltrennung organisiert. Eines der populärsten Projekte ist «Собиратор». Dort sammeln Aktivisten Abfälle für die Verarbeitung und Kleidung für Wohltätigkeitsfonds. Außerdem versuchen Freiwillige mit Politikern und Unternehmern zu verkehren, um Allianzen für den schonenden Umgang mit natürlichen Ressourcen zu schaffen. Dabei bieten sie vielfältige Möglichkeiten um sich freiwillig zu engagieren. Für 2018 haben Aktivisten von «РаздельныйСбор» knapp 200 Tonnen Abfall gesammelt und verarbeitet.

➤ **ЕКА - ЭКА**

Eine andere interregionale Umweltorganisation ist ЭКА, die seit über zehn Jahren Menschen für die Natur begeistert. Von konkreten Schutzprojekten über politisches Engagement zur Umweltbildung – rund 40.000 Schüler und über 2 Millionen Lehrer machen sich im ЭКА für die bedeutsamen Themen des Natur-, Tier- und Umweltschutzes stark.

Im Mittelpunkt ihrer Arbeit ist heute die Bildung für nachhaltige Entwicklung gerückt. Bei Projekten wie «Grüne Universitäten» koordinieren die Mitglieder Aktivitäten und neue Lerntechniken unter Studenten. Diese Vereinigung setzt sich fast über 40 Universitäten in Russland zusammen, wo Öko-Festivals und Veranstaltungen wie Mülltrennung durchgeführt werden. Außerdem sind sie an Schulen und Hochschulen ehren- oder hauptamtlich tätig und bieten globalisierungskritische Stadtführungen an. Im Rahmen des Programms - «Mehr Sauerstoff!» oder «Большекислорода!» wurden über 10 Millionen Bäume gepflanzt und 5 Tausend Pflanzgärten gegründet.

Nationale Forschungsuniversität “Hochschule für Wirtschaft”

Seminar “Mülltrennung in Russland: Niveau und Faktoren der Beteiligung der Bevölkerung”

Laut aktuellen Daten und Umfragen aus dem Vortrag von Marina Shabanova - Professorin des Departements der “Hochschule für Wirtschaft” gibt es bestimmte Tendenzen in Bezug auf Müllentsorgung in Russland. Es bedeutet, dass man einen Konflikt zwischen persönlichen Interessen und moralischer Überzeugung bemerken kann. Heutzutage werden in Russland nur 4-5% der Abfällen aufgearbeitet: hauptsächlich befinden sie sich auf Mülldeponien. Leider führte während der Sowjetunion das System der Mülltrennung zu keinem Erfolg. Die Ergebnisse von Umfragen zeigen auf, dass sich im Jahre 2017 über 13% der Russen für Mülltrennung engagierten, aber ungefähr 3% der Befragten sind von diesem Engagement enttäuscht. Die ersten haben einen höheren Index vom Ehrenamt. Das heißt, dass sie eher bereit sind, sich an solchen Praktiken der Gesellschaft zu beteiligen.

Es gibt ebenfalls etwa 19% von potentiellen “Anfängern”, die in der allernächsten Zeit planen, sich diesen Massnahmen anzuschließen. Der Hauptteil der Russen - 68% wollen daran nicht teilnehmen. Einerseits wenn sich die

Situation nicht verändert, werden dann diese Aktivitäten nicht entwickelt. Auf der anderen Seite steigt die Zahl der Menschen, die ihre Einstellung dazu bezweifeln lassen. Außerdem ist Mülltrennung eine perspektive Richtung und hat eine gute soziale Grundlage.

➤ **Зелёная Вышка - Green HSE**

In der "Hochschule für Wirtschaft" gibt es Mülltrennung; dazu gehören PET- und HDPE-Flaschen, kleine Batterien, Flaschenkorken und Altpapier. Außerdem werden beschädigte Elektrogeräte und Kleidung gesammelt. Was Verpackungsmüll betrifft, wird er verpresst und im Betrieb "ÖkoTechnologien"(ГК «ЭКОТЕХНОЛОГИИ») in Tver recycelt. 2018 wurden über 300 kg von Flaschen gepresst.

Schluss

Zusammenfassend, besteht kaum ein Zweifel, dass die Stadt Freiburg zu Recht die Ökostadt genannt wird. Die Regierung dieser Stadt hat viele Jahre damit verbracht, ein nachhaltiges Ökosystem zu schaffen. Es sollte auch beachtet werden, dass die Bürger und Bürgerinnen sich auch verantwortungsbewusst mit dem Problem der Ökologie und Abfalltrennung befassen. Solche Teamarbeit führt zu bedingungslosem Erfolg.

In Russland kann man eine ganz andere Situation beobachten. Die Ökologie unseres Landes hängt von verschiedenen kulturellen, historischen und politischen Faktoren ab. Obwohl die Statistik auf den ersten Blick niederdrückend aussieht, werden auch doch in Russland viele Umweltbewegungen und Hilfsorganisationen entwickelt. Darum gibt es die Tendenz von steigender Hilfsbereitschaft von Jungen, die mehr für ihre Umwelt sorgen wollen.

Für unser Land gibt es im Rahmen des Umweltschutzes kein definitives Allheilmittel. Aber ich bin sicher, dass es sowohl in Moskau als auch in Freiburg notwendig ist, regelmäßig die Bevölkerung auf Öko-Bildung zu schulen. Es wäre nützlich, öffentliche Veranstaltungen zu organisieren, bei denen Experten erklären können, warum unsere Umwelt wichtig ist und wie der Abfall zu Hause ordnungsgemäß sortiert werden kann.

Obwohl wir globale Klimaerwärmung oder verschiedene Infektionskrankheiten kaum zurückhalten können, werden wir die Natur mehr schätzen und nicht egoistisch gegenüber der Umwelt benehmen.

Quellenverzeichnis

1. Der Grüne Punkt. – Zugriffsmodus –<https://www.gruener-punkt.de/de/nachhaltigkeit/studie-oeko-institut/nutzen-des-dualen-systems.html>. – 2019.
2. Ljubinskaja D. Rohstoff für neue Träume: Recycling in Russland. Moskau, Russland. – https://de.rbth.com/2015/07/21/rohstoff-fur-neue-traume-recycling-in-russland_301193 – 2015.
3. Stuchlik G. Abfallwirtschaftskonzept, Freiburg. – <https://www.freiburg.de/pb/,Lde/375928.html> – 2015.
4. Wegwerfprodukte aus Plastik: Parlament stimmt für Verbot ab 2021. Deutschland. – <http://www.europarl.europa.eu/news/de/press-room/20181018IPR16524/wegwerfprodukte-aus-plastik-parlament-stimmt-fur-verbot-ab-2021> – 2018.

5. Итоговый отчет. Отходы в России: мусор или ценный ресурс — М.: Международная финансовая корпорация, 2013.

УДК 372.881.111.22

Новикова Ирина Анатольевна

Студентка 2 курса факультета РГФ, кафедры немецкой филологии,
ФГБОУ ВО «Воронежский Государственный Университет»,

Россия, г. Воронеж

Supernovikova1999vm@mail.ru

Научный руководитель:

Петроченко Елена Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии,
ФГБОУ ВО «Воронежский Государственный Университет» (Воронеж)

Wie kann man seine Reise abwechslungsreich gestalten How you can make your trip varied

KURZBESCHREIBUNG.

Diese Arbeit basiert auf Daten einer Umfrage unter Einwohnern Deutschlands und Russlands (im Alter von 18 bis 55 Jahre). Die Frage, die gestellt wurde, klang wie folgt: wie bevorzugen Sie zu reisen - auf klassische Weise (d. H. die Besichtigung der berühmtesten Orte eines Landes) oder alternativ (d. H. die Besichtigung der Orte, die nicht alle kennen, aber die ihren eigenen Charme haben)?

Das Ergebnis der Umfrage war vorhersehbar: Etwa 70% der Deutschen und der Russen haben sich für die erste Variante entschieden. Um die Touristen mit den wenig bekannten Orten in Deutschland (die aber sehr interessant die Kultur des Landes repräsentieren) bekannt zu machen, wurde eine Liste „Top 5 von den ungewöhnlichen Sehenswürdigkeiten Deutschlands“ aufgestellt (z. B. das Suppenmuseum in Sachsen oder die Regenrohren in Form von Musikinstrumenten in Dresden). Der Bericht enthält ihre kurze Beschreibung, die sich auf historische und andere interessante Fakten bezieht. Der Besuch dieser Orte ist eine alternative Variante für Reisende, die ihre nächste Fahrt abwechslungsreich gestalten möchten.

Stichwörter: Reisen; Reiseart; Umfrage; klassische Route; alternative Route; Top-5.

ABSTRACT.

This work is based on data from a survey among residents from Germany and Russia (aged 18 to 55 years). The question that was asked sounded as follows: how do you prefer to travel - in the classical way (it means visiting the most famous places of a country) or alternatively (it means visiting the places that not everybody knows, but which have their own charm)?

The result of the survey was predictable: about 70% of Germans and Russians opted for the first variant. In order to popularize the little-known places in Germany (which represent the culture of the country also very well), a list "Top-5 of the unusual sights in Germany" was set up (e. g. the Soup Museum in Saxony or the rain pipes in the form of musical instruments in Dresden). The report contains a brief description that refers to historical and other interesting facts. Visiting these places is an alternative option for travelers who want to make their next trip varied.

Keywords: travelling; way of travelling; survey; classic route; alternative route; top-5

Heutzutage ist Reisen in sehr wichtiger Teil unseres Lebens. Reisen ist auch eine der beliebtesten Aktivitäten sowohl bei Jugendlichen, als auch bei Erwachsenen und sogar Rentnern.

Dieses Thema bleibt immer aktuell. Obwohl man darüber schon viel geschrieben und erzählt hat, gibt es immer etwas zu besprechen.

Es gibt ja viele Menschen, die oft und gern auf Reisen sind. Die Fragen, die jedermann an sich selbst stellen kann, sind: **wohin** geht die Reise? – Wie will ich reisen? – Wie reise ich **lieber**? Diese Fragen wollte ich erforschen.

Mein Ziel war es, festzustellen, wie russische und deutsche Touristen am liebsten reisen, welche Reisen werden bevorzugt.

Als Schwerpunkte meiner Arbeit waren folgende:

1. Zwei Reisearten zu beschreiben: klassische und alternative
2. Eine Liste von eigenartigen Orten in Deutschland aufzustellen
3. Die ausgewählten Sehenswürdigkeiten zu popularisieren

Es wurden Umfragen durchgeführt, deren Ergebnisse im Hauptteil des Vortrags beschrieben werden.

Man kann auf verschiedene Weise reisen, aber ich würde zwei Varianten gegenüberstellen: klassische und sogenannte alternative Reisen.

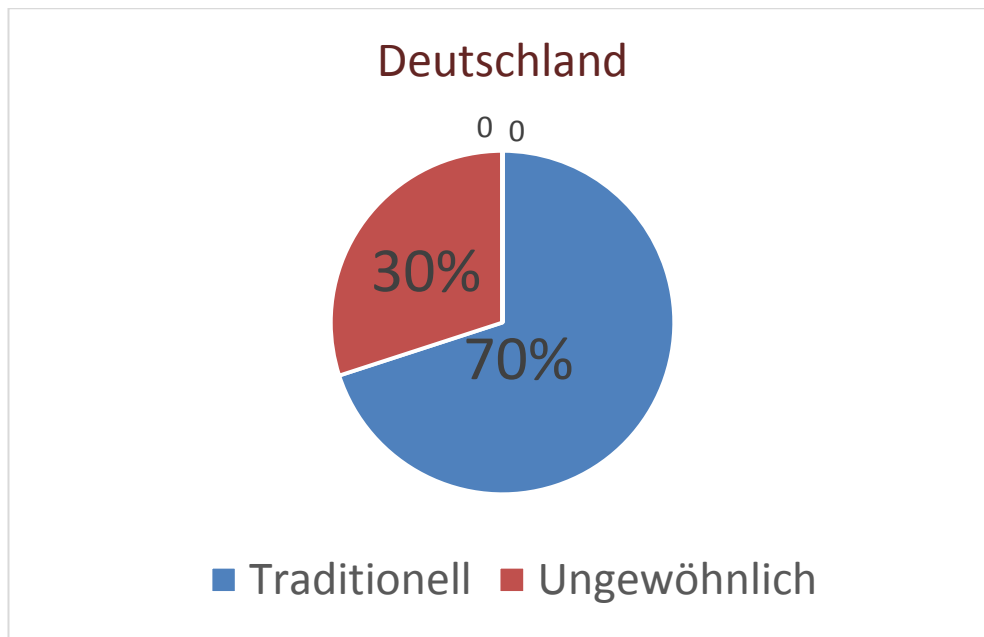
Unter einer traditionellen klassischen Reisetour ist die Besichtigung der Orte zu verstehen, die überall als typische Symbole der deutschen Kultur gelten (solche wie Das Brandenburger Tor in Berlin, Marienplatz in München, das Schloss Neuschwanstein usw.)

Die zweite Variante bietet etwas Anderes an. Statt klassisch kann man alternativ reisen. Eine Alternative bildet zum Beispiel eine Route, wo man keine allgemein bekannten Orte besichtigt, sondern die Orte, die nicht alle kennen. Diese strahlen aber ihren eigenen Charme aus.

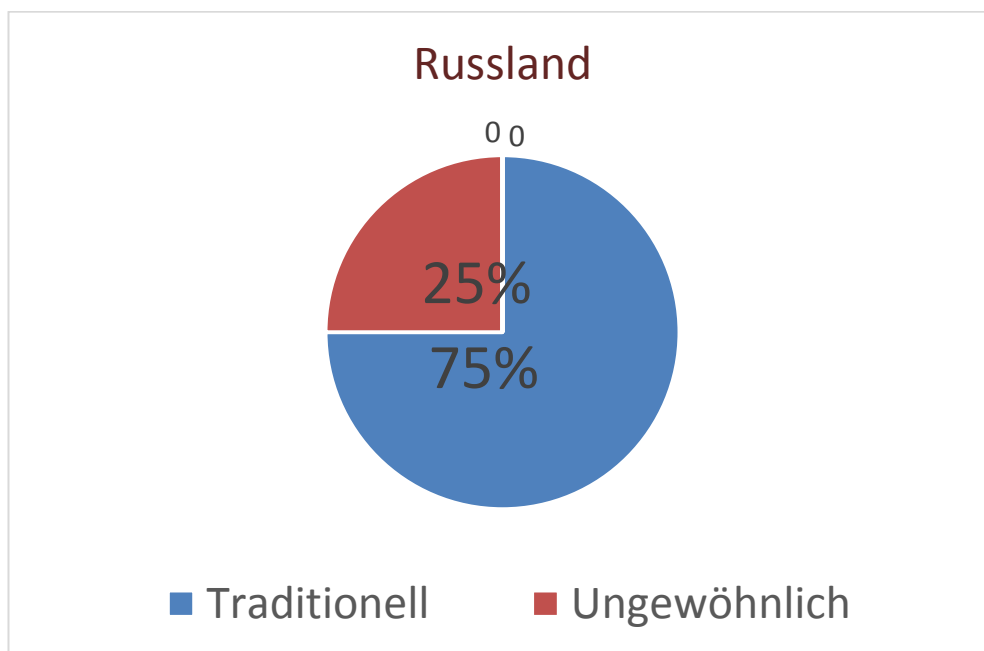
Die Umfragen

Mithilfe meinem Freund Katrin aus Deutschland wurde eine Umfrage durchgeführt. An der Umfrage haben sich 50 Personen aus Deutschland und 50 Personen aus Russland beteiligt.

Die Versuchspersonen sollten die Frage beantworten: wie bevorzugen Sie zu reisen: traditionell (klassisch) oder ungewöhnlich (alternativ)?



Umfrage unter Deutschen



Umfrage unter Russen

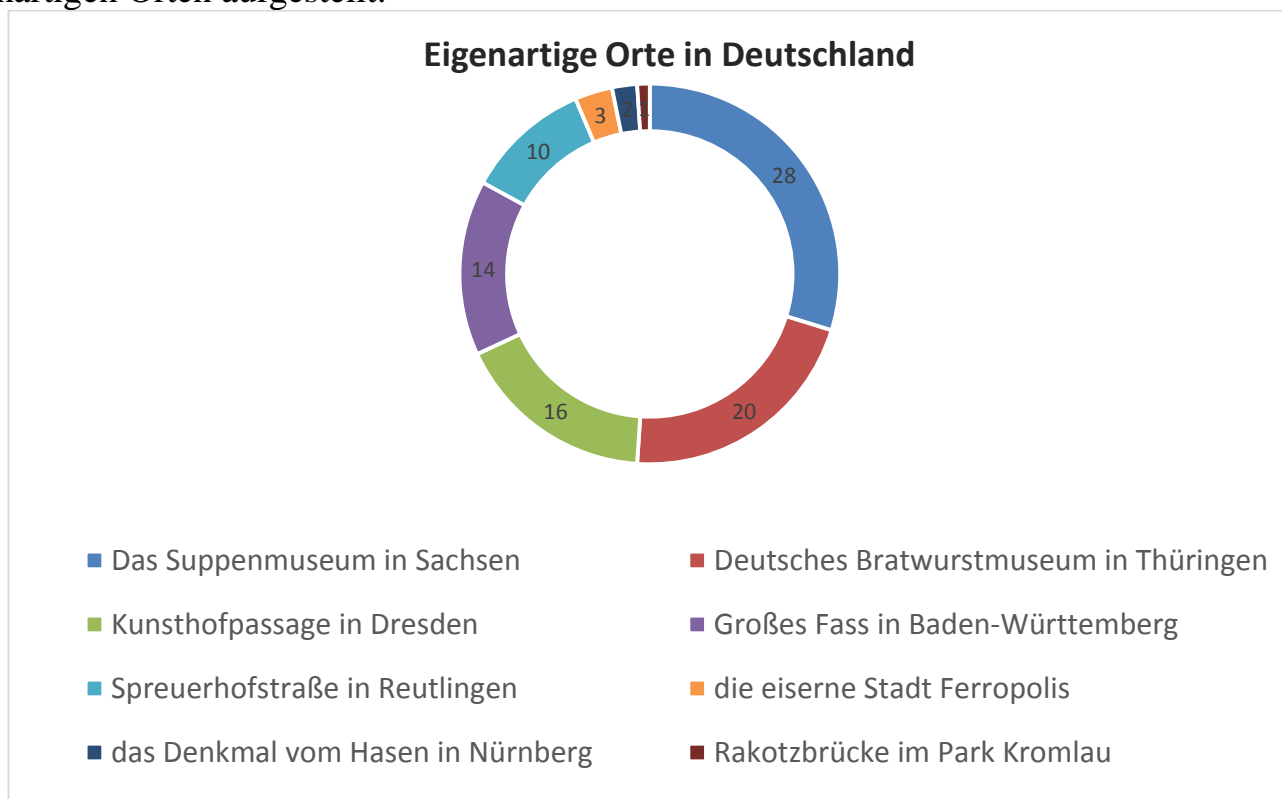
Die Umfrage ergab: fast 70% von Versuchspersonen aus Russland und 70% von Versuchspersonen aus Deutschland entscheiden sich lieber für die erste Reiseart. Man kann vermuten, dass die Menschen sich nicht trauen, etwas prinzipiell Anderes auszuprobieren. Sie haben anscheinend Angst, aus ihrer Komfortzone auszubrechen. Das ist wirklich schade!

Meiner Meinung nach, es rentiert sich, auch kleine Objekte des Landes zu erkunden. Viele von ihnen sind wirklich sehenswert und schön. Ich habe versucht, eine Liste von solchen Orten aufzustellen. Die Liste ist für eine Deutschlandreise geeignet. Ich habe mich für dieses Land entschieden, weil ich mich für Deutschland und deutsche Kultur interessiere.

Während den Recherchen wurden 8 eigenartige Sehenswürdigkeiten in Deutschland ausgewählt und zwar:

- ✓ die eiserne Stadt Ferropolis
- ✓ Spreuerhofstraße in Reutlingen
- ✓ das Suppenmuseum in Sachsen
- ✓ das Denkmal vom Hasen in Nürnberg
- ✓ Großes Fass in Baden-Württemberg
- ✓ Deutsches Bratwurstmuseum in Thüringen
- ✓ Kunsthofpassage in Dresden
- ✓ die Rakotzbrücke im Park Kromlau

50 Menschen aus Deutschland, die an der vorigen Umfrage teilgenommen haben, sollten entscheiden, welche Sehenswürdigkeiten aus dieser Liste am außergewöhnlichsten gelten. Mithilfe der Ergebnissen wurde Top-5 Liste von den eigenartigen Orten aufgestellt.



Top-5 der eigenartigen Orte in Deutschland

1. Das Suppenmuseum in Sachsen (28% Stimmen)
2. Deutsches Bratwurstmuseum in Thüringen (20% Stimmen)
3. Kunsthofpassage in Dresden (16% Stimmen)
4. Großes Fass in Baden-Württemberg (14% Stimmen)
5. Spreuerhofstraße in Reutlingen (10% Stimmen)

Das Suppenmuseum. Der Name allein fällt auf. Das Museum liegt in Sachsen in der Stadt Neudorf. Es gibt eine Sage von einem armen Mann aus dieser Gegend. Die Einheimischen gaben ihm immer einen Teller Suppe. Er bedankte sich bei ihnen dafür und nannte diesen Ort Suppengebiet. Dieser Name existiert bis heute. Im Museum gibt es Tausende von Rezepten und die Sammlung wird immer größer.

Außerdem nehmen die Angestellten des Museums an unterschiedlichen Kochwettbewerben teil, z. B. an der Suppenolympiade.

Deutsches Bratwurstmuseum. Dieses Museum liegt in Thüringen in der Stadt Holzhausen. Da kann man viel über die Würstchen erfahren: woher sie stammen, welche Zutaten sie enthalten, welche technischen Geräte die Hersteller benutzen. Außerdem gibt es ein wichtiges und wertvolles Exponat. Das ist ein Holzbrettchen. Auf dem Brett wurde die Wurst zum ersten Mal erwähnt. Im Jahre 1404! Schwer zu glauben, aber es ist wahr!

Die Kunsthofpassage in Dresden. Im Hof fällt eine Fassade mit Regenrohren auf. Die Regenrohre in Form von Musikinstrumenten erzeugen außergewöhnliches Wasserspiel. Aber man kann die wunderbare Musik hören, nur wenn es regnet. Was unerwartet ist, dass der deutsche Baumeister die ähnliche Sehenswürdigkeit in Sankt-Petersburg nachgeahmt hat.

Großes Fass. Das Kunstobjekt kann man sich in Baden-Württemberg in der Stadt Heidelberg ansehen. Das große Fass befindet sich im Heidelberger Schloss. Seine Größe soll jeden Besucher beeindrucken. Sein Fassungsvermögen ist mehr als 200`000 Liter. Außerdem ist das Fass ziemlich alt. Das wurde 1751 hergestellt. Dort wurde der Wein für die Könige und den Hof aufbewahrt.

Die Spreuerhofstraße. Die Straße liegt in der Stadt Reutlingen. Das ist die engste Straße in Deutschland und die engste Straße in der Welt. Ihre Breite variiert sich von 30 bis 50 cm. Die Straße wurde ins Guinness-Buch der Rekorde eingeschrieben. Aber die Deutschen legen keinen großen Wert darauf. Sie meinen, es sei nur ein Fehler des Bildhauers.

Zusammenfassend kann man sagen: das Reisen macht Spaß und jede Reise kann man unterschiedlich und abwechslungsreich gestalten, und nicht nur immer die klassischen Routen gehen. In jedem Land gibt es ja viel Interessantes zu sehen! Jeder Mensch hat seine besonderen Reisegewohnheiten, aber es wäre sehr gut, wenn man sich einmal traut, eine nichttraditionelle Route zu wählen. Die genannten Orte locken wohl viele an.

Quellenverzeichnis

1. Deutsches Bratwurstmuseum [Elektronische Ressource]. – Zugang: <https://www.bratwurstmuseum.de/index.php> (Abrufdatum: 10.03.2019)
2. Die eigenartigen Orte in Deutschland [Elektronische Ressource]. – Zugang: <https://hronika.info/fotoreportazhi/122022-samyne-neobychnye-turisticheskije-mesta-v-germanii-foto/> (Abrufdatum: 06.03.2019).
3. Die eigenartigen Orte in Deutschland [Elektronische Ressource]. – Zugang: <http://fellowtraveler.ru/germanija/neobychnye-mesta-germanii> (Abrufdatum: 06.03.2019).
4. Grosses Fass des Heidelberger Schlosses [Elektronische Ressource]. – Zugang: <https://www.inspirock.com/germany/reutlingen/spreuerhofstrasse-a3162320497> (Abrufdatum: 06.03.2019).
5. Informationsportal Germania-online [Elektronische Ressource]. – Zugang: <https://germania-online.diplo.de/Vertretung/russland-dz/ru/07-tourismus/ungewoehnliches/0-ungewoehnliches.html> (Abrufdatum: 06.03.2019).
6. Neudorfer Suppenmuseum [Elektronische Ressource]. – Zugang: <https://www.inspirock.com/germany/reutlingen/spreuerhofstrasse-a3162320497> (Abrufdatum: 10.03.2019).

7. Spreuerhofstrasse, Deutschland [Elektronische Ressource]. – Zugang: <https://www.inspirock.com/germany/reutlingen/spreuerhofstrasse-a3162320497> (Abrufdatum: 09.03.2019).

УДК 372; 811.112.2.

Попова Ольга Андреевна

Кандидат исторических наук, доцент (Тюмень) popovauni@rambler.ru.

Тимофеева Анастасия Александровна

Студентка II курса магистратуры группы 29 ПОМ187 (Тюмень)

patriotka13.94@mail.ru

Научный руководитель:

Плотникова Марина Васильевна

Кандидат биологических наук, доцент (Тюмень)

m.v.plotnikova@utmn.ru

Vorbereitung auf die Schule als Voraussetzung für die Bildung universeller Bildungsaktivitäten

KURZBESCHREIBUNG.

Dieser Artikel befasst sich mit dem Konzept der «Vorbereitung auf die Schule», das verschiedene Autoren anders interpretieren. Aus diesem Grund gibt es verschiedene Standpunkte von Wissenschaftlern und Pädagogen, die die Richtigkeit der Anwendung dieser Definition in einem bestimmten Kontext rechtfertigen.

Stichwörter: Vorbereitung; Schulvorbereitung; Bereitschaft Schule.

ABSTRACT.

This article discusses the concept of "Preparation for school", which different authors interpret differently. Therefore, various points of view of scientists and teachers are presented, which justify the correctness of the application of this definition in a particular context.

Key words: preparation; preparation for school; readiness for school.

Der Begriff «Vorbereitung eines Kindes auf die Schule» wird von modernen Forschern (L. A. Wenger, V.S. Mukhina), als Bildung und Bereicherung des Wissens und der Fähigkeiten verstanden, die erforderlich sind, um pädagogische Aufgaben adäquat auszuführen. Die Vorbereitung von Kindern auf die Schule ist eine komplexe Ausbildung, die alle Seiten des Lebens eines Kindes umfasst und in verschiedenen Aspekten behandelt wird.

Die Schulvorbereitung auf Niveau Indiriduns spiegelt den Reifegrad der Psyche des Kindes wider, dem sich in der Übereinstimmung der geistigen Entwicklung mit den Anforderungen der Standards für das ältere Vorschulalter manifestiert und die Gelegenheit bietet, zu Schulbeginn Bildungsaktivitäten und Kooperationen durchzuführen. Von diesem Niveau aus kann man von

„psychologischer Lernbereitschaft“ sprechen (L. S. Vygotsky, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, L. A. Wenger) [7, S.142].

Die Vorbereitung auf die Schule auf Persönlichkeitsstufe ist mit der sozialen Reife des Kindes, seinem emotionalen und motivierenden Bereich, der Tätigkeitsorientierung bei der Lösung neuer Probleme, der Annahme einer neuen sozialen Position und dem jeweiligen Selbstverständnis verbunden. Darin besteht die höchste Schulbereitschaft. (L. I. Bozhovich, Y. L. Kolominsky, V. M. Mukhin, E. E. Kravtsov, V. N. Markov) [5, S.35].

Die Vorbereitung auf die Schule wider spiegelt die Merkmale der Invarianz der persönlichen Entwicklung des älteren Vorschulkindes und in Bezug auf eine bestimmte Person trägt sie immer der Eindruck seiner individuellen Besonderheiten.

Die Forscher L. E. Zhurova, T. V. Taruntaeva, N. F. Vinogradov, G. A. Korneev, A. N. Makarova und andere behaupten, dass es für die intellektuelle Vorbereitung der Kinder auf die Schule notwendig ist, ihnen bestimmte Kenntnisse zu vermitteln, die in das System eingebaut sind, um ein angemessenes Maß an geistiger Aktivität zu gewährleisten und die Neugier des Kindes zu entwickeln. kognitive Interessen und die Fähigkeit, neue Informationen bewusst wahrzunehmen.

Eine der Aufgaben der Vorschuleinrichtung ist die Vorbereitung der Kinder auf die Schule. Die Vorbereitung auf die Schule ist ein langer Prozess, der die pädagogische Arbeit umfasst, die darauf abzielt, die Qualitäten und Fähigkeiten zu formen, die ein Kind für den Schulerfolg benötigt.

Das Ziel der Schulvorbereitung ist die Erziehung und Entwicklung der positiven Einstellung eines Kindes zu sich selbst und seiner Umwelt, seiner kognitiven und sozialen Motivation, seiner Initiative und seiner Unabhängigkeit [1,S.24].

Aufgaben der Schulvorbereitung: Bildung und Entwicklung der notwendigen motorischen Fähigkeiten, körperliche und geistige Behinderung, kognitive Fähigkeiten, imaginatives Denken und Vorstellungsvermögen, verbal - logisches Denken, Kommunikationsfähigkeit mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, notwendiges Niveau des Monologs und der dialogischen Sprache, holistische Weltvorstellungen. Die Unterschätzung der allgemeinen Schulvorbereitung führt zur Formalisierung des Lernprozesses, verringert die Aufmerksamkeit und erschwert die Bildung einer vielfältigen Persönlichkeit[4,S.367].

In der modernen Pädagogik erhält der Begriff „Schulbereitschaft“ eine breitere Bedeutung: Man geht davon aus, dass die Lernbereitschaft eines Kindes nicht nur bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse beherrscht, sondern auch Fähigkeiten, Motivation und andere Verhaltensmerkmale, die zur Bewältigung des Schulprogramms erforderlich sind. Aaber den Schwerpunkt in der Diagnostik legen Die Schulbereitschaft besteht in der Beherrschung eines elementaren Wissens- und Fertigkeitssystems als Grundlage für die Bewältigung der komplexeren Konzepte in den folgenden Jahren. Es wird auch ein andere Begeitt verwendet - „Lernbereitschaft (Assimilation)“, die eine engere Bedeutung hat und

sich in erster Linie auf das Ausbildungsniveau des Kindes bezieht, auf das Fach „Wissen“ und die Ideen, die als „Grundlage“ für das Lernen von Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind. J. Bruner vertritt die Ansicht, dass es notwendig ist, Lehrpläne nach dem Spiralprinzip zu erstellen, nur in diesem Fall können Kontinuität und Reihenfolge der Ausbildungsschritte sichergestellt werden. Da die Effektivität des Trainings in jeder nachfolgenden Stufe durch den Wissensstand der vorherigen Stufe bestimmt wird, muss vor Beginn eines Trainings die Bereitschaft des Kindes zum Erlernen komplexerer Kenntnisse bestimmt werden [2, S.179].

Um lernbereit zu sein, muss das Kind in der Lage sein, die Angelegenheit zu Ende zu bringen, Schwierigkeiten zu überwinden, diszipliniert und fleißig zu sein. Und diese Qualitäten werden nach Forschungangaben (N. Starodubova, D.V. Sergeeva, R.S. Bure, Z. M. Istomin) und Praktiken bis zum Ende des Vorschulalters erfolgreich gebildet. Nachdem das ABC – Schuler dies in der Vorschulzeit gelernt hat, wird es einem Erstklässler leichter, schwierige Aufgaben zu meistern, und er wird sie auch gerne erfüllen. Es ist logisch, die Vorbereitung auf den Unterricht in der Schule zu gestalten, indem Organisationsformen und Unterrichtsmethoden der Vorschule und Schule zusammengeführt werden [3, S.15].

E. N. Zhuravleva definiert „Vorbereitung auf die Schule“, indem er die Begriffe Bereitschaft auflistet. Die Vorbereitung auf die Schule ist ein komplexes Konzept, das die physiologische, pädagogische und psychologische Bereitschaft umfasst [7, S.140].

Derzeit halten sich vaterländische Psychologen an den Standpunkt von L.A. Wenger, V.S. Fly, die betonen, dass das Kind im Vorschulalter keine "schulischen" Qualitäten in seiner reinen Form haben kann, d. H. psychologische Merkmale, die dem Schüler eigen sind, weil sie sich wie jede mentale Erziehung im Verlauf von Aktivitäten entwickeln, für die sie notwendig sind, d. Ausbildung.

Unter dem Begriff "Vorbereitungen für die Schule" wird die Definition von S. A. Kozlova als langwieriger Prozess verstanden, der pädagogische Arbeit umfasst, die darauf abzielt, die Qualitäten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu formen, die ein Kind für den Schulerfolg benötigt [6, S.12].

Quellenverzeichnis

1. Abramova, T. V., Korneschuk N. G., Rubin Sh.G. Bewertung der Bereitschaft von Absolventen von vorschulischen Bildungseinrichtungen zum Schulbesuch Beurteilung der Bildungsqualität, 2007. - Nr. P.66 C. 24 - 35.
2. Aktuelle Probleme der Erziehung und Ausbildung von Vorschulkindern: Sa. wissenschaftlich funktioniert. / Redkol. : N. N. Pedyakov und andere - M.: USSR APN, 1999, S. 176-194.
3. Alekseeva, A. Aufbau der Bereitschaft, Lesen und Schreiben zu beherrschen. // Vorschulerziehung, 2007. - №3. S. 12 - 24.
4. Bozovic, L.I. Psychologische Fragen der Bereitschaft des Kindes zu Schulung. Fragen Psychologen Kind im Vorschulalter / Ed. A. N. Leontyeva, A.V. Saporoschts. - Moskau: Aufklärung, 1995, S. 365 - 378.
5. Volkova, E. Ist das Kind schulreif? // Vorschulerziehung, 2001. - №8. S. 35 - 44.
6. Karelina, I.B. Differentialdiagnose bei gelöschten Formen der Dysarthrie und komplexen Dyslalien // Defektologie. 1996. № 5. S. 10 - 14.

7. Koneva, OB Psychologische Bereitschaft von Kindern für die Schule. Studienführer. Tscheljabinsk, 2000. - S. 132 - 146.

УДК 811.133.1.; 323

Волобуева Елизавета Александровна

студентка II курса

переводческого факультета, группа ПФ 3-17-1

Московского государственного лингвистического университета им. Мориса Тореза

liza.volobueva.1999@mail.ru

**L'évolution de la connotation du slogan «Liberté Egalité Fraternité»
à travers l'histoire de la France**

**The connotation aspect of the French political slogan
«Freedom Equality Brotherhood» throughout its existence**

RESUME.

La recherche est consacrée à la devise politique française «Liberté Egalité Fraternité», son histoire et son évolution pendant deux siècles passés. Nous allons suivre la corrélation entre la naissance du slogan et les événements qui ont eu lieu dans l'histoire de la France pendant cette longue période. Le projet est basé sur les sources historiques, textes réglementaires et recherches scientifiques liés à ce sujet. On va approuver que le slogan, lié à la République française, a beaucoup évolué à travers l'histoire du pays. Aujourd'hui tout homme, bien instruit, connaît des événements de la Révolution française et comprend l'idée du slogan politique, qui constitue la base de la civilisation de l'Etat français.

Mots clés: Devise politique française; Révolution française; République; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen; Constitution

ANNOTATION.

The report focuses on the analysis of the history of the political slogan as well as variations of its use over the past two centuries. In this research we try to examine political events and profound changes that took place in France in the XVIII - XIX centuries. The report is based on materials of historical sources, normative acts and scientific researches consecrated to this problem. The purpose of the work is to analyze the main ideas of the slogan and their impact on the formation of the foundations of modern French society. We will prove that the slogan connected with the term "Revolution" changed its structure however remained one of the most important for French people and the state itself.

Keywords: French political slogan; French revolution; Republic; Declaration of the Rights of Man and the Citizen; Constitution

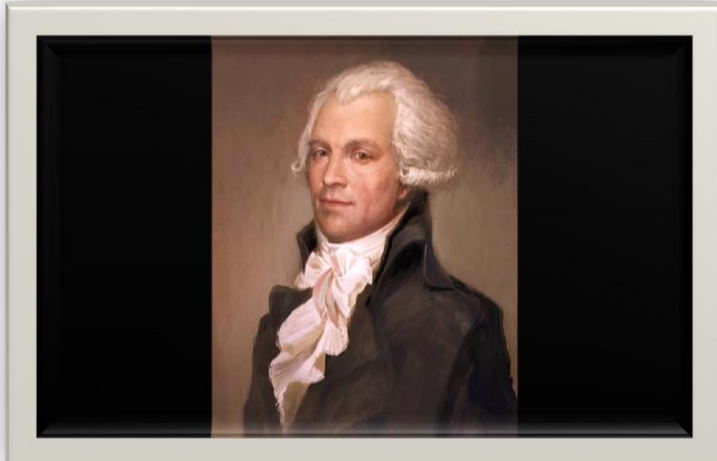
Aujourd'hui les savants s'intéressent beaucoup à la naissance du slogan politique français «Liberté Egalité Fraternité», son histoire et son utilisation pendant deux siècles passés. L'intérêt de la science historique à ce sujet est

conditionné par la nécessité d'analyser la corrélation entre la naissance de la devise et les événements qui ont eu lieu dans l'histoire de la France tout au cours son évolution. Le sujet principal de notre recherche est les versions différentes du slogan qui reflète des changements profonds dans la société française de XVIII-XIX siècles. On doit prouver que cette devise, liée à la République française, a beaucoup évolué à travers l'histoire du pays et maintenant tout homme, bien instruit, comprend l'idée du slogan politique, qui constitue la base de la civilisation de l'Etat français.

La devise est étroitement liée à la Révolution française et à la Première république. Donc c'est l'héritage important du 18^{ème} siècle. Les intellectuels du siècle des Lumières utilisaient seulement les éléments isolés de la devise. On peut dire que le terme *liberté* a toujours existé, on mentionnait souvent *l'égalité*, en même temps que les termes *l'amitié* ou la *sincérité*. En ce qui concerne *la fraternité*, on ne le trouve que dans les oeuvres de Voltaire.

Le mot *révolution* ne paraît qu'en France. Les contradictions, les oppositions d'intérêts, les gens mécontents de sa position et accusant les autorités de restriction ou de l'absence des droits. Tous cela a causé une grande insurrection: le 14 juillet 1789 les rebelles ont assiégé la Bastille, l'ancienne prison française la plus connue, la forteresse de roi pour la réclusion d'infidèles. La Révolution française a été un des événements les plus considérables de l'histoire française, la lutte cruelle du peuple français pour ses droits. La lutte, qui a donné naissance à la devise qui est maintenant le principe de l'état de la France actuelle – «Liberté Egalité Fraternité».

François Victor Alphonse Aulard, historien, spécialiste de la Révolution française croyait que chaque élément du slogan reflète certaines étapes de l'histoire française ou certains événements. Le terme *liberté* paraît aux premiers jours de la Révolution. Dès 1789, la France révolutionnaire adopte la devise:



Maximilien François Marie Isidore de Robespierre (1758-1794rr)

“La Nation, la Loi, le Roi”. En 1790 dans son discours consacré à l'organisation des gardes nationales, Robespierre a dit en 1790, que les mots "Le Peuple Français" et "Liberté, Egalité, Fraternité" devaient être imprimés sur les uniformes et sur les drapeaux, mais son projet n'a pas été adopté. Après la chute de la royauté en

1792 et la proclamation de la République, les révolutionnaires adoptent la devise : « Unité, indivisibilité de la République, Liberté, Égalité, Fraternité ou la mort ». (Ici paraît le terme *égalité*). En ce qui concerne *la fraternité*, le terme reflète l'événement connu sous le nom du Serment du jeu de paume. C'était la manifestation d'un tiers-état contre le roi au début de la Révolution qui a eu lieu dans la salle du Palais de Versailles.

Depuis 1793 les Parisiens suivent la tendance des habitants d'autres villes et fixent aux façades de bâtiments un écriteau suivant: "Unité, indivisibilité de la République; liberté égalité ou la mort" mais ils ont bientôt décidé d'effacer la dernière partie de la formule trop associée à la Terreur.

Comme beaucoup de symboles révolutionnaires, la devise tombe en désuétude pendant l'Empire de *Napoléon* Bonaparte. Elle réapparaît lors de la Révolution de 1848, mais avec une connotation religieuse : les prêtres (священники) célèbrent le Christ-Fraternité, plantent et bénissent les arbres de la liberté, considérés comme un symbole de la Révolution plus tôt.

Dans la Constitution de 1848, la devise " Liberté EgalitéFraternité " est définie comme un " principe " de la seconde République. Inspirée par l'idée de la fraternité universelle La France adopte définitivement ce slogan.

La devise n'a pas d'importance pendant le Seconde Empire, cependant on diffuse, même impose cette idée partout aux temps de la Troisième République. Le slogan n'est pas accepté par les partisans de la République, parce que pour eux la solidarité est préférée à l'égalité qui impliquait seulement un nivellement social. On n'accepte pas la connotation chrétienne de la fraternité non plus.

La devise réapparaît sur les façades des édifices publics à l'occasion de la célébration du 14 juillet 1880. Elle figure dans les constitutions de 1946 et 1958 et fait aujourd'hui partie intégrante du patrimoine national de la France. On la trouve sur des objets de grande diffusion comme des pièces de monnaie ou des timbres.



Maintenant nous allons analyser les éléments isolés du slogan et préciser l'idée principale de chacun d'eux.

I Liberté

L'idée de la liberté est devenue fondamentale pour des manifestants. Elle figure dès l'article I de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen[6]: "Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits". Les articles suivants précisent la liberté comme *le pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui*.

II Egalité

L'égalité des droits est aussi un des grands principes de 1789. Il figure dans l'article VI de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Il interdit l'existence de privilèges, qui étaient à la base de l'organisation sociale de la France avant la Révolution.

(Art.6) La Loi est l'expression de la volonté générale. Tous les Citoyens ont droit de concourir personnellement, ou par leurs Représentants, à sa formation. **Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les Citoyens étant égaux à ses yeux sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents.**

III Fraternité

La fraternité n'apparaît pas dans la Déclaration, pourtant de nombreuses inscriptions la mentionnent comme une idée révolutionnaire. Il s'agit d'une fraternité entre les peuples européens face aux rois qui depuis des siècles, pour leur seul profit, font se battre les peuples pendant les guerres.

En France, les républicains socialistes souhaitaient que la Révolution de février 1848 profite aux plus défavorisés. Ils luttèrent pour imposer le droit au travail ou le devoir pour la communauté nationale de prendre en charge ceux qui en avaient besoin. Ils inscriront dans la constitution de 1848 le principe de fraternité.

"La République a pour principe, la Liberté, l'Égalité et la Fraternité » (article 4 du préambule de la Constitution[7] de 1848).

"Les citoyens doivent concourir au bien-être commun en s'entraidant fraternellement les uns les autres" (article 4 du préambule).

"La République doit par une assistance fraternelle assurer l'existence des citoyens nécessiteux, soit en leur procurant du travail dans les limites de ses ressources, soit en donnant, à défaut de la famille, des secours à ceux qui sont hors d'état de travailler". (article 8 du préambule). Il s'agit bien du principe de solidarité entre les habitants de la communauté nationale.

En parlant de l'actualité de ce sujet nous devons mentionner un article qui a été publié en 2017 par INTERFAX[1], l'agence de presse russe, ce qui prouve l'intérêt international qui ne s'éteint pas dans le monde entier. Dans l'article il s'agissait des réflexions du Patriarche Kirill sur la devise "Liberté Égalité Fraternité". Dans son émission "Slovo pastyrya" ("Parole du prêtre") il a appelé le slogan dangereux ayant déformé son idée, son sens. Le patriarche fait référence à Nicolaï Berdiaïev, philosophe russe, qui avait comparé la liberté avec un pré. "Chaque fleur et chaque herbe pousse à sa mesure. Il n'existe pas d'égalité: l'un est plus fort, l'autre est plus faible. L'égalité c'est un gazon tondu, c'est à dire qu'on ne peut pas parler de la liberté en ce cas"

Le patriarche est sûr qu'il ne peut pas exister de *liberté, égalité, fraternité* ni moralité sans la vérité absolue, la nature divine. Alors ses notions peuvent changer selon les avis, les idées de gens. Le patriarche affirme que *la liberté et l'égalité* ne peuvent pas coexister et ce sont les expressions qui mènent aux révolutions. Pour prouver son point de vue il cite l'exemple de la situation en France à nos jours avec trop de manifestations et catastrophes à cause de l'invasion des réfugiés et des étrangers.

Cependant on doit remarquer que les mots «Liberté Égalité Fraternité» ont un absolument autre sens dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen que considérait le Patriarche.

Il y a quelques années "Pravda jizni"[2] ("La vérité de la vie"), un magazine de vulgarisation scientifique online, a publié un article sous le titre «Liberté, égalité, fraternité, sont-elles possibles?». L'auteur ne voit que le sens négatif dans les trois mots principaux du slogan. Il étudie le problème d'un point de vue d'un homme russe en citant l'exemple de la situation dans son pays, la Russie actuelle et également pendant que l'Union Soviétique a existé. L'auteur croit qu'en effet les

conséquences de la diffusion des idées de la devise sont peu réconfortantes. Elles n'ont donné aucuns changements ni améliorations de l'état général de la société. En plus, selon le journaliste, ces idées ont provoqué la mer de sang, des larmes et des souffrances qui ne terminent pas même aujourd'hui. La question consiste en ce qui a changé depuis ces 200 ans passés. Le slogan n'est qu'inutile pour ceux qui ont réussi à posséder le pouvoir, c'est-à-dire qu'il a perdu son sens, son contenu qu'on a remplacé par les notions «les droits de l'homme» ou «tolérance» et «le politiquement correct». Et l'auteur est sûr qu'on ne peut supposer rien d'autre, car le monde entier est divisé par plusieurs barrières comme ceux de la religion, l'idéologie, le droit, la position et etc. Comment pouvons-nous parler de la liberté, égalité ou même fraternité?

L'auteur cite les mots de Fyodor Dostoievsky, un des grands écrivains russes: « Et en ce qui concerne « LibertéEgalitéFraternité » proclamées par la Révolution française! Serais-ce possible qu'il n'y ait rien pour nous servir de leçon? Bien sûr on peut en tirer certaines leçons, et des leçons bien importantes. Toutes ces devises sont bien sûr belles, mais elles sont toutes liées à des révolutions bourgeoises, voilà pourquoi leurs idées sont évidentes. De quelle liberté s'agit-il? La même liberté qui permet pour n'importe qui de faire tout ce qui n'est pas limité par la loi. Mais quand peut-on faire tout ce qu'on veut? - Quand on a un million, par exemple. Et si la liberté donne un million à tout le monde? – Non. Et qu'est-ce que c'est un homme sans million? Ce n'est pas celui qui fait tout ce qu'il veut, mais celui avec qui on fait ce qu'on veut. L'égalité? Vous n'avez plus un sous et votre voisin a un million, mais pour le reste vous êtes, bien sûr, égaux! La fraternité? C'est vraiment la force essentielle pour l'humanité, mais quoi qu'on proclame, d'où viendrait la fraternité si elle n'existe pas dans la réalité?

En ce qui concerne l'avenir de cette devise politique, nous devons souligner que les idées qui le forment reflètent les notions les plus considérables pour l'homme. Aujourd'hui tout pays se croyant développé tâche de suivre ses principes pour garantir l'égalité et la sécurité à son peuple. Ces idées étaient essentielles pour les hommes depuis longtemps et le restent maintenant. Cela signifie qu'il est peu probable que le slogan tombe en désuétude à dans l'avenir proche.

On peut tirer la conclusion que le slogan, lié à la République française, a beaucoup évolué à travers l'histoire du pays. Aujourd'hui tout homme, bien instruit connaît les événements de la Révolution française et comprend l'idée du slogan politique, qui constitue la base de la civilisation de l'Etat. Bien que beaucoup de gens, d'hommes politiques, d'artistes comprennent le sens de la devise dans la manière différente et il existe l'opinion que le slogan n'a qu'une influence complètement négative à la société moderne, il est à noter que les mots précités unifiaient des millions de gens, en leur donnant les forces et l'espoir pour se battre, pour défendre leur droits et la liberté. « Liberté Egalité Fraternité » sont les mots uniques; et l'énergie, le pouvoir et la force, qu'il évoque en nous, prouve l'importance du slogan.

Notre recherche prouve que cette devise reste importante et actuelle, et elle fait partie intégrante de l'héritage culturel de la France.

Bibliographie

- [1] <https://www.interfax.ru/world/585369> - «L'INTERFAX», le site de l'agence de presse
- [2] <https://shkolazhizni.ru/world/articles/32217/> - “Pravda jizni”
- [3] https://fr.vikidia.org/wiki/Liberté,_Égalité,_Fraternité – L'histoire de la naissance de la devise politique française
- [4] <https://www.elysee.fr/la-presidence/liberte-egalite-fraternite> - L'histoire du slogan politique, son sens et ses idées, les changements à travers son histoire
- [5] <https://www.ladissertation.com/Société/Citoyenneté/Les-symboles-de-la-République-355209.html> - l'idée du slogan politique
- [6] Texte de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789)
- [7] Texte de la Constitution de 1858 [art. 4]

УДК 811.133.1; 371.32

Исаева Эмира Тохировна

студентка 4 курса бакалаврской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков, Национальный исследовательский «Высшая школа экономики» (Москва)
esmira.isaeva.97@mail.ru

Научный руководитель:

Жукова Наталья Владимировна

кандидат философских наук, доцент кафедры французского языка, департамента иностранных языков
Национальный исследовательский «Высшая школа экономики» (Москва)

L'apprentissage de la langue et la culture française à l'aide de la plateforme 'Français authentique'

RESUME.

L'objet de cette étude est de présenter la plateforme 'Français Authentique' comme un moyen de la formation des compétences linguistiques et socioculturelles et comme un matériel supplémentaire pour le cours de français basé sur la méthode 'Le français.ru B2-C1' par Alexandrovskaya, Loseva et Chitakhova. Le cours de la plateforme est basé sur la méthode d'un apprentissage naturel qu'il permette aux personnes qui comprennent déjà le français de passer de l'état de compréhension à l'état d'expression. En plus, n'en étant pas expert ni dans la dimension langagière ni dans celle culturelle, créateur du 'Français Authentique', Johan Tekfak, a réussi de partager son propre expérience en ceux deux domaines avec ses apprenants en révélant la potentialité de la langue et la culture française.

Mots-clés: français authentique; plateforme éducative; apprentissage de la langue française; appréhension de la culture française; apprentissage naturel.

ABSTRACT:

The purpose of this research is to present the platform Authentic French as a mean of formation of linguistic and sociocultural competences and as a study guide

for the syllabus 'Le français.ru B2-C1' by Alexandrovskaya, Loseva et Chitakhova. The two main distinctive features of the platform are: 1. The course is based on the method of natural language learning and provides those who already understand French to activate their abilities to express themselves by enhancing all the constituents of French. 2. Being an expert neither in linguistics nor in cultural sphere, a founder of the platform, Johan Tekfak, has managed to share his own experience with subscribers by revealing the potential of the French language and the culture of France.

Key words: authentic French; educational platform; learning French; comprehension of French culture; natural method of language learning.

Le rôle des plateformes éducatives aujourd'hui

Dans cette étude on aborde le rôle de nouveaux médias du web actuel, en particulier, des plates-formes, qui ont changé d'apprentissage des langues étrangères et d'appréhension des cultures étrangères en encourageant les gens de profiter d'usage des technologies et d'Internet. Selon, Jeannine Gerbaut, l'auteur du livre 'TIC et diffusion du français : des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques', les réseaux éducatifs qui sont en ligne sont plus riches pour étudier une langue que ceux hors ligne grâce à son actualisation régulière et feed-back immédiat [11]. En particulier, la popularité des plates-formes éducatives en ligne peut être expliquée par le fait qu'elles permettent aux apprenants du français langue étrangère (FLE) de maîtriser leurs connaissances linguistiques et culturelles à tout moment convenant. En plus, des plateformes éducatives sont très demandées surtout parmi ceux qui sont, selon le modèle VAKOG⁴³, visuels et auditifs ou parmi ceux qui préfèrent apprendre l'information grâce à la vue et grâce à l'audition.

Selon un chercheur turc, Erdogan Bada, l'intégration la dimension culturelle à la dimension langagière favorise une vision des choses plus objective, un état d'esprit plus tolérant, en permettant à une personne de s'ouvrir à d'autres cultures [4, p.100]. Par exemple, ce qui offre la plateforme Français Authentique aux apprenants est une opportunité de combattre les clichés et les généralités de la culture cible en les confrontant aux éléments culturels vus (ex: mode de vie de la culture française). Dans ce cas le fondateur de la plateforme, Johan Tekfak, joue le rôle de l'enseignant-médiateur en mettant son savoir à la disposition de ses apprenants et en créant des environnements riches qui les sollicitent à participer à la construction de leur propre savoir. Ainsi, la plateforme qu'on observe est un bon moyen pour maîtriser des compétences linguistiques et culturelles parce que M. Tekfak, comme un vrai francophone, a réussi de partager son expérience authentique en intégrant toutes ses connaissances de la langue et la culture française.

La plateforme 'Français Authentique' et ses principes à l'égard

⁴³ « Visuel, Auditif, Kinesthésique, Olfactif, Gustatif » ou VAKOG est le modèle de la perception et le traitement de l'information par au moins l'un des cinq sens : la vue, l'odorat, le goût, l'ouïe et le toucher [13].

del'apprentissage de la langue française

De nos jours, 'Français Authentique' est l'une des plates-formes éducatives françaises les plus demandées parmi les internautes. Pour clarifier, selon les données statistiques présentées au site d'Internet officiel de ce cours, depuis 2011 la plateforme a déjà aidé plus de 200 000 personnes à passer de l'état de compréhension (lorsqu'une personne comprend le français) à l'état d'expression (lorsqu'une personne est capable de s'exprimer et de parler le français). D'ailleurs, il y a plus de 537 000 abonnés sur la chaîne YouTube de la plateforme.

La plateforme Français Authentique a été créée en 2011 par un francophone, Johan Tekfak, pour donner la possibilité d'apprendre à parler le français et d'enrichir les connaissances de la culture de la France à l'aide de l'équipe des francophones. Le cours est également destiné à ceux qui comprennent déjà le français, c'est-à-dire, pas aux débutants.

En général, le fondateur souligne que pour améliorer le français c'est indispensable qu'on écoute beaucoup de français authentique, celui parlé par des vrais francophones. C'est pourquoi M.Tekfak prévient que si un apprenant n'apprend pas de français authentique il va faire face à deux problèmes majeurs:

1. Les gens auront un problème lorsqu'ils essaieront de discuter avec des francophones ou lorsqu'ils regarderont un film en français si en cours de français on les enseigne le vocabulaire et les expressions que les francophones n'utilisent pas dans leur vie quotidienne.

2. En étudiant le français qui n'est pas authentique, la plupart des apprenants stoppent après un mot parce qu'ils réfléchissent toujours aux règles de grammaire et essaient d'utiliser des mots difficiles au lieu de mots simples. En conséquence, craignant de faire une erreur, au lieu de parler français couramment, ils le parlent de façon saccadée.

Pour éviter ces problèmes, M.Tekfak encourage les apprenants de suivre la méthode d'un apprentissage naturel. Il est d'accord avec Steve Kaufmann, un polyglotte célèbre canadien et expert en langues, qui affirme que parler une nouvelle langue est une chose naturelle [15, p. 49]. Cela veut dire qu'on peut apprendre une langue étrangère de la même façon que les enfants apprennent leur langue maternelle. Pour clarifier, les enfants absorbent la langue sans résistance en ne se souciant pas de faire des erreurs de prononciation ou de grammaire. Ils se concentrent sur les mots et les phrases qui sont importants pour eux et trouvent des occasions de les utiliser. M.Kaufmann fait attention à l'importance du choix d'un matériel qu'on écoute ou qu'on lit parce que si le sujet est familier à une personne, alors sa compréhension sera mieux que lorsqu'on lutte avec un matériel inintéressant. En même temps, Amanda Grey, fondatrice de centre de formation de même nom⁴⁴, soutient également ces concepts. Elle ajoute qu'un environnement qui offre la sécurité de « balbutier », sans ridicule et sans jugement est une condition essentielle pour maîtriser des capacités linguistiques et pour prendre le plaisir de l'apprentissage. Selon Amanda Grey même (et surtout) les adultes

⁴⁴ Centre de formation 'Amanda Grey' aide aux francophones d'apprendre anglais en utilisant un apprentissage naturel

doivent jouer, rigoler, bouger, s'éclater pour ne pas être bloqués pendant l'enseignement d'une langue. [10]

M.Tekfak croit que c'est très important qu'on pratique une langue en écoutant beaucoup et en imitant plutôt que la maîtrise par la théorie. Cependant, en réalité dans la plupart des cas au cours d'une langue étrangère les apprenants se focalisent trop sur la théorie. Par exemple, si on parle du domaine phonétique, ils consacrent beaucoup de temps à l'apprentissage du schéma de la bouche, la position de la langue pour prononcer un certain son. Selon M. Tekfak c'est une méthode très complexe de comprendre et dont on n'est pas obligé de maîtriser pour bien prononcer. Bien mieux, il dit que les francophones n'ont pas appris leur langue maternelle comme ça car ils se concentrent sur ce qu'ils ont à dire. Le fondateur de l'académie confesse que, lui personnellement, il ne connaît pas d'alphabet phonétique international et il n'en ai jamais eu besoin pour bien prononcer.

En pratique, dans l'une de ses vidéos il donne le conseil comment on peut réussir dans la prononciation du son [r] en utilisant une méthode naturelle. D'abord, il commence par une brève explication de la théorie en la démontrant simultanément sur lui-même : *le son vient de la gorge* (il prend la main dans sa gorge), *la langue ne bouche pas et se trouve en bas contre les dents* (il pose sa langue dans cette position). Ensuite, il prononce quelques syllables où se trouve le son [r] : *ra-ro-rue* pour montrer comment ce son fonctionne. Après, il passe à la pratique en soulignant qu'il n'a pas de sens d'écouter et de répéter seulement des mots sans context. Par exemple, voilà les phrases qu'il propose de pratiquer pour améliorer la prononciation du son [r] : *La gare Montparnasse à Paris est perturbée par les grèves. Vous ne regrettez rien de cet exercice, etc.* En conclusion, il recommande de varier les voix en écoutant plusieurs francophones (de différents âges et sexes) pour que les exercices ne soient pas ennuyeuses et de s'enregistrer pour vérifier que la prononciation ressemble à telle des francophones.

Il est nécessaire de mentionner que en-dehors de la prononciation le fondateur du 'Français Authentique' se focalise sur le développement d'une compétence discursive qui selon Cadre européen commun de référence pour les langues [7, p. 96] est l'une des compétences dont l'utilisateur de langue doit disposer. Cette compétence permet à l'apprenant de structurer le discours (écrit et orale) par rapport à son organisation thématique, sa cohérence⁴⁵ et cohésion⁴⁶, ses relations logiques, son style, son genre et registre.

Premièrement, pour aider ses apprenants à rendre leur discours cohésif et cohérent, M.Tekfak a fait quelques vidéos dans lesquelles il explique comment on peut faire le discours logique à l'aide des mots connecteurs. Pour clarifier, il montre de nombreux mots de liaison pour opposer les idées (*cependant, toutefois, pourtant, mais, néanmoins, etc.*), pour exprimer la cause (*parce que, car, puisque*), pour parler d'une chose importante à noter (*notamment, en particulier, entre*

⁴⁵ une notion permettant de rendre compte de la relation entre deux ou plusieurs énoncés formant un discours [3]

⁴⁶ l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les lien intra ou interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte [13]

autres), etc. On peut ajouter que en parlant d'une expression assez utilisée dans le quotidien des Français '*croiser les doigts*' M. Tekfak dit qu'on peut l'utiliser au langage courant, par exemple, si on veut souhaiter un ami d'avoir de la chance et d'éviter la malchance. En même temps, il explique des notions des quelques principaux gros mots dont les apprenants peuvent croiser dans les films français ou écouter dans le discours des jeunes. Malgré que M. Tekfak déconseille d'utiliser des gros mots il note que les apprenants soient être informés du langage familier et pour comprendre les émotions des personnes qui s'expriment en utilisant des grossièretés.

Deuxièmement, pour aider ses apprenants à choisir un propre registre de leur discours, M. Tekfak explique qu'il existe trois registres de langage : langage courant, langage soutenu, langage familier. Par exemple, il montre 10 façons de dire qu'une personne est fatiguée en choisissant l'un des registres susmentionnés. Dans un langage soutenu on va exprimer la phrase *Je suis fatigué* en disant *Je suis las* ; dans un langage courant en disant *Je suis épuisé/extenué/vidé* ; dans un langage familier en disant *Je suis crevé/ claqué/vanné*.

Troisièmement, pour aider ses apprenants à choisir un propre style de leur discours, M. Tekfak donne des expressions utiles pour demander quelque chose afin que distinguer un style formel du celui informel. Par exemple, la demande *Donne-moi la bouteille d'eau, s'il te plaît* n'est pas très formelle parce qu'elle inclut le verbe *donner* conjugué à l'imperatif. Les phrases *Tu veux bien me donner/Ca ne te derange pas de me donner la bouteille d'eau, s'il te plaît* sont aussi plutôt informelles. Pourtant, on peut faire cette demande plus polie et plus formelle en conjugant le verbe *pouvoir* à l'indicatif : *Peux-tu me donner la bouteille d'eau, s'il te plaît?* ou en le conjugant au conditionnel : *Pourrais-tu me donner la bouteille d'eau, s'il te plaît?*

En plus, en terminant cette vidéo , M. Tekfak donne un très bon exemple en utilisant les expressions expliquées dans le contexte du cours: *Merci d'avoir regardé cette vidéo et tu veux bien mettre un pouce en l'air, s'il te plaît ? Tu peux t'abonner à la chaîne YouTube, s'il te plaît ?*

Entre autres, c'est nécessaire de noter que M. Tekfak attend toujours le feedback de son audience en terminant presque chaque vidéo par les questions posées aux apprenants sur le sujet abordé. Tel rapport joue un rôle très important car il aide à établir l'interaction entre M. Tekfak et son audience. Pour clarifier, voilà un exemple de la fin de la vidéo sur le petit déjeuner en France : «*Ce que j'aimerais, c'est que vous me disiez en commentaire ce que vous mangez au petit déjeuner selon le pays dans lequel vous êtes*» et sur le handball en France: «*Partagez avec moi les sports populaires de vos pays dans les commentaires*».

Les principes de la plateforme à l'égard de l'appréhension de la culture française

Il faut noter que selon Guy Cook, le linguiste britannique connu, le contexte influence considérablement les connexions entre de nouvelle information et des connaissances précédentes de chaque apprenant pour qu'il soit plus tolérant et plus objectif à l'égard de tel ou tel phénomène.[10,p.69].C'est pourquoi M. Tekfak

essaye de fournir les apprenants avec le contexte de la vie réelle du pays de la langue cible en abordant les pôles basés sur le rapport d'une langue à la culture: l'histoire, la société et les manières d'être dans la communication.

Sur la plateforme on peut trouver assez d'information sur la philosophie et la littérature française, sur les régions et les curiosités qui ont marqué l'histoire de la France. Pour éclairer, M. Tekfak parle des Lumières-le mouvement qui a marqué l'histoire de la France considérablement. Il raconte les biographies de Rousseau et de Voltaire, il parle de ses ouvrages posthumes⁴⁷. Par exemple, l'un des faits assez intéressants de la biographie de Voltaire que M. Tekfak a partagé avec son audience : *'Bien que Voltaire était une personne qui se soit battue pour la justice, la liberté, la tolérance, l'égalité, c'était une personne qui était riche et puissante, qui a toujours voulu se rapprocher des rois, des monarques. Il habita dans un grand château de Ferney pendant 20 ans car il aimait beaucoup le confort.'* Plus que cela, M. Tekfak a créé un entier module gratuit consacré à la Révolution Française car c'est une période historique très riche en événements. Dans ce module il explique des origines de la révolution, comment elle s'est passée et ses conséquences.

En prenant un compte que dans 'Le français.ru B2-C1' il y a des documents sur la philosophie de Lumières, les causes et les conséquences de la révolution française, sur la poésie de Verlaine, l'ouvrage 'Sur l'eau' par G. Maupassant, la plateforme 'Français Authentique' peut être regarder comme un bon ressource d'apprentissage supplémentaire.

Le deuxième aspect est la société qui est vue à travers la vie sociale et ses phénomènes. Par exemple, M. Tekfak montre la vie des français dans tout son ampleur. Il parle des types du sport les plus préférés parmi les Français (basketball, football, handball) ; d'une course de voiles très populaire en France(le Vendée Globe) ; d'une tradition française (la galette du roi) ; d'une fête nationale française (14 Juillet et le phénomène que les Français appellent 'faire le pont' quand ils ne pas travaillent entre deux jours fériés proches) ; des 3 clichés les plus connus sur les Français (les Français sont paresseux , ils sont toujours en retard et ils ne parlent que le français ; de la cuisine (la baguette française, le petit déjeuner en France) ; d'une marque française très célèbre (Renault); d'une invention française (le vélo) et etc.

Le troisième aspect (les manières d'être dans la communication orientées vers les règles de communication dans la prise de parole et dans la conversation) a été déjà observé au-dessus.

Après avoir analysé la plateforme 'Français Authentique' on peut conclure que c'est un bon moyen éducatif moderne pour maîtriser des connaissances langagières et socioculturelles et c'est un matériel supplémentaire très digne pour le cours de français basé sur la méthode 'Le français.ru B2-C1' par Alexandrovskaya, Loseva et Chitakhova parce que la richesse de la langue et la culture française est révélée dans tout son ampleur par le fondateur de la plateforme.

⁴⁷un ouvrage publié après la mort du créateur

Bibliographie

1. Abdelaziz N.F., Pourquoi sensibiliser les apprenants à la culture de la langue cible en classe de FLE ? URL :<https://arlap.hypotheses.org/8184> (date de manipulation : 22. 03.19)
2. Aleksandrovskaya E.B, Loseva N.V, Chitakhova L.L. 'Le Français. ru B2-C1'. L'édition Nestor Academic, 2014.
3. Andrew Kehler, Coherence, Reference, and the Theory of Grammar, Stanford, CSLI Publications, 2002, pp.172-177.
4. Bada, E. Culture in ELT. Cukurova University Journal of Social Sciences (6), 2000, pp.100-110
5. Barth, B.M., « L'enseignant-médiateur. Un rapport renouvelé à la pédagogie ? » in « Médiations et Sociétés », N°6-décembre 2003, pp.16-17.
6. Blanchet, Ph. L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In Synergies Chili, 2007, n° 3, pp. 21-27. URL : <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf> (date de manipulation : 26. 03.19)
7. Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe. Les Editions Didier, 2001, 96 p.
8. Chaîne officielle de la plateforme 'Français Authentique'. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCQpM25U6iqARSO-SZxd5oDw>
9. Chiss, J. -L. 1997. Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones. In Enseigner en classes hétérogènes. Paris: Nathan. URL : <http://casnav2.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/chiss.pdf> (date de manipulation : 03. 04.19)
10. Cook, G. Discourse.A Scheme for Teacher Education. Oxford: Oxford University Press, 1989, 69 p.
11. Gerbault J. TIC et diffusion du français : des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/7137> (date de manipulation : 22. 03.19).
12. Grey. A., Qu'est-ce que l'apprentissage naturel ? URL: <http://www.amandagrey.com/quest-ce-que-lapprentissage-naturel/> (date de manipulation : 26. 03.19)
13. Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau (dir.) Dictionnaire d'analyse du discours, Seuil, 2002
14. Renaud Keymeulen 'Vaincre les difficultés scolaires. Utilisez les intelligences multiples', 2018, 23 p.
15. Roques C., Qu'est-ce que le « VAKOG » ? URL :<http://www.roquesci.com/le-modele-perceptuel-ou-vakog/> (date de manipulation : 01. 04.19)
16. Site officiel de la plateforme 'Français Authentique'. URL: <https://www.francaisauthentique.com> (date de manipulation : 06. 04.19)
17. Steve Kaufmann. (2003).The Linguist. Guide personnel d'apprentissage des langues,pp. 46-51

УДК 811.133.1; 378.1:341.95

Макеева Елена Константиновна

Студент, Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (Москва)
lena3697makeewa@mail.ru

Научный руководитель:

Аристова Валентина Николаевна

Доцент, старший преподаватель кафедры французского языка, департамента
иностраных языков,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (Москва)

Le processus de Bologne et ses effets sur le système éducatif en France **The Bologna Process and its effects on the education system in France**

RESUME.

Pendant les vingt dernières années le système d'éducation européen a considérablement changé. Le Processus de Bologne qui a débuté officiellement en 1999 visait à unifier les systèmes d'enseignement supérieur européen afin d'adapter le monde académique aux nouvelles exigences du monde de travail et à la concurrence internationale. Le processus de réformes est dirigé par les 48 pays qui y participent en coopération avec des organisations internationales. Cette réforme a de grandes conséquences sur les étudiants et tout le système éducatif français. Dans la recherche on essaie de relever les causes et l'histoire de la réforme de Bologne afin d'analyser son impact sur la situation actuelle dans le domaine de l'éducation française.

Mots-clés: Processus de Bologne ; déclaration de la Sorbonne ; déclaration de Bologne ; éducation ; enseignement supérieur ; système d'enseignement ; LMD ; licence ; master ; doctorat ; système de crédits.

ABSTRACT.

Over the last twenty years, the European education system has considerably changed. The Bologna Process, which officially began in 1999, aimed to unify European Higher Education Systems in order to adapt the academic world to the new demands of the world. The reform process is led by the 48 participating countries in cooperation with international organizations. This reform has major consequences for students and the whole French education system. The research attempts to identify the causes and history of the Bologna reform in order to analyse its impact on the current situation in the field of French education.

Key words: Bologna Process; Sorbonne declaration; Bologna declaration; education; Higher Education; education system; LMD; bachelor; master; doctorate; credit system.

Le processus de Bologne est un élément essentiel de l'intégration européenne. Il a été lancé pour contribuer au rapprochement et à l'harmonisation des systèmes éducatifs des pays européens.

La date officielle du début du processus de Bologne est le 19 juin 1999 lorsque les ministres de l'éducation de 29 États européens ont signé la déclaration de Bologne. En 2012, le nombre de pays ayant adhéré au processus est passé à 48.

Cette année le processus de Bologne fête ses 20 ans. Le système d'éducation européen a considérablement changé et cela explique l'intérêt des chercheurs envers le processus de Bologne. La recherche, basée sur les articles et les livres qui étaient publiés pendant les dernières années vise à présenter les effets du processus de Bologne sur le système éducatif français. Afin d'atteindre cet objectif nous allons suivre le plan:

- Chronologie ;
- Processus de Bologne en détails ;
- Processus de Bologne dans le contexte français.

Ce processus a commencé à se développer dans un rythme accéléré au XX^e siècle dans le contexte d'une nouvelle étape du développement de la mondialisation et des relations internationales. Dans cette déclaration à la suite de la déclaration de la Sorbonne de 1998, la nécessité de la création d'Espace européen pour l'enseignement supérieur en tant que moyen clé de la mobilité des citoyens et de leurs possibilités d'emploi et du développement global du continent est soulignée itérativement.

La déclaration de Bologne était fondée sur la déclaration de la Sorbonne qui était créée en 1998 à l'occasion du 800^e anniversaire de la plus ancienne université de Paris dans laquelle la segmentation de l'éducation européenne était considérée comme obsolète et ne permettait pas d'être pleinement compétitive et attrayante.

Donc, les tendances et le contenu de la politique éducative de l'Union Européenne étaient définitivement définis grâce à la déclaration de Bologne.

2. Chronologie

2.1. La déclaration de la Sorbonne (1998).

Les principes fondamentaux du processus de Bologne étaient énoncés dans la déclaration conjointe de la Sorbonne qui était signée par les ministres de l'éducation de quatre pays : France, Allemagne, Italie et Royaume-Uni.

2.2 Les dispositions principales de la déclaration de La Sorbonne:

- la remontée de la transparence internationale des programmes;
- la connaissance des qualifications grâce à une convergence progressive vers un cadre général de la qualification et des cycles d'apprentissage;
- l'assistance pendant la mobilité des étudiants et des professeurs sur le territoire de l'Espace européen et pendant leurs intégrations dans le marché européen du travail;
- l'élaboration d'un système unique pour la licence, le master et le doctorat [Déclaration de La Sorbonne: 8].

2.3. La déclaration de Bologne (1999).

Cette Déclaration était devenue un document principal qui était notamment servi de guide pour les pays signatures la création et la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe. Le processus des réformes s'appelle le processus de Bologne.

C'est en 1999 la première conférence historique de trente ministres européens de l'éducation a eu lieu à Bologne (Italie). La déclaration de l'Espace européen de l'enseignement supérieur qu'ils ont créée, a déterminé des objectifs principaux, qui étaient nécessaires pour parvenir à la comparabilité et à l'harmonisation des systèmes éducatifs nationaux dans les pays européens. Par cette déclaration le processus de Bologne a commencé. À l'avenir, les réunions des ministres européens de l'éducation deviennent régulières, tous les 2 ans, et chaque fois de nouveaux pays se sont joints à ce processus. En 2001, c'est Prague qui a accueilli les ministres. Ils y ont déclaré leur volonté à poursuivre leurs efforts pour réaliser

les principaux points de la déclaration. En 2003 le congrès des ministres a été organisé à Berlin. Pendant cette réunion à Berlin ils analysaient les résultats et les progrès réalisés depuis Prague et définissaient les priorités pour les 20 prochains mois. Donc, le nombre de participants s'élevait à 40 au total, y compris la Russie, qui a signé la déclaration de Bologne pendant la conférence de Berlin. La quatrième réunion a eu lieu en mai 2005 à Bergen. La dernière réunion a eu lieu en 2007 à Londres. Toutes les universités européennes étaient en mouvement avec l'intention de terminer la création d'un espace éducatif unique dans les délais fixés [Le processus de Bologne: 4].

3. Le processus de Bologne

3.1. Les principes.

À l'heure actuelle, le processus de Bologne est organisé sous la présidence du pays qui est principal dans l'UE, à condition de la rotation tous les six mois. Cela signifie que le pays président de l'UE organise généralement des réunions de l'équipe de la surveillance qui assure le travail entre les réunions et représente l'équipe de surveillance des activités internationales.

Les ministres de l'enseignement supérieur des pays participant au processus de Bologne se réunissent régulièrement (actuellement tous les deux ans) pour évaluer les résultats obtenus, définir de nouvelles approches et priorités pour la période allant jusqu'à la prochaine conférence ministérielle. Il y avait six objectifs principaux dans la déclaration de Bologne, leur réalisation a permis d'unir l'Europe dans le domaine de l'éducation.

1) La création du système d'enseignement supérieur à deux niveaux. Le premier cycle dure au moins 3 ans. Il s'appelle le baccalauréat. Le deuxième doit conduire à l'obtention d'un diplôme de master ou d'un doctorat. C'est pourquoi l'éducation supérieure à une architecture fondée sur 3 grades.

2) La mise en place du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits ou ECTS (pour European Credit Transfer). Les crédits sont des unités conditionnelles qui étaient créées pour la lecture et l'adaptation des programmes d'études différents au sein d'un pays ou dans plusieurs pays européens. Ce système s'applique dans le domaine universitaire. Pour l'obtention d'un diplôme de baccalauréat il faut accumuler 180-240 heures, et pour le diplôme de master vous avez besoin de 60-120 heures supplémentaires. Ce système est estimé comme un moyen d'amélioration de la mobilité des étudiants pendant le changement des universités.

3) L'introduction du «supplément au diplôme» pour faciliter la recherche de l'emploi des citoyens européen et améliorer la compétitivité internationale du système d'enseignement. Ce document doit être délivré gratuitement à tous les étudiants avec leur diplôme depuis 2005.

4) Le développement de la mobilité des professeurs était réalisé compte tenu du temps qu'ils travaillaient dans la région européenne. La mobilité des étudiants était facilitée par la préparation aux examens de type: TOEFL, GRE et GMAT.

5) L'harmonisation de l'enseignement supérieur dans les pays différents pour uniformiser les normes. Il s'agit d'élaboration des programmes d'études similaires, des entraînements et des recherches.

6) La mise en œuvre du concept de la formation continue qui permet à tout le monde d'obtenir plusieurs diplômes pendant toute la vie. [Processus de Bologne... vers un espace européen de l'enseignement supérieur : 9].

3.2 Les objectifs principaux.

Le processus de Bologne est devenu un processus de la création d'un espace européen unique pour l'enseignement supérieur, qui devait être achevé pour 2010. En plus, l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur, en proposant les mêmes diplômes partout en Europe et l'augmentation de la mobilité internationale des étudiants en facilitant le passage d'une université à l'autre ont été incluses. Cela a permis d'améliorer la compétitivité et la qualité d'éducation européenne et augmenter le nombre des étudiants attirés à l'échelle mondiale. Le processus des réformes incarnait un phénomène soutenu des tendances d'intégration qui se développaient intensivement pendant les dernières années dans cette partie du monde. L'Europe créait l'espace économique commun : les frontières étaient devenues ouvertes, la monnaie unique était adoptée, le marché du travail pour tous les citoyens de l'Union européenne est devenu commun. [Crosier, Parvev 2014: 1].

3.3. Les priorités du processus de Bologne étaient suivantes:

- l'amélioration de la qualité de l'éducation;
- l'assurance de la compétitivité de l'éducation européenne;
- la formation et le renforcement des capacités intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et techniques des pays européens. L'augmentation du prestige des écoles supérieures dans le monde entier;
- l'organisation de l'enseignement supérieur selon un système de trois cycles (licence/master/doctorat);
- la promotion de la mobilité des étudiants et des professeurs.[Déclaration de Bologne : 7].

4. Le processus de Bologne dans le contexte français.

Avant tout, il faut marquer que le système éducatif est caractérisé par une division entre les universités d'une part et les grandes écoles d'autre part. L'une des différences essentielles entre les deux types d'enseignement consiste en ce que les universités doivent suivre les décrets et directives nationaux en matière d'éducation, qui sont définis par le Ministère français de l'éducation, tandis que les GEs (les Grandes écoles) disposaient d'une autonomie beaucoup plus grande en ce qui concerne leurs programmes d'études. En fait, cela signifie que le Ministère de l'éducation est libre de fixer l'agenda pour les universités en France alors que les GEs (les Grandes écoles) sont assez libres d'adopter ou pas ses principes comme elles le veulent. En plus, ces réalités sont reflétées dans la façon dont le processus a été intégré dans l'enseignement supérieur français. Les universités françaises sont tenues d'inscrire tous les titulaires du baccalauréat, quelles que soient leurs compétences en ce qui concerne les prélabes académiques pour une filière

donnée. Ils doivent faire face aux étudiants très diversifiés de profils dans une classe donnée, généralement avec un accueil mixte, et ils doivent mettre en œuvre cette tâche impossible avec un niveau de moyens bien en dessous des normes mondiales. D'autre part, les Grandes Écoles et les instituts technologiques peuvent sélectionner leurs étudiants et bénéficier d'un niveau de ressources en accord avec les normes mondiales. En résumé, l'excellence ou l'égalité au niveau de l'enseignement supérieur est un vieux dilemme français. L'objectif d'égalité a reçu plus d'attention que l'objectif d'excellence au cours des dernières décades, et il reste encore un long chemin à parcourir pour inverser cette tendance. [The Bologna process in France : 5].

Comme vous le savez, la France a été l'un des initiateurs du rapprochement des systèmes éducatifs des États européens depuis 1998. Depuis lors, elle mène toujours une politique de la réformation de l'enseignement supérieur selon les principes du processus de Bologne. Bien sûr, le résultat de cette politique a été la création de la réforme LMD (Licence – Master – Doctorat). Ce modèle inclut 3 cycles éducatifs qui sont la norme européenne de l'enseignement supérieur. Au cours de la période prébolognaise, la voie classique était:

- premier cycle : un cycle court de deux ans menant au premier degré, la DEUG (le diplôme d'études universitaires générales)/ DEUST (le diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques) ;

- deuxième cycle: une troisième année menant à la Licence, une quatrième année menant à la Maîtrise;

- troisième cycle: DEA (diplôme universitaire d'études supérieures) ou DESS (diplôme d'études supérieures à orientation professionnelle);

- doctorat.

Sous la direction du Ministère de l'éducation en 2002, les universités ont commencé à mettre en œuvre les objectifs des séries sous l'impact du processus de Bologne chacun selon son propre calendrier. Compte tenu de la complexité du système décrit ci-dessus (et il s'agit d'une version simplifiée), il est important de dire que la mise en place de la LMD comme les cycles a eu des incidences énormes sur le contenu intellectuel et académique des différents programmes de diplômes. Toutefois, dans la véritable tradition française, l'introduction de la nouvelle structure a provoqué, si ce n'est une véritable révolution, un murmure de mécontentement passionné parmi la population d'étudiants.[Sarah Croché et Jean-Émile Charlier 2009 : 3].

Selon la réforme LMD, le cycle complet universitaire est également divisé en 2 étapes, dont chacune se termine par l'attribution d'un diplôme qui confirme de la détention du degré. Le cycle de la formation initial de l'université (Licence) comprend 3 ans d'étude et compte 180 crédits du système ECTS. La formation du Master comprend 2 ans de la formation et est évaluée par 120 unités de crédit. La formation du Doctorat dure 3 ans après le Master et implique 180 unités crédit. Malgré les éléments de nouveauté, l'inscription dans les universités du pays reste traditionnelle. Les étudiants qui ont un diplôme du baccalauréat ou un diplôme d'accès à l'enseignement universitaire ont le droit d'entrer à l'Université.

4.1. Les défauts.

En octobre/novembre 2003 les étudiants, mécontents de la disparition des diplômes qui caractérisaient le système universitaire tel qu'ils le connaissaient, ont décidé de protester. L'une des choses qui les préoccupait le plus était le fait que comme le Master ou la quatrième année d'étude faisait partie du deuxième cycle avant le processus de Bologne, les étudiants pouvaient entrer en quatrième année sur la base non concurrentielle une fois qu'ils avaient obtenu leur Licence. Maintenant, du fait de la nouvelle structure, *la sélectivité deviendrait l'ordre du jour directement après la Licence*. Cela a bien sûr entraîné un changement radical d'attitude de la part des étudiants dans un pays qui a une longue tradition de service public. Le libre accès à l'éducation de façon non concurrentiel étant un élément central de cette tradition.

En plus, les étudiants n'étaient pas contents de la disparition du premier cycle DEUG/DEUST. Aussi, ils craignaient que le système ECTS encourage ce qu'ils considéraient comme *une concurrence malsaine entre les universités*, car le système de crédits leur permettrait de se déplacer librement d'une université à l'autre en «magasinant» leurs diplômes et d'obliger les universités à rivaliser pour attirer des étudiants.

Afin d'apaiser les craintes de la population étudiante il a été décidé que la chose la plus simple à faire était d'introduire la nouvelle structure à côté de l'ancienne plutôt que comme un substitut à cette dernière. Essentiellement, cela signifie que les universités ont réussi à mettre en place les structures de Bologne tout en rassurant les étudiants sur le fait que des options nationales plus anciennes sont toujours disponibles pour eux. Au cours des prochaines années, cette tendance s'estompera progressivement au fur et à mesure que les anciens diplômes deviendront naturellement moins attrayants pour les étudiants désireux de se faire reconnaître au sein d'un système européen. [20 ans après, le processus de Bologne mise sur l'innovation pédagogique : 6].

4.2. Les avantages.

En outre, le processus de Bologne entraîne d'énormes changements dans l'enseignement supérieur en France. La modernisation a inclus des solutions imaginatives et complexes qui ont permis de réaliser largement les objectifs du processus dans un laps de temps étonnamment court. Premièrement, *la tendance de l'éducation pendant toute la vie* a commencé à se développer et chaque initiative des étudiants et des professeurs à agir de façon créative dans l'enseignement éducatif était encouragée.

Deuxièmement, à l'heure actuelle, la quasi-totalité des cours de l'enseignement supérieur dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur français sont dispensés dans le cadre du *système LMD*, ce qui contribue au développement de l'espace européen unique et à l'amélioration de la qualité de l'éducation française parmi les pays concurrents.

La mondialisation et la compétitivité sont les nouvelles approches dans l'enseignement supérieur moderne. Leur solution aura besoin de la tension maximale des forces de la communauté pédagogique. La compétitivité mondiale

après *l'apparence d'un marché sans frontières* dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique est l'une des manifestations les plus visibles de la mondialisation. En outre, il montre une tendance évidente à la diversité dans l'enseignement supérieur. Les formes traditionnelles d'enseignement, mises en œuvre par des programmes structurés par des universités publiques et privées, qui assurent l'interaction entre les étudiants et les enseignants du type «face à face», resteront l'une des formes d'enseignement principales. Les nouvelles formes d'éducation sont également possibles. L'augmentation de la demande internationale d'enseignement supérieur sera liée aux problèmes de financement, à la capacité de nombreux pays de répondre à cette demande, à l'expansion des nouvelles technologies de la communication et à l'Internet qui créent un environnement éducatif [EU Higher Education Law : 2].

4. La conclusion.

Il ressort clairement de l'analyse ci-dessus que le processus de Bologne a entraîné des changements considérables dans les pays qui ont signé la déclaration depuis 1999. Évidemment, les changements ont été beaucoup plus nombreux dans certains pays que dans d'autres. Ils ont parfois été plus formels que réels, mais tous les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur ont relevé le défi de la réorganisation de leurs programmes d'études, de la mise en œuvre ou de la modification de leurs régimes d'assurance qualité, de l'introduction des systèmes de transfert de crédits, de l'élaboration des programmes de la mobilité et de l'adoption des politiques visant à améliorer la participation. Tout en reconnaissant les similitudes, diverses études ont souligné que les lignes d'action de Bologne ont été traduites de la manière très différente. Et encore, les différences contextuelles prennent le devant de la scène. Chaque région a relevé les questions jugées les plus pertinentes et les plus urgentes. [Communiqué de Paris : 10].

Les multiples interprétations régionales et nationales des défis de type Bologne rendent difficile l'évaluation des implications pour les acteurs de l'internationalisation. Le processus de Bologne ne peut pas être ignoré en tant que le mode politique temporaire: il a déjà eu de nombreux effets importants (soulignant une fois de plus que certains changements ont été réels, certains ont été théoriques). Il serait imprudent d'ignorer les conséquences stratégiques.

Les trois principaux problèmes rencontrés par l'enseignement supérieur dans les années à venir après la «fin formelle» du processus de Bologne sont: mobilité académique, démographie et compétitivité mondiale. La concurrence rivalisera avec la coopération dans le monde entier et la réponse européenne unique sera la dimension sociale de l'enseignement supérieur.

Bibliographie

1. *Communiqué de Paris*, 25 mai 2018.
2. Croché S., Charlier J-É. Le processus de Bologne et ses effets. *Education et sociétés*, 2009, n° 2.
3. Crosier D., Parvev T., *Le Processus de Bologne: son impact en Europe et dans le monde*, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 2014.
4. Déclaration de Bologne, 19 juin 1999.
5. Déclaration de La Sorbonne, 25 mai 1998.

6. Garben S., The Netherlands, EU Higher Education Law. The Bologna Process and Harmonization by Stealth, Kluwer Law International, 2001.
7. Gless É., 20 ans après, le processus de Bologne mise sur l'innovation pédagogique, 28.05.2018, EducPros. URL: <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/pour-ses-20-ans-le-processus-de-bologne-se-repolitise-et-mise-sur-les-innovations-pour-apprendre-et-enseigne.html>(date de manipulation: 06.04.2019).
8. Le processus de Bologne et la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. URL: https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Bologne/47/4/23_Fichesargumentaires_bologne-ees_881474.pdf(date de manipulation: 06.04.2019).
9. Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Le Gouvernement luxembourgeois, Processus de Bologne... vers un espace européen de l'enseignement supérieur, Cedies octobre 2004.
10. Orivel Iredu F., The Bologna process in France: origin, objectives and implementation, Université de Bourgogne, September 2005. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00086796/document>(date de manipulation: 06.04.2019).

УДК 811.133.1

Шадрина Татьяна Анатольевна
студентка II курса переводческого факультета
группа ПФ 3-17-1
Московского государственного
лингвистического университета им. Мориса Тореза
tanyushulya@gmail.ru

**L'analyse comparative de particularités pragmlinguistiques
des campagnes électorales de B. Eltsine et de F. Mitterrand.
Comparative analysis of pragmlinguistic instruments
in the political advertising campaigns of B. Yeltsin and F. Mitterrand**

ANNOTATION.

Dans le monde actuel la réputation d'un homme politique est déterminée pas seulement par leur activité administrative et sociale, mais aussi par leur image. En outre plusieurs hommes politiques de nos jours dans leurs propres campagnes se basent sur l'expérience des celles brillantes du passé. Ils examinent leurs particularités pragmlinguistiques et choisissent des moyens linguistiques les plus optimaux pour exercer l'influence efficace sur les électeurs. Cette recherche étudie les particularités pragmlinguistiques des campagnes électorales de B. Eltsine (1996) et de F. Mitterrand (1988). La recherche contient l'analyse de particularités pragmlinguistiques utilisées par les deux candidats à leur promotion, les méthodes et la participation de J. Ségéla, légende de publicité politique, dans la propagande politique.

Mots clés: pragmlinguistique; campagnes électorales; image; B. Eltsine; F. Mitterrand; phonétique; lexique; morphologie; syntaxe.

ABSTRACT.

Nowadays the reputation of politicians is determined not only by their political, administrative and social activities, but also by their image. Among other things, politicians study pragmalinguistic features of the brightest election campaigns of the past years to improve the efficiency of their own ones. They look into linguistic means of expression and learn to choose the most optimal ones for a successful impact on the audience. The report focuses on pragmalinguistic peculiarities of B. Yeltsin (1996) and F. Mitterrand (1988) presidential campaigns. The research includes the analysis of the pragmalinguistic features used by both presidents in the promotion of their political publicity, their approaches and the participation in the political propaganda of J. Seguela, the legend of political advertising.

Keywords: pragmalinguistic; presidential campaigns; image; B. Yeltsin; F. Mitterrand; phonetics; lexicology; morphology; syntax.

Dans le monde actuel la réputation d'un homme politique est déterminée pas seulement par leur activité administrative et sociale, mais aussi par leur image. L'image sous-entend l'existence du style de discours particulier propre au candidat et l'emploi des moyens linguistiques les plus optimaux pour exercer l'influence efficace sur les électeurs. Plusieurs hommes politiques de nos jours dans leurs propres campagnes se basent sur l'expérience des celles brillantes du passé, ils examinent les particularités pragmalinguistiques. L'analyse des moyens pragmalinguistiques des campagnes électorales précédentes considérés comme les plus spectaculaires représente un grand intérêt pour les sciences linguistique et politique.

C'est Charles Morris, philosophe américain, qui a formulé la définition de la pragmatique le premier. La pragmatique est un domaine de la science linguistique qui examine le fonctionnement de la langue dans les actes de communication avec des objectifs différents. [5] Les méthodes pragmatiques permettent d'étudier l'influence que la publicité politique exerce sur les niveaux phonétique, morphologique, lexical et syntaxique.

Tout image publicitaire crée une vision précise sur l'objet et suscite des sentiments spécifiques envers cet objet qui influence le comportement d'un électeur. Et l'objectif de la publicité politique est de former une attitude positive envers le candidat dans la conscience des électeurs et d'annoncer le profit dont les électeurs posséderont dans le cas de la victoire du candidat.

Cette recherche étudie les particularités pragmalinguistiques des campagnes électorales de B. Eltsine (1996, Russie) et de F. Mitterrand (1988, France). Les deux campagnes ont eu lieu pendant la période du «boom pragmalinguistique» au dernier quart du XX^e siècle, elles présentent les meilleurs exemples de la publicité politique dans leurs pays et enfin elles donnent un matériel intéressant à étudier.

CORPS

Il faut commencer l'analyse de la publicité politique des leaders par les noms de leurs campagnes, qui prédéterminent le caractère de leurs campagnes au total. La campagne d'Eltsine porte le nom «Vote, ou tu perdras» («Голосуй или проиграешь»), dynamique et un peu agressif. Au contraire, la campagne de Mitterrand s'appelle d'une manière modeste mais frappant «La France unie».



Dans le cadre de la course électorale Jacques Ségéla, célèbre publicitaire français, responsable de la campagne de F. Mitterrand, a inventé pour le président le surnom gentil «Tonton», qui a été après mis à la base de la chanson propagandiste «Tonton» de Renaud Sechan. [18] En ce qui concerne B. Eltsine, Ségéla lui a surnommé «un homme-tank». [1]

Les surnoms des hommes politiques, leurs caractères et les noms de leurs programmes électoraux ont prédéterminé le cours des événements sur tous les niveaux des campagnes.

Le niveau phonétique

Le moyen linguistique l'un des plus utilisés des textes publicitaires tant de Eltsine que de Mitterrand sont l'assonance et l'allitération. Les rimes dans les chansons composées pour la propagande des leaders sont formés sur la base de ces moyens.

Давай, давай, Борис! / Давай борись, Борис! / Тебя дорога ввысь / Ведет не в первый раз. / Поторопись, Борис! / Давай, Борис, на бис / Исполни песню президентскую для нас! [14]

Настало время решить судьбу великой страны! / И это должен сделать каждый, это должен сделать ты! / Подумай о том, что для себя ты выбираешь! / Голосуй или ты проиграешь! [13]

Bonhommequivaustère / Aumilieudes583ands, desbruyères / Silhouetteinsolites / Blocdegranit / Tontonfoulelaterre / Lentement / Commeletemps. [18]

Le niveau morphologique

Dans les textes français F. Mitterrand vouvoie et utilise les pronoms possessifs «votre», «vos»:

Et seule la Democratie ... vous permettra, au-delà de vos préférences politiques, de vous retrouver ensemble, attachés, chacun à sa manière, à la grandeur de la Patrie que nous aimons. [21]

Mais je veux aussi vous parler de vous, de vos soucis, de vos espoirs et de vos justes intérêts. [17]

Dans les textes russes on emploie les verbes à la première personne du pluriel et les pronoms possessifs «notre», «nos». Ainsi B. Eltsine souligne son orientation envers le peuple de son pays:

16 июня все мы пойдём на выборы, все мы будем выбирать не только свою судьбу, определять судьбу наших детей, наших внуков, мы будем определять судьбу нашей России. Мы безусловно, обязательно победим, потому что мы верим, любим, надеемся. [7]

Недопустим к власти коммунистов! [19]

Les objectifs politiques du candidat français sont exprimés souvent par les infinitifs:

Equilibrer les institutions, construire l'Europe, encourager le désarmement, garantir la sécurité, agir pour la paix, moderniser l'économie, assurer la cohésion sociale, multiplier les espaces de culture. [17]

Ceux russes sont exprimés par l'impératif:

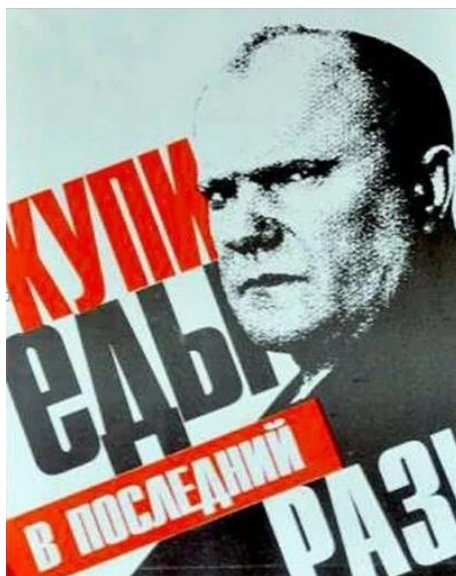
Выбирая президента, зрив корень! [15]

Голосу й за Ельцина! [15]

Недопусти к расной смуты. Спаси и сохрани Россию. [15]

Купи еды в последний раз! [6]

Le niveau lexical



Dans ses textes électoraux B. Eltsine garde la tendance propre à la publicité politique russe de rapprocher l'exposé écrit vers le registre familier. On utilise abondamment la lexique familière, les proverbes, les tours phraséologiques.

Мы – Евразия можем пользоваться не только многим знанием Запада, но и глубиной Востока. А восточная мудрость гласит: «Когда караван поворачивает обратно, первым становится хромой верблюд». [10]

«*Не дай Бог!*» (Le nom du journal publié par l'équipe de Eltsine, dont le but a été la propagande contre les communistes) [6]



La campagne du candidat russe avait pour but l'exaltation de B. Eltsine et l'humiliation de son seul adversaire G. Zuganov. C'est pourquoi c'était important de mettre en vedette les traits forts de Eltsine et de diaboliser l'image du leader communiste. A cette intention, dans les propositions où on évoquait le parti de Zuganov, Eltsine utilisait la négation et les mots avec le préfixe négatif:

Коммунисты не сменили даже название. Они не будут менять и метод. Еще не поздно предотвратить гражданскую войну и голод. Не допусти красной смуты. [15]

Не хочу возвращаться. За коммунистов голосуют заблудшие люди. [6]

Коммунизм неперспективен. [6]

Россию нельзя бросать на орла-решку! [6]

L'emploi de néologismes avec le préfixe «zugo-» (la référence à Zuganov, contradicteur de Eltsine) ajoute un effet comique:

«Страну нашу ... переименовали – теперь живем в Зюгославии. Столица Зюгодан называется. ... Новые деньги ввели – зюгрики. ... Ходят теперь ... оборзюги по городу и за порядком наблюдают. Все – с зюгометами. А в помощь им совсем пацанов, подзюганков набирают – из активистов «Гитлерзюгенда». [6]

La campagne de Mitterrand est plus calme, on donne la priorité aux slogans traditionnels et aux valeurs nationales. C'est pourquoi on donne les avantages aux noms abstraits:

Paix Europe Progrès Solidarité Justice Egalité [16]

Pour un pays comme le nôtre, seule la Démocratie, ses lois de ses principes de liberté, d'égalité et de respect des autres vous permettront de vivre en paix, de travailler pour le progrès de notre société, de garantir la justice et la protection sociale. [21]

Génération Mitterrand

Père de la nation (Le surnom de Mitterrand)



Le niveau syntaxique

Dans les textes publicitaires français le président adresse ses appels directement au peuple:

Françaises, Français, depuis le premier jour de la campagne présidentielle, je vous ai appelés à vous rassembler pour donner à la France toutes ses chances dans les compétitions qui l'attendent.[17]

Mes chers compatriotes, vous avez accompli depuis 7 ans un énorme effort pour que la France soit en mesure de tenir son rang dans le monde. [21]

et en russe, à l'enverse:

Президент, мы вместе![9]

L'anaphore est utilisée par les deux candidats pour renforcer le caractère expressif et l'intelligibilité de leurs textes publicitaires:

Если у вас в холодильнике не стало продуктов, если по всем каналам телевизора идет одна и та же программа, если по почте к вам стала приходить всего одна газета и вы больше не можете ездить за границу, то это значит, что наступило светлое завтра! [8]

Мы победим, чтобы эти выборы не стали последними! Мы победим, чтобы не допустить возврата к временам, когда Россию считали империей зла! [15]

Vive la République! Vive la France![17]

Il faut la paix civile. Il faut la paix sociale.[17]

Pour le même objectif la gradation est employée:

Я решил баллотироваться на пост президента России и объявляю об этом здесь, в родном для меня зале, в родном городе вам, моим землякам, всем гражданам России, для сведения всего мира! [15]

La publicité écrite des candidats a quelques particularités de ponctuation. Dans les textes russes on met le tiret au-devant du prédicat ou entre le sujet et le prédicat au nominatif:

Не переизбрать Ельцина сегодня – это значит всем нам, всему народу расписаться в своей беспомощности, в суетливости и в отсутствии исторической воли, государственного мышления и храбрости. [10]

Ельцин – наш президент [13]

Борис Николаевич Ельцин - президент всех россиян [6]

On voit aussi beaucoup de constructions exclamatives expressives dans les textes et les slogans de Eltsine:

В победе не сомневаюсь, слабые нервные прошу не суетиться! [15]

Давайте вместе бороться за будущее России! [15]

Le texte polycopié grâce à l'emploi des éléments verbaux (noms abstraits et noms propres) et non verbaux (signes/symboles mathématiques) pour la représentation de la «formule politique parfaite» de Eltsine, rend le message concentré et en même temps informatif.

Cet entraînement non conventionnel du matériel attire fortement l'attention des électeurs:

Ельцин + Лебедь = реформы и порядок

Коммунисты + Власть = дефицит и страх

Les campagnes de Mitterrand de 1981 et de 1988 avaient des caractères pareilles («La Force Tranquille» et «La France unie»). L'objectif de ces campagnes était de créer l'image du candidat proche du peuple français, entendant son peuple et se représentant comme le père de la nation. Par conséquent, le discours de Mitterrand est toujours calme, mesuré, sans intonations exclamatives. Les slogans sont à l'indicatif, pas au subjonctif, qui est généralement utilisée dans divers types d'appels.

La France unie est en marche.

Le Socialisme, une idée qui fait son chemin.

La paix civile, la paix sociale – voilà le projet que je développerai pendant les prochaines semaines. [20]

CONCLUSION

Ayant effectué une analyse détaillée des textes publicitaires électoraux de B. Eltsine et F. Mitterrand aux niveaux phonétique, morphologique, lexical et syntaxique, nous avons découvert les traits de similarité et de différence dans les tendances linguistiques de leurs publicités, nous avons établi la régularité entre la nature de chaque campagne, leurs objectifs et les moyens pragmatolinguistiques utilisés. La conclusion principale de cette recherche est que dans les deux campagnes on a employé les moyens pragmatolinguistiques et les méthodes correspondant aux objectifs de l'homme politique qu'ils promouvaient. La publicité de Eltsine, menée pour la promotion massive de sa candidature au poste de président et pour la «diabolisation» de son adversaire Zouganov, se caractérise par l'emploi de lexique expressive et agressive, de néologismes, de constructions syntaxiques exclamatives et non conventionnelles. La campagne de Mitterrand utilise au contraire les méthodes de propagande calmes et tranquilles, elle ne donne la priorité qu'à maintenir la confiance envers le candidat pour garder ses positions déjà occupées.

Bibliographie

1. Сегела Ж. Национальные особенности охоты за голосами: восемь уроков для кандидата-победителя. / Ж. Сегела. – М. : ВАГРИУС, 1999. – 262 с.

2. Лисовский С.Ф. Избирательные технологии: история, теория, практика : [Учеб. пособие для кандидатов и избирателей] / С.Ф. Лисовский, В.А. Евстафьев. - М. : РАУ Ун-т, 2000. – 318 с.
3. Розенталь Д.Э. Язык рекламных текстов. / Д.Э. Розенталь, Н.Н. Кохтев. – М. : Высшая школа, 1981. – 125 с.
4. Дзенс Н.И. Прагмалингвистика (основные направления и методология лингвистической прагматики) [Текст] : учебное пособие / Н. И. Дзенс ; Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Белгородский государственный национальный исследовательский университет". - Белгород : Белгород : БелГУ, 2016. - 142 с.
5. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. — Назрань: Изд-во "Пилигрим". Т.В. Жеребило. 2010.
6. <https://propagandahistory.ru/280/Gazeta-Ne-day-Bog--obraztsa-1996-goda/> (Lejournal Не дай бог)
7. <https://www.youtube.com/watch?v=iDGmUOmtYi8> (Le spot publicitaire)
8. https://www.youtube.com/watch?v=_HcacEXXorY (Le spot publicitaire)
9. <https://www.youtube.com/watch?v=rz4X-ikGXbk> (Le slogan)
10. <https://www.youtube.com/watch?v=l3wgSsDD8Rg> (Le speech de Mikhalkov)
11. https://www.youtube.com/watch?v=DYhKSMVZp_c (L'interview)
12. <https://www.youtube.com/watch?v=uLmVeCCK9ew> (L'émission Намедни)
13. <https://www.youtube.com/watch?v=FYQZ45gaBkw> (La chanson)
14. <https://www.youtube.com/watch?v=MDxQfn3T0Yc> (Lachanson Борись, Борис!)
15. <https://yeltsin.ru/> (Les slogans)
16. <https://www.youtube.com/watch?v=XT3WSgUgtAo> (Les slogans)
17. <https://www.facebook.com/lettreatouslesfrancais/> (Lettre à tous les Français)
18. https://www.youtube.com/watch?v=CkZ_KaopHe8 La chanson Tonton)
19. Листовки Гражданской инициативы «Не допустим к власти коммунистов»
20. https://www.youtube.com/watch?v=XAL_O-HCf4I (Le speech de Mitterrand)
21. <https://www.youtube.com/watch?v=XT3WSgUgtAo> (Le speech de Mitterrand)

НАШИ АВТОРЫ

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ

| | | |
|--|--|---------------------------------|
| LucioGiuliodori | Ph. D, Senior Lecturer, Agrarian and Technological Institute, Department of Foreign Languages RUDN University (Moscow) | luciogiuliodori@gmail.com |
| Агафонова Анастасия Андреевна | студентка 3 курса, Московский государственный лингвистический университет (Москва) | nastag5045@gmail.com |
| Алёшина Арина Александровна <i>совместно с</i> | студентка 4 курса ОП «Фундаментальная и прикладная лингвистика» НИУ «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород) | alyoshinaarina@ya.ru |
| Белова Полина Евгеньевна | студентка 4 курса ОП «Фундаментальная и прикладная лингвистика» НИУ «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород) | belova-polina@mail.ru |
| Вахранев Антон Юрьевич | бакалавр, кафедра германской филологии, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет (Москва) | ag15barto@gmail.com |
| Григорьева Екатерина Игоревна | студентка 2 курса факультета немецкого языка, Московский государственный лингвистический университет (Москва) | katarina.grigoriowa18@gmail.com |
| Виноградова Ольга Ильинична <i>совместно с</i> | доцент факультета гуманитарных наук Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | olgavinogr@gmail.com |
| - Бузанов | студенты I курса | anton.buzanov.00@gmail.com |

**Антон Олегович
- Генералова
Софья
Александровна
- Оверникова
Дарья Алексеевна
- Смилга
Вероника
Константиновна**

Национальный
исследовательский
университет «Высшая школа
экономики» (Москва)

sageneralova@edu.hse.ru
daovernikova@edu.hse.ru
smilgaveronika@gmail.com

совместно с

**Сигдел
Элина Сушиловна**

студентка II Курса
Национальный
исследовательский
университет «Высшая школа
экономики» (Москва)

sigdelina@gmail.com

**Калиничева
Оксана Васильевна**

преподаватель кафедры
английского языка, ФЭСН,
Российская академия
народного хозяйства и
государственной службы при
Президенте Российской
Федерации (Москва)

ksenia.07@mail.ru

**Козельская
Дарья Вячеславовна**

магистрант кафедры
английской филологии,
факультета Романо-германской
филологии 1 курс
Воронежский
Государственный Университет
(Воронеж)

d.kozelskaya@mail.ru

**Кравцова
Майя Тимофеевна**

студентка 3 курса Факультета
немецкого языка, Московский
государственный
лингвистический университет
(Москва)

kravcova9810@gmail.com

**Липина
Анна Алексеевна**

кандидат филологических
наук,
доцент кафедры английского
языка ФЭСН РАНХиГС
(Москва)

Anna_lipina2011@mail.ru

**Николаева
Ольга
Александровна**

ассистент кафедры
английского языка, ФГБОУ
ВО «Ульяновский
государственный
педагогический университет
им. И.Н. Ульянова»

nikolaeva-olga94@yandex.ru

(Ульяновск)

**Советов
Иван Михайлович**

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка ФЭСН РАНХиГС

ivan_sovetov@mail.ru

**Трубловская
Алёна Викторовна**

студентка программы бакалавриата «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Департамент иностранных языков Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

atrublovskaya@gmail.com

**Чечельницкая
Татьяна
Вячеславовна**

студентка второго курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

tvchechelnitskaya@edu.hse.ru

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Анацкая
Татьяна
Михайловна**

студентка 2 курса, факультета романо-германских языков, Московский государственный областной университет (Мытищи)

anatskayatanya@yandex.ru

**Богородская
Валерия
Александровна**

студентка 3-го курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

lerabogorodskaya@yandex.ru

Бокорева

магистрант кафедры

lina.bokoreva@yandex.ru

| | | |
|---|---|------------------------------|
| Алина Николаевна | английской филологии, факультета романо-германской филологии 1 курс Воронежский государственный университет (Воронеж) | |
| Дровяникова Анастасия Сергеевна | студентка 4 курса бакалаврской образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» специализации межкультурная коммуникация, департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | asdrovyannikova@gmail.com |
| Кравцов Андрей Дмитриевич | студент образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | adkravtsov@edu.hse.ru |
| Лагунова Анастасия Александровна | студентка Института социально-гуманитарных наук, специальности «Лингвистика» («Перевод и переводоведение (немецкое отделение)») Тюменский государственный университет | anastasijalagunowa@gmail.com |
| Филимонова Александра Алексеевна | студентка третьего курса факультета немецкого языка Московский государственный лингвистический университет (Москва) | sasha.filimonova98@yandex.ru |
| Хоротян Диана Арменовна | студентка 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | dianakhorotyan@gmail.com |
| <i>совместно с</i> | | |

| | | |
|--|---|---------------------------|
| Сорокина Екатерина Николаевна | студентка 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | katyasn16@yandex.ru |
| Юркова Анастасия Олеговна | студентка образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | nastasia.yurkova@mail.ru |
| Юшкевич Абигейл-Ивона | студентка группы 165-1, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | abby.yushkevich@gmail.com |

COMMUNICATION CURRENT AND FUTUTE RESEARCH CHALLENGES

| | | |
|--|---|-------------------------|
| Алюкас Алена Алексеевна | студентка бакалавриата, департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | alyuckas@gmail.com |
| Beliaev Vladislav Alexandrovich | Student of Faculty of Economic and Social Sciences Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA, Moscow) | v.a.beliae@mail.ru |
| Vdovenko Sofiya Georgievna | Second-year student of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow | vdovenkosofia@gmail.com |

совместнос

| | | |
|---|---|-------------------------------|
| Mikhailova Renata Maksimovna | Second-year student of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow | renata-mihailova@mail.ru |
| Зубкова Виктория Александровна | студентка 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | viktoriazubkova1406@gmail.com |
| Калинина Евгения Константиновна | студентка факультета экономических и социальных наук Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте Российской Федерации | kalininaa.00@mail.ru |
| <i>совместно с</i> | | |
| Пешникова Дарья Игоревна | студентка факультета экономических и социальных наук Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте Российской Федерации | d_peshnikova@mail.ru |
| Мирзаева Дарья Улхановна | ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | damirzaeva@gmail.com |
| Pshenichnykh Victoria | 2nd course Faculty of Economic and Social Science (FESS) | victoria05061@yandex.ru |
| <i>совместно с</i> | | |
| Stetsenko Alisa | 2nd course Faculty of Economic and Social Science (FESS) | alice.stetsenko@mail.ru |

| | | |
|---|--|----------------------------|
| Стефанова Анастасия Стефановна | студентка 3 курса бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Департамент иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва | stefanova.nastya@gmail.com |
|---|--|----------------------------|

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

| | | |
|-------------------------------------|---|----------------------|
| Гранкина Дарья Сергеевна | бакалавр Санкт- Петербургского государственного университета | iceknigh23@gmail.com |
|-------------------------------------|---|----------------------|

| | | |
|--|---|-----------------------------------|
| Коршунова Александра Ивановна | студентка магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Департамент иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | alexandra.korshunova.96@gmail.com |
|--|---|-----------------------------------|

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

| | | |
|--|--|--------------------|
| Дубовых Светлана Алексеевна | магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально- гуманитарный университет», учитель английского языка, Кратовская СОШ№28 | lana.dubovyx@bk.ru |
|--|--|--------------------|

| | | |
|--------------------------------------|--|-----------------------|
| Еремеева Ульяна Сергеевна | студентка 2 курса бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | useremeeva@edu.hse.ru |
|--------------------------------------|--|-----------------------|

| | | |
|--|--|---------------------------|
| Очкова Наталья Алексеевна | студентка переводческого факультета Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет» | nochkova@hotmail.com |
| Рогатова София Владимировна | федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» | sofiia.rogatova@gmail.com |
| Романова Анастасия Игоревна | студентка факультета «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | anasroman1920@mail.ru |
| Смирнова Анна Георгиевна | магистр, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | duis-congue@yandex.ru |
| Степанова Марина Николаевна | студентка факультета иностранных языков, профиль «Перевод и переводоведение» ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна) | lingvomarina@gmail.com |
| Шу Хань | магистрант филологических наук, института русского языка, Пекинский университет иностранных языков (КНР) | shuhan1995@126.com |
| Шапкина Елена Александровна | студентка Российского Государственного Социального Университета, Москва, Россия | elena-96@bk.ru |

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

| | | |
|---|---|-----------------------------|
| Карасева Арина Александровна | студентка IV курса факультета иностранных языков Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна) | rishik.karasik@gmail.com |
| Кочина Полина Алексеевна | студентка магистратуры по программе «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», преподаватель департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | polinakochina@gmail.com |
| Морозова Татьяна Александровна | студентка второго курса магистерской программы «иностранные языки и межкультурная коммуникация», приглашенный преподаватель, департамента иностранных языков Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | taciamorozova@mail.ru |
| Нечаева Мелина Ивановна | студентка 4 курса ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | melina@list.ru |
| Петрова Елена Николаевна | студентка 3 курса образовательной программы | aleona_petrova_1998@mail.ru |

«Иностранные языки и
межкультурная
коммуникация»,
Национальный
исследовательский
университет «Высшая школа
экономики» (Москва)

**Савина
Алина Васильевна**

студентка 4 курса факультета
иностранных языков
ГОУ ВО МО
«Государственный социально-
гуманитарный университет»
(Коломна)

alinasavina1997@gmail.com

**Садыхова
Карина Эльмановна**

студентка второго курса
департамента иностранных
языков,
Национальный
исследовательский
университет
«Высшая школа экономики»
(Москва)

Karina_se@list.ru

**Солдатова
Елена Игоревна**

студент 3 курса
департамента иностранных
языков, Национальный
исследовательский
университет «Высшая школа
экономики» (Москва)

soldalena@mail.ru

**Хусаенова
Эльвира
Ильшатовна**

студентка Ульяновского
государственного
педагогического
университета им. И.Н.
Ульянова

elvira.xusaenova.99@bk.ru

ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Архарова
Татьяна Андреевна**

магистрант Института
лингвистического и
педагогического
образования Национальный
исследовательский
университет «МИЭТ»

tanya_soln@mail.ru

**Балабуркина
Анастасия
Михайловна**

студентка 4 курса, кафедра
немецкой филологии,
направление Лингвистика,
ТюмГУ(Тюмень)

balaburkinaanastasia@gmail.com

| | | |
|---|---|-----------------------------|
| Коваленко Дарья Сергеевна | студентка магистратуры кафедры методики обучения иностранному языку института иностранных языков, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт- Петербург) | daria.kovalenko13@gmail.com |
| Крюкова Елизавета Сергеевна | студентка 3-го курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», департамента иностранного языка, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | liza.kryukova1998@gmail.com |
| Медведева Наталья Анатольевна | студентка Института иностранного языка, Московский педагогический государственный университет | nextkeys@gmail.com |
| Мячикова Анастасия Александровна | студентка кафедры немецкой филологии Института социально-гуманитарных наук Тюменского государственного университета (Тюмень) | myachikowa.nastya@yandex.ru |
| Тукмакова Янина Владимировна | студентка бакалавриата департамента иностранного языка Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | yaniyari@yandex.ru |
| <i>совместно с</i> | | |
| Акопян Елизавета Сергеевна | студентка бакалавриата департамента иностранного языка Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) | esakopn@mail.ru |

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Абенова
Назгуль Ермековна** Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики, г.Тюмень abenovanazgul@mail.ru

**Бородкина
Инна Николаевна** учитель немецкого и английского языков МБОУ Лицей № 5 (Воронеж) borodkina10@list.ru

**Былова
Полина Дмитриевна** студентка бакалавриата департамента иностранных языков Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) pdbylova@gmail.com

**Сидорова
Анастасия
Андреевна** студентка 4 курса департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) nsidorova9836@gmail.com

KULTUR UND LANDESKUNDE VON DEUTSCHSPRACHIGEN LÄNDERN

**Григорьева
Светлана Сергеевна** студентка, 3 курс Департамент иностранных языков, ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) svetlana290755@gmail.com

**Минихайрова
Камила Рашитовна** студентка, 3 курс Департамент иностранных языков, ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва) kamila.minikhairova@yandex.ru

**Новикова
Ирина Анатольевна** студентка 2 курса факультета РГФ, кафедры немецкой Supernovikova1999vrn@mail.ru

филологии, ФГБОУ ВО
«Воронежский
Государственный
Университет», Россия, г.
Воронеж

**Попова
Ольга Андреевна**

кандидат исторических наук,
доцент (Тюмень)

popovauni@rambler.ru.

совместно с

**Тимофеева
Анастасия
Александровна**

студентка II курса
магистратуры группы 29
ПОМ187 (Тюмень)

patriotka13.94@mail.ru

LA FRANCE LANGUE ET CULTURE

**Волобуева
Елизавета
Александровна**

студентка II курса
переводческого факультета,
группа ПФ 3-17-1
Московского
государственного
лингвистического
университета им. Мориса
Тореза

liza.volobueva.1999@mail.ru

**Исаева
Эсмירה Тохировна**

студентка 4 курса
бакалаврской программы
«Иностранные языки и
межкультурная
коммуникация», департамента
иностранных языков,
Национальный
исследовательский «Высшая
школа экономики» (Москва)

esmira.isaeva.97@mail.ru

**Макеева
Елена
Константиновна**

студентка, Национальный
исследовательский
университет
«Высшая школа экономики»
(Москва)

lena3697makeewa@mail.ru

**Шадрина
Татьяна
Анатольевна**

студентка II курса
переводческого факультета
группа ПФ 3-17-1 Московского
Государственного
Лингвистического
Университета им. Мориса
Тореза

tanyushulya@gmail.ru

Типография ООО «Буки Веди»
117246, г. Москва, проезд Научный,
д. 19, этаж 2, ком. 6Д, оф. 202
Тел.: (495) 926-63-96, www.bukivedi.com, info@bukivedi.com

ISBN 978-5-4465-2613-0



9 785446 526130 >