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 –

СОВРЕМЕННЫЕВЕКТОРЫРАЗВИТИЯ ИПЕРСПЕКТИВЫ

СБОРНИК СТАТЕЙ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ V НАУЧНОЙ МЕЖВУЗОВСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

16 апреля 2020
Москва

УДК 81-13
ББК 81.1
П82

Пространство научных интересов: иностранные языки и межкультурная коммуникация – современные векторы развития и перспективы: сборник статей по результатам **V научной межвузовской конференции молодых ученых** 16.04.2020 г. (ШИЯ НИУ ВШЭ) / Отв. редактор Е.Г. Кошкина. Выпуск 4. – М. Из-во ООО «Буки Веди», 2020. – 497 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 Business Communication: Current and Future Research Challenges, Current Methods of English Language Teaching, Deutschland: Sprache und Kultur, La France: langue et culture, Italia: la lingua e la cultura.***
Сборник издается по результатам V научной межвузовской конференции молодых ученых, проведенной Школой иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» 16 апреля 2020 г.
Адресован широкой аудитории, интересующейся проблемами лингвистики, переводоведения, преблемами преподавания иностранных языков и культур, исследователям, лингвистам, преподавателям иностранных языков, аспирантам, студентам бакалавриата и магистратуры.
Рабочие языки сборника: русский, английский, немецкий, французский, итальянский.

ISBN 978-5-4465-3068-7

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

№ 4 **СБОРНИК СТАТЕЙ** **2020**

МОСКВА Сборник издается по заказу
Школы иностранных языков
НИУ ВШЭ

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ 9

Балан Римма Александровна Концепт "справедливость" в русско- и англоязычной лингвокультурах…….....…9

Босырева Анастасия Алексеевна Концепт «счастье» во франкоязычной лингвокультуре……..17

Васильева Светлана Николаевна Лингвокультурологические пресуппозиции и их функция в художественном тексте……31

Максимов Александр Александрович Прецедентные имена и высказывания в англоязычном военно-политического дискурсе……39

Морозова Марина Валерьевна Театральный дискурс в СМИ и его связь с другими видами дискурса……46

Чжу Цзяхао Проблематика, сюжет, язык современного рэпа (на материале текста немецкоязычного рэп-исполнителя) ……...……56

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 62

Андрейченко Александр Александрович Использование интерактивных форм для обучения говорению……..…62

Баринская Ирина Андреевна Использование метода проектов с применением технологий дополненной реальности в процессе преподавания иностранных языков……..…70

Бычкова Мария Алексеевна Обучение написанию личного письма с помощью текста-образца (формат ОГЭ, английский язык, средняя ступень общеобразовательной школы) ……79

Воронкова Виктория Васильевна К вопросу об использовании аутентичных публицистических текстов в процессе обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе……85

Герасимова Юлия Андреевна Применение метода моделирования учебно-речевой ситуации при обучении иноязычному говорению (английский язык, основное общее образование) ……..…93

Кузина Екатерина Андреевна Использование геймификации на уроках английского языка в начальной школе как способа развития когнитивных способностей обучающихся……...103

Мартынова Татьяна Владимировна Особенности использования образовательных Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку (английский язык, основная общеобразовательная школа)……..... 110

Митюряева Валерия Евгеньевна, Ткаченко Анастасия Анатольевна Обучение монологической речи на уроках английского языка средней ступени обучения……...116

Павлишак Татьяна Александровна Обучение студентов - филологов лингвокультурологической интерпретации художественного произведения……...126

Петрова Елена Николаевна Стандартизированный контроль по иностранным языкам (на материале ЕГЭ, FCE, DELF B2 И ТРКИ II) ……..……134

Пранович Светлана Игоревна Современные направления иноязычного образования……..141

Хлудова Ольга Алексеевна Дидактические возможности использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка……149

Черняк Надежда Валерьевна Русскоязычные измерительные материалы для оценивания уровня сформированности межкультурной компетенции…….157

Шайхлисламова Лилия Финадовна Обучающие компьютерные игры в эпоху цифровизации……..168

Шепелева Анна Сергеевна Некоторые особенности преподавания иностранных языков людям третьего возраста……176

CURRENT METHODS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....183

Афтаева Мария Дмитриевна Теоретические основы и определение коммуникативной ситуации ……...…183

Греченко Анастасия Александровна Целостность и согласованность в студенческих эссе……190

Крюкова Елена Владимировна Интегрированное обучение просодии иноязычной речи……...199

Лисицына Елена Александровна Content language integrated learning as means of developing the professional competence of graduates of language universities……202

Мележникова Мария Игоревна The Importance of Including Regional Component into Intercultural Language Education of Moscow Secondary School Students…….……208

Теплякова Анастасия Борисовна Activation Method: a response to present-day teaching goals……215

Шистко Виктория Анатольевна Практический способ использования бессловесных книжек с картинками в качестве мощного инструмента обучения младших школьников…….…224

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 231

Долгова Алиса Алексеевна Категория модальности в английском и русском политических дискурсах…….…231

Ерёменко Дарья Витальевна Межкультурная коммуникация как взаимодействие говорящих сознаний……244

Князева Анастасия Ивановна «Время» через призму языка (на материале английского, немецкого и русского языков) ……...……257

Кравцов Андрей Дмитриевич Лингвистический кросс-культурный анализ концепта «толерантность» в советском и пост-советском пространстве……..…266

Репина Анфиса Львовна Понятия дружбы и любви, отраженные в пословицах и фразеологизмах: на материале английского, французского и русского языков……...282

BUSINESS COMMUNICATION: CURRENT AND FUTURE RESEARCH CHALLENGES…….....295

Аринова Байрта Николаевна Роль лингвистических характеристик английского языка для специальных целей в развитии навыков профессиональной коммуникации……. 295

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ 304

Бакиева Дженнет Нурягдыевна Стратегии и приёмы передачи артиклей в англо-русском переводе (на материале романов и. Макьюэна) ……..…304

Зыбковец Анастасия Леонидовна Сравнительный анализ возможностей машинного перевода и перевода, выполненного человеком……...…311

Бутенко Юлия Ивановна, Кочеткова Елизавета Леонидовна Влияние информационных технологий на перевод…….……320

Кочина Полина Алексеевна Поэтический перевод: посредничество и соавторство……..…327

Мамилова Светлана Абдурахметовна Особенности художественного перевода повести и рассказа испанско-баскского писателя Бернардо Ачаги…… 336

Новицкая Ирина Владимировна Проблема научного перевода в контексте междисциплинарного дискурса специальной педагогики ……..346

Парамонов Денис Вячеславович Проблемы отражения в переводе содержательных параметров латинского поэтического текста (на материале Carmen 34 Гая Валерия Катулла) ……..…355

Степанова Анастасия Валериевна Страховой случай за рубежом: переводческий анализ текста документации……...…361

Цурцумия Джуна Джумбериевна Лексические аспекты перевода текстов годового отчета .(на материале годового отчета Международного валютного фонда) ……..……367

DEUTSCHLAND: SPRACHE UND KULTUR…….....374

Карякина Анастасия Олеговна Selbstidentifikation und kulturelles Gedächtnis der Jugend in Deutschland und Russland……..…374

Минихаирова Камила Рашитовна Das Öko-Konzept als Alternative neuer Lebens- und Wohnmodelle…….385

Паутова София Сергеевна Martin Luther und Thüringen……393

Прохорова Анастасия Вячеславовна, Толмачева Анастасия Андреевна Die Bildreflexion der verlorenen Generation in den Werken von Erich Maria Remarque……..398

Федорова Валерия Игоревна Sprachgenre "Beschwerde" im Geschäftsdiskurs der deutschen und russischen Sprachen……...408

Попова Тамара Арменаковна, Федотенкова Виктория Андреевна Küche in den deutschsprachigen Ländern……...419

Миконова Анастасия Сергеевна, Хильковская Алёна Витальевна Lesekultur in Deutschland……...…431

LA FRANCE: LANGUE ET CULTURE……...…443

Агарвал Джулия Кришановна L'interaction de la culture française et de la culture africaine et leur manifestations……..…443

Брякова Алина Ивановна Caractéristiques linguistiques des discours inauguraux de Jacques René Chirac comme instrument pour façonner l'image politique du président……448

Даниличева Татьяна Александровна Les emprunts à l'arabe par le français, l'aspect phonétique de leur adaptation. ……...……457

Логинова Полина Гарриевна L'image verbale d' Emmanuel Macron ……462

Проницына Ольга Сергеевна Les problèmes de Francophonie aux conditions du multiliguisme de la société européenne contemporaine……..…468

Шадрина Татьяна Анатольевна Les particularites du français de belgique dans le monde moderne……..…475

ITALIA: LA LINGUA E LA CULTURA……...……...…480

Собко Екатерина Васильевна L'evoluzione dell'autoidentificazione dei Siciliani secondo i testi lirici……..……..…480

НАШИ АВТОРЫ.....490

УДК 81-139, 81-119

Балан Римма Александровна,
бакалавр школы иностранных языков НИУ ВШЭ
Научный руководитель:
Кошкина Елена Геннадьевна
Кандидат филологических наук, старший преподаватель школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
e-lena-koshkina@yandex.ru

Концепт "справедливость" в русско- и англоязычной лингвокультурах
The Concept of "Justice" in Russian and English Linguacultures

АННОТАЦИЯ.

Данная статья посвящена исследованию концепта «справедливость» в русско- и англоязычной лингвокультурах. Проведенное исследование было выполнено в рамках одного из направлений современной лингвистики – когнитивной лингвистики. В данном направлении ставится задача изучить связь языка и мышления, понять, как структуры сознания человека воплощены в языке. В статье приводятся полученные результаты исследования концепта «справедливость» в двух лингвокультурах с применением лингвистических, семантико-когнитивных и экспериментальных методов. Исследование и описание концепта было проведено в рамках разработанной И.А. Стерниным теории полевой организации концептов.

Ключевые слова: *концепт; справедливость; лингвокультура; мышление; полевая модель.*

ABSTRACT.

The current article is devoted to the study of the concept of "justice" in the Russian and English linguacultures. The study was realized within the framework of cognitive linguistics. In this area of modern linguistics, the task is to study the connection between language and thinking and to examine how the structures of human consciousness are embodied in language. The description of the concept "justice" is based on the theory developed by I.A. Sternin. It focuses on a field model of the concept assuming the distribution of cognitive features in the zones of the core and periphery. The article presents the results of the study of the concept "justice" in two linguacultures using linguistic, semantic-cognitive and experimental methods.

Key words: *concept; justice; linguistic culture; thinking; field model.*

Изучение процессов мышления человека стало актуально в 40-х – 50-х годах 20-го века, что привело к зарождению когнитивной науки. Предметом исследования когнитивной науки стали приобретение, переработка и

использование человеком информации. Другими словами, когнитология изучает репрезентированные в сознании человека результаты восприятия им действительности и предметно-познавательной деятельности, накопленные «в виде осмысленных и приведенных в определенную систему данных». [4] Из когнитивной науки выделился целый ряд смежных научных дисциплин, изучающих ментальные процессы мышления: когнитивная психология, нейрофизиология, когнитивная антропология, философская теория когниции и когнитивная лингвистика в том числе.

Исследования в рамках когнитивной лингвистики посвящены изучению того, как информация поступает в мозг человека, обрабатывается, кодируется и вербализуется в языке. Основным понятием когнитивной лингвистики является концепт, представляющий собой, по определению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества». [6] По причине того, что концепт является мыслительным, ненаблюдаемым и многомерным феноменом, дефиниции данного понятия различаются среди лингвистов: концепт толкуют как «мыслительное образование» [1, с.4], «оперативную единицу памяти» [3, с.90], «пучок представлений» [7], «культурный ген» [5, с.16], «операционную единицу мысли» [2, с.51] и так далее.

Описываемое в данной статье исследование является актуальным, поскольку было проведено в рамках одного из передовых направлений лингвистики – когнитивной лингвистики – и позволяет выявить особенности восприятия представителями разных лингвокультур определенных явлений, что способствует изучению их национального менталитета и картины мира. Данные, полученные в результате проведенного исследования, расширяют наше понимание о том, как представители русско- и англоязычной лингвокультур мыслят, воспринимают мир и его отдельный фрагмент – справедливость.

Объектом исследования были структуры концепта «справедливость» в русской и английской концептуальных системах, а также их сходства и различия в языковых картинах мира данных лингвокультур.

Предметом работы являлись языковые средства вербализации концепта «справедливость» в русской и английской картинах мира: ключевые слова-репрезентанты, паремии, объективирующие признаки данного концепта в названных языках, а также ассоциации, полученные в результате свободного ассоциативного эксперимента среди представителей русской и английской лингвокультур.

Цель проведенного исследования состояла в моделировании и сравнении структур концепта на материале русского и английского языков.

В соответствии с целью исследования, были определены его методы, включающие компонентный, концептуальный, семантико-когнитивный,

сравнительный и описательный, а также психолингвистический метод обработки ассоциативного материала.

Справедливость является одним из важнейших концептов в сознании человека, наравне с любовью, свободой, счастьем, здоровьем и так далее. Тем не менее, место, которое занимает этот концепт в концептосфере народа, способы его вербализации, и, в целом, специфика воспрятия справедливости различаются по тем или иным параметрам среди наций.

В работе концепт рассматривается в рамках лингвокогнитивного направления, в котором культура исследуется через индивидуальное сознание. В основу описания концепта «справедливость» легла разработанная И.А. Стерниным полевая модель, предполагающая распределение когнитивных признаков концепта в зонах ядра, ближней, дальней и крайней периферии в зависимости от степени их яркости и актуальности в концептосфере лингвокультуры [8, с. 61]. Процесс моделирования концепта по методике И.А. Стернина и З.Д. Поповой включает несколько этапов, в том числе построение номинативного, паремиологического и ассоциативного полей, анализ и описание семантики языковых средств, входящих в них, когнитивная интерпретация результатов этого описания для выявления когнитивных признаков концепта и непосредственно построение полевой модели концепта на основе полученных когнитивных признаков.

Таким образом, для построение номинативного поля исследуемого концепта в русской и английской языковых культурах были определены ключевые слова «справедливость» / «justice» и были определены их дериваты и синонимы с помощью словарей синонимов и интернет-источников. Перечень лексических единиц, вошедших в номинативное поле концепта «справедливость» в русской лингвокультуре следующий: Астрея, беспристрастие, беспристрастность, верность, достоверность, достойность, Жэнь, законность, заслуженность, истинность, нелицеприятность, непредвзятость, непредубежденность, объективность, по заслугам, поделом, понятность, правда, правдивость, праведность, правильность, правосудие, справедливое отношение, справедливый, честность. В номинативное поле концепта в английской лингвокультуре вошли следующие лексические единицы: court, decency, equity, fairness, honesty, impartial, impartiality, integrity, judge, just, justice, justness, law, reasonableness, rectitude, right, righteousness, rightfulness, truth, uprightness.

Далее методом компонентного анализа с помощью толковых словарей было проведено семантическое описание данных лексических единиц для выделения их семантических компонентов.

На следующем этапе исследования было построено паремиологическое поле концепта «справедливость». В данное поле русской лингвокультуры вошли 21 пословица и поговорка русского языка, 12 афоризмов представителей русской культуры и 14 устойчивых фразеологических сочетаний из словарных статей. Для построения паремиологического поля концепта в английской лингвокультуре были использованы 13 английских пословиц, 4 идиомы и 15 афоризмов представителей английской языковой культуры. Данные языковые единицы были также

подвергнуты семантическому описанию с целью выделить семантические компоненты, содержащиеся в них. После полученные из единиц номинативного и паремиологического полей семантические компоненты были подвергнуты когнитивной интерпретации для выявления когнитивных классификационных признаков концепта «справедливость».

Одним из важнейших этапов проведенного исследования было построение и описание ассоциативного поля концепта. Для этого был проведен свободный ассоциативный эксперимент с участием 331 носителя русского языка и 272 англоязычных респондентов, среди которых были представители обоих полов и всех возрастных групп. Задачей участников эксперимента было дать 5 ассоциаций к слову-стимулу «справедливость». В результате было получено и проанализировано 1419 русский и 1180 английских языковых единиц, каждая из которых рассматривалась как отдельный семантический компонент. Далее было необходимо посредством когнитивной интерпретации полученных лексем выявить когнитивные признаки исследуемого концепта.

Наконец, заключительным этапом описания концепта является построение его полевой модели. Таким образом, полевая структура концепта «справедливость» в русской языковой культуре на основе проведенного анализа будет сформирована следующим образом (рисунок 1). Полученные в результате когнитивной интерпретации когнитивные признаки концепта распределены по зонам ядра, ближней, дальней и крайней периферий по принципу уменьшения их яркости в лингвокультуре. С когнитивным признаком представлено процентное соотношение лексических единиц ассоциативного поля, формирующих данный признак, от общего количества полученных ассоциатов и/или количество примеров данного признака в номинативном и паремиологическом полях. Также, была построена полевая модель концепта «справедливость» в англоязычной лингвокультуре (рисунок 2). Выделенные в результате исследования когнитивные признаки концепта были распределены по соответствующим ядра и периферии в зависимости от их яркости.

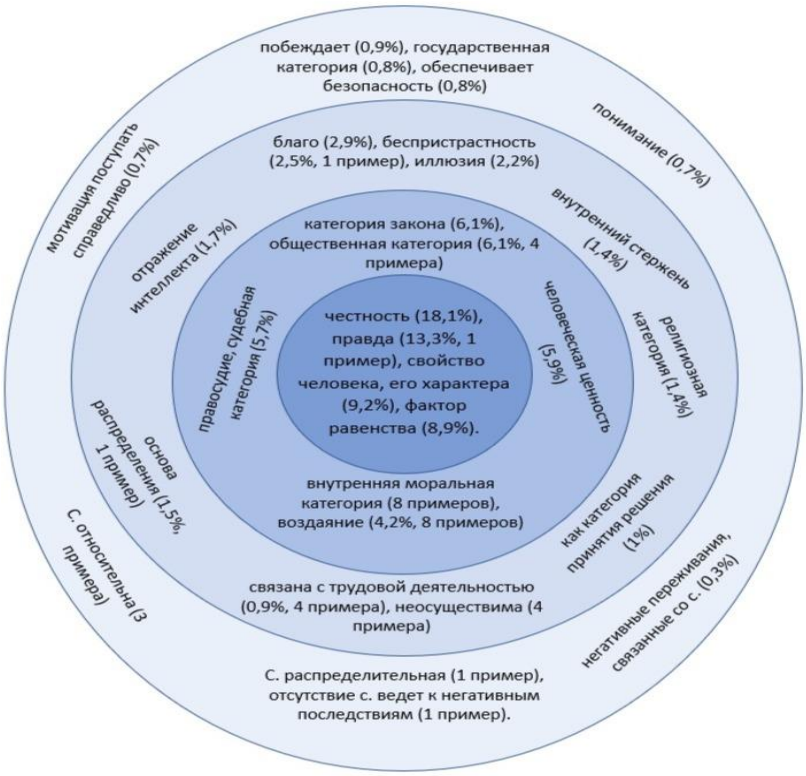


Рис. 1. Полевая модель концепта «справедливость» в русскоязычной лингвокультуре.

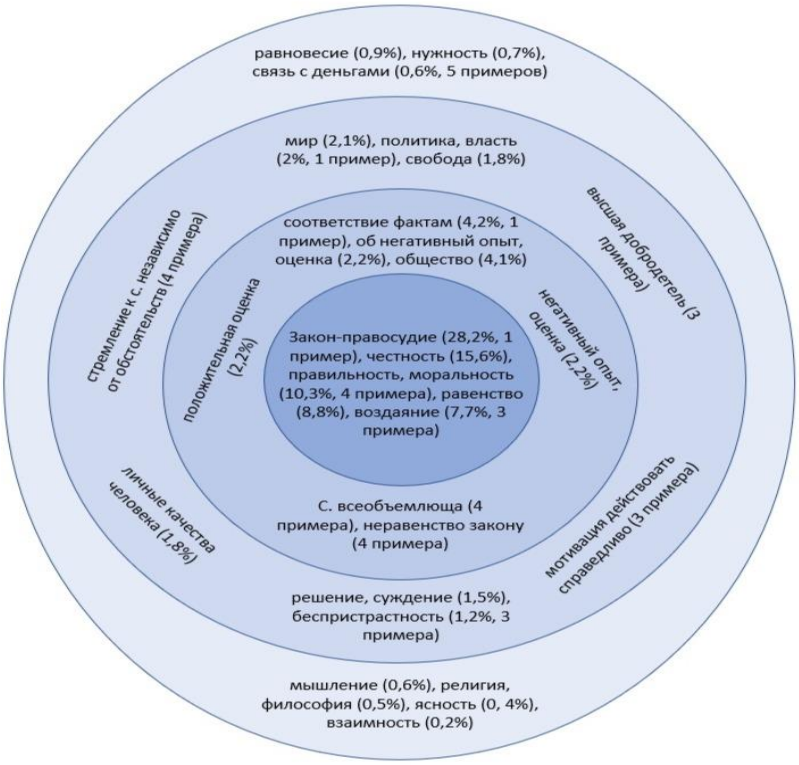


Рис. 2. Полевая модель концепта «справедливость» в англоязычной лингвокультуре.

Проведя описание концепта справедливости в русской и английской лингвокультурах, можно сделать ряд наблюдений. В русской концептосфере

основными признакам концепта являются справедливость как честность (18,1%), справедливость как правда (13,3%, 1 пример), справедливость как свойство человека, его характера (9,2%), справедливость как фактор равенства (8,9%).

В то же время, в английской концептосфере у того же концепта доминируют признаки закон-правосудие (28,2%, 1 пример), честность (15,6%), правильность, моральность (10,3%, 4 примера), равенство (8,8%), воздаяние (7,7%, 3 примера).

Можно заметить, что признак честность обнаруживается в обеих концептосферах на одном из первых мест, хотя в русской проявляется ярче, чем в английской – 18,1% и 15,6% соответственно. Также стоит обратить внимание на то, что самым ярким признаком концепта справедливость в английской концептосфере является признак закон-правосудие (28,2%, 1 пример), что указывает на почти прямое отождествление носителями языка справедливости и правосудия. В то же время в русской концептосфере признаки законность (6,1%) и справедливость как правосудие, судебная категория (5,7%) находятся уже не в ядре, а в ближней периферии, что указывает на значительно более низкий уровень яркости и актуальности данных признаков для сознания представителей лингвокультуры.

Когнитивный признак справедливость-равенство практически одинаковый по яркости выраженности в концептосферах обеих лингвокультур – 8,8% в русской и 8,9% в английской – и находится в ядрах обеих полевых моделей. То же можно сказать о признаке справедливость как категория принятия решения (1% в русской и 1,5% в английской дальней периферии). В обеих лингвокультурах признак мотивация действовать справедливо слабо выражен – 0, 7% в русской и 3 примера в английской.

Однако, наблюдается значительный разрыв в яркости признаков концепта справедливость, связанных с качествами человека: признак справедливость как свойство человека, его характера (9,2%), находящийся в ядре русской полевой модели и признак личные качества человека (1,8%), находящийся в дальней периферии английской полевой модели. Также, существенный разрыв наблюдается у признаков концепта, связывающих справедливость и общество: справедливость как общественная категория (6,1%, 4 примера) в ближней периферии русской полевой модели и признак общество (4,1%) в ближней периферии английской полевой модели. Признак справедливость как внутренняя моральная категория (8 примеров) в ближней периферии русской полевой модели также существенно уступает по яркости признаку правильность, моральность (10,3%, 4 примера) в ядре английской полевой модели. Аналогичную ситуацию можно наблюдать с признаком воздаяние – (4,2%, 8 примеров) в русской ближней периферии и (7,7%, 3 примера) в ядре английской модели.

Яркость признака беспристрастность концепта справедливость в сознании носителей русского языка (2,5%, 1 пример) почти в два раза превышает яркость того же признака в сознании носителей английского языка (1,2%, 3 примера), но в обеих полевых моделях находится в дальней периферии. Яркость соотношения справедливости и религии как признака концепта также существенно различается

в лингвокультурах: 1,4% в дальней периферии русской полевой модели и 0,5% в крайней периферии английской модели. Кроме того, яркость признаков, связанных с негативной оценкой или опытом в русской лингвокультуре существенно уступает яркости подобных признаков в английской лингвокультуре -- негативные переживания, связанные со справедливостью (0,3%), отсутствие справедливости ведет к негативным последствиям (1 пример) и негативный опыт, оценка (2,2%) соответственно.

Таким образом, специфическими для русской лингвокультуры являются следующие установленный когнитивные признаки концепта справедливость: с. как правда, с. как человеческая ценность, с. как иллюзия, с. как отражение интеллекта, с. как основа распределения, с. как внутренний стержень, с. связана с трудовой деятельностью, с. неосуществима, с. побеждает, с. как государственная категория, с. обеспечивает безопасность, с. как понимание, с. относительна, с. распределительная.

Для английской лингвокультуры, по сравнению с русской, специфическими когнитивными признаками концепта справедливость являются признаки соответствие фактам, положительная оценка, справедливость всеобъемлюща, неравенство закону, мир, политика, власть, свобода, стремление к справедливости независимо от обстоятельств, справедливость высшая добродетель, равновесие, нужность, связь с деньгами, мышление, ясность, взаимность.

Предпринятое исследование подтверждает правомерность выделения концепта справедливость в качестве культурно-значимой единицы в русском и английском языковых сознаниях, а также обосновывает эффективность методик, применяемых в процессе изучения указанного концепта.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить следующее:

1. Концепт «справедливость», являясь социокультурным феноменом в языковом сознании представителей русско- и англоязычной лингвокультур, имеет разнообразные формы проявлений в языке, выражаясь на понятийном и образно-ассоциативном уровнях. Кроме того, концепт «справедливость» находит проявление в семантике как лексических, так и фразеологических единиц.

2. Методика сравнительного анализа внутренней полевой структуры концепта достаточно полно и логично отражает его структурные особенности.

3. Психолингвистический метод обработки ассоциативного материала позволил выявить общие тенденции ассоциирования, свойственные носителям русского и английского языков, а также определить наиболее характерные типы ассоциативных реакций. Более того, был установлен перечень наиболее частотных реакций, составляющих ядро ассоциативных полей исследуемого концепта в русской и английской концептосфере. Полученные данные позволили выявить универсальные и вариативные признаки концепта.

4. Проведенное описание концепта «справедливость» на материалах русского и английского языков, позволило построить полевые модели концепта и выявить его национально-культурную специфику в языковых сознаниях носителей русского и английского языков.

Таким образом, гипотеза утверждающая, что представления об определённом фрагменте мира могут быть схожи у разных народов, однако в восприятии одного и того же концепта разными народами присутствуют некоторые, иногда значительные, расхождения, что указывает на специфичность миропонимания представителей этих народов, и проявляется в наличии дифференцирующих признаков в структурах сравниваемых концептов, находит непосредственное подтверждение в данном исследовании.

Проведенное исследование открывает широкие перспективы для дальнейшего изучения концепта в языковом сознании той или иной лингвокультуры. Более того, дальнейшие этапы исследования могут быть проведены с привлечением материалов этимологического характера, личностно-ориентированного, бытийного дискурса, а также фрагментов живой коммуникации. Исследования в направлении когнитивной лингвистики довольно перспективны, а обозначенные проблемы связи языка и мышления ждут дальнейшей теоретической и практической разработки.

Список литературы

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово.// Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997. - С.267-279.
2. Воркачев С. Счастье как лингвокультурный концепт. М, 2004.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С.Кубрякова, В.З.Демьянков, Ю.Г.Панкрац, Л.Г.Лузина. М., 1996.
4. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика - психология - когнитивная наука // ВЯ - 1994, № 4.
5. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода //Концепты. Научные труды Центроконцепта. Вып.1. Архангельск, 1977. - С.11-35.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. - М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007.
7. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.
8. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. – С. 58-65.

УДК6 372.881.111.22

Босырева Анастасия Алексеевна
Студентка 4-го курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва)
nat_air@mail.ru
Научный руководитель:
Кошкина Елена Геннадьевна
Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка, департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва)
e-lena-koshkina@yandex.ru

Концепт «счастье» во франкоязычной лингвокультуре
Concept of "happiness" in French-language linguoculture

АННОТАЦИЯ.

Концепт является базовым термином когнитивной лингвистики. Многие лингвисты по всему миру изучали концепты в рамках той или иной культуры. Однако глубокое изучение концепта "счастье" во франкоязычной лингвокультуре еще не было представлено.

Целью работы является определение национальных особенностей концепта "счастье" во франкоязычной лингвокультуре.

Для достижения поставленной цели лексические единицы, вербализующие концепт "счастье" в лингвокультуре, подвергаются семантико-когнитивному анализу.

Данная работа основывается на материале франкоязычных толковых словарей, словарей синонимов, словарей паремий, а также на данных ассоциативного эксперимента с участием представителей выбранных лингвокультур.

Ключевые слова: *концепт; когнитивная лингвистика; лингвокультура; семантико-когнитивный анализ; номинативное поле.*

ABSTRACT.

Concept is a basic term for cognitive linguistics. Many linguists around the world have been studied concepts within a given culture. However, a profound and comparative study of the concept of "happiness" in French linguoculture has not yet been presented.

The aim of the paper is to determine the national characteristics of the concept of "happiness" in French linguoculture.

To achieve this aim, lexical units verbalizing the concept of "happiness" in linguoculture are subjected to semantic-cognitive analysis.

This paper is based on material from French-language explanatory dictionaries, synonyms dictionaries, proverbs dictionaries, as well as on the data of an association experiment with the participation of representatives of selected linguocultures.

Key words: *concept; cognitive linguistics; linguoculture; the semantic-cognitive analysis; nominative field.*

Объектом исследования, представленного в данной статье, является франкоязычная лингвокультура. Целью работы является определение национально обусловленных особенностей концепта «счастье» во франкоязычной лингвокультуре. Задачами исследования являются:

1) Описать теоретические основы исследования: определить понятия когнитивная лингвистика, лингвокультурология, концепт и др.;
2) Рассмотреть подходы и способы исследования концептов;
3) Определить номинативное поле концепта во франкоязычной лингвокультуре, произвести семантический анализ лексических единиц поля;
4) Инвентаризовать единицы паремиологического поля во франкояычной лингвокультуре, подвергнуть их семантико-когнитивному анализу;
5) Провести ассоциативный эксперимент среди представителей выбранной лингвокультуры, описать результаты анализа.

Концепт, являясь основополагающим понятием когнитивной лингвистики, несет в себе информацию о языковой картине мира определенной лингвокультуры. Он отражает коллективное сознание и опыт, основанный на историко-культурных событиях, содержит в себе эмоциональную составляющую, отражает уникальные культурные особенности.

Согласно Е.С. Кубряковой концепт – это «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [1, с. 89].

З. Д. Попова и И.А. Стернин представили основные этапы семантико-когнитивного исследования концепта:

1. Построение номинативного поля концепта, которое включает в себя лексико-семантические группы и поля, синонимический ряд.
2. Анализ и описание семантики лексических единиц, которые являются неотъемлемой частью номинативного поля концепта.
3. Когнитивная интерпретация результатов семантического анализа – выявление когнитивных признаков, формирующих исследуемый концепт как ментальную единицу.
4. Подтверждение полученного когнитивного описания у носителей языка.
5. Описание содержания концепта в виде перечня когнитивных признаков [2, с. 111].

Для подробного исследования концепта необходим последний этап – моделирование концепта, в который входят следующие шаги: описание макроструктуры и категориальной структуры (иерархии) концепта; описание полевой организации выявленных когнитивных признаков.

Первым этапом исследования является построение номинативного поля, которое имеет определенную структуру: ядро, ближняя, дальняя и крайняя периферия. Ядро состоит из ключевого слова, которое наиболее приближенно раскрывает концепт. Лексемы в ближней, дальней и крайней периферии распределяются следующим образом:

- к ближней периферии относятся лексемы, которые не являются стилистически-окрашенными, но менее частотны в своем употреблении;
- к дальней периферии относятся лексические единицы с эмоционально-экспрессивной окраской. Они имеют невысокую частотность употребления;
- к крайней периферии – лексемы с низкой частотностью. Это также могут быть разговорные слова, жаргоны, устаревшие слова.

Помимо номинативного поля концепта, необходимо построить паремиологическое и ассоциативное поле. Паремия представляет собой устойчивое выражение народного происхождения (пословицы и поговорки). Исследователь обращается к лингвистическим словарям и выявляет крылатые выражения. Исследование паремий и построение паремиологического поля необходимо для определения когнитивного признака концепта. Ассоциативное поле состоит из ассоциативных единиц на слово-стимул (ключевое слово концепта), получаемых в ходе ассоциативного эксперимента.

Таким образом, для исследования концепта необходимо определить ключевое слово; построить номинативное поле, представляющее собой совокупность лексем и устойчивых выражений; распределить языковые единицы между ядром, ближней, дальней и крайней периферии; а также, построить паремиологическое и ассоциативные поля.

Номинативное поле

Во франкоязычной лингвокультуре ключевым словом номинативного поля является «bonheur».

Для описания концепта «счастье» во франкоязычной лингвокультуре проведем анализ его вербальных репрезентантов. Их совокупность будет представлено в виде номинативного (слова-номинанты), паремиологического (паремии) и ассоциативного (ассоциаты) полей.

Ключевым словом-репрезентантом является «bonheur». Оно входит в ядро номинативного поля. В зоне периферии расположен синонимичный ряд к лексической единице «bonheur», который был собран на основе словаря синонимов [5][8]. Периферия номинативного выглядит следующим образом:

1. Ближняя периферия (стилистически неокрашенные лексемы) – joie, félicité, bien-être, plaisir, béatitude, bien, satisfaction;
2. Дальняя периферия (слова с эмоционально экспрессивной окраской) – prospérité, chance, succès, bénédiction, calme, ravissement, délice, contentement;

3. Крайняя периферия (лексические единицы с низкой частотой употребления) – bienfait, faveur, extase, euphorie, douceur, sérénité, gaieté, enivrement, délectation.

Лексические единицы, которые входят в номинативное поле, подвергаются семантическому анализу. Далее выявленные семы будут подвержены когнитивной интерпретации, в результате которой будут выявлены КДП и ККП.

Рассмотрим определения и этимологию ключевого слова и его синонимов.

Наиболее полное определение слову «bonheur» дает электронный словарь TLFi : «(1) Bonne fortune, chance favorable, occasion propice, événement propre à apporter quelque satisfaction; (2) Au gré des occasions plus ou moins favorables qui se présentent; (3) Bon effet obtenu par hasard, ou parfois avec une habileté qui donne l'impression du hasard; (4) État essentiellement moral atteint généralement par l'homme lorsqu'il a obtenu tout ce qui lui paraît bon et qu'il a pu satisfaire pleinement ses désirs, accomplir totalement ses diverses aspirations, trouver l'équilibre dans l'épanouissement harmonieux de sa personnalité» [9].

Электронный словарь университета Шербрука определяет слово «bonheur», как: «(1) Chance, occasion propice, événement propre à apporter quelque satisfaction; (2) Bon effet, bon résultat; (3) État atteint par l'homme lorsqu'il a obtenu tout ce qui lui paraît bon, qu'il a pu satisfaire ses désirs et qu’il a trouvé l'équilibre dans l'épanouissement harmonieux de sa personnalité» [10].

Далее, проанализируем происхождение слова «bonheur». В электронном словаре TLFi говорится, что слово «bonheur» имеет французское происхождение со значением «fatalité heureuse, chance» [3] и образовано путем соединения слов «bon» и «heur». Слово «bon» означает «notion de convenance; notion de bonté» [3], а «heur» – «sort, fatalité, destin» [3]. Оба слова имеют французское происхождение.

«Dictionnaire de la langue française» Эмиля Литтре утверждает, что слово «bonheur» имеет следующую этимологию: «Bon et heur (voy. ce mot). L'étymologie, appuyée en cela par la synonymie, montre que le sens propre et primitif est bonne chance, et que le sens qui se rapproche de félicité est secondaire» [4]. Слово «bonheur» имеет значение удача и блаженство.

Таким образом, было выяснено, что лексическая единица «bonheur» имеет французское происхождение и означает «счастливую судьбу, шанс».

Синонимами слова «bonheur» являются: joie, béatitude, bien-être, satisfaction, félicité, plaisir, heur, succès. С помощью электронных словаря TLFi и словаря университета Шербрука дали определение каждому синониму ключевого слова, а также определили их этимологию.

Проведя инвентаризацию синонимов ключевого слова и проанализировав дефиниции и этимологию, считаем уместным и логичным сгруппировать все лексемы на 6 групп для дальнейшего анализа.

Лексико-семантический анализ **первой группы репрезентантов** концепта «bonheur» (*félicité, bien-être, plaisir, béatitude, satisfaction, délice, contentement, extase, euphorie, délectation*) позволяет установить следующие семы: parfait; état; plénitude; agréable; corps; calme de l'esprit; aisance; existence; action; besoin; désir;

tendance; contentement; joie; l'accomplissement d'un désir; tranquille; simple; plaire; divertir; politesse; vif plaisir; assouvissement; âme; intense; optimisme; sentiment; savourer.

Вторая группа репрезентантов концепта «bonheur» (*joie, ravissement, gaieté, enchantement*) разрешает выявить следующий набор сем: sentiment; intense; durée limitée; aspiration; désir; voie; être; satisfaction; manifester; bonne humeur; action; ravir; admiration; rire; s'amuser; disposition; enchanter; effet; exceptionnel.

Анализ **третьей группы репрезентантов** концепта «bonheur» (*bénédiction, bienfait, faveur, douceur*) выявляет следующие семы: Consacrer; bénir; grâce; faveur; gratitude; charité; attirer; pauvres; acte de bien; don; service; améliorer; vie; apport positif; favorable; bienveillance; marque d'intérêt; amitié; amour; indulgente; avantage; doux; agréable; affectueux.

Лексико-семантический анализ **четвертой группы репрезентантов** концепта «bonheur» (*chance, fortune, heur*) помогает выявить следующий набор сем: possibilité; probabilité; événement heureux; sort; favorable; faveur; issue; situation favorable; puissance mystérieuse; êtres humains; destinée; succès; biens, richesses; posséder.

Пятая группа репрезентантов концепта «bonheur» (*bien, prospérité, succès*) разрешает выделить следующий набор сем: règle morale; utile; nécessaire; profitable; possession; avantage; une chose précieuse; prospère; expansion; abondance; le plan économique; santé; heureux résultat; aboutir; but recherché; événement favorable; intérêt; faveur

Анализ **шестой группы репрезентантов** концепта «bonheur» (*calme, sérénité*) разрешает выделить следующие семы: absence; agitation; bruit; tranquillité; serein; état; esprit; agitation.

Выявленные на основе лексико-семантического анализа семы подвергаются когнитивной интерпретации, в результате которой выделяется набор КДП концепта «bonheur»: humeur optimiste; état de plaisir; calme; divertissement; vivant; rire; état de l'esprit; manifestation des émotions; fun; le désir d'aider; l'amélioration de la qualité de vie; miséricorde; bien; concours de circonstances; bonne chance; résultat souhaité; réalisation des objectifs; résultat escompté; faveur; silence, détente, quiétude.

Для наглядности представим результаты лексико-семантического анализа и когнитивной интерпретации в виде таблицы:

	Лексемы (номинанты концепта)	Результаты лексико-семантического анализа **(набор сем)**	Результаты когнитивной интерпретации сем **(набор КДП)**	Интеграция КДП **(набор ККП)**

1	Félicité, bien-être, plaisir, béatitude, satisfaction, délice, contentement, extase, euphorie, délectation	Parfait; état; plénitude; agréable; corps; calme de l'esprit; aisance; existence; action; besoin; désir; tendance; contentement; joie; l'accomplissement d'un désir; tranquille; simple; plaire; divertir; politesse; vif plaisir; assouvissement; âme; intense; optimisme; sentiment; savourer	Humeur optimiste; état de plaisir; calme; divertissement; vivant	État psychologique
2	Joie, ravissement, gaieté, enchantement	Sentiment; intense; durée limitée; aspiration; désir; voie; être; satisfaction; manifester; bonne humeur; action; ravir; admiration; rire; s'amuser; disposition; enchanter; effet; exceptionnel	Rire; état de l'esprit; manifestation des émotions; fun	État émotionnel
3	Bénédiction, bienfait, faveur, douceur	Consacrer; bénir; grâce; faveur; gratitude; charité; attirer; pauvres; acte de bien; don; service; améliorer; vie; apport positif; favorable; bienveillance; marque d'intérêt; amitié; amour; indulgente; avantage; doux; agréable; affectueux	Le désir d'aider; l'amélioration de la qualité de vie; miséricorde; bien	Bonnes actions
4	Chance, fortune, heur	Possibilité; probabilité; événement heureux; sort; favorable; faveur; issue; situation favorable; puissance mystérieuse; êtres humains; destinée; succès; biens, richesses; posséder	Concours de circonstances; bonne chance; résultat souhaité	Bonne fortune
5	Bien, prospérité, succès	Règle morale; utile; nécessaire; profitable; possession; avantage; une chose précieuse; prospère; expansion; abondance; le plan économique; santé; heureux résultat; aboutir; but recherché; événement favorable	Réalisation des objectifs; résultat escompté; faveur	Succès
6	Calme, sérénité	Absence; agitation; bruit; tranquillité; serein; état; esprit; agitation	Silence, détente, quiétude	État physique

Таким образом, номинативное поле концепта «bonheur» может быть описано следующими ККП: état psychologique; état émotionnel; bonnes actions; bonne fortune; succès; état physique.

Паремиологическое поле

На данном этапе будут инвентаризованы и проанализированы французские пословицы и поговорки, которые содержат ключевое слово концепта «bonheur».

Для удобства анализа выявленные путем сплошной выборки французские паремии были разделены на 7 групп, которые имеют общий смысл.

Проведем лексико-семантический анализ **первой группы паремий**:

•«On ne fait son bonheur que par le bonheur d'autrui»[1] [7] – принося другим пользу, счастье, хорошие эмоции человек радуется сам, потому что смог улучшить жизнь другого. Делая других людей счастливыми, человек сам становится более счастливым.

•«Le bonheur est plus grand quand il est partagé»[2] [7] – делясь радостью, хорошими новостями со своими друзьями, близкими, человек делает окружающих счастливыми.

В перечисленных поговорках были найдены следующие семы: avantage; bonnes émotions; réjouir; partager; améliorer; joie; amis; proches; rendre.

Рассмотрим **вторую группу** паремий:

•«Caché sous les ailes de l'amour, le bonheur vient et s'envole avec lui»[3] [7] – счастье заключается в любви. Любящий человек приносит счастье своему партнеру, и, соответственно, забирает его, уходя.

•«L'amour qui se prouve est source inépuisable de bonheur»[4] [7] – любящие друг друга поддерживают чувства друг друга, показывают и доказывают свою любовь.

Семантика перечисленных паремий складывается из следующих сем: résider; partenaire; aimer; soutenir; sentiment; montrer; passions; source.

Проанализируем значение **третьей группы** паремий:

•«On achète un plaisir, mais non pas le bonheur» [5] [7] – с помощью денег мы можем купить вещь, которая принесет нам временную радость или удовольствие. Однако, истинное счастье нельзя купить.

•«L'or fait l'éclat, mais non pas le bonheur»[6] [6] – богатство может принести человеку славу, удовольствие, удовлетворение. Однако, золото это бездушная вещь, какой бы ценной или дорогой она не была.

В перечисленных поговорках были найдены следующие семы: argent; acheter; chose; temporaire; sentiment vrai; richesse; gloire; précieuse; joie temporaire.

Проведем лексико-семантический анализ **четвертой группы** паремий:

---

[1] Мы делаем наше счастье только счастьем других
[2] Счастье еще больше, когда им делятся
[3] Скрытое под крыльями любви счастье приходит и улетает вместе с ним
[4] Любовь, которая доказывает себя, является неисчерпаемым источником счастья
[5] Мы покупаем удовольствие, но не счастье
[6] Золото делает блеск, но не счастье

•«Le bonheur dépend presque toujours de soi»[7] [6] – человек самостоятельно создает свое счастье, будь то любимое дело, которым он занимается, или близкие люди, о которых он заботиться.

•«Est heureux qui sait l'être»[8] [6] – счастлив тот человек, который концентрируется на положительных эмоциях. Человеку важно понимать, что его радует, и уметь интерпретировать события жизни в свою пользу.

Семантика перечисленных паремий складывается из следующих сем: créer; dépendre; indépendamment; se concentrer; émotions positives; comprendre; plaire; interpréter; événements de la vie.

Проанализируем значение **пятой группы** паремий:

•«Le bonheur se réduit à de petits bonheurs»[9] [7] – счастье заключается в мелочах, в повседневной жизни (солнечная погода, улыбка прохожего). Большое счастье человека состоит из маленьких радостей жизни.

•«Le bonheur fuit celui qui le cherche»[10] [6] – счастье можно найти тогда, когда человек перестает искать его. Порой человеку нужно остановиться и посмотреть по сторонам. Возможно, счастье находится рядом с ним.

Petites choses; vie quotidienne; consister; trouver; arrêter; regarder autour – семы, найденные с помощью определения значений паремий.

Рассмотрим **шестую и седьмую группы** паремий:

•«On ne connaît son bonheur qu'une fois perdu»[11] [6] – человеку трудно оценить то, что он имеет, так как в счастливом состоянии он ни в чем не нуждается. Только после потери чего-то он понимает, настолько это было важно.

•«Un seul moment d'étourderie détruit souvent notre bonheur»[12] [7] – одно неосторожное действие может разрушить счастье, например: неосторожное слово в период ссоры может разрушить отношения.

В перечисленных поговорках были обнаружены семы: difficile; apprécier; état; important; malentendu; action imprudente; destruction.

Когнитивная интерпретация результатов семантического анализа позволяет выявить следующий набор КДП и ККП, который можно представить в следующей таблице:

№	Единицы паремиологического поля	Результаты лексико-семантического анализа **(набор сем)**	Результаты когнитивной интерпретации сем **(набор КДП)**	Интеграция КДП **(набор ККП)**

[7] Счастье почти всегда зависит от самого себя
[8] Счастлив тот, кто умеет им быть
[9] Счастье сводится к маленьким счастьям
[10] Счастье спасается от тех, кто его ищет
[11] Мы не знаем своего счастья, пока не потеряем его
[12] Один момент небрежности часто разрушает наше счастье

1	On ne fait son bonheur que par le bonheur d'autrui; le bonheur est plus grand quand il est partagé	Avantage; bonnes émotions; réjouir; partager; améliorer; joie; amis; proches; rendre	Partager avec proches; apporter de la joie; changer d'humeur	Relations humaines
2	Caché sous les ailes de l'amour, le bonheur vient et s'envole avec lui; l'amour qui se prouve est source inépuisable de bonheur	Résider; partenaire; aimer; soutenir; sentiment; montrer; passions; source	Sentiments amoureux; apporter le bonheur; maintenir l'amour	Amour
3	On achète un plaisir, mais non pas le bonheur; l'or fait l'éclat, mais non pas le bonheur	Argent; acheter; chose; temporaire; sentiment vrai; richesse; gloire; précieuse; joie temporaire	Sans âme; impossibilité d'acheter; inestimable	Le bonheur est intangible
4	Le bonheur dépend presque toujours de soi; est heureux qui sait l'être	Créer; dépendre; indépendamment; se concentrer; émotions positives; comprendre; plaire; interpréter; événements de la vie	Changer la façon de penser; transformation; propres efforts	État d'esprit
5	Le bonheur se réduit à de petits bonheurs; le bonheur fuit celui qui le cherche	Petites choses; vie quotidienne; consister; trouver; arrêter; regarder autour	Joie de la vie; profiter du moment	Le bonheur est dans les détails
6	On ne connaît son bonheur qu'une fois perdu	Difficile; apprécier; état; important	Appréciation; compréhension	La valeur du bonheur
7	Un seul moment d'étourderie détruit souvent notre bonheur	Malentendu; action imprudente; destruction	Conservation; facile à briser	Le bonheur est fragile

Анализ паремиологического поля позволяет выявить следующие ККП концептуализируемой области: relations humaines; l’amour; le bonheur est intangible; état d'esprit; le bonheur est dans les détails; la valeur du bonheur; le bonheur est fragile.

Ассоциативное поле

Для построения ассоциативного поля был проведен ассоциативный эксперимент в Google Forms (см. Приложение 5). В нем приняли участие 20

представителей французской культуры в возрасте 18-40 лет. Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1) Le bonheur est... (Écrivez 5 noms);

2) Quelles expressions (proverbes, dictons) vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au bonheur?;

3) Vous vous sentez heureux quand...;

4) Je serais malheureux si ...;

5) Que feriez-vous pour trouver le bonheur?

Перечисленные вопросы были составлены для детального изучения концепта «bonheur» в сознании представителей французской культуры. Полученные ответы респондентов были подвергнуты анализу в дальнейшем.

Со словом «bonheur» у представителей французской культуры возникли следующие ассоциации: amour (11,7%); amis (9,4%); liberté (8,1%); famille (7%); réaliser ses rêves (3,6%); voyage (3,6%); musique (2,4%); santé (2,4%); se connaître soi-même (2,4%); patrie (2,4%); sécurité (2,4%); tranquillité (2,4%); plaisir (2,4%); relaxation (2,4%); humilité (1,1%)[13]; respect; rugby; fiers; solitude; montagnes; étoiles; nature; dépassement de soi; l'épanouissement personnelle; flirts; stabilité émotionnelle; sentiment positif; énergie positive; sensation d'aisance; satisfaction morale; auto-satisfaction; nouvelles expériences; objectif de vie; important; doit être partagé; égalité; persévérance; intensité; multitude; oeuvre; s'assume complètement; paix intérieur; France; temps libre; passion; nourriture; enfants; être entouré de personne loyal.

Проанализировав ответы, мы выяснили, что у представителей французской культуры слово «bonheur» ассоциируется с путешествиями, свободой, реализацией своих желаний. Более того, испытуемые ассоциировали счастье с саморазвитием, внутренними ощущениями и родиной.

В опросе респонденты привели следующие пословицы и поговорки:

- Le bonheur n'est réel que quand il est partagé (11,5%);
- L'argent ne fais pas le bonheur (11,5%);
- Bouche baisée ne perd pas sa fraîcheur (5,5%)[14];
- Ayant risqué une fois, on peut rester heureux pour toute la vie;
- Vivre pauvre mais libre que riche enchainé;
- Ma vie, mes règles;
- Vivre et aimer;
- On ne voit bien que par le coeur, l'essentiel est invisible pour les yeux;
- Chacun est l’artisan de son bonheur;
- Le bonheur est toujours seul;
- «La vie, c'est comme une boite de chocolats, on ne sais jamais sur quoi on va tomber» – отсылка к фильму «Форрест Гамп»;
- «En rêve, j’ai éclaté les carcans, qui nous pèsent» – отсылка к песне «En rêve» певицы ZAZ;

[13] Далее, процент всех оставшихся ответов останется неизменным (1,1%).
[14] Далее, процент всех оставшихся ответов останется неизменным (5,5%).

•Avoir un niveau de vie convenable, avoir trouver la réponse idéale pour fonder une famille;

•Après la pluie vient le beau temps;

•Il n'y a point de bonheur sans courage, ni de vertu sans combat;

•Caresse de femmes, caresse de chatte.

Таким образом, с помощью анализа паремий были обнаружены такие дополнительные признаки концепта, как: le bonheur va à une personne courageuse; œuvre; le bonheur est variable.

На основе анализа ответов на третий вопрос «Vous vous sentez heureux quand...» были выявлены такие ассоциаты концепта «bonheur», как: être avec ses amis proche; autoformation; absence des problèmes; hobby; voyage; liberté; relaxation; nature; être aimé; manger de la nourriture délicieuse.

На четвертый вопрос «Je serais malheureux si...» респонденты дали следующие ответы: la mort de mes parents/amis (34,8%); incapacité à résoudre le problème (19,2%); incapacité à réaliser son rêve (15,4%); peur de la solitude (11,5%); incapacité à se développer (7,7%); incapacité à se reposer (3,8%); perte d'esprit (3,8%); droits sont violés (3,8%).

Таким образом, счастьем для представителей французской культуры является: la vie des parents/amis; trouver une solution au problème; réaliser le rêve; être entouré; possibilité de développer; possibilité de se reposer; être sain d'esprit; respect des droits.

В последнем вопросе респонденты ответили, на что они говоры пойти ради обретения счастья: trouver l'amour (11,1%); le bonheur est dans ma tête (11,1%); se battre pour son bonheur (11,1%); apprendre de nouvelles choses (7,4%); parler avec des amis ou de la famille (7,4%); voyager dans le monde (7,4%); rencontrer de nouvelles personne (3,7%)[15]; faire quelques chose de nostalgique; trouver un terrain d'entente avec ses parents; relever de nouveaux défis; se remettre en question; faire les bon choix dans la vie; ne pas répéter les erreurs; le bonheur me trouvera; écouter de la musique; regarder des films/des vidéos; jouer avec mes amis; méditer.

Семантический и когнитивный анализ ассоциатов, полученных в ходе ассоциативного эксперимента с участием представителей французской культуры, позволяет выделить КДП и ККП. Представим их в следующей таблице:

	Ассоциаты	Результаты когнитивной интерпретации **(набор КДП)**	Интерпретация КДП **(набор ККП)**
1	Se connaître soi-même; réaliser ses rêves; dépassement de soi; l'épanouissement personnelle; un objectif de vie; s'assume complètement; paix intérieur; autoformation; nouvelles expériences;	Assimilation de l'information; nouvelles connaissances; amélioration de	Autoformation

[15] Далее, процент всех оставшихся ответов останется неизменным (3,7%).

	possibilité de développer; trouver une solution au problème; se battre pour son bonheur; apprendre de nouvelles choses; relever de nouveaux défis; se remettre en question; faire les bon choix dans la vie; ne pas répéter les erreurs;	soi; exploration de soi; reconnaissance de soi;	
2	Sécurité; tranquillité; plaisir; relaxation; fiers; solitude; humilité; énergie positive; satisfaction morale; auto-satisfaction; santé; absence des problèmes; être sain d'esprit; le bonheur est dans ma tête; possibilité de se reposer	Sérénité; isolement; bon travail du cerveau; plaisir; vie; humeur inspirée; l'état de l'âme	État psychologique
3	Musique; rugby; hobby; écouter de la musique; regarder des films/des vidéos; jouer avec mes amis; méditer; voyage; voyager dans le monde; temps libre	Passe-temps; plaisir moral; sport; apaisement	Hobby
4	Amis; doit être partagé; enfants; famille; multitude; être avec ses amis proche; la vie des parents/amis; parler avec des amis ou de la famille; rencontrer de nouvelles personne; trouver un terrain d'entente avec ses parents Le bonheur n'est réel que quand il est partagé; avoir un niveau de vie convenable, avoir trouver la réponse idéale pour fonder une famille;	Confiance; joie; émotions; respect; passion; communauté; intérêt partagé; communication	Amis proches et famille
5	Amour; flirts; passion; être entouré de personne loyal; trouver l'amour Bouche baisée ne perd pas sa fraîcheur; vivre et aimer; on ne voit bien que par le coeur, l'essentiel est invisible pour les yeux; caresse de femmes, caresse de chatte	Relation entre un homme et une femme; sentiments mutuels; jeu; actes	Amour
6	L'argent ne fais pas le bonheur; vivre pauvre mais libre que riche enchainé; après la pluie vient le beau temps	Incapacité de sentir; sentiment; richesses	Le bonheur est intangible
7	Respect des droits; sensation d'aisance; liberté; le bonheur me trouvera En rêve, j'ai éclaté les carcans, qui nous pèsent	possibilités; désir; facilité; aucune restriction	Liberté

8	Être aimé; être entouré; important; respect; égalité; persévérance; intensité	Estime de soi; bonne attitude; amour; gens autour	Sentiment de soi-même dans une société
9	Stabilité émotionnelle; sentiment positif	Emotion; calme; pas de chocs; humeur	État émotionnel
10	Nourriture; manger de la nourriture délicieuse	Goût; préféré; plaisir	Repas
11	Oeuvre Chacun est l'artisan de son bonheur	Travail; effort; succès	Labeur
12	France; patrie; faire quelques chose de nostalgique	Pays; patriotisme; souvenirs	Mémoire
13	Montagnes; étoiles; nature	Lumière; beau temps; air frais	Nature
14	Ayant risqué une fois, on peut rester heureux pour toute la vie; ma vie, mes règles; il n'y a point de bonheur sans courage, ni de vertu sans combat	Décision prise; risque; force d'esprit; chance	Le bonheur va à une personne courageuse
15	La vie, c'est comme une boite de chocolats, on ne sais jamais sur quoi on va tomber	Surprise; chance; insuccès; incapacité à prévoir	Le bonheur est variable
16	Le bonheur est toujours seul	Unique; chacun a son propre	Bonheur est individuel

Результаты анализа всех полей концепта «bonheur» позволяют сделать вывод о том, что между ККП, установленных на основе анализа номинативного и ассоциативного полей есть сходства, например: état émotionnel; état psychologique. Однако, более 70% ККП разнятся. В сознании представителей французской культуры счастье – это autoformation; hobby; amis proches et famille; amour; le bonheur est intangible; liberté; sentiment de soi-même dans une société; repas; labeur; mémoire; nature; le bonheur va à une personne courageuse; le bonheur est variable; bonheur est individuel. Данные признаки были выявлены на основе семантико-когнитивного анализа репрезентантов, расположенных в ассоциативном поле.

При сравнении признаков концепта, выявленных на основе анализа единиц ассоциативного и паремиологического полей, были выявлены такие сходные когнитивные признаки, как: relations humaines – amis proches et famille; le bonheur est intangible; amour; état d'esprit – état émotionnel/ état psychologique. Отличными признаками являются: autoformation; hobby; liberté; sentiment de soi-même dans une société; repas; labeur; mémoire; nature; le bonheur va à une personne courageuse; le

bonheur est variable; bonheur est individuel. Они были выявлены при описании лексем ассоциативного поля.

Список литературы

1. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е.С. Кубряковой / Е.С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Л. Г. Лузина, Ю. Г. Панкрац. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
2. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка [Текст]: науч. издание / З. Д. Попова, И.А. Стернин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Воронеж: Истоки, 2007. – 226 с.
3. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cnrtl.fr/etymologie/ – 05.03.20.
4. Dictionnaire de la langue française, par É. Littré [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.littre.org/ – 05.03.20.
5. Dictionnaire-synonyme [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.dictionnaire-synonyme.com/ – 30.02.20.
6. Linternaute [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.linternaute.fr/proverbe/pays/1/france/123/bonheur-malheur/ – 06.03.20.
7. Proverbs-francais.fr [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.proverbes-francais.fr/proverbes-bonheur/ – 05.03.20.
8. Synonymes et des antonyms francais [Электронный доступ]. – Режим доступа: https://www.synonymes.com/ – 30.02.20.
9. Trésor de la Langue Française informatisé [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://stella.atilf.fr/ – 30.02.20.
10. Usito, un dictionnaire [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://usito.usherbrooke.ca/ – 05.03.20.

УДК 81-114.2; 81.42

Васильева Светлана Николаевна
Преподаватель кафедры иностранных языков,
Военного университета Министерства обороны Российской Федерации
v_svetius@mail.ru

Лингвокультурологические пресуппозиции и их функция в художественном тексте
Linguoculturological presuppositions and their function in literary text

АННОТАЦИЯ.

Данная статья посвящена рассмотрению вопроса места и функции пресуппозиций, в целом, и лингвокультурологических пресуппозиций, в частности, в ценностно-смысловом пространстве художественного текста. Пресуппозиция и художественный текст как деятельностные объекты научного исследования и познания представляют собой сложные неоднозначные многоаспектные явления, которые вызывают академический и практический интерес огромного количества современных лингвистов. В статье художественный текст трактуется как знаковая модель деятельностей языковых личностей автора и читателя, которые осуществляют свою активность в пространстве художественного текста и составляют наряду с языком и действительностью основные компоненты текстовой деятельности, находящиеся в отношениях взаимообусловленности и взаимодействия. Пресуппозиция рассматривается как компонент общих знаний, который составляет необходимое условие реализации художественным текстом одного из своих свойств, а именно, интерактивности в процессе текстовой деятельности коммуникантов. Автор полагает, что в контексте художественного текста лингвокультурологические пресуппозиции, соотносящиеся с компонентом текстовой деятельности «язык», как базовые общие знания языка и культуры, находящихся в плоскости «автор – художественный текст – читатель» играют основополагающую роль в процессе знакового взаимодействия, осуществляемого художественным текстом.

Ключевые слова: *художественный текст; пресуппозиция; антропоцентризм; языковая личность; модель текстовой деятельности; коммуниканты; знаковое взаимодействие.*

ABSTRACT.

The article is devoted to the issue of place and function of presupposition taken as a whole and linguoculturological presupposition taken in particular in the axiological literary text space. Presupposition and literary text as pragmatist objects of scientific research and perception represent complex ambiguous multifaceted phenomena, which arouse the academic and practical interest of a great number of contemporary linguists. In the article, the literary text is understood as a sign model of a writer and a reader as language personalities who act in the literary text space and together with language and

reality constitute the main components of the text activity that are in the relations of interdependence and interactivity. The presupposition is regarded as a part of common knowledge that is the necessary condition for literary text to exercise one of its main characteristics, namely, interactivity in the process of text activity between communicants. The author supposes that in the scope of literary text linguoculturological presuppositions attributed to the component of text activity 'language' as basic common knowledge of language and culture in the reference to 'writer – literary text – reader' play a key role in the process of sign interaction performed by the literary text.

Keywords: *literary text; presupposition; anthropocentrism; language personality; model of text activity; communicant; sign interactivity.*

С самого момента своего возникновения текст в целом, и художественный, в частности, представлял собой особую сферу академических интересов и практических изысканий филологов и лингвистов. Данный факт объясняется прежде всего тем, что художественный текст – это сложное многоаспектное явление, а исследование факторов, влияющих на процесс его создания и восприятия, среди которых несомненное место занимает пресуппозиция, носит актуальный характер и является, по мнению Л.А. Новикова, одним «из магистральных направлений мировой науки о языке XXI в.» [13, с. 9].

В современной научной литературе не существует единого подхода к изучению художественного текста, и, как следствие, его общепринятого определения, что, по нашему мнению, весьма закономерно, поскольку данный феномен, коим по праву может быть назван художественный текст, находится в активной разработке ряда как известных, так и начинающих ученых.

При выделении направлений анализа художественного текста в основу угла ставят тот или иной его аспект, который, в свою очередь, становится дифференцирующим признаком его детального рассмотрения. Вслед за Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казариным, выделим следующие подходы:

•лингвоцетрический (аспект анализа художественного текста – функционирование языковых единиц, а именно, фонетических, лексических, грамматических, стилистических);

•текстоцентрический (аспект анализа художественного текста – функционирование текстообразующих категорий, а именно, информативность, членимость, когезия, континуум, автосемантия, ретроспекция и проспекция, модальность, интеграция, завершенность);

•антропоцентрический (аспект изучения художественного текста – деятельность человека в процессе порождения и восприятия художественного текста);

•когнитивный (аспект изучения художественного текста – его функционирование как сложного знака) [1, с. 15 – 25].

С одной стороны, полипарадигмальность, наблюдаемая в современной лингвистике художественного текста, является естественным результатом развития науки, многосторонний объект исследования которой составляет

художественный текст. Известно, что парадигма изучения объекта, объединяющая в единое целое его различные грани, дает возможность его комплексного анализа. Однако, с другой стороны, это усложняет процесс осмысления данных, полученных в ходе использования разных научных парадигм. Следовательно, и выводы, сделанные на их основе, не всегда носят научно достоверный, объективно обоснованный характер. «Позволяя науке, с одной стороны, избавиться от «классического» догматизма, полипарадигмальность вместе с тем способствует эклектизму и в бесконтрольной ситуации приводит к методологическому хаосу, в котором нивелируется сама идея любой науки – постижение истины», – справедливо отмечает Д.С. Райдугин [15].

С точки зрения лингвистики текст, в целом, и художественный, в частности, можно трактовать как

- «речевое произведение, которое может быть особой языковой единицей» [1, с. 30];
- «своеобразное соединение языка и речи, где язык позволяет судить об объективном аспекте, а речь – о субъективном» [4, с. 20];
- речевое произведение, в котором отражается как языковая, так и речевая системность, воплощающая творческий замысел автора» [2, с. 108].

Двойная системность или бинарность характеризует художественный текст, превращая его в сложный языковой знак. Ю.М. Лотман отмечал, что «знаковая природа художественного текста двойственна в своей основе: с одной стороны, текст притворяется самой реальностью, прикидывается имеющим самостоятельное бытие, независимое от автора, вещью среди вещего реального мира; с другой стороны, он постоянно напоминает, что он – чье-то сознание и что-то значит» [10, с.74]. Системы знаков естественного языка и художественного текста находятся «в сложных взаимоотношениях взаимодействия» и составляют, в конечном итоге, «единое и сложное семиотическое целое» [9, с. 57].

В рамках современной антропоцентрической парадигмы анализа художественного текста, прочно занявшей свое место среди других моделей его изучения, и теории речевой деятельности, исследующей художественный текст с позиций человека, который мыслит и осуществляет свою целенаправленную мотивированную познавательную деятельность, текст, в целом, и художественный, в частности, можно определить как

- «продукт первичной коммуникативной деятельности автора (говорящего, пишущего) и объект вторичной коммуникативной деятельности адресата (читателя или слушателя)» или предмет, при помощи которого осуществляется процесс речевой деятельности [2, с. 113];
- «речевой акт или ряд связанных речевых актов, осуществляемых индивидом в определенной ситуации» или сам процесс речевой деятельности [7, с. 515].

Е. Ф. Тарасов считает, что у адресанта и адресата имеется «какая-то неречевая задача, для выполнения которой и осуществляется речевая деятельность и которая решается языковыми средствами» [19, с. 96 – 97]. С точки зрения Е. Ф.

Тарасова, текст, в целом, и художественный, в частности, «есть процесс решения такой задачи и лишь вторично – продукт или результат такого решения» [19, с. 97].

Е. В. Сидоров утверждал следующее: «Но все же текст не есть деятельность. Утверждение о деятельностной природе текста состоит не в том, чтобы отождествлять текст и деятельность, а в том, чтобы установить существующую между ними сообразную их природе необходимую связь. Текст – не деятельность, а знаковая модель, программа, матрица деятельностей коммуникантов» [16, с. 158]. Полагаем данную формулировку понятия текста, в целом, и художественного, в частности, актуальной и релевантной в свете современного состояния развития лингвистики художественного текста по ряду причин:

во-первых, оно выработано в рамках антропоцентрической научной парадигмы изучения художественного текста, что, в свою очередь, обуславливает психолингвистический характер этой знаковой модели, в которой коммуниканты выступают как две трехуровневые языковые личности (по Ю. Н. Караулову), наделенные языковым, прагматическим и когнитивным сознанием;

во-вторых, оно органично объединяет две фундаментальные категории художественного текста, а именно, его системность и деятельность, которые по своей сути и содержанию предопределяют друг друга и выступают как разные аспекты его единой сложной онтологической сущности;

в-третьих, оно дает нам возможность представить такой сложный с точки зрения изучения объект в виде нижепредставленной достаточно наглядной, как мы полагаем, модели деятельности коммуникантов и отобразить тип отношений между компонентами текстовой деятельности (рис. 1).

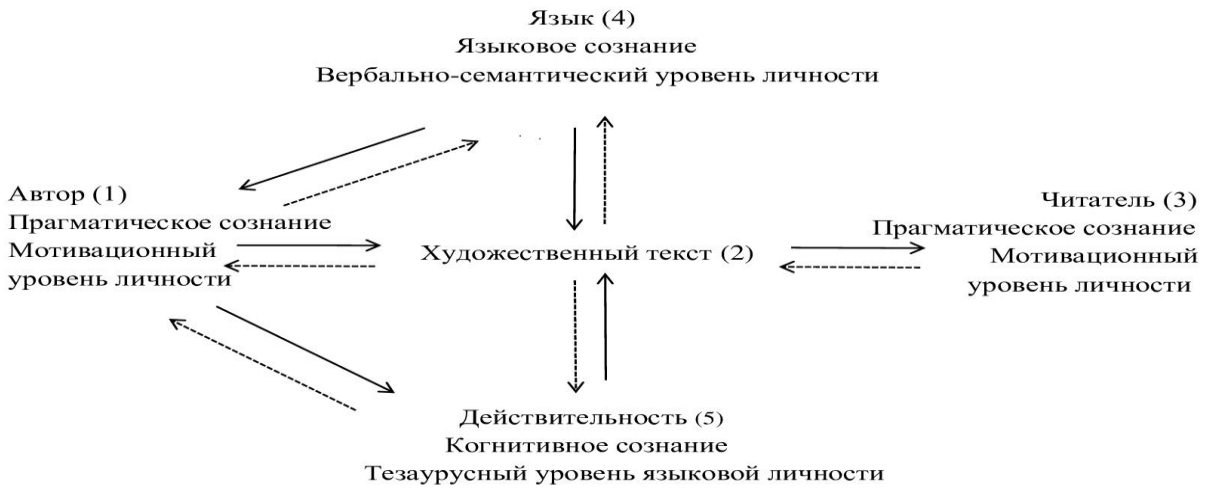


Рис.1. *Модель текстовой деятельности коммуникантов*

Данная модель художественного текста убедительно демонстрирует два основных положения:

- компоненты текстовой деятельности, обозначенные в модели цифрами;

•характер отношений между компонентами текстовой деятельности, обозначенный в модели взаимообразными стрелками.

Из модели следует, что компонентами текстовой деятельности являются две языковые личности (автор и читатель), художественный текст, язык «благодаря которому собеседники наделены способностью понимать друг друга» и действительность, понимаемая нами как «целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека», которая определяет контент речевого высказывания (художественного текста) и стимулирует активность коммуникантов [21, с. 312; 14, с. 19].

Что касается установления существующей связи между художественным текстом и компонентами текстовой деятельности, считаем важным выразить свое полное согласие с утверждением Ю.Н. Караулова о существовании факта «взаимной нуждаемости» [5, с. 214]. Полагаем, что именно взаимная нуждаемость и, как следствие, взаимное влияние составляют тот лежащий в ее основе необходимый механизм, который обеспечивает функционирование модели в целом. В современной литературе по лингвистике текста, в целом, и художественного, в частности, механизм взаимной нуждаемости и взаимного влияния называют интерактивностью. С.Н. Курбакова отмечает, что деятельности коммуникантов «объединены единым отношением межличностной интеракции», осуществляемое «через текст речевого воздействия», которое, занимая центральное место в модели текстовой деятельности, проявляется в том, что в ходе речепсихических действий отправителя сообщения «отбираются и актуализируются языковые средства с учетом образа адресата», который, в свою очередь, тоже совершает ряд речепсихических действий «по восприятию и пониманию текста, в ходе которых знакам текста присваиваются значения путем отбора из ресурсов языковой личности адресата» [8, с. 30 – 32]. Следовательно, возможно рассуждать об интерактивности, как об одном из основополагающих свойств художественного текста и характеризовать его модель как сопряженно-деятельностную.

Единственным уточнением в свете представленной выше модели текстовой деятельности коммуникантов, которая фактически является моделью художественного текста, является факт того, что он, с нашей точки зрения, есть составляющая не только языковой, речевой, знаковой и коммуникативной систем, но и весьма значимый компонент системы культуры. Трактуя художественный текст как особую единицу системы языка, важно отметить, что высший уровень в структуре языка занимает не предложение, как это было принято раньше, и не текст, а культура. «Текстовый уровень не является вершинным для языка, он гармонично включается в уровень культуры» в структуре системно-иерархических языковых отношений, «в котором язык рассматривается как культурный код нации, а не просто орудие коммуникации и познания» [1, с. 30; 11, с. 3]. Кроме того, ряд общих параметров, которые обнаруживаются при сравнении культуры и художественного текста, еще раз подтверждают обоснованность сделанного выше нами вывода. К ним относятся: их неоднородная сущность, антропоцентризм,

символичность, знаковость, диалогический характер, деятельностная основа, функциональное сходство, нормативность и категориальная общность. В связи с этим, культурный полиглотизм, реализующийся в умении автора и реципиента считывать культурно-языковой код друг друга, есть тот важный фактор, который способствует, и в конечном итоге, предопределяет успех сложного процесса взаимодействия в ценностно-смысловом пространстве художественного текста. Таким образом, полагаем возможным внести некоторое уточнение в трехуровневую структуру языковой личности Ю.Н. Караулова: в компоненте текстовой деятельности под цифрой четыре уровень языковой личности трактовать не просто как вербально-семантический, а вербально-семантический и культурный уровень языковой личности, который обладает не просто языковым, а культурно-языковым сознанием.

Понятие пресуппозиции так же, как и художественного текста, представляет научный интерес для современной лингвистики и связанных с ней дисциплин, а именно: психолингвистики, прагмалингвистики, социолингвистики и лингвокультурологии. Словарь лингвистических терминов под редакцией Т.В. Жеребило рассматривает пресуппозицию, как понятие, применяющееся по отношению «к «неглавным» компонентам значения слова, которые составляют необходимое условие его правильного осмысления и употребления» [17, с. 276]. Например, пресуппозицию слова «холостяк» составляют два компонента: во-первых, это человек мужского рода и, во-вторых, тот мужчина, который никогда не был женат. Полагаем, что данное определение трактует пресуппозицию с точки зрения лингвистической семантики и носит несколько узконаправленный характер. Кроме того, вызывает некоторую долю сомнения трактовка пресуппозиции как «неглавного» или несущественного элемента для понимания значения слова. В словаре терминов межкультурной коммуникации под редакцией И.Н. Жуковой и др. дефиниция данного термина представлена следующим образом: «Пресуппозиция – presupposition <лат. prae-suppositio ‘предшествующее предположение’, ‘презумпция’. – Компонент фоновых знаний, охватывает ту информацию, к которой происходит отсылка в процессе высказывания, и которая служит логическим условием истинности сообщения» [18, с. 327]. Цитируемое определение в отличие от предыдущего более универсально в содержательном плане, поскольку определяет пресуппозицию как составную часть «некоторого общего, так называемого фонового, знания, равно присущего как адресанту, так и адресату», которое касается не только значения слова, а всех знаний, как лингвистического, так и экстралингвистического характера, имеющихся у человека и являющихся результатом его ментально-лингвальной деятельности в течение жизни [3, с. 11]. Однако функциональная значимость пресуппозиции в определении, данном в словаре терминов межкультурной коммуникации И.Н. Жуковой сводится к роли предпосылки для установления истинностного значения сообщения, т.е. значения относительно категории «истина – ложь», что не всегда играет решающую роль в контексте художественного текста, который очень часто бывает основан на вымысле. «Вопрос об истинности этих предложений увел бы

нас из сферы художественного восприятия в сферу научных изысканий», – написал еще в 1878 году Г. Фреге в своей статье «Über Sinn und Bedeutung» («Смысл и денотат» или «О смысле и значении») [20, с.190]. Помимо этого, неоднозначным в определении представляется утверждении о пресуппозиции как содержащейся в тексте высказывания отсылке, поскольку ряд ученых считают, что существует как открытый способ ее выражения, так и закрытый [12]. Определение словаря лингвистических терминов Т.В. Жеребило отводит пресуппозиции более релевантную роль, которую перефразировав относительно художественного текста, возможно интерпретировать как обязательное условие, при выполнении которого автор правильно излагает мысль (употребление), а читатель ее адекватно понимает (осмысление). Полагаем допустимым и целесообразным объединить два определения понятия пресуппозиции и модель текстовой деятельности коммуникантов (она же модель художественного текста) в единое целое и сформулировать понятие пресуппозиции в контексте художественного текста следующим образом: под пресуппозицией мы рассматриваем компонент общих знаний автора и читателя художественного произведения, знание которого является необходимым условием их успешного взаимодействия в ценностно-смысловом коворкинге художественного текста.

Модель текстовой деятельности наглядно отображает, что общие знания автора и читателя могут относиться либо языку и культуре, либо к действительности. Принимая во внимание факт того, что деятельность коммуникантов посредством художественного текста как письменной формы коммуникации может осуществляться вне пространственных и временных ограничений, то можно с большой долей уверенности предположить, что именно лингвокультурологические пресуппозиции в рамках текстовой деятельности автора и читателя как языковых личностей определенной культурной общности составляют значительную долю всех имеющихся у них общих знаний. Психолингвистические процессы текстопорождения и текстовосприятия непростые, а если участники текстового взаимодействия, которое имеет место в ценностно-смысловом пространстве художественного текста, принадлежат к разным культурно-языковым обществам, то указанные выше процессы еще более усложняются.

Таким образом, лингвокультурологические пресуппозиции призваны способствовать организации всех компонентов текстовой деятельности в единый отлаженный интерактивный механизм, от слаженной работы которого непосредственным образом зависит способность художественного текста на практике реализовывать одно из своих основных свойств, а именно, интерактивность, т.е. способность осуществлять знаковое взаимодействие между автором по созданию текста и читателем по его осмыслению. Пресуппозиция – это своего рода «разумный глаз», который помогает «проникать в невидимую суть видимых вещей» и читать художественное произведение не только вширь, но и вглубь [6, с. 108].

Список литературы

1. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – 4-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 496 с.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
4. Ивановская О.Г. Педагогика текста и психолингвистика: учеб пособие / О.Г. Ивановская. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2018. – 159 с.
5. Караулов Ю.Н. Языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 7-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
6. Коган А. И. Разумный глаз (от переводчика) / А. И. Коган // Наука и жизнь: журнал. – 1972. – № 4. – С. 108 – 109.
7. Косериу Е. Современное положение в лингвистике / Е. Косериу // Известия АН СССР. Серия лит. и языка: сб. статей / под общ. редакцией Г.В. Степанова. – М.: Наука, 1977. – т. XXXVI. – Вып. 6. – С. 514 – 521.
8. Курбакова С.Н. Языковой дейксис в речевой коммуникации: основы речевой теории языкового дейксиса: дис. … д-ра филол. наук: 10.02.19 / Курбакова Светлана Николаевна. – М., 2009. – 556 с.
9. Лотман Ю. М. Динамическая модель семиотической системы / Ю. М. Лотман // Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб.: Академический проект, 2002. С. 38– 57.
10. Лотман Ю. М. Текст в тексте / Ю. М. Лотман // Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб.: Академический проект, 2002. С. 58 – 78.
11. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
12. Мостовая М.Н. К вопросу о типологии пресуппозиций (на примере отрывка из романа Г. Грасса «Бескрайнее поле») / М.Н. Мостовая // Филологические науки: язык, речь, речевая коммуникация. – 2009. – № 7. – Режим доступа: http: www.rusnauka.com/25_NPM_2009/Philologia/50764.doc.htm (дата обращения: 22.06.2020).
13. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ / Л. А. Новиков. – 3-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 304 с.
14. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В. И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 8 – 69.
15. Райдугин Д.С. Проблема парадигмальности современной социологии молодежи URL: https:// www/online-science.ru/m/products/social_science/gid 298/pg0/ (дата обращения 20.10.2019).

16. Сидоров Е. В. Общая теория речевой коммуникации: учеб. пособие / Е. В. Сидоров. – М.: Изд-во РГСУ, 2010. – 244с.

17. Словарь лингвистических терминов /под ред. Т.В. Жеребило. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

18. Словарь терминов межкультурной коммуникации /И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович; под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 632 с.

19. Тарасов Е. Ф. Теория речевой деятельности / Е. Ф. Тарасов // Тенденции развития психолингвистики: сб. науч. тр. / под ред. Ю. А. Сорокина. – М.: Наука, 1987. – С. 95 – 128.

20. Фреге Г. Смысл и денотат / Г. Фреге / пер. с нем. Е.Э. Разлоговой // Семиотика и информатика: сб. статей / под ред. А. И. Михайлова. – М.: ВИНИТИ, 1977. – Вып. VIII. – С. 181–210.

21. Якобсон Р. Речевая коммуникация / Р. Якобсон // Избранные работы: сб. статей / сост., общ. ред. В. А. Звегинцева, предисл. В. В. Иванова. – М.: Прогресс, 1985. – С. 306 – 319.

УДК 811.111’42

Максимов Александр Александрович
курсант 3 курса, специальность ПП и ЭИТЭС,
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
имени маршала инженерных войск А.И.Прошлякова (Тюмень),
Научный руководитель:
Степанова Людмила Игоревна,
преподаватель кафедры иностранных языков,
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
имени маршала инженерных войск А.И.Прошлякова (Тюмень),
mrs.stepanova@gmail.com

Прецедентные имена и высказывания в англоязычном военно-политического дискурсе
English Intertexts (Precedent Names and Expressions) in Military-Political discourse

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматриваются прецедентные феномены, используемые в военно-политическом дискурсе, на примерах выступлений известных американских военных и политических деятелей.

В статье также предпринимается попытка систематизации прецедентных онимов в соответствии с общепринятой классификацией прецедентных феноменов.

Использование прецедентных феноменов продиктовано стремлением авторов к большей выразительности и образности языка. Военно-политический

институциональный дискурс представлен как гибридный вид дискурса, сочетающий в себе черты как военного, так и политического дискурсов, для которых характерен выбор особых стратегий для убеждения массового слушателя в правильности принятых решений.

Рассмотренный материал позволил сделать вывод, что в военно-политическом дискурсе довольно часто встречаются случаи использования прецедентных единиц, которые, апеллируя к национальным ценностям и традициям, позволяют воздействовать на аудиторию.

В данной работе анализируется использование наиболее часто встречающихся прецедентных единиц: прецедентных имен и высказываний в военно-политическом дискурсе на примере англоязычных материалов.

Ключевые слова: *прецедентный феномен; прецедентное имя; прецедентное высказывание; интертекстуальность; дискурс; военно-политический дискурс.*

ABSTRACT.

The article discusses the precedent phenomena used in the military-political discourse, on the examples of the speeches of notorious American military and political figures.

The article also attempts to systematize precedent onyms in accordance with the generally accepted classification of precedent phenomena.

The use of precedent phenomena is dictated by the authors' desire for greater expressiveness and imagery of language. The military-political institutional discourse is presented as a hybrid type of discourse that combines the features of both military and political discourses, which are characterized by the choice of special strategies to convince the mass audience of the correctness of the decisions made.

The material considered allowed us to conclude that in the military-political discourse there are quite often cases of using precedent units, which, by appealing to national values and traditions, allow influencing the audience.

This paper analyzes the use of the most frequently encountered precedent units: precedent names and statements in military-political discourse using the example of English-language materials.

Keywords: *precedent phenomenon; precedent name; precedent expression; intertextuality; discourse; military-political discourse.*

Прецедентные феномены достаточно широко изучены в современной лингвистике, как в зарубежной, так и в отечественной.

История появления понятия “прецедентный феномен” берет свое начало с теории интертекстуальности.

В 1967 году Ю. А. Кристева впервые ввела это понятие, определив его как присутствие в тексте фрагментов других текстов [Кристева, 1995, с. 102].

Любой текст, отмечала она, строится как мозаика цитаций, любой текст — это впитывание и трансформация другого текста. Отношения внутри текста строятся при помощи единиц дискурса, обладающих прецедентностью, так называемых

прецедентных феноменов. Эти единицы являются содержательной основой, влияют на смысл высказываний [Кристева, 2004, с. 167].

Таким образом, в ходе дальнейшего исследования теории интертекстуальности появилась необходимость и определения понятия “прецедентность”.

В отечественной лингвистике впервые понятие “прецедентный текст” было введено в научный обиход Ю. Н. Карауловым, в работах которого это понятие рассматривается с позиций когнитивной лингвистики, изучающей роль языка в обработке человеческого опыта. Так, согласно Ю. Н. Караулову “прецедентный текст” - “значимый для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении” и “имеющим “сверхличностный” характер, т.е. хорошо известный широкому окружению личности, включая ее предшественников и современников” [Караулов, 1986, с. 216].

Среди ученых существует множество подходов к разграничению понятий интертекстуальность и прецедентность. Основное отличие между этими категориями заключается в объекте исследования: теория интертекстуальности оценивает художественный текст с позиций литературоведческой теории, объект внимания теории прецедентности - тексты, порождаемые в процессе непосредственной коммуникации [Красных, 1997, с.137-138].

Отечественные лингвисты Д. Б. Гудков, В.В. Красных, И. В. Захаренко также исследовали теорию прецедентности, но, в отличие от Ю. Н. Караулова, предложили более широкий термин - “прецедентный феномен”, а понятие “прецедентный текст” рассматривали в более узком значении, включив его в классификацию типов прецедентных феноменов [Гудков, 1997, с.106-118].

Несмотря на широкую изученность функционирования прецедентных феноменов в текстах различных дискурсов в трудах современных лингвистов, этот вопрос по-прежнему представляет собой научный интерес. В настоящее время можно наблюдать использование прецедентных феноменов в различных видах дискурса. Так, исследования прецедентности были проведены на примерах текстов медиа дискурса, политического дискурса и др.

В данной статье мы рассматриваем функционирование прецедентных единиц в военно-политическом дискурсе на примере выступлений известных американских политиков и военных.

Целью данной работы является анализ использования прецедентных имен в англоязычном военно - политическом дискурсе.

В современной российской лингвистике дискурс определяется как «текущая речевая деятельность», «творимый в речи связный текст» [Чудинов, 2012, с. 40].

Но согласно Чудинову А.П., не имеет смысла использовать термин «дискурс» для обозначения уже закрепившихся в лингвистике понятий. Поэтому его нужно рассматривать в более широком понимании. Т. ван Дейк определяет дискурс как «единство языковой формы, значение и действия, которое соответствует понятию «коммуникативное событие или коммуникативный акт» [Дейк, 1989, с. 46].

Военно-политический дискурс как гибридная форма дискурса является институциональным и, таким образом, ему присущи характеристики, с помощью которого анализируют любой тип дискурса: участники, хронотип, цели, стратегии, жанры, прецедентные тексты [Карасик, 2000, с. 5-20].

С точки зрения коммуникативных стратегий военно-политическому дискурсу свойственно использование определенных коммуникативных стратегий, таких как стратегия театральности, например. Использование данной стратегии придает большей эмоциональности и экспрессии и служит для убеждения аудитории в правильности принимаемых решений.

Военно-политический дискурс часто апеллирует к истинности высказывания, так как массовый реципиент часто некомпетентен в освещаемых вопросах. Для придания большей объективности своих высказываний военно-политические деятели прибегают к использованию цитат, метафор, апеллируют к авторитетам в своей области.

Далее в статье мы проанализируем наиболее интересные случаи использования различных групп прецедентных имен и высказываний в выступлениях известных американских военно-политических деятелей.

Д. Б. Гудков определяет прецедентные феномены как “единицы, которые знакомы большинству лингвокультурного сообщества, хранятся в коллективной памяти этого сообщества и регулярно актуализируются в речи”.

Современная классификация, согласно теории Д. Б. Гудкова, включает следующие единицы прецедентности: прецедентные тексты, высказывания, имена и ситуации [Гудков, Захаренко, Красных, Багаева, 1997, с.102].

Прецедентный текст – “законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности, (поли)предикативная единица; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу” [Гудков 1997, с. 106]. Прецедентные тексты - это художественные произведения (например, *For Whom the Bell Tolls, Gone with the wind, The naked and the dead*), песни (например, *I’ll Be Seeing You* или *Kiss Me Goodnight, Sergeant Major,* одни из самых известных песен времен Второй мировой войны), а также реклама, лозунги (*Make America Great Again),* публицистические тексты и др.

Прецедентная ситуация «некая “эталонная”, “идеальная” ситуация с определенными коннотациями, в когнитивную базу входит набор дифференциальных признаков прецедентной ситуации» [Гудков, 1997, с. 107]. Часто прецедентные ситуации обозначаются через указание на место, где случилось событие. Так, известное всей Америке обозначение 9/11 — это не столько указание на дату, а название серии террористических актов, повлекших за собой сотни жертв, и колоссальная национальная трагедия.

*“Since **9/11**, we have recognized the threat posed by terrorists to the safety of the American people and worked to protect our homeland by fighting terrorists abroad”* [Proclamation by the President of the United States of America, 2008].

Прецедентное высказывание, которое понимается как "репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная

единица, которая может быть или не быть предикативной; сложный знак, сумма значений которого не равна его смыслу; последний всегда "шире" простой суммы значений; в когнитивную базу входит само прецедентное высказывание как таковое. К числу прецедентных высказываний принадлежат цитаты из текстов различного характера (например, *Mankind must put an end to war — or war will put an end to mankind, War is peace.*) [Красных, 2002, с. 47]. Прецедентное высказывание нередко характеризует прецедентную ситуацию или включает прецедентное имя (ср. *Churchill* ***Fulton*** *speech* или *Churchill* ***Iron Curtain*** *speech).*

Прецедентное имя – индивидуальное имя, связанное либо с прецедентным текстом (*Austerlitz, Audie Murphy, Douglas MacArthur)* , либо с прецедентной ситуацией (*Gettysburg Address, Memorial day* или *D-Day*) либо имя - символ, указывающее на эталонную совокупность определенных качеств [Гудков, 1997, с. 108].

Прецедентное имя - известное имя собственное, которое употребляется в качестве символа определенных событий, «индивидуальное имя, связанное или с широко известным прецедентным текстом или с ситуацией, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату (референту), а к набору дифференциальных признаков, способных передавать культурную информацию.

В современной ономастике разграничивается несколько видов онимов - антропонимы, зоонимы, топонимы, астронимы, урбонимы, названия событий, кораблей и др. Поскольку основная проблематика массовой коммуникации - это человеческая деятельность, то вполне закономерно, что здесь ведущее место занимает использование прецедентных антропонимов [Нахимова, 2007, с. 207].

Поскольку для военно-политического дискурса характерно активное использование цитат, апелляция к авторитету, то вполне закономерно широкое использование прецедентных имен, в частности антропонимов. Например:

Among the heroes at Iwo Jima were non-combatants, like ***Rabbi Roland Gittelsohn*** [Presidential Message on the 75th Anniversary of the Battle of Iwo Jima// National security and defence, 2020].

The power of one person — ***Washington, Lincoln, King, Mandela and even a young girl from Pakistan, Malala*** *— one person can change the world by giving people hope* [Make your bed by Admiral William H. McRaven, 2014].

Анализ источников показал, что помимо антропонимов для военно-политического дискурса также характерно широкое употребление других групп прецедентных имен:

1. Прецедентные имена, топонимы - название стран, служащих напоминанием об исторических событиях. Например:

I saw it happen every day in ***Iraq and Afghanistan****: A young Army officer makes a decision to go left instead of right down* ***a road in Baghdad*** [Make your bed..., 2014].

2. Прецедентные имена, хрононимы, указывающие на важные, исторические события, также. Например:

The Citadel continued to serve our nation with 76 of your graduates, giving the ultimate sacrifice ***in Vietnam War*** *[*Remarks by Vice President Pence to the South Carolina Corps of Cadets, 2020].

3. Прецедентные имена, этнонимы, отсылающие к национально-этнической принадлежности, религиозной принадлежности. Например:

The munchkin boat crew had ***one American Indian****,* ***one African American, one Polish American, one Greek American, one Italian American*** [Make your bed..., 2014].

Here are ***Protestants, Catholics, and Jews*** *together. Here no man prefers another because of his color* [Presidential Message..., 2020].

4. Прецедентные имена, идеонимы, которые обозначают название книг и текстов, название праздников, то есть, имена, связанные с духовной человеческой деятельностью. Например:

*The ninth week of training is referred to as "****Hell Week****."* [Remarks by Vice President Pence..., 2020].

As we approach ***the 75th anniversary of D-Day****, we proudly commemorate those heroic patriots who gave their all for the cause of freedom.* [Proclamation on Prayer for Peace, Memorial Day, 2019].

A proverb ***in the Old Book*** *says that, "One who puts on his armor should not boast like one who takes it off."* [Remarks by Vice President Pence..., 2020].

Прецедентные высказывания – это репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу; в когнитивную базу входит само прецедентное высказывание, как таковое.

Прецедентные высказывания классифицируются по признаку автономности: связанные с опорными текстом и потерявшие связь с текстом-источником.

1. Канонические прецедентные высказывания, выступающие как строгая цитата, без изменений. Например:

You know, the Good Book says: ***If you owe debts, pay debts; if honor, then honor; if respect, then respect.***

A proverb in the Old Book says that, ***"One who puts on his armor should not boast like one who takes it off."*** [Remarks by Vice President Pence..., 2020].

2. Прецедентные высказывание, представленные в усеченном виде:

Like the centurion who told the Nazarene that he was ***"a man under authority,"*** so many of you ***will be men and women under authority.*** [Remarks by Vice President Pence..., 2020].

Рассмотренный материал показал, что в военно-политическом дискурсе из всех типов прецедентных имен наиболее часто употребляются антропонимы, топонимы, хрононимы, а также часто встречается использование прецедентных высказываний. Широкое использование данных прецедентных единиц является важным приемом достижения основных целей военно-политического дискурса: воздействия на аудиторию, обретения поддержки, убеждения общественности в правильности принимаемых решений.

Список литературы

1. Гудков, Д.Б. (1997). Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний/ Гудков, Захаренко, Красных, Багаева // Вести Моск. ун-та. №4.
2. Дейк, Т. А. ван. (1989). Язык. Познание. Коммуникация: сборник работ / Т. А. ван Дейк. Москва: Прогресс.
3. Карасик, В.И. (2000). О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград.
4. Караулов, Ю.Н. (1986). Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: доклад на 6 м конгрессе. – М.
5. Красных, В.В. (1997). Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации// Вести Моск. ун-та. Сер.9, Филология. № 3.
6. Красных, В.В. (2002). Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций. – М.: Гнозис.
7. Кристева, Ю.С. (1995). Бахтин, слово, диалог, роман: Вестник Московского университета, Серия 9, Филология, № 1. – М.: МГУ.
8. Кристева, Ю.С. (2004). Избранные труды: Разрушение поэтики / Пер. с франц. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН).
9. Нахимова, Е. А. (2007). Прецедентные имена в массовой коммуникации. Монография / Е. А. Нахимова; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т социального образования.
10. Чудинов, А.П. (2012). Политическая лингвистика: учеб. пособие / А.П. Чудинов. – М.: Флинта: Наука.
11. Make your bed by Admiral William H. McRaven// James Clear. (2014, May 17). Retrieved April 10, 2020, from https://jamesclear.com/great-speeches/make-your-bed-by-admiral-william-h-mcraven
12. Proclamation by the President of the United States of America. (2008, September 11). Retrieved April 10, 2020, from https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news
13. Presidential Message on the 75th Anniversary of the Battle of Iwo Jima// National security and defence. (2020, February 19). Retrieved April 10, 2020, from https://www.whitehouse.gov/briefings-statements
14. Remarks by Vice President Pence to the South Carolina Corps of Cadets // National security and defence. (2020, February 13). Retrieved April 10, 2020, from https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/
15. Proclamation on Prayer for Peace, Memorial Day// National security and defence. (2019). Retrieved April 10, 2020, from (https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/proclamation-prayer-peace-memorial-day-2019/)

УДК 81`42

Морозова Марина Валерьевна
4 курс, лингвистический факультет, группа 41а-3к
Московский Государственный Областной университет (МГОУ)
marisha200398@mail.ru
Научный руководитель:
Елистратова Ирина Викторовна
доцент, кандидат филологических наук
Московский Государственный Областной университет (МГОУ)
yaguar-black@mail.ru

Театральный дискурс в СМИ и его связь с другими видами дискурса
Theater discourse in the media and its relationship with other types of discourse

АННОТАЦИЯ.

Понятие «дискурс» широко распространено в лингвистике. В статье изучается театральный дискурс, его структура и основные компоненты. Само понятие театральный дискурс охватывает все сферы нашей жизни, присутствует не только на сцене театра. В наше время актуальным вопросом является взаимодействие театрального дискурса с другими видами дискурса в современных российских газетах и журналах. Было выявлено, что театральный дискурс взаимодействует с политическим, спортивным, военным, криминальным, экономическим видами дискурса. Особый интерес представляет распространение и функционирование театральной лексики в других видах дискурса в СМИ, а также обратный процесс, когда в политических статьях употребляется большое количество театральных выражений. Это взаимосвязь помогает разнообразить и обогащать русский язык с помощью новых слов и выражений, употребляющихся в прямом и переносном смыслах. Взаимовлияние театрального и других видов дискурса способствует стилистическому разнообразию оценок в СМИ, а также помогает театральному дискурса перейти на новый, политико-экономический уровень.

Ключевые слова: *дискурс; театральный дискурс; политический дискурс; спортивный дискурс; военный дискурс; лингвистика.*

ABSTRACT.

The concept of "discourse" is widespread in linguistics. The article studies the theater discourse, its structure and main components. The very concept of theatrical discourse covers all areas of our life, it is present not only on the stage of the theater. Nowadays, an urgent issue is the interaction of theatrical discourse with other types of discourse in modern Russian newspapers and magazines. It was revealed that theatrical discourse interacts with political, sports, military, criminal, economic types of discourse. Of particular interest is the distribution and functioning of theatrical vocabulary in other forms of discourse in the media, as well as the reverse process, when a large number of

theatrical expressions are used in political articles. This relationship helps to diversify and enrich the Russian language with the help of new words and phrases, used in the literal and figurative senses. The interaction of theatrical and other types of discourse contributes to the stylistic diversity of assessments in the media, and also helps theatrical discourse to move to a new, political and economic level.

Keywords: *discourse; theater discourse; political discourse; sports discourse; military discourse; linguistics.*

Несмотря на широкое распространение теории дискурса и активное изучение его типологии, театральному дискурсу пока посвящено мало работ. Среди них преимущественно те исследования, в которых данное понятие рассматривается, прежде всего, в его соотнесенности с театральным пространством в целом. Однако тема театрального дискурса как разновидности медиадискурса остается недостаточно изученной и представляет большой исследовательский интерес. На данный момент особенно актуальна проблема языковых и стилистических особенностей театрального дискурса в СМИ, представляющая широкое поле для исследований ввиду малого количества работ по теме.

Под театральным дискурсом понимают область коммуникации, конструируемую письменными и устными текстами различных функциональных стилей и жанров, освещающими театральную сферу. А. С. Шевченко в своей работе определяет «театральный дискурс как знаково-символическую деятельность, осуществляемую в публичном коммуникативном пространстве и обладающую обязательными свойствами: целостностью, связностью, информативностью, коммуникативно-прагматической направленностью, а также факультативно — медийностью (трансляция информации о театральном представлении через СМИ)» [8,с.32].

Структура театрального дискурса, по его мнению, основывается на коммуникационной модели и представлена такими компонентами, как театральное представление и театральный бренд. Театральное представление содержит театральный текст, а театральный бренд связан с такими понятиями, как театральный специалитет-аттрактор, визуальные образы и смысловые интерпретации театральной символики, мифология театра, театральная номинация, имидж театра [8,с.43].

В широком смысле театральный дискурс — это, прежде всего, тексты о театре или для театра: пьесы, статьи, издания по истории театра, учебные тексты, предназначенные для театральных институтов, а также афиши, пресс-материалы и другие типы текстов. Театральный дискурс охватывает многие сферы жизни современного общества и является в том числе важной частью системы массовых коммуникаций, выступая тематической разновидностью медиадискурса. Театральный дискурс широко представлен в таких областях, как пиар, реклама и журналистика.

Само понятие театральности не ограничивается театральным искусством, а охватывает разнообразные сферы общественной жизни. Более того, категория

театральности представлена и в теории дискурса. Так, по мнению А. В. Олянича, выполнение презентационной функции обеспечивается прагматической категорией театральности, которая является лингвосемиотическим инструментом, реализующим потребности человека в формировании удобной для его существования среды обитания и коммуникации [5,с.32].

Прагматический результат реализации функций театральности, обеспечивающих презентационность дискурса и коммуникации в целом, по мнению Олянича, таков:

1) яркая визуализация образов, заслоняющая информационную составляющую дискурса, доминирует в массовой коммуникации;

2) театральность транспонирует такое свое качество, как условность, на информационное пространство, тем самым предоставляя возможность манипуляции общественным мнением, отвлекая внимание адресата от сути события, снижая его социальные функции;

3) театральность диверсифицирует коммуникативное пространство, вводя мощный воздействующий компонент иллюзии [5, с.22].

Категория театральности постоянно присутствует в жизни человека, что отмечали в разные исторические эпохи философы, социологи, психологи, театроведы, деятели искусства. Как утвеждает Ю. С. Степанов, константа культуры «весь мир — театр» отражает, главным образом, представление о жизни как о театре [6, с.32]. Ученый констатирует: «Уже при первых попытках осмыслить нашу тему в сколько-нибудь общем виде мы сталкиваемся с примечательным явлением: идея, что весь мир — театр, буквально пронизывает разные стороны жизни и разные эпохи» [6, с.32].

Эпоха 1910—1920-х гг. предложила театру ряд идей, которые резко расширили поле приложения сил и возможностей театра. Среди них одно из важнейших мест занимает концепция В.И. Карасика, который утверждал, что театральность — свойство жизни, точнее свойство человека. Потребность в театре заложена в человеке, как любая инстинктивная потребность. «Театральностью жизни» В.И. Карасик объясняет все жизненные процессы: рождение ребенка, свадьбу, войну, государство, суд, казнь, религию, похороны [3, с.81].

Структура театрального дискурса основывается на коммуникационной модели и представлена такими компонентами, как театральное представление и театральный бренд. Театральное представление содержит театральный текст, а театральный бренд связан с понятиями театральный специалитет-аттрактор, визуальные образы и смысловые интерпретации театральной символики, мифология театра, театральная номинация, имидж театра. Компоненты театрального дискурса реализуются в текстах различных форм — вербальных и иконических.

Таким образом, по мнению В.В. Красных, основными чертами театрального дискурса являются концептуальная метафора, отражающая национальную ментальную картину мира и театроним как маркер специфического вида номинации – театральной [4, с.18].

Театроним – «это имя собственное, обозначающее название театрального объекта или относящегося каким-либо образом к театральной сфере» [4, с.15].

Особый интерес представляет рассмотрение театрального дискурса в современных российских СМИ, в частности проникновение, распространение и функционирование лексики театрального дискурса в других видах медиадискурса, а также обратный процесс влияния различных дискурсов на стилистику материалов массмедиа о театре. Актуальным вопросом становится специфика функционирования тематической метафоры в тех случаях, когда лексика из разных дискурсов метафоризируется в пределах взаимодействия.

Для решения поставленной проблемы в исследовании применена комплексная методика, одним из основных методов является дискурс-анализ. Некоторые аспекты взаимовлияния различных дискурсов исследуются с помощью когнитивного анализа метафор. В процессе отбора и классификации тематических метафор, актуальных для данного исследования, учтены их семантические, стилистические особенности, а также особенности функционирования в материалах СМИ.

Театральный дискурс оказывает влияние на различные дискурсы СМИ в силу специфики основных своих концептов театр, спектакль, игра, сцена и др.

В связи с темой взаимодействия театрального дискурса и других дискурсов СМИ большой интерес представляет работа французского философа Ги Дебора «Общество спектакля» (1967). Г. Дебор пишет, «что вся жизнь обществ, в которых господствуют современные условия производства, проявляется как необъятное нагромождение спектаклей. Все, что раньше переживалось непосредственно, теперь отстраняется в представление» [1, с.49].

Автор отмечает, что во всех своих частных формах, будь то информация или пропаганда, реклама или непосредственное потребление развлечений, спектакль конституирует наличную модель преобладающего в обществе образа жизни.

Идеи французского философа становятся особенно актуальными в настоящий период, когда существенное влияние на современные СМИ оказывает пиар, распространенный в разных сферах общественной жизни. А театральность является одной из составляющих успешной пиар-кампании.

Обычно исследователи языка обращают внимание на широкое распространение театральных метафор в политическом дискурсе. Это объясняется ассоциациями и параллелями с фальшью, искусственностью происходящего, а также недоверием к выступлениям политиков и к их политическим кампаниям. Так, А. И. Зверев в своей работе «Театральная лексика и терминология в политическом дискурсе (на материале русской и немецкой публицистики)» называет три основные цели, которых пытается достигнуть тот, кто использует театральную метафору в политическом дискурсе:

«1) разрушение “фальшивой” реальности путем указания на комичность;

2) попытка борьбы со страхом неизвестности через комичное;

3) агрессивная комичность как основа для дискредитации противника и объединение сторонников для “коллективного” высмеивания» [2, с.54].

Однако театральный дискурс оказывает влияние и на другие дискурсы в современных СМИ: этот процесс также отражается, например, в военном, экономическом, криминальном и спортивном дискурсах. Классифицируя виды театральной метафоры, А. П. Чудинов выделяет следующие фреймы: «Вид зрелища и жанры представления», «Люди театра», «Публика и прием, оказываемый спектаклю», «Элементы представления», «Театральное здание и театральный реквизит» [7, с.37].

Взаимодействие театрального и других видов дискурса проявляется в активном использовании театральных метафор в разнообразных материалах СМИ, далеких от театральной тематики, а также в обратном активном включении лексики политического, военного, криминального и спортивного дискурсов (также используемой обычно для образности и метафоризации языка) в тексты театральных рецензий, репортажей о премьерах спектаклей. Кроме того, большой интерес представляет язык материалов массмедиа, посвященных резонансным политическим и криминальным событиям, касающимся театральной сферы и вызывающим общественные дискуссии.

Рассмотрим специфику функционирования тематических метафор как отражение процесса взаимовлияния театрального и других дискурсов в СМИ.

Говоря о связи театрального и политического дискурса в СМИ, мы рассмотрим примеры характерных сравнений, метафор, эпитетов, элементов языковой игры, но при этом не будем останавливаться подробно на устойчивых сочетаниях и метафорах, закрепившихся в языковой системе (политический спектакль, политическая сцена, амплуа политика, политические марионетки, срежиссированная ситуация и т. п.). Актуальным представляется анализ наиболее ярких и креативных новых примеров обыгрывания театральной лексики, которая становится источником метафоризации и прецедентности в журналистском дискурсе.

Рассмотрим пример из интервью в журнале «Вести», когда Нина Пушкова, жена телеведущего программы «Постскриптум» Алексея Пушкова, сравнивает общественно-политическую передачу с «театром политических страстей»: «А вот Щукинское училище и моё присутствие — из другого мира — в создании программы её очень разнообразило и превратило в театр политических страстей, как мужу и действительно хотелось. Чтобы это была сцена, на которой действуют люди со своими ролями, со своей стихией радений, со своей стихией страстей».

Таким образом, лексика театрального дискурса используется в характеристике общественно-политического СМИ. При этом отметим положительную оценку, данную с помощью лексики высокого стиля. Хотя в большинстве случаев театральные метафоры и сравнения в политическом дискурсе несут негативное, ироничное значение, тем не менее встречаются примеры, когда сравнение жизни (или ее конкретного аспекта) с театром акцентирует такие понятия, как зрелищность, увлекательность, судьбоносность.

Влияние театрального дискурса можно обнаружить в материалах СМИ, посвященных наиболее актуальным и обсуждаемым политическим темам. Преимущественно это негативные оценки, акцентирующие фальшивость, искусственность происходящего. Стоит отметить, что метафора «кровавый спектакль» является одной из самых устойчивых в политическом, военном и криминальном дискурсе. К тому же эти дискурсы зачастую пересекаются, так как явления войны и политики оказываются связаны, сливаясь в понятие военно-политическая обстановка, а криминальный дискурс объединяется с военным в плане наличия элементов агрессии, насилия, убийства. Приведем несколько примеров использования метафоры кровавый спектакль в материалах СМИ в газетах: «Московский комсомолец», «Россия»: «Расстрел полицейского у здания Министерства Обороны был всего лишь кровавым спектаклем» ; «Тысячу лет продолжается всеевропейский кровавый спектакль, в котором даже незаряженное ружье, висящее на стене, — и то стреляет. Причем всегда в тех, кто его повесил. Впрочем, это не смущает ни зрителей, ни кукловодов».

В последнем примере есть интертекстуальная отсылка к словам А. П. Чехова о правилах сценического искусства (ружье должно выстрелить), которая обыгрывается в соответствии с идеей журналистского материала. Типичным для политического дискурса является использование театральной лексемы кукловод (в значении манипулятора, организатора событий, управляющего зависимыми людьми, обществом — марионетками).

Интересно, что в некоторых случаях вся композиция общественно-политической статьи может выстраиваться под влиянием театрального дискурса. Развернутая статья в газете «Московский комсомолец» о попытке военного переворота в Турции написана в виде трехактного действия, автор акцентирует идею театральности, срежиссированного представления, эта лексика выносится и в сам заголовок — «Идеально срежиссированное представление: что произошло в Турции». Затем следует хроника событий, представленная как театральное представление: «Все мы знаем, что в хорошем спектакле должно быть три акта: завязка, кульминация, катарсис. К четырем утра 16 июля у жителей Турции, всю ночь не отлипавших от телевизора, сложилось ощущение, будто они посмотрели идеально срежиссированное представление <.> Акт третий — “Победа демократии”».

На акты часто разделяются такие события, как военные действия, государственные перевороты, политические конфликты, протестные выступления, политические выборы и предвыборные кампании; в связи с этими темами распространена и лексема театрального дискурса антракт: «Почему в войне на Украине наступил антракт» в журнале «Государство и право». Военный дискурс в СМИ характеризуется довольно частотным использованием театральных лексем. Это связано и с включением политического дискурса, и с обыгрыванием термина театр военных действий.

Выступая как оценочное средство, лексика театрального дискурса часто используется в других дискурсах для выражения иронии: «А мы, сидя в партере политической антрепризы, будем сосредоточенно наблюдать за всем

происходящим и в зависимости от наших взглядов, возраста, настроения и темперамента будем аплодировать или проклинать».

Цитирование знаменитого «не верю» Станиславского, а также упоминание его фамилии довольно широко распространено в различных дискурсах СМИ: «То, что устроил президент Порошенко в Давосе, иначе как “политическим спектаклем” не назовешь. Да только после каждой сцены этому “артисту” можно было говорить “не верю”, настолько плохо он сыграл новую для себя роль честного человека. И даже реквизит, привезенный с собой, не особенно помог»; «Станиславский сказал бы Дурицкой: “Не верю”».

Философская идея о том, что «весь мир — театр», в социальном контексте зачастую сужается до характеристики именно современного общества как общества спектакля. Причем эта идея может быть связана с проблемой виртуальной реальности, с отказом людей от восприятия реалий жизни. Об этой проблеме в связи с общественно-политической ситуацией идет речь в статье «Комсомольской правды» под заголовком «Лайки, селфи и аватарки против «калашникова»: «Наверное, они не читали великого французского философа Ги Дебора, который назвал современное западное общество "обществом спектакля”, где виртуальная реальность дороже яви и люди сделают все, чтобы пошлая оперетка шла еще хотя бы пять минуточек[9]». Еще один пример упоминания общества спектакля: «Авторы подчеркивают логичность "феномена Трампа” в медиатизированную эпоху, общество спектакля, где стиль важнее содержания».

Для криминального дискурса в СМИ не характерно такое разнообразие театральной лексики, как для политического и военного, однако и здесь наблюдаются свои особенности. Помимо уже упомянутой закрепившейся в языке метафоры кровавый спектакль также широко распространена метафора криминальный спектакль: «Выяснилось, что парочка действительно заранее договорилась разыграть целый криминальный спектакль». Театральная лексика в криминальном дискурсе в основном используется для описания мошеннических действий, что связано с понятиями обмана. Распространено сравнение обстановки места преступления с декорациями: «Фестиваль с тысячами зрителей, участников и раритетной техникой оказался идеальной декорацией к преступлению».

Если криминальный и экономический дискурс в СМИ не включают в себя большого разнообразия театральной лексики, театральных метафор, то спортивный может в какой-то степени соперничать с политическим по степени наполненности элементами театрального дискурса. В основе — понятия игра, зрелищность, общие с театральной сферой. Используются обозначения спортивных сцен: «После ухода с хоккейной сцены Алексея Морозова вожаку “Металлурга” и соревноваться в лиге не с кем». В спортивном дискурсе, как и в политическом и военном, временные отрезки могут обозначаться в виде актов, а перерыв — в виде антракта: «Кемеровская часть кубковой пьесы в трех актах завершилась матчами второй группы»; «Вместе с тем не исключен вариант, при котором серб останется в “Интер”, если до антракта в чемпионате Италии наберет приличную форму» .

В отличие от политического дискурса, в спортивном с помощью театральной лексики часто дается положительная оценка. Театр, спектакль отождествляется с увлекательным зрелищем, праздником, мастерством исполнения. Акцентируется идея вдохновения, зрелищности, мастерства такого уровня, когда спорт становится искусством. Одним из самых популярных видов спорта в российских СМИ является футбол, поэтому именно футбольная тема дает наибольшее количество ярких примеров взаимодействия театрального и спортивного дискурса. Парадоксально довольно частотное сравнение футбола с балетом, причем такое сравнение может обозначать как иронию, так и, наоборот, высокое мастерство спортсменов: «Он же мог удвоить преимущество своей команды в начале второй части футбольного балета, но не реализовал одиннадцатиметровый». Сравнение футбола с искусством выдвигает на первый план эстетическую оценку события, зрелищную составляющую спорта. Игра может быть описана в форме театрального действия, игроки представлены как актеры, а тренеры — как режиссеры. В связи с этим одна из самых распространенных номинаций — футбольный спектакль: «Люди хотят праздника, но футбол — это зрелище, и поставить этот спектакль может только Аленичев, который сам играл как бог и такой футбол проповедует» ; «В идеале футбольный матч — это увлекательный спектакль с весьма непредсказуемым сюжетом и неизвестным финалом. Если тренеры — режиссеры этого спектакля достаточно квалифицированны и мудры, а игроки- исполнители быстры, умны и техничны, то истинные любители футбола получают от матча огромное удовольствие»·

Однако отметим, что сравнение со спектаклем, с актерской игрой может нести в себе и негативную оценку, когда речь идет о постановочных, договорных матчах, в честности которых журналисты сомневаются: «Нам бы тоже искренне хотелось увидеть настоящий футбол, а не разыгранный по нотам спектакль».

Сравнивая спортсменов с актерами, журналисты также могут подчеркивать нечестность их поведения во время соревнования, игры: «Да только в отличие от куда более ушлых актеров малых и больших театров, притворяющихся футболистами, Максим не выпрашивал у судьи пенальти» .

Так как театральный дискурс в СМИ оказывается вовлечен во взаимодействие с другими дискурсами (например, политическим, экономическим, военным, криминальным, спортивным), материалы театрального медиадискурса также включают в себя разнообразные тематические метафоры.

Лексика военного и спортивного дискурса в основном используется для создания ярких метафорических образов и выражения эстетической оценки. Видно, что лексика театрального дискурса востребована для выражения оценочности в материалах СМИ, посвященных спортивным событиям, однако в текстах о театре не столь часто встречается метафоризированная спортивная лексика. Обычно если такие сравнения возникают, то они связаны с актуальностью какого-то спортивного мероприятия, совпадающего по срокам с событием в театральном мире. Также могут возникать метафорические описания, основанные на спортивных образах, подобный пример мы встречаем в интервью с

Константином Райкиным: «Вот в чем профессионализм: полюбить ту роль, которая не приносит очевидных честолюбивых дивидендов. Гол всякий хочет забить! А вот дать голевой пас?.. Спектакль — это матч, театр — команда, реплики — как пас. И спектакль тогда хорошо выстроен, когда каждая реплика — движение к финалу, движение к голу».

В материалах СМИ о театре широко распространена лексика военного дискурса. Говоря о радикальных трактовках классики, авторы нередко создают метафорические образы с употреблением агрессивной военной лексики, что делает оценку более жесткой. В театральных рецензиях часто используются метафоры подобного типа (пьеса искромсана, взорвана, авторская эстетика убита и т. п.): «Задумав новую "Снегурочку" уже на исторической сцене, Большой театр пригласил разморозить шедевр Александра Тителя, режиссура которого не раз взрывала эталоны новым прочтением»; «Шекспировская пьеса искромсана, перелопачена и взорвана изнутри». В следующем примере ирония автора выражается в контексте всего материала, сочетающего в себе языковые средства, не характерные для театрального дискурса: «В Большом театре прошла первая постановка "Лаборатории современной оперы": жертв нет. Среди публики потери минимальные (среди действия зал покинуло от силы человек десять)». Автор констатирует факты, выбирая лексические средства, характерные не для театрального дискурса, а для сводки происшествий или даже репортажа военного корреспондента: «жертв нет», «потери минимальные».

Большой интерес вызывает взаимодействие театрального дискурса СМИ с криминальным и политическим. Информационными поводами для подобных материалов становятся обычно резонансные и даже скандальные события театрального мира, которые широко освещаются в массмедиа. Такими широко обсуждаемыми в СМИ темами стали, например, уголовное дело, связанное с режиссером Кириллом Серебренниковым и его «Седьмой студией», нападение на балетмейстера Большого театра Сергея Филина, скандал с постановкой оперы «Тангейзер».

В материалах СМИ, объединяющих в себе тематику и, соответственно, лексику театрального и криминального дискурсов, нередко встречаются заголовки, в которых могут иронично обыгрываться названия пьес, спектаклей или же парадоксально сочетаться концепты разных дискурсов: «Таланты и полковники»; «Театру шьют дело: сезон заканчивается тяжко и на трагичной ноте»; «Артисты Большого устроили на суде по "Делу Филина" спектакль». В подобных материалах театральная лексика обыгрывается одновременно в своем прямом и переносном значении, зачастую объединяется вместе с криминальной или политической.

Таким образом, на примере функционирования тематической метафоры мы видим, что взаимодействие театрального и других видов медиадискурса (политического, экономического, военного, криминального, спортивного) представляет собой актуальную сферу исследования ввиду значимости этого процесса, обогащающего язык массмедиа как новыми смыслами, так и разнообразными средствами выразительности.

В свою очередь, влияние театрального дискурса на другие тематические виды медиадискурса обусловлено не только использованием театральных метафор, но и активным включением аллюзий, отсылок к сфере театра, построением композиции текстов на основе театральных образов. Важную роль играют экстралингвистические факторы, философское осмысление жизни как театра. Само понятие театральности оказывается связанным с разными сферами общественной жизни, что отражается в материалах СМИ, посвященных темам политики, экономики, спорта и др.

Театральный дискурс в СМИ взаимодействует прежде всего с политическим (в исследовании было выявлено 8 реплик, где встречалась данная связь дискурсов; со спортивным (8 реплик); с военным (4 реплики); с криминальным (2 реплики) и с экономическим (1 реплика).

Вид дискурса	Пример	СМИ
Политический	Театр политических страстей, Расстрел полицейского у здания министерства обороны это всего лишь кровавый спектакль, Идеально срежиссированное представление (о переворотах в Турции), Феномен Трампа в медиатизированную эпоху, общество спектакля	Журнал «Вести» Газета «Московский комсомолец» Газета «Московский комсомолец» Газета «Комсомольская правда»
Спортивный	После ухода с хоккейной сцены, Футбольный балет, Футбол — это зрелище, и поставить этот спектакль может только Аленечев, Тренеры-режиссеры этого спектакля, Нам же хотелось увидеть настоящий футбол, а не разыгранный по нотам спектакль	Журнал «День и ночь» Журнал «Государство и право» Газета «Россия» Газета «Вечерняя Москва»

Военный	Жертв нет, потери минимальные,	Газета «Комсомольская правда»
Криминальный	Театру шьют дело, Артисты устроили спектакль на суде,	Журнал «Вести»
Экономический	Экономический спектакль, не верю!	Газета «Московский комсомолец»

Список литературы

1. Ги Дебор. Общество спектакля - М.:. Прибой, 2015. 120 с.
2. Зверев А.И. Дискурс в языкознании и лингвистике – М. : Академический проспект, 2013. 290 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг. Личность, концепт, дискурс - М.: Флинта ; М. : Наука, 2002. 314 с
4. Красных В.В. Анализ дискурса в свете современной научной парадигмы М. : Асоциация вузов, 2011. 130 с
5. Олянич А.В. Виды дискурса –Архангельск: Азбука, 2006. 50 с.
6. Степанова Ю.С. Дискурс в науке и его связь с другими видами дискурса - СП. : Наука, 2017. 176 с.
7. Чудинов А.П Метафора в политическом интердискурсе – М. : Русские словари, 2018. 309 с.
8. Шевченко А.С. Дискурс, его особенности и структура – М.: Антология, 2013. 150 с.

УДК 811.112.2

Чжу Цзяхао
Студент магистерской ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
Научный руководитель:
Кошкина Елена Геннадьевна
Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка, департамента иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Проблематика, сюжет, язык современного рэпа (на материале текста немецкоязычного рэп-исполнителя)
Issues, Plot, Language of Modern Rap (Based on Texts from German-speaking Rap Artists)

АННОТАЦИЯ.

Рэп является частью хип-хоп культуры – движения, которое возникает благодаря деятельности композиторов, рэперов, DJ, MC, граффитчиков и брейк-дансеров.

Сегодня рэп – самый популярный музыкальный жанр в мире. Он возник в 1980-х годах среди афроамериканцев, а затем начал развиваться и распространяться по всему миру.

Под влиянием различных национальных и языковых культур рэп-музыка постепенно приобрела современные черты. Сейчас можно говорить о разной рэп-музыке – немецкой, испанской, китайской и т. п.

Песни хип-хопа имеют свои языковые особенности. Они отличаются богатым словарным запасом, очень выразительны, иногда грубы, но всегда правдивы и обличительны.

Хип-хоп-песни в зависимости от содержания можно разделить на комедийный рэп, хардкорный рэп, гангстерский рэп и т.д. Конечно, каждое направление имеет свои характерные черты. Например, комедийный рэп будет более мирным, чем хардкорный и гангстерский рэп. Так, содержание гангстерского рэпа обычно связано с городскими преступлениями, и поэтому лексика в нем достаточно агрессивная и жестокая.

Ключевые слова: *происхождение хип-хопа, немецкий бандитский рэп, грамматические особенности, синтаксические особенности, лексические особенности рэп-произведений.*

ABSTRACT. Rap is a part of hip-hop culture – a movement that arises from the activities of composers, rappers, DJ, MC, graffiti artists and break dancers.

Today rap is the most popular music genre in the world. It originated in the 1980s among African- Americans, and then began to develop and spread around the world.

Under the influence of various national and linguistic cultures, rap music gradually acquired modern characteristics. Now it is possible to distinguish different rap music – German, Spanish, Chinese, etc.

Hip-hop songs have their own language features. They are distinguished by a rich vocabulary, which is very expressive, sometimes rude, but always true and revealing.

Hip-hop songs, depending on the content, can be divided into comedy rap, hardcore rap, gangster rap, etc. Of course, each direction has its own characteristics. For example, comedy rap will be more peaceful than hardcore and gangster rap. The content of gangster rap is associated with many urban crimes, which is why the lyrics will have a strong aggressive and cruel tone.

Keywords: *The origin of hip hop, German Gangsta Rap, grammatical features, syntax features, lexical features of Rap*

Целю исследования, представленного в настоящей статье, является анализ текстов немецкоязычных рэп-исполнителей, описание проблематики, сюжета, а также выявление языковых особенностей современных песенных текстов.

Прежде чем приступить к анализу, стоит сказать, что существует несколько видов рэпа: альтернативный рэп, британский рэп, грязный рэп Комедия рэп, G-Funk, хардкор-рэпа, Джаз-рэп, Старая школа.

В конце 80-х годов в Лос-Анджелесе насчитывалось 600 банд, 70 000 членов банды, процветали уличное насилие и продажа наркотиков. На этом фоне появился гангста-рэп.

Первой гангста-рэп-песней на западном побережье стала песня “In the Morning" исполнителя Ice – T.

Язык хип-хопа имеет отличительные лингвистические характеристики в лексике, фонетике и грамматике.

Если говорить о лексико-фонетических особенностях, то в песнях часто присутствует звукоподражательная лексика, например, "skr-skr" – звук скрипа колеса автомобиля по асфальту). Особенностью лексического уровня являются аббревиатуры, такие как "U" для “you”,“2” для аббревиатуры "to", "city" в некоторых случаях будет написан как "cittay", "rock" иногда становится "rockin" и тд.

Хип-хоп-музыканты широко используют свой собственный сленг, чтобы описать свою уличную жизнь, характеризующуюся безработицей, насилием, употреблением наркотиков, конфликтов с полицией и т.п. Примерами сленговой лексики являются: iook «грабеж», смерть называется gotleft, оружие называется Gats, жертва называется mark, СПИД называется germ, а еда называется grub.

Помимо собственных слов, язык хип-хопа заимствует буквы и цифры, которые представляют разные значения. Если A обозначает лучшее, B-плохое, а G-Бандитский гангстер.

Из-за своего новаторского либерального стиля некоторые слова хип-хопа, такие как cool (круто) и самый популярный chillout, вошли в повседневное употребление.

В языке хип-хопа упрощены или даже исчезли сложные правила грамматики английского языка, а язык стал более свободным и динамичным.

Немецким представителем этого направления является немецкий рэпер Патрик Лозинский, более известный под псевдонимом Fler. Рассмотрим проблематику, сюжет и язык песен репера Fler.

Что касается **тем и сюжета**, то надо отметить, что на творчестве исполнителя отразились неблагополучное детство, лечение в психиатрической клинике, проблемы с законом.

Обратимся к конкретному примеру – треку ***«Neue deutsche Welle».*** Одной из главных тем песни является тема любви к Германии, к Берлину. На протяжении всей песни буквально скандируется *Deutsch,* как в положительной, так и отрицательной окраске.

-neue deutsche Welle;

-deutsche Mucke;

-deutscher Rap;

-meine Mum ist Deutsch;

-wie es der Deutsche macht

В рассматриваемом музыкальном произведении Fler затрагивает проблему немецкой современной музыки. Он уверенно называет себя первым немцем, который создаёт новое музыкальное направление *(Der erste Deutsche, der richtig Welle schiebt)*. И это становится лейтмотивом трека.

В анализируемом треке музыкант сравнивает себя с разными явлениями и предметами: *ein HipHop Tsunami, Tsunami Business, Silbermond*. Используя эти сравнения, исполнитель показывает свою значимость в немецкой рэп-культуре, подчеркивает свою разрушительно-созидательную роль.

Свой трек он называет *die Nationalhymne, Volkmusik, eure Musik*. Используя определенный артикль, притяжательное местоимение и лексему «Volk», исполнитель акцентирует внимание на том, что его музыка – это именно то, народное, ВАШЕ, что так нужно немцам новой волны.

Чтобы понять взаимодействие языка, культуры и мышления, проявляющуюся на уровне слова, обратимся к рассмотрению ***особенностей лексики*** в рэп-текстах FLER, В треке ***«Neue deutsche Welle».***

Отметим прежде всего, что FLER активно использует *разговорную лексику.* Рассмотрим следующие примеры:

- *Mum – мама;*
- *Multi Kulti – мультикультурный;*
- *Bullen – копы, менты;*
- *Basie – базука;*
- *Papa- папа;*
- *Arsch – задница;*
- *kack – дерьмовый;*
- *cool – классный;*
- *nix – ничего;*
- *bums – тр*хаться.*

Высока частотность употребления *сленговых выражений*. Например,

- *Mucke – музыка;*
- *Ami-Rap-американский рэп;*
- *Aggro-Berlin – агрессивный Берлин.*

Обилие разговорной лексики и сленговых выражений объясняется сюжетом и темами музыкальных композиций. Исполнитель рассказывает о своей уличной жизни, затрагивает проблемы безработицы, насилия, наркотиков, разбирательств с полицией, тюрьмы и т. п.

Для произведений FLER, как и в целом для глобального направления рэп-музыки, характерно частое использование *англицизмов*, что является естественным следствием развития языка (в период глобализации англицизмы проникли во все сферы жизни человека, в особенности в поп-культуру), и объясняется стремлением исполнителя звучать круто и понятно молодому поколению эпохи глобального господства английского языка.

В анализируемом треке встречаются следующая англоязычная лексика:

- *Shop – магазин;*
- *Homies – братва;*
- *crazy – сумасшедший;*
- *Game – игра;*
- *Crew - команда, группировка;*
- *bitches – стервы, с*ки;*
- *pussy – киска, п*зда.*

Особенностью данной композиции является присутствие *звукоподражательной лексики,* которая передает динамичность и ритмичность песни:

- *Klick Klack, Bäng.*

В произведении были обнаружены также устойчивые фразеологические обороты, например, «разбивать сердца» - *die Herzen aller Mädchen brechen.* Исполнитель снова подчеркивает свою значимость, указывает на перемены, которые принесет он и его творчество.

Особенности жанра и сюжета песни определяют ***грамматическую специфику*** композиции. В треке используются *императивные формы*:

- *Komm nach Berlin* – приезжай в Берлин;
- *Guck wie es der Deutsche macht*- смотри, как это делает немец;
- *Seht her* – смотрите;
- *lern erst das 1 mal 1* – выучи сначала дважды два
- Glaub mir – поверь мне.

На наш взгляд формы повелительного наклонения используются для большего воздействия на слушателя – вовлечь, побудить к действию, сподвигнуть на поступок, повести за собой – вот зачем рэпер обращается к своему слушателю через формы повелительного наклонения.

Также присутствуют прилагательные в различных степенях сравнения. Например,

- *cooler* – круче (сравнительная степень);
- *den Längsten* – самый длинный (превосходная степень);
- *der Beste* – самый лучший (превосходная степень).

С точки зрения ***синтаксических особенностей***, текст композиции изобилует сложными предложениями. Среди них можно выделить

- сложносочиненные с союзом denn
- *denn das ist deutsche Musik.*
- придаточные предложения:

-*Spielt nur Ami-Rap, weil man da kein Wort versteht; (придаточное причины)*

- *Weil ich den Längsten hab und weil ich damit jeden bums; (придаточное причины)*

Также в треке ***«Neue deutsche Welle»*** присутствуют усложненный синтаксис, с однородными членами предложения:

- *Das ist schwarz rot gold, hart und stolz, man sieht's mir nicht an*

- *Leute renn' in den Shop, wollen die neue deutsche Welle*

В композиции также представлены различные ***средства выразительности.*** Fler обращается к такому приему, как *(метафорическое / гиперболическое) сравнение: Ich bin ein HipHop Tsunami,* себя он сравнивает с волной, захватывающей людей: *…weil ich Leute überschwemme.*

В рассматриваемом произведении присутствуют *повторы*.

-***Wir sind*** *die Außenseiter,* ***wir sind*** *Aggro Berlin;*

- ***Das ist*** *normal,* ***das hier ist*** *Multi Kulti.*

Функция повторов в данном треке заключается в том, чтобы сделать акцент на том, что исполнителю кажется значимым, создать лейтмотив, поднять идею и донести ее до слушателя.

В заключении отметим, что тексты песен являются важной частью хип-хоп-музыки и заслуживают глубокого изучения.

Представители различных направлений хип-хопа используют не только разные сюжеты для своих треков, но и разную лексику для отражения всех социальных проблем в своем творчестве.

Главной особенностью рэп-музыки является огромное количество разговорной лексики и сленга. Так как рэп является глобальным направлением и частью афроамериканской культуры, в немецкоязычных текстах встречаются англицизмы.

Что касается грамматических особенностей, в своих текстах рэпер активно использует императивные формы, сравнительную и повелительную степени прилагательных для того, чтобы передать свое превосходство над остальными. В треках Fler встречается как простой, так и усложненный синтаксис, который он использует в зависимости от динамики и ритма песни. Представители хип-хоп культуры часто используют прием игры слов или языкового каламбура для того, чтобы придать своим текстам переносное значение.

Список литературы

1. Alonzo Westbrook.«Hip Hoptionary TM»: The Dictionary of Hip Hop Terminology» New York: harlem moon broadway new York 2015.240 с.

Интернет-ресурсы

https://www.redbull.com/int-en/event-series/bc-one
https://lyricstranslate.com/ru/FLER-NDW-2005-lyrics.html
https://www.amalgama-lab.com/songs/e/eminem/lucky_you.html
https://lyricstranslate.com/ru/FLER-NDW-2005-lyrics.html

УДК 37.026, 37.091.39

Андрейченко Александр Александрович
Студент магистратуры, школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
sasa2k@mail.ru
Начный руководитель:
Маркова Елена Сергеевна
Кандидат филологических наук, доцент школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Использование интерактивных форм для обучения говорению
Using interactive Forms for teaching speaking

АННОТАЦИЯ.

Описывается роль интерактивных методов в развитии образования на современном этапе. Описываются интерактивные формы обучения на развитие говорения. Рассмотрены следующие методы интерактивных форм обучения: Ролевая игра, Метод дискуссии, Мозговой штурм, Интервью, Круглый стол, Панельная дискуссия, Проектный метод.

Ключевые слова: *Педагогика, интерактивные методы и приёмы, развитие навыков устной речи, изучение английского языка.*

ABSTRACT.

The article discusses the role of interactive methods in the development of education, interactive forms of learning to develop speaking skills. Discuss the following methods of interactive forms of learning are considered: Role-playing game, Discussion method, Brainstorming, Interviews, Round table, Panel discussion, Project method.

Keywords: *Pedagogy, interactive methods and techniques, the amplification of speaking skills, learning of English language*.

Говорение определяется как вид речевой деятельности, опирающийся на язык, являющийся средством общения. В процессе общения и осуществления совместной деятельности, для достижения взаимопонимания и успеха в общем деле, люди должны говорить на одном, понятном для всех языке общения. Важная роль в общении между людьми разных стран и континентов в современном обществе, определена английскому языку. Знание английского языка стало необходимостью для каждого человека в современном мире.

Эффективное обучение говорению в процессе изучения английского языка в современных условиях возможно, только при погружении в реальную атмосферу общения и реальные ситуации, используя живое общение. Целью обучения говорению на уроках английского языка является формирование умений

говорения, которые ученик может использовать не только в процессе обучения, но и в повседневной, вне учебной деятельности.

У учеников формируются разные речевые умения: умения не только понимать и использовать речевые высказывания в разных ситуациях, но и умения применять собственные речевые навыки в рамках правил и особенностей общения. Говорение определяется мотивированностью.

Человек живет в обществе, и он хочет высказать свое мнение по данному вопросу. Говорению свойственна целенаправленность. Цель говорения выражается в воздействии на собеседника. Процесс говорения у учеников развивает активность в выражении собственной позиции к окружающему. [1, с. 34-35]

Активность способствует развитию инициативы в речевом поведении учеников, обеспечивающей достижению цели общения. Самостоятельное познание, постоянное совершенствование своих знаний, составляет приоритет в изучении английского языка

В современной школе учитель английского языка получил значительную самостоятельность в выборе средств обучения, творческом осмыслении содержания и путей реализации программных требований.

Применение интерактивных подходов в иноязычном обучении, предусматривает непосредственное вовлечение учеников в диалог, определяющего взаимное понимание, взаимодействие в процессе решения поставленных задач, посредством использования различных дискуссий, обсуждений проблем. Этот подход эффективен в обучении говорению на английском языке. При использовании интерактивного подхода каждый ученик вовлечен в процесс обучения. На уроке ученики могут выразить свою собственную точку зрения, даже отличную от других, проявить свои чувства и эмоции по затронутой проблеме.

Интерактивные формы развивают с одной стороны речевые, а с другой творческие способности ученик а, способствующие всестороннему развитию личности. Интерактивный подход обеспечивает индивидуализацию учебного процесса, усиливается желание учеников к самостоятельной работе над своей речью, с учетом собственных сил и возможностей, таким образом, развивается самостоятельность.

Интерактивный подход предусматривает использование разных форм работы: индивидуальных, коллективных, групповых, что стимулирует активность, развитие речи и познавательной деятельности ученика. Интерактивные формы создают комфортные условия, при обучении появляются стимул и желание говорить на английском языке. Благодаря этому, достигаются высокие успехи в изучении языка.

Применение интерактивных технологий выдвигает определённые требования к структуре уроков. Структура интерактивного урока организация класса включает в себя – организационный момент, проверка рабочих мест, мотивация учебной деятельности, объявления представление темы и ожидание учебных результатов, предоставление необходимой информации, интерактивные упражнения, подведение итогов, оцениваются результаты уроков.

Цель урока – сфокусировать внимание учеников на проблеме и вызвать интерес к обсуждаемой теме. Ученик настраивается на эффективный процесс познания с личной заинтересованностью и осознанием, в какой последовательности учащийся организовывает свою работу.

Мотивация готовит учащихся к восприятию материала, настраивает учащихся на решение поставленных проблем.

Предоставление необходимой информации- дать ученикам достаточно информации, чтобы на ее основе выполнить практические задачи, но за минимальное короткое время. Начало урока суть которого состоит в активировании багажа знаний у учеников и настроить их на учебный процесс. Предоставление нового материала учащимся происходит по принципу: от простого к более сложному, от общего к конкретному.

Для постижения информации часто используется технические средства обучения и подсказки.

Интерактивные упражнения центральная часть занятия. На нее уделяется от пятидесяти до шестидесяти процентов учебного времени. Цель интерактивного урока – это усвоение учебного материала и достижение поставленных. [2, с. 46-48]

Подведение итогов - приходится десять процентов времени – этот этап важен тем, что на нем сравниваются получение знания с ожидаемым результатом, делаются выводы, закрепляется материал, анализируется собственная деятельность, составляется план дальнейших действий.

Главным этапом является практическое использование нового материала, важно отметить, что упражнения на закрепление нового материала нужно применять с заданиями, связанными в реальной жизни. Важно показать учащимся, что все приобретенные знания на уроке можно применить в реальной жизни. Важно понимать, что учащиеся должны задействовать все свои навыки и знания направление на решение коммуникативной задачи.[7]

Одним из средств приобщения к научно-техническому прогрессу и удовлетворению познавательных интересов для обучающихся, должен стать английский язык. Основным параметром должна быть ориентация учащегося на будущую специальность и необходимость естественного расширения и углубления знаний с применением страноведческого, общегуманитарного или технического материала. Для усвоения английского языка на современном этапе, образовательные стандарты включают, не только усвоение учениками предлагаемого материала, но и формирование у них умений и навыков использовать знания в современной жизни, на практике.

Речемыслительная деятельность имеет тесную связь со множеством психических процессов и помогает лучше запомнить, а впоследствии и усвоить материал, также способствует лучшей обучаемости, формирует более устойчивые знания. [4, с. 22-23]

С новыми требования к образованию, меняется направленность преподавании иностранного языка в современной школе. Актуальность предпринятого исследования состоит в том, что правильное построение занятия английского языка

является неотъемлемой частью процесса обучения. Данный вопрос имеет выход в методику преподавания иностранного языка, и создание моделей различных форм занятий с использованием интерактивных методов для развития языковых компетенций (говорение) является необходимым и целесообразным на современном этапе развития школьной методики обучения иностранным языкам.[6, с. 165-166]

Главной целью школы становятся формирование условий для перевода ученика в режим саморазвития. Применяемые методы в обучении личностно-ориентированы. Они помогают создать непринужденную обстановку на уроке, развивают интересы ученика, стимулируют к учебе, лучшему овладению английского языка. Ученики понимают, что овладение английским языком больше связано с личностными интересами.

В практике обучения существуют и множество подходов к определению методов обучения, которые основаны на степени осознанности восприятия учебного материала, рассмотрим на примере активного и интерактивного

Активный метод - предусматривает взаимодействие ученика и учителя друг с другом в течение урока. Ученики на таких уроках активны и находятся на равных правах с учителем.

Интерактивный метод в отличие от активного метода, построен на глубокой коммуникации учеников не только с учениками, но и с учителем. Все участники обучения взаимодействуют друг с другом.

Эти методы наиболее соответствуют личностно ориентированному подходу, так как они предполагают со обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса [5].

Педагогическая деятельность учителя в системе интерактивного (развивающего) обучения имеет два основных аспекта: - обеспечивает процесс развития ученика; - постоянные изменения самого учителя. Во время интерактивного обучения ученик становится не объектом, а субъектом обучения. Он чувствует себя активным участником действий и собственного образования и развития. Это формирует у школьников внутреннюю мотивацию к обучению и стимулирует ее к саморазвитию и самонаблюдению. Чтоб достичь на уроке поставленной цели, учитель применяет различные методы, приёмы, способы, т.е. использует комплекс, который охватывает: - разработанные учителем модели обучения; - способы оценивания для корректирования и выбора оптимальных методов, приемов обучения на конкретной ситуации; - запланированные результаты. Использование интерактивных методов обучения делает урок интересным, а главное, дети запоминают и понимают материал значительно лучше, потому что сами шаг за шагом находят ответы на поставленные учителем вопросы. Объяснение как метод обучения широко используется в работе с детьми разных возрастных групп [3].

Рассмотрим на практике применение интерактивных методик:

Ролевая игра – учащиеся по ролям разыгрывают определенный сюжет. Можно использовать элементы драмы, если это не обходимо. Ученики берут на

себя определенную роль, и стараются ей соответствовать в зависимости от заданной ситуации. Учитель делит учащихся на команды из 4 человек. Каждой команде учитель выдаёт роли и ситуацию. Команда Сама распределяет роли и сама планирует как проиграть данную ситуацию. Ученикам на подготовку даётся 3 минуты, после чего начинается проигрывание сценок. Поочерёдно команды выступают перед всем классом. Данный вид активности дает положительные результаты на мотивацию учеников изучении английского языка и стимулируют сплоченность класса.

Метод Дискуссии - развивает способности вести споры, полемики, формирует умение вести конструктивную критику разных точек зрения по обсуждаемому вопросу. Ученики раскрепощаются, приобретают навыки и умения работать в группах, активно публично выступать. Учитель рассаживает класс полукругом и задает тему обсуждения, например: «Do you agree with that fake news propaganda, social bots, and spammers may take over global platforms?». Ученики бурно обсуждали возможность тотального заполнения ложной информацией в СМИ. У учителя роль ведущего он может направить ход беседы, давать возможность всем участвовать в беседе. Происходит дискуссия, потому что у учеников разные ответы и ученики отстаивают свою точку зрения аргументированно. Цель работы аргументированно выразить свою точку зрения. Использование интерпретации, отстаивание своей точки зрения, применяя аргументированные факты, задавая вопросы для ликвидации мест недопонимания являются неотъемлемыми аспектами метода дискуссии.

При работе в группах ученики могут дополнять ответы друг друга, а также задавать вопросы друг другу, написать свои высказывания о дискуссии, о том как они поняли друг друга.

Мозговой штурм - метод развивает нахождения многочисленных видов решений по конкретные проблемы «Мозгового Штурма». Метод раскрывает перед учащимися широкий потенциал для собственного творчества и фантазий, которые реализуются при помощи высказывания мысли учащихся.

Главное в этой методике интерактивного метода в том, что ученику необходимо сформулировать проблему, которую необходимо решить и способствовать выдвижению новых решений на эту проблему, несмотря на упреки, комментарии учеников и педагогов, принимая все, даже абсурдные решения. В заключении интересные идеи выносятся для общего обсуждения. Ученикам было предложено разделится на команды по четыре человека. На уроке появилась импровизация игры «Что? Где? Когда?». Организационный момент: учитель поделил класс по группам 5 человек в каждой, команды выбирали «лидера», который бы отвечал за организованность своей команды. Учитель в роли ведущего озвучивал вопрос всем командам. На обсуждение и вопросы в группе давалась ровно по одной минуте. У учителя были вопросы из разных предметов таких география, химия, физика, английский. В каждой группе был Лидер, который называл кто, будет отвечать наданный вопрос из каждой команды. Команды, давшие правильный ответ, получали баллы. Практика показала повышение

заинтересованности в изучении английского языка, у учеников развивались социокультурные навыки. Благодаря бурному обсуждению проблем в группах у учеников развивался коммуникативный навык.

Интервью – от английского слова interview, обозначающего беседа. По содержанию интервью подразделяется на группы:

- документальное интервью;
- интервью мнений;
- интервью «пресс – конференция».

Круглый стол – этот метод предусматривает деление учащихся на группы. Дискуссии, обсуждение разных вопросов при этом методе происходит как внутри группы, между группами, так и с привлечением в дискуссию и обмену мнениями представителей аудитории. При использовании метода «Круглого Стола» свое мнение по данной теме может высказать как каждый участник, так и учитывается мнение целых групп, на фоне которых образуется общиее мнение по обсуждаемому вопросу или на оборот формируются разные точки зрения сторон.

Панельная дискуссия - ученики в группах кратко излагают свои мысли по теме урока. Для того чтобы «Панельная дискуссия» состоялась нам не обходимы, во-первых, группы от четырех до шести человек, поставить такую проблему, чтобы была волнительна и востребована.

Метод проектов - Учитель проводит организационный момент, ученикам было задано приготовить проект по выбранной стране и сделать презентацию в Power point. Учитель дает время для выступления учащимся, учащиеся используют проектор для показания своих презентаций. Основным источником для выполнения этой работы является интернет-источники видео направленности. Ученики должны были посмотреть видео о странах и на основе данных видео сделать презентацию, с чем они благополучно справились. Ученики сделали презентацию на следующем принципе.

Принцип состоял в предоставлении ученикам возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе обучения, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводилась роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта. Проектная методика довольна разнообразна. Ученикам необходимо было выбрать страну и сделать базовую информацию о стране: форма правления, географическая информация, социальная информация, правостороннее движение или левостороннее, валюта, официальный язык. Ученики были предварительно поделены учителем на группы по четыре человека с учётом успеваемости (один отличник, два хорошиста, один удовлетворительно). У каждого участника была своя роль в группе, он готовил информацию только по заданному ему направлению: география, религия, структура управления государством, экономика. Каждой группе выделялось 12 минут на представление своей работы.

Групповая работа (предусматривает работу в малых группах) -является одной из самых популярных форм. При работе в малых группах предоставляется возможность работать всем ученикам, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (уметь активно слушать, приходить к общему мнению, разрешать возникающие разногласия).

При работе в группах учитель должен убедиться в том, что все ученики обладают достаточным объемом знаний и умений, применяемых при выполнении задания в группе. Учитель дает четкие инструкции, записанные на доске или на карточках, что способствует лучшему выполнению задания. Все группы должны иметь одинаковое и достаточное количество времени для выполнения поставленного задания.

Работы оценивались по следующим критериям: полнота представленной информации, наличие грамматических и стилистических ошибок, самостоятельность работа с информацией, системность.

Можем отметить, что на уроках была ярко выраженная творческая часть, это способствовало сокращению времени затраченного на реализацию проектного метода. В кратчайшие сроки мы смогли завершить данную работу. Ученики положительно приняли эту работу, у учеников проявлялся интерес и заинтересованность к выполнению работы, что также способствовало высокой успеваемости. Основным критерием было то, что ученики находили информацию о странах через обучающий видео материал, что способствовало развитию навыков аудирования и устной речи.

Современное интерактивное обучение не имеет четкой теоретической концепции, нет единой классификации методов обучения. Исследование эффективности применения интерактивных форм урока для развития устной речи английского языка показало, что интерактивные формы урока по развитию навыков устной речи, в своей основе отличаются своей направленностью на репродуктивно-продуктивный способ познания объективной действительности.

Интерактивные уроки учат учеников высказывать своё личное мнение и аргументированно отстаивать свою точку зрения. Задача современного урока состоит в том, чтобы урок для учеников стал увлекательным, развивался интерес к познаниям, к активному участию в процессе обучения.

При интерактивном обучении ученик получает не готовые знания, а знания, полученные в процессе собственной активности. Такой урок интересен ученикам, главное учащиеся запоминают и понимают материал значительно лучше, они сами находят ответы на поставленные задачи.

Таким образом, значимость полученных результатов исследования заключается в том, что при правильном моделировании урока, задания, упражнения, урока ведут к развитию репродуктивно-продуктивного способа познания объективной действительности через овладение языковых коммуникативных компетенции в частности устной речи с использованием интерактивных форм урока.

Список литературы

1.Алексеева С. Ю. Использование интерактивных методов и приемов на современном уроке английского языка // Молодой ученый. — 2016. — № 7.5 (111.5). — С. 34-35. — URL: https://moluch.ru/archive/111/27892/ (дата обращения: 27.05.2020). - — Текст: электронный

2.Казимирова С. Н. Игровая форма в преподавании иностранного языка / Филология и лингвистика. — 2017. — № 1 (5). — С. 46-48. — URL: https://moluch.ru/th/6/archive/45/1815/ (дата обращения: 27.05.2020). - Текст: электронный.

3. Лосенкова Т.Г. Интерактивные методы и приемы обучения на уроках английского языка: [сайт]. – URL: https://infourok.ru/interaktivnie-metodi-ipriemi-obucheniya-na-urokahangliyskogo-yazika-406624.html (дата обращения: 11.03.2020). - Текст: электронный.

4. Образование: прошлое, настоящее и будущее: сб. материалов III Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, 03 авг. 2017 г.) / глав. ред. Г.А. Кайнова. – Краснодар: Новация, 2017. – 86 с

5. Рюмина Ю. Н. Интерактивная лекция как форма обучения в системе профессиональной подготовки бакалавров: [сайт]. – URL: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/20.pdf (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.

6.Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 2006. - 239 с.

7. Социальная сеть работников образования –URL: https://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2011/11/02/interaktivnye-formy-organizatsii-uchebnogo-protsessa (дата обращения: 11.03.2020). - Текст: электронный.

УДК 37.026, 37.091.39

Баринская Ирина Андреевна
студентка 4 курса факультета иностранных языков
ГОУ ВО МО «ГСГУ»
(Московская область, г. Коломна)
ibarinskaya@mail.ru
Научный руководитель:
Ахренова Наталья Александровна
Доктор филологических наук, профессор кафедры
германо-романских языков и методики их преподавания
ГОУ ВО МО «ГСГУ»
(Московская область, г. Коломна)
nakhrenova@mail.ru

Использование метода проектов с применением технологий дополненной реальности в процессе преподавания иностранных языков
The Usage of the Project Method with Using Augmented Reality Technologies in the Process of Teaching Foreign Languages

АННОТАЦИЯ.

В статье раскрыты противоречивые вопросы современных методов обучения. Все большее внимание уделяется идее постоянного использования новейших инновационных технологий в учебном процессе, таких как AR-технологии и проектное обучение через Интернет. Крайне важно использовать такие технологии для подготовки к ВПР, поскольку они помогают учителям привлечь внимание учащихся и разнообразить уроки. Целью данной статьи является разработка модели использования метода проекта с использованием дополненной реальности для подготовки к Всероссийским проверочным работам по английскому языку. Автор использовал приложение Google Maps для реализации метода проекта и DeVar для использования дополненной реальности. Упоминается, что сегодня студенты не могут говорить об уникальности своего города. Метод проекта — это одна из уникальнейших возможностей для повышения способности студента проводить исследования и делать различные выводы. AR- reality — это интерактивная технология, которая привлекает внимание учащихся и помогает учителям разнообразить подготовку к ВПР. В результате автор использовал DeVar для исправления использования Present Progressive в устной речи и Google Maps для деятельности по проекту. Все эти навыки имеют решающее значение при подготовке к ВПР. Мы заключаем, что использование AR-реальности удобно для всех возрастов, а метод проекта более актуален для средней и старшей школы. Оба метода отлично подходят для последовательной подготовки к VPR в учебном процессе.

Ключевые слова: *всероссийские проверочные работы; средства ИКТ; мобильные приложения; технология дополненной реальности; метод проектов.*

ABSTRACT.

The article reveals the controversial issues of the up-to-date teaching methods. There is an increasing emphasis on the idea of the permanent usage of the latest innovative technologies in the teaching process such as AR-technology and project-based learning via the Internet. It's highly important to use such technologies for preparation to VPR as they help teachers to attract student's attention and diversify lessons. The aim of this article is to develop a model for using the project method with using augmented reality to prepare for the All-Russian verification work (VPR). The author used the app Google Maps for realization the project method and DeVar for using augmented reality. It's mentiones that today students aren't able to talk about the uniqueness of their city. The project method is one of the exciting opportunities to boost student's abilities to conduct investigations and draw different conclusions. AR-reality is an interactive activity that gets students attention and help teachers to diversify preparation to VPR. As a result, the author used DeVar for fixing the usage of Present Progressive in oral speech and Google Maps for project activities. All these skills are crucial in the preparation for VPR.We conclude that the usage of AR-reality is convenient for all ages, while project method is more actual for secondary and high school. Both methods are great for coherent preparation for VPR in the teaching process.

Keywords: *All-Russian verification work (VPR); ICT capacities; mobile applications; AR-reality; project method.*

В соответствие с принятием новых Федеральных государственных образовательных стандартов в 2010 – 2012 гг., возникает необходимость в значительной перестройке всех образовательных парадигм школ и вузов [7, с. 246-278]. Использование широкого спектра педагогических технологий дает возможность педагогическому коллективу продуктивно использовать учебное время и добиваться высоких результатов обученности учащихся [6, с.275-310]. Заявленная тема данного доклада касается непосредственно применения различных современных веб технологий и технологий дополненной реальности в подготовке к всероссийским проверочным работам (ВПР) на примере предмета «Английский язык». Данная проблема актуальна, потому что основная сложность заключается в создании не столько технической, сколько методической базы учебных заведений, которая предполагает наличие открытых обучающих ресурсов, коренным образом отличающихся от тех, что используются в традиционной форме образования. Также отмечается недостаточная разработанность методики для использования технологий дополненной реальности в процессе преподавания иностранных языков. Целью данной работы – разработать модель использования метода проектов с применением технологий дополненной реальности для подготовки к Всероссийской проверочной работе по английскому языку. Предполагаемые задачи: рассмотреть ВПР как особую форму стандартизированного подхода к контролю знаний - задачи ВПР; изучить специфику развития языковых навыков (грамматика, лексика, говорение, письмо и

аудирование) для подготовки к ВПР, принципы разработки и проектирования веб-заданий для развития языковых навыков (грамматика и лексика, чтение, аудирование, говорение, письмо). Научная новизна данного исследования состоит в том, что в работе применен метод проектов с использованием технологий дополненной реальности в процессе преподавания иностранных языков.

Всероссийские проверочные работы (ВПР) – это контрольные работы, в виде теста, отличительными особенностями которых является единство подходов к составлению, проведению и оцениванию самих работ, с использованием современных технологий, позволяющих обеспечить практически одновременное выполнение работ обучающимися всей РФ [3, с.96-111]. Назначение ВПР – оценить уровень общеобразовательной подготовки учащихся в соответствии с требованиями ФГОС. Основными задачами проведения ВПР являются: установление фактического уровня знаний, умений, навыков по предметам; контроль за выполнением учебных программ и календарных планов изучения отдельных предметов; формирование мотивации, самооценки и помощь в выборе дальнейшей индивидуальной образовательной траектории обучающегося; повышение уровня объективности, гласности в оценивании педагогом учебных достижений обучающегося [1, с. 76-79]. Так как ВПР может проводиться на любом этапе обучения, начиная с начальной школы и заканчивая старшим звеном (10, 11 классы), в целях более детального анализа и проработки заявленной темы доклада, было выбран 8 класс (среднее звено). На основании Федеральный государственных общеобразовательных стандартов разработан кодификатор, в котором перечислены все требования к уровню подготовки выпускников общеобразовательных организаций по иностранным языкам. Таким образом, проанализировав кодификатор по ВПР в 8 классах, была составлена таблица необходимых умений и навыков владения языком (таб. 1).

Таблица 1

Грамматика и лексика	**Чтение**	**Письмо**	**Аудировани**	**Говорение**
Уровень владения языком: А1+ - А2				
12 заданий по 1 баллу за каждый верный ответ	9 заданий по 1 баллу за каждый верный ответ	1 задание с развернутым ответом	Задание базового уровня сложности на установление соответствия. Max балл - 5	2 задания 1- прочитать текст и ответить на 3 вопроса 2 – высказаться по заданной теме Max балл - 8
Проверяемые умения				
Навыки употребления изученных морфологических форм и синтаксических	Понимание основного содержания, а также понимание запрашиваемой в тексте	Способность создавать небольшие письменные высказывания объемом до 120	Способность уловить основное содержание текста, вычленить запрашиваемую информацию из	Уметь высказывать и аргументировать свою собственную точку зрения Быть

конструкций в различных контекстах, способность образовывать родственные слова, путем аффиксации, словосложения и т.д	определенной информации. Тексты адаптированы под предполагаемый уровень.	слов, может написать короткое поздравление, сообщать и запрашивать информацию, описание фактов и событий и т.д.	речевого потока, уметь прогнозировать вариант ответа	способным рассуждать на заданную тему Передавать основное содержание прочитанного, выражая свое собственное отношение и эмоции и т.д

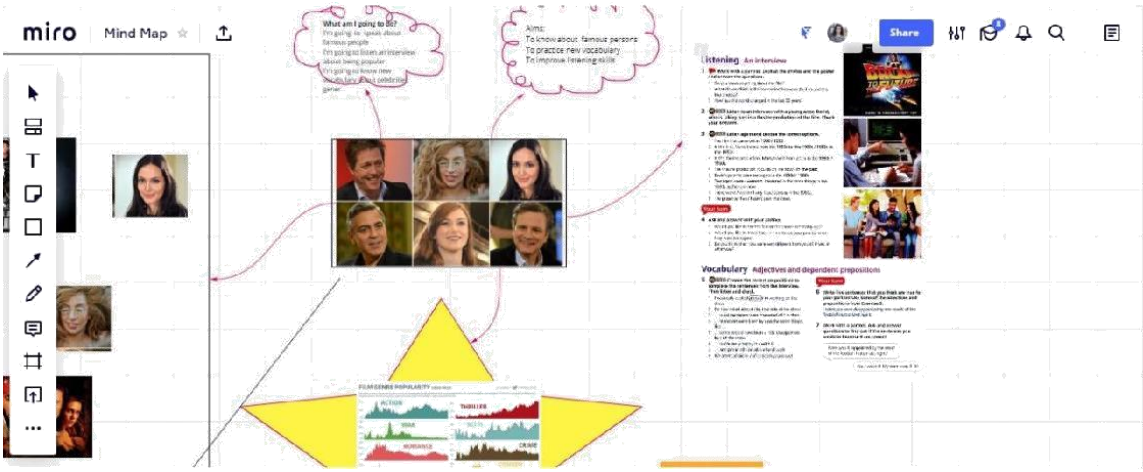
Примером инновационных технологий может служить внедрение VR-технологий в процесс образования, как вариант интерактивной подготовки к ВПР. Применение VR-технологий на уроках иностранного языка одно из перспективных векторов направления развития образования во всем мире, так как дополненная реальность на уроках – один из способов обогатить и качественно разнообразить образовательный процесс. Одна из актуальнейших тем сегодня – это использование технологий дополненной реальности в процессе преподавания. Уже сегодня странами по всему миру осуществляется систематическая интеграция так называемых VR технологий.

В РФ данная тема пока находится на начальном этапе, однако, является одним из приоритетов правительства РФ, как следует из паспорта федерального проекта национальной программы «Цифровая экономика», а также из национального проекта «Образование». Я. Ланье был первым, кто ввел термин «виртуальная реальность» (Virtual reality, VR), в 1988 г. и означает «a combination of high-speed computers, advanced programming techniques, and interactive devices designed to make computer users feel they have stepped into another world, a world constructed of computer data». Существуют и другие определения, предложенные выдающимися учеными, такими как Рейнголд, МакГлешан и Акслинг. Но все они объединены общими признаками, характерными для VR: актуальность (создается реальность в режиме настоящего времени); интерактивность (объекты виртуальной реальности могут взаимодействовать с порождающей их реальностью независимо); эфемерность (все объекты искусственно созданные); нематериальность воздействия (не являются чем-то материальным, до них нельзя докоснуться); фрагментарность (человек решает, когда зайти в виртуальную реальность, а когда выйти из неё). Применительно к урокам иностранного языка, существуют специальные бесплатные приложения для операционных систем Android и iOS такие как, DevAR, Google Expeditions, AR Magic. С помощью этих приложений и специальных VR-очков создается виртуальная среда, вписывающаяся или заменяющая реальность. Так, надев очки, студент может видеть виртуальные объекты в классе и взаимодействовать с ними. Более того, существуют специализированные приложения для обучения иностранному языку, среди них: Mondly – библиотека уроков в дополненной и виртуальной реальности по 33 языкам, Wonderscore - программа с коллекцией визуализированных рассказов и историй на английском языке, Metaverse – приложение, развивающее идею

геймификации образовательного процесса. Помимо создания речевых конструкций с глагольным компонентом и практической отработки употребления грамматического времени, учитель может организовать повторение пройденной лексики (цвета, части тела, числительные и т.п.), предложить аудитории творческий проект (создание сказки о виртуальном герое), попросить детей в группах повторить происходящее на экране и рассказать о выполняемых действиях. Кроме того, показывая детям животных или знакомых им литературных (кинематографических) персонажей, выполняющих простые действия, преподаватель упрощает работу по практике в речи глагола ‘can’ (мочь, уметь), составлению предложений с ним (I can jump; She can run; A dog can swim и т.д.). Также в программах для рисования в дополненной реальности (например, DevAR) учитель может организовать алфавитные квесты, где детям нужно соединить буквы в правильной последовательности, перемещаясь по классу со смартфоном в руке. Эти же приложения ученики с удовольствием используют для презентации собственных проектов, рисуя различные предметы и рассказывая о них на английском языке. Для более взрослой аудитории существуют сложные, многокомпонентные задания в Google Expeditions с метками дополненной реальности. Наводя на последние (их можно расположить в разных частях кабинета) камеру смартфона, обучающиеся могут исследовать объёмные макеты музейных экспонатов, солнечной системы, космических объектов, зданий и сооружений, узнавать больше об интересующих их профессиях и т.д. Подобные объекты обычно сопровождаются детализированным англоязычным описанием для совершенствования навыков чтения и работы с текстом, создания собственных речевых сообщений на основе последнего. В серии выездных открытых уроков в школах Подмосковья студенты Государственного социально-гуманитарного университета провели уроки с применением технологий дополненной реальности для отработки и закрепления грамматического времени Present Progressive в 8 классе в Горской МОУ СОШ г. О. Озёры. Было отмечено, что именно для описания длящегося времени в иностранном языке, “живые” объекты в классе подходят как нельзя лучше. В приложении Devar учителем был выбран персонаж из интерфейса и размещен в классе. В то время, пока остальные ученики наблюдали за происходящим с экрана своих смартфонов, ученик с VR-очками описывал ситуацию, происходящую с ним. Для коллективной работы класс был поделен на группы из 4 человек, которым предстояло отправиться на экскурсию в Лондон. Экскурсия была выбрана в приложении Google Expeditions, учитель предварительно загрузил панорамы Лондона. Общее время просмотра не превышало 5 минут с целью предупреждения появления усталости в глазах и неприятных ощущений. Ученикам необходимо было описать, что они видят и что происходит вокруг них, так они смогли закрепить употребление времени Present Progressive в устной речи. Использование VR-очков органично влилось в урок, заняв всего не больше 5-7 минут, что обусловлено нормами СанПиНа о применении VR-очков [2, с.96].

Благодаря применению данной технологии, урок превратился в интересное и занимательное событие, которое отложилось в памяти учеников, ведь это было что-то нетрадиционное и необычное. Мы убеждены, что новый подход способен совершить революцию в мире образования, если для большинства школ и университетов оно пока дорого, но со стороны частных компаний может стать выгодным вложением, ведь живых людей заменяют 3D – образы, способные вести диалог, отдаленные места, куда просто так не добраться в стенах класса. Как отмечают многочисленные исследования ABI Research к 2022 году глобальный оборот от корпоративных продаж на VR-обучение вырастет до $6.3 млрд, всё это дает нам основание предположить, что за данными технологиями стоит будущее нашего образования. Существует огромное количество различных онлайн-платформ, приложений и ресурсов для использования учителем на уроках иностранного языка [5, с.123-127]. В ходе исследования нами было проанализирован, а также успешно применен перечень полезных новейших технологий и мобильных приложений, с точки зрения релевантности использования этих ресурсов на основе специфики школьных программ. В соответствии с этим, мы выделили, что для наилучшей наглядности нового материала, отработки лексики учитель может использовать онлайн-доски, огромным преимуществом которых является интерактивность, такие как, padlet.com и miro.com. Более того, задания могут быть любыми, в том числе и на отработку грамматики. Сами же обучающиеся входят на страницу виртуальной доски, знакомятся с заданием, дважды кликнув на поле доски, публикуют свой ответ или же имеют возможность исправить ответ других учеников. В ходе нашего исследования, мы провели серию уроков в 8 классе МБОУ СОШ №14 г. Коломна на темы “In the spotlight”, “The Gerund/The Infinite”, где с успешностью применили miro.com для создания интерактивных презентаций с онлайн-заданиями для обучающихся (рис. 1).

Рисунок 1



Применяя средства-ИКТ при отработке навыков чтения и письма учитель может не только заинтересовать обучающихся, но и замотивировать их на

дальнейшую работу, быстрее сформировать речевую компетенцию [4, с.14-16]. Основываясь на этом принципе, нами были составлены тексты о ресторанах г. Коломны с пропусками для отработки грамматических правил по теме “The Gerund/The Infinite”(рис. 2), а также для расширения общего кругозора учащихся. Обучающиеся были поделены на группы, после заполнения пропусков, они должны были каждый в группе прочитать данный им текст, перевести его и обсудить поставленный вопрос: “What’s the best restaurant in Kolomna?” Для того чтобы убедительно ответить на поставленный вопрос, обучающимся была предложена идея составить свою собственную карту в программе GoogleMaps (рис. 3, 4). Таким образом, преследуются сразу несколько задач: на личностном уровне – способствовать духовно-культурному развитию обучающихся, расширять их знания о собственном городе; на предметном уровне – отработка навыков чтения и письма, закрепление пройденного грамматического материала; на межпредметном уровне – способствовать развитию взаимосвязи между краеведением и английским языком, историей о родном городе и английским; на метапредметном - научить обучающихся рассказывать о своем городе на иностранном языке.

Рисунок 2

The café “Honey and Spices”

(eat) outside is a significant opportunity _____(spend) your time with pleasure. “Honey and Spices” is an island of cozy atmosphere with the unique Russian cuisine and the antique interior. It’s worth ___(visit) for many reasons. (begin with), if you come here _____(wonder) what is the main peculiarity, you’ll be delighted __(find out) the high level of ___(service). In addition, the amazing design is the first thing __(hit) your imagination: soft green sofas, chairs with carved legs, oval tables, white and ivory furniture, souvenirs, fabric lampshades and many other cute little things. There’s no doubt, you would prefer _____(have) dinner in such an amazing place! If you are used (eat) homemade meals, this café is created _____(impress) you with the wide range of home food! Do you enjoy _____(consume) nutritious breakfasts? So, let’s order your favourite cereals, scrambled eggs with bacon, buckwheat pancakes, cheesecakes and etc. For lunch and dinner, we advise you _(order) warm salads with arugula, Caesar and other salads, beloved borsch with prunes and a bacon sandwich, real solyanka, pea soup with

Активация Wi
Чтобы активирова
параметрам комп

Рисунок 3

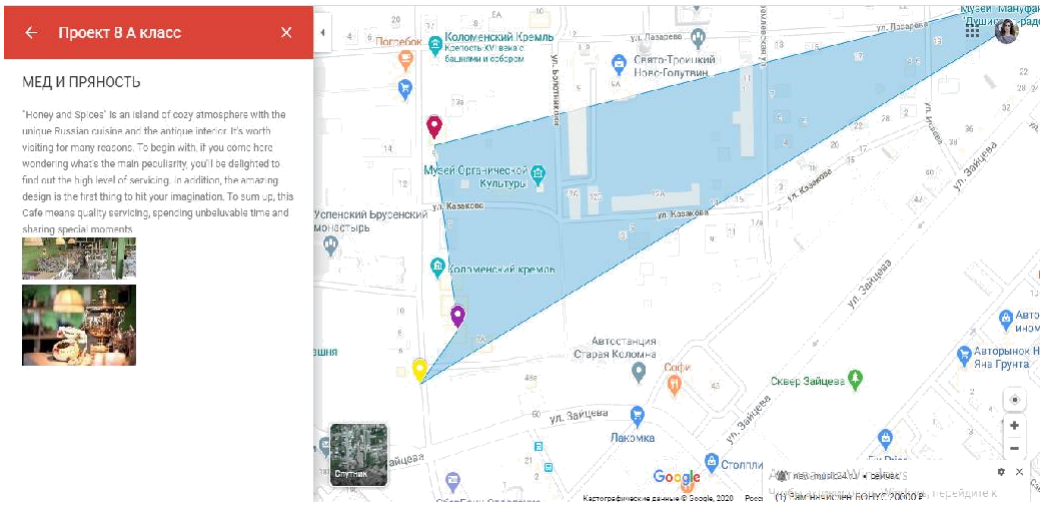
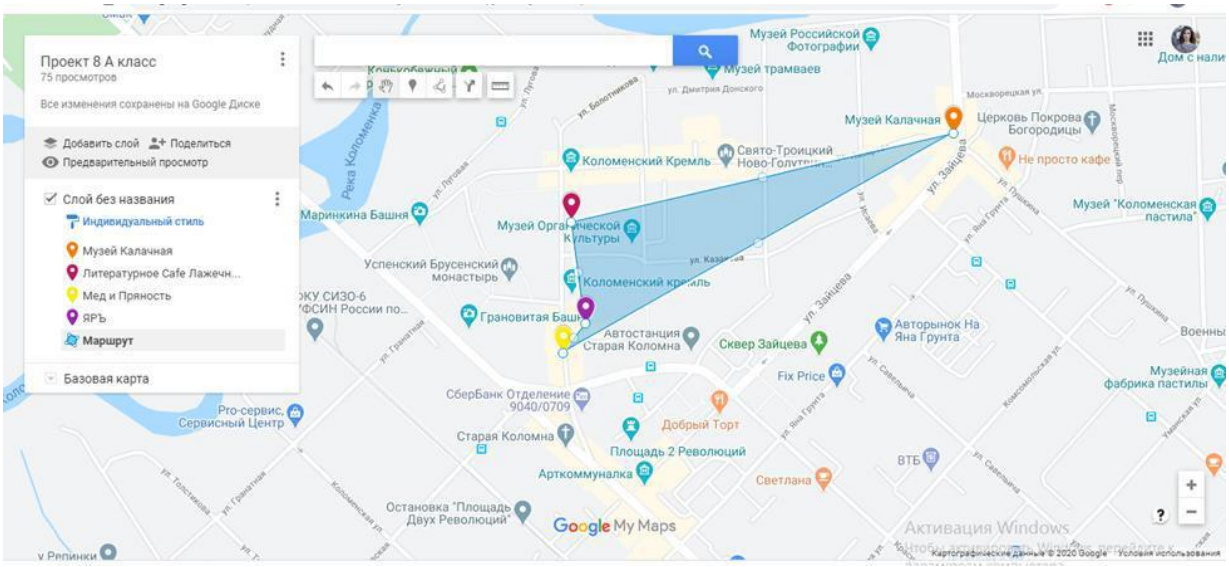


Рисунок 4



Работая над проектами, учащиеся развивают навыки критического мышления при отборе информации из интернета. Также развиваются способность мыслить креативно и работать в коллективе. Недостатком GoogleMaps можно, пожалуй, посчитать только предварительную регистрацию обучающихся в аккаунте Google, чтобы учитель имел возможность открыть доступ к общей карте. За 2 урока с обучающимися была составлена общая карта о лучших ресторанах и кафе в исторической части города. Получился коллективный проект. Ученики не только написали свое собственное мини-сочинение, но еще и коллективно обсудили свою работу и обменялись мнениями.

Таким образом, основными принципами разработки и проектирования веб-заданий для развития языковых навыков при подготовке к ВПР по английскому языку являются: степень аутентичности используемого материала; наглядность используемого материала по чтению и письму, тематика должна быть подобрана с учетом возрастных особенностей обучающихся; интерактивность, то есть использование различный видео- и аудио материалов в дополнение к основному виду работы. Применение метода проектов – один из эффективных способов заставить учащихся самим добывать и обрабатывать полученную информацию. Это критически важно в век, где человечество каждый день сталкивается с огромным массивом постоянно растущих и обновляющихся данных. Использование технологий дополненной реальности в российских школах сегодня – достаточно проблематично-реализуемо, потому что это требует определенных финансовых затрат, а также переподготовку кадров. Однако именно за данными технологиями, как мы уверены, стоит будущее нашего образования. Сейчас это как эксперимент – через несколько лет – это будет обязательным требованием. Современный учитель сегодня должн быть IT-компетентен и владеть последними ИКТ-технологиями. Для этого он должен сам саморазвиваться и совершенствоваться, постоянно узнавать о последних мобильных приложениях и онлайн-сервисах, которые могут значительно упростить и при этом разнообразить урок. Любая интерактивная технология требует апробации на практике, именно поэтому надо постоянно пробовать что-то новое, чтобы учащиеся не привыкали к одной и той же деятельности и постоянно оставались мотивированы. Метод проектов лучше всего использовать в среднем – старшем звене, когда учащиеся уже достаточно автономны, чтобы самостоятельно соуществлять исследовательскую деятельность. Применение VR-технологий будет эффективным, как и в начальном звене, так и в среднем и старшем. Так как интерактивность остается ключевым элементом в привлечении внимания учащихся Основываясь на всем вышеперечисленном, проанализировав и успешно применив различные онлайн платформы и веб-ресурсы, можно сказать, что цель - разработать модель использования метода проектов с применением технологий дополненной реальности для подготовки к Всероссийской проверочной работе по английскому языку – достигнута.

Список литературы

1. Авраменко Т.В. Обучение иностранному языку на основе информационно-коммуникативных технологий // Педагогика и современность – 2014. - №4. – С. 76-79.
2. Иванов Д.В. Виртуализация общества: пособие. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2000. 96 с
3. Кравцов С. С. Музаев А.А. Роль Всреоссийских проверочных работ в системе контроля качества образования в Российской Федерации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 5 (43). С. 96-111.
4. Петрова Л.П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка - потребность времени // Иностранные языки в школе. - №5. - 2005. -С 14-16.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : ACADEMA, 2005. 272 с.
6. Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно - методическое пособие / И.В. Роберт — М.: Дрофа, 2015. — 312 с.
7. Титова С.В. Авраменко А. Мобильное обучение иностранным языкам: учебное пособие / С.В. Титова.- Москва: Эдитус, 2014. – 459 с.

УДК 37.013.32

Бычкова Мария Алексеевна
Студентка 4 курса института лингвистического и педагогического образования «МИЭТ», Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (Москва)
kengu-ru@live.ru
Научный руководитель:
Байдикова Наталия Леонидовна
Кандидат педагогических наук, доцент института лингвистического и педагогического образования, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (Москва)

Обучение написанию личного письма с помощью текста-образца (формат ОГЭ, английский язык, средняя ступень общеобразовательной школы)
Learning to Write a Personal Letter Using a Sample Text (Format of the Basic State Exam, English, Secondary School Level)

Известно, что в настоящее время школьное образование подвержено постоянным изменениям. Одним из значимых является введение иностранного языка в список обязательных предметов для сдачи учащимися общего государственного экзамена (ОГЭ). Так, особое внимание стоит обратить на часть С, где от учащихся требуется написать письмо личного характера. При

подготовке к выполнению раздела 4, возникает одна из самых серьёзных проблем в обучении написанию личного письма. Чаще всего это происходит из-за того, что многие учащиеся имеют учебную подготовку ниже среднего. Они не владеют умениями письменной речи в полной мере из-за неполного материала, который предлагает автор учебника.

Согласно Федеральному Государственному Общеобразовательному Стандарту (ФГОС) школьного образования по иностранным языкам, выпускник школы должен владеть всеми видами речевой деятельности (ВРД).

Суть процесса обучения письменной речи состоит в том, чтобы учащиеся полностью овладели навыками письма. Им нужно научиться письменно формулировать мысль.

Итак**,** для решения задач, поставленных ФГОС, каждый учитель старается сделать учебный процесс продуктивнее, используя современные методики обучения.

Таким образом, актуальность нашей работы заключается в том, что в будущем экзамен по английскому языку будет обязательным. Но не все учащиеся успешно справляются с заданием 33 «Личное письмо» на ОГЭ по английскому языку. Из-за разноуровневой учебной подготовки учащихся не всем подходят методики обучения, предложенные авторами в разных учебниках.

В ходе работы мы поставили следующую задачу: обосновать последовательность и содержание этапов обучения личному письму с помощью текста-образца при подготовке к ОГЭ.

В ОГЭ задание 33 части 4 разработано, чтобы проверить степень владения учащимся умениями письменной речи. Оно способно выявить, может ли экзаменуемый написать личное письмо, при этом полностью соблюдая его структуру, понимает ли он значение и содержание письма.

«В 9-классе, когда у учеников имеется достаточный запас лексики, работа над написанием личного письма продолжается». [11] «Написание писем неофициального и официального характера проводится с целью передачи адресату определённой информации». [6, с. 264]

В начале нашего исследования перед тем, как рассматривать саму методику обучения письму, мы решили обратить внимание на требования к заданию 33. Для этого мы подробно изучили критерии оценивания экспертами личного письма в задании 33 на ОГЭ по Трубаневой. [17, с. 24]

Нами был сделан вывод, что критерии являются также и требованиями для учащихся к выполнению задания 33. На их основе мы составили таблицу, где определили к каждому требованию свои параметры.

Таблица 1

Требования к письму

№	требования	параметры
Т1	решение коммуникативной задачи	– полнота решения поставленной коммуникативной задачи; – использование соответствующего стиля речи в личном письме; – объем письма.

Т2	организация текста	– логика текста письма; – связность текста; – структура текста; – оформление текста в соответствии с нормами этикета, принятыми в англоязычных странах.
Т3	лексико-грамматическое оформление текста	– соответствие использованных лексических единиц и грамматических структур поставленной коммуникативной задаче; – разнообразие используемой лексики; – наличие простых и сложных грамматических структур (предложений); – правильность использования лексических словосочетаний и грамматических структур;
Т4	орфография и пунктуация	– наличие орфографических ошибок экзаменуемого; – правильное оформление начала и конца предложения.

Методика обучения письменной речи с помощью текста-образца

Далее нам следовало научиться правильно выражать свои мысли письменно для соблюдения четырёх требований. Для этого учащемуся важно овладеть умениями и навыками письменной речи.

В нашей работе мы рассматриваем второе значение термина «письмо», в качестве продуктивного вида деятельности. Оно подразумевает умения письменной речи. В этом процессе человек разными путями развивает умения выражать свои мысли в письменной форме, при этом он работает с упражнениями, направленными на обучение именно письменной речи.

Под письменной речью подразумевается умение выражать свои мысли в письменной форме, умение писать то, что учащиеся в состоянии сказать на языке.

Известно, что письменной речи можно обучать двумя путями: ***«Сверху»*** и ***«Снизу»***. Мы выбираем для подробного анализа путь «Сверху». Он предполагает путь учащегося от анализа текста-образца к построению своего собственного письменного высказывания.

Мы рассмотрели, как его представляют три автора: О.И. Трубицина [18, с. 100], Г. В. Романенко [15, с. 80] и Э.Э. Исмаилова [9, с. 55-56]. Результаты представлены в следующей таблице.

Таблица 2

Классификация **обучения письму путём «Сверху»**

№	этап	О.И. Трубицина	Г. В. Романенко	Э.Э. Исмаилова
1	рецептивный	• чтение текста • понимание текста	• чтение текста •выявление важных моментов (логики, структуры, особенностей оформления) текста	• восприятие готового текста

2	репродуктивный	• анализ особенностей лексических и грамматических структур	• анализ особенностей лексико-грамматических структур	• видоизменение языкового материала в тексте-образце
3	репродуктивно-продуктивный	• создание своего собственного письменного высказывания с опорой на текстовый образец	-	-
4	продуктивный	• выбор стиля речи •создание будущего письменного сообщения на основе текста-образца	• выражение своего мнения • составление письменного высказывания на иностранном языке на основе опоры	• выражение своего письменного высказывания на иностранном языке на основе текстового образца

Итак, нами было выявлено, что отличительной чертой всех трёх классификаций является тот факт, что О.И. Трубицина предлагает процесс обучения письму с помощью 4 этапов, в отличии от Г.В. Романенко и Э.Э. Исмаиловой. Помимо 3 основных этапов она выделяет дополнительный этап «репродуктивно-продуктивный».

Опираясь на классификации трёх авторов, мы выявили возможные упражнения на каждом из трёх этапов.

Таблица 2

Комплекс упражнений при обучении личному письму

№	этап	виды формулировок упражнений
1	рецептивный	• Прочитайте текст письма и скажите, о чём он. • Прочитайте текст письма и определите цель написания адресата, знакомы ли адресант и адресат, что вы узнали из письма. • Прочитайте письмо и выделите структурные компоненты. • Верно или ложно.
		• Используйте слова в скобках, чтобы составить предложения.

2	репродуктивный	• Вставьте в текст пропущенные предложения, данные ниже. • Заполните пропуски в тексте предложенными словами. • Ответьте на следующие вопросы по тексту.
3	продуктивный	• Ваш друг прислал вам письмо с просьбой дать совет, поскольку он и его родители расходятся во мнениях о том, что ему следует изучать в университете. Напишите ему письмо с вашим советом. • Напишите подробное письмо другу/подруге о своих впечатлениях от поездки/незабываемом событии.

В нашей работе мы решили придерживаться методик Г. В. Романенко и Э.Э. Исмаиловой, выделяющих три этапа. Классификация этапов согласно этим методикам: рецептивный, репродуктивный, продуктивный. На их основе мы определили чёткие задачи каждого этапа, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Этапы обучения письменной речи с опорой на текст-образец

№	этап	Задачи этапа
1	рецептивный	– чтение и понимание текста; – выявление логики, структуры, особенностей оформления текста;
2	репродуктивный	– воспроизведение лексико-грамматических структур из текста-образца;
3	продуктивный	– продуцирование собственного высказывания на основе текста-образца;

Методика путь «Сверху», описанная авторами, действительно, подходит к процессу обучения письму учащихся с помощью текста-образца. Она эффективна: обучаясь по данной методике, реально достичь поставленной цели.

Решая последовательно задачи каждого этапа, учащийся сможет научиться верно выполнять четыре требования к заданию 33 на ОГЭ.

В результате нашего исследования мы сделали вывод, что выполнять каждое упражнение нужно строго в той последовательности, которую предлагает автор. Нарушать методику выполнения не рекомендуется. Тем самым учащийся, выполняя задание на одном из этапов, решает только часть задач и овладевает определёнными навыками и умениями при письме.

Список литературы

1. Бредихина И.А. Методика обучения иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности. – Екатеринбург: Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
2. Баранова А.Р., Сакаева Л.Р. Методика обучения иностранным языкам. –Казань: КФУ, 2016. 189 с.
3. Байдикова Н.Л., Опешанская И.И. Методическое пособие по написанию выпускной квалификационной работы. – М.: МИЭТ, 2016. – 40 с.
4. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский в фокусе. – М.: Просвещение, 2014. – 216 с.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003.– 192 с.
6. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006.– 336 с.
7. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
8. Горлова Н.А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы. – М.: МГПУ, 2010. – 248 с.
9. Исмаилова Э.Э. Сборник рецептивных, репродуктивных и продуктивных типов упражнений. – Евпатория, 2016. – 100 с.
10. Мазур К.И. Особенности обучения письму на начальном этапе изучения английского языка. – Белгород, 2017. – 51 с.
11. Маляревич Т.А. Обучение написанию личных писем на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – URL: https://filling-form.ru/blank_zayav/55155/index.html
12. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
13. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 226 с.
14. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
15. Романенко Г.В. Методическая разработка «Обучение письму на уроках английского языка». – Феодосия, 2015. – 110 с.
16. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
17. Трубанева Н.Н. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий ОГЭ с развернутым ответом. – Москва, 2016. – 62с.
18. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку. – Москва, 2018. – 120 с.
19. Устинова Е.С., Еналиева. Т. М. Практическая методика обучения иностранным языкам. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
20. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: Общий курс. – Нижний Новгород.: НГЛУ, 2009. – 97 с.

21. Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]. – URL: https://fipi.ru/

22. Открытый банк заданий ОГЭ/ Английский язык: Письмо // Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]. – URL: http://oge.fipi.ru/os/xmodules/qprint/index.php?theme_guid=03719E19E1039FBA49E83B66BEFE6843&proj_guid=8BBD5C99F37898B6402964AB11955663

УДК 37.026, 37.091.39

Воронкова Виктория Васильевна
Студентка 4 курса «Московского городского педагогического университета», направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Английский язык» (Москва)
Voronkova98_98@inbox.ru
Научный руководитель:
Левина Олеся Михайловна
Старший преподаватель «Московского городского педагогического университета» (Москва)

К вопросу об использовании аутентичных публицистических текстов в процессе обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе
Authentic mass-media texts as a resource for teaching the English language in secondary school

АННОТАЦИЯ.

В настоящее время в условиях глобализации стремление молодого поколения быть в курсе всего происходящего актуализирует необходимость обучения иностранным языкам на более высоком уровне.

Анализ требований примерных программ основной общеобразовательной школы позволил определить, что обучение английскому языку должно способствовать развитию умения чтения аутентичных текстов разных жанров с разной глубиной понимания.

В свою очередь, анализ УМК «Звездный английский» ("Starlight") и «Английский в фокусе» ("Spotlight") показал, что в данных УМК работа с аутентичными текстами организуется традиционным способом по методике Соловоевой Е.Н. Но этого недостаточно для развития кругозора, культурной осведомленности учащихся. В связи с этим возникает потребность в дополнительном использовании аутентичных публицистических текстов. Третьякова И.В. и Архипова В.В. говорят, что его потенциал велик, ведь публицистический текст, будучи одним из самых актуальных источников информации о современной жизни, может быть использован в качестве материала для развития коммуникативных умений [15].

Таким образом, проблема данного исследования заключается в необходимости разработки критериев отбора аутентичного публицистического текста с целью наиболее эффективного его применения в процессе обучения.

Ключевые слова: *текст; аутентичный публицистический текст; обучение чтению; критерии отбора аутентичного публицистического текста; английский язык.*

ABSTRACT.

Currently, in the context of globalization, the desire of the younger generation to be aware of everything that is happening actualizes the need of teaching foreign languages at a higher level.

The analysis of the requirements of the sample programs of the secondary school allowed us to determine that English language teaching should contribute to the development of the ability to read authentic texts of different genres with different depth of understanding.

In turn, the analysis of the academic and methodological complex "Starlight" and "Spotlight" showed that work with authentic texts is formed in the traditional way according to E.N. Solovova`s methodology. But this is not enough for the extension of students' outlook and awareness. In this regard, there is a need for additional use of authentic journalistic texts. Tretyakova I.V. and Arkhipova V.V. says that they have high potential, indeed being one of the most relevant sources of information about modern life they can be used as a material for the development of communication skills [15].

Thus, the problem of this research is the necessity of processing criteria for selecting an authentic journalistic text in order to use it most effectively in the educative process.

Key words: *text; authentic journalistic text; teaching of reading; criteria for selecting an authentic journalistic text; the English language.*

Сегодня главная цель средней общеобразовательной школы — способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей. В настоящее время в условиях повсеместного использования цифровых технологий и интернета возникает все большая необходимость в формирования всесторонне и гармонически развитой личности. Всевозможные средства общения (теле- и радиосвязь, интернет, книги, газеты) способствуют реализации межличностной и межкультурной коммуникации на разных континентах, поэтому изучение иностранных языков занимает важное место в образовательном процессе.

Согласимся с Зайдман И.Н., что «чтение — это способ познания мира и текста» [3, с. 207-2019]. Ярославцева Ю.В. говорит, что «вместе с жизненным опытом человека чтение является основой для развития социокультурной

компетенции, межкультурного диалога, формирования национальной идентичности, приобретения знаний о народах мира, их традициях» [18, с. 57].

На основе анализа требований федерального государственного общеобразовательного стандарта и примерной основной образовательной программы для основного общего образования на предмет развития умений чтения мы смогли сделать вывод, что фонд дополнительной литературы должен включать: отечественную и зарубежную, классическую и современную художественную литературу. Обучение английскому языку должно способствовать развитию умения чтения аутентичных текстов разных жанров преимущественно с пониманием основного содержания (определять тему, выделять основную мысль, выделять главные факты, опуская второстепенные, устанавливать логическую последовательность основных фактов текста); с использованием различных приемов смысловой переработки текста (языковой догадки, анализа, выборочного перевода). Учащиеся должны уметь оценивать полученную из текстов информацию и выражать свое мнение.

Мы считаем необходимым направить фокус нашего внимания на учащихся средней школы, в особенности учащихся 9 класса. В связи с возможностью сдать иностранный язык по выбору в форме государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования (далее – ГИА), особо пристальное внимание уделяется подготовке учащихся к данному испытанию с 9 класса. Более того, по словам Фроловой О.В., юношеский возраст (14-16 лет) – это пора достижений, стремительного накапливания знаний, развития умений, становления нравственности, обретение новой социальной позиции [16]. По нашему убеждению, посредством чтения учащиеся открывают для себя новый мир познания, развивают критическое мышление, расширяют свой кругозор.

Мы предлагаем исследование аутентичного публицистического текста как ресурса для обучения чтению, ведь такой текст, будучи наиболее содержательным и актуальным, способствует не только совершенствованию грамматических навыков учащихся, расширению и обогащению их лексического запаса, развитию их умений чтения, но и формированию и развитию общекультурного кругозора учащихся. Более того, его принципиальной особенностью является наличие в нем проблем духовно-нравственного или социально-общественного характера, что позволяет учащимся знакомиться с ситуацией в изучаемой стране.

По мнению Д. Хармера, под аутентичным текстом понимается «текст, изначально написанный для носителей языка носителями этого языка» [20, p. 146]. Одновременно с ним К. Морроу рассматривает аутентичный текст, как «пример живого языка; аутентичный текст представляет отрывок речи, созданный в устной или письменной речи для реального реципиента с целью передачи той или иной информации» [21, p.13]. В отличие от Д. Хармер и К. Морроу, Д. Нунан рассматривает не только аутентичные тексты, но и другие материалы, утверждая, что «любой материал, созданный не с целью изучения языка, может считаться аутентичным» [22, p.54]. Таким образом, мы можем

видеть, что данное понятие имеет различные определения, раскрывающие некоторые особенности публицистических текстов. В нашем понимании аутентичный публицистический текст – это текст, раскрывающий правдивое положение в стране изучаемого языка.

Проведя анализ научных работ М.М. Бахтина [1], Л.Е. Кройчик [9] и Е.С. Щелкуновой [18], мы выявили некоторые виды публицистических аутентичных текстов и их особенности, к которым относятся информационная заметка, репортаж, отчёт, интервью, колонка, статья, рецензия, очерк, эссе. Данная информация позволила нам исследовать УМК, рекомендованных федеральным перечнем: «Английский в фокусе» Ваулина Ю.Е. и др., «Английский язык» Кузовлев В.П. и др., «Звёздный английский» Баранова К.М. и др., «Английский язык» Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. и др. на предмет использования таких текстов при обучении английскому языку. Мы обнаружили, что в большем количестве в данных УМК представлены следующие виды публицистического текста: научная статья, колонка, рассказ. Также, при обучении английскому языку используются рецензия, эссе, публицистическая статья, интервью, но в гораздо меньшем количестве. Таким образом, можем сделать вывод, что при обучении чтению используется не весь потенциал аутентичных публицистических текстов, поэтому данный вопрос требует решения, а именно подготовки учителями дополнительного материала к урокам, домашнему чтению или факультативных занятий.

Овладение чтением на английском языке представляет трудности, вызываемые специфическими особенностями языка. Например, разница в написании слова и его произношении [14], проблема верного определения значения слова (омонимы) [5], низкая техника чтения [10], проблема поддержки интереса к учебному предмету и процессу чтения [6], трудности психологического характера [17].

Таким образом, мы можем выделить некоторые пути преодоления трудностей при чтении аутентичного публицистического текста. Согласно Игнатенко Э.В. [4], Вайсбурд М.Л., Блохиной С.А. [2], Комаровой Л.И. [7], снять трудности при обучении чтению можно используя определенные приемы, например:

- выявление учителем основных «пробелов»;
- обучение чтению про себя;
- формирование механизмов прогнозирования, догадки, идентификации;
- обучение технике чтения на хорошо усвоенном лексическом и грамматическом материале;
- предоставление учащимся информации по изучаемой теме при отсутствии у них фоновых знаний.

Данные трудности следует учитывать учителем при подготовке материала к уроку, ведь их игнорирование может повлечь за собой непонимание аутентичного публицистического текста и, как следствие, потерю мотивации учащихся.

Анализ научных работ по проблематике отбора текстов для чтения позволил обобщить и вывести критерии, признаки, по которым должны быть отобраны аутентичные публицистические тексты, рекомендуемые к использованию учителями средней общеобразовательной школы в процессе обучения английскому языку. Позволим себе предположить, что применение следующих критериев при выборе текста для чтения на уроке иностранного языка может эффективно влиять на образовательный процесс в целом:

- соответствие теме урока. Мы предлагаем использовать аутентичные тексты в качестве дополнительного материала к уроку или на факультативных занятиях, такие тексты должны идти как дополнение к основной программе, поэтому тексты должны быть отобраны согласно тематическим модулям используемого учебника или подборке тем в кодификаторе для ГИА;

- аутентичность. Одним из главных достоинств использования аутентичных материалов является возможность создания аутентичной ситуации общения наравне с аутентичностью учебных задач. Аутентичные тексты обслуживают бытовую сторону жизни общества, характеризуются актуальностью (изменяются вместе с обществом), жанровым разнообразием источников, что соответствует принципу индивидуализации в обучении, ситуативной обусловленностью и содержат основные единицы языка необходимые для бытового общения. Для отбора текстов с достоверной информацией предлагаем обращаться к следующим аутентичным англоязычным электронным изданиям: “The Mirror”, “The Big Issue”, “The Guardian”, “The Telegraph”, “The Independent”, “The Washington Post”, “The National Geographic”, “The Learn English Teens”;

- отражение в тексте актуальной обстановки (информации) в изучаемой теме. Актуальность информации может способствовать формированию мотивации учащихся к чтению, ведь больший интерес к чтению вызывает насущная информация, соответствующая моменту и современным темам для обсуждения;

- соответствие возрастным особенностям учащихся. Тексты должны быть доступны для понимания учащихся, в то время как статьи из газет и журналов носят общий характер и ориентированы на массового читателя. Попова И.Д. отмечает в своей научной работе, что для дополнительного чтения не стоит выбирать тексты с большим количеством специальной терминологии [11]. Красулина А.С. отмечает, что раньше преподаватели иностранных языков отдавали предпочтение адаптированным текстам, которые дают хорошую базу, но не обладают достаточной лексикой для общения с носителями языка, в то время как сейчас аутентичные тексты набирают всё большую популярность, даже при изучении языка на начальном уровне [8]. Поэтому, мы предлагаем не адаптировать тексты, а снимать трудности путём выполнения упражнений, направленных на антиципацию;

- соответствие уровню знаний учащихся. Тексты не должны быть слишком сложными, а должны соответствовать уровню изучения языка;

- целостность, завершенность текста. Тексты должны представлять собой целостные образования, а не отдельные предложения, должны отражать фрагмент действительности.

Таким образом, данное исследование подчеркивает необходимость использования аутентичных публицистических текстов при обучении чтению, а данные критерии отбора будут способствовать наиболее эффективной организации работы с такими текстами, что будет положительно влиять на мотивацию учащихся к изучению языка.

На наш взгляд, решением данной проблемы может служить разработка технологии обучения чтению посредством аутентичного публицистического текста. Разрабатывая данную технологию, мы ориентировались на содержание обучения чтению на ИЯ:

- Знания: лингвострановедение (безэквиволентная, фоновая, коннотативная лексика); страноведение (история, география, политика, экономика, образование, наука, искусство); ценности (патриотизм, религия, семья, образование, любовь, карьера).

- Навыки: языковая догадка; работа со словарем; интерпретирование и видоизменение текста.

- Умения: чтение как средство; запоминание; умение работать с информацией; игнорировать неизвестное, мешающее выполнению коммуникативных задач; умение выделять важное, упускать второстепенное.

- Мотивы и отношение к деятельности: позитивное отношение к иноязычной культуре; интерес к предмету; расширение общекультурного кругозора.

Исходя из целевой специфики обучения чтению, данная технология структурно и содержательно определяется следующими этапами:

- создание обобщенно-ориентировочной основы деятельности. Цель данного этапа – организация работы по ознакомлению с особенностями публицистического текста, развитие общекультурного кругозора учащихся.

- этап развития просмотрового чтения, цель которого – развитие умения просмотрового чтения с целью определения основной мысли текста и сопутствующей ей информации.

- этап развития поискового, изучающего чтения. Целью этапа является развитие умения чтения с целью поиска определенной информации, развитие языковой догадки.

- этап формирования умозаключения. Цель последнего этапа – чтение «между строк» с целью формирования собственного суждения.

В рамках первого этапа предусмотрены такие типы упражнений как: упражнение на ознакомление с особенностями аутентичного публицистического текста, где учитель с помощью синонимов, примеров, наводящих вопросов объясняет значение явлений – особенностей текста, приводит примеры явлений в контексте. Упражнение на соотнесение выявленных особенностей с примером, упражнение на поиск в тексте особенностей аутентичного публицистического текста помогут учащимся разобраться в специфике текста, с которым они

работают. Упражнение, направленное на самостоятельный поиск учащимися собственных примеров аутентичных публицистических текстов и поиск в них примеров ранее изученных явлений, будет способствовать формированию мотивации учащихся на работу с данным жанром. В помощь учащимся учитель может предоставить список достоверных аутентичных электронных изданий. А упражнение на ознакомление с особенностями иноязычного лингвосоциума направлено на развитие общекультурного кругозора и осведомленности о культуре страны изучаемого языка.

На втором этапе учащимся предлагаются к выполнению следующие типы заданий: упражнение, направленное на определение утверждений, соответствующих основной мысли автора и сопутствующей информации, деталей в тексте.

Третий этап способствует развитию поискового чтения, путем выполнения заданий на быстрое чтение текста с целью поиска определенной информации и на выбор верных и неверных утверждений относительно текста, и развитию изучающего чтения и языковой догадки с помощью выполнения упражнения на перевод незнакомых слов, фигур речи с помощью контекста.

Упражнения на последнем этапе способствуют развитию умения формировать мнение при выполнении упражнений на употребление слов-связок в речи и перефразирование предложений как способа выражения мнения.

Таким образом, эти упражнения направлены на более глубокое понимание аутентичного публицистического текста и эффективную работу с ним, а применение разработанной технологии и критериев отбора текстов в образовательном процессе будет способствовать более эффективному достижению ведущих целей обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
2. Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохина // Ин.яз. в школе. – 1997. – №1-2. – С. 33 – 38.
3. Зайдман И.Н. Текст как способ познания мира и самопознания в логике концепции терапевтической дидактики / И.Н. Зайдман // Через уроки русского языка и литературы - к гармонизации личности!: сборник материалов по итогам межрегионального научно-методического семинара-школы. – Барнаул: ИП Колмогоров И. А., 2015. – С. 207–219.
4. Игнатенко Э.В. Трудности при обучении чтению на уроках английского языка в средней школе / Э.В. Игнатенко // Сборник материалов региональной научно-практической конференции «Методические чтения» (29 марта 2019 г., г. Северодвинск). – Киров, 2019. – С. 55 – 59.
5. Кокуркина Е.Ф. Обучение чтению на уроках английского языка в средней школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:

https://infourok.ru/obuchenie-chteniyu-na-urokah-angliyskogo-yazika-v-sredney-shkole-968653.html. (дата обращения: 01.03.2019).

6. Кольцова Т.С. Преодоление трудностей в обучении чтению на английском языке в средней школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://infourok.ru/preodolenie-trudnostey-v-obucheniichteniyu-na-angliyskom-yazike-v-sredney-shkole-2015078.html. (дата обращения: 22.04.2019).

7. Комарова Л.И. Общие фоновые знания автора и читателя как условие понимания текста / Л.И. Комарова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 2. – С. 181 – 187.

8. Красулина А.С. Роль аутентичных текстов при изучении иностранного языка и особенности работы с ними [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://wiki.mgpu.ru/index.php/Роль_аутентичных_текстов_при_изучении_иностранного_языка_и_особенности_работы_с_ними.(дата обращения: 10.05. 2020).

9. Кройчик Л.Е. Публицистический текст как жанр и как дискурс / Л.Е. Кройчик // Акценты. Новое в массовой коммуникации. – 2005. – № 3-4. – С. 11 – 17.

10. Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы / О.Д. Кузьменко, Г.В. Рогова// Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / [Сост. А. А. Леонтьев]. – М.: Рус. язык, 1991. – 360 с.

11. Попова И.Д. Критерии отбора текстов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей / И.Д. Попова // Вестник Камчатского государственного технического университета. – 2012. – № 22. – С. 113 – 117.

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования

13. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы. – 2- изд. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с. – (Стандарты второго поколения).

14. Скляр Е.Н. Трудности при обучении чтению на английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://intolimp.org/publication/trudnosti-pri-obuchienii-chtieniiu-na-anghliiskom-iazykie.html. (дата обращения: 22.03.2019).

15. Третьякова И.В., Архипова В.В. Лингводидактический потенциал иноязычного газетно-публицистического текста / И.В. Третьякова, В.В. Архипова // Инновационная наука. – 2016. – № 2. – С. 142 – 146.

16. Фролова О.В. Особенности развития детей подросткового и юношеского возраста / О.В. Фролова // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2009. – № 1. – С. 59 – 68.

17. Шальнова Г.А. Возрастные особенности подростков и их учет в обучении / Г.А. Шальнова. – Волгоград, 2017. – 29 с.

18. Щелкунова Е.С. Публицистический текст в системе массовой коммуникации: специфика и функционирование / Е.С. Щелкунова.– Воронеж: Родная речь, 2004. – 189 с.
19. Ярославцева Ю. В. Диалог культур как средство развития социокультурной компетенции учащихся / Ю.В. Ярославцева // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 57 – 60.
20. Harmer J. How to teach English / J. Harmer. – London: Pearson, 2010. – 290 p.
21. Morrow K. Authentic Texts in ESP / K. Morrow, S. Holden (Ed.) // English for specific purposes. London: Modern English Publications. – 1977. – PP. 13 – 16.
22. Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom / D. Nunan // Cambridge: Cambridge University Press. – 1989. – 215 p.

УДК 372.881.111.1

Герасимова Юлия Андреевна
Студентка 2 курса магистратуры МГПУ (Москва)
gerasyulya@ya.ru

Применение метода моделирования учебно-речевой ситуации при обучении иноязычному говорению (английский язык, основное общее образование)

Modelling of an educational communicative situation as a method of teaching foreign language speaking skills (English, basic general education)

АННОТАЦИЯ.

При обучении иностранному языку из всех видов речевой деятельности говорение является одним из самых сложных как для освоения обучающимися, так и для преподавания. Относительно низкий уровень развития этого умения у школьников в сравнении с другими видами речевой деятельности подтверждают аналитические отчеты по результатам государственных экзаменов и диагностических проверок. В то же время говорение составляет основу иноязычного общения, без которой в полной мере невозможно корректно участвовать в межкультурной коммуникации. В статье рассматривается психолингвистическая специфика формирования у обучающихся в основной школе умения говорения на иностранном языке. А именно автором приводится перечень специфических методических принципов обучения иностранному языку, которые необходимо применять учителю на уроках, и объясняется их соотношение с трехфазной структурой речевой деятельности и ее особенностями. В качестве возможного решения предлагается метод моделирования учебно-речевых ситуаций как один из способов обучения говорению, учитывающий все необходимые параметры. В статье приведена разработка алгоритма подготовительной части моделирования в виде комплекса

тренировочных микроситуаций и пример модели учебно-речевой ситуации для УМК “Spotlight”, Module 6.

Ключевые слова: *речевая компетенция; методическая компетенция; обучение говорению; учебно-речевая ситуация; моделирование.*

ABSTRACT.

Speaking is one of the most challenging types of speech activity for both foreign language learners and teachers. The analytical reports of state examinations and diagnostic inspections results have demonstrated the relatively low level of development of schoolchildren speaking skills compared to their performance in other speech activities. In the meantime, speaking is the basis of effective foreign language communication without which the intercultural communication cannot be properly fulfilled. This article examines the psycholinguistic specifics of foreign-language speaking learning for basic school students. Specifically, the author provides a list of methodological principles of foreign language teaching to be applied by a teacher in class and illustrates their correlation with the three-phase structure of speech production process and its features. Based on considered methodological guidelines the method of modelling of an educational communicative situation is proposed as a method of speaking skills teaching that involves all the above-mentioned parameters. The article offers the example of an educational communicative situation and the accompanying preparatory algorithm for implementation of the pull of pre-situational exercises designed for Module 6 of «Spotlight» coursebook for the 8th grade.

Key words: *communicative competence; methodological competence; teaching speaking; educational communicative situation; modelling.*

Одним из ключевых предметных результатов обучения иностранному языку на всех уровнях школьного образования является формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. С позиций компетентностного подхода [3, с. 10] уже на уровне основного общего образования обучающиеся должны быть готовы к функциональному использованию иностранного языка на допороговом уровне (А2 по CEFR[16]). Многокомпонентная структура иноязычной коммуникативной компетенции предполагает овладение в полной мере всеми субкомпетенциями, а в особенности речевой компетенцией, которая определяет общий уровень владения иностранным языком. В связи с этим, формат экзаменов ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку направлен на проверку умений обучающихся решать коммуникативные задачи во всех четырех видах речевой деятельности. На сегодняшний день, несмотря на то что устная речь является непосредственным применением знаний языка в процессе реальной коммуникации, раздел «Говорение» все еще остается необязательным для прохождения в рамках экзамена, и выпускники сдают его по желанию. Более того, аналитические отчеты по результатам проведения диагностических работ показывают, что

[16] CEFR (Common European Framework of Reference) – Общеевропейские компетенции владения иностранным языком

самый низкий процент выполнения был отмечен именно в устной части: средний процент выполнения заданий на говорение в 8 классе – 19,2% в сравнении с 58,5% выполнения заданий на чтение [1, с. 56]. Аналогичная тенденция прослеживается при анализе результатов сдачи ОГЭ, где процент выпускников 9-х классов, не справившихся с заданиями ОГЭ № 34-36 на говорение (18%) самый высокий в сравнении с долей обучающихся, не справившихся с заданиями на проверку умений в других видах речевой деятельности [7].

В данной статье выделены две основные возможные причины таких результатов. Во-первых, недостаточный уровень владения умением говорения – это последствия трудностей, возникающих в процессе обучения. Они, как правило, связаны с содержанием высказывания (что сказать?) и/или способами его оформления (как сказать?). В их основе лежит прикладная специфика говорения, подразумевающая участие в общении в режиме реального времени с учетом одновременно таких характеристик этого вида речевой деятельности, как автоматизм, спонтанность, линейность, очередность [13, p. 46]. Все эти параметры устной формы общения необходимо принимать во внимание наряду со сложной трехфазной структурой реализации речевой деятельности [4, с. 46]:

1 фаза – мотивационно-побудительная (определение коммуникационного намерения, продуцируется мысль, необходимая для передачи во внешней речи).

2 фаза – аналитико-синтетическая (внутреннее программирование высказывания).

3 фаза – исполнительная (непосредственно реализация намеченной вначале цели, в случае с говорением – вербальное порождение речевого высказывания).

Наряду со структурной организацией для полноценного осуществления речевой деятельности необходимо также наличие предметно-содержательного компонента. В частности, для полноценного общения требуется наличие таких психологических содержательных составляющих, как потребность общения, наличие мотива к общению, постановка коммуникативного намерения, ответное действие собеседника, реакция, определяющая дальнейший сценарий общения [6, с. 26]. Предметная составляющая определяет динамику и характер речевой деятельности.

Во-вторых, трудности обучающихся в освоении умения устной иноязычной коммуникации могут быть обусловлены недостаточным уровнем методического сопровождения процесса обучения. Со стороны учителя обучение этому продуктивному виду речевой деятельности также требует серьезной методической подготовки. В частности, речь идет о методической компетенции учителя как стержневом компоненте профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Она выражается в способности учителя методически мыслить: достигать целей обучения в соответствии с конкретными условиями обучения и лингводидактическими и методическими знаниями учителя [12, с. 31-33]. В контексте обучения говорению, когда результаты формирования этого навыка не в полной мере соответствуют поставленной цели,

перед учителем ставится задача определения сути возникающих у обучающихся трудностей и причин их появления, а затем способов их устранения.

Существует ряд специфических методических принципов, которые необходимо уметь применять в учебной практике при обучении речевой деятельности. При освоении обучающимися речевой компетенции в процессе их учебной деятельности по ее освоению учителю важно соотносить учебные действия с каждой из трех рассмотренных выше фаз речевой деятельности, чтобы впоследствии довести все этапы деятельности до автоматизма. Наряду с этим в процессе наблюдения педагогического процесса могут быть выявлены типичные ситуации, когда при работе над развитием устной речи обучающихся недостаточный уровень применения учителем методических знаний может снизить эффективность обучения. Рассмотрим ниже ряд таких ситуаций в связке с методическими принципами, описанными в лингводидактике.

1) Отсутствие индивидуального подхода. Далекая от личных интересов и знаний тематика общения на уроках иностранного языка понижает уровень мотивации и активность на уроке, а значит, что первая фаза речевой деятельности, определяющая мотив высказывания и дальнейший ход общения, не сможет быть пройдена естественно быстро. При худшем же сценарии обучающиеся совершенно не обладают информацией для выполнений задания, сталкиваются с проблемой «что сказать?». Данная проблема значительно ограничивает предметно-содержательный компонент речевой деятельности. Поэтому **принцип индивидуализации процесса образования** является одним из ключевых аспектов личностно-деятельностного подхода [8, с. 89]. Следуя этому принципу при определении содержания обучения, учителю необходимо проявить особую гибкость в подборе учебных материалов, основываясь на особенностях группы обучающихся, учете их метапредметных и фоновых знаний, а также внеклассной деятельности, что особенно позволит активизировать деятельность обучающихся при устной работе на уроках иностранного языка.

2) Нечеткость и непоследовательность в постановке заданий. Как следствие, обучающиеся либо не понимают речевую задачу, либо не обладают достаточными умениями для ее решения. В первом случае снова возникают трудности на первой фазе речевой деятельности, т.к. невозможно с уверенностью определить мотив последующего общения. В связи с этим, учителю необходимо точно понимать на какой вид монолога или диалога рассчитано задание, четко объяснить суть задания и затем убедиться, что обучающиеся верно поняли задачу. Здесь реализуется общепедагогический **принцип доступности**, обеспечивающий соответствие между посильностью задач и возможностями обучающихся.

В случае же затруднений с оформлением речи вторая аналитико-синтетическая фаза речевой деятельности не может быть успешно пройдена из-за значительного недостатка языковых знаний. Значимую роль на этом этапе играет учет **принципа последовательности** в поурочном планировании, а также отбор и отработка материала таким образом, чтобы необходимые для

выполнения задания на говорение лексико-грамматические навыки были ранее доведены до автоматизма. По этому же принципу сами задания на говорение должны варьироваться от простого к сложному: от подстановки и простых вопросоответных упражнений со смысловыми и/или содержательными опорами до постепенного исключения опор и перехода к спонтанной неподготовленной речи.

3) *Использование в процессе обучения только форм фронтальной работы «учитель-ученик».* Результаты наблюдения педагогического процесса показали, что при обучении иностранному языку при отработке упражнений с выходом в речь учителя в подавляющем большинстве случаев используют только форму фронтального опроса. Это значительно ограничивает устную активность обучающихся на уроке. Отсутствие варьирования групповых, парных и индивидуальных форм работы значительно сокращает степень участия учеников в общении. Зачастую только ученики с высоким уровнем владения умением говорения принимают участие в работе, поэтому время урока используется неэффективно в пересчете доли работы каждого ученика на его протяжении.

В данном случае целесообразен учет **принципа сотрудничества**, подразумевающий под собой особый порядок распределения функциональных ролей в педагогическом процессе. Этот принцип подразумевает формирование или раскрытие коммуникативных умений в интерактивных формах работы. Процесс обучения основан на парных или групповых (командных) формах работы, когда учитель берет на себя организационно-контролирующую роль, а обучающиеся работают вместе самостоятельно. Учитель должен играть роль организатора речевого общения, создавая для работы обучающихся учебно-речевые ситуации, ориентированные на уровень языковой подготовки обучающихся и поставленную цель урока [10, с. 78]. Примерами обучения путем интерактивного взаимодействия обучающихся средней и старшей школ, а также в высшей школе могут служить следующие методы: ролевая игра, организация дебатов, дискуссия, мозговой штурм (или мозговая атака) и т.д. Эти методы помогают обучающимся не только научиться принципам устного выступления, но и имеют образовательную функцию, а также помогают структурировать информацию, развивают критическое и аналитическое мышление [11, с. 99-100].

Среди отрицательных аспектов таких форм обучения можно выделить принцип точечного распределения внимания преподавателя от команды к команде (или от пары к паре), когда какая-то часть ошибок может быть упущена из виду и остаться неисправленной. Однако этот риск значительно меньше, чем благоприятный эффект от положительных сторон интерактивных форм работы, к тому же допускается исправление некоторых ошибок друг друга самими обучающимися при условии грамотного распределения их на команды с учетом разного уровня развития речевой компетенции.

4) *Отсутствие в содержании обучения коммуникативной направленности в практической речевой деятельности.* Непонимание обучающимися смысла тех или иных учебных действий и их функциональности

в целом снижает их коммуникативную активность и не развивает речевую компетенцию. Значимость **принципа коммуникативной направленности** отмечается Н. Д. Гальсковой [2, с. 4] в контексте обучения иностранному языку как обучению непосредственно навыкам коммуникации, с помощью которых обучающиеся будут способны и готовы осуществлять межкультурную коммуникацию. В основе этого принципа лежит постановка учителем учебной речевой задачи, носящей коммуникативный характер, которую обучающиеся выполняют с помощью имеющихся у них языковых и речевых знаний. Суть коммуникативной задачи должна имитировать ситуации реального общения, в которой у коммуникантов имеются коммуникативные намерения и социальные роли.

В качестве метода обучения говорению, учитывающего как характеристики этого вида речевой деятельности, так и методические принципы обучения, рассмотрим метод моделирования учебно-речевых ситуаций. Учебно-речевая ситуация – это коммуникативная модель, приближенная к реальной ситуации общения, в которой используются подобранные преподавателем лексико-грамматический материал и содержательные параметры [5, с. 6]. Преимущества метода моделирования заключаются в том, что учитель может проявлять гибкость в содержательной части уроков и адаптировать модель учебно-речевой ситуации под потребности урока, особенности обучающихся, УМК и календарно-тематическое планирование.

Приведем пример такой модели на базе УМК “Spotlight” для 8 класса по Module 6 на тему Travelling.:

At the travel agency.

Student 1. *You are a client at the travel agency and would like to buy a 1-week tour to Europe for the end of July* [перечисляются ограничения по бюджету, количество туристов, пожелания по странам, предпочтения по активностям\экскурсиям].

Student 2. *You are a travel agent. You have the following offers with the minimum tour costs …* [перечисляются параметры нескольких имеющихся в продаже туров].

Содержательные параметры подбираются учителем в зависимости от пройденной на протяжении модуля лексики и грамматики.

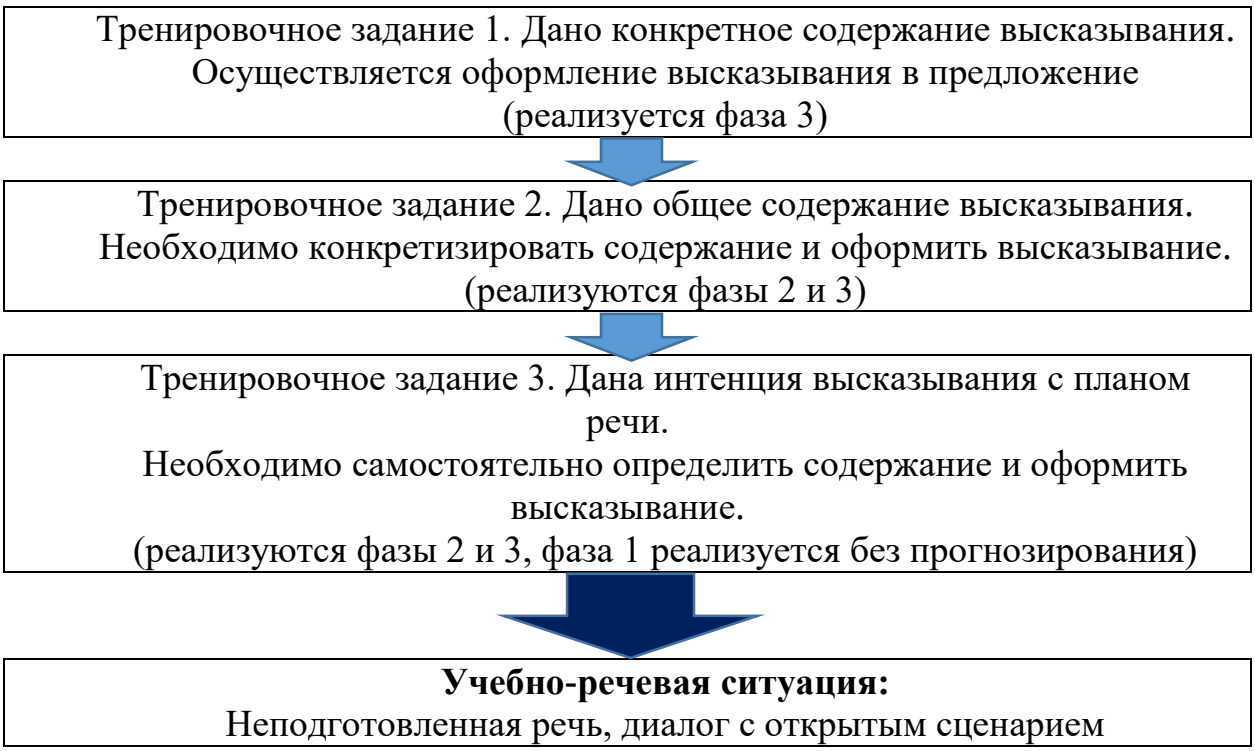
Поскольку учебно-речевая ситуация подразумевает спонтанную речь с зачастую открытым сценарием, то моделирование таких ситуаций требует соблюдение определенного алгоритма, включающего в себя поэтапную подготовку.

Алгоритм моделирования подразумевает предварительное создание серии микроситуаций, в которых по принципу от простого к сложному будут отрабатываться грамматические и лексические навыки, которые будут впоследствии использоваться в учебно-речевой ситуации, а также доводиться до автоматизма все 3 фазы речевой деятельности. В каждой последующей микроситуации количество опор будет уменьшаться, и, соответственно, речевых операций от обучающихся для выполнения задания будет требоваться все

больше [9, с. 36-37]. После тренировки обучающимся предлагается учебно-речевая ситуация, для решения коммуникативной задачи, в которой можно использовать элементы уже отработанных микроситуаций.

Алгоритм можно представить в следующей схеме:

Схема 1. Алгоритм моделирования учебно-речевой ситуации.



В соответствии с разработанным алгоритмом ниже приведен разработанный комплекс тренировочных заданий, представляющий собой микроситуации. Предметно-содержательная часть в данном случае определена материалами УМК «Spotlight», а на практике может варьироваться учителем при необходимости.

Первое упражнение представляет собой самую элементарную микроситуацию, для реализации которой обучающиеся выполняют только операции финальной фазы речевой деятельности: формирование предложений по готовому смысловому плану. В задании имеются содержательные опоры в виде готовых фраз.

Task 1. Work in groups. Make 1-2 sentences with the phrases that describe your previous or upcoming travel experience. Put the tick if you can understand and use the phrase:

meet the locals;		visit museums;	
see famous landmarks;		visit local markets;	
have time to themselves;		lie on the beach all day;	

buy souvenirs;		explore nature;	
try the local cuisine;		go on guided tours;	
practice the language;		send postcards.	

Второе задание также содержит в себе содержательные опоры, определяющие ход диалога. На данном этапе обучающиеся отрабатывают вторую аналитико-синтетическую фазу речевой деятельности, программируя ход разговора с целью запросить/сообщить полный объем информации, и, соответственно, третью фазу, оформляя диалог.

Task 2. Make the dialogue with your classmate using the information in your card. After completing the first dialogue take new cards for the second one. Make sure Student A is now Student B.

Student 1	Student 2
Ask: •Where has he\she been? •How long? •What has he\she seen?	Answer: WHERE&WHY: Egypt, diving in the Red Sea HOW LONG: 1 week SIGHTS: many snaps from the depth

Student 1	Student 2
Ask: •Where has he\she been? •How long? •What has he\she seen?	Answer: WHERE&WHY: Italy, skiing HOW LONG: 2 weeks SIGHTS: many photos of the mountains

Третье упражнение содержит в себе уже только смысловые опоры и небольшой содержательный план. Финальное упражнение их алгоритма подготовки несет в себе готовую интенцию (описание с объяснением), и частично первая фаза выполняется обучающимися самостоятельно (объяснение и прогнозирование дальнейших событий). Все остальное обучающиеся выполняют самостоятельно: планируют структуру высказывания в соответствии с мотивом, определяют содержание речи (фаза 2) и реализуют смысловой план в устной речи (фаза 3).

Task 3. Choose one of the pictures and describe it. Make sure you cover all the points of the given plan:

1. **Does the person have some kind of trouble?**
2. **Why do you think so?**
3. **What the person is doing in the picture?**
4. **What do you think may happen next?**

Picture 1.	Picture 2.

Для оценки данного цикла тренировочных заданий можно прибегнуть к альтернативному типу оценивания, позволяющему учителю идентифицировать сильные и слабые стороны подготовки обучающихся, скорректировать ход последующего обучения и определить готовность обучающихся к участию в учебно-речевой ситуации.

С точки зрения учета приведенных выше методических принципов обучения говорению моделирование учебно-речевых ситуаций учитывает их большую часть.

Во-первых, реализация тренировочного алгоритма построена на принципе последовательности.

Во-вторых, в большинстве случаев моделирование учебно-речевых ситуаций подразумевает парную или групповую формы работы, когда учитель берет на себя только контролирующую роль, а обучающиеся работают вместе самостоятельно (принцип сотрудничества).

В-третьих, постановка заданий путем моделирования конкретных ситуаций всегда четкая и понятная, также в самом задании фигурируют содержательные опоры (принцип наглядности).

В-четвертых, учебно-речевые ситуации и по тематике и по форме приближены к ситуациям, которые могут возникнуть в реальном общении обучающихся. Их коммуникативный характер, наряду с личностно-ориентированной поставленной проблемой, безусловно, повышает мотивацию обучающихся к учебному взаимодействию (принцип коммуникативной направленности).

В-пятых, суть метода моделирования обеспечивает учителю гибкость в содержательном плане, позволяя заполнять модель учебно-речевой ситуации тем материалом, который на данном этапе не только интересен и учитывает фоновые знания, но и посилен обучающимся (принципы индивидуализации и посильности).

Таким образом, процесс обучения говорению, самому сложному виду речевой деятельности как для освоения обучающимися, так и для преподавания, требует глубокой организационно-методической проработки. Случаи выявления недостаточного уровня владения учениками средней школы продуктивных навыков устного общения говорят о том, что современные педагогические

практики не всегда учитывают специфические методические принципы обучения иностранному языку и говорению, в частности. Высокий уровень методической компетенции учителя позволяет ему взять на себя роль «учителя-управленца» и выстроить работу на уроке так, чтобы обучающиеся говорили большую его часть. Одним из возможных вариантов форм преподавания иностранного языка в школе может служить моделирование на уроке учебно-речевых ситуаций, которые были бы приближены к эпизодам реальной иноязычной коммуникации. Данный метод учитывает основные особенности формирования устной речевой компетенции у обучающихся и соответствует методическим принципам, а также позволяет учителю применять его, учитывая личностную специфику обучающихся и их уровень подготовки.

Список литературы:

1. Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества основного общего образования в 5 и 8 классах по предмету «Английский язык». Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. 2016 г. [Электронный ресурс]: https://www.eduniko.ru/inostrannye-yazyki Дата обращения 21.05.2020.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: Проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. - №1. С. 3-8.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985.
5. Красилова И.Е., Галавтина Н.А. Возможности моделирования учебно-речевых ситуаций для обучения говорению на английском языке в средних классах общеобразовательной школы. // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. №3-2018. С. 5-9.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность М.: Просвещение, 1969.
7. Методический анализ результатов ОГЭ по английскому языку в Самарской области. 2019. [Электронный ресурс]: https://fipi.ru/oge Дата обращения: 21.05.2020.
8. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск, 2003.
9. Ракитянская Т.Е. Методика использования учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Межрегиональной научной конференции / под ред. Г.Ю. Лизуновой. 2018. С. 35-38.
10. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс. М., 2010.

11. Фалилеев А.Е., Исаева Т.А. Методические рекомендации по организации интерактивного взаимодействия учащихся на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе и вузе: международный семинар-практикум. Сборник научных трудов по материалам Международного семинара-практикума. 2017. С. 96-103.
12. Языкова Н.В., Макеева С.Н. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете. М.: ТЕЗАУРУС, 2015.
13. Thornbury S. How to teach speaking. Harlow, United Kingdom, 2005.

УДК 372.881.111.22

Кузина Екатерина Андреевна
студентка магистерской программы
«Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,
школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
eakuzina_1@edu.hse.ru
Научный руководитель:
Маркова Елена Сергеевна
Кандидат педагогических наук, доцент,
школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Использование геймификации на уроках английского языка в начальной школе как способа развития когнитивных способностей обучающихся
The use of gamification in English lessons at primary school as a way to develop students' cognitive abilities

АННОТАЦИЯ.

В современной среде обучения наблюдается рост интереса к использованию новых технологий для улучшения качества образования. В исследовании затрагиваются особенности изменения образовательной системы, связанные с внедрением в учебный процесс передовых технологий. Рассматривается интерактивно-игровое пространство, где геймификация является актуальным направлением развития образовательных технологий, а также важность адаптации процесса обучения к требованиям обучающихся в классной комнате, где применение новых технологий постепенно сменяет сформировавшиеся временем методы обучения. В статье изучается вопрос использования геймификации, как нового способа преподавания и обучения. Исследуется материал о развитии у обучающихся когнитивных функций мозга, таких как память, восприятие, мышление, гнозис, праксис, внимание, речь. Учёные разных стран представили многочисленные труды о внедрении геймификации в учебную деятельность, доказывая её значимость и актуальность. Однако, установление связи между когнитивными функциям мозга и геймификацией не осуществлялось. Обучающимся важно иметь высокоразвитый интеллект в стремительно развивающемся мире. Исследование показывает наличие связи

между развитием когнитивных функций мозга обучающихся и геймификацией на занятиях английского языка в начальных классах.

Ключевые слова: *геймификация; образование; игра; когнитивные способности; ИКТ; английский язык.*

ABSTRACT.

There is an increase in interest in the use of innovative technologies to improve the quality of education. The study addresses the features of changes in the modern educational system associated with the introduction of advanced technologies in the educational process. Students learn and grow in a new educational space – interactive gaming. Paradigms and trends in education are reinforced by the use of innovative technologies and create the prerequisites for new approaches and teaching methods. One of these learning trends is gamification. The article studies the use of gamification as a new way of teaching and learning, explores material on the cognitive development of students (such brain abilities as thinking, memory, concentration, perception, speech, gnosis, praxis). The works proposed by scientists on the use of gamification in education prove its importance in learning. Nevertheless, the connection between gamification and the cognitive development of students has not been considered. In a fast-paced world the learner needs to have high intelligence. The study establishes the connection between gamification and the cognitive development of primary school students in English lessons.

Keywords: *gamification; education; game; cognitive abilities; IT-technology; English language.*

Интерес к использованию новых технологий и игрового метода в обучении стремительно растёт. Это обуславливает повышение интеллектуального роста обучающихся в новой среде обучения и ставит перед учителями вопросы, которые требуют особого внимания. Адаптация учебного процесса к требованиям обучающихся особенно необходима в классной комнате, где применение новых технологий постепенно сменяет сформировавшиеся временем методы обучения. Применение нового в обучении направления даст возможность обучающимся поддерживать мотивацию, заинтересованность в обучении. Новым направлением в обучении считается геймификация. Многие учёные занимались исследованиями практики использования геймификации в обучении: Брайан Бёрк, Джейсон Хаас, Эрик Клопфер, Т.И. Краснова и др. Многочисленные труды учёных о внедрении геймификации в учебную деятельность, доказывают её значимость и актуальность. Однако, установление связи между когнитивными функциями мозга и геймификацией не осуществлялось.

Первоочередной задачей школы считается всестороннее развитие обучающихся, в том числе развитие когнитивных способностей, основных функций мозга – внимания, восприятия, памяти, мышления и др. Обучающимся важно иметь высокоразвитый интеллект в стремительно развивающемся мире. Исследование показывает наличие связи между развитием когнитивных

функций мозга обучающихся и геймификацией на занятиях английского языка в начальных классах и предоставляет пошаговую инструкцию по внедрению геймификации в процесс обучения.

Развитие когнитивных функций мозга обучающихся начальных классов на уроках английского языка с помощью геймификации является **целью исследования**.

Труды отечественных и зарубежных учёных, таких как Даниель Пинк, Вилли Диллард, М.А. Холодной, А.П. Лобанова, О.Ф. Брыксиной являются методологической основой исследования.

Практическая значимость состоит в разработке пошаговой инструкции по применению геймификации на уроках для учителей английского языка.

Термин «геймификация» означает применение элементов игры для достижения поставленной учителем реальной образовательной цели [2]. Геймификация является новой концепцией, но старой практикой, так как её основой считается игра. Игра включена во все сферы жизни человека. Геймификация позволяет совмещать игру с процессом обучения и способна изменить любой не игровой контекст, сделав его занимательным, увлекательным, неповторимым [9, с. 52-64]. Геймификацию всё чаще стали использовать как новый вариант преподавания. Так, немецко-американский исследователь, практикующий спикер, профессор Института интерактивных технологий, автор книги «Геймификация обучения», К. Капп, отмечает, что геймификация предполагает применение игрового мышления в обучении, тем самым, заинтересовывая обучающихся в образовательном процессе и, помогая их когнитивному развитию [10, с. 87-90]. Именно геймификацию, внедрённую в процесс обучения, можно считать инструментом на пути к повышению мотивации обучающихся.

Первостепенной задачей инновационной школы является развитие когнитивных способностей обучающихся. Член-корреспондент Академии наук СССР, советский философ и психолог, С.Л. Рубинштейн, советский психолог и философ, считает, что обучающимся необходимо развиваться с ранних лет [7, с. 95]. Когнитивное развитие обучающихся представляет сложный процесс, так как во время взросления способности перестраиваются по спирали, каждый раз, открывая возможность развития на более высоком уровне. От природы человеку заложены интеллектуальные и сенсорные способности [5, с. 135-144]. Данные способности подвержены постоянным преобразованиям и росту, тесно связаны с когнитивным развитием.

Понятие когнитивного развития затрагивает неврологические и психологические исследования аспектов мозга, концентрируясь в основном на развитии человека, то есть восприятию навыков, когнитивной психологии, изучению языка, обработке информации [4]. Способность мозга осуществлять следующие функции: концентрацию, память, воображение, восприятие, мышление является деятельностью в когнитивной психологии. Важно уделять внимание развитию когнитивных способностей [3].

Для реализации правильного подхода к изучению английского языка посредством геймификации следует изучить широкий спектр различных веб-приложений, платформ, использование которых будет целесообразно на уроках английского языка [1]. Представление учителем учебного материала возможно с помощью следующих программ, платформ, приложений:

- презентационная программа PowerPoint; Данная программа сочетает в себе множество функций, которые помогут педагогу предусмотреть все необходимые элементы геймификации. Педагог может продумать концепцию урока, создать слайд-фильм, добавить интерактивные бейджи, изменить уровни, составить тесты, кроссворды, игры.
- обучающая игровая программа «Kahoot!»; Данная программа позволяет играть в обучающие игры, обмениваться знаниями и создавать викторины, опросы, обсуждения в считанные минуты. «Kahoot!» состоит из неограниченного количества головоломок, разнообразных коллекций макетов, различных картинок и видео к заданиям, которые каждый учитель может удобно использовать на занятиях. Все задания составлены так, что после их выполнения виден прогресс обучающихся. Программа ориентирована на самостоятельное создание головоломок, тестов, что позволит учителю адаптировать и представить необходимый учебный материал в интересной форме.
- образовательных приложений или платформ: «Ribbon Hero», «PlayBrighter», «ClassDojo», «LinguaLeo», «Duolingo», «Classcraft», «Minecraft: образовательный выпуск», «Breakout EDU»; Данные образовательные игровые платформы объединяют функции, которые задействуются во время урока. Использование любой из перечисленных платформ даёт рад преимуществ на уроке. Педагог может создать онлайн классную комнату, стимулировать командную и групповую работы, поощрять сотрудничество, выдавать обучающимся бейджи, предоставлять обратную связь. Платформы открывают дополнительные возможности в наблюдении за прогрессом каждого обучающегося, создании тестов, заданий различной сложности, викторин, игр, использовании видео и аудио материалов. Возможности образовательных платформ могут быть использованы в качестве мотивации к обучению, способствовать развитию навыков и умений.

Использование образовательных платформ может воодушевить обучающихся на работу в классе, привлечь внимание, заинтересовать [6, с. 189]. Необходимо отметить, что внедрение геймификации в процесс обучения не всегда строится на использовании программ, платформ или приложений [8]. Педагог может самостоятельно геймифицировать классную комнату без использования современных технологий, но при этом соблюдая главные элементы геймификации. Учитывая вышеуказанное, нами было принято решение о разработке пошаговой инструкции по применению геймификации в процессе обучения для учителей английского языка. Пошаговая инструкция «5 простых шагов: Как геймифицировать обучение?» поможет педагогу грамотно внедрить основные геймификационные элементы в процесс обучения [Приложение 1].

Определить наличие связи между геймификацией и когнитивным развитием обучающихся помогло исследование в образовательном учреждении. На первом этапе исследования было проведено анкетирование учителей английского языка. Итоги проведённого анкетирования показали одинаковую степень развития когнитивных способностей у обучающихся.

Второй этап исследования заключался в обучении с разными методами. В 4-Б классе учитель работал с использованием традиционного метода при обучении английскому языку. Учитель 4-В класса преподавал, используя геймификацию, как основной метод обучения. Для успешной реализации геймификации на уроках английского языка как условия для развития когнитивных функций мозга, мы пришли к выводу о необходимости найти образовательную платформу, на которой обучающиеся будут учиться, играя. Такой платформой оказалась онлайн классная комната «Minecraft: образовательный выпуск».

Геймификационная платформа «Minecraft: образовательный выпуск» помогла раскрыть творческий потенциал обучающихся, способствовала быстрому оцениванию работ, позволила обучающимся совместно работать, быстро и легко фотографировать, снимать видео своих проектов. Учитель и обучающиеся смогли управлять онлайн-миром «Minecraft» в режиме реального времени, что сделало обучение лёгким и действенным. Платформа «MicrosoftEDU» позволила обучающимся делиться проектами и планами занятий, учебными картами, которые можно загружать в классную комнату. В 4-В классе обучающиеся могли работать над проектами из дома и вести цифровое портфолио, что позволило учителю наблюдать за прогрессом. Учителя смогли загружать свои собственные разработки, материалы, задания, способствуя успешному запоминанию учебного материала.

На третьем этапе проведен сравнительный анализ результатов двух классов, обучающимся было предложено итоговое тестирование. По итогам заданий на проверку логического мышления, памяти, внимания, раскрытия творческого потенциала 4-В класс показал лучшие результаты в развитии когнитивных способностей. Заинтересованность ребёнка в геймификации оказала влияние на развитие когнитивных способностей.

Проведённое исследование подтвердило, что геймификация показывает иные возможности классной комнаты, новый вариант работы. Геймификация является современным инструментом в обучении, нетрадиционным методом преподавания. Используя игровой дизайн, геймификация повышает мотивацию к обучению, заинтересовывает обучающихся, способствует развитию когнитивных способностей, раскрытию творческого потенциала. Геймификация позволяет учителю в особой форме представить материал, что, несомненно, способствует лучшему запоминанию материала.

Результаты изучения материала показывают, что геймификация способствует лучшему запоминанию информации, повышает концентрацию внимания у обучающихся на уроках, добавляет уверенности при ответе. На сегодняшний день, игровая среда является практически незаменимой для

обучающихся. Геймификация в обучении повышает интерес к изучению английского языка в начальной школе. Геймификационные уроки стимулируют мозговую деятельность обучающихся и задействуют развитие когнитивных функций мозга, таких как память, мышление, воображение, речь, гнозис, восприятие, праксис.

В заключении следует отметить, что цель исследования о развитии когнитивных функций мозга у обучающихся начальных классов на уроках английского языка с помощью геймификации можно считать достигнутой. В качестве нового направления дальнейшего исследования интересно рассмотреть применение геймификации в основной школе, создание собственной геймификационной платформы для обучения.

Список литературы

1. Брыксина О.Ф. Информационно-коммуникационные технологии в образовании : учебник / О.Ф. Брыксина, Е.А. Пономарева, М.Н. Сонина. – М. : ИНФРА-М, 2018. – 549 с.
2. Варенина, Л.П. Геймификация в образовании / Л.П. Варенина. // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – выпуск № 6-2. – С. 314-316.
3. Джексон Т. Мозг / Том Джексон. – М. : АСТ, 2019. – 168 с.
4. Кузнецова А.Я. Когнитивные исследования в образовании / А.Я. Кузнецова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-6. – С. 1324-1327. – URL: http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34339 (дата обращения: 18.05.2020).
5. Лобанов, А.П. Когнитивная психология. Учебное пособие / А.П. Лобанов. – М.: Инфра-М, 2012. – С. 135-144.
6. Пинк, Д. Драйв: Что на самом деле нас мотивирует / Д. Пинк. – М. : Альпина Паблишер, 2017. – С. 183-194.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер СПб, 2019. – 713 с.
8. Dillard W. The Gamification Handbook. Everything You Need To Know About Gamification. / Willie Dillard. – Emereo Publishing, 2016. – P. 83-91.
9. McGonigal, Jane. Reality is broken: why games make us better and how they can change the world / Jane McGonigal. – The Penguin Press. – 2011. – P. 52-64.
10. Kapp K.M. The gamification of learning and instructions : game-based methods and strategies for training and education / Karl M. Kapp. – Hoboken : Pfeiffer, 2012. – 336 p.

Приложение 1

Пошаговая инструкция для учителей английского языка «5 простых шагов: Как геймифицировать обучение?»

УДК 372.881.111.22

Мартынова Татьяна Владимировна
студент 4 курса бакалавриата ИИЯ МГПУ
«Педагогическое образование»,
профиль «Иностранный язык» (английский)
tanush1998@mail.ru
Научный руководитель:
Лукошус Оксана Геннадьевна
Кандидат филологических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

Особенности использования образовательных Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку (английский язык, основная общеобразовательная школа)
Features of the use of educational Internet resources for foreign language teaching (English, basic secondary school)

АННОТАЦИЯ.
В статье рассматриваются основные особенности внедрения и дальнейшего использования информационно-коммуникативных технологий при обучении английскому языку. ИКТ-технологии включают в себя не только учебно-практическое оборудование, но и образовательные ресурсы сети Интернет. В статье отражены основные функции Интернет-ресурсов и направлении их использования в рамках обучения английскому языку. Особое внимание уделяется тем аспектам обучения иностранному языку, в ходе реализации которых образовательные Интернет-ресурсы не используются учителем. Помимо технологической направленности обучения на сегодняшний день огромное внимание уделяется развитию творческих способностей учащихся и повышению мотивации, интереса к изучению предмета. В связи с этим разработана база образовательных Интернет-ресурсов, служащих источником и средством для реализации проектной, творческой деятельности учащихся. Сформированная база представляет собой аутентичные постоянно обновляющиеся статьи, видео и аудио материал на английском языке для развития умений чтения, аудирования, а также ресурсы, предлагающие учащимся среду для создания практического наглядного продукта деятельности (интерактивные плакаты, фото и видео зарисовки, ресурсы для создания тестов, видеокурсов, учебных видео, виртуальных экскурсий по английскому языку).
Ключевые слова: *Информационно-коммуникативные технологии; образовательные Интернет-ресурсы; проектная деятельность; интерактивные технологии; модернизация образования.*

ABSTRACT.
The article touches upon the main features of the implementation and further use of information-communicative technologies in teaching English. ICT technologies include not only educational and practical equipment, but also educational resources of the Internet. The article reflects the main functions of the Internet resources and the

direction of their use in the framework of teaching English. Particular attention is paid to those aspects of teaching a foreign language, during the implementation of which educational Internet resources are not used by the teacher. In addition to the technological focus of education, today much attention is paid to the development of students' creative abilities and increase motivation, interest in studying the subject. In this regard, a database of educational Internet resources has been developed that serves as a source and means for the implementation of students' design and creative activities. The formed base is authentic constantly updated articles, video and audio material in English for the development of reading and listening skills, as well as resources that offer students the environment to create a practical visual product of activity (interactive posters, photo and video sketches, resources for creating tests, video courses, training videos, virtual tours of the English language).
Keywords: *Information-communicational technologies; educational Internet resources; project activities; interactive technologies; modernization of education.*

Процесс модернизации и интеграции образования в мировое сообщество ставит перед современной системой образования новую задачу – внедрение образовательных Интернет-ресурсов в процесс обучения, представляющих собой инновационную форму организации учебного процесса. Это означает, что на данный момент особое внимание при планировании учебной деятельности уделяют тенденции повышения результативности образования за счет разработки и внедрения Интернет-ресурсов в образовательную среду. Иностранный язык как предмет предполагает использование различных методов и форм организации учебной деятельности обучающихся, большинство из которых практикуются с использованием ИКТ.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что на сегодняшний день средства обучения становятся более доступными и разнообразными. Огромное внимание уделяют внедрению вспомогательных технических средств обучения. Также необходимость использования ИКТ-технологий находит отражение в нормативных документах. Так, в примерной программе по английскому языку отмечено, что на сегодняшний день возрастает значимость использования современных технологий, что позволяет развить связи английского языка с другими учебными предметами [4].

Задачи исследования:

1) рассмотреть особенности и функции использования ИКТ-технологий в процессе обучения;
2) рассмотреть основные направления использования образовательных Интернет-ресурсов на уроках английского языка;
3) сформировать базу образовательных Интернет-ресурсов для учащихся основной общеобразовательной школы.

ИКТ-технологий основываются не только на использовании технических средств в процессе обучения (компьютера, проектора, смарт-доски), но и привлечении образовательных платформ, Интернет ресурсов, приложений,

которые являются частью термина «Информационные и коммуникационные технологии», которые И.Г. Захарова определяет как «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации (компьютерное оборудование, программное обеспечение, мультимедийные средства и ресурсы сети Интернет) [2, с. 10].

Ресурсы сети Интернет представляют собой широкий спектр медиа проектов, направленных на формирование навыков, их тренировку и развитие умений.

Ниже перечислены основные функции, которые выполняют Интернет-ресурсы в обучении ИЯ:

- Обучающая (использование Интернет-ресурсов для презентации языкового материала, предоставление информации для расширения общего и лингвистического кругозора);
- Тренирующая (совершенствование навыков и развитие коммуникативных умений за счет использования Интернет-ресурсов);
- Контролирующая (контроль сформированности навыков и умений);
- Комбинированная (сочетание всех вышеупомянутых элементов) [3, с. 105].

Анализ научной литературы по проблеме использования образовательных Интернет-ресурсов и платформ на уроках английского языка позволил выявить основные направления использования образовательных Интернет-ресурсов на уроках английского языка.

На сегодняшний день образовательные Интернет-ресурсы при обучении английскому языку используются в таких направлениях, как:

1) тренировка фонетических навыков (приложения, интерактивные сервисы, игровые упражнения, направленные на выработку навыков произношения и интонации, развитие фонематического слуха и артикуляции, изучение правил чтения);

Название ресурса	**Описание**
http://www.bilingual.ru/	Ресурс, предоставляющий игровые упражнения для тренировки звуков, аудиоуроки для изучения правил чтения и произношения.
https://corp.lingualeo.com/	Сайт, содержащий правила и видеоуроки артикуляции звуков английского языка.
https://www.trainyouraccent.com/	Ресурс, позволяющий тренировать английские звуки и произношение.

2)тренировка лексических навыков (ресурсы, предоставляющие интерактивные задания на тренировку лексики и совершенствование словарного запаса, сформированные по уровням сложности и тематическим блокам);

Название ресурса	**Описание**

https://englishteststore.net/	Сайт, который предоставляет визуальные тематические картинки с транскрипцией для тренировки слов.
http://esl.fis.edu/vocab/index.htm	Ресурс, содержащий тематические блоки английских слов, транскрипцию и их дефиницию.
https://www.learnenglish.de/flashcardspage.html	Ресурс, позволяющий изучать английскую лексику с помощью электронных карточек.

3) тренировка грамматических навыков (ресурсы, предоставляющие доступные и подробные грамматические правила (видеоролики с объяснением), упражнения на закрепление);

Название ресурса	**Описание**
https://www.englishgrammar.org/	Сайт с упражнениями на английскую грамматику и подробными видеоматериалами для объяснения правил.
http://www.chompchomp.com/menu.htm	Ресурс, предоставляющий интерактивные уроки и упражнения по изучению грамматики.
https://www.englishgrammar101.com/	Ресурс, содержащий уроки по изучению грамматики и упражнения для тренировки.

4) чтение текстов на английском языке (ресурсы, предоставляющие книги, статьи иностранных журналов, аудиокниги для развития умений чтения);

Название ресурса	**Описание**
https://readlang.com/en/library	Ресурс, предоставляющий тексты на иностранных языках разных уровней с переводом.
http://easyworldofenglish.com/	Сайт, который представляет тексты на английском языке, аудио для прослушивания текста и упражнения для проверки понимания.
https://studyenglishwords.com/	Ресурс, в котором представлены тексты на английском языке разных уровней владения языком, параллельным переводом.

5) просмотр видео и прослушивание аудио на английском языке (ресурсы, предоставляющие видеоматериалы, песни на английском языке для совершенствования словарного запаса).

Название ресурса	**Описание**
http://center.fio.ru/method/	Сайт, содержащий видеоматериалы программ британских телеканалов и аудиоматериалы британских радио-ведущих. Данный ресурс позволяет совершенствовать словарный запас благодаря устойчивым выражениям разговорного английского, которые используются в данных видеоматериалах.

http://www.audiobooksforfree.com/	Ресурс, предоставляющий аудиокниги известных писателей, разных жанров на английском языке.
https://www.ted.com/	Информационный портал, в котором представлены видеоматериалы, на котором выступающие освещают различные современные проблемы.

При анализе образовательных Интернет-ресурсов, которые могут быть использованы в проектной деятельности не были обнаружены. Говоря об ИКТ-технологиях, в основном используется компьютерная программа Power Point для создания практического результата в качестве проекта. Однако существуют различные ресурсы для создания квестов, игр, интерактивных визуальных историй, учебного видео по английскому языку, которые могут служить средством проведения проектной деятельности.

Огромный спектр образовательных ресурсов в сети Интернет актуализирует разработку технологий и методических подходов в реализации применения образовательных Интернет-ресурсов в проектной деятельности, которые должны быть направлены, прежде всего, на выявление оптимальных условий использования Интернет-ресурсов в целях углубления учебного процесса, повышения его эффективности, качества и мотивации, учащихся к предмету. Сочетание информационных технологий с методом проекта позволяет школьникам практически применять свои знания, умения и навыки, потому и является одной из форм организации исследовательской и познавательной деятельности, при которой успешно реализуется кооперативная коллективная деятельность.

Ниже представлены образовательные Интернет-ресурсы, предоставляющие интересные и постоянно обновляющиеся статьи, новости, видео, которые учащиеся основной общеобразовательной школы могут использовать как источники информации для создания проектных работ (см. Таблица 1,2):

Таблица 1 – Образовательные ресурсы, служащие источником информации для создания проектных работ

Образовательные ресурсы, служащие источником информации для создания проектных работ:	**Описание ресурса:**
https://junior.scholastic.com/	Школьный журнал для учащихся основной общеобразовательной школы. В журнале есть все, что нужно для того, чтобы рассказать о текущих событиях в своем классе: новости, соответствующие возрасту, связи по общественным наукам, медиа-грамотность, статьи для исследования на различные социокультурные темы и актуальные проблемы подростков.
https://www.bbc.com/	Последние новости, спорт, телевидение, радио и многое другое.

http://www.abyznewslinks.com/	Ресурс, предоставляющий образовательные статьи, новости, видео того, что происходит в любой стране мира, а также возможность проходить игры и кроссворды на знание социокультурных аспектов той или иной страны по прочитанным статьям.
http://www.voanews.com/specialenglish/	Сайт, содержащий ежедневные радиопрограммы на английском языке, которые структурированы по разделам и позволяют не только слушать, но и смотреть передачи и новости на интересующую Вас тему.
http://www.onlinenewspapers.com/	Сайт, где представлены газеты на английском языке, об образовании и работе в разных странах мира.

Таблица 2 – Образовательные Интернет-ресурсы, служащие средством реализации проектной деятельности учащимися

Образовательные Интернет-ресурсы, служащие средством реализации проектной деятельности учащимися:	**Описание ресурса:**
https://photopeach.com/	С помощью этого инструмента можно создавать музыкальные фотозарисовки (слайд-шоу), загружая фотографии и печатая текст. Такие слайд-шоу в дальнейшем можно легко пересылать по электронной почте, а также вставлять в другую презентацию или блог.
https://learningapps.org/	Приложение, с помощью которого, учащиеся могут создавать свои задания, игры или тесты на любую интересную им тему, загружая в программу фотографии, видео.
http://www.adventr.tv/	Сервисы, позволяющие создавать интерактивный учебный ролик и видео-квест.
https://www.ispring.ru/ispring-suite	Программа для создания видеокурсов, учебных видео, является альтернативой использования PowerPoint.
https://www.thinglink.com/	Сервис для создания интерактивных плакатов на социокультурные темы.
https://tourbuilder.withgoogle.com/	Ресурс для создания виртуальных экскурсии, виртуальные туры позволяют акцентировать внимание обучаемых на определенных моментах урока и делают его более ярким и запоминающимся.

Сформированная база образовательных Интернет-ресурсов может служить средством при проведении проектной методики и выполнении творческих работ по английскому языку в основной общеобразовательной школе. Данные ресурсы позволяют стимулировать желание учиться среди школьников, расширить зону индивидуальной активности каждого учащегося, делают учебный процесс более насыщенным и интересным. Внедрение ИКТ-технологий позволяет решить ряд

дидактических принципов, а именно: наглядности (представление картинок, схем, видео уроков для изучения материала), доступности (ресурсы предоставляют доступ к материалам с любого устройства, материал сгруппирован по уровням изучения языка, тематики), практической направленности (создание тестов, интерактивных плакатов с помощью образовательных Интернет-ресурсов). Правильно разработанная технология внедрения данных ресурсов в образовательный процесс позволит повысить эффективность, мотивацию в изучении предмета и достичь положительных результатов.

Список литературы

1. Агарёва Л.А. Использование образовательных Интернет-ресурсов в обучении английскому языку на среднем этапе обучения / Л.А. Агарёва // Эксперимент и инновации в школе. – 2013. – № 2. – С. 2–8.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 65 с.
3. Плужникова Ю.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам / Ю.А. Плужникова. // Современные технологии обучения иностранным языкам. – 2011. – № 6. – С. 103–104.
4. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с. – (Стандарты второго поколения).
5. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 2–9.
6. Bartlett-Brag A. Digital capabilities: where people and technology intersect / A. Bartlett-Bragg // EDULEARN17 Proceedings. – 2017. – №9. – P. 14–21.
7. Mpofu N. Using technology to create interactive lessons in the english classroom / N. Mpofu // EDULEARN15 Proceedings. – 2015. – №8. – P.79–94.

УДК 372.881.111.22

Митюряева Валерия Евгеньевна
Студент 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», школа иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
mityuryaeva1998@gmail.com
Ткаченко Анастасия Анатольевна
Студент 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», школа иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
anastasy.tk@gmail.com
Научный руководитель:
Чермошенцева Ксения Александровна
Приглашенный преподаватель, школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Обучение монологической речи на уроках английского языка средней ступени обучения
Teaching monologic speech in English lessons in middle school

АННОТАЦИЯ.

Проблема обучения монологической речи является одной из самых актуальных в методике преподавания английского языка. Это связано с тем, что монологическая речь, по виду речевой деятельности носит продуктивный характер, считаясь сложным навыком при овладении иностранного языка. В нашем докладе мы затронем как теоретические, так и практические аспекты обучения монологической речи в средней школе, а также освятим основные характеристики монологической речи, её виды и этапы становления навыка. Также в докладе будет представлен анализ упражнений, направленных на развитие этого навыка у учащихся средней школы. Более того, мы продемонстрируем результаты проведённого нами исследования и выборку наиболее эффективных упражнений.

Ключевые слова: *монологическая речь; обучение английскому языку; обучение иностранному языку; средняя школа; монолог.*

ABSTRACT.

Currently, the monologue-producing skills are the acute issue in the teaching methodology regarding the principle of speech activity. In the paperwork, there will be covered the theoretical and practical aspects of teaching monologue speech in middle school, together with the types and stages of skill formation. Moreover, an analysis of exercises based on the survey will be provided with the aim of developing the skill in students. Additionally, the results of our research and a selection of the most effective exercises will be demonstrated,

Keywords: *Monologue; teaching English; monologue speech; secondary school; the English language*.

«Монологическая речь характеризуется своей развернутостью, что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание, наличием распространенных конструкций, их грамматической оформленностью» [10, с.115].

Монолог характеризуется сложными синтаксическими построениями, направленностью на человека или аудиторию без ответной реакции с их стороны. Из этого следует, что монолог имеет более сложную структуру, отличается своей логичностью, развернутостью и последовательностью, и отсутствием взаимодействия или ответной вербальной реакции со стороны, в отличие от диалогической или полилогической речи, где присутствует реакция собеседника на высказывание говорящего.

Целью данной работы является изучение методики обучения монологической иноязычной речи учащихся на средней ступени обучения с

учетом характерных черт данного типа высказываний и с учетом анализа различной методической литературы по данной теме.

Достижение заявленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Анализ методической литературы по данной проблеме формирования навыков монологической речи.
2. Изучение психологических и педагогических особенностей обучения иноязычной монологической речи учащихся на средней ступени обучения.
3. Определение научных основ и методов процесса обучения устной монологической речи.
4. Наблюдение и анализ деятельности учителя и учащихся во время педагогической практики.
5. Обработка и апробирование данных опроса с целью выявления наиболее эффективной системы речевых упражнений.

Монологическая речь — это одна из важнейших форм речи, которая осуществляется одним человеком, одним участником действия. Ее цель - выражение мыслей, желаний и оценки событий в развернутой устной форме. Обучение монологической речи делится на три этапа:

1. развитие навыка высказывания одной законченной мысли, используя одну целую фразу;
2. обучение последовательности изложения, обращение внимания на логическую связь предложений в речи;
3. увеличение объема высказываний.

Обучение монологической речи является последовательной работой по формированию определенных умений. Существует ряд приёмов, которыми пользуются преподаватели английского языка, в зависимости от и этапа обучения учащихся и их уровня владения навыком иностранного языка:

1. Анализ образца рассказывания. Данный способ может помочь осмыслить структуру речи, обратить внимание на интонацию и отдельные элементы текста.
2. Частичное рассказывание. Такой приём предполагает предоставление ученикам только определённой части текста. Задача учащегося – восстановить по этому фрагменту текст полностью. В зависимости от уровня владения английским языком меняется и сложность фрагментов.
3. Композиционные упражнения. К таким упражнениям относится рассказ по заданному сюжету, теме, пословице или произведению. К данному приему можно отнести рассказ о родном городе или каникулах, доклад про традиции своей страны или рассказы с использованием заранее заданных слов.
4. Пересказ. Пересказ текста помогает развить образное мышление, память, а также научить логично, связанно и последовательно излагать мысль. Более того, учащиеся запоминают структуру текста и лексический материал языка.
5. Упражнения-дискуссии. К таковым относятся дискуссии на различные темы или комментирование статьи, цитаты известной личности.

В ходе написания представленной работы был проведен опрос с целью выявления недочетов в обучении монологической речи на уроках английского языка и отбора наиболее эффективных упражнений, на основании полученных данных согласно мнению респондентов (см. Приложение 1). В опросе приняли участие 64 человека. Все респонденты на момент проведения опроса уже окончили школу или обучаются в средней школена данный момент.

Как видно из диаграмм опроса (см. Приложение 2) подавляющее большинство, а именно 65,6% респондентов считают, что обучение английскому языку было направлено на развитие монологической речи в средней школе. Хочется отметить, что больше трети опрошенных ответили, что в школе не уделялось достаточно времени на обучение монологической речи на английском языке. Самым широко используемым упражнением на уроках английского языка, по мнению респондентов, является пересказ текстов. Подготовка сообщений и докладов также считается довольно распространённым и эффективным упражнением: 60% опрошенных проголосовало за его эффективность и 50% за частое применение данных упражнений в школе.

С такими заданиями как «рассказать о себе/друзьях/родном городе» и «описать картинки» участники опроса сталкивались реже – 48,8 % и 37,5% соответственно. Более того, описание картинок участники опроса считают наименее эффективным упражнением.

Наиболее часто респонденты сталкивались с проблемой непонимания задачи, данной учителем на уроке, что составляет 62,5% опрошенных. Как уже было написано выше, эта проблема давно является самой распространенной среди учащихся. Также часто учителя не дают ученикам достаточно времени на подготовку к ответу. Эта проблема является второй по популярности, по решению 46,9% опрошенных. Отсюда исходит и третья довольно распространенная проблема - отсутствие идей. Языковой барьер мешал всего лишь 42% респондентов. Таким образом, можно сделать вывод, что для учителя важно уметь ёмко и понятно формулировать задачи и давать больше времени ученикам на её обсуждение.

Анализируя результаты вопроса, относящегося к действиям учителя на уроке при обучении монологической речи на английском языке, очевидно, что самой популярной является значительное снижение оценок за ошибки. Такой подход часто способствует развитию боязни отвечать, что препятствует развитию данного навыка. Лишь несколько опрашиваемых респондентов отметили, что на уроках их оценивали адекватно и исправляли ошибки, тогда как 15% респондентов учителя не аргументировали поставленную оценку. Исходя из ответов респондентов об улучшении уроков английского языка в средней школе, именно атмосфера в классе получила решающее значение (57,8%). Больше половины участников считают, что учителям следует уделять особое значение времени на создание дружелюбной атмосферы в классе, которая способствует здоровой конкуренции и эффективному обучению.

Основываясь на полученных данных, удалось выявить то, чему следует уделить больше внимания в обучении монологической речи на английском языке

в средней школе, полагаясь на мнение респондентов. Более того, опираясь на полученные систематизированные данные, можно выявить наиболее широко используемые и эффективные упражнения, способствующие успешному развитию речевого навыка по мнению опрошенных – «подготовка сообщений или докладов», а также «рассказ о себе, друге, родном городе».

Таким образом, в представленном докладе удалось рассмотреть аспекты и механизмы процесса говорения и основные требования, который должны быть соблюдены во время обучения монологу на разных этапах обучения. Целью нашей курсовой работы являлось рассмотрение монологического высказывания со стороны её практических и теоретических основ, анализ обучения монологическому высказыванию в средней школе и, на основе этого, определение эффективности определённых упражнений, которые используются для обучения этому навыку.

Основываясь на результатах проведенного опроса, мы смогли сделать следующий вывод о том, что в школах в процессе обучения монологической речи все-еще остаются недочеты и благодаря проведенному опросу нам удалось выявить и понять причину такового неуспеха, а также установить наиболее эффективные и полезные виды упражнений на формирование данного речевого навыка, что может способствовать нивелированию проблемы, с которой сталкиваются как учителя, так и учащие при формировании навыка монологического высказывания.

Список литературы

1. Алхазишвили А.А. Психология обучения устной речи на иностранном языке. — М., 1988.
2. Английский язык: учеб. пособие для 10-го класса общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения с 12-летним сроком обучения, (базовый уровень) / И.И. Панова. – Минск: Выш. шк., 2007.
3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. — М., 1969.
4. Бабанский Ю.Н. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Метод. пособие. — М. Дрофа, 2005.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М., 2007.
6. Демьяненко М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. – М. Дрофа, 2005.
7. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. — М., 1990.
8. Заремская С.И., Слободчиков А.А. Развитие инициативной речи учащихся. — М., 1983.
9. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе — М., 1991.
10. Митюряева В.Е., Ткаченко А.А. Обучение монологической речи на уроках английского языка средней ступени обучения. – М.: ВШЭ. - 2019

11. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь — 3-е изд.,перераб. –М.: Флинта: Наука, 2003.
12. Ильин М.С. О классификации упражнений в речевой деятельности // Иностранные языки в школе. – 2009.
13. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. — М., 1988.
14. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию: Пособие для учителей. — Киев, 1983.
15. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций, пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2002.
16. Царькова В.Б. Речевые упражнения в английском языке/В.Б. Царикова. - М.: Просвещение. -1980

Приложение 1

Опрос «Развитие навыка монологической речи на английском языке в средней школе»

1. Было ли направлено обучение в Вашей школе на развитие навыка монологической речи?

a) ДА
b) НЕТ

2. Какие упражнения на развитие монологической речи часто использовались на уроках в Вашей школе? (Можно выбрать несколько)

a) Описание картинок
b) Пересказ
c) Рассказ о себе/родном городе/друзьях…
d) Подготовка сообщений и докладов
e) Ничего из выше перечисленного

3. Предоставлялись ли Вам тексты в качестве опоры для создания монолога?

a) ДА
b) НЕТ

4. Какие упражнения кажутся Вам наиболее эффективными? (Можно выбрать несколько)

a) Описание картинок
b) Пересказ
c) Рассказ о себе/родном городе/друзьях…
d) Подготовка сообщений и докладов
e) Свой вариант: _____

5. С какими проблемами Вы сталкивались наиболее часто? (Можно выбрать несколько)

a) Языковой барьер
b) Непонимание задачи
c) Отсутствие мыслей/ идей по данной теме
d) Недостаточно времени на подготовку
e) Свой вариант: _____

6. Учитель на уроке…. (Можно выбрать несколько)

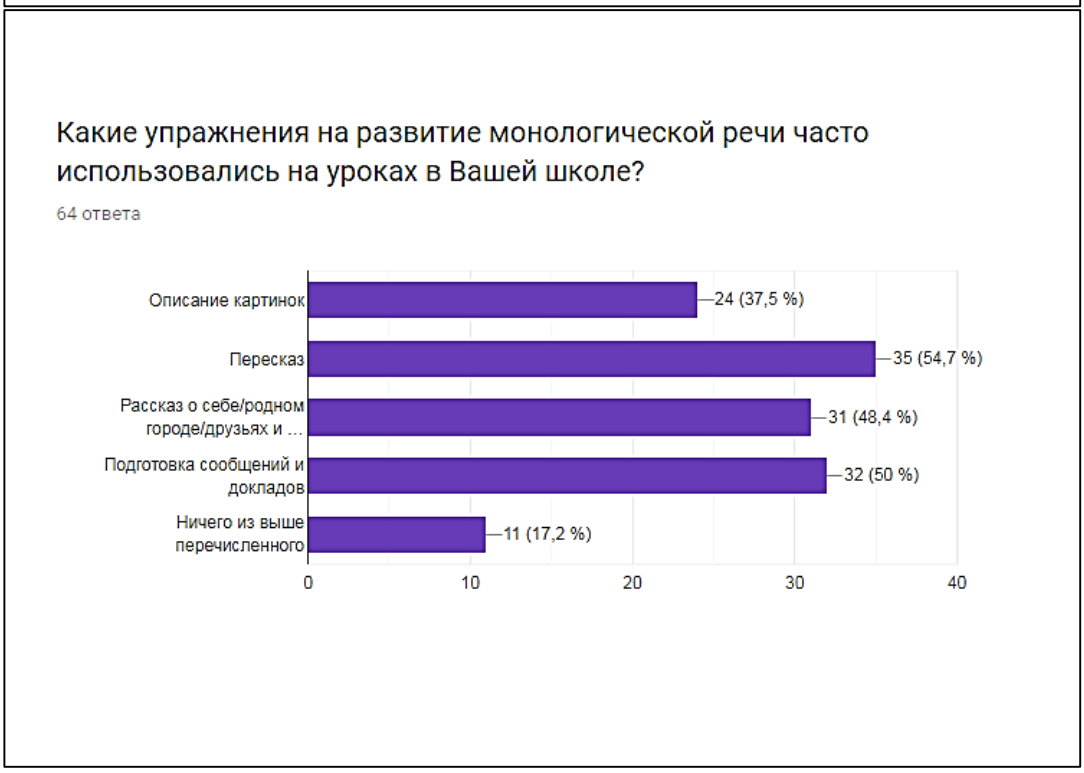
a) ругал за ошибки
b) за ошибки снижал оценку
c) спрашивал только продвинутых учеников
d) не объяснял, за что была снижена оценка (не пояснял ошибки)

7. Какие действия со стороны учителя могли бы быть предприняты по развитию данного навыка у учащихся на уроках английского языка?

a) Улучшение атмосферы в классе
b) Большее количество заданий
c) Свой вариант: _____

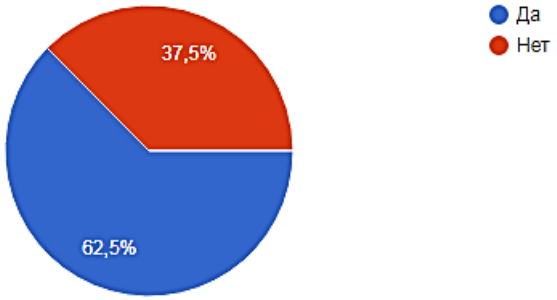
Приложение 2

Результаты опроса «Развитие навыка монологической речи на английском языке в средней школе», представленные в диаграммах



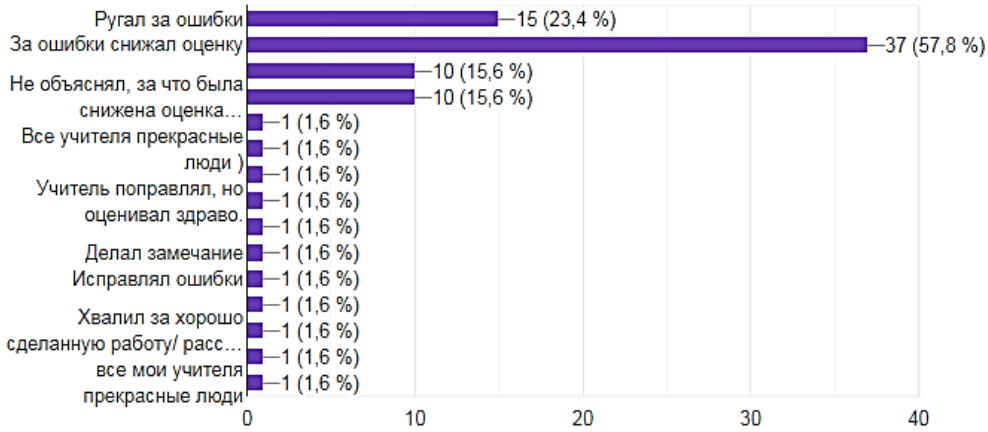
Предоставлялись ли Вам тексты в качестве опоры для создания монолога?

64 ответа

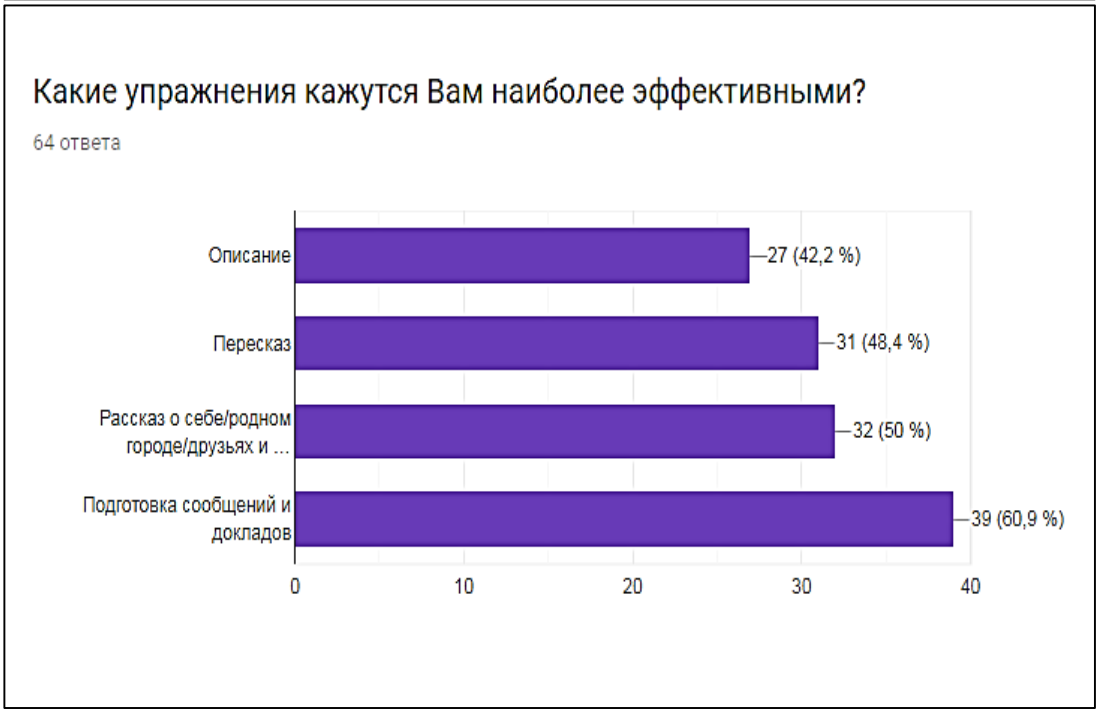


Учитель на уроке:

64 ответа



С какими проблемами Вы сталкивались наиболее часто? (можно выбрать несколько)
64 ответа
Непонимание задачи
Отсутствие мыслей/идей по данной теме
Языковой барьер
Недостаточно времени на подготовку
Незнание слов
Стеснение
Не спрашивали на уроке
40 (62,5 %
28 (43,8 %)
27 (42,2 %)
30 (46,9 %)
1 (1,6 %)
1 (1,6 %)
1 (1,6 %)
0
10
20
30
40


Какие упражнения кажутся Вам наиболее эффективными?
64 ответа
Описание
Пересказ
Рассказ о себе/родном городе/друзьях и ...
Подготовка сообщений и докладов
27 (42,2 %)
31 (48,4 %)
32 (50 %)
39 (60,9 %)
0
10
20
30
40

УДК 372.881.111.22

Павлишак Татьяна Александровна
Кандидат педагогических наук,
Доцент кафедры Теории и практики перевода
Института филологии и истории
Российского Государственного Гуманитарного Университета (Москва)
tatiana_lap@mail.ru

Обучение студентов - филологов лингвокультурологической интерпретации художественного произведения

АННОТАЦИЯ.

Данная статья посвящена проблемам подготовки будущих филологов в рамках междисциплинарного и лингвокультурологического подходов. В работе подчёркивается важность взаимосвязанного обучения иностранному языку и культуре.

В русле современных подходов языки рассматриваются как формы выражения национальной культуры, как развивающиеся организмы, имеющие свою многовековую интересную историю, связанную с историей и культурой народа-носителя. В работе выделяются и обосновываются предметы лингвокультурологичесой интерпретации, например, имена собственные, метафоры, сюжет, автор и образ автора и т д

В статье предлагается система заданий для обучения лингвокультурологической интерпретации художественного произведения.

Показано, что лингвокультурологическая интерпретация художественного произведения может способствовать формированию межкультурной компетенции изучающих иностранный язык и культуру. Разработанный комплекс предназначен для интерпретации художественного произведения на трех взаимосвязанных уровнях: уровне языкового содержания, уровне фактического и смыслового содержания

Ключевые слова: *лингвокультурология, лингвокультурологическая интерпретация, обучение иностранным языкам, уровни понимания, рецептивно -репродуктивная деятельность, коммуникативная деятельность*

ABSTRACT.

This article is devoted to the issues of future philologists training in the framework of interdisciplinary and cultural linguistics approaches.

The paper emphasizes the importance of interconnected teaching of a foreign language and culture. In line with modern approaches, languages are considered as forms of expression of national culture, as developing organisms that have their own centuries-old interesting history associated with the history and culture of the people. In this regard, linguistic and cultural interpretation can contribute to the formation of intercultural competence of students of a foreign language and culture.

The article offers a system of assignments for teaching linguistic and cultural interpretation. The developed assignments are intended for the interpretation of a work of art on three interrelated levels: the level of language content, the level of actual and semantic content

The paper highlights and substantiates the objects of linguistic and cultural interpretation, such as proper names, metaphors, the plot as a means of revealing the features of a character, an author and an author's image, etc

Keywords: *cultural linguistics, linguocultural interpretation, teaching foreign languages, comprehension levels, receptive-reproductive activity, communicative activity.*

Сегодня будущему филологу необходимо знакомство с основными направлениями лингвистической мысли, глубокие знания о связи языка, культуры и мышления. В соответствии с компетентностным подходом изучающий иностранный язык и культуру должен не только владеть лингвистическими знаниями, но и уметь их использовать в соответствующих коммуникативных ситуациях; уметь анализировать художественное произведение с точки зрения употребления его элементов; уметь использовать полученные знания для лингвистического анализа текстов разных стилей.

Одной из проблем современного образования в целом является разрыв теоретических знаний и практического их применения. Поэтому необходимо, чтобы изучающие иностранный язык и культуру приобрели опыт лингвокультурологического анализа художественного текста; опыт подбора материалов, постановки задач, выполнения проектных работ и презентаций, структурирования и обсуждения выступлений.

Решению данной задачи может способствовать внедрение в практический курс иностранного языка элементов лингвокультурологической интерпретации художественного произведения, которая помогает приобрести опыт анализа отдельных сторон картины мира определенного лингвосоциума. В процессе лингвокультурологической интерпретации у изучающих иностранный язык происходит формирование представлений о фактах иной культуры, вербально выраженных в художественном тексте, формирования как языковой, так и концептуальной картины мира иноязычного социума, так как «усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [1: 4]

Взаимосвязанное исследование языка и культуры открывает широкие перспективы в решении проблемы познания иной культуры. Одним из ведущих направлений научного знания сегодня является лингвокультурология, в рамках которой исследуются проявления культуры в языке и через язык. Лингвокультурология как отрасль гуманитарного знания предлагает системное представление культуры народа в его языке, в их диалектическом взаимодействии и развитии. Данному направлению науки в нашей стране посвящены труды таких ученых как В. В. Воробьев, В. В. Красных, В. А. Маслова, А. Т. Хроленко.

Одним из вопросов, рассматриваемых в их исследованиях, является определения единиц, несущих лингвокультурную информацию. Лексические единицы, которые отражают особенности культуры того или иного народа носителя, требуют для раскрытия своего значения сочетания лингвистических и экстралингвистических знаний. В художественном тексте их адекватное понимание определяется знанием специфики национально-культурной семантики языка, а также связанных с ними ассоциаций. Такие лексические единицы, являясь проявлением концептов культуры в художественном тексте, концентрированно выражают особенности семантики языка и, следовательно, могут представлять собой объекты лингвокультурологтческой интерпретации. К ним относятся:

1. *Безэквивалентные языковые единицы, лакуны и этнографические реалии.*
2. *Мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, отраженные средствами языка.*
3. *Паремиологический фонд языка*
4. *Фразеологические единицы как фрагменты языковой картины мира.*
5. *Эталоны, стереотипы и символы ка стереотипизированные явления культуры.*
6. *Метафоры*
7. *Речевое поведение и речевой этикет*

Под речевым поведением в данном случае понимается в том числе и речевое поведение персонажей, действующих лиц. При лингвокультурологической интерпретации необходимо выявлять и анализировать речевой этикет как систему устойчивых формул общения, в том

числе рационально - специфичные правила речевого поведения в том или ином лингвосоциуме.

Известно, что в лингвистике текста различают три вида информации: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную, и содержательно-подтекстовую информацию [2:27 - 28]. Для проникновения в суть произведения важно разглядеть, воспринять, расшифровать позицию автора, выстроить свое собственное оценочное суждение о художественной действительности произведения, исходя из тех сигналов, вех, указаний, которые оставил в тексте автор.

Остановимся подробно на таких понятиях как *автор, образ автора персонаж* в художественном произведении.

Автор в первом значении – писатель, имеющий свою биографию, создающий другую реальность – словесно-художественные высказывания рода и жанра, претендующий на собственность сотворенного им текста.

Автор в его внутритекстовом существовании в свою очередь рассматривается и в широком, и в более конкретном, частном значениях. В широком значении автор выступает как устроитель, воплотитель, и выразитель эмоционально-смысловой целостности, единства данного художественного текста, как автор-творец.

Сугубо личностный характер художественного произведения имеет важное следствие на уровне стиля: тенденцию к словесной образности. Это вполне естественно, поскольку оригинальные словесные образы, это способы передать некое нетрадиционное и субъективно окрашенное содержание, для которого в языке нет готовых выражений. Персональный и неповторимый характер авторской модели мира и, определяемого ею образа конкретного отрезка действительности, данного в тексте, и составляет содержание такого признака художественного текста, как личностность.

При изучении иностранного языка и работе над иноязычным художественным произведением, автор и читатель, представители своих лингвосоциумов, являются носителями соответствующих картин мира.

Персонажи художественного произведения также важны для лингвокультурологической интерпретации художественного произведения, поскольку персонаж, выступая представителем того или иного лингвосоциума, являются носителями определенной культуры. При создании художественных произведений писатель уделяет внимание внутреннему миру персонажа, его личностным особенностям.

Характеры героев и авторская позиция проявляются в первую очередь через *сюжет.* Сюжет обладает уникальным диапазоном содержательных функций. Во-первых, он (наряду с системой персонажей) выявляет и характеризует связи человека с его окружением, тем самым – его место в реальности и судьбу, а потому запечатлевает картину мира.

Во-вторых, сюжеты обнаруживают и воссоздают жизненные уклад, особенности поведения, общественные противоречия.

В-третьих, событийные ряды создают для персонажей поле действия, позволяют им разнопланово и полно раскрыться перед читателем поступках, а также в эмоциональных и умственных откликах на происходящее.

Подчеркнём, что лингвокультурологическая интерпретация как вид деятельности отличается от лингвокультурологического анализа и лингвокультурологического комментария. Интерпретация как комплексный вид коммуникативной деятельности является, с одной стороны, деятельность чтения, связанной с переработкой языковой, фактуальной и смысловой информации. С другой стороны, компонентом лингвокультурологической интерпретации как коммуникативной деятельности является построение текста - продукта лингвокультурологической интерпретации.

Особенности интерпретации художественного произведения как коммуникативной деятельности определяют характер заданий для обучения лингвокультурологической интерпретации. Вышесказанное может быть обобщено в виде таблицы:

«Задания для обучения лингвокультурологической интерпретации»

	Задания на осмысление и переработку лингвокультурологической информации	**Задания на построение собственного текста, продукта интерпретации**
На языковом уровне	•Укажите в тексте единицы, несущие информацию о культуре страны. •Используя энциклопедические словари, выясните, являются имена собственные, встретившиеся в тексте реальными\ вымышленными. •Выпишите из текста языковые средства, которые употребляет автор для характеристики героев, оценки их душевных качеств. Какое из приведенных слов лучше всего характеризует персонаж? • Какие лингвокультуремы, используемые автором для описания французского общества, кажутся вам особенно удачными и почему? • Предложите речевые клише, синонимичные встретившимся в тексте.	•Примите участие в конкурсе: «кто короче и яснее сможет передать содержание одного и того же текста?». Употребите при этом максимальное количество лингвокультурем • Для изображения главных действующих лиц вы бы выбрали - реалистический портрет, - сатирическую зарисовку, - предложите свой вариант.
на уровне фактического содержания	•Выявите в тексте сведения о французской культуре. •Расположите выделенные события и факты в последовательности, с которой они встречаются в тексте.	•Расскажите о событиях, описанных в тексте и значимых для лингвокультурологической интерпретации .

	• Расположите выделенные факты / события в последовательности от наименее важного к наиболее важному. Аргументируйте ваш выбор. •Расположите информацию текста в порядке нарастания \ убывания степени новизны, информативности о культуре Франции. •Найдите в тексте новеллы аргументы, опровергающие \ подтверждающие следующее утверждение	• Что вы знаете об упомянутых в тексте городах, провинциях. найдите дополнительную информацию об этих городах, провинциях. • Опишите своими словами главного героя. Прокомментируйте его принадлежность к его культуре.
На уровне смыслового содержания	•По вашему мнению, почему автор помещает действие произведения в …, • Могла ли история, описанная в произведении, произойти в другой стране? •Укажите отрезки текста, которые можно было бы соотнести со следующими афоризмами, пословицами, высказываниями. • Оцените, с точки зрения носителя русской культуры факты \поступки персонажа. •Укажите фразы, в которых выражена персональная позиция автора. • По вашему мнению, автор описывает события, современные ему? •По вашему мнению, является ли автор носителем описываемой в произведении культуры? •Согласны ли вы с авторской оценкой тех или иных событий, описанных в тексте? •Перечислите факты, на основании которых автор строит свои выводы; по вашему мнению, дают ли данные факты основания для таких выводов.	•Объясните поведение действующих лиц. Является ли их поведение типичным для представителей их культуры? Как бы действовали вы в аналогичной ситуации? •Можно ли по ситуациям в произведении \ отрывке определить национальную принадлежность героя? • Как бы вы реагировали на месте действующих лиц? Поясните свой ответ. • Выразите свое отношение к персонажам новеллы. Являются ли они типичными представителями современного общества? • Выразите свое отношение к реальным историческим событиям, фактам, описание которых встречается в тексте. • По вашему мнению, являются ли проблемы, поднимаемые в данном произведении общечеловеческими или они актуальны только для

		жителей одной страны? Какой? •По составленному плану охарактеризуйте действующих лиц произведения. •Составьте диалог, объясняющий поведение действующих лиц.

Для повышения эффективности обучения иностранному языку важно, чтобы знакомство с иной лингвокультурой, с мировоззрением и системой ценностей иного лингвосоциума происходило на фоне анализа культуры собственного языкового общества, а также роли и места обеих культур в мировой культуре.

Контрастивно-сопоставительный подход к обучению лингвокультурологической интерпретации может реализовываться путем подбора художественных произведений, которые позволяют наиболее ярко показать специфику изучаемых культур, а также за счет характера заданий.

Приведем примеры заданий контрастивно-сопоставителного характера:

• Проанализируйте содержание текста\отрывка с точки зрения представителя русской культуры.

• Объясните поведение, поступки персонажей новеллы. Является ли их поведение типичным, для представителя культуры? Как бы вы реагировали на месте действующих лиц. Поясните свой ответ.

• В контексте новеллы растолкуйте смысл следующих пословиц

• Кому предназначена рассматриваемое произведение? По вашему мнению, являются ли проблемы, поднимаемые в данном произведении общечеловеческими или они актуальны только для жителей…..?

• Как вы считаете, могла ли история, описанная в произведении, произойти в нашей стане?

• Найдите в тексте формулы приветствия, прощания. Какие слова и выражения используются в русском языке в подобных ситуациях?

Применять элементы лингвокультурологической интерпретации можно уже на начальных уровнях владения иностранным языком. В зависимости от уровня обучающихся характер заданий и сложность предлагаемого для интерпретации материала будет меняться. Ниже приведен пример комплекса заданий для лингвокультурологической интерпретацци новеллы Troyat Henri «Le geste d'Eve». Данные задания могут быть использованы на занятиях с учащимися с уровнем владения французским языком не ниже B1.

• Trouvez dans le texte et expliquez le sens des unités suivantes:

patronat, m
en cachette
à la rigueur

salaire, m
salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC)
salarié, salariée
dextérité,f
main-d'oeuvre, f
trainée (f) de poudre
revendication, f

- Repérez de cette nouvelle les unités ayantes le sens culturel. Classez ces noms en groupes. Par exemple: les noms géographiques,les noms des personnes connues, ….
- Repérez du texte de cette nouvelle les locutions figées. Expliquez le sens de ces locutions dans le contexte de la nouvelle.
- Indiquez les moyens linquistiques employés par l'auteur pour décrire **M.Coquericaud de La Martinière**, pour le caractériser, pour montrer ses qualités. Lequel de ces mots caractérise le mieux ce personnage?
- Repérez les situations du texte qui caractérisent **M.Coquericaud de La Martinière**. Trouvez dans le texte de la nouvelle les situations qui montrent à quelle couche sociale appartient le héros principal.
- Repérez du texte de la nouvelle les passages qui décrivent les sentiments de **M.Coquericaud de La Martinière**. Suivez leur développement
- Composez votre plan de la caractéristique de **M.Coquericaud de La Martinière**.
- Comment auriez-vous agi à la place de **M.Coquericaud de La Martinière**? Commentez votre réponse.
- Quand et où passe l'action de la nouvelle?
- Quelles situations du texte montrent que l'action passe en France du x x siècle.
- Indiquez dans le texte toutes les descriptions du metro parisien
- Repérez du texte de la nouvelle les passages qui décrivent les traits de la vie en France.
- Quelles situations de la nouvelle sont spécifiques pour la culture française?
- Analysez le contenu de la nouvelle du point de vue du représentant de la culture russe, de la culture différente à celle de l'auteur.
- Est-ce qu'on peut repérer l'extrait (les extraits) qui exprime l'idée principale de cette nouvelle? Préparez les arguments pour prouver votre opinion?
- Diviser le texte de cette nouvelle en parties définies. Donnez le titre à chaque partie
- Comment comprenez-vous le titre de cette nouvelle?
- Composez la liste des problèmes abordés dans le nouvelle. Quels sont les problèmes les plus importants à votre avis?
- Formulez le thème de la discussion dans le groupe.
- En quoi consiste l'idée principale de toute la nouvelle? Quelles phrases l'expriment? Argumentez votre opinion.
- D'après le plan composé chez vous décrivez les personnages.

Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990

2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.

3. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 336 с.

4. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы / В.В. Воробьёв. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2006. – 112с.

5. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций / В. В. Красных. - Москва: Гнозис, 2002. - 284 с.

6. Маслова В.А. Лингвокультурология [Электронный ресурс] / В.А. Маслова. Учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - С.208.

Режим доступа: http://www.helpforlinguist.narod.ru/200110N0057/MaslovaVA.html -

7. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии / Учебное пособие под ред. В.Д. Бондалетов. - М.: Флинта: Наука, 2009. - 5 издание. – 184с.

УДК 372.881.111.1

Петрова Елена Николаевна
Студентка 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,
группа 166-1
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
aleona_petrova_1998@mail.ru
Научный руководитель:
Маркова Елена Сергеевна
Кандидат педагогических наук, доцент,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Стандартизированный контроль по иностранным языкам (на материале ЕГЭ, FCE, DELF B2 И ТРКИ II)
Standardized assessment in foreign languages (based on the Russian State Exam, FCE, DELF B2, TORFL II)

АННОТАЦИЯ.

Благодаря происходящим в современном мире процессам глобализации и интернационализации все большее количество студентов имеет возможность участвовать в различных программах обмена, в том числе, и в программе международного бакалавриата. Часто одним из условий обучения за границей является знание иностранного языка, подтвержденное международным языковым сертификатом. Данная работа посвящена стандартизированному

контролю по иностранным языкам (английскому, французскому и русскому как иностранному). Базой для данного исследования стали следующие экзамены: ЕГЭ (по английскому и французскому языкам), FCE, DELF B2, ТРКИ II. В работе будут представлены результаты проведенного сравнительного анализа данных экзаменов на основе следующих компонентов: формат тестов, их структура, объекты контроля, типы заданий. Полученные данные могут стать базой для разработки новой модели экзамена ЕГЭ по иностранным языкам. Результаты исследования могут быть также применены к экзамену по русскому языку как иностранному, который, в отличие от своих иностранных аналогов, не так распространен во всем мире.

Ключевые слова: *языковой контроль, стандартизированный контроль, языковые экзамены, иностранные языки, русский язык как иностранный.*

ABSTRACT.

Due to the process of globalization and internationalization taking place in the modern world, an increasing number of students have the opportunity to participate in exchange programs, including the International Baccalaureate program. To study abroad it is necessary to prove the English language competence. The main focus of this paper is to explore the domain of standardized assessment in foreign languages (English, French, and Russian as a foreign language). The study is based on the following exams: the Russian State Exam (in English and French), FCE, DELF B2, TORFL II. The exams will be subjected to a comparative analysis based on the following criteria: test format, test structure, assessment objectives, types of tasks. The results obtained can contribute to the development of the new Russian State Exam model. The results of the study can also be applied to the exam in Russian as a foreign language.

Keywords: *language assessment, standardized assessment, language exams, foreign languages, Russian as a foreign language.*

Данная работа посвящена стандартизированному контролю по иностранным языкам (английскому, французскому и русскому как иностранному). Базой для данного исследования стали следующие экзамены: ЕГЭ (по английскому и французскому языкам), FCE (First Certificate in English), DELF B2 (Diplôme d'études en langue Française), ТРКИ II (Тест по русскому языку как иностранному). В качестве материала были выбраны экзамены одного уровня – B2 по Европейской шкале владения иностранными языками [6].

Актуальность исследования состоит в том, что рассматриваются модели экзаменов по разным языкам. Во-первых, полученные на основе сравнительного анализа данные могут стать базой для разработки новой модели экзамена ЕГЭ по иностранным языкам. Во-вторых, полученные результаты могут быть применены к экзамену по русскому языку как иностранному, который, в отличие от своих иностранных аналогов, не так распространен во всем мире [1].

За рубежом стандартизированные тесты играют важную роль уже на протяжении достаточно долгого времени, но в России этот тип тестов появился

сравнительно недавно [3]. На данный момент нет единой системы, объединяющей следующие компоненты в различных языковых экзаменах: формат тестов, их структура, объекты контроля, типы заданий. Следовательно, встает вопрос об объективности, валидности и надежности тестов, обсуждаемый многими учеными в области языкового тестирования [4].

Проведенное исследование показало, что в содержании каждого экзамена учитываются культурные реалии, традиции, особенности страны. Так, в DELF B2 можно встретить текст о развитии новых технологий во Франции, а в ТРКИ в аудировании – отрывок из фильма «Ирония судьбы». Отражение культурных особенностей является важной частью языковых тестов, однако в данной работе особое внимание будет уделено структуре, типам заданий и объектам контроля в экзаменах.

Полученные данные могут быть разделены на две категории и использоваться для дальнейшего осмысления и качественного изменения экзаменов. К первой категории относятся результаты, касающиеся экзаменов по английскому и французскому языкам. Вторая категория включает результаты по русскому языку как иностранному. Подробный сопоставительный анализ всех рассматриваемых экзаменов см. в Приложениях 1 и 2.

Что касается первой группы результатов, важно отметить, что ни в одном из экзаменов по иностранным языкам (английскому и французскому), за исключением задания 1 в ЕГЭ в части Говорение, не было обнаружено заданий, конкретно направленных на контроль произношения, интонационных особенностей использования рассматриваемых языков в речи. При этом в экзамене по русскому языку как иностранному данные задания присутствуют, хотя известно, что интонация в английском языке играет очень большую роль [2]. Важно также и то, что в других экзаменах по иностранным языкам (например, в PTE Academic, Trinity ISE), данные задания присутствуют.

Примечательно, что в экзамене DELF B2 отсутствуют задания на проверку языковых навыков как таковых: все задания нацелены на контроль различных видов речевой деятельности, прослеживается коммуникативная направленность многих заданий. Все задания в экзамене DELF B2 направлены на интегративный контроль навыков и умений. В остальных рассматриваемых экзаменах есть задания, направленные на проверку аспектов языка, например, часть Грамматика и лексика в ЕГЭ, Reading and Use of English в FCE, часть Грамматика и лексика в ТРКИ II.

Часть «Говорение» представляет особый интерес, так как она проверяет коммуникативную компетенцию – одну из ключевых целей использования языка. Было обнаружено, что в экзамене DELF B2 всего одно задание, которое заключается в составлении монолога после прочтения короткого текста-опоры. Затем следует диалог с экзаменатором по теме монолога. Более того, на подготовку ответа в данном экзамене дается целых 30 минут, в то время как в остальных экзаменах подготовка либо отсутствует, либо занимает не более 2 минут. В FCE большинство заданий подразумевают взаимодействие двух экзаменуемых между собой. Данный формат наиболее приближен к реальным

жизненным ситуациям и позволяет наиболее полно оценить языковую, речевую и коммуникативную компетенции экзаменуемых. Представляется целесообразным включить подобные типы заданий в экзамен ЕГЭ по иностранным языкам, который на данный момент проводится в электронном формате и не подразумевает живого взаимодействия.

Рассматривая вторую группу результатов, необходимо отметить однотипный характер тестовых заданий в экзамене ТРКИ II. Так, все задания, за исключением тех, которые направлены на контроль продуктивных видов речевой деятельности, представляют собой задания на множественный выбор. Количество таких заданий в данном экзамене особенно велико. Например, в части Грамматика и Лексика в общей сложности 150 заданий. Таким образом, снижается коммуникативная направленность теста, а также степень аутентичности (authenticity) [4]. Думается, что необходимо разнообразить виды заданий, добавив вопросы на восстановление информации, запись формы слова в заданиях на грамматику и лексику вместо выбора одного ответа из предложенных. В FCE наблюдается наибольшее количество форматов заданий на грамматику и лексику, которые можно порекомендовать в качестве замены тому большому количеству тестовых заданий, которые присутствуют в ТРКИ II.

Типы заданий в части Говорение особенно разнообразны. Особый интерес представляет задание на основе видеосюжета, так как оно направлено на контроль интегративных умений (integrated skills), особенно важных для общения в реальном мире [5]. Представляется целесообразным добавить такие задания в каждый из экзаменов по иностранным языкам, так как подобные задания позволяют наиболее полно оценить навыки использования языка в реальной жизни. Однако также важно и то, что в ТРКИ II часть Говорение занимает больше всего времени, по сравнению с остальными экзаменами (45 минут) и при этом проводится в двух форматах: одна часть заданий выполняется с применением магнитофона, а другая часть с помощью экзаменатора, который взаимодействует с экзаменуемым. Данный формат реализовывает такой принцип тестирования, как валидность, так как одно и то же умение проверяется в разных условиях.

Сравнительный анализ экзаменов показал, что модели стандартизированного тестирования в разных странах значительно отличаются. Были обнаружены разные подходы к тестированию языковых, речевых и коммуникативных навыков. До сих пор не существует единой системы, которая была бы применима к каждому стандартизированному экзамену. Данный вывод указывает на необходимость дальнейших исследований в области языкового тестирования и важность разработки единой системы.

Список литературы

1. Александров Г. В., Парфенов А. А. Система ТРКИ: проблемы и перспективы развития //Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2018. – №. 6. – С. 1340-1345.

2. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – М: 2008. – С. 232.
3. Соловова Е.Н. Развитие системы итогового контроля по иностранным языкам: ЕГЭ или традиционный экзамен – М: 2001.
4. Bachman L. F. et al. Fundamental considerations in language testing. – Oxford university press, 1990.
5. Brunfaut, T. (2018). Completing integrated tasks online: the test-taker experience. Invited talk. British Association of Applied Linguistics (BAAL) TEASIG, Nottingham, UK.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, 2001.

Приложение 1

ЕГЭ (английский, французский)	FCE	DELF B2	ТРКИ II

• Аудирование
3 задания
• Чтение
3 задания
• Грамматика и лексика
3 задания
• Письмо
2 задания
• Говорение
4 задания
	• Чтение + Грамматика и лексика
	  ○ Части 1-4 – грамматика и лексика
	  ○ Части 5-7 – чтение
	• Аудирование
	4 части
	• Письмо
	2 задания
	• Говорение
	4 части
		• Аудирование
		2 задания
		• Чтение
		2 задания
		• Письмо
		1 задание
		• Говорение
		1 задание
			Первый день:
			• Чтение
			2 части по 3 текстам
			• Письмо
			3 задания
			• Грамматика, лексика
			6 частей
			
			Второй день:
			• Аудирование
			4 части
			• Говорение
			3 части

Приложение 2

Части экзаменов	ЕГЭ (английский, французский)		FCE	DELF B2	ТРКИ II
Аудирование	Время	30 мин.	40 мин.	30 мин.	35 мин.
	Типы заданий, объекты контроля	Понимание основного содержания прослушанного текста Понимание запрашиваемой информации Полное понимание прослушанного текста	Понимание основного содержания прослушанного текста *(выбор одного правильного ответа из предложенных)* Восстановление содержания текста (*вписывание пропущенных фраз)* Детальное понимание прослушанного	Понимание основного содержания прослушанного текста *(выбор одного правильного ответа из предложенных, определение верности высказываний)* Полное понимание прослушанного текста *(вписывание информации,*	Понимание содержания, коммуникативных намерений и социально-маркированных особенностей речи говорящего Общее, детальное и полное понимание текста *Только тестовые задания на выбор 1 правильного ответа*

		Только тестовые задания на выбор 1 правильного ответа Каждое задание прослушивается дважды	текста *(соединение говорящих и идей)* Каждое задание прослушивается дважды	*краткие ответы на вопросы, множественный выбор)* Первое задание прослушивается 1 раз, второе задание прослушивается дважды	Каждое задание прослушивается один раз
Чтение	Время	30 мин.	1 час 15 мин.	1 час	60 мин.
	Типы заданий, объекты контроля	Понимание основного содержания текста Понимание структурно-смысловых связей в тексте Полное и точное понимание информации в тексте *Только тестовые задания на выбор 1 правильного ответа*	Задания на множественный выбор, на вписывание краткого ответа, правильной формы слова Понимание основного содержания текста *(выбор одного правильного ответа)* Понимание структурно-смысловых связей в тексте *(восстановление первоначального текста посредством постановки в правильное место убранных абзацев)* Полное и точное понимание информации в тексте *(сопоставление идей и их авторов)*	Полное и детальное понимание текстов *(краткие ответы на вопросы, множественный выбор, определение верности высказываний)*	Понимание основного содержания текста Полное и детальное понимание текстов *Только тестовые задания на выбор 1 правильного ответа*
Грамматика и лексика	Время	40 мин.		-	90 мин.
	Типы заданий, объекты контроля	Грамматические навыки Лексико-грамматические навыки *Тестовые задания на выбор 1 правильного ответа, задания на вписывание правильной формы*		-	Задания на множественный выбор правильной формы, на умение перефразировать часть предложения без потери смысла *Только тестовые задания на выбор 1 правильного ответа, нет возможности вписать правильный ответ*
Письмо	Время	80 мин.	1 час 20 мин.	1 час	55 мин.
	Типы заданий, объекты контроля	Письмо личного характера Письменное высказывание с элементами рассуждения по предложенной проблеме	Написание эссе, отзыва, статьи, письма и т.п. *Вопросы со свободно конструируемым ответом (важно соблюдение критериев)*	Написание официального письма или эссе по заданной теме. *Вопросы со свободно конструируемым ответом (необходимы аргументация и*	Написание письма рекомендательного характера, текста официально-делового характера, дружеского (неформального письма)

		Вопросы со свободно конструируемым ответом (важно строгое соблюдение критериев)		*соблюдение критериев)*	*Вопросы со свободно конструируемым ответом*
Говорение	Время	15 мин.	15 мин.	20 мин. (подготовка 30 мин.)	45 мин.
	Типы заданий, объекты контроля	Чтение вслух *(контроль произношения, интонации)* Условный диалог-расспрос *(необходимо задать 5 вопросов на основе опор)* Тематическое монологическое высказывание *(описание выбранной фотографии)* Тематическое монологическое высказывание с элементами рассуждения *(сравнение двух фотографий)* *Все задания проходят в электронном формате, без взаимодействия с экзаменатором*	Диалог-расспрос Тематическое монологическое высказывание с элементами рассуждения *(сравнение двух фотографий)* и ответ на вопрос по фотографиям собеседника Обсуждение проблемы с собеседником на основе схемы-опоры Диалог с собеседником на основе вопросов экзаменатора *Все задания выполняются в паре с собеседником, подразумевается взаимодействие с экзаменатором*	Подготовленный монолог по проблеме, отраженной в тексте, который прилагается к заданию Диалог с экзаменатором по теме монолога *На подготовку ответа отводится 30 минут, на выполнение заданий – 20 минут* *Все задания подразумевают присутствие экзаменатора*	Ответы на записанные реплики собеседника; поддержание диалога; воспроизведение письменных реплик с интонацией, соответствующей намерению, которое предложено в задании; составление подробного рассказа об увиденном и высказывание предположения, почему это произошло, после просмотра **видеосюжета;** подробный расспрос собеседника в соответствии с предложенным заданием; высказывание и отстаивание своей точки зрения

УДК 372.881.111.22

Пранович Светлана Игоревна
Магистр педагогического образования, учитель английского языка,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №41 им. В.В. Сизова» (Курск)
cvetik1109@gmail.com

Современные направления иноязычного образования
The modern tendencies of foreign language education

АННОТАЦИЯ.

В данной статье рассмотрены основные направления, существующие в настоящее время в сфере иноязычного образования. Для этой цели были проанализированы основные документы об образовании (такие как Федеральный государственный образовательный стандарт (в основе которого лежит системно-деятельностный подход), Профессиональный стандарт педагога, Конвенция о правах ребёнка) и представлена основная информация об этих направлениях с учётом изменений, происходящих в современном обществе. Актуальность исследуемой проблематики показана на основе работ отечественных и зарубежных научных деятелей (Пассов Е.И., Гальскова Н.Д, Выготский Л.С., Утехина А.Н., Селби К., Пенфильд В., Робертс Л.). Затронуты вопросы, насущные для современного общества, такие как возраст, с которого нужно изучать иностранный язык, каким образом, с помощью каких технологий можно это делать, насколько важна самостоятельная работа учащихся при изучении другого языка, нужно ли выучив иностранный язык однажды в школе, продолжать его изучение в дальнейшей жизни, насколько важно самосовершенствование и саморазвитие для самих педагогов и их учеников. В заключение указан предполагаемый результат иноязычного образования с учётом всех рассмотренных в данной статье направлений.

Ключевые слова: *иноязычное образование; непрерывное образование; самообразование; системно-деятельностный подход; изучение иностранного языка в раннем возрасте; информационно-коммуникационные и цифровые технологии.*

ABSTRACT.

The article reveals the main tendencies that currently exist in the field of foreign language education. For this purpose, the basic education documents (Federal State Educational Standard (which is based on a system-activity approach), Teacher Professional Standard, The United Nations Convention on the Rights of the Child) were analyzed. Having taken into consideration the changes taking place in modern society, the basic information about these tendencies is presented. The relevance of the studied issues is shown based on the works of domestic and foreign scientists (E. Passov, N. Galskova, L. Vygotskii, A. Utehina, C. Selbi, W. Penfield, L. Roberts). The issues that are relevant to modern society were raised (What is the best age for learning a foreign language? What technologies to use to teach a foreign language? How important is

autonomous learning in the process of studying another language? Is it necessary to continue to learn a foreign language later in life after having learned some of it at school? How important is self-improvement and self-development for educators themselves and their students?). In conclusion, the result of learning a foreign language is indicated, taking into consideration all the tendencies discussed in this article.

Key words: *foreign language education; life-learning education; self-education; system-activity approach; early age learning of foreign languages; information and communication technology; digital technology.*

В современном мире развитие в разных сферах (в том числе и в сфере образования) происходит стремительными темпами. В данной статье мы рассмотрим некоторые направления иноязычного образования, существующие в настоящее время, и то каким образом эти направления могут повлиять на формирование полноценно развитой языковой личности, начиная с раннего возраста и продолжая совершенствование приобретённых знаний, умений и навыков в процессе жизни.

Во-первых, становится всё более ценной идея непрерывного образования, при котором от учащихся (и учителя) требуется постоянное совершенствование своих знаний.

Во-вторых, условия информационного общества требуют изменений организации образовательного процесса: сокращается учебная нагрузка, где была большая доля пассивного слушания, на смену этого – возрастает роль самостоятельной работы учащихся.

В-третьих, всё большую актуальность приобретает обучение иностранному языку в раннем возрасте.

И наконец, в современной российской школе используются новые технологии обучения, включая информационно-коммуникационные: сегодня школы обеспечены фундаментальной нормативно-правовой базой, понятными теоретическими выкладками отечественных методистов-теоретиков и практическими разработками мастеров педагогического труда [4].

Говоря об этих направлениях, необходимо проанализировать, что о них сказано в документах об образовании.

Начнём с федерального государственного образовательного стандарта (далее Стандарт), где в пункте 5 говорится о том, что в основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, а это значит, что:

- во-первых, у детей формируют готовность саморазвиваться и процесс образования делать непрерывным, другими словами - образование длиною в жизнь (англ. life-learning education или long life learning), овладение иностранным языком становится вариативным и многофункциональным, то есть если раньше иностранный язык изучался один раз и на всю жизнь (в школе), то сейчас учащийся должен быть способен и готов «изучать язык и культуру в различных целях и образовательных контекстах в течение всей жизни» [3, с. 35].

- во-вторых, в системе образования происходит проектирование и конструирование особой социальной среды для полноценного развития

учащихся, что также отражено в «Конвенции о правах ребёнка» в статье 27 пункте 1, где сказано, что уровень жизни должен быть необходимым «для нравственного и социального развития ребенка» [5, с. 4];

- в-третьих, обеспечивается активная учебно-познавательная деятельность обучающихся;

- в-четвёртых, при построении образовательного процесса учитываются индивидуальные возрастные, психологические и физиологические особенности учеников [15, с. 2].

Рассмотрим перечисленные в начале направления более подробно.

Первая тенденция – это непрерывное образование или совершенствование знаний. Психологи давно отметили, что если человек не двигается вперед, не прогрессирует в развитии своих знаний, то происходит обратный процесс – регрессирование. В первую очередь это касается учителей, которые передают знания учащимся. А в связи с тем, что в современном обществе технологии и знания постоянно обновляются (для квалифицированного труда полученных знаний хватает не более чем на 10 лет), то в течение жизни педагогическим работникам необходимо постоянно повышать свою квалификацию. Эта позиция отражена в официальных документах - Профессиональный стандарт педагога призван мотивировать на постоянное повышение профессиональной квалификации и содействовать вовлечению педагогических работников в решение задачи повышения качества образования [8]. Сведения, содержащиеся в данном документе созданы в помощь учителю, чтобы он знал, что от него требуется и к чему нужно стремиться (процесс саморазвития).

Помимо требования на государственном уровне, необходимо осознание в личном самостоятельном самосовершенствовании. Уровень владения языком и культурой в настоящее время возможно системно и последовательно повышать при помощи различных доступных средств – обмен профессиональным опытом с коллегами на семинарах, через Интернет (вебинары, онлайн-курсы), различные курсы повышения квалификации или лингвистические центры и ресурс-центры.

Что касается учеников, то в их случае самосовершенствование является не менее важным фактором в получении знаний и достижении успехов, так как, не получая новых знаний, учащиеся могут потерять и то, чем уже владеют. Использование потребностей самосовершенствования в учебно-воспитательном процессе является важнейшей задачей саморазвития учеников. Саморазвитие личности происходит обычно в значительной мере на подсознательном, эмоциональном уровне. Задачей учителя является помощь ученику в понимании происходящих в его психике процессов, затем в осознанном управлении ими и поставке цели своего развития. Учащийся должен сам хотеть и уметь развивать себя, самосовершенствоваться. Этому поможет технология саморазвития личности, организация педагогического процесса, его специальные цели, содержание, методы и средства. Если говорить конкретно об овладении иностранным языком, то учителю необходимо донести до обучаемых, что полученных от него знаний недостаточно для полного овладения новым языком. Учащиеся сами должны обработать полученную информацию и дополнить её. А

так как язык развивается и изменяется с течением времени и происходящими в обществе событиями, ученики должны полученную от учителя базу знаний не только не потерять, но и приумножить, значит заняться саморазвитием, совершенствованием полученного объёма знаний.

Следующая тенденция тесно связана с предыдущей, так как направлена на увеличение доли самостоятельной работы учеников по сравнению с ролью учителя при работе в классе. Именно в этом случае овладение иностранным языком будет наиболее эффективным, когда человек самостоятельно поддерживает и пополняет свои знания и умения, развивая свою коммуникативную, лингвосоциокультурную и другие компетенции. Поэтому в современной школе необходим переход к продуктивным образовательным технологиям, где процесс обучения ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся.

Говоря о данной тенденции, стоит вспомнить, что Ефим Израилевич Пассов, специалист в области методики иноязычного образования, отмечал следующее: «образование это создание образа - себя, мира, своих действий в мире. Образ - образец может задаваться извне, но лучше, если человек выстраивает его сам; поэтому всякое образование есть, в конечном счете, самообразование: человек преобразует себя, становится индивидуальностью. Следовательно, образование — это становление человека путем вхождения в культуру, когда, благодаря её присвоению, он становится её субъектом» [10]. Такое же значение содержится в немецком слове “bildung”, которое переводится как «образование», где “bild” («образ») является корнем.

Современная модель образовательного процесса ориентирована на изменение в области образования, так как раньше образование было лишь передачей знаний учащимся, теперь же идет переход к продуктивному образованию, где ученик выступает творческой, активной, автономной личностью и самостоятельно осваивает систему образовательной деятельности, изменяя и дополняя свои знания, находясь во взаимодействии с другими субъектами образования (учителем, другими учащимися). Процесс обучения не пускается на самотек, ученики не остаются без присмотра, так как роль учителя, в данном случае следующая – быть координатором или тьютором, который направляет действия учащихся в нужное русло [10]. В «Программе-концепции коммуникативного иноязычного образования» учитель рассматривается Е.И. Пассовым как субъект управления образовательным процессом. По его словам учитель должен быть, прежде всего, учителем-коммуникативистом, то есть личностью («ибо вести ученика к духовности способна только личность»), главным ориентиром нравственности, главным источником мотивации, потому что личность, по его словам, «никогда не станет штамповать себе подобных, она постарается терпеливо и бережно выращивать индивидуальности» [6, с. 109]. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) в современных условиях в учебных заведениях нужно не только учить (предметные умения), но и направить учащегося к собственной добыче знаний, побудить его к самостоятельному овладению информацией (личностные

умения), и всё это должно сформировать интерес не только к знаниям в какой-то конкретной области, но призвать расширить свой кругозор (метапредметные умения) [15, с. 3].

Самостоятельная работа учащихся может принести пользу ученикам не только в овладении конкретно иностранным языком, но и при изучении других дисциплин школьного цикла. В данном случае имеется в виду развитие метапредметных умений. Все предметы непосредственно связаны между собой, часто дублируются одни и те же темы, но в разных дисциплинах. Это особенно актуально в случае с изучением иностранного языка, так как все школьные дисциплины представлены, но в небольшом объёме, в некоторой мере даже поверхностно, но на другом языке и с использованием специфической, узконаправленной лексики. Конкретными примерами может служить изучение цифр (связь с математикой), чтение текстов о спорте или физкультминутки (связь с физкультурой), пение песен на иностранном языке (связь с музыкой), знакомство с биографией зарубежных писателей и их произведениями (связь с литературой), чтение текстов, имеющих связь с химией, биологией, географией, физикой и так далее. Изучение традиций, обычаев и культурных особенностей страны изучаемого языка непосредственно связано со страноведением. Так как вкусы, интересы и способности у учащихся разные, то и предметы в школе всем нравятся разные. Из этого можно сделать вывод, что изучение иностранного языка может приносить ученикам не только пользу, но и удовольствие, что существенно влияет на уровень их мотивации и саморазвитие в целом и в свою очередь ведёт к увеличению доли самостоятельной работы и желанию овладеть знаниями данной дисциплины в наиболее полном объёме. Роль учителя в таком случае понять интересы и наклонности ребёнка и направить в нужном направлении, чтобы повысить интерес у ученика к овладению знаниями в процессе изучения иностранного языка. Именно тогда овладение иностранным языком будет наиболее эффективным, когда человек самостоятельно поддерживает и пополняет свои знания и умения, развивая свою коммуникативную, лингвосоциокультурную и другие компетенции [14]. Поэтому в современной школе необходим переход к продуктивным образовательным технологиям, где процесс обучения ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся.

Еще одной заметной тенденцией современности становится обучение иностранному языку в раннем возрасте. Это обусловлено изменением условий жизни человечества в экономических, политических, социальных сферах. Исследования российских и зарубежных ученых, таких как Верещагин Е.М., Негневицкая Е.И., Выготский Л.С. и других, показывают, что когда иностранный язык изучается с раннего детства, то это позволяет раскрыть языковые способности более полно: образуются сразу две картины мира, так как ребенок пытается сопоставить два языка, благодаря чему мышление становится многоуровневым, ведь ребенок абстрагируется от конкретного языка; знакомясь при этом с другой культурой, ребенок учится быть толерантным, развиваются конверсационные способности [11].

А.Н. Утехиной [13] в книге «Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика» выделены следующие типы предпосылок для овладения иностранным языком в раннем возрасте:

1) психологические;

Большинство исследователей считают, что наиболее благоприятным периодом для изучения иностранного языка является возраст до 10 лет, так как именно в это время дети способны к имитации услышанных звуков и слов и активному использованию этих слов в своей речи. Например, Выготский Л.С. [2] говоря об эффективности овладения иностранным языком в раннем возрасте, отмечал, что он наиболее благоприятный для изучения другого языка, а К. Селби [9] писала о том, что мозг в раннем возрасте легче различает звуки разных языков, автоматически применяет правила грамматики, запоминая лишь исключения.

2) физиологические;

Если говорить о физиологических особенностях детей в раннем возрасте, то отметим, что в головном мозге у них происходят изменения, позволяющие усваивать определенные знания и умения. Результаты исследований канадских физиологов У. Пенфильда и Л. Робертса [7] сообщают, что речевые центры мозга имеют оптимальный объем в возрасте от 1 до 9 лет, поэтому начинать обучение иностранным языкам нужно именно в этом возрасте. Ещё одним положительным моментом в пользу изучения иностранного языка в раннем возрасте является тот факт, что в данном возрасте лицевые мышцы ребёнка эластичны и подвижны, что позволяет легче научиться правильному произношению. Дети проще переключаются с одного языка на другой. Для них это вообще очень просто, а вот у взрослых такие навыки отсутствуют.

3) антропологические;

В раннем возрасте ребёнок открыт культуре родного языка и с лёгкостью впитывает культурные особенности других языков. Впитывание иноязычной культуры происходит в процессе изучения нового языка при помощи англоязычных сказок, стишков, рифмовок, мультфильмов, песен и игр. В данном случае расширяется не только кругозор ребёнка, но и развивается эмпатия, критичность мышления и умение сравнивать. Имея с детства понимание, насколько разными могут быть культуры, человек куда лучше защищен от воздействия пропаганды, ксенофобии и разжигания межнациональной розни. Знание разных языков делает картину мира многограннее, так как в каждом языке встречаются понятия, аналоги к которым трудно подобрать при переводе на родной язык, чтобы выразить передаваемую информацию как можно точнее.

4) педагогические.

Педагогический потенциал овладения иностранным языком в раннем возрасте состоит в том, что раннее обучение способствует самоидентификации личности ребенка, развитию психических процессов, необходимых для формирования языковых способностей и коммуникативных умений детей, социализации личности ребенка, развитию эмоционально-волевых качеств ребенка, создает предпосылки для формирования интереса к другим, не менее

ценным культурам и языкам. Важно также, что при овладении иностранным языком улучшается мышление, потому что любые знания развивают мозг, в данном случае не только в какой-то конкретной области, но и в целом. Человек, приученный с детства воспринимать достаточно большие объемы новой информации, имеет меньше проблем с памятью, систематизацией и анализом разных сведений. Из чего можно сделать вывод, что раннее обучение английскому языку несет огромный педагогический потенциал. Поэтому обучение иностранному языку следует начинать как можно раньше.

Чтобы обучение иностранному языку дать положительные результаты, необходимо в первую очередь вызвать интерес ребёнка к данному виду деятельности. Не менее важно соблюдать естественность и учитывать возрастные особенности, например, чаще менять задания, чтобы ребёнок не успел устать. Необходимо также соблюдать последовательность и систематически повторять изученный материал. Чтобы ребёнку не было сложно при получении новых знаний, и он не запутался, нужно изучать те предметы и явления, названия которых ребенок уже знает по-русски. Во время занятий желательно как можно меньше использовать родной язык, чтобы иностранная речь воспринималась и понималась быстрее и закреплялась успешнее [1].

Соблюдение всех этих правил позволит поддерживать интерес ребенка к изучению языка с раннего возраста, создаст мотивацию для дальнейшего изучения языка.

И последнее направление, которое является и общемировой тенденцией – это использование информационно-коммуникационных технологий, ведь невозможно овладеть новыми педагогическими технологиями обучения иностранному языку, не применяя информационные технологии и цифровые образовательные ресурсы. И хотя активное внедрение данных технологий началось совсем недавно, преподаватели иностранного языка уже активно используют ИКТ в учебной и внеклассной работе, а это помогает не только учителю, но и ученикам, которые привыкли к тому, что живут в век информационных технологий. Особо актуальным является активное освоение и использование информационных и цифровых технологий в настоящее время учителями, детьми и родителями в связи с возможностью дистанционного обучения.

Эффективным средством гуманитарных образовательных технологий считаются, современные информационно-коммуникационные технологии или ИКТ в обучении. С их помощью можно нагляднее представить специфику предмета «Иностранные языки», увеличить познавательный интерес, задействовать воображение учащихся, сделать материал более легкодоступным и усвояемым. Передача, хранение, воспроизведение информации в учебном процессе при помощи ИКТ создают возможности становления нового качества обучения иностранному языку. Средства ИКТ помогают педагогу управлять процессом обучения, так как они позволяют создавать гибкие программы изучения предметного курса, которые являются доступными во времени и пространстве и составлены с учётом индивидуальных особенностей обучаемых.

В этом процессе учащиеся приобретают опыт использования современных ИКТ, и в них воспитываются такие качества как коммуникативность и социальная интерактивность. Учебная деятельность, в таком случае, теперь качественная, эффективная, предметно ориентированная, доступная и интересная [12].

В заключение отметим, что общество развивается, а значит, меняются его потребности, в том числе и в сфере образования. В настоящее время перечисленные в статье направления иноязычного образования являются актуальными, но с учётом потребностей общества могут быть скорректированы или совершенно изменится. Подводя итог всем рассуждениям, необходимо сказать, что результатом иноязычного образования, учитывая современные направления, является сформированная языковая личность, способная принимать полноценное участие в процессе межкультурной коммуникации. При формировании такого типа личности важны ее следующие качества: способность взаимодействовать с партнерами по общению и находить с ними взаимопонимание, творчество, самостоятельность, умение самосовершенствоваться и оказывать при этом положительное влияние на человеческое общество.

Список литературы

1. Абушинова Н.В. Изучение иностранного языка в раннем возрасте / Н.В.Абушинова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. Июль. 2015. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2015/07/11/izuchenie-inostrannogo-yazyka-v-rannem-vozraste (дата обращения: 20.06.2020).
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии; Санкт-Петербург: Издательство «Союз», 1997. – 143 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. — 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
4. Григорьева Е.Я. Современные тенденции развития школьного иноязычного образования / Е.Я. Григорьева // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 4.
5. Конвенция о правах ребёнка. 1990. 8с.
6. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2000. – 170 с.
7. Пенфильд В, Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. – Л: Медицина, 1964. – 264 с.
8. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)". // Минюст РФ. - 6.12.2013. - № 30550.
9. Селби К. Как помочь ребенку выучить английский?- М.: Особая книга, 2011. – 96 с.

10. Симонова О.А. Современные тенденции в иноязычном образовании и региональная практика обучения иностранным языкам / О.А. Симонова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. Октябрь. 2015. URL: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2015/10/21/nauchnaya-statya-sovremennye-tendentsii-v-inoyazychnom (дата обращения: 20.03.2020).

11. Спиридонова А.В. Обучение детей раннего возраста иностранному языку в процессе дополнительного образования. 2010. URL: http://www.dissercat.com/content/obuchenie-detei-rannego-vozrasta-inostrannomu-yazyku-v-protsesse-dopolnitelnogo-obrazovaniya (дата обращения: 20.03.2020).

12. Столбова И.Д. Использование Интернет-ресурсов в обучении техническим дисциплинам // Труды междунар. конф. «Информационные технологии в науке, образовании, телекоммуникации, бизнесе» / И.Д. Столбова, В.А. Лалетин, М.Н. Крайнова. – Ялта; Гурзуф, 2005. – 51 с.

13. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: учебное пособие. – 3-е изд., испр. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 192 с.

14. Уфимцева О.В. Самостоятельная работа студента в процессе обучения профессиональной иноязычной лексике будущих специалистов по связям с общественностью / О.В. Уфимцева // Педагогическое образование в России. - 2011. - №4. - С.49-53.

15. ФГОС ООО (5-9 кл.) Требование к результатам освоения основной образовательной программы основного общего значения. 2010. 50с.

УДК 372.881.111.1

Хлудова Ольга Алексеевна
Студент-магистрант 1 курса факультета иностранных языков,
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна)
panda.ejiha@gmail.com
Научный руководитель:
Макаренко Анна Александровна
Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германо-романских языков и методики их преподавания,
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна)

Дидактические возможности использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка
Educational opportunities of using authentic videos in English lessons

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются возможности использования аутентичных видеоматериалов на уроке английского языка в общеобразовательной школе. Описан дидактический потенциал применения подобных видеороликов на учебных занятиях, направленных на развитие лексических, грамматических и фонетических навыков, а также основных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма.

Проанализированы различные технологии и приемы работы с видео, предложенные в работах исследователей в рамках данной темы. Рассмотрено использование аутентичных роликов в качестве основного и вспомогательного средства обучения, а также возможности сочетания видео с другими видами материалов. Разработаны и описаны рекомендации по применению аутентичных видеоматериалов на уроках в школе в рамках тематики, представленной в современных УМК по английскому языку, приведены примеры упражнений, которые могут в дальнейшем использоваться на занятиях.

Ключевые слова: *аутентичные видеоматериалы; обучение иностранному языку; развитие иноязычных языковых навыков; методические приемы; средство обучения.*

ABSTRACT. The following article examines the possibility of using authentic video materials in English language classes in a secondary school. The article describes the didactic potential of using such videos during the lessons aimed at developing lexical, grammatical and phonetic skills, as well as the main types of speech activity: speaking, listening, reading and writing. Various technologies and techniques of working with video proposed in the works of researchers within the framework of this topic are analyzed. The use of authentic videos as the main and auxiliary means of training, as well as the possibility of combining videos with other types of materials are considered. Recommendations for the use of authentic video materials in class are given, which are developed in the framework of topics presented in the modern sets of teaching materials, as well as the examples of exercises that can be used in the future in the classroom.

Key words: *authentic video materials; foreign language teaching; development of foreign language skills; tutorial methods; teaching tool.*

В 21 веке радикальные изменения происходят во всех аспектах жизни человека. Постоянно развивающиеся технологии побуждают людей менять их привычки. Изобретения помогают в общении, транспорте, работе, развлечениях. Образование, как и любая другая сфера жизни, стремится соответствовать современным запросам человека и идет вслед за мировым прогрессом. Именно поэтому на сегодняшний день информационные технологии и преподавание тесно связаны. Разнообразие услуг, предоставляемых Всемирной сетью, безгранично, а материально-техническое обеспечение большинства школ позволяет интегрировать в педагогический процесс различные актуальные образовательные средства. Обучение больше не ограничивается классной комнатой, в которой учитель является основным источником информации.

Видеоматериалы на данный момент являются неотъемлемой частью жизни человека. Помимо этого, они представляют собой эффективное средство обучения иностранному языку. Использование роликов позволяет не только предоставить новую информацию, но и сделать учебный процесс более интересным и значимым для обучающихся. Видео могут применятся в качестве способа представления контента, инициирования дискуссий, наглядного материала или в ситуациях самостоятельного изучения и самооценки.

Х. Рейндерс в своей работе описывает преимущества, которыми обладают видеоматериалы, по сравнению с другими средствами обучения:

1) осведомленность (обучающиеся хорошо знакомы со свойствами такого средства обучения, как видеоматериал);

2) аутентичность (в сети Интернет доступно неограниченное количество аутентичных видеоматериалов, число которых растет с каждым днем);

3) мультимедийность (лучшее усвоение материала за счет сочетания визуального и аудиоконтента);

4) автономия обучающихся (у учеников вызывает интерес не только просмотр видеоматериала, но и создание своего или адаптация чужого ролика; они могут определить такие детали видео, как тему, лингвистические составляющие, тон, стиль и т.д. и нести ответственность за процесс воображения, планирования, создания и пересмотра материала);

5) совместное использование (обучающиеся имеют возможность делиться видеороликами и обсуждать их);

6) новые способы обучения (видео являются новым способом взаимодействия обучающихся с материалом и друг с другом) [13].

Видеоматериалы подразделяют на учебные и аутентичные. Первые из них были созданы специально для использования на занятиях. Они могут представлять собой онлайн-уроки, обучающие видео, инструкции и т.д., но отдельного внимания заслуживают аутентичные видеоматериалы, особенности использования которых мы рассмотрим ниже.

Существуют различные трактовки понятия «аутентичные материалы», но все они схожи. Традиционной считается описанная Е. В. Носовичем и Р. П. Мильрудом, согласно которой под аутентичными принято понимать материалы, которые создавались носителями языка, но в дальнейшем «без каких-либо купюр или обработок» нашли применение в учебном процессе [5, с. 7]. В Новом словаре методических терминов и понятий дается следующее определение: «Аутентичные материалы (англ. authentic materials) – это материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним относятся газеты, журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др.» [7]. Опираясь на вышеизложенные определения, в данной статье под аутентичными видеоматериалами мы понимаем ролики, созданные носителями языка, которые не были преобразованы в соответствии с нуждами обучающихся.

Традиционно в методике преподавания иностранного языка выделяют три этапа работы с видеоматериалами на уроке: преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный. На каждом из них учитель должен выполнить определенные задачи. На первом педагогу необходимо устранить и предупредить возможные сложности восприятия видео, а также мотивировать обучающихся на восприятие преподнесенной информации. На демонстрационном этапе внимание непосредственно сосредотачивается на развитии навыков и различных видов речевой деятельности. На заключительном проводятся упражнения на практическое применение полученных знаний и их закрепление.

Для формирования заданий для каждого из этих этапов работы с видео современные методисты предлагают использовать различные технологии и приемы.

Исследователи отмечают, что аутентичные материалы позволяют приблизить учебный процесс к реальной языковой атмосфере, что заключает в себе важный элемент в эффективном обучении иностранному языку [6, с. 119]. Помимо этого, аутентичные видеоролики предоставляют ценную социокультурную информацию. Обучающиеся могут наблюдать подлинные эмоции, язык тела, поведение человека, в зависимости от его окружения и социального статуса, особенности диалектов и детали речи, такие как темп, паузы, структура предложений. Обучающийся может наблюдать культурные особенности, традиции различных народов носителей языка. Все это позволяет достичь основной цели обучения иностранному языку – сформировать коммуникативную компетенцию у учеников. В зависимости от цели урока аутентичные видеоматериалы могут применяться как основное или вспомогательное средство обучения. В первом случае упражнения строятся на основе ролика, принимается во внимание как визуальная составляющая, так и его аудио. Во втором случае видео рассматривается как сопровождающий материал. При этом на уроке может использоваться только определенная часть ролика. Например, видео без звука может применяться как наглядный материал на занятии, посвященном страноведению, а аудио дорожка или скрипт ролика может выступать в качестве основы для упражнений на развитие фонетических навыков. Использование различных технологий и приемов при работе с аутентичными видеоматериалами позволяет успешно развивать навыки обучающихся и все четыре вида речевой деятельности. Некоторые из них, а также возможности их применения на уроке будут рассмотрены нами ниже.

На основе технологий использования аутентичных видеоматериалов, описанных Т. А. Лариной [4, с. 86-87], мы можем предложить использование следующих заданий. На преддемонстрационном этапе уместно применять просмотр с отключенным звуком (Silent Viewing). Этот прием позволяет привлечь внимание обучающихся к происходящему на экране, активизировать их навык говорения через обсуждение просмотренного материала. Педагог может попросить обучающихся ответить на следующие вопросы: Что вы видите на экране? Опишите обстановку, в которой находятся главные герои. Как вы думаете, о чем они говорят? и др. Кроме того, на этом этапе можно использовать слепой просмотр (Sound On and Vision Off Activity), который позволяет обучающимся сосредоточиться на аудировании. Вопросами при этом могут выступать: Где находятся герои? Что подсказало вам ответ? Они были там одни? Почему они находятся в этом месте? и др. На демонстрационном этапе мы предлагаем использовать техники полного просмотра (Full Viewing) и остановку кадра (Freeze Framing Technique). Полный просмотр подходит для изучения коротких видео с целью выявить главную мысль и второстепенные моменты. Возможным заданием может быть расположение частей видео в правильном порядке, составление цепочки причинно-следственных связей, обсуждение проблематики ролика. При использовании техники «Остановка кадра» учитель может поставить перед обучающимися задачу предугадать, что

произойдет дальше, обсудить данный кадр, прокомментировать действия героя и как они могут повлиять на развитие сюжета. На последемонстрационном этапе возможно использование повторения диалогов и ролевой игры (Repetition and Role-Play). При этом обучающиеся должны воспроизвести по ролям просмотренный отрывок, что способствует закреплению новой лексики. Дублирование на русском языке (Dubbing Activity) позволяет учащимся после разбора текста ролика на предыдущих этапах сделать собственный дубляж видео на русском языке, тем самым активизируя пассивный лексический запас.

Прием работы с классом описала в своем исследовании И. Л. Пичугова [9, с. 99]. Автором предложено поделить обучающихся на две группы. При этом одна подгруппа сидит лицом к экрану, а другая – спиной. Первая из них описывает происходящее на экране второй. Данный способ можно использовать на демонстрационном этапе. Задание, которое может предложить учитель, может заключаться в описании видео только прилагательными (существительными, глаголами) или используя представленные педагогом лексические единицы.

И. С. Овчинникова и Н. А. Кобзева предлагают работу со стенограммой видеосюжета [8, с. 1243]. На демонстрационном этапе после просмотра ролика ученикам можно предложить изучить его скрипт с целью детального ознакомления. Упражнение может состоять в следующем. Перед просмотром видео обучающимся выдаётся тест с вопросами на понимание сюжета. После его выполнения учащиеся сдают работы педагогу и получают транскрипт видео. Вместе с учителем обучающиеся обсуждают текст и отвечают на вопросы из проделанного теста.

На основе проанализированных нами методик можно предложить следующие рекомендации по применению аутентичных видеоматериалов в качестве средства обучения совместно с учебными пособиями линейки УМК Spotlight. Например, в учебнике Spotlight за 9 класс имеется тема Art & Literature, для введения в новую тему перед выполнением заданий части 5а модуля [2, с. 74] предлагаем использовать в качестве дополнительного средства обучения ролик Vincent Van Gogh Visits the Gallery [14], который является отрывком из сериала Doctor Who.

Преддемонстрационный этап

Обучающиеся получают раздаточный материал с лексикой по теме «Искусство»: gallery, guide, painting, artist, popular, watercolours, oil paints, paintbrush, command of colour, magnificent, ecstatic, to portray, passion, ecstasy, Vincent Van Gogh. Ученики с помощью учителя переводят лексические единицы. Вопросы педагога: Do you know who Vincent Van Gogh is? Give some facts about his life.

Демонстрационный этап

Учитель делит класс на две группы, только одна из них видит экран. Просмотр видео с отключенным звуком, первая группа описывает происходящее в ролике только с помощью существительных. Ученики должны понять, кем является главный герой и где он находится.

Учитель дает задание перед повторным просмотром видео: Write down the words which the guide used to describe the painter. Просмотр видео и проверка выполнения задания. Summarise his speech in one sentence.

Обучающиеся получают раздаточный материал со скриптом ролика. What degree of adjectives was often used in this speech? Underline them. What do the superlative adjectives show? Give other examples.

Последемонстрационный этап

Задание учителя: Think about another famous artist who passed away and write a short story answering the questions: What would you show and tell them if they appear in the modern world? What would be their reaction? Зачитывается две истории по желанию. Далее обучающиеся работают по учебнику.

В учебнике УМК Spotlight для 8 класса приведена тема Food & Shopping. На занятии по части 2а [1, с. 27] учитель может использовать видео How to Make Bento канала Just One Cookbook [12] на видеохостинге YouTube. Данное видео может использоваться в процессе чтения текста про бэнто. Этот ролик больше подходит для применения в качестве средства наглядности. Мы рекомендуем просматривать его без звука (техника Silent Viewing), так как аудиодорожка в данном случае не столь важна. Упражнения в случае использования видео как вспомогательного средства наглядности опираются на его визуальную часть. Использование техники Freeze Framing дает возможность повторить и изучить новую лексику по теме Food. Обучающиеся с помощью учителя могут перечислять возможные составляющие бэнто или подписывать их, если есть такая возможность. Помимо этого, мы предлагаем обратиться к ученикам с просьбой ответить на следующие вопросы: What do you need to make a good bento? What would you take to make your own one? What would you change in the bento from the video? и др.

Педагоги широко используют аутентичные материалы на уроках английского языка разного типа: открытия новых знаний, рефлексии, систематизации знаний, развивающего контроля. Несмотря на все выделенные преимущества использования аутентичных видеоматериалов как средства обучения на уроках английского языка, исследователи отмечают некоторые сложности и проблемы, связанные с их применением. Т. В. Сидоренко описывает следующие возможные причины их возникновения:

1) наличие излишней визуальной и звуковой информации, которую сложно полностью проанализировать во временных рамках занятия;

2) тематическая многоплановость видеоролика, которая затрудняет его согласование с изучаемым в данный момент материалом;

3) временной лимит занятия, не позволяющий демонстрацию длинных видео [11, с. 208].

Касаемо последнего пункта, Л. В. Садовина утверждает, что использование видеоматериалов любого вида должно быть рациональным. Автор отдает предпочтение коротким роликам длительностью от 30 секунд то 5-10 минут. При этом, она подчеркивает, что демонстрация в течение 4-5 минут может обеспечить часовую активную работу обучающихся, что обусловлено информационной насыщенностью видеоматериалов [10, с. 8].

М. В. Куимова указывает, что аутентичные видеоматериалы часто содержат сложный для обучающихся язык, наполненный ненужной в рамках тематики урока лексикой и тяжелыми для понимания конструкциями. Помимо этого, автор указывает, что подлинные ролики могут быть «слишком культурными». Она также приводит возможные способы решения данных проблем: выбор материалов в соответствии с уровнем знаний обучающихся, предоставление упражнений, направленных на снятие трудностей овладения новыми знаниями [3, с. 127]. По нашему мнению, можно выделить еще одну существенную проблему. В сети Интернет можно найти тысячи различных видеоматериалов, но далеко не все они подходят для использования на уроке. Сложность заключается именно в том, чтобы из этого большого количества выбрать только подходящие ролики. Этот процесс может быть довольно затратным по силам и времени. Не существует какого-то конкретного алгоритма действий, способного помочь педагогам преодолеть проблемы, описанные выше, и устранить недостатки аутентичных видеоматериалов. Единственным доступным решением является дальнейший отбор роликов в соответствии с приведенными критериями. Можно посоветовать педагогу искать материал в тех источниках, где учителя уже находили подходящие видео. Различные сайты по изучению английского языка и каналы в видеохостингах чаще всего имеют тенденцию предоставлять ролики одного формата. Видео на разные темы, но схожие по качеству, длительности и информационной наполненности, помогут составить собственную коллекцию, подходящую для использования на уроках английского языка.

Проанализированные нами источники позволяют сделать вывод, что использование аутентичных видеоматериалов на уроке английского языка в качестве основного или вспомогательного средства дает учителю возможность развивать все виды речевой деятельности, а также фонетические, лексические и грамматические навыки. Яркий формат подачи позволяет завладеть вниманием обучающихся, а их сочетание с другими видами материалов делает возможным составление самых разнообразных заданий. Аутентичные видеоматериалы являются не только примером живого языка, но и источником информации о социокультурных и страноведческих особенностях различных стран мира. Помимо этого, большая ценность подобного средства обучения состоит в том, что ученики могут искать подобные ролики уже во внеурочное время.

Список литературы

1. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Express Publishing: Просвещение, 2012.

2. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений, 2-изд., доп. и перераб. М.: Express Publishing: Просвещение, 2010.

3. Куимова М.В., Кобзева Н.А. Advantages and Disadvantages of Authentic Materials Use in EFL Classrooms // Молодой ученый, 2011. N 3 (26). Т. 2. С. 125-127.

4. Ларина Т.А. Использование аутентичного видео материала в обучении иностранному языку // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход. Материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2019. С. 85–88.

5. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. М.: Просвещение, 1999. N 2. С. 6-12.

6. Панферова Е.Ю. Проблематика использования аутентичных материалов для развития иноязычной коммуникативной компетенции // Балтийский гуманитарный журнал. НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования», 2019. N 3. С. 118-122.

7. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]: М.: Издательство ИКАР, 2009. URL: https://methodological_terms.academic.ru/143 (дата обращения: 02.03.2020).

8. Овчинникова И.С., Кобзева Н.А. К вопросу использования аутентичного видео (английский язык, неязыковой вуз) [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. N 10. С. 1241-1244. URL: https://moluch.ru/archive/90/19027/ (дата обращения: 02.03.2020).

9. Пичугова И.Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения [Электронный ресурс] // Язык и культура. 2009. N 3. С. 94-100. URL: http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/07/07.html (дата обращения: 03.03.2020).

10. Садовина Л.В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку. Методические материалы. Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2016.

11. Сидоренко Т.В. Принципы отбора и методической адаптации оригинальных видеоматериалов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2012. N 1. С. 207-210.

12. How to Make Bento [Электронный ресурс]: YouTube-канал Just One Cookbook. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Cfffne-1u9U (дата обращения: 11.03.2020).

13. Reinders H. Engaging Language Learners through Video [Электронный ресурс]. Cambridge University press, 2016. URL: https://www.cambridge.org/elt/blog/2016/04/15/engaging-language-learners-video/ (дата обращения: 12.03.2020).

14. Vincent Van Gogh Visits the Gallery [Электронный ресурс]: YouTube-канал Doctor Who. URL: https://www.youtube.com/watch?v=ubTJI_UphPk&t=136s (дата обращения: 11.03.2020).

УДК 378.146

Черняк Надежда Валерьевна
Выпускник (специалист),
Факультет педагогического образования,
Факультет иностранных языков и регионоведения,
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва)
nxc159@case.edu
Научный руководитель:
Назаренко Алла Леонидовна
Доктор филологических наук, профессор, зав. кафедры лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения,
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва)

Русскоязычные измерительные материалы для оценивания уровня сформированности межкультурной компетенции
Russian-Language Assessment Tools for Measuring the Level of Intercultural Competence Development

АННОТАЦИЯ.

В статье систематизируется информации о русскоязычных измерительных материалах для оценивания уровня сформированности межкультурной компетенции, среди которых выделяются: 1) тесты; 2) анкетирование, в котором обучаемые самостоятельно оценивают свой уровень сформированности межкультурной компетенции. Кроме того, предложены параметры выбора измерительных материалов в педагогических исследованиях: 1) соответствие содержания инструмента целям обучения и исследования; 2) размещение разработчиками шкалы и инструкций к ней в открытом доступе без требования проходить обязательную сертификацию для использования инструмента; 3) небольшое количество пунктов в инструменте, позволяющее с легкостью использовать его в академической среде; 4) прохождение инструментом апробации, подтверждение его валидности и использование в других исследованиях по схожей тематике.

Ключевые слова: *межкультурная компетенция; контрольно-измерительные материалы; тест; анкетирование.*

ABSTRACT.

The article systematizes information on Russian-language assessment tools for measuring the level of intercultural competence development, such as: 1) tests; 2) self-assessment questionnaires. In addition, the author proposes parameters for choosing the assessment tools in pedagogical research: 1) the tool meets the purpose of training or research; 2) the tool with instructions is in open access without the requirement of mandatory certification before its use; 3) a small number of items in the tool, making it easy to use in an academic environment; 4) the tool proved its validity and was used in other studies on similar topics.

Keywords: *intercultural competence; assessment tools; test; self-assessment questionnaire.*

Межкультурная компетенция (МК) признается методистами целью обучения иностранным языкам на современном этапе. Обращение к межкультурной парадигме иноязычного образования обусловило поиск методов контроля и измерительных материалов, которые возможно использовать для оценивания МК. Широкое распространение получили *тесты* на проверку уровня сформированности МК, среди которых выделяют: 1) *когнитивные тесты*, которые проверяют сформированность когнитивной составляющей и посвящены или конкретной культуре, или общим вопросам теории межкультурной коммуникации; и 2) *психометрические тесты*. Также преподаватели иностранного языка начинают активно использовать *анкетирование, в котором обучаемые самостоятельно оценивают свой уровень сформированности МК*. Популярность тестов и анкетирования объясняется простотой проведения процедур заполнения материалов и подсчета результатов, а также удобством сравнения результатов обучаемых на основе полученных данных.

На основе обзора учебных пособий и диссертационных исследований (И. Г. Герасимова 2010, О. Л. Дигина 2005, А. С Купавская 2008, Л. А. Новикова 2007, М. В. Плеханова 2006, И. Л. Плужник 2003, О. Л Романова 1994) нами составлен краткий обзор русскоязычных измерительных материалов для оценивания уровня сформированности отдельных компонентов МК и МК в целом. Контрольно-измерительные материалы рассматриваются в рамках концепции трех компонентов МК: когнитивного, аффективного и поведенческого.

Русскоязычные измерительные материалы для контроля **когнитивного компонента МК** оценивают умение сравнивать культуры и прогнозировать коммуникативное поведение, а также уровень культурно-специфичных знаний и знаний о невербальном поведении.

Целью *анкеты «Оценка общего и различного у представителей разных национальностей» И. Л. Плужник* является оценка того, какие сходства и различия респондент видит между представителями другой и своей культуры. Перед оценкой респонденту предлагается выбрать определенную национальную культуру, с которой будет сравниваться его собственная. Затем респондент должен выбирать по шкале Лайкерта степень согласия с приведенными 10 утверждениями относительно родной и иностранной культур. Шкала Лайкерта состоит из 5 делений: «никогда», «почти никогда», «иногда», «почти всегда», «всегда». Стоит пояснить, что осознание культурных различий может вызывать чувство тревоги у людей, общающихся с представителями других культур. Умение оценивать сходство и различие дает возможность управлять состоянием неопределенности и устранять его, поскольку оно позволяет предсказать коммуникативное поведение и правильно понять его смысл.

«Тест-определение кросс-культурной компетентности» С. А. Скосарева заимствован автором из немецкой книги, посвященной вопросам кросс-культурной компетентности. Тест состоит из 30 вопросов закрытого типа на альтернативный

выбор («да»/«нет») и проверяет знания культуры зарубежных стран. Ответы к тесту содержат пояснения, поэтому тест выполняет и образовательную функцию.

Тест «Что говорят Вам мимика и жесты?» С. С. Степанова носит скорее образовательный нежели диагностический характер. Проверяется понимание изученного в предшествующей теоретической главе материала об особенностях невербального поведения. Межкультурная составляющая в вопросах затронута мало. Тест состоит из 20 вопросов на множественный выбор.

Тест «Уровень владения невербальными компонентами в процессе общения» Г. М. Шеламовой предназначен для использования на практических занятиях, поэтому является обучающим, а не диагностическим. Тест нацелен на познание себя респондентом. Тест проверяет не культурно-специфические знания, а владение обучаемым невербальными средствами общения в общем, без относительно ситуации межкультурного общения. Тест на самооценку состоит из 11 вопросов закрытого типа на альтернативный выбор («да»/«нет»).

Более широко представлены русскоязычные измерительные материалы для контроля **аффективного компонента межкультурной компетенции**, которые оценивают уровень сформированности межкультурной сензитивности, эмпатии, толерантности, этноцентризма, а также ряда коммуникативных умений и установок, среди которых адаптивность, коммуникативный контроль, толерантность к неопределенности, контактность, потребность в общении и др. Также описаны методики оценивания этнической и культурной идентичности личности, поскольку идентичность отражает, в какой мере обучаемый будет связывать себя с родной культурой и ее ценностями в ходе межкультурной коммуникации. Таким образом, идентичность участника межкультурного общения определяет его установки.

«Опросник межкультурного развития» М. Хаммера и М. Беннетта построен на основе динамической модели межкультурной сензитивности/компетенции М. Беннетта. Опросник на самооценку состоит из 50 основных пунктов и 10 дополнительных пунктов с демографической информацией о респонденте. Опросник может быть представлен респондентам в бумажном или электронном виде. Авторы позиционирует его как валидный инструмент для использования в группах респондентов разной культурной принадлежности, а также возраста и профессиональной деятельности. Для использования опросника необходимо посетить платный семинар и пройти сертификацию у разработчиков.

В диссертационных исследованиях, посвященных МК, широко используются опросники для оценивания уровня эмпатии и толерантности обучаемых.

«Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко» содержит 6 шкал: рациональный канал эмпатии; эмоциональный канал эмпатии; интуитивный канал эмпатии; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность в эмпатии; и идентификация в эмпатии. Анализируются показатели отдельных шкал, указывая на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии, и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Тест с вопросами закрытого типа на альтернативный выбор («да»/«нет»), состоящий из 36 вопросов, определяет уровень общей эмпатии.

Опросник «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна изначально составлен на английском языке и впоследствии переведен на русский. Методика позволяет проанализировать общие эмпатические тенденции испытуемого, включающие способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия эмоций респондента эмоциям объектов его эмпатии. Опросник включает 25 суждений, оцениваемых респондентом по шкале Лайкерта из 4 делений: «согласен (всегда)», «скорее согласен (часто)», «скорее не согласен (редко)», «не согласен (никогда)». Утверждения носят общий характер, то есть не относятся непосредственно к ситуациям межкультурного общения.

Опросник «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. Как видно, межкультурная составляющая не представлена. В опроснике 36 утверждений, каждое из которых испытуемый должен оценить по степени согласия или несогласия с ним, используя 6 вариантов ответов по шкале Лайкерта: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да».

Опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгеровой основан на отечественном и зарубежном опыте практической работы в области исследования толерантности. В опросник включены утверждения, выявляющие отношение человека к различным социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим) и коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Особое внимание составители уделили этнической толерантности (отношение к людям иной расы и этнической группы, собственной этнической группе, оценка культурной дистанции). Опросник состоит из трех субшкал: этническая толерантность; социальная толерантность; и толерантность как черта личности. Тест на самооценку включает 22 утверждения, которые необходимо оценить по шкале Лайкерта из 6 делений: «абсолютно не согласен», «не согласен», «скорее не согласен», «скорее согласен», «согласен», «полностью согласен».

Методика «Оценивание общей толерантности» Л. А. Новиковой была разработана в рамках диссертационного исследования, посвященного определению оптимальных педагогических условий для развития межкультурной компетентности студентов педагогического университета на основе использования телекоммуникационных технологий. Опросник на самооценку состоит из 5 вопросов на множественный выбор.

Методика «Индекс толерантности» Л. А. Новиковой была адаптирована Л. А. Новиковой также в рамках ее диссертационного исследования. В опроснике респонденту необходимо оценить предложенные 22 утверждения по шкале Лайкерта из 6 делений: «абсолютно не согласен», «согласен», «скорее не согласен», «скорее согласен», «согласен», «полностью согласен».

«Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса показывает степень психологической близости, способствующей легкости взаимодействия. Минимальная дистанция приводит к наиболее тесному взаимодействию культур. Величина социальной дистанции по отношению к представителям той или иной группы считается показателем толерантности. Социальная дистанция характеризует близость либо отчужденность этнических общностей. Данная шкала измеряет отношение к той или иной национальности. Методика заключается в ранжировании 7 утверждений по степени их приемлемости для респондента.

Методика «Инолерантность-толерантность» (ИНТОЛ) Л. Г. Почебут разработана для исследования уровня толерантности личности. Методика состоит из 16 утверждений, половина из которых выявляет толерантное отношение, а вторая половина – интолерантное. Респонденту необходимо оценить предложенные утверждения по шкале Лайкерта из 5 делений: «совершенно согласен», «согласен», «трудно сказать», «не согласен», «совершенно не согласен».

Теоретической основой *опросника «Многофакторное исследование толерантности» (МИТ) Ю. Д. Бабаевой и П. А. Сабадош* является представление о толерантности как типе морали, реализующем концепцию прав человека на социально-психологическом уровне. Степень сформированности толерантных установок определяется как кругом объектов, на которые они распространяются, так и развитием определенных индивидуально-психологических качеств субъекта. Опросник содержит 60 утверждений, степень согласия с которыми респондент оценивает по шкале Лайкерта из 5 делений: «неверно», «скорее неверно», «не знаю», «скорее верно», «верно».

Методика «Диагностика коммуникативной толерантности В. В. Бойко» состоит из 9 ситуаций взаимодействия. Проверяется способность принятия индивидуальности других людей. На каждую из 9 ситуаций приводятся 5 суждений, которые респонденту необходимо оценить по шкале от 0 («совсем неверно») до 3 («верно в высшей степени (очень сильно)») баллов в зависимости от того, насколько они верны по отношению лично к респонденту. Приводимые для самооценки суждения незначительно затрагивают межкультурные аспекты коммуникации.

Анкета «Конфликтны ли Вы?» И. Л. Плужник оценивает степень толерантности респондента, проявляющейся в конфликтности/бесконфликтности респондента. Методика включает в одной анкете два опросника по 10 вопросов в каждом, которые пронумерованы по очередности. Самооценка производится по шкале Лайкерта из 5 делений: «никогда», «почти никогда», «иногда», «почти всегда», «всегда».

Опросник «Коммуникативные и организаторские способности (КОС-2)» состоит из 40 вопросов закрытого типа на альтернативный выбор («да»/«нет»). Оценивается стремление расширять контакты, участвовать в групповых мероприятиях, стремление проявлять инициативу, умение активно взаимодействовать в совместной деятельности. Вопросы не относятся к межкультурной сфере коммуникации, а носят общий характер.

«Методика диагностики коммуникативного контроля в общении» М. Снайдера (М. Шнайдера) состоит из 10 утверждений, которые представлены в формате вопросов альтернативного типа («верное»/«неверное»). Высокий показатель коммуникативного контроля свидетельствует об умении управлять выражением своих эмоций и способности следить за собственным поведением. Вместе с тем, высокий уровень коммуникативного контроля приводит к отрицательному отношению к непрогнозируемым ситуациям. Низкий уровень коммуникативного контроля, напротив, говорит об открытости и положительном отношении к спонтанным ситуациям общения.

Методика «Изучение способности к самоуправлению в общении» предназначена для определения адаптивности в различных ситуациях общения, умения подстраиваться к поведению партнера, готовность к диалогу, способность изменять стиль общения в зависимости от ситуации. Опросник состоит из 25 утверждений на самооценку в формате вопросов на альтернативный выбор («верно»/«неверно»). Опросник носит общий характер, не фокусируясь на ситуациях межкультурного общения.

Опросник «Методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко» призван выявить негативную коммуникативную установку в общении. Утверждения, раскрывающие характер коммуникативной установки в межкультурной коммуникации, не включены в опросник. Опросник на самооценку состоит из 25 суждений о степени соответствия приведенных черт и мнений чертам и мнениям респондента.

В методике «Ценностные ориентации» М. Рокича респонденту предлагается ранжировать по порядку значимости ценности, представленные в двух списках, каждый из которых включает 18 наименований. Возможно как индивидуальное, так и групповое тестирование. Качественный анализ результатов исследования дает возможность оценить отношение к другим людям и самому себе, основу мировоззрения, ядро мотивации деятельности, а значит и ориентацию на межкультурную коммуникацию.

: Целью *анкеты «Выявление степени неуверенности/неопределенности в процессе общения» И. Л. Плужник* является выявление степени неуверенности/неопределенности, которую испытывает респондент в ходе общения, то есть эмоционально-чувственное состояние и степень толерантности в форме эмпатии в процессе межличностного общения с представителями других культур. Опросник на самооценку состоит из 15 утверждений, которые необходимо отнести к одному из 5 делений шкалы Лайкерта: «никогда», «почти никогда», «иногда», «почти всегда», «всегда».

Методика «Потребность в общении» О. П. Елисеева в модификация А. Г. Грецова оценивает потребность респондента в общении. Высокие показатели говорят о стремлении к общению и установлению новых контактов. Такой индивид предпочитает коллектив одиночеству и тяжело переносит ситуации ограниченного общения. Низкие показатели свидетельствуют о комфортности для респондента пребывания в одиночестве. В таком случае, предпочтение отдается узкому кругу

контактов. Опросник на самооценку состоит из 30 утверждений, представленных в виде вопросов закрытого типа на альтернативный выбор («да»/«нет»/«не знаю»).

Методика «Толерантность к неопределенности» С. Баднера в переводе и адаптации Г. У. Солдатовой используется в диагностике толерантности к неопределенности, признанной необходимой в межкультурном общении. Респондент, толерантный к неопределенности, может чувствовать себя относительно комфортно в случае контакта с незнакомой культурой. Если же человек интолерантен к неопределенности, он может быть склонен воспринимать ситуации межкультурного общения скорее как угрожающие, чем как дающие новые возможности. Недостаток информации или ее двусмысленность создают для такого респондента дискомфорт. Методика была разработана американским психологом С. Баднером в 1982 году и позже была переведена и адаптирована Г. У. Солдатовой и ее коллегами. Опросник состоит из 16 утверждений для самооценки по шкале Лайкерта из 7 делений: «абсолютно согласен», «согласен», «скорее согласен», «не знаю», «скорее не согласен», «не согласен», «абсолютно не согласен».

При создании *«Методики измерения этноцентризма» М. Г. Стадникова* использованы теория социальной идентичности Г. Тэджфела и теория социальной категоризации Д. Тернера. Методика разработана на основе анализа научных, литературных и газетных текстов, интервью с представителями разных национальностей. Методика состоит из двух опросников. В первом опроснике 20, а во втором 17 утверждений на самооценку по шкале Лайкерта из 5 делений: «полностью согласен», «согласен», «трудно сказать», «не согласен», «совершенно не согласен». В приводимом в полнотекстном источнике тексте опросника обозначена цель выявления степени этноцентризма русских. Однако текст может быть изменен таким образом, чтобы определить степень этноцентризма представителей других народов.

Методика «Этническая идентичность» О. Л. Романовой позволяет определить самоидентификацию через осознание респондентом особенностей собственной этнической группы и субъективной значимости членства в ней. Опросник состоит из 21 утверждения и шкалы Лайкерта из 5 делений: «полностью согласен», «со-гласен», «затрудняюсь ответить», «не согласен», «совершенно не согласен».

Методика «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой разработана для определения тенденций трансформации этнического самосознания. Степень этнической толерантности оценивается на основе следующих критериев: уровень негативизма в отношении к собственной и другим этническим группам; уровень порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение; степень выраженности агрессивных и враждебных реакций по отношению к другим группам. Автор предложила шесть типов этнической идентичности: позитивная этническая идентичность (норма), этническая индифферентность, этно-нигилизм, этноэгоизм, этноизоляционизм и национальный фанатизм. Опросник на самооценку состоит из 30 высказываний и шкалы Лайкерта из 5 делений:

«согласен», «скорее согласен», «в чем-то согласен, в чем-то нет», «скорее не согласен», «не согласен».

Целью *анкеты «Оценка степени культурной идентичности» И. Л. Плужник* является определение степени принадлежности респондента к своей национальной культуре. Степень культурной идентичности связана с тем, насколько для человека важна его собственная культура и отождествление с ней. Результаты самооценки дают основание судить о том, в какой мере человек будет связывать себя с родной культурой и ее ценностями, находясь в другом культурном окружении. Также, степень, с которой человек идентифицирует себя со своей культурой, влияет на то, в какой мере он ожидает от представителей других культур следовать нормам и правилам своей культуры. Примечательно, что низкий процент показателя идентичности не обязательно означает, что респондент недостаточно отождествляет себя со своей культурой, а может свидетельствовать о том, что важность родной культуры просто не осознается. Опросник состоит из 10 утверждений, которые респондент должен оценить в соответствии со своим мнением о собственной культурной принадлежности. Самооценка производится по шкале Лайкерта из 5 делений: «совсем не так», «в основном не так», «иногда так, иногда не так», «в основном так», «всегда так».

Русскоязычные измерительные материалы для контроля **поведенческого компонента МК** направлены на оценивание конкретного проявления МК в поведении обучаемого, например, рефлексии, умения активного слушания, адаптивности, умения управлять невербальным репертуаром и др.

Методика «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» нацелена на изучение уровня рефлексии, предполагающей анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности. Опросник на самооценку состоит из 15 вопросов закрытого типа на альтернативный выбор («да»/«нет»/«не знаю»). Вопросы носят общий характер и не относятся непосредственно к рефлексии над опытом межкультурного общения.

С помощью экспертных оценок *«Методика экспертной оценки невербальной коммуникации А. М. Кузнецова»* помогает определить диапазон зрительно воспроизводимых и коммуникативно значимых движений человеческого тела, включая оценку разнообразия невербального репертуара, сензитивность к восприятию невербальной информации и самоуправлению невербальным репертуаром. В качестве экспертов могут выступить преподаватель, другие учащиеся или сам респондент. Опросник состоит из 20 вопросов на самооценку по шкале Лайкерта из 4 делений: «всегда», «часто», «редко», «никогда». Тест не оценивает межкультурный аспект невербальной коммуникации как таковой.

Шкала «Определение уровня перцептивно-невербальной компетентности Г. Я. Розен» оценивает умение налаживать отношения и прочитывать контекст общения. Опросник на самооценку включает 15 вопросов на множественный выбор. Выделяется три уровня невербальной компетентности. Тест носит общий характер, не затрагивая непосредственно межкультурную тематику.

Тест «Готовность работать в условиях другой культуры» С. П. Мясоедова состоит из 17 проблемных ситуаций межкультурного общения в формате техники

выбора релевантных образцов поведения (культурного ассимилятора). Тест выполняет обучающую, а не диагностическую функцию, поэтому после выполнения теста респонденту предлагается ознакомиться с социокультурными комментариями к каждому вопросу. Примечательно, что автор приводит как вопросы для любых респондентов, так и отдельные вопросы для мужчин и женщин. Тест рассчитан на самопроверку посредством приводимой таблицы подсчета очков.

Анкета «Оценка умения слушать собеседника» И. Л. Плужник оценивает умения слушать в процессе общения с незнакомыми людьми. Проверяемые с помощью анкеты способности активного слушания связаны с речевыми умениями и характеризуют такие признаки осуществляемой коммуникации как эмпатия и гибкость. Владение умениями активного слушания дает возможность понять, как наше поведение влияет на других, и позволяет гибко менять поведение для достижения желаемой цели. Респонденту предлагается оценить свои умения при помощи 10 утверждений. Самооценка производится по шкале Лайкерта из 5 делений: «совсем не так», «обычно не так», «иногда так, иногда не так», «обычно так», «всегда так».

Утверждения опросника *«Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой (ССПМ*) построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой определенной профессиональной деятельности или межкультурной среды общения. Методика нацелена на диагностику развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, который включает показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов и развития регуляторно-личностных свойств (гибкости и самостоятельности). Опросник включает 46 утверждений, которые респонденту необходимо оценить самостоятельно по шкале Лайкерта из 4 делений: «верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, не верно», «не верно».

Наконец, было выявлено две методики, которые производят **интегративное оценивание МК в целом**.

Методика «Критерии самооценки уровня сформированности межкультурной компетенции» М. В. Плехановой представлена в виде таблицы, в которой по вертикале расположены деления шкалы для самооценки, выраженные в процентах, а по горизонтали – 8 критериев само-оценки уровня сформированности межкультурной компетенции: умение вступать в контакт с носителями иностранного языка (преодоление страха); знания о культуре немецкоязычных стран; знание о культуре других стран; толерантное отношение к представителям иной культуры; умение преодолевать стереотипы и предрассудки; умение прогнозировать конфликтные ситуации, вызываемые различиями культур; умение решать конфликтные ситуации, вызываемые различиями культур; и умение находить общие и различные черты родной и иной культур.

«Методика измерения выраженности этнической идентичности Дж. Финни» включает две шкалы: шкала выраженности когнитивного компонента этнической идентичности и шкала выраженности аффективного компонента этнической идентичности. Диагностика изменений этнической идентичности при

помощи теста на самооценку из 12 утверждений и шкалы Лайкерта из 4 делений: «совершенно согласен», «скорее согласен, чем не согласен», «скорее не согласен, чем согласен», «совершенно не согласен». Определяется отношение к этнической группе, к которой принадлежит респондент. Опросник адаптирован и проверен на валидность А. М. Арбитайло.

После обзора русскоязычных измерительных материалов для оценивания уровня сформированности МК необходимо отметить, что в области межкультурной лингводидактики очевидной ошибкой признается слепое заимствование измерительных материалов из уже успешно проведенных исследований. Ведь только потому, что тот или иной ученый успешно использовал определенный инструмент не означает, что этот же инструмент будет также эффективно работать в рамках других исследований [5, с. 486]. Определить, какие измерительные материалы лучше использовать в том или ином педагогическом исследовании развития МК, возможно по следующим параметрам: 1) соответствие содержания инструмента целям обучения и исследования [Там же, с. 483]; 2) размещение разработчиками шкалы и инструкций к ней в открытом доступе без требования проходить обязательную сертификацию для использования инструмента; 3) небольшое количество пунктов в инструменте, позволяющее с легкостью использовать его в академической среде [6, с. 2]; 4) прохождение инструментом апробации, подтверждение его валидности и использование в других исследованиях по схожей тематике.

Кроме того, необходимо стремиться использовать методы контроля МК, которые соответствуют уровню обучаемых. Так, при использовании заданий на множественный выбор, в которых необходимо было обосновать собственный ответ (например, в культурном ассимиляторе), рекомендуется следить за тем, чтобы обучаемые обладали достаточным объемом знаний для совершения выбора или написания комментария. Ведь неправильный ответ на подобные задания может быть следствием небольшого опыта межкультурной коммуникации, а не плохой успеваемости [3, с. 141].

Важным условием выбора измерительных материалов является соответствие выбранных методов культурным особенностям целевой аудитории. Известно, что обучаемые из азиатских стран неохотно дают прямую обратную связь [4, с. 16] вследствие опасений не «сохранить лицо», что может помешать эффективному использованию, например, заданий в форме взаимоконтроля [1, с. 1]. Британские обучаемые охотно отвечают на вопросы открытого типа в письменной форме, в то время как немецкие находят данный вид заданий слишком простым и неинтересным [7, с. 486]. Преподавателям следует понимать культурные корни используемых измерительных материалов и не допускать слепого заимствования зарубежных разработок. При разработке авторских русскоязычных тестов или опросников, в которых учащиеся должны самостоятельно оценить свой уровень МК, необходимо обращать внимание на ряд факторов, среди которых возможность получения от обучаемых социально желаемых ответов, недостатки использования стереотипных утверждений даже с целью выявления позиции респондентов, а

также некоторые технические аспекты составления анкетирования с использованием шкалы Лайкерта [2, с. 221].

Систематизация в нашей статье информации о русскоязычных измерительных материалах призвана способствовать зарождению исследовательской традиции в оценивании МК в отечественной лингводидактике. В будущем предложенная нами краткая характеристика существующих русскоязычных измерительных материалов могло бы лечь в основу исследований, целью которых станет создание русскоязычной шкалы оценивания межкультурной компетенции, валидность которой экспериментально доказана.

Список литературы

1. Пекич Куарри, С. Оценка студентами своих коллег – инструмент, позволяющий успешно овладеть специальными и базовыми навыками: на примере преподавания ботаники на сельскохозяйственном факультете Белградского университета // Учебные планы и методики обучения в высшем образовании. – М.: Издательская группа «Логос», 2007. – С. 1-14.
2. Черняк, Н. В. Трудности оценки межкультурной компетенции учащихся посредством непрямых методов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 219-223.
3. Arasaratnam, L. A., Doerfel, M. L. Intercultural communications competence: identifying key components from multicultural perspectives // International Journal of Intercultural Relations. – 2005. – № 29. – P. 137-163.
4. Brinkman, D., Wink, M. How to assess the intercultural competence of students? // Selected Papers of Sofia Congress SIETAR Europa / J. Roth (ed.). – 2007. – P. 5-23.
5. Deardorff, D. K. Implementing intercultural competence assessment // The SAGE handbook of intercultural competence / D. K. Deardorff (ed.). – SAGE Publications Thousand Oaks, 2009. – P. 477-491.
6. Echeverri, M., Brookover, C., Kennedy, K. Nine constructs of cultural competence for curriculum development // American Journal of Pharmaceutical Education. – 2010. – № 74 (10). – P. 1-11.
7. Prechtl, E., Davidson Lund, A. Intercultural competence and assessment: Perspectives from the INCA Project // Handbook of Intercultural Communication / H. Kotthoff, E. Spencer-Oatey. – Berlin, New York: Mounton De Gruyter, 2007. – P. 467-490.

УДК 378.147

Шайхлисламова Лилия Финадовна
Соискатель кафедры лингвистики и информационных технологий
Факультета иностранных языков и регионоведения
МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва)
Lillie9@mail.ru
Научный руководитель:
Назаренко Алла Леонидовна
Доктор филологических наук, профессор,
Зав.кафедрой лингвистики и информационных технологий
Факультета иностранных языков и регионоведения
МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва)

Обучающие компьютерные игры в эпоху цифровизации
Educational Computer Games in the Era of Digitalization

АННОТАЦИЯ.

Традиционное обучение опирается большей частью на обучение "лицом к лицу" и печатные материалы в то время, как новая образовательная система предусматривает использование компьютерных, информационных и коммуникационных технологий и реализацию их потенциала. ИКТ позволяют применять методы, которые невозможно реализовать при контактном обучении, поскольку они требуют наличия технологической базы, которая предусматривает применение программного обеспечения, в том числе обучающих компьютерных игр. Образование перестает ограничиваться стенами школы или вуза и отождествляться с формальным обучением. Благодаря развитию ИКТ повышается уровень образования, развиваются новые образовательные технологии, новые формы преподавания. Новые информационные технологии облегчают реализацию как очного, так и дистанционного обучения иностранным языкам. При этом онлайн обучение требует от обучающихся высокого уровня дисциплинированности и сознательности, между тем многих современных студентов отличает «клиповость» мышления. Повысить эффективность обучения представляется возможным благодаря использованию компьютерных игр в учебном процессе. В сфере образования все большее внимание привлекают к себе «серьезные игры», которые охватывают широкое разнообразие компьютерных игр, применяемых в образовательных целях.

Ключевые слова: *геймификация, информационные и коммуникационные технологии, компьютерная игра, онлайн-обучение, игра.*

ABSTRACT.

Traditional education relies mostly on face-to-face training and printed materials, while the new educational system involves the use of a computer, information and communication technologies and the realization of their potential. ICT allow the use of methods that cannot be implemented in contact training, since they require a technological base that includes the use of software, including educational computer games. Education

ceases to be confined to the walls of a school or university or to be identified with formal learning. Thanks to the development of ICT, the level of education is increasing, new educational technologies, new forms of teaching are developing. New information technologies facilitate the implementation of both full-time and distance learning of foreign languages. At the same time, online learning requires a high level of discipline and consciousness from students, while many modern students are distinguished by the “clip” thinking. The increase of the effectiveness of training is possible due to the use of computer games in the educational process. In the educational domain “serious games” are attracting more and more attention, which encompass a wide variety of computer games used for educational purposes.

Key words: *gamification, information and communication technologies, computer game, online learning, game.*

В настоящее время процесс обучения иностранным языкам сложно представить без использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Главное отличие современной системы образования от традиционной заключается в её цифровой трансформации, а именно в интеграции современных технологий в учебный процесс. Традиционное обучение опирается большей частью на обучение "лицом к лицу" и печатные материалы. Новая образовательная система предусматривает использование компьютерных, информационных и коммуникационных технологий и реализацию их потенциала. Образование перестает ограничиваться стенами школы или вуза и отождествляться с формальным обучением. Теперь любая деятельность, связанная с приобретением новых знаний, навыков и умений трактуется как образовательная. Образовательные функции могут выполнять самые разные социальные институты, в частности, крупные коммерческие организации, занимающиеся подготовкой и переподготовкой кадров. Из-за быстрой обновляемости технологий и изменения требований к знаниям появилась концепция непрерывного образования или образования через всю жизнь. Все большее число людей использует возможности дистанционного обучения, появилась возможность постоянного повышения квалификации.

Между тем, цифровизация образования не исчерпывается заменой тетрадей компьютером.

Благодаря развитию ИКТ повышается уровень образования, развиваются новые образовательные технологии, новые формы преподавания. ИКТ позволяют применять методы, которые невозможно реализовать при контактном обучении, поскольку они требуют наличия технологической базы, которая предусматривает применение программного обеспечения, в том числе обучающих компьютерных игр.

Основным средством ИКТ для любой системы образования является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением и оборудованием.

Однако ИКТ не ограничиваются возможностями компьютера. Благодаря информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» образование приобрело новое качество, связанное в первую очередь с возможностью оперативно получать информацию из любой точки земного шара. Через глобальную компьютерную сеть возможен мгновенный доступ к огромному количеству информационных ресурсов, таких как электронные библиотеки, базы данных, хранилища файлов. Благодаря этой сети, в частности, сервису электронной почты и программам мгновенных текстовых сообщений (чат), миллионы людей из самых разных стран могут свободно обмениваться информацией, а границы для общения в различных областях науки, культуры и образования стираются. Используя Интернет, можно найти ответ на любой интересующий вопрос, узнать о достижениях в самых разных областях, высказать свою точку зрения, участвовать в виртуальных конференциях. Интернет обеспечивает постоянный контакт между участниками образовательного процесса также и благодаря видеоконференциям, которые создают атмосферу реального общения в виртуальном пространстве, что на уроках иностранного языка способствует межкультурному обогащению при общении с обучающимися из других стран, а также практике устной речи.

Сетевые средства ИКТ обеспечивают широкий доступ к учебно-методической и научной информации, способствуют организации оперативной консультационной помощи, исследовательской деятельности, проведению виртуальных учебных занятий в режиме реального времени.

Определим дидактические задачи, решаемые с помощью ИКТ:

- совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения;
- повышение продуктивности самоподготовки обучающихся (дополнительная индивидуальная работа с материалом в сети или на внешних носителях дает глубокое усвоение и понимание материала);
- индивидуализация работы самого преподавателя;
- усиление мотивации к обучению (благодаря средствам мультимедиа и новизне);
- активизация процесса обучения, возможность привлечения обучающихся к исследовательской деятельности;
- обеспечение гибкости процесса обучения [1].

Особое место занимают компьютерные игры, которые за более чем сорок лет развития стали целым сектором в экономике, бизнесе и общественной жизни. По данным компании Newzoo, занимающейся анализом рынка видеоигр в разных странах, на конец 2019 года в России проживало 66 миллионов человек, которые регулярно играют в видеоигры любого жанра и на любых платформах [7]. В аудитории, полностью состоящей из «цифровых аборигенов», вполне актуальным представляется вопрос о включении компьютерных игр в процесс обучения.

Огромная популярность компьютерных игр и высокая притягательность этого времяпрепровождения позволяет сделать вывод о наличии в них мощных мотивационных детерминант. Изучение компьютерных игр, в ходе которого проводились беседы с геймерами, наблюдения за игрой, личный опыт участия в

играх, анализ психологической литературы и тематических сайтов, интервью с создателями игр позволили сформулировать целый ряд факторов, отвечающих за притягательность этих игр. К таковым относят [3]:

•Сюжетный или эмоционально-эстетический аспект. Этот аспект отвечает за стиль графики, красоту, т.е. художественную составляющую игры. Сюда же можно отнести эмоциональную атмосферу, создаваемую игрой. Данные свойства ярко представлены в играх приключенческого жанра («квест») и «стратегиях» в то время, как в играх других жанров играет скорее вспомогательную роль.

•Рост виртуальных умений. В компьютерных играх переход с одного уровня на другой, как правило, осуществляется через приобретение новых возможностей в процессе игры, «прокачку» персонажа, прибавление возможностей влиять на игровой мир, получение новых, более мощных средств для решения игровых задач. Сам по себе, даже в отрыве от решаемых задач, этот, процесс оказывается очень притягательным для игрока. Наиболее ярко этот аспект выражен в играх жанра аркада и стратегиях, в меньшей степени в симуляторах.

•Достижение предполагает победу над противником, достижение цели через решение задач, завершение миссии, соревнование (с игровым персонажем в случае одиночной игры и с другими игроками в многопользовательской игре). Соревновательный аспект наиболее сильно выражен в многопользовательских играх.

•Интеллектуальное удовольствие. Игрок получает удовольствие от самого процесса разгадывания головоломок и выполнения игровых заданий, от интеллектуальной деятельности самой по себе и от интеллектуального достижения. Данный аспект ярко представлен в стратегических и логических играх, а так же в некоторых видах "квестов".

•Коллекционно-исследовательский аспект подразумевает возможность исследовать игровой мир, интерфейс, правила и игровые объекты и все то, что заложено разработчиками в игру.

•Аспект творчества – это возможность создавать в рамках игры что-то новое, индивидуальное. Наиболее выражен этот аспект в играх-менеджерах.

•Внеигровые аспекты: социализация, проведение досуга, разрядка эмоций, эскапизм. Эти факторы не имеют отношения к самому процессу игры, а являются своего рода ее побочными результатами.

Однако притягательность игры обеспечивается не только вышеперечисленными аспектами удовольствия. Существует большое количество игр, на первый взгляд предоставляющих одни и те же аспекты удовольствия и привлекательные для одних и тех же групп людей. Но в то же время, одни из них пользуются у геймеров большим успехом, а другие перестают представлять интерес после нескольких минут игры.

В данном случае ключевым выступает качество игрового процесса, который обеспечивает игра.

Согласно психологам, для того, чтобы игрок снова и снова возвращался к компьютерной игре и проводил десятки часов у экрана компьютера, игра должна удовлетворять следующим условиям:

«соответствие требований деятельности умениям субъекта;
наличие ясных целей и немедленной и непротиворечивой обратной связи;
чувство контроля, владения ситуацией;
концентрация внимания;
потеря "эго", слияние действия и осознания;
восприятие деятельности как самоценной.

Чем лучше структура игровой деятельности оптимизирована в соответствии с этим, тем с большей вероятностью данная игра станет популярной» [3].

При внедрении любого типа игры, в том числе компьютерной игры, в учебный процесс необходимо «осознавать, решению каких дидактических задач должна способствовать данная игра, на развитие каких психических процессов она рассчитана» [5, с. 96]. Существует ряд требований, выполнение которых делает игру эффективным средством обучения. К ним относят: наличие воображаемой ситуации, плана, в котором будут действовать обучающиеся, обязательное осознание детьми правил игры, игрового результата. Игра – это не просто развлечение, но и способ решения задач обучения. Необходимо точно знать, какой навык и умение требуется развить, что ребенок не умел и чему научился в ходе игры; игра должна поставить учащегося перед необходимостью мыслительного усилия [4].

В сфере образования все большее внимание привлекают к себе *«серьезные игры»*, которые охватывают широкое разнообразие компьютерных игр, применяемых в образовательных целях. Термин «серьезные игры» впервые был введен в 1970 году американским исследователем Кларком Абтом и популяризован в 2002 году Беном Сойером. Цель серьезных игр – «использовать новейшие игровые технологии в образовательных и тренинговых целях». Ввиду того, что серьезная игра может совмещать в себе характеристики игр разных жанров, в научном сообществе нет единого определения и принятой классификации серьезных игр. Так, Саймон Эгенфельдт-Нилсен и его коллеги выделяют три категории образовательных компьютерных игр:

- совмещающие образовательные и развлекательные цели (edutainment=education+entertainment, обучение с развлечением);
- коммерческие развлекательные игры, которые могут использоваться в образовании;
- научно обоснованные образовательные игры, которые в отличие от edutainment, не просто предоставляют игроку информацию, но и стимулируют интерес к исследованию [2].

Поскольку современные компьютерные игры стимулируют развитие коммуникации между игроками, миры компьютерных игр могут стать идеальным местом для социализации студентов. Играющие студенты вовлекаются в ситуативное обучение и становятся «законными» участниками игрового сообщества, где они обучаются у более опытных игроков посредством взаимодействия с ними, в том числе, вербального. Учитывая тот факт, что общение в играх в абсолютном большинстве происходит на английском языке, это неизбежно ведет к речевой практике.

Одним из ярких примеров обучающих компьютерных игр является игра «Trace Effects», направленную на повышение культуры общения обучающихся []. Игра состоит из семи глав, каждая из которых в конце сопровождается языковыми упражнениями для закрепления пройденной лексики. Цель игрока заключается в решении поставленных задач путем вербального взаимодействия с игровыми персонажами. Баллы начисляются исходя из выбора наиболее уместных и наиболее вежливых реплик в диалоге с персонажами. Полезной опцией является возможность для игрока просмотреть и прослушать уже составленные им диалоги в истории. В целом, прохождение игры полностью занимает от 15 до 30 часов. Таким образом, данная игра обладает большим дидактическим потенциалом для развития диалогических умений, в особенности культуры устно-речевого общения.

Речевые клише, используемые в данной игре, проверялись нами в тестовых заданиях и диалогах обучающихся. В качестве основного средства контроля усвоения знаний использовались тесты, языковые и речевые задания, ролевые и деловые игры. В ходе проведения контроля особое внимание обращалось на частотность и уместность употребления усвоенных фраз. Ниже приведен фрагмент тестового задания.

1. Choose the most polite way for Trace to ask for help.
A. Will you help me?
B. I want you to help me.
C. My name is Trace. I need your help.
D. Emma, I'm visiting from another place. I need to get home.
2. What's the most polite way to say «you're welcome»?
A. My pleasure.
B. Sure thing.
C. No problem, man.
D. Okay. See you around.
E. Okay, no problem.
3. Which suggestion is the most polite?
A. Ask the guard.
B. Maybe you can ask the guard over there.
C. You should ask the guard over there.
4. What's the most polite response?
A. Sorry, I don't know her.
B. I never heard of her. Try the librarian at the desk.
C. Sorry! You could ask the librarian at the desk.

Опыт использования данной игры показал, что задания на выбор подходящих реплик, качественное произношение персонажей и структура игры положительно отразились на коммуникативных умениях студентов. Так, они стали чаще использовать речевые формулы реагирования, аргументировали свою точку зрения, сохраняя уважительное отношение к собеседнику, и умело имитировали интонационные модели из игры.

В работе с обучающимися младшего и среднего школьного возраста

целесообразно использование онлайн игр для развития языковых навыков. Так, при проведении дистанционных занятий посредством сервиса Zoom можно использовать учебные игровые ресурсы, которые наглядно представляют изучаемый материал.

Уроки можно полностью составить в виде игры-презентации и показать на онлайн доске, используя ее в качестве наглядно-иллюстративного метода, а также в качестве грамматического тренажера. Обучающиеся одновременно могут видеть, слышать, читать, писать, играть, петь, смотреть учебные фильмы. Работа с онлайн доской делает занятие динамичным, что позволяет заинтересовать обучающихся на протяжении всех этапов урока.

Чтобы максимально использовать возможности доски, необходимо тщательно спланировать занятие. Можно создавать ссылки с одного файла на другой – например, аудио-, видео-файлы или интернет-страницы. Это позволяет не тратить время на поиск нужных ресурсов в ходе занятия.

Замечено, что обучающиеся больше интересуются тем, что происходит на уроке, и активнее обсуждают новые темы. Онлайн доски дают возможность провести урок творчески на высоком профессиональном уровне, помогают наглядно преподнести новую информацию, стимулируют обсуждение темы и процесс создания новых идей, тем самым повышая мотивацию к обучению.

Особой популярностью среди наших обучающихся пользуются мобильные приложения.

Рассмотрим фрагмент урока с использованием приложения “TabTale Books”, в котором представлены интерактивные электронные книги с адаптированными текстами, а также игры на различные темы.

Фрагмент урока по теме “Shapes” (фигуры) с использованием приложения

Аудитория – 4 класс

Цели урока :

образовательные – знакомство с новым лексическим материалом, развитие навыков аудирования и говорения;

развивающие – развитие мышления, памяти, воображения;

воспитательные - поддержание хорошего уровня мотивации для изучения английского языка.

Формы работы – индивидуальная.

Оборудование и наглядные пособия – компьютер.

Дотекстовый этап:

1. Догадайтесь по названию, о чем пойдем речь в тексте.
2. Мониторинг «Какие фигуры вы знаете?»

Текстовый этап:

1. Аудирование с опорой на текст.
2. Составление диалога от лица персонажа.

Комментарии: при работе с интерактивной книгой можно читать текст самому, скрыть текст и слушать рассказчика или оставить текст в качестве опоры. Выбор способа работы с текстом зависит от того, какой навык необходимо развить.

Послетекстовый этап:

1. Интерактивная игра «Найди объект» для закрепления нового лексического материала.
2. Пересказ текста.

Опыт использования учебных игр показывал, что в ходе учебной игры обучающиеся овладевают опытом деятельности, сходным с тем, который они получили бы в действительности. Учебная игра позволяет обучающимся самостоятельно решать проблемы, а не просто быть наблюдателями.

В заключение следует отметить, что применение игровых приемов в обучении позволяет использовать время урока интенсивно и с большей результативностью учебной отдачи учащихся. Организация игровых ситуаций требует от преподавателя четкого представления ее дидактического содержания, т.е. того, на развитие каких именно умений и навыков данная игра направлена. Мотивированность и необходимость, выходя за рамки привычной «зоны комфорта», решать игровые задачи посредством коммуникации и индивидуальной деятельности – наиболее привлекательные, на наш взгляд, черты игровой деятельности для ее реализации в обучении иностранным языкам. Среди целого ряда компьютерных игр, которые можно использовать на уроке иностранного языка, преподаватель выбирает тот вид, который наилучшим образом подходит для выполнения дидактической задачи, четко формулирует правила игры (игровую механику) и ясно представляет себе желаемый итог игровой деятельности, результат, который будет достигнут обучающимися.

В настоящее время, преподаватель располагает также множеством технических средств, средствами информационных технологий, которые не только упрощают, ускоряют процесс подготовки к занятию и привносят новизну и большую наглядность в собственно само занятие. Доступные преподавателю средства ИКТ (персональный компьютер, онлайн доска, сеть Интернет, разнообразные средства мультимедиа) стимулируют его профессиональное развитие, предоставляя возможность обмениваться опытом с коллегами со всего мира, активизируют сам процесс обучения, привлекая обучающихся к исследовательской деятельности, а также обеспечивает подлинную гибкость процесса обучения.

Список литературы

1. ИКТ в образовании. [Электронный ресурс]. URL: https://sites.google.com/site/iktlev991/home/ikt-v-obrazovanii/didakticeskie-zadaci-resaemye-s-pomosu-ikt (дата обращения: 15.07.2020).
2. Использование серьезных игр в обучении [Электронный ресурс]. URL: http://hr-portal.ru/blog/ispolzovanie-sereznyh-igr-v-obuchenii (дата обращения: 15.07.2020).
3. Макалатия А.Г. - Москва, факультет психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Список тезисов секции "Психологические аспекты Интернет-среды" (3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 5-17 сентября 2003г.). Тезисы. М.: Психологический институт РАО, 2003. - 380с.)

4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М., 1989.
5. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей- М., 1980.
6. Шайхлисламова Лилия Финадовна К вопросу о применении компьютерных игр в процессе развития иноязычной диалогической речи студентов неязыкового вуза // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-primenenii-kompyuternyh-igr-v-protsesse-razvitiya-inoyazychnoy-dialogicheskoy-rechi-studentov-neyazykovogo-vuza (дата обращения: 16.07.2020).
7. Time To Stop Underestimating the Russian Games Market: 4 Key Reasons (Free Report). [Электронный ресурс]. URL: https://newzoo.com/insights/articles/time-stop-underestimating-russian-games-market-4-key-reasons/ (дата обращения: 15.07.2020).

УДК 37.01/.09:811

Шепелева Анна Сергеевна
Магистрант кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет (Москва)
shepelevann46@gmail.com
Научный руководитель:
Лёвина Галина Михайловна
Профессор, доктор педагогических наук, профессор Института иностранных языков,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет (Москва)

Некоторые особенности преподавания иностранных языков людям третьего возраста
Some Peculiarities of Teaching Foreign Languages to the Third Age People

АННОТАЦИЯ.

Изучение иностранных языков (далее ИЯ) после выхода на пенсию может считаться одной из форм реабилитации и социализации пожилых людей в современном обществе, что подтверждает актуальность концепции Lifelong Learning (непрерывного образования) и неформального образования в целом. Однако возникает множество вопросов о методическом конструировании практических занятий и специфике работы с пожилыми людьми. Поэтому цель данной статьи – описать некоторые особенности в обучении людей третьего возраста, а также рассмотреть актуальные подходы к обучению их иностранным языкам, которые будут способствовать повышению результативности овладения языком на базовом уровне. Отбор эффективных подходов на данном этапе изучения иностранного языка происходил на основе анализа когнитивных функций возрастных студентов. В статье подчеркивается главенствующая роль личностно-ориентированного подхода, который учитывает когнитивные способности и возможности пожилых людей в организации процесса обучения иностранным

языкам, а также собраны практические рекомендации для преподавателей, которые занимаются обучением пожилых людей. Более того, в статье рассмотрены основные методические приемы работы с людьми третьего возраста, которые широко используются в системе преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: *образование пожилых людей; иностранные языки; люди третьего возраста; когнитивные особенности; методические приемы; личностно-ориентированный подход.*

ABSTRACT.

Studying a foreign language after retirement is considered to be a form of rehabilitation and socialization older adults in the modern society that is proved with the Conception of Lifelong Learning and informal education. However, methodical instructions to tutorials and specificity of teaching foreign languages to elderly people are under question. Thus, the main aim of the article is to describe some peculiarities of teaching foreign language to the third age people and to view relevant learning approaches that could be efficiently at the elementary level. The choice of effective approaches of teaching foreign languages at the stage depends on seniors' cognitive functions. The article determines that the person-centered approach plays the key role in organizing educational process that is based on cognitive abilities of seniors. Besides, some recommendations for teachers and the main methodological techniques of teaching elderly people are described in the article.

Keywords: *elderly people education; foreign languages; third age people; cognitive abilities; methodical receptions; person-centered approach.*

Актуальность изучения иностранных языков среди взрослого населения не вызывает сомнений в XXI веке. Это связано с развитием науки и техники, общественными и экономическими связями, что побуждает человека к саморазвитию и расширению необходимых знаний. Прежде всего, это стало возможным в рамках концепции Lifelong Learning (непрерывного образования), которая обеспечивает процесс накопления необходимых знаний, умений, навыков для комфортной жизнедеятельности в современном социуме. В рамках данной концепции возникло геронтообразование, или образование пожилых людей, которое направлено не только на обучение пожилых студентов, но и на подготовку кадров для работы с данной возрастной группой [5, с.6]. В настоящее время геронтообразование является одной из форм реабилитации и поддержки социальной активности пожилого населения после выхода на пенсию, а к основным тенденциям такого образования можно отнести создание «Университетов третьего возраста» по всему миру.

Однако существует специфика организации обучения пожилых людей, которая должна быть учтена при методическом конструировании практических занятий. Здесь стоит особо отметить характеристику старости, как психологического возраста. К основным показателям данного возрастного периода можно отнести: снижение психической активности, что проявляется в сужении объема восприятия; сложности сосредоточения внимания; замедление

психомоторных реакций. Более того, происходят изменения сенсорных функций слуха и зрения, что негативно отражается на психической деятельности из-за трудностей обрабатывания информации, что напрямую влияет на снижение интеллекта [8, с. 332]. Кроме того, происходят изменения когнитивных функций таких как: память, внимание, мышление, восприятие, среди которых память подвергается наибольшим нарушениям, а также происходит увеличение времени реакции и обработки информации. Ученые заявляют, что с возрастом разные виды памяти изменяются по-разному: долговременная память сохраняется, однако происходит снижение кратковременной памяти, что проявляется в ухудшении механического запоминания информации. Поэтому люди пожилого возраста полагаются на логическую память, которая в данном возрастном периоде становится доминирующей. Таким образом, регресс когнитивных функций связан с физиологическими изменениями организма в пожилом возрасте и долгим интервалом в тренинге познавательных способностей. [3, с. 260]

Несмотря на сниженные когнитивные возможности пожилых людей, учителю-герагогу необходимо принимать во внимание следующие отличия серебряного студента от школьного обучающегося:

1. возрастной студент осознает себя самостоятельной личностью с огромным жизненным и учебным опытом, является неотъемлемым субъектом образовательного процесса;
2. имеет высокую мотивацию и конкретную цель изучения ИЯ, в том числе и для профессиональных целей;
3. стремится применить свои знания на практике, использовать язык в повседневных или рабочих ситуациях;
4. заинтересован в качестве и результатах обучения [4, с.2].

Кроме того, в возрастной психологии перечислены некоторые особенности обучения возрастных обучающихся, среди них:

1. обучение взрослых и пожилых людей будет успешным в том случае, если обучающиеся сами захотят учиться. Невозможно заставить возрастного студента начать изучение чего-либо без мотивации и желания совершенствовать свои знания. Учитель может только пробудить желание к самосовершенствованию и овладению новой информацией при помощи внешних факторов;
2. как правило, возрастные студенты очень практичны и хотят изучать только то, что, по их мнению, им пригодится на практике. Именно поэтому необходимо выявить цели изучения ИЯ в начале языкового курса. От этого будет зависеть наполняемость курса и эффективность обучения;
3. данная группа обучающихся учится и запоминает информацию посредством использование нового знания в практике. Это означает, что постоянная практика, выполнение упражнений для закрепления и повторения должны стать неотъемлемой частью обучения;
4. образовательный процесс следует выстраивать вокруг проблем, которые являются релевантными для данной группы обучающихся;
5. в ходе изучения ИЯ необходимо прибегать к предшествующему опыту возрастных студентов, это означает, что учителю важно связывать знания с уже

имеющимся жизненным опытом студентов, что способствует запоминанию и накоплению информации;

6. неформальная атмосфера в группе способствует лучшей обучаемости взрослых;

7. использовать различные методы обучения, в том числе дискуссию, задействовать различные органы чувств, постоянно изменять виды деятельности на занятии, чтобы привлечь обучающихся к активному участию в обучении;

8. отказаться от системы оценивания в пользу рефлексии. Многие пожилые обучающиеся скептически относятся к своим способностям в обучении, поэтому оценки могут отрицательно сказаться на мотивации к дальнейшему продолжению образовательного курса [4, с. 3]. В свою очередь, при помощи рефлексии у пожилых слушателей есть возможность осознать свои результаты в течение образовательного процесса, выявить свои слабые и сильные места, поставить новые цели изучения ИЯ. С точки зрения позиции учителя рефлексия позволяет проанализировать ход занятия, его ценность для каждого обучающегося, атмосферу в группе, подвести итоги урока. Именно поэтому важно постоянно обсуждать все успехи и неудачи, направлять серебряных студентов в ходе образовательного процесса.

Для того чтобы обучение людей пенсионного возраста иностранным языкам было эффективным и результативным, учителю целесообразно задействовать все органы чувств возрастных обучающихся в процессе обучения (насколько это возможно), что положительно отразится на их восприятии и понимании, следовательно, на количестве усваиваемой информации. Большинство антропологов также подтверждают это. Исследователи в области возрастной психологи доказали, что восприятие и усвоение нового материала ранжируется следующим образом:

Таблица 1

Количество усваиваемой информации пожилыми людьми	**Условия**
10%	при чтении
20%	в процессе прослушивания
30%	в процессе просмотра
40%	при прослушивании и просмотре одновременно
60%	при устном обсуждении темы
80%	при самостоятельном обнаружении и формулировании проблемы
90%	при самостоятельном обнаружении проблемы и поиске решения

Вместе с тем, учителя-практики отмечают, что возрастным студентам в соответствии с их опытом необходимо усваивать информацию блоками, осознавая, где основное, а где малозначимое, а где первоисточник информации [6, с.24].

Следовательно, возрастные студенты не готовы к инновационным методикам преподавания в форме беспереводного введения в язык. А значит, учителю следует помочь возрастным студентам в изучении иностранного языка, заранее предвидев

все сложности в образовательном процессе, отобрав подходящий и мотивирующий материал для языкового курса, использую стратегии обучения, соответствующие пожилому возрасту. Более того, в настоящее время иностранный язык представляет собой неисчерпаемый ресурс познания, накопления нового знания, что обуславливает необходимость владения всеми видами речевой деятельности: говорением и пониманием иностранной речи на слух, чтением и письмом [2, с. 55]. Однако современные коммуникативные методы, предполагающие быструю реакцию и задействование воображения, могут вызывать отрицательные эмоции на начальном этапе изучения иностранного языка, в том числе и потому, что грамматико-переводной метод широко применялся во времена школьного обучения пожилых студентов и предполагал обучение письменной речи [1, с. 142]. В то же время учителю необходимо выстраивать образовательный процесс на основе коммуникативного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, создавая на занятиях ситуации, приближенные к условиям реального общения. Благодаря ситуативным заданиям возрастные обучающиеся имеют возможность выражать свое мнение, обсуждать актуальные для них темы, составлять самопрезентацию, выбирать формы поведения и деятельности, необходимые в определенный момент.

Таким образом, перед учителем стоит задача отобрать приемы обучения, которые будут соответствовать целям и задачам языкового курса, а также будут актуальны для данной возрастной группы и каждого возрастного студента в отдельности, будут мотивировать к дальнейшему изучению и общению на иностранном языке. Рассмотрим более детально те приемы, которые будут эффективны в возрастной языковой группе на уровне изучения А2.

1. Использовать на занятии визуальные средства обучения. Визуальные средства имеют огромное значение в процессе обучения иностранным языкам не только для школьников, но и для возрастных обучающихся. По мнению психологов, большая часть информации, получаемая человеком в ходе обучения, воспринимается посредством органов зрения. Поэтому объяснение нового языкового материала должно сопровождаться визуальной опорой в виде текста, презентации, графика, таблиц [7, с. 239]. Особенно приветствуется возрастными студентами раздаточный материал в виде таблиц, которые помогают не только систематизировать и запомнить грамматический материал, но и могут быть дополнены студентами в процессе изучения. Такие таблицы не должны содержать в себе более одной грамматической структуры или более 10 слов, объединенных одной тематикой.

2. Работа с текстом. Одним из эффективных приемов может оказаться работа с текстом, так как тест обладает познавательной ценностью и служит стимулом для развития речевых умений. На начальном этапе текст должен строго соответствовать тем коммуникативным задачам, которые необходимо решить в ходе его анализа [7, с. 241]. Для того чтобы достигнуть поставленной цели, учителю необходимо подобрать языковой и наглядный материал, определить трудности, которые могут возникнуть у возрастных студентов, составить четкий план работы на занятии (подготовить перечень вопросов, с целью раскрытия содержания текста,

выявить активную лексику и проработать ее сначала устно и в групповой форме, затем письменно в индивидуальной). Мы рекомендуем использовать аутентичные тексты, содержащие в себе социокультурный компонент, благодаря которым у возрастных студентов будет возможность познать нравы, обычаи, традиции и уклад повседневной жизни носителей иностранного языка. Стоит также уделить внимание поговоркам и пословицам, которые отражают национальный колорит изучаемого ИЯ. Практика работы с возрастными студентами показывает, что знакомство с пословицами и поговорками на занятиях находит широкий отклик. Пожилым студентам можно предложить перевести поговорку и найти эквивалент в родном языке, рассказать о жизненной ситуации, в которой они могли бы применить ту или иную поговорку на ИЯ, разыграть диалог с партнером.

3. Проектная деятельность. По мнению профессора Е.С. Полат, метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку технологии или проблемы, которая должна завершиться практическим результатом в виде конечного продукта. Таким образом, проектная деятельность — это совокупность приемов по выполнению определенного действия обучающимися, которые характеризуются последовательностью в достижении единой цели. Данный прием позволит учителю организовать совместную, учебно-познавательную, творческую или даже игровую деятельность, которая имеет общую цель, согласованные методы и нацелена на детальную разработку проблемы (технологии). От учителя требуется подготовка алгоритма действия, которому будут следовать возрастные студенты. Кроме того, учителю необходимо разработать проблему, над которой будут работать обучающиеся, обсудить с серебряными студентами где и как будет происходить сбор информации, определить, как будут оформлены конечные результаты [7, с. 240]. Главное преимущество проектной деятельности в данном случае заключается в самостоятельном приобретении знаний в процессе решения поставленной задачи, что будет способствовать наилучшему усвоению языкового материала возрастными обучающимися.

4. Использование сети Интернет и социальных сетей. Современный образовательный процесс невозможно представить в отрыве от информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ), особенно в преподавании ИЯ. ИКТ позволяют расширить и совершенствовать образовательный процесс, привлечь внимание обучающихся, активизировать процесс изучения ИЯ. Одним из вариантов использования сети Интернет могут стать социальные сети, а точнее образовательные группы в социальных сетях, в которых учителя смогут публиковать актуальную информацию, дополнительные аудио и видеоматериалы, упражнения и электронные учебники, в то же время у пожилых студентов появляется возможность практиковать навыки письма и чтения. С.С.Хромов также предлагает совершенствовать письменную коммуникацию через использование электронной почты и электронных писем [7, с. 244]. Мы солидарны с мнением С.С.Хромова и считаем, что использование ресурсов сети Интернет позволит совершенствовать все виды речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо), а электронная коммуникация позволит развивать навык

письменной речи. Однако учителю стоит заранее предупредить пожилых студентов обо всех рисках использования всемирной сети и Интернет-мошенничестве.

Стоит так же упомянуть, что коммуникации на уроке должна стать одной из главных целей. При помощи коммуникативных заданий предполагается снять языковой барьер и чувство неуверенности в использовании иностранного языка. Поэтому учителю не стоит исправлять каждую ошибку в устной речи обучающихся или постоянно вводить новую лексику или грамматику [1, с. 142].

Таким образом, преподавание иностранного языка людям пенсионного возраста в рамках информального образования имеет свою специфику, связанную с психофизиологическими особенностями обучающихся. Образовательный процесс должен выстраиваться гуманистично, что отражается как в создании благоприятной психологической атмосферы в группе, в отношениях между учителем и отдельным возрастным студентом, а также в выборе и гибкости комплекса подходов, методик и приемов обучения, ориентированных на практическое овладение иностранным языком. Следовательно, к перспективам дальнейшего развития данной проблемы можно отнести вопрос о создании программ для единой подготовки квалифицированных профессиональных кадров, а именно учителей-герагогов, на этапе высшего образования, что позволит избежать разрозненности в теории и практике и добиться системности функционирования геронтообразования в России.

Список литературы

1. Афанасьева Л.С., Савина Т.В. Особенности преподавания английского языка пожилым людям в рамках концепции Lifelong learning (обучение в течение всей жизни) // Вестник РУДН. 2015. N 4. С.140-145.

2. Высоцкая И.В. Специфика обучения пожилых людей (на материале обучения иностранным языкам) // Современные исследования социальных проблем. 2016. N 11-2(67). С. 52-60.

3. Дербенева А.Н. Учет возрастных особенностей при обучении иностранному языку слушателей пожилого возраста // Электронный научный журнал. 2017. N 1(16). С.257-262.

4. Ефимова Р.М. Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку [Электронный ресурс] URL https://pgu.ru/upload/iblock/f71/uch_2008_iii_00039.pdf (дата обращения 27.06.2020).

5. Кононыгина Т.М. Герагогика: Пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей. Орел: Красная строка, 2006.

6. Образовательное пространство «третьего возраста»: Зачем и как учить пожилых? [Электронный ресурс] // Новосибирская региональная общественная организация общероссийской общественной организации общество «Знание» России. 2014. URL https://kgnic.ru/upload/doc/useful/2norm-doc-diss/223-prim-gost-7-0-5-2008.pdf (дата обращения 25.06.2020).

7. Файзуллина Э.Ф., Зарипова А.М. Современные приемы в методике преподавания иностранных языков // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. 2015. N 1. С. 238-245.

8. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2005.

УДК 372.881.111.22

Афтаева Мария Дмитриевна
Бакалавр,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
aftaeva98@yandex.ru
Научный руководитель:
Лытаева Мария Александровна
Кандидат педагогических наук, доцент,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Теоретические основы и определение коммуникативной ситуации
Defining the Communicative Situation: Theory and Research

АННОТАЦИЯ.

В эпоху глобализации общение с представителями разных культур является обыденным и привычным. Сегодня умения эффективной коммуникации находятся в приоритете, а значит – важность обучения диалогической речи на иностранном языке продолжает возрастать. Многие исследователи в рамках лингвистики, психолингвистики, психологии, методики и других смежных наук работают над тем, чтобы выяснить, какие технологии обучения являются наиболее эффективными для развития умений диалогического общения на иностранном языке. Конструирование коммуникативной ситуации рассматривается как один из обязательных факторов успешного диалогического общения в рамках обучения иностранному языку, способствующий созданию условий устного взаимодействия максимально приближенных к реальной коммуникации. Настоящее исследование посвящено рассмотрению вопросов обучения диалогическому общению, его целям и содержанию. Определение коммуникативной ситуации находится в центре исследования. Результаты данной работы смогут продемонстрировать многогранность понятия коммуникативной ситуации и необходимость её конструирования при обучении умениям иноязычной диалогической речи в соответствии с целями обучения.

Ключевые слова: *диалог; диалогическая речь; устная интеракция; коммуникативный метод; личностно-ориентированный подход; коммуникативная ситуация.*

ABSTRACT.

Nowadays skills of communication and interaction have become one of the most significant issues in learning foreign languages. The importance of teaching dialogue communication skills continues to raise. Many investigators from different domains as methodology, phycology, sociology, philosophy, linguistics, etc. conducted a lot of research in attempt to find out what conditions were essential for developing conversational skills. A communicative situation is considered as a necessary component of a successful communication while teaching foreign languages. The use of

communicative situations at foreign language lessons contributes to creating close-to-real conditions of spoken interaction. The current study focuses on the analysis of the notion of dialog as a type of speech activity, its main characteristics and objectives in accordance with the concept of communicative situation. The results of this work demonstrate the importance of constructing a communicative situation while teaching dialogue skills and contribute to the development of methodology towards communicative teaching methods and techniques.

Keywords: *teaching foreign languages; communicative methods and techniques; spoken interaction; dialogue skills; communicative situation.*

В настоящее время проблема повышения эффективности обучения диалогической речи на иностранном языке является наиболее важной, принимая во внимание хотя бы тот факт, что человек – существо социальное, и само его существование невозможно без общения. Появилась потребность в расширении методического кругозора и использовании новых способов организации занятий по формированию умений иноязычной устной речи с целью обеспечения активного межличностного и социокультурного взаимодействия обучающихся. Новый CEFR (“The Common European Framework of Reference 2018: Learning, Teaching, Assessment”), опубликованный в 2018 году, делает существенный акцент на ситуативность коммуникации при обучении иноязычной интеракции, и этот факт требует корректировки технологий и приемов формирования данных умений.

В результате возникновения новых подходов к определению содержания обучения диалогической речи произошло изменение методов, нацеленных на полноценное овладение иностранным языком; наметилась тенденция ориентироваться на коммуникативно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы в обучении различным видам речевой деятельности.

В русле коммуникативного и личностно-ориентированного обучения понятие диалогической речи претерпевает изменения и рассматривается как отдельный *ВИД* речевой деятельности, которому свойственны динамичность, ситуативность, предметность и событийность.

Диалогическая речь как явление лежит в сфере изучения различных наук, начиная с методики преподавания иностранных языков (Е.И. Пассов [16], М.Л. Вайсбудр [6], [7]), заканчивая психологией и социологией (А.А. Леонтьев [12], [13], И.А. Зимняя [9]).

Диалог является первичной и наиболее естественной формой речевого общения, для которой характерны непроизвольность, реактивность, речевой автоматизм и речевое творчество. [17, с. 17-58].

Принято считать, что свойства диалога, включают в себя три компонента: лингвистический, психологический и психолингвистический. Лингвистический компонент состоит в типичных для диалога конструкциях, видах взаимосвязи предложений, стилистических особенностях диалога. Лексико-грамматически диалоги характеризуются большим количеством союзов и предлогов, местоимений, модальных слов и наречий в связующей функции, а также большим количеством повторов, замещений, корреляции. В отличие от монолога, диалог

менее официален, ему свойственны непринужденность, разговорность, эмоциональная окрашенность: он пользуется эллипсами и имеет в основном бытовой характер. Важную роль играет опора на невербальные средства коммуникации – мимику, жесты и пр. Для диалогической речи характерно употребление стандартных речевых образцов, клише и реплик, используемых в условиях определенной ситуации в соответствии с коммуникативной задачей [7, с. 70]. Психологический компонент данного вида речевой деятельности заключается в реплицировании (чередовании реплик) и продуцировании (развертывании отдельных реплик в связное высказывание). Психолингвистический компонент, обобщающий существующие в современной науке подходы к проблеме речи и мышления, включает в себя три уровня процесса перехода мысли в высказывание: мотивационно-побуждающий, формирующий и реализующий [9].

Мотивационно-побуждающий уровень «представляет собой «сплав» мотива и коммуникативного намерения. При этом мотив – это побуждающее начало речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» [9, с. 75].

Задача формирующего уровня речепорождения – логическая последовательность и синтаксическая правильность речевого высказывания [9, с. 77].

Реализующий уровень – уровень «артикуляции (произношения) иинтонирования» [9, с. 81].

Однако в системе «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (англ. “The Common European Framework of Reference 2018: Learning, Teaching, Assessment”, сокр. CEFR) [1], основанной на коммуникативном подходе в обучении, мы находим еще два компонента диалогической речи. Диалог предстает в виде устной интеракции или взаимодействия (англ. spoken interaction), коммуникативными особенностями которой являются: 1. смена коммуникативных ролей по ходу общения; 2. наложение процессов порождения и восприятия: пока один говорит, другой планирует ответ; 3. привязанность к определенной речевой ситуации [15, с. 93]. Экстралингвистические особенности интеракции проявляются в участии в нем нескольких партнеров, разноплановости информации, паралингвистическом поведении: участии в речи мимики (например, улыбка или хмурое лицо), жестов (например, потрясание кулаком в знак протеста), позы (например, податься вперед – интерес к собеседнику) и др., а также экстралингвистических звуков типа: «sh» просьба замолчать, «humph» выражение раздражения, недовольства и пр. [15, с. 90].

На сегодняшний день можно сказать, что содержание обучения диалогической речи как совокупность знаний, навыков и умений, претерпело серьезные изменения, главным образом, в результате развития методики и смежных наук. На рубеже столетий произошел синтез теории речевой деятельности с относительно новой психологической дисциплиной, оформившейся в те же годы психологией общения или психологической теорией речевого общения. Эта тенденция нашла

отражение в форме личностно-ориентированного и коммуникативного подхода к обучению (принципа активной коммуникативности) [12, с. 79].

Разработанная в результате многолетней работы экспертов стран Совета Европы система CEFR предлагает оценивать степень сформированности компетенций с точки зрения эффективности речевого общения, реализации способности осуществлять коммуникацию в различных конкретных коммуникативных ситуациях.

В процессе устной интеракции по CEFR постоянно применяются стратегии продуктивной и рецептивной речевой деятельности, а также когнитивные стратегии и стратегии взаимодействия (которые также называются стратегиями дискурса и сотрудничества), а именно: как взять слово, как дать слово другому, как сформулировать вопрос, и как определить подходы к его рассмотрению, как предложить и оценить решение, как суммировать и подвести итоги, быть посредником в конфликте и др. [15, с. 75]. Диалог отныне предстает не как чередование слушания и говорения, а как особый вид деятельности – языковое взаимодействие или устная интеракция [15, с. 93], в основу обучения которой положены принципы коммуникативности обучения, ситуативная обусловленность, учет психологических и индивидуальных особенностей, ориентация на речевых партнеров.

Популярность концепции коммуникативных и личностно-ориентированных методов обучения в контексте реформирования образования обусловлена в значительной степени сменой образовательной парадигмы: «образовательный процесс сегодня выступает в ярко выраженном персонифицированном виде» [10, с. 108].

Непреложными считаются следующие аксиомы: обучающийся имеет свободу выражения своих мыслей и чувств, он находится в центре внимания других обучающихся и учителя, самовыражение личности – выше демонстрации языковых знаний, выбор языкового материала обусловлен замыслом или речевой ситуацией, отношения между участниками коммуникации строятся на принципах понимания и сопереживания.

Термин «коммуникативная компетенция» ознаменовал смену этой парадигмы в образовании. Впервые понятие вводит Д. Хаймс и определяет ее как «внутреннее знание ситуационной уместности языка; как способности, позволяющие быть участником речевой деятельности [2, p. 180].

Ситуативная уместность становится одним из наиважнейших условий реализации коммуникативного метода при обучении диалогической речи. Как писал А.А. Леонтьев, «любой акт общения, любой контакт всегда внутренне оправдан ситуацией, импровизируемой преподавателем» [12, с. 28]. При этом важно понимать, что ситуация – это не окружающая собеседников обстановка, а «единство речевых и неречевых условий, строго необходимых для осуществления речевого действия» [13, с. 89].

Идея о том, что “speech takes place in situations” (Halliday, 1965), приобретает огромное значение в методике преподавания иностранных языков, при этом важно понимать, что ситуация – это не только окружающая собеседников обстановка, а

«единство речевых и неречевых условий, строго необходимых для осуществления речевого действия» [13, с. 89].

Мнения ученых и методистов относительно терминологии, обслуживающей понятие ситуации, разнятся. Некоторые используют термин «речевая ситуация» [14] поскольку в нем отражается коммуникативная цель понятия, другие [7] находят более точным термин «учебно-речевая ситуация», поскольку он объединяет в себе две цели: общение и научение. Тем не менее,

суть данных терминов сводится в одно: ситуация общения в процессе учебной деятельности. В целях нашего исследования мы будем использовать понятие

«коммуникативная ситуация» (англ. situation of communication) как наиболее адекватное коммуникативным методам обучения.

Ситуативный подход в обучении устной речи и концепция коммуникативной ситуации (далее – КС) были подробно описаны в работах М.Л. Вайсбурд (Вайсбурд, 1967, 2001) и других отечественных методистов. Ситуативный подход рассматривается как «средство реализации коммуникативного принципа в обучении говорению структурными компонентами которого являются коммуникативная задача и обстановка, на фоне которой развертывается диалог: место действия, время, предметное окружение, взаимоотношения участников диалога» [6, с. 8].

«Ситуативно-направленная модель учебного процесса предполагает создание системы учебных речевых ситуаций (коммуникативных ситуаций), целью которых является научить изучающего иностранный язык самостоятельно отбирать и комбинировать языковые средства для достижения коммуникативных целей» [11, с. 209].

А.К. Михальская характеризует КС как «совокупность элементов речевого события, включающая его участников, отношения между ними и обстоятельства, в которых происходит общение» [14, с. 48].

Е.И. Пассов отмечает, что «КС есть динамическая система взаимоотношений общающихся, которая, основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [16, с. 53].

В социолингвистике понятие КС рассматривается как «структурная организация ситуации общения», включающая в себя такие параметры, как: «1 говорящий (адресант); 2 слушающий (адресат); 3 отношения между говорящим и слушающим; 4 тональность общения (официальная, нейтральная, дружеская); 5 цель; 6 средство общения (язык, диалект, стиль, параязыковые средства – жесты, мимика); 7 способ общения (устный / письменный, контактный / дистантный); 8 место общения» [8, с. 157].

В зарубежной методике также отмечается интерес к ситуативной организации процесса овладения иностранным языком и к понятию КС, в частности (Savignon, Neuner, Widdowson и др.). Мы видим большое разнообразие интерпретаций ситуативности применительно к процессу обучения, что объясняет сложность и многоликость данного явления. С. Совиньон считает, что ситуативный подход в обучении не только делает возможным самовыражение на неродном языке, но и

развивает социокультурную компетенцию, которая представляется как понимание социального контекста, в котором функционирует язык: кем являются участники диалога, какой информацией они обмениваются, каковы их взаимоотношения [4, p. 61].

Известный британский лингвист Г. Виддоусон подчеркивает, что КС есть своего рода среда для изучения языка [5, p. 27]. Американский исследователь и автор Европейской концепции многоязычия Г. Нойнер называет КС одной из форм социального взаимодействия между изучающими иностранный язык, которое позволяет создать аутентичную коммуникацию [3, p. 80].

Проанализировав многообразие существующих определений КС, мы можем сделать вывод, что в современной методике данное понятие рассматривается как:

1. компонент коммуникативной деятельности;
2. совокупность элементов речевого события, включающая его участников, отношения между ними и обстоятельства, в которых происходит общение;
3. среда для социокультурного взаимодействия;
4. сконструированная преподавателем учебная среда (обстановка) для вербальной коммуникации на иностранном языке;
5. совокупность речевых и неречевых условий, достаточных для правильного осуществления речевого действия в соответствии с намеченной коммуникативной задачей.

Таким образом, мы приходим к выводу, что диалогическое общение включает в себя пять компонентов: лингвистический, психологический, психолингвистический, коммуникативный и экстралингвистический. Коммуникативный метод обучения предусматривает рассмотрение диалога в качестве *ВИДА* речевой деятельности – активной устной интеракции речевых партнеров, обусловленной коммуникативной ситуацией, ориентацией на речевого партнера с учетом его психологических и индивидуальных свойств, опыта, потребностей, а сама природа диалога требует нетривиального коммуникативного подхода к обучению этому виду речевой деятельности.

Понятие КС является весьма сложным и имеет две стороны: пассивную и активную, в виду того факта, что учебное и неучебное общение по многим параметрам различно. Пассивная сущность этого понятия есть среда или совокупность речевого события, которое включает участников, отношения между ними и обстоятельства, в которых происходит общение. С точки зрения же учебно-речевой деятельности и обучения иноязычной диалогической речи, процесса активного и целенаправленного, КС предстает в виде сконструированной преподавателем учебной обстановки посредством ряда операций и действий, цель которых – активное и живое взаимодействие обучающихся и решение заданной коммуникативной задачи.

Компоненты КС, её структура и принципы конструирования при обучении иноязычной диалогической речи, а также роль устной медиации, т. е. посреднической деятельности преподавателя в процессе устной интеракции студентов для эффективного их взаимодействия и преодоления возможных

трудностей, являются ключевыми понятиями процесса конструирования КС и требуют дальнейшего всестороннего и глубокого изучения.

Список литературы

1. The Common European Framework of Reference 2018: Learning, Teaching, Assessment. – Consul of Europe Publishing, 2018. – 235 p.
2. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. – H.: Penguin, 1972.
3. Neuner G. (2006). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. Intercultural competence. Edited by Michael Byram. Council of Europe Publishing.
4. Savignon, S. J. (Ed.) (2002). Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education. New Haven: Yale University Press.
5. Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. London: Oxford University Press.
6. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.
7. Вайсбурд М.Л. Обучение диалогической речи // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. — Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
8. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. –Назрань: ООО «Пилигрим», 2010 – 486 с.
9. Зимняя И.А. Вербальное мышление (психологический аспект) // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985 – С. 72-85.
10. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности): учеб. пособие / Г.Л. Ильин – М. Вузовская книга, 2002. – 224 с.
11. Курбакова С.Н. Ситуативно-направленная модель формирования коммуникативной компетенции при обучении речевому общению // Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур. Сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией Е.В. Тихоновой. – М: РГСУ, 2010 – 418 с.
12. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев; Психол. ин-т РАО, Центр соц.-психол. помощи им. Ж. Казаноко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Нальчик: Изд. центр "Эль-Фа", 1996. – 93 с.
13. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: РАО/МПСИ, 2001. – 127 с.
14. Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово: Учеб. пособие для учащихся 10-11 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.
15. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Под общей редакцией К.М. Ирисхоновой. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.

16. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М.: Просвещение, 1991 – 223 с.
17. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. – М., 1986. – С. 17-58.

УДК 37.091.39

Греченко Анастасия Александровна
студент 3 курса,
ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
grechenkoanastasia@gmail.com

Целостность и согласованность в студенческих эссе
Cohesion and Coherence in Students' Essays

АННОТАЦИЯ.

В данном исследовании ставится задача рассмотреть все причины частого отсутствия целостности и согласованности в студенческих письменных работах, наиболее эффективные методы решения этой проблемы используются в процессе преподавания иностранного языка (английского). Работа основана на анализе эссе студентов. На основе анализа студенческих сочинений и изучения учебной литературы были выявлены основные причины существования этой проблемы, кроме того, были определены пути ее решения. Предложенные методы не только помогут студентам сделать свои тексты более связными и логичными, но также помогут развить навыки грамотного и структурированного письма.

Ключевые слова: *когезия, когерентность, структура, студенческие эссе, преподавание английского языка*

ABSTRACT.

The report sets the task to consider all the reasons for frequent absence of cohesion and coherence in students' essays, the most effective methods for solving this issue used in the process of teaching a foreign language (English). The study is based on an analysis of the written works of students. Grounded on the analysis of students' essays and the study of educational literature were deduced the main reasons for the existence of this problem, moreover, were identified the ways to solve it. The proposed methods will not only help students to make their texts more cohesive and coherent, but also will develop their literate and structured writing skills.

Keywords: *cohesion, coherence, structure, students' essays, English language teaching*

Introduction

Text is an essential object of modern linguistic research, especially important for teachers and methodologists. In the framework of text linguistics, it is considered as 'communicative occurrence' (de Beaugrande & Dressler, 1981), and any such text must

meet some principles. The seven standards that were named by De Beaugrande in 1995 are cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality and intertextuality. These standards are significantly essential for both modern teachers and methodologists. They not only give us the basics of the concept of text but are also actively used as an instrument of teaching and control methods in teaching languages (foreign languages in particular). Over the time, diverse methods of text analysis were created, studied and applied in practice. One cannot fail to mention the fundamental work "Introduction to Text Linguistics" by De Beaugrande & Dressler (1981) dedicated to text linguistics and the way texts can be understood, interpreted and built. Before considering works devoted to the researches of students' written texts, it is necessary to familiarize with some of the studies in text linguistics that exist currently. In recent years there is a great number of works devoted to the studies of language and many of its' social implications (Azad Mammadov, "Studies in Text Discourse", 2018; Nelly Tincheva "Halliday or De Beaugrande and Dressler: FAQs", 2012; Janina Labocha "The Object of Study of Text Linguistics (Textology)", 2011; Hamidreza Hossein Mikhchi, "Standards of Textuality: Rendering English and Persian Texts Based on a Textual Model", 2011). Despite numerous studies in this area, violations of textuality standards continue to be a weak point even at advanced stages of learning. Moreover, many contemporary studies on text linguistics contain a separate theory and practice, but only a small fraction of works combines these two parameters.

A comparative research based on the analysis of such phenomena as cohesion and coherence in students' essays could answer many prominent questions in the sphere of methods of teaching and could also help to understand the problems encountered by students during the process of learning. Despite a profound analysis of the theoretical basis of text linguistics at universities, students still make many mistakes. The research gap is that it is not completely understandable and clear what exactly is violated in the students' texts. Consequently, this work is devoted to the consideration and analysis of the research gap.

The purpose of this research is to find out whether the study of theory helps to improve students' practical skills in creating a coherent and cohesive text. Furthermore, to consider what happens after a targeted acquaintance of advanced students with the theoretical basis of the text linguistics.

From all the above, the main research task can be deduced. It is to develop criteria for determining cohesion in students' written works and to verify whether students transfer the skills from theory into practice.

The objectives for the preliminary stage of the work are to study the theoretical foundations of textual linguistics and to consider how the basis of text linguistics is taught in both courses. The main objectives are to analyze the students' essays that are dedicated to the short story «Gernsback Continuum» of William Gibson and to check if the students succeed in implementing their knowledge during the practical classes.

Textuality Standards (Theoretical Framework)

This study is mainly based on the principles of text linguistics presented in the work "Cohesion in English" (M.A.K. Halliday and R. Hasan, 1976), on their understanding of

the text as a holistic unit of communication. In their work they consider not only cohesion, but also other textuality standards, arguing that only if all the rules and standards are followed, we can call some work a «text». According to the authors, «text» cannot be defined by the parameters like length or expressiveness. Text can be written or spoken, it can exist and can be presented in any understandable way. The study is named «Cohesion in English» as without cohesion and coherence no text will exist, it will be just a number of sentences. M.A.K. Halliday and R. Hasan consider many details of the English language system, such as: lexical cohesion, substitution, ellipsis and the meaning of cohesion. This study considers cohesion from many diverse perspectives.

Another term that is described, analyzed and explained in the paper is «cohesive tie». M.A.K. Halliday and R. Hasan attempt to prove that through this concept any text can be studied in terms of its patterns of structure, coherent characteristics or some distinctive features. They state that in English language there are only two possible ways to establish cohesive ties: lexical cohesion and grammatical cohesion. Both ways were also examined in their research. Without any doubts, this work has changed the idea and the meaning of the text and the perception of English language system.

Thus, the key criterion of every text is closely related to the seven textuality standards in "Introduction to Text Linguistics" (De Beaugrande and W. Dressler, 1981). They continued the research on their predecessors' works and presented seven textuality standards that any text should possess. According to the authors, cohesion is used to perform a text as a comprehensible unit, in their work they present various devices that can help any writer to create a cohesive text. They are recurrence, partial recurrence, parallelism, paraphrase, ellipsis. At the same time, it is important to consider in detail the term "cohesion" and what components are included in it from another point of view. Halliday M.A.K. and R. Hasan maintain that cohesion consists of five main categories: reference, substitution, ellipsis, conjunctions, lexical cohesion ('Cohesion in English", 1976). Further, each of these elements will be considered in depth. Thus, we can conclude that the authors of these fundamental works formed the basis of the modern approach to the text and, moreover, these researches are very important for teaching methods.

Implementation of Textuality Standards

There are many researches devoted to the study of textuality standards and how students of different levels cope with them. I would like to pay special attention to the work "Standards of Textuality: Rendering English and Persian Texts Based on a Textual Model" (H. Mikhchi, 2011). This research is not based on students' works, but it reports on the main principles of text linguistics which emanate from different concepts of scientists and elaborates on the idea how textuality standards influence the translation. The author presents and produces his own textual model of translation. In order to check this model, he took the excerpts of two English novels with their Persian translations, analyzed and evaluated the model of translation. The model itself consists of a triad, knowledge – ideology – creativity. It helps the researcher to analyze the texts and the translations according to all textuality standards because after recognizing the principles the author must render all the features from the source into the target text.

Another study “Coherence and Cohesion in EFL Students’ Writing Production: The Impact of a Metacognition-Based Intervention” (M. Briesmaster, 2017), that is worth mentioning. In his paper he intended to observe the impact of the specific training, connected with the development of cohesion and coherence skills among the students of 8th grade at school. My research is very similar to this one, as during it, the author was analyzing the students’ written works before and after the classes of teaching young learners to write cohesive and coherent text in English by applying some metacognitive techniques. The study has shown that after the course of lectures and practical classes students used many different procedures from the course, their texts were cohesive and consistent.

Another fundamental research in the sphere of textuality standards “Textual Deviation and Coherence Problems in the Writings of Arab Students at the University of Bahrain: Sources and Solutions” (Muhammad K. H. Qaddumi, 1995) was made. Here the author aimed to understand and find some solutions to such a significant problem as lack of textual coherence and cohesion in students’ written works. Muhammad K. H. Qaddumi analyzed and reviewed many composition papers in order to observe cohesion from all the possible perspectives. Moreover, his work is very interesting for linguists, as it shows some cultural peculiarities among students of Arab countries. During the study, the researcher realized that language unity is one of the most crucial things in any text.

As it can be seen, a large amount of works and researches were conducted, many theories were created, but in my study, I would like to continue the topic of students’ failure to achieve coherence and cohesion in written works. Based on theory and practice I will prove that not only theoretical knowledge is important, but also practical application of all basic skills.

Organization of the Text Structure

As in my research I intend not only to consider the cohesion and coherence phenomenon in students’ essays, but also to analyze the structure of the written texts. Thus, it is very important to understand what it is and what parameters it contains. There are many diverse methods that may help the authors to structure and organize their text in a proper way. It is the organization of the discourse that makes it logical, cohesive and coherent. Framework attains coherence by dint of connected events or incidents in accordance with time frame, place of occurrence, auxiliary means.

The author in “Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives” (Carter R., 1987) underlines the role of text organization in his work. Firstly, he stresses the lexical way in creating coherence and cohesion. Carter R. is convinced that some definite lexical items play an essential role by providing significance to text formation. Secondly, the author identifies the value of application of lexical items to the general organization and structure of the text. Moreover, it is important to mention vocabulary choice as an assistant in creating a connected, consistent text. He also specifies the meaning of the use of various cohesive devices to build a structured discourse, not an incoherent one.

Text organization is responsible for the way in which the data is presented in the text, how well it is organized. This method will be beneficial not only for the writers, but also for the teachers and students. For students and pupils, it is very important that the

text should be understandable, well organized, structured and intelligible. Besides, students must always understand that every text has a main idea and supporting details and they should never be mixed.

Lexical Cohesion

Lexical cohesion in discourse is one of the most essential things. In all linguistic texts, articles and scientific papers, this phenomenon is always mentioned. The text of any style and value should be cohesive, as we have already mentioned. Linguists distinguish cohesion as: lexical cohesion, grammatical cohesion and other cohesive bonds/ties, they also play a significant role in any discourse. We consider lexical cohesion because all elements in the text must be linked and strictly connected with each other. Lexical cohesion is an official connection between different parts of the vocabulary units of the discourse. We can call an element cohesive only if this element comprises the discussion of other elements and their explanation and interpretation. Lexical cohesion can appear in the text in several ways: with the help of common nouns, reiteration or repetition and many other lexical, cohesive devices. Now we are going to observe lexical cohesion and its' importance in every text.

Lexical Cohesion with the Help of Common Nouns

First of all, it is very important to understand the difference between common nouns and proper nouns and distinguish them. Common nouns are usually applied to call general things, not specific objects. By using them we can name any place, thing, person, issue etc.

Here we come to the definition of proper nouns. We apply them to categorize or to sort something out by specifying the object with concrete characteristics. It is not a general way to talk about the objects unlike common nouns.

General nouns are ordinarily applied in our life because they have a lot of functions. This linguistic phenomenon is used to talk about some people as a whole (for example, the whole nation), a common thing or notion. By applying them into our speech we try to find out some general qualities towards many objects and group them but not in a special way. One of the most important functions is cohesive. A common noun in this function may be followed by any kind of definition that explains the author's thought or personal position towards the main topic (For instance: selfish, rich, poor and etc.). Common nouns with cohesive reflection have a significant opportunity to structure the discourse and at the same time label or to mark the object for the future reader. Moreover, it helps to relate the reader through the text (principal idea with subordinate). This function definitely makes the text cohesive and coherent.

Lexical Cohesion with the Help of Repetition (Reiteration)

Reiteration means word repetition, that any linguistic unit of the text can be used later in another part of the same text (the author tries to state the same word in diverse meanings, contexts). Only the author has an opportunity to decide whether to use a synonym, repetition, or just to find another lexical, cohesive device to make the discourse more meaningful. By using repetitions, we give a reader a chance to pay attention to this

specific word and its meaning in discourse. By using a synonym, the texts become even more colorful and diverse. They help to avoid some misunderstandings and absurd situations like «sweet sweets».

Lexical Cohesion with the Help of Other Cohesive Devices

Cohesive devices are commonly used not only in literature, but also in our daily life to make our speech more fluent and understandable. They are linkers, markers, linking words and so on. Cohesive devices are words or collocations that are applied in discourse to create cohesion and connect different parts of the text to make it logical and consistent. There is a huge amount of them, for instance, words like: however, moreover, finally, in conclusion, to sum up, consequently. If we want to present series of actions in the text, we can use such linkers like: firstly/secondly, in addition, then, finally, taking into account. If we want to contrast some situations in the text we might use: however, in comparison, nevertheless. To provide an example will help the words like: to demonstrate, for instance, in this case, to illustrate.

Every text should be created coherent and cohesive, otherwise, it will not be considered as a whole text by the audience, just like diverse sentences, which are not linked with each other. There are many different ways and methods to establish a cohesive text. The writers should never avoid them and be aware of the consequences.

Grammatical Cohesion

This part of the study is based on the analysis of the grammatical component in students' essays. Any discourse carries not only a semantic load but also a grammatical one. Without a grammar, no text can exist, as it will be just a set of words. Grammar is a specific set of rules, so the text becomes clear and accessible to all readers. The research of grammatical cohesion will be mostly focused on the students' compliance of sequence of tenses in their essays. Many people whose English is not their native language make such a serious mistake as incompliance of tenses. Generally, sequence of tenses relates with the selection of the verb tense in the subordinate clause relying on the tense of the verb in the main clause. The main condition for the right use of sequence of tenses is defined by the verb tense in the main clause and this tense should correlate with the rest of the sentence both, logically and grammatically.

Methodology

This work is based on the analysis of the written works of 2nd year students (2018-2019), studying «Discourse Analysis» course in the 2nd semester. The study involves four groups of students, two of them read the preparatory discipline («Development of Academic Discourse Skills») during the 1st semester, the rest did not have the preparatory course (they studied it in the 2nd semester of the academic year). The preparatory course was created to develop and expand students' skills and abilities in analyzing, structuring and understanding academic and literary texts. During the practical classes students were to discuss the basic concepts of the text, theory and crucial points that would help the students to observe both the works of art and academic works. Many diverse topics were included in the course. For instance: text as a language unit, academic text and academic

discourse, international standards of communication, literary text and literary analysis, narrative in literature, registration of scientific work, writing styles and formats for academic documents.

In this paper I intend to analyze and compare the essays of four groups. For the purpose of establishing, whether students transfer skills and knowledge from the preparatory course into the practice. Moreover, it is significantly important to compare textual standards in the written works of students and conclude how much better are those who were studying the preparatory course compared to those students who were not able to prepare in advance.

A total of seventy works were reviewed and analyzed. All the works are dedicated to the science fiction short story by William Gibson «The Gernsback Continuum». The essays were written on such topics as: the differences between real life and visions, Art Deco and Streamline Modern architecture in the story, the description of futuristic buildings in the pictures vs real life, physical setting representing the central character's visions in the story and many other diverse topics, connected with symbolism of the story. All the written works were evaluated by the teacher according to strict criteria. The most important points were: introduction (with clear and relevant analysis, which could demonstrate deep understanding of the story), development (with clearly developed arguments and answers to the main questions), textual evidence (with clear and relevant evidences of one's position), analysis (with interpretations and explanations of original thoughts, which analyze more than summarize) and conclusion (with strong and adequate ideas, which are to help to summarize everything below). In my study I will be analyzing students' works from the perspective of textuality standards. Specifically, I will examine students' utilization of cohesive devices such as the use of language bonds, lexical cohesion and compliance of sequence of tenses. These are the criteria by which I will determine the presence of cohesion and coherence in the works. In this study I will apply a qualitative method of data collection to conduct a research of students' essays.

Results

While conducting the research and analyzing the essays it was found out that most of the students did not apply the skills and knowledge from the preparatory course into the practice. To be more precise, this refers to the groups of the students who had to study the preparatory course «Development of Academic Discourse Skills» in advance. Generally, the groups without preparation were able to cope with the final essay and «Discourse Analysis» course better than the others. The most crucial point is to understand why language skills were not transferred from one course to another. Moreover, it is significantly important to realize how to improve understanding of the material and help students not only to acquire knowledge, but also show them how to apply it in practice, during the seminars.

There may be several reasons why students were not able to transfer all the necessary skills. Firstly, lack of understanding of the basic concepts of the course «Development of Academic Discourse Skills», as well as the fact that these 2 courses must be perceived as a whole. The key point was that these main concepts were introduced to the students during the orientation course. The consolidation and application of these concepts and

specific features of the material was planned during the «Discourse Analysis» course, where students would have more opportunities to diversify their knowledge with the help of fiction. In this case they could understand these concepts in more detail. Secondly, improper time planning on the main topics of the preparatory course could also have such an impact.

In order to avoid these consequences, it is necessary to familiarize students with the programs of two courses at the beginning of training, to show students the related topics (themes that will be covered in both disciplines), to explain why it is necessary to study the preparatory course and what kind of skills will be expected from the students later and what kind of skills they will need to acquire for the successful completion of the next course. Furthermore, the theoretical course should be supported by the practical component, because without this, students do not truly understand how to apply the acquired skills. Therefore, any course of theory should also be aimed at developing practical skills so that over time this theoretical basis is not forgotten.

Conclusion

Summing up the current study, it is possible to derive some results from the conducted work. The main aim of the research was to verify the hypothesis that modern students do not transfer the language skills in discourse analysis from theory into practice. From the profound analysis of 70 essays of students from 4 diverse groups, it is possible to conclude that the hypothesis is confirmed. Most modern students did not transfer the skills from the preparatory course «Development of Academic Discourse Skills» to the main course «Discourse Analysis». In addition, during the study it was found out that the students who did not have an opportunity to attend the pre-course before the basic one, managed to cope with the discipline better that those students who attended the pre-course in the 1st semester. These findings relate to such sections of the research as Lexical Cohesion (where the essays were analyzed for presence or absence of common/proper/general nouns and repetitions) and the Use of Language Bonds in Students' Essays. Regarding the section Grammatical Cohesion (where the written works were checked and analyzed for the students' compliance of sequence of tenses), it is crucial to mention that all 4 groups of students successfully completed this task. The least mistakes were made precisely in the rule of sequence of tenses; however, students did not always succeed in choosing the right tense to convey an event. However, not all principles and criteria for determining cohesion and coherence have been identified and considered, which leads us to the further research.

In conclusion, it is significantly important to note that this research is relevant in modern society, as all people are constantly surrounded by a huge amount of unfiltered information that needs to be converted, analyzed, and made understandable and accessible. A text that is cohesive and coherent is the one that meets all these signs and principles. Linguistic means that ensure cohesion of the text do not necessarily make it possible to achieve coherence. They do not always contribute to the meaningfulness of discourse. Cohesion provides an internal lexical and grammatical coherence of any text, in which the interpretation of some elements of the text depends on others, which allows the writer to realize the communicative goal.

References

1. Benzoukh, D. (2017). Cohesive Ties in English at a Glance. Research Result. Theoretical and Applied Linguistics, 3(3). Doi: 10.18413/2313-8912-2017-3-3-3-6

2. Bowen, K. & Cali, K. (2007). The Five Features of Effective Writing. LEARN NC.

3. Briesmaster, M. & Etchegaray, P. (2017). Coherence and Cohesion in EFL Students' Writing Production: The Impact of a Metacognition-based Intervention. Ikala. Revista de Lenguage y Cultura, 22 (2), 183-202. Doi: 10.17533/udea.ikala.v22n02a02

4. Carter, R. (1986). Good Word!: Vocabulary, Style and Coherence in Childrens' Writing, in Harris, J. and Wilkinson, J. (Eds.). pp. 90-120.

5. Carter, R. (1998). Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives (2nd ed.). Routledge.

6. De Beaugrande, R. (1980). Text, Discourse, and Process. Norwood (N. J.): Ablex.

7. De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). Introduction to Text Linguistics. London: Longman.

8. Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.

9. Hyland, K. (2011). English for Academic Purposes: an Advanced Resource Book. London: Routledge.

10. Karadeniz, A. (2017). Cohesion and Coherence in Written Texts of Students of Faculty of Education. Journal of Education and Training Studies, 5(2), 93. Doi: 10.11114/jets.v5i2.1998

11. Labocha, J. (2011). The Object of Study of Text Linguistics (Textology). Studia Linguistica Universitatis Lagellonicae Cracoviensis, 128(-1), 59-68. Doi: 10.2478/v10148-011-0015-3

12. Leech, G., & Short, M. (2015). Style in Fiction. London: Routledge Taylor & Francis Group.

13. Dai, F. (2015). Teaching Creative Writing in English in the Chinese context. World Englishes, 34 (2), 247-259. Doi: 10.1111/weng.12136

14. Farida, A. & Rosyidi, M. (2019). Students' Writing Quality: Its Coherence and Cohesion. Language Circle: Journal of Language and Literature, 14(1), 121-129. Doi: 10.15294/lc.v14i1.21505

15. Mammadov, A. (2018). Studies in Text and Discourse. Cambridge Scholars Publishing.

16. Mikhchi, H. (2011). Standards of Textuality: Rendering English and Persian Texts Based on a Textual Model. Journal of Universal Language, 12(1), 47-74. Doi:10.22425/jul.2011.12.1.47

17. Qaddumi, M. K. H. (1995). Textual Deviation and Coherence Problems in the Writing of Arab Students at the University of Bahrain: Sources and Solutions. University of Nottingham.

18. Renkema, J. (1993). Discourse Studies: An Introductory Textbook. Doi: 10.1075/z.69

19. Shea, M. C. (2011). Cohesion in Second Language Writing. Ann Arbor, MI: UMI.

20. Silva, T. (1990). Second Language Composition Instruction: Developments, Issues, and Directions in ESL. Second Language Writing, 11-23. Doi:10.1017/cbo9781139524551.005

21. Tincheva, N. (2012). Halliday or De Beaugrande and Dressler: FAQs. Enter Text Linguistics. Sofia: Direct Services Publ., pp. 7-48.

УДК 372.881.111.1

Крюкова Елена Владимировна
Тьютор, Департамент иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва
ekryukova@hse.ru

Интегрированное обучение просодии иноязычной речи
Integrated Teaching of Prosody

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена роли просодии в общении и ее интеграции в курс общего английского. Хотя владение навыком просодии способствует как пониманию, так и разборчивости, суперсегментные элементы часто не получают достаточного внимания на занятиях языком. Первая причина этого - нехватка времени, которое можно посвятить обучению просодии. Вторая причина заключается в том, что студенты склонны недооценивать коммуникативную ценность интонации и могут неохотно заниматься обучением произношению. Поэтому основная цель статьи - продемонстрировать возможность интеграции просодии в курс общего английского. В ней представлены задания, которые могут повысить осведомленность о суперсегментных элементах и их связи с другими навыками: говорением, аудированием, чтением и письмом, и, следовательно, улучшить знание просодии у учащихся при овладении различными аспектами языка.

Ключевые слова: *произношение, просодия, английский язык, преподавание*

ABSTRACT.

The article deals with the role of prosody in communication and how to integrate it into a General English course. Though command of prosody benefits both intelligibility and understanding, suprasegmental elements are often overlooked by teachers. The first reason for that is lack of time that can be dedicated to proper prosody training. The second reason is that students tend to underestimate the communicative value of intonation and may be reluctant to do pronunciation training. Therefore, the main objective of the article is to demonstrate the feasibility of integrating prosody into a General English course. It features activities that can raise awareness of suprasegmental elements and their connection with other skills: speaking, listening, reading and writing, and consequently improve learners' command of prosody while mastering various aspects of language.

Keywords: *pronunciation, prosody, EFL, ESP*

Prosody is the ‘music’ of language, and it includes rhythm, tone, intonation and stress. These features are called suprasegmentals, and they help the listener follow the speaker and interpret their attitudes and intentions. Despite the communicative value of prosody, it is one of the most disregarded language aspects in foreign language teaching. In the article we are going to explain the functions of intonation and how to fulfill them within a General English course.

Though command of prosody benefits both intelligibility and understanding, suprasegmental elements are often overlooked by teachers of EFL courses for non-majors. Prosody training presents a number of challenges. The first challenge is the lack of time that can be dedicated to proper prosody training. The second is that it is difficult to isolate this set of skills. The third is lack of self-awareness, also students tend to underestimate the communicative value of intonation and may be reluctant to do pronunciation exercises. Therefore, one of the main goals of pronunciation training is to raise awareness of intonation and its functions. In many cases a pronunciation training session for non-majors focuses mainly on segmental units, though studies have proven that suprasegmental units affect intelligibility to a greater extent. In 2003 Derwig and Rossiter conducted a study on the effects of different types of English pronunciation instruction. One group of students was instructed in segmentals (individual sounds), while the other group was primarily taught the prosodic features of English (rhythm and melody). Their findings suggest that ‘if the goal of pronunciation teaching is to help students become more understandable ,… then …it should include a stronger emphasis on prosody’. It is also important to present language in context, because thus learners are more likely to understand functions of intonation and acquire the prosodic skills.

These are the main functions of intonation:

1. Organization of information.

e.g. Mary bought some apples. (not John)

vs Mary bought some apples. (not oranges)

To raise awareness of this function, ask students to highlight the key words in the text they are going to present. Here is an example of activity:

• Student A reads the text silently, highlighting information they find most important.

• Student A reads the text out loud, stressing the most important information while student B takes notes.

• Students share their notes with another group and compare. It can lead to further discussion.

If students struggle with sentence stress and tone, try to visualize them. You can use software, e.g. Speech Analyzer, Praat, draw the melodic contour on whiteboard or just let their voice follow their arm movements.

2. Realisation of communicative functions (statement/question/request/order)

e.g. It is necessary to wash hands. (it can be a statement, an order or a question in oral speech)

• Students work in small groups or pairs.

• Student A picks a random card with some active language items and a communicative function or emotion, e.g. WORK (order / strict)

• Student A produces an example with that language item.

• Other students should guess the communicative function and/or emotion.

• They can also read same or very similar phrases with different functions or attitudes.

3. Expression of attitudes.

e.g. Good boy! (may sound encouraging or sarcastic)

4. Indication of syntactic structure.

e.g. John said the boss is an idiot. Vs ‘John,- said the boss,- is an idiot’.

Different types of dictations and working with written texts can be really helpful to build awareness of this function of intonation.

• Dictation in pairs.

• Reviewing their own written texts while reading them out loud to each other can improve both intonation and punctuation.

5. Discourse function regulates the flow of conversation by indicating the beginning and the end of speaking, or turn-taking process.

• Any game that takes place in classroom environment (e.g. a guessing game or a board game) can help to build prosodic skills, though it is important to raise awareness of suprasegmental features and their functions in discourse.

Pronunciation training involves a number of challenges. Prosody is one of the most disregarded aspects of language instruction for non-majors, though it is a promising topic for future work. The set of activities can help them realize the communicative value of suprasegmental elements and pay greater attention to rhythm, pausing, stress and tone. As a result, the students will be able to perform and communicate with peers with greater confidence. They will become aware of how to assess their performance, improve it, and to maintain the result. The final outcome is to make their speech less accented and to improve overall performance, as well as to increment self-esteem.В рамках личностно-ориентированного / гуманистического студенто-ориентированного подхода первостепенное значение имеет свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть гибкой в поиске решений актуальных учебных, профессиональных, научных задач, проявляя при этом нетрадиционный, творческий подход.

References

8. Derwing, T. M., & Rossiter, M. (2003). The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented speech. Applied Language Learning, 13, 1–17.

9. Gilbert, J.B. (2008) Teaching Pronunciation. Using the Prosody Pyramid. Cambridge: CUP.

10. Jackson, Carrie & O'Brien, Mary. (2011). The Interaction between Prosody and Meaning in Second Language Speech Production1. Die Unterrichtspraxis. Teaching German. 44. 1-11. 10.1111/j.1756-1221.2011.00087.x.

11. Sonia, Belhoum and Abdelkader Lotfi, Benhattab, The Importance of Prosody in a Proper English Pronunciation for EFL Learners (July 26, 2016). Arab World English Journal (AWEJ) Volume.7 Number.2 June, 2016.

УДК 372.881.111.1

Лисицына Елена Александровна
Старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков института иностранных языков,
Московский педагогический государственный университет (Москва)
ealisitsyna@mail.ru

Content language integrated learning as means of developing the professional competence of graduates of language universities

ABSTRACT.

The emphasis is placed on the development of learners' professional competence in the domain of linguistics and teaching foreign languages within the system of language higher education. For that purpose, the tendencies that set and shape the concept and content of the professional training in foreign languages, are analyzed. The integrative approach is considered to be the most effective for elaborating the didactics and methods of developing the professional competence of graduates. The model of the development of the professional competence functions on the concept, theory applied and pragmatic levels and is implemented by means of the integrative approach. The integrative approach is ensured by content language integrated learning which unites both teaching a foreign language and a non-language subject. The subject matter is explored with and through the foreign language which entails the enhancement of the linguistic competence as well as cognitive and communicative skills. The integrated learning contributes to the formation of cultural awareness and interpersonal communication skills which are the key prerequisite for the professional emergence.

Keywords: *foreign language education; professional training; professional competence; approach by competence; integrative approach; content language integrated learning; communicative competence.*

The problematique of the development of learners' professional competence in the domain of linguistics and teaching foreign languages signals a priority for any university that provides language training. The professional competence means de facto the ability and desire to teach and therefore, should be formed in the course of linguodidactic training that will assert learners' intention to teach.

At present, the linguodidactic training implies a dissection of the professional commitment into separate competences the development of which aims at forming the professional competence. The latter tends to be close to the didactic competence [4, p. 90]. The identification of the professional and didactic competences can be regarded as logical due to the professional and didactic skills and knowledge which form the didactic competence. Another synonymous concept, that is one of the linguodidactic competence of a teacher of a foreign language, is well acceptable. If being targeted in the course of professional training, it is the linguodidactic competence that eliminates the narrow focus of the training owing to its "general scientific and interdisciplinary potential" [12, p. 274]. In the framework of this research, we suggest that the linguodidactic competence be

defined as a component of the professional competence, the latter being an integral characteristic of a graduate as well as the ultimate goal of the educational process.

Despite the diversity of opinions regarding the constituents of the professional competence, the leading role is mostly assigned to the didactic competence being an amalgam of cognitive, pragmatic and reflexive-analytical components. Other competences are arranged along the perimeter of the didactic competence and tend to replicate, being different in name only. In this research, the system of competences elaborated by A.V. Khutorskoy is referred to since most completely specifies the goals and the results of the higher education [5].

1. The competence of life meaning and values correlates with value guidelines which determine the mindset and worldview.

2. The competence of culture unites aspects of native and other cultures, the spiritual and moral foundations of life, issues of science, religion, traditions and their influence on the world.

3. The competence of education refers to learning with an emphasis on knowledge and the skills to plan, analyze and evaluate one's own performance.

4. The competence of information ensures efficient operations with big data by means of information technologies.

5. The communicative competence means the knowledge of the language as well as the rules of interaction in a particular context, including the self-presentation skills, various social roles and strategies, the implementation of which contributes to the achievement of goals in the interpersonal communication.

6. The social competence involves having certain knowledge and experience in the social and professional spheres, in matters of economics, law, and politics. Those mean, in essence, the civil literacy.

7. The competence of personal self-improvement is aimed at the formation of the interior need for self-empowerment on the moral, spiritual, physical, intellectual and emotional levels, with an emphasis on acquiring certain techniques of independent development.

The composition of the professional competence of a graduate of a language university can be further detailed and expanded. Indicated are those competences which if developed, testify the professional commitment of a graduate who benefit from them.

The competences presented forge the core of the professional commitment the formation of which requires certain terminology and approaches. From the perspective of the competence concept disclosed above as a set of knowledge and skills, the modelling of the educational process is defined in scientific studies as the approach by competence.

The approach by competence adopted in the foreign language education is notable for its evolution. The challenge of developing the receptive and productive speech skills, that dates back to the second half of the 20th century, was transformed into the challenge of developing the communicative competence. Whereas at present, the objective is the professional competence in the meaning of interacting and working effectively in a foreign environment. The economic realities set terms for the employment market which entails modifications for the approach by competence. Those were embodied in the Common European Framework of Reference (CEFR) by the Council of Europe, edited in

2018. De facto, the approach by competence targets the professional commitment to implement educational strategies at the interdisciplinary level. From this perspective, professional training is generally regarded as integrative approach.

The concept of integration is initially associated by Y.A. Komensky with the search for a solution to the problem of disclosing the integrity of nature in the content of education: “As in nature everything is interconnected, so in learning the interconnection is imminent, not otherwise.” [6, p. 336]. The idea of the interdisciplinary correlation is supported by I.G. Pestalozzi who insisted on establishing a reasonable order among the disciplines the way those are arranged in nature [9, p. 175]. The most complete psychological and methodological justification for the didactic significance of the interdisciplinary correlation is developed by K.D. Ushinsky, who saw the foundation for the integrative approach in the relationship of science and disciplines [14, p. 117].

At the present stage, integrated classes are considered as a didactic tool for acquiring knowledge and skills to solve tasks in the context of interaction of disciplines. Since each professional problem is inherently versatile and multidimensional, that is integral, its solution objectively requires systematic analysis. The challenge resides in establishing the model of developing the professional competence to achieve the pertinent goal of the system of higher education, that is to educate and train professionals who shall be prepared not only for the ever changing social and economic realities but also be able to exploit the relevant subject matter in correlation with other disciplines.

The relevant model of developing the professional competence is a complex system which manifests itself at conceptual, methodological and pragmatic levels.

First, the conceptual level is backed up by theory applied on modelling at large and projecting in education in particular. Therefore, the theory applied constitutes the basis foundation for constructing a model for developing the professional competence.

Second, the methodological level reveals the results of the scientific academic research in the domain of educational psychology and linguodidactics. Respectively, the results provide reference points and criteria for selecting approaches, content and tools of organizing the training. At the present stage of the development of foreign language education, the construction of the model is based on the requirements to the profession. Equally, the guidelines can be defined as the competences that build up the whole of the professional competence discussed heretofore.

Third, at the pragmatic level the model of developing the professional competence accommodates the conditions of educating and training learners as well as the two-tier system of higher education. Furthermore, the emphasis is placed on professional disciplines which can serve both as a tool for developing the professional competence and as a way to improve the linguistic and speech skills.

From the perspective of means for developing the professional competence decisive is the methodological level which stipulates the most effective means and approaches in foreign language education.

Within the framework of the Russian linguodidactic school the means in foreign language education designate the teaching material resources that serve the implementation of educational goals and contents as well as target the management of learners’ and teachers’ activities [3, p. 70]. A.N. Schukin supports this definition,

qualifying the means as a "complex of teaching manuals and technical devices" [13, p. 214]. In view of the increasing role of distance learning, the means of foreign language education also include online computer communications in the context of the information and educational environment (Internet)

Meanwhile, foreign linguists do not tend to regard the means of foreign language education as a lone-standing category. Notably, D. Larsen-Freeman employs the term technology in language teaching with reference to classroom equipment ('chalk and blackboard') as well as to digital technological resources [8, p. 250]. H.D. Brown assimilates the means of foreign language education to the techniques of projecting an educational model [1, p. 128] whereas D.S. Richards and T.S Rodgers regard the means as a tool for modelling the whole of the teaching and learning process and hence include curricula and teaching books [11, p. 363].

The means of foreign language education are classified in line with the underlying classification criteria. From the perspective of the role in the educational process, the means can be categorized as principal, complementary and additional. Whereas form the recipient's perspective, the means are intended either for teachers or learners. Depending on the perception channel, the means are typologized as auditive, visual and multimedia. It is worthwhile to note the prevalence of books as the principal means for both teachers and learners which undoubtedly conflicts with the socio-economic demand for the professional ability to stand up to the rapid change and challenge. Thus, the means of achieving the goal is not consistent with the objective of developing the professional competence and, consequently, impedes with its development. The higher education should be based on a scope of technologies and tools that focus on the learners' own cognition and research.

Thereby, the traditional notion of the means of language teaching has evolved in educational techniques and technologies which set the way to the development of the professional competence.

In the logic of this definition the means of foreign language education embrace the state standards (FGOS) as well as the contents of teaching courses and modules. Furthermore, the teaching and learning process is carried out in the foreign language which is being studied, namely Content language integrated learning (CLIL).

The specific feature of CLIL resides in using the linguistic competence to explore the content of the subject matter, at the same time exploiting the latter to enhance the language skills. Additionally, the emphasis is placed upon such constituent parts of the educational process as the development of the cognitive and communicative skills.

The notion of CLIL was first introduced in the mid-1990s by David Marsh and is now regarded as the umbrella term for content-based approaches in teaching and learning, such as Content-based instruction (CBI), Languages across the curriculum (LAC), Bilingual education [2, pp. 64-67]. CLIL unites both teaching a foreign language and a non-language subject, the latter is being taught with and through the foreign language.

The concept of CLIL is anchored in Stephen Krashen's hypotheses in line with which the second language acquisition works best if arranged through common life communication [7]. The interlocutors are concentrated on the speech act rather than the

form of utterance the same way the teaching targets the discussion of the content in integrated learning.

Furthermore, the integrated learning engenders a most effective environment for learners' development in terms of L.S. Vygotsky's concept of zones of proximal development [15, p. 7]. The outperformance of teaching is well attained via CLIL which contributes to the creation of the zones of proximal development and ensures the latter.

The constructivist concept by Jean Piaget affirms the leading role of a learner in elaborating the rules of interaction with the environment. The new is not given, it is created by the one who learns. Thus, CLIL may serve as the driving force to bridge the knowledge acquired and the knowledge to be acquired [10, p. 341].

The concepts scrutinized above call for adequate teaching input in the foreign language which shall enable teachers to generate and secure a subject-focused discursive ambiance complied with the CLIL structure.

The CLIL structure is of complex order and comprises four mainstream elements – cognition, content, communication, culture. The element of *cognition* refers to the cognitive abilities, such as creative thinking, evaluation and reasoning which are intensely developed within the course of integrated learning. The component of *content* is presented by the subject matter being taught and learnt through the foreign language. The constituent of *communication* provides for teaching and learning in interaction ensured by communicative tasks and activities. Lastly, the element of *culture* may not be left behind in the context of the learner's synergy in CLIL classes since the awareness of cultural peculiarities is inherent to the professional competence. The latter can be developed on condition of the all of the four elements targeted as a whole.

The teacher's linguistic and didactic competences are the key prerequisites for effective CLIL implementation, as well as sufficient knowledge on the non-language subject. The authentic input, the technologies and the methods used by the teacher aim the enhancement of learners' practical skills, such as analyzing, synthesizing, interpreting, evaluating, comparing and debating on the subject matter in the foreign language.

With the purpose to assess the efficacy of CLIL a course of Linguodidactics was designed for the 1st year students in a master's degree program at Moscow Pedagogical State University, Department of foreign languages. The course of Linguodidactics targets the development of the didactic competence and covers the theoretical and practical issues of the evolution of teaching approaches and methods both in Russian and western schools. The issues of discourse interaction as well as psycholinguistic peculiarities of speech production and reception are also highlighted. The course is presented in the English language at a weekly frequency within four months. The results of the integrated learning indicate the improvement of the receptive and productive skills along with the speech fluency. Also, the academic lexis is expanded due to the repeated use of the subject terminology. The motivation for learning the subject in the foreign language exceeds manifold the motivation for exploiting the subject in the native language owing to the learners' awareness of the professional benefits the integrated learning provides. Being engaged in the communicative interaction ensured by CLIL the learners take advantage of the opportunity to develop the communicative and socio-cultural competences. All at

once, the integrated learning enables leaners to refine the subject knowledge and fine-tune the linguistic competence.

Therefore, the Content language integrated learning manifests the didactic value which makes it most effective for developing the professional competence of graduates of language universities. The integrated learning contributes to the formation of the skills of interpersonal communication and cultural awareness which are those of the most sought-after in the job market.

References

1. Brown, H.D., Lee H. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. Fourth edition. – San Francisco: Pearson, 2019. – 491 p.
2. Eurydice survey. Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. – Belgium: The information network on education in Europe, 2006. – 82 p.
3. Galskova N.D., Vasilevich A.P., Akimova N.V. Methodology for teaching foreign languages. – Rostov-on-Don: Publishing house Phoenix, 2017. – 350 p.
4. Igna O.N. Structure and content of methodological competence of a teacher of a foreign language // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – Yaroslavl: Yaroslavl Pedagogical State University, 2010. – № 1. – 90-94 pp.
5. Khutorskoy A.V. Educational competences and methodology of didactics. standards. – URL: https://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm (date of request 13.07.2019).
6. Komensky Y.A. Selected pedagogical works. Volume 1. – Moscow: Pedagogy, 1982. – 656 p.
7. Krashen S. Theory of Second Language Acquisition. URL: https://www.sk.com.br/sk-krash-english.html (date of request 13.07.2020).
8. Larsen-Freeman, D., Andersen, M. Techniques and principles in language teaching. – UK: Oxford University Press, 2011. – 318 p.
9. Pestalozzi I. G. Selected works. Volume 2. – Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1963. – 564 p.
10. Piaget J. The Origins of intelligence in children. Third printing. – NY: International Universities Press, Inc., 1965. – 442 p.
11. Richards, J.C., Rodgers, T.S. Approaches and methods in language teaching. Third edition. – UK: Cambridge University Press, 2014. – 399 p.
12. Tareva E.G. The essence of linguodidactic competences and their place in the structure of professional competence of a teacher of a foreign language // Bulletin of Buryat State University. – Ulan-Ude: Buryatsky State University, 2007. – № 10. – 268-276 pp.
13. Shchukin A.N. Theory of teaching foreign languages (linguodidactic foundations). – Moscow: ICAR Publishing House, 2017. – 336 p.
14. Ushinsky K.D. Essays. Volume 3. Pedagogical articles 1862-1870. – Moscow-Leningrad: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1948. – 692 p.

15. Vygotsky L.S. Psychology of human development. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-8-konkretnaya_psihologiya_cheloveka.pdf (date of request 13.07.2020).

УДК 372.881.111.1

Мележникова Мария Игоревна
Студентка 1 курса магистерской ОП «Межкультурное иноязычное образование в школе и вузе», Московский городской педагогический университет (Москва)
Начный руководитель:
Гончарова Виктория Анатольевна
канд. пед.н, доцент института иностранных языков,
Московский городской педагогический университет (Москва)

The Importance of Including Regional Component into Intercultural Language Education of Moscow Secondary School Students

ABSTRACT.

In the modern world the significance of intercultural orientation of foreign language education is growing. In this article the problem of realisation of the regional component of intercultural language education at Moscow secondary schools is raised. The paper presents the outline of the preliminary research on intercultural communicative competence (ICC) development using regional materials. The purpose of the research is to prove the importance for learners to study their native region at foreign language lessons. Moscow as a unique region for developing ICC is described in three different perspectives. As a result, the conclusion about the role of regional component of ICC is made.

Keywords: *culture oriented approaches; intercultural language education; intercultural communicative competence; regional component; regional competence.*

Nowadays culture-oriented approaches to foreign language teaching are gaining more and more popularity. Among them a special place is given to intercultural approach. Intercultural approach in teaching foreign languages implies the equality of cultures being studied, gaining knowledge of the native culture through the prism of the foreign culture [9, p. 310]. This approach fully corresponds to the requirements of the Federal State Educational Standard (further – FGOS) of basic secondary general education. Such learning outcomes for the subject “Foreign Language” as «the development of national identity based on acquaintance with the life of peers in other countries» [4, p. 9] are reflected in the standard.

The **aim** of the current research is to prove the importance of including regional component into intercultural language education of Moscow secondary school students.

The **relevance** of the current research is determined by the growing importance of intercultural orientation of foreign language education in the modern world where the processes of globalization and glocalization are taking place. Intercultural orientation of

the education is highlighted in state documents about education. FGOS underlines, firstly, the significance of intercultural communication and, secondly, the importance of developing one's own national identity by the means of intercultural communication which is the core idea of the intercultural approach. «The Project of the Concept of Modernization of Foreign Language Teaching and Learning Content and Techniques» shows that it is planned to take regional varieties into account when improving the foreign language curricula.

In the present research Moscow as a region of the Russian Federation will be subjected to analysis. Moscow is the capital of Russia. That is why it is particularly relevant to scrutiny its intercultural communication potential as well as the difference between studying it as the capital of Russia and as a region of the Russian Federation.

In the framework of contemporary educational paradigm in education the particular significance is given to the culture-oriented approaches to language teaching and learning. These approaches imply studying culture through language and language through culture. Culture-oriented approaches include: language and country studies (E.M. Vereschagin, V.G. Kostomarov), linguacultural (V.V. Vorob'ev, F.P. Furmanova), multicultural (P.V. Sysoev, N.V. Baryshnikov), sociocultural (V.V. Safonova), intercultural (G.V. Elizarova, S.G. Ter-Minasova, N.D. Galskova, E.G. Tareva, N.V. Yazykova).

The main aim of the intercultural approach (Ter-Minasova 2006, Elizarova 2005, Tareva 2017, Yazykova 2018) is building and developing intercultural communicative competence (further –ICC) which is defined as follows: "the ability to realize, understand and interpret native and other worldviews in their interaction, and build the process of foreign language communication with representatives of another linguistic society on this basis" [9, p. 69].

In this definition it is worth noticing the phrase "native worldview". By "native" it is usually understood "the culture of one's home country". However, N. D. Galskova [5] supposes that it is necessary to know one's ethnical or regional culture to be interesting to one's partner in intercultural communication. The culture of one's region reflects one's native worldview fuller and more accurate.

Moreover, in «The Project of the Concept of Modernization of Foreign Language Teaching and Learning Content and Techniques» (Проект концепции модернизации содержания и технологий обучения ИЯ) developed by the researchers of the Russian Academy of Education the following suggestion is presented: «to prepare regional programs for the development of foreign language education in accordance with the needs of the region and the capabilities of regional educational organizations of general education» [8, p. 65]. So, it is planned to take regional varieties into account when improving the foreign language curricula.

The problems of intercultural approach appeal to many researchers such as Tolmacheva T.A., 2009, Apalkov V.G., 2008, Kolesnikov A.A. 2007, Ardashev A.N., 2006, Kornienko P.A., 2005, Denisova E.V. and many others.

Regional (or area) studies have their history from ancient times. However, Regional Studies as a research discipline became spread in the first half of the 20th century, especially in federal states.

As a research discipline Regional (Area) Studies is defined in the following way.

Area study is *a study of a political or geographical area including its history, geography, language, and general culture* [2].

In Russia in the educational sphere they started to discuss the regional component of the education in 1992 when the concept «national regional component of the State Educational Standard (GOS)» was introduced in the law «About Education» (закон «Об образовании»). After that, in 2002, it received the name «regional (national-regional) component of GOS (R(NR)C GOS)» [10, p. 8].

In his work E.E. Vyazemskiy quotes the definition of R(NR)C given by a famous methodologist, professor S.I. Kozlenko: R(NR)C is «part of the content of the subjects of the basic curriculum, including materials about the region (regional components of the disciplines included in the Federal component of the basic curriculum), regional academic disciplines that include local material» [Vyazemskiy 2008: 8].

In the sphere of foreign language education a number of researchers studied the regional component (Abysheva 2010, Bakurova 2008, Glumova 2006, Davydova 2007, Kornienko 2003, Kuznetsova 2002, Orlova 2011 et al.). The structure of intercultural communicative competence (ICC) with the focus on the regional component is fully described in the dissertation by E.S. Orlova [7]. She sees it as a part of sociocultural competence which is in turn a part of ICC.

In the coursebooks used in Russian schools texts about Moscow usually present Moscow only as the capital of Russia (so, in relation to Russia in general) and there is quite little information about the region itself. However, there is a coursebook called «City Stars» from which students can obtain more profound knowledge about the city.

A preliminary analysis of the two coursebook lines («Spotlight» and «City Stars») has shown that even if there is extensive information about Moscow in the texts and the texts are accompanied by exercises, such exercises do not usually develop intercultural competence of the students.

Moreover, the discussion with school teachers about the problem of the realisation of the regional component has proved that students face difficulties when they have to talk about their own city in English (for example, they do not know how to translate the names of some historical events or famous landmarks).

The intercultural approach has been analysed from the perspective of culture-oriented approaches. It has been highlighted that the novelty of intercultural approach is in its equal orientation to both cultures being studied – native and foreign. Students learn new facts about their native culture by learning and understanding foreign culture.

ICC is the ability and readiness to realise intercultural communication by building the common field of meaning for all participants and to reach positive results of communication for both sides in the end. ICC is not the analogy of the communicative competence of a native speaker. It can only be possessed by a mediator of cultures – a language personality who learns a language as a foreign language. The aim of building ICC is to reach the feature of the language personality that will let come out of their own culture and acquire the features of the mediator of cultures not losing their own cultural identity [3, p. 236].

In this definition by G.V. Elizarova the building of the common field of meaning is highlighted because two participants should be aware of cultural phenomena of each other's society. During the process of communication these cultural realia should be clearly explained so that both sides share the same ideas. Only the building of the common field of meaning makes the communication process successful. She also underlines the importance for the participants (or at least one of them) to be a mediator of cultures. It is becoming particularly relevant today because in the new edition of Council of Europe's document there is a new requirement for learners of language – to be a mediator of cultures (CERF 2018). So, students should be taught how to be a mediator of cultures.

ICC has its certain content which includes knowledge, skills and attitudes.

Knowledge implies possessing information about culture in general, cultural universals, their content in different cultures; how culture is reflected in language and speech; about psychological features of intercultural communication: how to understand meanings, stereotypes, prejudices, generalizations, how to cope with one's own emotions, about the nature of empathy [3, p. 260].

Skills of intercultural communication have a number of elements:

- ethnographical skills;
- skills to see one situation from different points of view;
- skills to manage one's own emotions;
- skills of a mediator of cultures;
- language skills [3, p. 261].

Attitudes include openness to new information, the desire and readiness to perceive the "other" as equal, the consistent development of tolerance, acceptance, adaptation to the phenomena of foreign culture, the building of an empathic attitude to its native speakers [3, p. 260].

Regional competence as a part of sociocultural competence of ICC has been described. The development of regional competence provides a better understanding of one's own culture and, consequently, oneself as well as allows a person to articulate clearly the ideas connected to their native culture in foreign language which makes them more interesting speakers in intercultural communication.

There are a number of dissertations on national regional component. They can be group according to the level of education they are aimed at. There is research for all levels: primary general (Kaziahmedova 2004 et al.), basic general (Kornienko 2003 et al.), secondary general (Abysheva 2010, Kuznetsova 2002 et al.) and higher (Bakurova 2008, Glumova 2006, Davydova 2007 et al.).

The authors consider the component from different perspectives. They include:

- realisation of the national regional component by means of project work (Kuznetsova 2002);
- development of students' motivation and sense of achievement by means of national regional component (Denisova 2002, Krysanova 2014);
- using national regional component for development of certain language skills (Bakurova 2008, Kaziahmedova 2004);
- national regional component in professional education (Bakurova 2008, Davydova 2007);

- regional competence (Nasyrova 2013, Orlova 2011);
- national regional component in culture oriented education (Glumova 2006, Orlova 2011);
- national regional material implemented in the main English (or other foreign language) course (Abysheva 2010, Kaziahmedova 2004).

In our work we scrutinize national regional component from the point of view of culture oriented and competence-based general education. That is why the papers by E.P. Glumova, A.A. Nasyrova and E.S. Orlova are of paramount importance for us.

A.A. Nasyrova's understanding of national regional component is competency-based and is defined in the following way:

Regional-oriented communicative competency is a competency of subordinate order in relation to communicative competency of bachelor of linguistics that is formed by cluster of regional-oriented competencies (regional-language, regional-speech, regional-sociocultural) including regional and professional-regional knowledge, speech abilities and skills that let students solve individual-meaningful communicative problems by means of foreign language in educational, professional and other spheres of the region [6].

As we see, regional component here is presented as a competency, and the competency, in its turn, is a part of foreign language communicative competency. A student must know region-specific facts and be able to solve problems concerning different spheres of the region.

In N.Yu. Abysheva's dissertation *national regional component* is understood as "a selection of content, methods, means and forms of education taking into account socioeconomical, cultural, ethnical peculiarities of the region and making adjustments to the curriculum based on this information that let students learn necessary educational material in English" [1].

In this definition it is underlined that a teacher should select the material according to peculiarities of the region and students' needs.

So, the review of the literature and definitions of the concept of the regional component of education content allows us to summarise and provide a working definition of the regional component of education content.

National regional component of education content in relation to foreign languages is a part of a foreign language curriculum for which region specific knowledge, abilities and skills are selected and taught.

In the framework of our work, where the regional component of education content is subjected to analysis, we will pay prior attention to acquiring knowledge and attitudes for intercultural communication. It is predicted that skills will be the same for the regional competence and intercultural competence in general. However, there are certain differences in knowledge and attitudes component (and, especially, in knowledge one) which will be described below.

E.S. Orlova [7] describes the structure of ICC in relation to regional component.

Intercultural foreign language communicative competence in relation to regional competence contains five elements (competences): linguistic, sociocultural, compensatory, educational and cognitive, discursive. Sociocultural competence splits

further to sociolinguistic, subject, general cultural, country studies and regional competences.

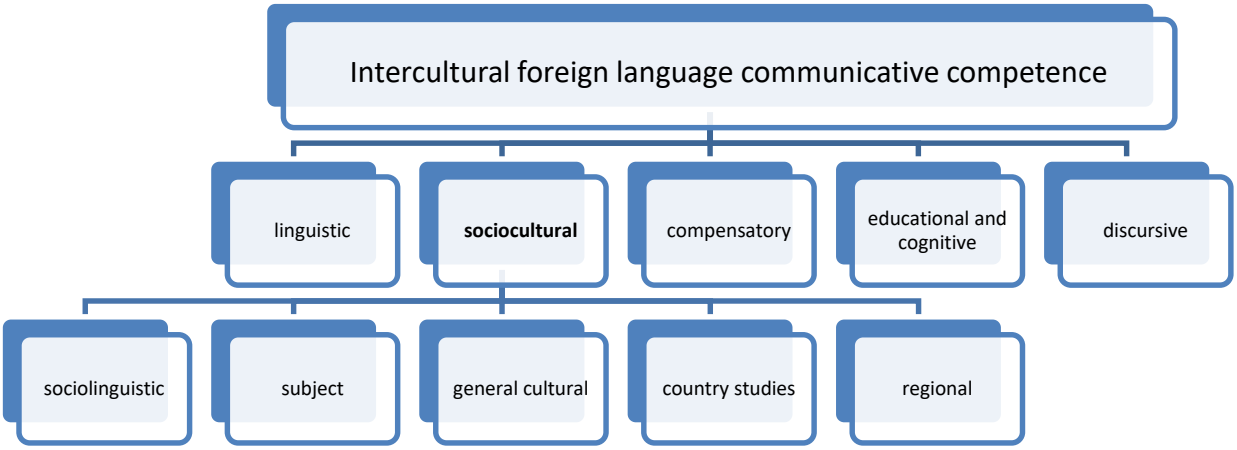


Diagram 1. Intercultural foreign language communicative competence [7]

Here we are particularly interested in sociocultural competence. According to E.S. Orlova, sociocultural competence is readiness and ability *to understand and interpret linguacultural facts correctly using value orientations*. The regional competence which is included in sociocultural competence in these terms is:

- readiness and ability of a secondary language personality to perform intercultural communication based on knowledge reflecting the specificity of the regional cultural worldview, abilities to operate it, skills to interpret phenomena of regional culture and ethnical peculiarities of the peoples who live on the territory of the region, and positive attitude to the partner with whom communication takes place [7].

So, regional competence is a part of sociocultural competence of ICC. It is as important as, for example, country studies competence because students should know not only about their country in general, but also about their own native region. The development of regional competence provides a better understanding of one's own culture and, consequently, oneself as well as allows a person to articulate clearly the ideas connected to their native culture in foreign language which makes them more interesting speakers in intercultural communication.

Moscow is a unique subject of the Russian Federation and in terms of the development of ICC, as it was already said, it can be viewed from three perspectives.

1. Moscow as the capital of Russia;
2. Moscow as a subject of the Russian Federation;
3. Moscow as a city for intercultural communication.

Moscow as the capital of Russia is presented in many school books and Moscow there is described as a part of Russia, as the capital with its symbols which are important for the whole country.

Moscow as a subject of the Russian Federation has more distinct features. It is a place for those who live there. Thus, more specific topics should be discussed when we mean Moscow in this capacity.

Moscow is a place for intercultural communication because a lot of different nations live here from the whole country as well as there are many international guests who arrive in Moscow every day. That is why Moscow has very high potential for intercultural communication.

Thus, including the regional component of ICC into secondary school curricula seems to be particularly relevant today as it allows students to understand their own culture (and, consequently, themselves) better as well as to become more competent speakers in intercultural communication.

Further research could be done in analyzing school books from the point of view of realization of the regional component and carrying out a survey to see what students know about their region – Moscow. Based on this analysis the rationale and the system of exercises to build regional competence could be developed.

References

1. Abysheva N.YU. Realizaciya regional'nogo komponenta pri obuchenii anglijskomu yazyku uchashchihsya starshih klassov srednej shkoly. Diss… kand.ped.nauk. – Ekaterinburg, 2010. – 182 s.
2. Dictionary // Merriam-Webster, 2019 [Elektronnyj resurs]. – URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/area%20study (Data obrashcheniya 5.12.2019).
3. Elizarova, G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam / G. V. Elizarova. — SPb.: KARO, 2005. — 352 s.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya 2010. [Elektronnyj resurs]. – URL: https://fgos.ru/ (Data obrashcheniya 15.11.2019)
5. Gal'skova, N.D. Mezhkul'turnoe obuchenie: problema celej i soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam Tekst. / N.D. Gal'skova // Inostrannye yazyki v shkole. 2004 - №8.- S.3-8.
6. Nasyrova A.A. Formirovanie regional'no-orientirovannoj kommunikativnoj kompetencii bakalavra lingvistiki: dis. … kand. ped. nauk. – Kaliningrad: Balt. feder. un-t im. I. Kanta, 2013. – 228 s.
7. Orlova E.S. Metodika formirovaniya regionovedcheskoj kompetencii uchashchihsya v elektivnom kurse profil'noj shkoly: anglijskij yazyk, Respublika Buryatiya: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / E.S. Orlova. – M., 2011. – 189 s.
8. Proekt nauchno-obosnovannoj koncepcii modernizacii soderzhaniya i tekhnologij prepodavaniya predmetnoj oblasti «Inostrannye yazyki». Uchebnyj predmet «Inostrannyj yazyk». – M.: FGBU «RAO», 2017 – 89 s.
9. Tareva E.G. Sistema kul'turosoobraznyh podhodov v obuchenii inostrannomu yazyku / E.G. Tareva // YAzyk i kul'tura, Tomsk. – 2017. – № 40. – S. 302–320.

10. Vyazemskij, E. E. Nacional'no-regional'nyj komponent istoricheskogo obrazovaniya: posobie dlya uchitelya / E. E. Vyazemskij, O. YU. Strelova. - M.: Prosveshchenie, 2008. - 159 s.

УДК 37.026, 37.091.39

Теплякова Анастасия Борисовна
тьютор, преподаватель кафедры английского языка школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва)ateplyakova@hse.ru
Научный руководитель:
Каминская Лариса Исааковна
Доцент Центра интенсивного обучения иностранным языка МГУ им. М.В.Ломоносова,
ведущий методист Научно-образовательного центра «Школа Китайгородской»

Activation Method: a Response to Present-Day Teaching Goals

ABSTRACT.

The key concept of professor Galina Kitaygorodskaya's method "Activation of Individual and Group Potential" (Activation Method) resides in its title: activation is regarded as a process aimed at achieving and maintaining a high state of personal and group activity. Cognitive and emotional engagement is central to the teaching and learning process. Enhanced motivation, interest and personal development are key elements of the psychological basis of the Method. The main objectives are promoting creative thinking, speaking, listening and reading skills, enhancing vocabulary, using appropriate grammar constructions in oral and written speech. All the skills and language systems are integrated. Abundant language input, use of lexical chunks, consideration of every aspect of the learning environment as well as of the affective filter and students' positive emotional state are key aspects of the Method. The Method is applicable in different learning and teaching contexts. The key ideas and principles of the Method of Activation constitute a system of language teaching.

Keywords: *activation; communicative approach; creative thinking; lexical approach; motivation; roleplay; teamwork.*

The 21st century has set new challenges for the education system in general, and teaching English as a second language has accordingly seen a lot of changes in recent years. A communicative paradigm, learner-centeredness and task-based materials have become an incontestable norm and a teaching standard in language instruction. Combined with the traditional requirements of the learning institution curriculum, these new tasks often lead to teachers including too much into the programme. The scope of teaching task has also been enlarged from teaching language skills and systems to teaching learner autonomy skills in order to provide for lifelong learning skills development. The amount of information to be processed by students has recently grown manifold resulting in the increase in the complexity of language course content. As a result, an array of teaching and learning issues arises.

Students find themselves extremely tired and overstressed because they are overloaded with tasks. The reason for that is that coursebooks do not provide enough practice for accomplishing all the goals set in the present curricula and teachers have to give more tasks and rush learners through the course. This is aggravated by the undergoing shift towards online education which also might lead to excessive homework tasks as a substitution for live communication.

Cognitive engagement decreases as learners try to protect themselves from the information overload and the rush through the material. Since it is impossible to process all the information, the mind becomes selective as to the course content. The increased amount of material leads to lower levels of acquisition.

The learning issue of lower cognitive engagement is exacerbated by the teaching issue of suspended meaningful practice of the target language in communicative situations. Striving after accuracy, teachers sometimes forget that the communicative approach sees the language as a system for the expression of meaning with interaction and communication as its primary functions [8, p.15]. They focus on 'pseudo-communicative' drilling tasks that only practice the form in rather typical situations. Involving communicative tasks which negotiate the meaning and make the course personalized are often postponed till later when students have mastered the target language and do not make any mistakes in it. The disbalanced course design leads to demotivation and loss of learner engagement.

Productive skills development, which is the leading goal today, is associated with many psychological challenges. The learners' progress may be inhibited by their fear to make a mistake, which is an inalienable part of the learning process. Reluctant to speak with errors, learners often find themselves unable to overcome communicative breakdowns. Adult learners are "particularly unwilling to put themselves in positions in which they are exposed to making mistakes" [2, p.226]. This issue might be a serious obstacle to making progress in language learning.

Therefore, the task that communicative language instruction faces today consists in maximizing learning and increasing classroom activity efficiency without overloading the learner. In fact, the stress level for the learner should be decreased. Obviously, boosting learner motivation is a significant factor for cognitive and psychological engagement resulting in better language acquisition and lower stress level. A well-balanced course design involving a succession of meaningful fluency and accuracy tasks could provide for harmonious productive and receptive skills development.

The Method of Activation is a method that seems to offer a solution to the present-day challenges of language instruction. This method, created by professor Galina Kitaygorodskaya, is in line with the ideas of the communicative method, the Lexical approach and Suggestopedia. It follows the theory of Dr. Lozanov and incorporates the findings of social psychology, psycholinguistics, sociopsycholinguistics, cognitive psychology, pedagogical psychology, methodology of teaching foreign languages, and psychophysiology.

The Method of Activation defines the language not only as a linguistic system and a means of communication but also as a means of international communication [4, p.8]. Therefore, language acquisition implies learning the language systems, developing skills

and learning to communicate on a deeper level, while presenting extralinguistic information and the culture of the peoples or nationalities that speak that language also plays a significant role in language teaching. This is essential today because awareness of cultural differences, understanding and appreciating cultural diversity, tolerance and respectfulness are gaining crucial importance in the present-day world. The language theory that underlies the Method of Activation ensures culture-oriented approach in the course design. This contributes into increasing learner engagement because present-day learners understand the value of cultural awareness.

Similarly to the communicative approach, the Method of Activation identifies interaction and communication as the primary functions of the language. However, unlike the communicative approach, the Method is very specific about the course design. Each course is built around a story full of events that happen to a group of people. The learners act these events out taking on the roles of the participants of this story, and the events serve as the basis for the context of the interactive lessons that a teacher elaborates for each group specifically. The course, which is specified for learners' needs and takes into consideration their personal interests and preferred learning styles, is based on the textbook story but differs from group to group since a thorough needs analysis is carried out before each group starts learning and the teacher adapts the course for her students. Thus, the Method provides for individual approach in teaching. This, in turn, ensures engagement and motivation for a number of reasons: the basic story in the textbook is interesting, the context of each lesson created by the teacher for each group is captivating and thought-provoking, and the course considers individual profile of the learners from lesson to lesson.

Activation, the key concept of the Method, is a process aimed at achieving and maintaining a high state of personal and group activity conducive to more effective learning. The Method implies a high level of activation and involvement of both the teacher and the students, which ensures a high level of emotional and intellectual intensity of the learning process and stimulates the cognitive potential of the individual learner and of the group as a whole [4, p.17]. The cognitive and emotive stimulation is accomplished through a learner-oriented environment where personalization plays a significant role. An exhaustive needs analysis is conducted, and the students are interviewed individually before the start of each course. Learning is based on creative tasks, with each task containing a personalized communicative goal.

Activation is also achieved by means of teamwork aimed at relationship development as well as by enhancing learners' motivation to communicate. The more the learners study together, the more they get to know each other and the more interested they become in the interaction with each other. The Method develops learners' soft skills and increases their awareness of cultural differences in communication. This is done through abundant input on culture in listening and reading tasks and the following communicative tasks and role plays that stipulate cultural awareness.

Activation is triggered by the enhanced role of art and creativity as stimuli for emotional and cognitive involvement of both the learner and the teacher. The Method is designed with the importance of the learner's and teacher's emotional state in mind and, therefore, takes into consideration every aspect of the learning environment. Background

music and the music which becomes the focus of tasks (for example, songs that are studied and sung in class) is chosen according to specified parameters, and visual aids are selected with consideration of their effect on the learner's emotional state. Lessons are often centred around the topics of art. All this aims at revealing learners' creative potential and their reserve capacities. This is in line with Gardner's Multiple Intelligence Theory of people's dominant ways to learn, behave and work and the VAK (visual-auditory-kinesthetic) multisensory approach to learning and teaching since the Method of Activation includes a variety of the tasks and activities that would match different intelligence types and learning styles. Students' preferred learning strategies, which are conscious processes or behavior that is used to improve acquisition, retention, recall and use of new information [9, p.21], are also considered by the teacher when designing the course and the lessons. The learners are interviewed and they also fill in questionnaires prior to the course for the teacher to be able to tailor the course to the group's preferred learning styles and interests. Regular feedback sessions help increase learners' awareness of how to make their learning strategies most effective.

Emotional and cognitive involvement boosted with the help of creative tasks and art helps reveal the hidden capacities of the learner. Suggestology as "the science of tapping man's reserve capacities in the sphere of both mind and body" [14] underlies the Method of Activation. The common features of Suggestology and the Method of Activation are the activation of cognitive processes and the resulting increase of memory capacity. This is especially important today when the information flow is excessive. The rich input in the lessons is processed easily because the learner's cognitive processes are working faster and with more efficiency due to the special learning environment. This helps retain larger amounts of information as compared to traditional language instruction. A good example is the first lesson with the beginners. Far from being limited to a traditional 'set' of grammar patterns typical for the beginner level, the central text of the first unit contains many phrases with different tenses, sentences with the first and the second conditional and a wider range of lexis. Learners, however, are able to remember most of the text with the help of different memorization techniques. These techniques use the chaining effects of the involuntary and incidental memory and aim at different intelligence types and learning styles.

The augmentation of memory capacity is possible not only due to a higher speed of cognitive processes and a variety of teaching techniques but also due to a suggestive environment where there is no pressure. The language is 'suggested' to the learner, and the learner is free to choose what language to retain and to use and what language to neglect. Thus, the non-compulsory learning environment helps relax and enjoy the large language input. The fear of not being able to remember everything is overcome. The barrier of criticism promotive of cognitive information rejection is thus removed. The learner is not forced to remember everything, which helps him relax and increases his memory capacity. The intuitive-affective barrier which might reject any input leading to frustration or undermining one's feeling of trust and confidence is also eliminated by suggestive teaching and friendly atmosphere. The concept of the lesson as a positive impression contributes into the removal of cognitive and affective barriers that hinder learning. Another important feature of suggestology is the relaxation effect, as suggestive

language input and suggestive activity in general do not require a lot of effort on the part of the learner. The paradox of suggestology resides in the intensification of memorization without fatigue and even with the relaxation effect [6, p.63].

As can be seen from the above, the main principles of the Method rest on psychological and psychotherapeutic footing. The first principle stands for person-oriented interaction, which involves creating an atmosphere of trust in the classroom and learner centeredness. Meaningful interaction in interesting communicative situations, with the consideration of learners' interests and personal qualities, is prioritized. This principle implies eliminating the inhibiting barriers of fear (fear of making a mistake, of being misunderstood, of looking stupid, etc.), appreciating each learner's contribution, augmenting learners' respectful attitude to each other and thus leads to learner's growing language confidence as well as her growing personal confidence. This results in the enhanced motivation and willingness to communicate. The methodological problem of meaning and form, which is echoed by a traditional accuracy-fluency dilemma, is solved by the first principle of person-oriented interaction, as it gives precedence to meaningful communication and not to the correction of the form for the sake of accuracy. All the tasks, even those with the focus on accuracy, are personalized and thus become meaningful. This is possible by means of detailed interviewing, diagnostic testing and research preceding the course and careful course design and lesson planning with the consideration of learners' prior knowledge that the teacher can build on. Therefore, meaningful communication is not postponed till later stages when learners know more language to be able to discuss the topics that are interesting for them. Another important aspect is the way the elements of the task-based approach are implemented in the Method of Activation. Although most of the activities are task-based, the core principle is not the task in itself, but the way this task relates to the inner world of the learner [12, p.24]. The task is not simply a cognitive task; the task satisfies a certain psychological need of the learner, for example, it might help some students overcome their natural shyness and thus increases their confidence. A shy student can be given a role of a shop assistant who desperately needs to reach his sales target for today. The mode of the game and the language scaffolding will help the student be more sociable and more cooperative. Once the student manages to initiate the conversation with several "buyers" and to "sell the product" successfully, the success in such an interpersonal communicative task will help her become more confident. This advances the level of personalization of the learning process and contributes into the transformation of the language task into the meaningful psychological task, although the learners are not always aware of this effect.

The second principle of the Activation Method is the principle of the role playing incorporated into the teaching materials and into the learning process. It regards role-play not as a fragment of a lesson but as a holistic basis of the language course thus providing for an effective way to boost students' motivation and to improve their language competence. The textbook materials are built on an eventful story in which different characters participate. Each learner is assigned a role of one of the characters from the very first lesson. The choice of the role for the student is made on the basis of the entrance interview and the questionnaire filled in prior to the start of the course. The role description contains the name, the profession, the origin of the character and two or three

other variable facts (a hobby, marital status, etc.). The learner is free to develop the character the way he wants and is encouraged to add other features to create an elaborate character. This is a long-term role that a student cultivates all through the course. The double function of the role-play consists in raising learners' interest and, consequently, in providing for a greater degree of involvement, on the one hand, and in psychological protection that a role gives to an anxious learner, on the other. The protection function resides in the fact that the illusion of full involvement of the character is created even if the language the learner is able to produce at the moment is rather limited [4, p.62]. The inhibiting lack of confidence connected with the learner's language skills and her perception of her own cognitive abilities, age, social state, communicative barriers and her fear of mistakes is then alleviated since the learner is playing a role and is not exposed to the public in all her vulnerability. The learner is not threatened by the fear of 'losing face' in the eyes of other students because she plays a role. Thus, a safe learning environment is created. Building a course around imaginary adventures of the learners provides learners' motivation and context-embedded natural language use [7, p.79]. This makes interaction in the lesson natural and meaningful and therefore contributes into better language acquisition. This concept of the role played by a student through the course does not eliminate short-term roles in role-play communicative tasks that make up the lesson.

The third principle resides in teamwork organized in a special way. The idea of teamwork in the Method of Activation is not limited to the work in mini-groups and the change of partners for different tasks. Teamwork signifies a valuable and meaningful contribution of each learner into the task. The roles help define the type of the contribution a learner will make. Besides, teamwork implies building on the group's prior knowledge. Students learn from each other, they enrich each other through classroom interaction and become aware of how much they already know, which is a significant benefit for increasing their confidence and developing lifelong learning skills. All the tasks are personalized, and every participant has his own meaningful communicative purpose in each task (e.g. "find out…", "convince", "explain why", etc.). This purpose serves to distract the learners' attention from language difficulties, focuses their attention on task fulfilment and reduces the fear to make a mistake. Thus, speaking skills are developed and fluency is built. Consequently, classroom interaction stipulated by motivating meaning becomes natural, and this way learning is boosted.

The model of the second language acquisition of the Method that serves as its technological basis is "Synthesis 1 – Analysis – Synthesis 2" where synthesis 1 stands for speech 1, analysis means language, and synthesis 2 stands for speech 2. It allows for the abundant language input offered at the initial stages to be used in practice from the very first lesson. The Method of Activation is in line with some of the principles of the Lexical Approach. As the Lexical Approach defines the central element of language teaching as a multi-word 'chunk', or a prefabricated utterance, which does not need to be analysed before or after it is used and which is easy to remember as a whole, the Method of Activation refutes language analysis at the initial stages of language learning. According to Lewis, "language can be analysed at many different levels but (…) this does not necessarily imply that it is always useful to analyse it, nor, more importantly, that

mastering the language involves ‘assembling’ it from its smallest component parts” [5, p.96]. Similarly, the Method of Activation suggests using ready-made multiword expressions that learners remember with the help of memorization techniques. These phrases are used in different contexts at Synthesis 1 stage, which makes the language use natural. The Method of Activation presupposes communicative use of “unanalyzed chunks and sequences which are used functionally and appear to be stored in the memory pending later grammatical analysis” [11, p.83]. At the first stage, the learners therefore are not aware of the language rules present in these multi-word chunks, yet they are able to retrieve them from memory and use them correctly in appropriate contexts.

The Method of Activation prioritizes “grammar as a receptive skill, involving the perception of similarity and difference” only at the initial stages of language learning, promoting systems analysis at further stages [5, p.37]. After learners have had intense practice of using the chunks in various situations, Analysis stage follows. Some of the language used in these phrases is subject to subsequent analytical operations with the focus on language forms. Guided discovery is a prevalent technique of analysis and it is very successful because students have been exposed to the target language in different contexts and have had a lot of speaking practice using this language before the stage of analysis. Guided discovery is often conducted by means of language games.

The chunks that are analysed are generative and therefore allow variability. Memorizing multiword expressions and the generative nature of these expressions serve as a scaffolding for more creative speech. Students start to experiment with the language using these generative patterns and producing their own language. This gives learners confidence and helps develop their fluency. The Analysis stage is then followed by fluency-oriented tasks involving the use of the target language. The emerging language produced by the learners at the final stage (Synthesis 2) is more accurate and natural. With the teaching process being centred around the learners’ personality, the Method recognises language as a personal resource, not an abstract idealisation, and considers language from a holistic point of view [5]. This is the reason why holistic Synthesis 2 stage is very important: after the stage of Analysis it helps the learners to switch back to fluency-oriented tasks where they use the language forms which have been analysed in a natural personalized context.

Learners have a rich input of natural language at the beginning of the course and not all this language can be subject to analysis. Successful language and inceptive fluency are prioritized over accurate language at the first stage (speech 1). It is important to point out that the target language that will be the focus of Stage 2 (analysis) constitutes a comprehensible input. It is carefully chosen according to the level of the learners, analyzed at stage two and then controlled at Synthesis 2 stage. Synthesis 2 stage is a fluency stage that encourages learner’s language production, however, it also has accuracy of the target language as a goal.

Regarding the lexical part, the model Synthesis 1 – Analysis – Synthesis 2 can be compared to the Presentation-Practice-Production framework: meaning-focused contextual input, language-focused learning and meaning-focused speaking output aiming at fluency development [7, p.90]. However, the model is the basis for the whole syllabus, not a single lesson. There is a flow from receptive to productive skills. The

material of the previous lessons is regularly recycled in multifunctional exercises where the new focus language is combined with the recycled material in new situations. This shows the students how their knowledge can be transferred into new contexts giving them more flexibility and improving their confidence.

The flow from controlled to open-ended tasks allows for regular formative assessment. Every lesson a written or an oral discrete-item or fluency test is offered to the learners, which "informs both the student and the teacher how well the student is doing" [10, p.210]. The teacher always monitors the learners and observes the way the focus multi-word expressions are used in fluency tasks. Thus, the teacher can control how thoroughly the group have learnt the target language and can modify her teaching accordingly [3, p.70]. Ongoing formative assessment also includes peer correction, mid-term and end-of-term feedback questionnaires, classroom discussions, and individual conversations. This increases students' awareness of their learning and has a positive backwash effect both for learners and teachers.

The idea of maximum exposure to the language underpins the learning process within the Method of Activation. The lexical standpoint leads to the focus on lexical chunks and semi-fixed expressions and increases idiomaticity. This prevents word-for-word translation and reduces learners' dependence on Language 1. However, translation into the learners' native language is used in the classroom at certain stages. Translation, which is one of the "preferred learning strategies of most learners", is beneficial at the presentation stage at lower levels [1, p.242]. It is a prerequisite to direct learners' cognitive effort away from searching for an equivalent in Language 1 to the English language and to save time [1, p.242]. Contrastive analysis with the Language 1 is also possible at certain stages of language systems learning. Therefore, Language 1 is incorporated into the teaching process. It reduces the unnecessary effort, focuses the cognitive effort, facilitates learning and thus places the learner at the centre of the learning process.

The outlined principles of the Method provide a number of benefits associated with teaching challenges of the present day. The psychological underpinning of the Method aims at eliminating the feeling of insecurity and creating a comfortable and motivating learning atmosphere. Since the Method of Activation is based on augmenting memory capacities and maintaining a healthy affective state, it satisfies the need of the present-day students to learn how to process large amounts of information with more ease and less tension. Learner-centeredness of the Method, implemented through a thorough needs analysis which is a prerequisite for syllabus elaboration and the constant course adaptation to the emerging learning situation, is fundamental. The Method encourages the learners to cooperate and to build their communicative skills and language skills on their cooperation. It promotes experimenting with the language, building on generative patterns and constructing on the emerging language produced by the learners. By means of the growing number of creative open-ended tasks throughout the course, the Method reinforces learner autonomy and fosters an independent self-motivated and enterprising personality who feels responsible for her own progress and for the success of her fellow students in the classroom.

The Method of Activation is a communicative approach which recognizes the primacy of oral skills. However, all skills and language systems are integrated in the teaching process, which makes the Method applicable in different teaching contexts. Originally created for short-term language instruction of adult learners with specific purposes, it has been adapted to teaching younger learners and teenagers in both short-term and long-term curricula. The Method has expanded to teaching different subjects, such as mathematics, history, biology, etc., not only language learning. Since the depth and the capaciousness of the principles of the Method allow for the flexibility and adaptability of the syllabi, the Method of Activation has been applied in academic and business contexts, in various learning and teacher training contexts. It has been successfully implemented in distant online language teaching as well as teacher training. It would be beneficial to apply the Method in the examination preparation contexts, because this context is largely formalized and presents learning challenges that are typical of the present-day situation: the need to process large amounts of information, learners' demotivation and tiredness, lack of personalization, etc. The Method of Activation seems to be able to resolve these difficulties and to make the learning and the teaching processes more effective.

References

1) Atkinson, D. (1987). 'The mother tongue in the classroom: a neglected resource?'. *ELT Journal* Vol. 41/4, pp.240-247. Oxford: Oxford University Press.

2) Brooks-Lewis, K.A. (2009). Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in *Foreign Language Teaching and Learning in Applied Linguistics*, Volume 30, Issue 2, 1 June 2009, Pages 216–235, https://doi.org/10.1093/applin/amn051.

3) Deller, S. & Rinvolucri, M. (2002). *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language.* Peaslake, Surrey: Delta Publishing

4) Kitaygorodskaya G. (2009) Intensive Language Teaching. Theory and Practice Moscow, Vysshaya Shkola, Nauchno-obrazovatelny zentr "Shkola Kitaygorodskoy"

5) Lewis, M. (1993) The Lexical Approach Language Teaching Publications

6) Lozanov, G.K. (1973) Osnovy suggestologii [Basics suggestologii] // Problemy sug- gestologii - Problems of suggestology. Sofia.

7) Nation, I.S.P., Macalister, J. (2010) *Language Curriculum Design.* Abingdon: Taylor & Francis

8) Nunan, D. (1989) Designing Tasks for the Communicative Classroom Cambridge University Press

9) Oxford, R. (1990) Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury house / Harper & Row.

10) Richards, J. C., Schmidt, R. (2002) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* Harlow: Pearson Education Limited.

11) White, R.V. (1988) *The ELT Curriculum.* Oxford: Blackwell

12) Zagvyazinsky, V. Methodology of didactic research. Moscow, Pedagogika, 1982. Методология и методика дидактического исследования.

Online sources

13) https://www.businessballs.com/self-awareness/howard-gardners-multiple-intelligences/

14) Lozanov, G. (1978) Suggestology and suggestopedia: theory and practice; working document, 1978, at https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000030087?posInSet=1&queryId=800a53ca-5769-4d01-bb37-ab0b858c7a14

УДК 37.026, 37.091.39

Шистко Виктория Анатольевна
Преподаватель английского и французского языков,
руководитель Smart City Seoul Group (Сеул)
v.shistcko@yandex.ru

Практический способ использования бессловесных книжек с картинками в качестве мощного инструмента обучения младших школьников
Practical way of using Wordless Picture Books as a Powerful Tool of Teaching Young Learners

ABSTRACT.

Picture books or wordless books (stories in which the text and illustrations contribute to meaning) for a long time have been thought of as appropriate only as an entertaining literature but not an educational tool. Storybooks help learn a new language, discover new concepts and notions, practice 21st century skills and develop proficiency in oral language. Stories provide a natural and relevant context for language (it is difficult to find such context in adapted textbooks). Stories with pictures help to create 'language environment'. Pictures and words together create meaning, children can comprehend meaning fully without 'word-by-word' translation – picture show and words tell. This key - feature makes a picture book so unique, because children have the ability to grasp meaning even if they do not understand the words. In classrooms all around the world, picture books are a common instructional resource. And we can say that Wordless picture books gradually introduce children to the world of functional reading, teach them to understand what they really read between the lines, give them possibility of think creatively, develop imagination and other 21st century skills.

Keywords: *Wordless picturebooks; SWBAT framework; triangle reading task; English Language Arts requirements of the Common Core State Standards; 21st century skills; critical thinking skills*.

Reading activity is one of the ways for our pre-primary and primary students to improve their English proficiency. Storybook is a powerful tool for learning language in a natural way. These books combine engaging texts with effective, comprehensible, colorful illustrations. They introduce children to real life by not only stories but unusual pictures, inspire them to create their own stories by using these pictures. The simple, honed stories enrich children's vocabulary and serve as fine models for their own writing.

Using only textbooks in the curriculum for 4 or 5 y.o. kids is not enough for their harmonious development. We don't use 'real' reading when we read wordless books but only picture books can be invaluable resource for emergent readers and writers in pre-primary or primary school. Books with pictures are also fit perfectly into the **English Language Arts requirements of the Common Core State Standards**. The K–3 standards call for students to pay close attention to words and illustrations and to learn to identify characters, setting, and plot. Stories provide a natural and relevant context for language (it is difficult to find such context in adapted textbooks). Kids begin to interpret and evaluate pictures, notice details, and understand the messages contained in facial expressions and body language.

So we can say that Wordless picture books gradually introduce children to the world of functional reading, teach them to understand what they really read between the lines, give them possibility of think creatively, develop imagination and other 21st century skills.

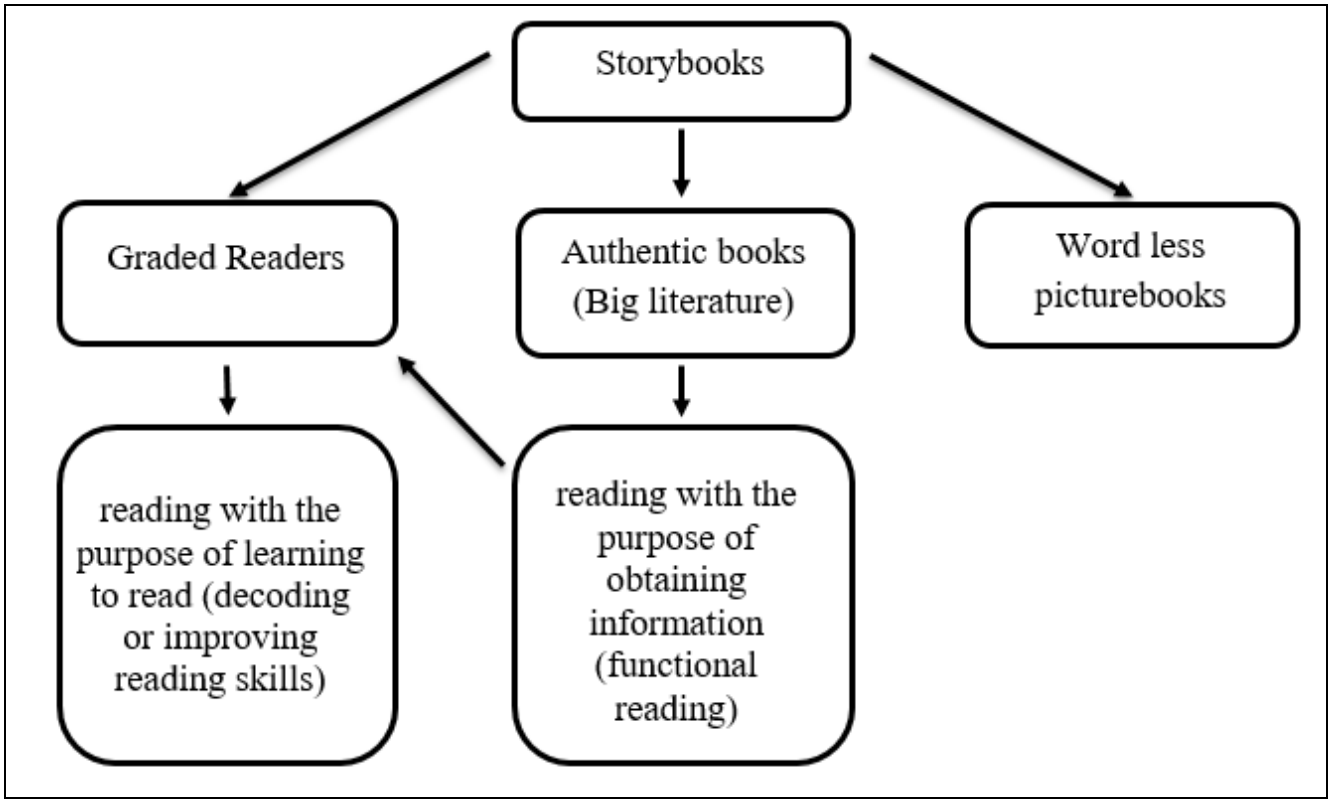
Why use the stories and why they are so effective in learning?

Here are just a few of their many benefits:

- Children love stories
- Only stories can develop imagination at this age
- Stories afford a socially rich experience and help children understand the nature of human relationships
- Picture books increase children's understanding of structure of stories (beginning, a middle, and an end)
- They increase children's vocabularies as they use new words to describe pictures
- Stories develop listening, concentration skills and promoting development of early literacy skills
- They enable children to develop proficiency in oral language as they tell the stories they see in the images
- They help children develop visual literacy skills
- Stories help to create 'language environment'
- Stories bring more variety into the lesson
- Stories can develop children's critical thinking
- Stories facilitate formation of cross-curricular links
- Stories can form new neural connections
- Stories can …
    - Have repetition
    - Contain predictable routines
    - Address sensitive issues

"Transmission" of stories is realized by books, books of stories (storybooks).

Storybooks distinguish by the educational goals:



What are picture books?

General description of this kind of books is '[picturebooks]…*represent a unique visual and literacy art form that engages young readers and older readers in many levels of learning and pleasure. The joining of the words represents the union of the text and art. [8 p. 4]*.

So pictures and words together create meaning, children can comprehend meaning fully without 'word-by-word' translation – picture show and words tell. This key – feature makes a picture book so unique, because children have the ability to grasp meaning even if they do not understand the words. In classrooms all around the world, picture books are a common instructional resource.

How to find a good picturebook for the lesson?

Picturebooks may be:

- **story books** – short simple story text including conversation and rhyme;
- **information books**, with short explanatory text;
- **rhyme books**, which might introduce one story rhyme or an anthology of poems;
- **novelty books**, with short text and 3D paper sculpture;
- **character series books**, with an accompanying character doll or puppet [1, p. 15, pp.106-14];

All the options listed above are perfect and the best way to choose is using the principle '*the lower the level, the less text on the page you need'*.

Some additional instructions:

- The storyline must be understandable for whole group

•Pictures for pre-primary must be without a lot of details and must contain unicoloured background

•The interaction between the words and the pictures

•It might contain some discussion points to talk about (predict events in the story, confirm two situations or items, opportunity to make a conclusion)

•Picturebook includes known and new words to use right after reading

•Picturebook has points to make narrative connections

•Reading makes possible conducting personal connections

•The book gives variants open-thinking activities ('What can the character do else?', What could have happened if…?'

How to prepare a lesson with a picturebook component?

According to curriculum it is necessary to choose a book with a suitable plot.

For example if the unit of textbook is about animals, the picturebooks might be classical stories for native speakers of 4-5 y.o. such as ***'Brown bear, brown bear, What do you see?'*** *by Bill Martin Jr and Eric Carle,* ***''Rabbit's nap***' *by Julia Donaldson and Axel Sheffler,* ***'Dear zoo'*** *by Rod Campbell.*

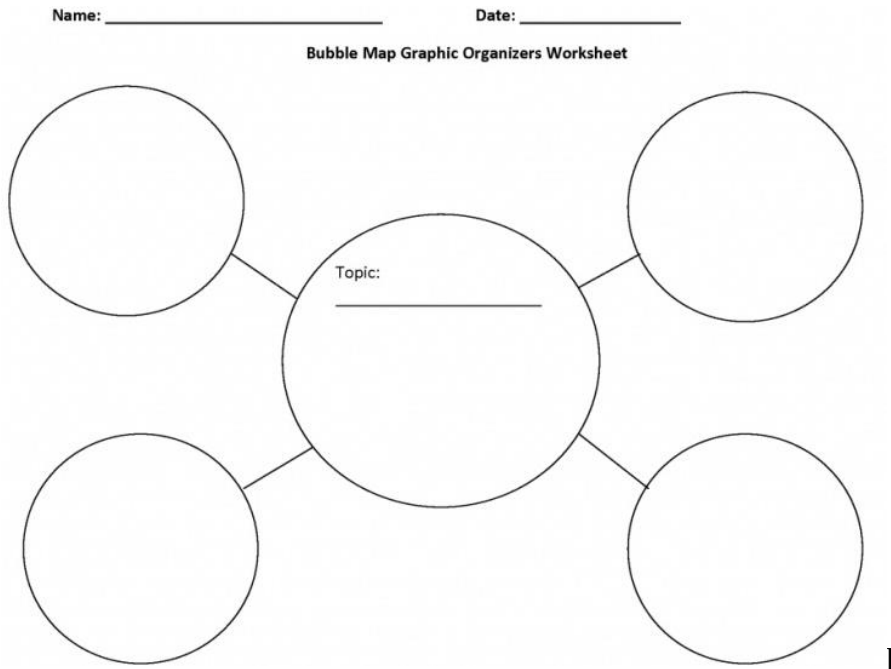
To discover the topic 'Food' the most indispensable author of 'tasty' picturebooks is Nick Sharratt ('***Don't put your finger in the jelly, Nelly!***', ***'Ketchup on your cornflakes?'***, ***'Eat Your Peas'*** (with Gray Kes).

The next step of preparing is **to identify the language focus**.

It would be wise to use *SWBAT framework ("Students will be able to…") + the main aim*. This will help you set clear objectives and check progress towards the end of reading a story in one lesson or series of them or even a mini- course.

After goal-setting teachers might **identify content and educational objectives**. At this stage the plot of the story requires to employ specific ways of working with the book.

Then it is possible **to identify learning strategies or critical thinking skills**. teachers can use graphic organizers (pic.2) to identify the relationships between characters, examine the meanings attached to events, or decide where each character or event should be placed on the map. Students are more likely to become strategic learners.



pic 2

You can plan your lesson by ***journey of the characters*** (their moving in the story). This method focuses on the direction of characters how they are looking and moving in the book. Usually the characters follow the direction of the story, but if they don't? What does this mean? We read the text from left to right, this gives a sense of moving on. Are the pictures doing the same? Do lines of different weight or thickness suggest movement?

The simplest way to work with pictures and words combination is proposed by Maria Nikolajeva & Carole Scott in their book ***How Picturebooks Work:***

'Focus on the story told by the words. Look at the pictures separately then read the words and pictures as a whole.

Do the illustrations:

- Complement the text
- Elaborate and extend it
- Contradict the text
- Show feelings that the words may only imply [6, p. 23].

Sometimes it is impossible to use the method of triangle reading task (pre-reading, while reading, after reading) that we always use with graded readers. The chosen wordless book can be so small that there is no any reason to use while reading activity- teacher can ask questions and continuing reading or just recites lines expressively without interrupting the discussion.

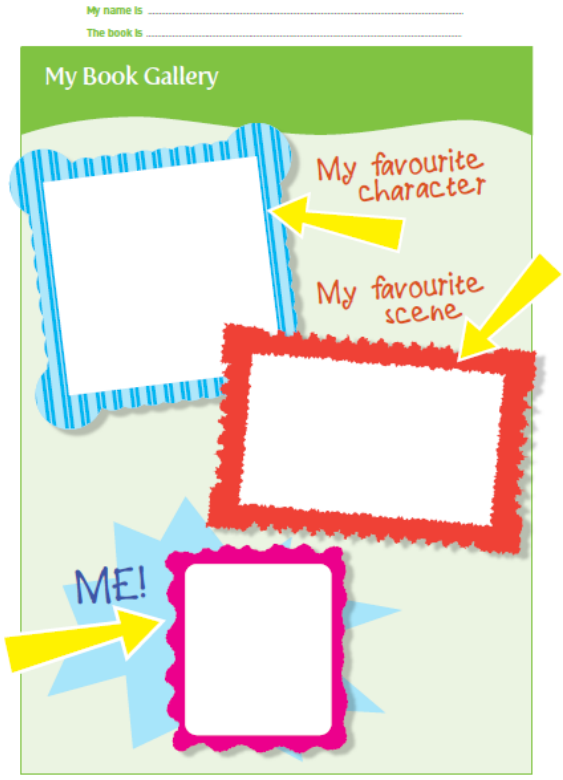
As **pre-reading** task teachers can play with front and back covers to predict the plot of the story or even describe a front picture to activate basic vocabulary. Using front and back covers; dust jacket; endpapers; half-title and title pages; copyright and dedication pages can be effective as well as pre-reading and after reading activities.

Some possible activities **while reading:**

- Making 'word books' (a small book to keep track of new words learnt while reading)
- Drawing and completing mind maps or graphic organizers (**The 5 –Ws + How** activity – students answer 5 questions of the story Who? Where? Why? When? What? How?)

•Filing ABC gaps activity
(finding and writing new words that begin with a, b, c, t, l…)

•*Making The Book Gallery (pic. 3)*



pic.3

The list of effective **after reading** activities:

•Reading diary (to write ideas about a story in a notebook)

•Dialogue Bubbles (Invite students to record on post-it notes what characters in the story may be thinking, feeling and saying)

•Dramatization or Acting out (Use props (toys, puppets, objects) to dramatize a story by acting it out. Invent dialogue for the characters to extend vocabulary practice as well as increase parents' understanding of the story)

•Making students' own books (using a main picture book as an example, children can create their own story with pictures or photos).

Most of these strategies are not new to teachers, however it is good to be reminded of just how powerful they can be for a group of reluctant, disengaged children. Using picturebooks can excite children about learning a new language, discover new concepts and notions of their outer world, make the process of learning more comfortable and cheerful and as a consequence bring it closer to the natural process of knowledge. Engaging in these reading behaviors empowers children to consider themselves successful readers.

The methods I have described have proven themselves as effective tools in different learning contexts, they demonstrate how picturebooks can promote affective, sociocultural (because picturebooks' illustrators have special cultural features and traits in their paintings, sketches and drawings) and cognitive development as well as develop language and literary skills.

References

1. Gray, Kes & Sharratt, Nick (2000) Eat Your Peas London, UK: Red Fox, Random House.

2. Martin Jr, B. & Carle, E. (1995). Brown Bear, Brown Bear, What Do You See? London: Puffin Books.

3. Donaldson, J. and Scheffler, A. (1999). Rabbit's nap, Oxford: Macmillan Children's.

4. Sharratt, Nick (1993) Don't put your finger in the jelly, Nelly! London: André Deutsch.

5. Sharratt, Nick (1996) Ketchup on your cornflakes? London, UK: Scholastic.

References

1. DÍAZ ARMAS, J. (2006) El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo. In Revista: Primeras noticias. Número 222. pp. 33-40. Barcelona.

2. Dunn, O. (2003). REALpictureBOOKS – an additional experience in English. In S. Mourão (Ed.), Current Practices: A Look at Teaching English to Children in Portugal. Book of Proceedings, APPI & IATEFL 1st Young Learner Conference, Lisbon.

3. Candlewick press teachers' guide (2012). Using Wordless Picture Books in the Classroom. https://www.candlewick.com/

4. GENETTE, G. (1997). Paratexts: Thresholds of interpretation. Cambridge: Cambridge University Press.

5. Mourão, S. (2011). Current research: Using picturebooks with language learners of all ages. The Teacher Trainer, 25(3), 20-23.

6. Nikolajeva Maria & Scott Carole: How Picturebooks Work (Routledge, 2008)

7.Sipe, L.R. (2000) The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picturebooks. In Handbook of research in teaching literacy through the visual and communicative arts. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

8. Wolfenbarger, C.D. & Sipe L.R. (2007) A unique visual and literary form: Resent research on picturebooks. Review of Research: Language Arts 84 (3).

УДК 81`42

Долгова Алиса Алексеевна
Студентка 3го курса ИЯиМКК школы иностранных языков
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
dol.alice@mail.ru
Научный руководитель:
Мартиросян Анна Арменовна
Кандидат филологических наук, преподаватель школы иностранных языков
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Категория модальности в английском и русском политических дискурсах
The Category of Modality in English and Russian Political Discourses

АННОТАЦИЯ.

Данная работа посвящена сравнительно-сопоставительному анализу средств выражения субъективной модальности в английском и русском языках на основе политического дискурса на лексико-семантическом уровне. Современные политические тексты характеризуются своей ориентированностью на «усиление» диалога между автором и читателем. Для осуществления этой цели, как правило, практикуется частое использование разговорных синтаксических конструкций и лексических элементов, обращая внимание на мнение автора. В данном исследовании анализируются сходства и различия в выражении модальности в русском и английском языке на основе политического дискурса, а именно: в публицистических текстах и инаугурационных речах. Исследование именно на материале двух родственных языков, принадлежащих к индоевропейской семье, дает нам возможность описания однотипной ситуации средствами разных языков и, как следствие, выявления национально-специфических особенностей языковых картин мира. С помощью анализа также удается выявить интенции, особенности точек зрения и идеологий в современном политическом дискурсе и специфику выражения субъективной модальности. Выражение модальности анализируется в политическом дискурсе 2000х годов и более современном. Политический дискурс представляет собой совокупность текстов политической тематики. В качестве материала для данного анализа идут тексты журналов, а также официальных новостных сайтов.

Ключевые слова: *модальность; субъективная модальность; политический дискурс; публицистика; инаугурационная речь; интенции автора.*

ABSTRACT.

This work is devoted to a comparative analysis of the means of expressing subjective modality in English and Russian based on political discourse at the lexical and semantic level. Modern political texts are characterized by their focus on "strengthening" the dialogue between the author and the reader. To achieve this goal the frequent use of

colloquial syntactic constructions and lexical elements is practiced. This study analyzes the similarities and differences in the expression of modality in Russian and English based on political discourse, namely: in journalistic texts and inaugural speeches. The study is based on the material of two related languages belonging to the Indo-European family, thus, we have the opportunity to describe the situation of the same type in different languages and, as a result, to identify national-specific features of the linguistic vision of the world. The analysis also helps to identify intentions, peculiarities of viewpoints and ideologies in modern political discourse and the specifics of the expression of subjective modality. The expression of modality is analyzed in the political discourse of the 2000s and more modern. Political discourse is regarded as a collection of texts on political subjects. The material for this analysis is the texts of magazines, as well as official news sites.

Keywords: *modality; subjective modality; political discourse; journalism; inaugural speech; intentions of the author.*

В данном исследовании анализируются сходства и различия в выражении модальности в русском и английском языке на основе политического дискурса, а именно: в публицистических текстах и инаугурационных речах.

Основное свойство публицистического текста – способность представлять информацию так, чтобы она имела ценность для читателя. Основная цель подобных текстов – усиление взаимодействия между читателями и влияния на него. Для усиления позиции довольно часто используются лексические единицы и грамматические конструкции, характерные больше для разговорной речи.

Современная публицистика существует в разных целях, в том числе в её задачи входит агитация и пропаганда тех или иных идей среди населения. Публицистика состоит из когнитивного аспекта и лексических, морфологических и синтаксических средств, направленных на то, чтобы организация могла выполнить основную функцию: привлечь внимание читателя и убедить его в своем мнении.

В функции инаугурационных речей входят те же функции: убеждение аудитории, навязывание определенной идеи и политических принципов администрации, пропаганда идеологии с помощью средств торжественной речи, а также лексических, грамматических и морфологических средств выражения модальности.

Выполнение анализа на материале двух языков обусловлено рядом причин. В первую очередь, из-за того, что русский язык является по типологической системе синтетическим, а английский – аналитическим, реализация репрезентативного перевода не всегда возможна. Однако, синонимичные варианты все же допустимы в ряде случаев, например, в случае контекстного употребления в русском языке побудительных модальных конструкций для перевода можно найти соответствующие аналоги в английском языке. Более того, учитывая принадлежность модальности к универсальным понятийным категориям, в разных формах, которые обнаруживаются в обоих языках стоит отметить важность исследования именно на материале двух, согласно шкале С. Е. Яхонтова,

родственных языков, принадлежащих к индоевропейской семье, в нашем случае, английского языка и русского, так как подобный анализ дает нам возможность описания однотипной ситуации средствами разных языков и, как следствие, выявления национально-специфических особенностей языковых картин мира.

В современном языкознании стоит отметить широкое варьирование понятий модальности. Множество работ по данной теме подтверждает существование ряда мнений насчет причин появления модальности в языках. Например, К. З. Ахмеров и др. [6 с. 227-237] считают, что все содержание модальности можно разделить между такими понятиями, как пропозиция, виды речевых актов и др.

По словам советского и белорусского лингвиста Б. Ю. Нормана на сегодняшний день «для модальности просто не остается места» [5 с. 7-49]. В таком случае, неудивительно большое внимание исследователей и специалистов к теме модальности, в том числе из-за многоплановости данной категории, ее противоречивости и сложности. Важность исследований данной категории также подтверждается современными тенденциями, такими как: учет человеческого фактора и концентрация на антропоцентризме. Ученые постепенно перешли от изучения языковых единиц «как элементов инвентаря языковой системы к рассмотрению языкового материала как продукта речевой деятельности, в котором системное содержание языковых факторов взаимодействует с прагматическими факторами». [8 с. 128]. Таким образом, вышеперечисленными фактами подтверждается актуальность данной работы в условиях современных реалий.

Цель работы состоит в изучении, нахождении различий и сходств, а также в выявлении специфики реализации модальности в англоязычном и русскоязычном политических дискурсах, а также лексических, грамматических и морфологических средств выражения модальности.

Поставленная цель обусловила необходимость решения следующих задач:

1) Выявить интенции автора в текстах и высказываниях;

2) Проанализировать средства выражения модальности в русскоязычной и англоязычной публицистике;

3)Выявить особенности точек зрения и идеологий в современном политическом дискурсе и специфику выражения субъективной модальности на примере конфликта в Чечне;

4) Определить наибольшие сходства и различия выражения модальности в русскоязычных и англоязычных политических текстах на примере инаугурационных речей.

Для решения поставленных задач проводится сравнительный семантико-синтаксический анализ структуры высказываний. С помощью него удастся выявить средства реализации категории модальности на разных уровнях языка и авторскую интенцию. Таким образом удастся сопоставить употребление морфосинтаксических и лексических средств выражения модальности в разноязычной публицистике.

Категория субъекта является важным методологическим моментом, являясь «центральным понятием современной прагматики» [1 с. 700], которое имеет прямое влияние на семантико-синтаксическую структуру текста, т.к. именно автор

выбирает используемые языковые средства для целенаправленного воздействия на реципиента. Как правило, целью является навязывание того или иного мнения, введение в заблуждение или призыв к чувствам.

Выражение модальности анализируется в политическом дискурсе 2000х годов и более современном. Политический дискурс представляет собой совокупность текстов политической тематики. В качестве материала для данного анализа идут тексты журналов, а также официальных новостных сайтов. Выбор обусловлен фактом, что именно язык данных информационных ресурсов максимально отражает все изменения в языковых картинах мира культур изучаемых языков в выбранной области, вместе с этим учитывая антропоцентричные тенденции.

Тема содержания языковой категории модальности, средств ее выражения и случаев ее употребления в современной лингво-среде до сих пор не раскрыта. Множество исследований посвящено ее сущности, структуре, разновидности ее средств и семантики. [2 с. 22]. Работы исследователей-лингвистов подтверждают существование ряда мнений по поводу происхождения модальности в существующих языках. Проблематика категории модальности изучалась в индоевропеистике. Однако, на текущий момент в этом направлении нет единого мнения: есть как схожие, так и абсолютно противоречащие друг другу.

Модальность знания и мнения – это «функционально-семантическая категория, которая выражает типы отношений, закладываемых в высказывании, к действительности, а также различные виды квалификации высказываний автором» [16 с. 125]. Данный тип является составляющим компонентом эпистемической модальности. Модальность знания и мнения всегда имеет под собой интенцию воздействия на реципиента. Согласно Б. Расселу, язык обладает двумя функциями: одна «указывает на объективные факты», а другая - «служит для выражения состояния говорящего» [16 с. 125]. Информацию, адресованную реципиенту, можно разделить на следующие типы:

1. абсолютная истина;
2. утверждение о знании / утверждение, основанное на опыте;
3. намеренное искажение фактов / ложь;
4. информация из «вторых рук» [16; с. 126-130].

Абсолютная истина – это исчерпывающие, полные и доказанные на опыте и в действительности знания, которые нельзя опровергнуть. Например: «Я знаю, что вы хотите сказать». Истинность высказывания может зависеть от обстоятельств. Например, знание может оказаться истинным при условии совпадения мыслей автора и читателя. При этом, в иной ситуации, знание автора может оказаться неверным. В таком случае высказывание переходит в утверждение о знании, и выражение «Я знаю» уже приравнивается по значению к «Я догадываюсь» или «Мне кажется, что я знаю».

Намеренное искажение фактов или ложь – это умышленное ложное предоставление информации.

Неточно переданные оценочными атрибутивными словосочетаниями сведения являются неполной информацией из «вторых рук».

Современный публицистический текст отличается частым нарушением логической структуры суждений, а также выводами, базирующимися на мнении. Сам текст является своеобразным отражением знаний и мнений автора. Его интенциональная установка выражается путем использования различных лингвистических средств, в зависимости от интенций автора.

Теория речевой деятельности гласит, что в процессе коммуникативного акта говорящий ориентируется на предполагаемые знания собеседника. В зависимости от совпадения или несовпадение когнитивных баз обоих участников коммуникативного акта происходит опровержение реципиентом когнитивной базы говорящего. Л. Витгенштейн и М.А. Дмитровская разграничивают понятия полного и неполного знания. В случае с абсолютным знанием тексты являются при любых условиях информационно насыщенными и полными. При неполном знании автор текста старается скрыть факт незнания. С этой целью он использует средства различных уровней языка, которые можно определить в качестве готовых «коммуникативных образцов» [4; с. 43-45].

Понятие «модальность» напрямую пересекается с понятием «оценка» и «оценочность». В академической русской грамматике оценка является «сущностью субъективной модальности» [11 с. 700], которая может рассматриваться как отдельная языковая категория. «Именно в выражении отношения говорящего (пишущего) к предмету высказывания <...> обнаруживается важная социально-прагматическая роль категории оценочности» [13 с. 8-9].

Отношение автора высказывания к самому высказыванию, то есть субъективная модальность, характерно для тексто-ориентированного подхода. «Именно субъективная модальность релевантна целям и задачам интерпретации текста» [9 с. 61]. Термин «точка зрения» (она же фокализация») в данном случае является наиболее близким к термину «субъективная модальность». Фокализация – это позиция, «с которой смотрят на вещи, их ощущают, понимают, оценивают» [20 с. 67].

На текущий момент изучение языка СМИ является частью исследований политического языка. Согласно мнению А.П. Чудинова под политическим языком можно рассматривать «особую подсистему национального языка, предназначенную для политической коммуникации: для пропаганды тех или иных идей, емотивного воздействия на граждан и побуждения их к политическим действиям, для выработки общественного консенсуса, принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе» [14 с. 11-13].

Инаугурационная речь президентов является относительно новым дискурсивным типом. Традиционно ее относят к торжественной хвалебной риторике. Принципы ее организации и функционирования в системе политического определяется следующими задачами:

1. объединение аудитории как единого народа, который имеет возможность являться свидетелем церемонии и ратифицировать ее;

2. перечисление традиционных ценностей общества;

3. изложение политических принципов президента и его команды;

4. демонстрация того, что будущий президент ценит и учитывает требования и ограничения своих исполнительных функций;

5. Концентрация внимания аудитории на настоящем, объединение прошлого и будущего, одновременно восхваляя институт президентства и модель правительства.

6. Достижение вышеперечисленных целей при помощи средств торжественной речи [16 с. 122].

В то же время инаугурационная речь президента должна установить максимум ассоциативно-вербальных связей для полного понимания смысловой доминанты (концепта) реципиентом. Перейдем непосредственно к сравнительному анализу. Материалом для анализа стала инаугурационная речь Дональда Трампа [21].

Длина инаугурационной речи 45 президента США Д. Трампа составляет примерно 1500 слов, что соответствует средней длине речи американских политиков. Для выявления категории модальности в анализе рассматривались наиболее частотные средства выражения: личные местоимения, модальные глаголы, модальные слова и вопросительные частицы. Анализ употребления в речи личных местоимений показал, что наиболее частотным местоимением является we. Далее по статистике идут you, they и I соответственно. Преимущественное употребление we в статье не случайно. Д. Трамп использует we для отождествления себя с жителями США. В самом начале речи он поясняет, кого он имеет в виду под видом we: «we, the citizens of the US». Следовательно, Д. Трамп в своей речи отождествляет себя с жителями Америки и обращает внимание на то, что он считает себя одним из них.

Президент Америки в качестве идеи своего правления выдвигает идею единства народа. Фразу «together we will» политик повторяет в речи три раза, а использует он её для того, чтобы смягчить категоричность императива. Кроме того, он таким образом повышает веру граждан в собственные действия.

Местоимение I используется сразу в нескольких целях. Во-первых, автор использует местоимения при принятии клятвы «The oath of office I take today is an oath of allegiance to all Americans». Во-вторых, он использует личное местоимение, когда обещает быть защитником всех американцев.

«I will fight for you with every breath in my body and I will never, ever let you down».

Если говорить о притяжательных местоимениях, то здесь имеет место повтор their (they) — our: «Their victories have not been your victories. Their triumphs have not been your triumphs and, while they celebrated in our nation's capital, there was little to celebrate for struggling families all across our land». Данным примером автор подчеркивает, что события, которые он описывает, имели место до прихода Д. Трампа к власти.

Модальность прослеживается и в использовании оппозиции «our» - «their». Под «our» политик подразумевает граждан США, а под «their» Эстеблишмент. Использование грамматического времени Present Perfect в отрицательной форме показывает неравенство двух противопоставляемых групп и неравенство выгод. В примере ниже Д. Трамп использует большое количество личных местоимений you,

противопоставляя таким образом жизнь до инаугурации той, которая будет ждать граждан после его прихода к власти.

«This is your moment. It belongs to you. It belongs to everyone gathered here today and everyone watching all across America. This is your day. This is your celebration, and this, the United States of America, is your country».

Использование субъективной модальности позволяет Д. Трампу продемонстрировать свои политические намерения. Он предполагает, что власть в будущем будет сосредоточена в руках народа.

В английском языке одним из самых распространённых способов выражения модальности является глагол «must», но в инаугурационной речи он используется не так часто: в речи must встречается 3 раза, а can всего два раза.

«Do not allow anyone to tell you that it cannot be done. No challenge can match the heart and fight and spirit of America».

В данном случае оба предложения имеют значение недопустимости, непозволительности действий и выражает запрет. Глагол must используется совместно с местоимением we, что позволяет продемонстрировать долженствование.

«We must protect our borders from the ravages of other countries …We must speak our minds openly, debate our disagreements honestly, but always pursue solidarity… Finally, we must think big and dream even bigger». Рассмотрим ещё один пример использования модального глагола can

«There can be no coexistent with this violence. There can be no tolerating it, no accepting it, no excusing it, and no ignoring it».

В данном случае модальный глагол используется для обозначения плохих последствий, к которым может привести терроризм. В данном случае значение усиливается использованием лексического повтора

Самым распространённым способом выражения модальности в речи является будущее время, употребляемое совместно с we. В данных примерах этот способ используется для выражения модальности желательности. В коротких предложениях использование данного способа носит лозунговый характер.

«We will face challenges. We will confront hardships, but we will get the job done. Словосочетание we will make America повторяется подряд в речи 5 раз: Together we will make America strong again. We will make America wealthy again. We will make America proud again. We will make America safe again. And, yes, together, we will make America great again»

Помимо данных способов выражения модальности, в данных примерах используются лексические средства. В первую очередь это прилагательные, характеризующие Америку с положительной стороны: strong, great, proud, safe, а лексический повтор придаёт решительности и настойчивости словам президента.

В тексте речи используются также усилительные, ограничительные частицы по типу: only, too, even, just и merely, а также уточняющие частицы.

Частица «only» также является достаточно распространённым способом создания модальности. В указанной речи она используется в следующих целях:

1) Для обозначения определенного периода:

«But, that is the past and now we are looking only to the future».

2) Для обозначения условий:

«In America, we understand that a nation is only living as long as it is striving»

3) Для демонстрации лозунга:

«From this day forward, it's going to be only America first».

В целом, постановка целей делает речь и постановку целей президента более четкой и конкретной.

Перейдем к рассмотрению структуры инаугурационной речи действующего президента РФ В. В. Путина [10]. Речь президента можно назвать наполненной, в ней использовано 560 словоформ, при этом 82 слова повторяются. Наиболее частотным местоимением, как и в речи Дональда Трампа, является «мы». Однако, в речи появляется местоимение «вы», которое стоит на втором месте по частоте употребления. Далее следуют «наш», «я», «весь», «свой». Отождествляя себя с народом, президент акцентирует внимание на единстве нации. Экспликация концепта «единство» и «сильное государство» происходит с помощью лексических средств категории обобщенности, модальных глаголов, средств выражения когнитивной информации, оценочных прилагательных и метафорических выражений.

Стоит отметить частое употребление президентом обобщающих местоимений с категориальной семантикой совокупности реалий. Например: «всё, что происходит в стране», «всех, тех, кто проголосовал за меня», «впервые за всю историю нашего государства», «всё лучшее из нашей истории».

Концепт «единство» подкрепляется также использованием притяжательного местоимения «наш». Употребление этого местоимения также характеризуется обобщающим значением. Например: «в нашей истории», «в нашей стране», «для нашего народа», «сосредоточие нашей национальной памяти», «история нашей страны», «из нашей истории», «наша Россия», «на улицах наших городов», «нашу жизнь», «судьба нашего Отечества», «в нашей жизни», «за всю историю нашего государства».

В теме понятия «общности» отдельное внимание стоит уделить сочетаниям наречий с семантикой совместности действий и модальных глаголов со значением долженствования и возможности: «вместе мы сможем изменить нашу жизнь к лучшему», «мы должны быть вместе, нам многое предстоит сделать сообща».

Для придания образности и убедительности В. В. Путин использует в своей речи тропы и фигуры речи. Основными задачами метафор в политическом дискурсе являются задачи настроить слушателя, подсказать ему, навести на определенное решение. Употребляемые метафоры можно разделить на две группы: метафоры строительства и движения. Обе группы часто использовались в советский период: «строитель коммунизма», «идти дорогой Октября» и др. Метафоры строительства описывает форму государственного устройства в качестве «построения демократического общества. Метафоры движения акцентируют внимание слушателя на продолжении прогресса, который безусловно положительно оценивается в общественном сознании: «вы поддержали те первые

шаги, которые уже сделаны», «этот рубеж мы прошли достойно», «путь к свободному обществу».

Употребление идиомы «у нас нет права быть Иванами, не помнящими родства» четко предполагает реакцию, предопределенную культурологическим аспектом аудитории. Идиома представляет собой усилительное экспрессивное средство, пробуждающее патриотические чувства слушателей.

В инаугурационной речи В. В. Путина также можно заметить превосходную степень прилагательного: «важнейший элемент политической стабильности, о которой мы с вами мечтали, к которой стремились, которой добивались» [10]. В том же примере для усиления выразительности присутствует цепочка придаточных, которая придает речи изобразительность. Их контактное бессоюзное соединение, в свою очередь, усиливает эмоциональное напряжение выступления, придает речи ритмичность и убедительность.

Модальность в речи президента РФ реализуется и модальными словами. В речи В. В. Путина присутствует 202 модальных слова, оиносящихся к группе слов, выражающих отношение говорящего к сказанному: безусловно, действительно, разумеется, конечно, само собой: «Разумеется, мы рассчитываем на рост предпринимательской инициативы во всех секторах экономики» [10].

Анализ частотности употребления слов показывает, что слова, выражающие уверенность, встречаются в 5 раз чаще, чем слова, выражающие неуверенность. Употребление подобных слов выражает значение категорической уверенности.

Перейдем к анализу публицистических текстов политического дискурса. Такие феномены, как фразеологизмы, тактики и стратегии речевого поведения, метафоры и др. используются в процессе коммуникации и, соответственно, понимаются и распознаются участниками коммуникативного акта. Из этого факта можно понять, что интерпретационные когнитивные усилия участников подчиняются определенным правилам. Для публицистики наиболее характерной является категория субъективной модальности. Больше всего средств ее выражения находится на лексико-семантическом уровне. Далее будет рассмотрена позитивнооценочная, негативнооценочная и модальнооценочная лексика, а также будет выяснено отношение множественных повествователей российского политического дискурса по трем денотативным группам: Россия, Президент России, Российские войска.

Россия

В российском политическом дискурсе, касательно заданной темы, Россия как государство, а также ее действия описываются, в основном, касательно мировых обстоятельств. Оценка чаще всего либо отсутствует, либо является позитивной. Трудно проследить какую-либо оценку России как страны по отношению к Чечне.

«Россия резко разошлась с Европейским сообществом в оценке того, что происходит на Кавказе» [7].

Президент России

Российские журналисты никак не оценивают действия российского президента в отношении к войне в Чечне.

«Буш способен адекватно оценить инициативы Владимира Путина, который одним из первых мировых лидеров подставил плечо израненной Америке» [12].

Российские войска

В основном, в исследуемых печатных СМИ журналисты, либо вообще не оценивают, либо дают нейтральную оценку действиям российских войск. Редко встречаются примеры следующего содержания:

«В отличие от прошлой кампании в Чечне и полуторамесячной войны в Дагестане в атаку идут уже не призывники - «необстрелки», а специально подготовленные десантно-штурмовые бригады. Можно позавидовать их психологической выдержке и выучке, когда, далее выйдя из тяжелого неудачного в целом боя, десантник демонстрирует своим видом и действиями стойкость и уверенность в успехе уже в завтрашнем бою» [12].

Фразеологические обороты

В российском политическом дискурсе часто встречаются фразеологические обороты. Как правило, они являются оценочными и отражают отношение автора к высказываемому.

В статье «Усама бен Ладен гулял по Сараево» написано:

«... местные власти закрывали глаза на пребывание моджахедов в БиГ (Боснии и Герцеговине). Многим из них обходными путями выдавались паспорта граждан БиГ....Сегодня власти опровергают эту информацию, опасаясь оказаться в черном списке стран, «недружественных» Америке» [12].

«Закрывали глаза» и «в черном списке» – это фразеологизмы с отрицательной оценочностью. Во фразе «Местные власти не обращали внимание на пребывание моджахедов... опасаясь оказаться в числе стран «недружественных» Америке» авторская точка зрения не выделена, поэтому она звучит более нейтрально. Выбирая фразеологизм «закрывали глаза» со значением «намеренно не обращать внимание», автор статьи имплицитно выражает свое негативное отношение к объекту речи. С помощью фразеологизма «оказаться в черном списке» автор отмечает боязнь правительства Боснии и Герцеговины потерять дружественность с Соединенными Штатами Америки.

Метафора

На текущий момент метафора стала одним из основных инструментов анализа политического дискурса. Словесный образ у реципиента создается на основе рекомбинаций и отбора уже привычных значений, которые он непроизвольно «извлекает» из «старых» сем, которые участвуют в построении метафор [15; с. 23]. Глубина метафоры отражает скрытые смыслы, которые могут иметь прямое влияние на полноту понимания текста. Авторы статей часто используют метафору, для образности и имплицирования точки зрения автора. **Эпитет** также является и одним из средств актуализации субъективной модальности. Как и метафору, эпитеты часто можно встретить в публицистических политических текстах. Особо внимание стоит обратить на метафорические эпитеты.

«Очень похоже, что спецы от пропаганды сочиняли листовку по замшелым лекалам времен Великой Отечественной войны, которые еще не догрызли мыши в секретных подвалах Главного разведуправления Генштаба» [3].

В данном примере речь идет о безвыходной ситуации мирных жителей Грозного: либо нужно выйти до определенного числа по коридорам безопасности из Грозного, либо погибнуть. «Лица, оставшиеся в Грозном, будут считаться террористами и уничтожаться». Статья написана с высоким процентом субъективной модальности. Автор открыто демонстрирует свое негодование по поводу «листовки-страшилки». Методы российских офицеров сравниваются с замшелыми лекалами, что означает их непригодность. Выделяется четкая негативная оценка.

При осуществлении анализа категории модальности в английской публицистике, рассматриваются те же денотативные группы: Россия, Президент России, Российские войска.

Россия

В статье The Guardian опубликовано высказывание С.Бергера, которое имеет пресуппозицию, что Россия спровоцировала конфликт и «получает по заслугам»: «Russia is paying a price for its conduct in Chechnya» [19]. Употребление идиомы «to pay a price» означает неодобрение и негативную авторскую оценку.

В другой статье, посвященной этой теме автор пишет: «At a symbolic level, the fire was another blow to Russians battered pride. The tower was the world's tallest when it was built in 1967. It has been surpassed since, but it is still the reminder of the days when Russia was a superpower, not a basket-case.» [18]. Автор статьи не просто так выбирает метафорический эпитет «battered». Он является прагмемой с негативным отношением к сообщаемому в своей семантике. Эпитет «basket-case» также представляет собой отрицательную оценку России (хозяйственная корзина).

Президент России

Что касается оценки В. В. Путина, в английской публицистике доминирует негативная оценка его личности, используются различные метафоры: «the war's author» [17], «ice-hard ex-KGB man, the old KGB hand» [39].

Российские войска

В описании российских войск также присутствует неодобрительная и негативная оценка. Выделяется ее недостаточное обеспечение питанием, недисциплинированность, отсутствие морали и др.

Например, в следующих предложениях: «The Russian army is poorly trained and undisciplined, starved and under-equipped.», «Russia has a huge numerical advantage but most of its troops are badly led and badly trained» [18]. В данном отрывке, как и в следующих, прослеживается абсолютно пейоративная оценка, которая выражается с помощью прилагательных bad/poor и наречий badly/poorly.

«...morale among some troops on the ground appeared to be souring» [19]. «The Russian army, at bottom, is badly trained.» [18]. Данные примеры также показывают, как внимание читателя акцентируется на негативных явлениях в российских войсках с помощью лексических средств.

Что касается метафорических моделей, эпитет и метафора получили широкое распространение в англоязычных статьях в качестве средства выражения модальности, которое имеет воздействие на интеллект, чувства и волю реципиента.

В предложении «In an unusually strong language, the US official Washington's key figure on policy towards Russia - said that Moscow was breaking the «norms of international law» in its ruthless offensive in Chechnya.» [19] отмечается позитивная оценка самой речи госсекретаря США С. Талбота относительно политики Москвы с помощью двойного эпитета: strong — метафорический эпитет и unusually — эпитет-интенсификатор признака. Однако, в цитате С. Талбота выделяется негативное отношение к действиям российского правительства. Оценочные эпитеты strong и ruthless передают авторскую оценку сообщаемого: позитивной направленности в первом случае и негативную во втором.

Таким образом, анализ инаугурационных речей президентов РФ и США показал, что модальность реализуется с помощью различных средств: модальные слова, личные местоимения, вопросительные, оценочные частицы, метафоричные формы и другие средства для побуждения аудитории к действию и для установки максимума ассоциативно-вербальных связей для понимания реципиентом закладываемой идеи – концепта «единство». Принципы функционирования инаугурационной речи одинаковы: объединение аудитории, как единого народа, акцент на важных по мнению автора моментах и ценностях, а также изложение политических принципов с максимально позитивной стороны. В речах В. В. Путина и Д. Трампа внимание слушателя актентируется на необходимости преобразований, объединения народа, а также на роли и персональной задаче президента. В дискурсивной практике президента США Д. Трампа преобладают личные местоимения, в особенности «we», модальные глаголы и слова, а также вопросительные частицы. Местоимение «they» используется исключительно относительно прошлого, тем самым «объединяя» президента исключительно с современным населением. Идея президента направлена на «светлое будущее», поэтому часто употребляется будущее время. Что касается речи В. В. Путина, то в ней также широко используются личные местоимения, однако, преобладает не только «мы», но и «вы», что частично отделяет аудиторию от президента. Также стоит выделить употребление модальных глаголов долженствования и возможности, а также категоричной уверенности. Присутствуют метафорические модели с отсылками не только к единству нации, но и к историческому прошлому.

Что касается публицистики, то в ней реализация категории модальности происходит путем использования средств разных уровней. В русскоязычной публицистике преобладает субъективно-оценочная модальность, которая выражается оценочными лексемами, прагмемами, метафорическими формами на лексико-семантическом уровне. Распространенными являются оценочные фразеологические обороты, которые отражают отношение автора к объекту высказывания, метафоры, в строении которых семы создают словесный образ для реципиента и эпитеты. В то же время, в англоязычной публицистике роль России и связанных с ней объектов характеризуется негативно. Прослеживается семантика

незаконности и нарушений. Реализация модальности осуществляется с помощью оценочной лексики, эпитетов, метафор, модальных слов и словосочетаний.

Публицистические тексты, как и инаугурационные, характеризуются своей ориентированностью на «усиление» диалога между говорящим и читателем. Изучение, нахождение различий и сходств, выявление специфики реализации субъективной модальности высказываний политического дискурса из современной публицистики на русском и английском языке, а также выявление лексических способов выражения модальности дает нам возможность понимания не только особенностей описания однотипной ситуации средствами разных языков, но и современных лингвистических реалий. С учетом постоянных глобальных изменений в языковой политической среде, анализ содержательной структуры категории модальности в политическом дискурсе дает возможность проследить изменения в представлениях общества русскоязычного и англоязычного общества.

Намечая перспективы дальнейших исследований реализации категории модальности, стоит отметить вероятность роста интереса к антропоцентричному подходу к тексту, что означает фокус на личности говорящего.

Список литературы

1. Бирик А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб: Фолио-Пресс, 1999. - 704 с. !3
2. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // 35.Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.;Л., 1947. !5
3. «Военные скрывают правду о боях в Грозном», Независимая газета: 07.12.99. !7
4. Дмитровская М.А. Знание и мнение: образ мира, образ человека // Логический анализ языка: знание и мнение. М.: 1988. - С. 16. !11
5. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989.312с. !10
6. Колшанский Г.В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации // Языковая номинация. Общие вопросы. М.: Наука, 1977. !16
7. «Контрудар», Известия: 11.01.00. !17
8. Коноваленко Л.И. Семантико-синтаксические средства выражения оценочной модальности в русском и английском языках: Автореф. дис.канд. филол. наук. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 1997. - 23 с. !18
9. Наер В.Л. Из лекций по теоретическим основам интерпретации текста. М.: Московский гос. лингв, ун-т, 2001. !21
10. Пантин В., Лапкин В. Ценностные ориентации россиян в 90-е годы//Pro et Contra, 1999. !24
11. РГ Русская грамматика. Т.2. Синтаксис. - М.: Изд-во «Наука», 1980. - с. 709. !28
12. «С Аргуна началась война», Независимая газета: 08.12.99. !29
13. Солганик Г.Я. Без кавычек. Об одном новом явлении в языке газеты // Журналистика и культура русской речи. М.: МГУ, 1996. - вып.5. —1. С.30-36. !31
14. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование

политической метафоры (1991-2000): монография / Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. - 238 с. !33
15. Шляхов В. И., Саакян Л. Н. Текст в коммуникативном пространстве: монография. М., 2015. С. 155 !34
16. Campbell, Jamieson – Campbell K. K., Jamieson K. H. Inaugurating the Presidency//Form, Genre and the Study of Political Discourse . Columbia (S. Car.), 1986 !35
17. «Chechnya redux», Christian Science Monotor: 24.11.99 !36
18. «Putin deftly dodges foreign critics of war in Chechnya», The Economist: 15.01.00 !39
19. «Russia ignores bloodbath warning», The Guardian: 18.01.00 !41
20. Toolan M.J. Narative: A critical linguistic introduction. L. - N.-Y., Routledge, 1998. - 18. - (Interface). - 2001. !42
21. Heather Kerrigan – Historic Documents of 2017, CQ Press, 2018 !44

УДК 81`1

Ерёменко Дарья Витальевна
Студентка 1 курса бакалавриата ОП «Международные отношения»,
факультета мировой экономики и мировой политики,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
voyager.im@mail.ru

Межкультурная коммуникация как взаимодействие говорящих сознаний
Intercultural communication as the interaction of speaking minds

АННОТАЦИЯ.

В данной статье рассмотрены аспекты взаимодействия различных лингвогрупп, а также факторы классификации принадлежности индивида к языковой группе. Проведенный анализ понятия языка как фактора этнической идентичности показал целесообразность рассмотрения данного понятия с точки зрения позиций двух концепций:

1) модели двух измерений идентичности Дж.Берри;
2) теории социальной идентичности Дж.Тернера и Г. Тэшфела.

Далее дается описание проблем неудач в межкультурной коммуникации. Отмечено, что причины неудач межкультурной коммуникации кроются в когнитивных аспектах личности, детерминированных в национальных культурах, а также в недостаточном уровне владения иностранным языком. Дается сопоставление закономерностей интеркультурной и межкультурной коммуникаций. В качестве примера приведено взаимодействие России и Египта с точки зрения интеркультурной коммуникации, были выявлены основные отличительные особенности, а также проанализированы исторические особенности формирования пространства данной интеркультурной коммуникации. Акцент сделан на прецедентных феноменах межкультурной коммуникации. Выявлено несколько видов прецедентных феноменов: социумно-прецедентные,

национально-прецедентные, универсально-прецедентные. Рассмотрены конкретные примеры видов прецедентного феномена.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация; интеркультурная коммуникация; иностранный язык; прецендентные феномены; языковая группа.*

ABSTRACT.

This article considers aspects of interaction between different language groups and also the factors of classification of an individual`s belonging to a language group. The analysis of the concept of language as a factor of ethnic identity has shown the expediency of considering this concept from the point of view of two models:

1) the model of two dimensions of the identity, written by J. Berry;

2) the theory of social identity, written by J. Turner and G. Tashfel.

The following point is a description of the problem of failures in cross-cultural communication. It is noted that the reasons of the failures in intercultural communication lie in the cognitive aspects of the individuality, determined in national cultures, as well as in the lack of foreign language proficiency. A comparison of patterns of intercultural communication and cross-cultural communication is given. As an example, the interaction between Russia and Egypt is given from the point of cross – cultural communication. The main distinctive features of such interaction are identified, and the historical features of the formation of the space are analyzed. The emphasis is placed on the precedent phenomena of intercultural communication. Several types of precedent phenomena have been identified: social-precedent, national-precedent, and universal-precedent. Specific examples of each type of precedent phenomenon are considered.

Keywords: *multicultural communication; intercultural communication; foreign language; precedent phenomena; language group.*

Каждый человек входит в этот мир как представитель определенной культуры, которая отличается многообразием самобытных черт и особенностей. Сам процесс освоения человеком собственной, родной культуры, как правило, протекает бессознательно…Но начиная постепенно социализироваться среди людей, становясь частью этого огромного мира, интегрируясь в мировое сообщество, индивид сталкивается с непосредственной необходимостью взаимодействовать с представителями других культур. Важнейшим инструментом международного взаимодействия является язык общения.

Язык - уникальное средство взаимодействия, используемое людьми в межличностном, а также межгрупповом контактах. Как однажды справедливо заметил великий французский философ Вольтер: «Знать много языков - значит иметь много ключей к одному замку». Погружаясь в изучение иностранных языков, мы невольно учимся смотреть на жизнь сквозь призму понимания мира человеком другой культуры, у нас открывается вторая душа.… Ведь та или иная культура — это сплетение необыкновенных черт и особенностей, формирующих особенный взгляд на наш огромный, многоликий мир. Множественность языков общения часто могут быть причиной слабости взаимосвязей и взаимопонимания между представителями той или иной языковой группы. Помимо данного факта

прослеживается явное и беспрецедентное различие в этикете речи, во многом сформированное под влиянием национальных поведенческих установок в сложившихся со временем стереотипах, в основе которых лежат во многом субъективные суждения о культуре речи других национальностей, а также в отличительных особенностях невербальных методов общения.

Проблема гармоничного складывания, а также развития такого важного процесса как межкультурная коммуникация является актуальной в наши дни. Это объясняется тем, что существует ряд сложностей, возникающих в процессе межкультурной коммуникации, последствия, которых порождают столкновение интересов различных народов, нередко приводящих к охлаждению, а затем и стагнации отношений между странами. Яркими примерами на сегодняшний день служат языковая политика в таких странах как Украина и Латвия. Политика, избранная данными странами, откладывает отпечаток как на взаимоотношения с иностранными государствами, так и на взаимоотношения представителей в пределах одной языковой общности. Таким образом, существенной проблемой межкультурной коммуникации является наличие стереотипов касательно других национальностей, а именно, особого восприятия важнейшего, формирующего облик народа неотъемлемого элемента – языка.

Проблемой данного исследования является анализ аспектов взаимодействия различных лингвогрупп, а также выявление ключевых противоречий и положительных результатов, возникающих в процессе данного взаимодействия.

Целью данной работы ставится понять путем анализа истоков зарождения проблем, во взаимоотношениях стран, начиная с осознания собственной национальной идентичности индивидом, а также определить роль языковых особенностей в процессе взаимодействия представителей различных лингвокультур.

Объектом данного исследования является язык - как особая единица межкультурной коммуникации, а также непосредственное взаимодействие индивидов различных культурных сред друг с другом.

Предмет работы можно охарактеризовать как механизм межкультурного взаимодействия представителей разных национальностей, а также изучение факторов, оказывающих влияние на результат межкультурного общения.

В рамках данной работы требуется решить следующие **задачи**:

1) Рассмотреть истоки возникновения языка, а также факторы классификации принадлежности индивида к той или иной языковой группе.

2) Анализ результатов адаптации иностранного языка в языковой среде другой страны, выявление положительных и негативных черт.

3) Анализ проблем неудач, возникающих в процессе межкультурной коммуникации, поиск путей решения данных проблем.

4) Выявление важнейших закономерностей интеркультурной коммуникации как примера наиболее гармоничного сосуществования и сотрудничества двух народностей.

5) Выявить основные характеристики прецендентных феноменов межкультурной коммуникации как эффективного метода разрешения проблем недопонимания среди представителей отличных друг друга культур.

Всем известно, что посредством языка мы выражаем свои мысли, осуществляя контакт с внешним миром. Еще с древних времен язык для людей имел сакральное значение, поскольку оказывает огромное значение на формирование духовного облика нации[5, с.97]. Многие люди до сих пор не могут понять истинное значение языка и воспринимают его как что-то само собой разумеющееся. А ведь стоит только задуматься, насколько необыкновенной силой он обладает. Он предстает перед нами как хранитель прошлого и неумолимо вбирает в себя настоящее. Это отражение народного самосознания, информация, о которой передается из поколения в поколение. Основоположники учения о капитале Маркс и Энгельс назвали «язык действительным, практическим сознанием, выражающим не только саму мысль, но и чувства и волю человека» [10,с.29]. Язык народа возникает далеко за границами истории… Невольно вспоминается знаменитая притча о Вавилонской башне, познакомившись с которой мы узнаем о причинах появления такого многообразия языков [12]. Американская писательница Л. Вайсгербер рассматривает взаимодействие разных языковых сообществ как «языковую встречу народов». Издревле для человека возникла необходимость в общении, передачи ценной информации… [7, с.29]. Неудивительно, что человек задавался вопросом, откуда же возникло столько уникальных языков, вобравших в себя самые лучшие черты каждой нации. Обращаясь к притче, мы невольно становимся свидетелями удивительной картины. Задумка людей состояла в том, чтобы, построив огромную башню до самых небес навсегда вписать себя в историю, перед тем как рассеяться по земле. Объединившись в единое целое люди, с полуслова понимая друг друга, возводили башню. А ведь это был вызов самому Богу, который в наказание нарушил их единство, так что люди потеряли нить взаимопонимания. Так, появилось огромное количество языков. Таким образом, происходили поиски ответа на вопрос о разнообразии лингвокультур. Обратившись к Библии, мы столкнулись с вполне обоснованным с точки зрения древнего человека аргументом. Не стоит забывать, что притча явилась своего рода отражением развития как духовного, так и материального, характерного для народа.

Как мне кажется, позже было найдено достаточное количество теорий происхождения языка. Вполне обоснованно данный вопрос вызывал интерес и у философов античности, у учёных разных столетий, которые создали немало работ, посвященных проблеме возникновения языка. Из наиболее поздних теорий, несомненно, важными являются теории «фюсей» и «тесей». Автор первой теории «фюсей» Гераклит Эфесский полагал правдивым происхождение языка естественным путем - «из природы», которая давала имена предметам. Иная же точка зрения, гласила о том, что язык представлял собой сознательную попытку общества придать названия предметам и в отличие от сущностной природы теории «фюсей» данная теория апеллировала множественностью значений одного слова, полагая, что природа не может дать универсального имени вещам и предметам.

Также интерес вызвала теория, основоположниками которой явились известный французский философ – автор знаменитого «Пигмалион» Жан-Жак Руссо, а также немецкий философ и психолог Вильгельм Вундт. Их теория несомненно заслуживает внимания, так как благодаря ней зародилась отдельная дисциплина языкознания, как паралингвистика. Немудрено, что они были продолжателями той самой теории «фюсей», предложенной Гераклитом. В самой теории языка жестов также отмечается сущностная, естественная природа языка, с помощью которой образовалась знаковая система, которая объясняла как бы ситуативно то, что хочет донести человек. Язык жестов отображал действие, которое совершал человек[6, с.12]. В итоге человек уяснил себе: для того чтобы ему помогли переместить что-либо, достаточно жеста, изображающего толкание.

Нельзя не отметить гипотезу лингвистической относительности. Американский лингвист и антрополог Эдвард Сепир и его ученик Бенджамин Ли Уорф разработали гипотезу лингвистической относительности, согласно которой структура языка определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира. Согласно Сепиру-Уорфу, логический строй мышления определяется языком. Характер познания действительности зависит от языка, на котором мыслит познающий субъект.

Таким образом, одни считали, что язык возникал бессознательно, в то время как другие были убеждены в намеренности появления данного понятия. Но несомненно то, что языки создавались для систематизации и упрощения жизни, которое впоследствии должно привести к гармоничному сосуществованию наций, вобравших в себя различные уникальные особенности, проявившись в процветании культурного, научного наследия.

Предлагаю рассмотреть факторы, позволяющие нам определить принадлежность индивида к той или иной языковой группе. Прежде всего, стоит отметить, что необходимость в систематизации языков возникла в силу различной этнической, географической, культурной их принадлежностей. Но немаловажным является неоднородность понятий «язык» и «этнос» [11,с.261]. Здесь стоит брать во внимание, не только генеалогическое происхождение языка, но и использование, и распространенность по земному шару. По данному основанию ученые выделяют многоязычные, двуязычные и перешедшие на язык более крупного этноса народы. Для того, чтобы лучше понять природу этнической идентичности языка мною были проанализированы общепринятые модели, обосновывающие значения языка как фактора этнической идентичности. Исследователи, полагающие, что индивид с разной степенью интенсивности может идентифицировать себя как с одной, так и одновременно с двумя этническими общностями, предложили модель двух измерений этнической идентичности *(см.Табл.1.)* [16].

Для большинства индивидов характерна моноэтническая идентичность, совпадающая с официальной этнопринадлежностью, сопровождается наличием патриотизма. Биэтническая идентичность характеризуется отождествлением индивида самого себе с двумя группами, то есть как своего этноса, так и чужого. К примеру, человек признает наличие в себе черты русского характера и английскую хитрость. Полиэтническая принадлежность трактуется с точки зрения

ассимиляции, притом, что чужая группа оценивается как имеющая более высокий экономический, социальный статус, чем своя. Её наличие приводит к появлению моноэтнической идентичности с чужой группой, в конечном итоге, происходит слияние, т. е ассимиляция. Здесь мы можем провести параллели с таким понятием как глобализация. Группу людей с маргинальной этнической идентичностью принято считать за небольшое количество людей от межэтнических браков, которые не могут окончательно отождествить себя с той или иной группой [13].

Высокий уровень идентификации со своей этнической группой	
A B C D	Высокий уровень идентификации с чужой этнической группой

Табл.1. Модель двух измерений этнической идентичности: A – моноэтническая идентичность со своей этнической группой; B – биэтническая идентичность; C - моноэтническая идентичность с чужой группой; D – маргинальная этническая идентичность.

Рассмотрев теорию Дж.Берри считаю необходимым рассмотреть теорию А. Тэшфела и Д.Тернера. Согласно их модели, межгрупповое общение помогает в определении идентичности индивида. Как писал А.Тэшфэл: «Идентичность - инструмент социальной ориентации личности. Она формируется только в межгрупповом взаимодействии. Результат идентификации – построение личностью не только своего собственного образа, но и образа группы, к которой она принадлежит или не принадлежит».

Таким образом, виднейшими учёными была сделана попытка поиска ответа о происхождении языков, удалось выявить основные факторы принадлежности индивида к определенной лингвокультуре. Становление и появление различных языковых групп позволяет говорить о том, что различия в культуре, особенностях появления народности и её развития, обусловили многообразие языков. Из истоков осознания индивидом принадлежности к языковой группе, а также проявления потребности в циркуляции информации для обеспечения усовершенствования различных сторон жизни, следует, что межкультурная коммуникация - это планомерный закономерный процесс, который складывается из непосредственного употребления помимо своего родного языка и иностранного.

Всем известно, что в России XIX века являлось моветоном незнание помимо русского – французского языка. Данное явление, часто именуемое галломанией, произошло вследствие влияния таких факторов, как расцвет «западничества», ростки которого были заложены императором Петром I, а также под влиянием одного из ярчайших событий эпохи - Великой Французской революции. Вектор российской внешней политики, выразившийся в конфронтации к данному событию, определил и превращение использования французского языка в русской

речи. Здесь мы можем наблюдать, что у такого процесса как межкультурная коммуникация прослеживается и негативная сторона. Превалирование иностранного языка над родным воспринималось резко отрицательно деятелями того времени, блистательными умами… Так, к примеру, министр просвещения Александр Шишков отмечал в одной из глав своего труда - «Славянского корнеслова»: «Хочешь погубить народ, истреби его язык»[15,с.8]. В этой же главе автор приводит весьма интересный пример того, как французы хотели добиться потери народного самосознания англичанами посредством насильственного внедрения французского языка вместо английского. Предполагалось обучение на французском языке молодых людей из Англии и выработка их привычки говорить на этом языке в любом обществе. Эти рассуждения французского министра Порталиса отражены в книге «Тайная история нового французского двора», которая, по мнению министра Шишкова, должна быть прочитана.

Его позицию также разделял заключивший знаменитый мир с Персией - Туркманчайский мирный трактат, блестящий дипломат А.С. Грибоедов. В своем произведении «Горе от ума» он в сатирической манере высмеял влияющую роль французского языка на русское общество меткой фразой: «Смешение французского с нижегородским» [4, с.31].

Если на секунду задуматься… А как связаны язык и искусство? Почему Михаил Васильевич Ломоносов переводил иностранные труды на русский язык и настаивал на преподавании в Университете именно русскими академиками? Ответ прост. При постоянном употреблении иностранных языков, постепенно заимствуются и мотивы, отголоски иностранного в искусстве, музыке, науках, прежде всего, перенимается манера, стиль, в конечном итоге, происходит полное слияние, соответственно постепенно исчезает идентичность и суверенитет. Примеров много. Всем известен такой эпизод из истории как Семилетняя война, в которой главным противником России была Пруссия, но сейчас такого государства нет. Причиной этому послужило объединение с Германией, вследствие чего исчезло государство - Пруссия, а вместе с ним, путем ассимиляции, и прусский язык.

С другой стороны, в далеком XII веке монгольские ханы находили пользу в обогащении собственной культуры, усовершенствования орудий и тактики ведения боя за счёт знаний покорённых народов, которым присущи собственные самобытные черты, в том числе и языковые. В российском государстве нередко прибегали к уникальным знаниям и навыкам иностранных зодчих, благодаря которым мы и сегодня можем видеть великолепные башни величавого Кремля, или же искусно выполненные императорские дворцы.

Одним из удачных примеров развития и изоляционного созидания собственной самобытной культуры является «Страна восходящего солнца» - Япония, открывшаяся миру лишь в 1853 году заслугой коммодора Мэтью Перри. Несмотря на собственный особый путь развития и создание творений, присущих только Японии - японский язык создавался, в том числе, посредством заимствования в VII веке китайских иероглифов, при этом сам язык не утратил своих уникальных черт.

Если обратить внимание на современные реалии, то перед нами возникают примеры спорной языковой политики таких стран как Латвия и Украина. На данном временном этапе, в политических целях, без учета этнографической неоднородности населения этих стран, где более 1/3 являются русскими, происходит силовое насаждение употребления в обществе только одного языка, провозглашенного государственным, что неминуемо провоцирует конфликты, ведет к охлаждению и разрыву отношений между странами влияя на устоявшийся международный порядок.

С одной стороны, действия Украины или Латвии можно расценить как стремление защиты собственной идентичности и суверенитета, поскольку повсеместное употребление «неродного» языка может нести угрозу государственным основам и привести к увеличению влияния другой страны, как и говорил в своём пророчестве министр Порталис из книги «Тайная история нового французского двора». Но с другой стороны, билингвистический характер языковой политики Украины существовал 300 лет посредством влияния Российской империи, а затем и СССР, в связи с чем, обострились противоречия из за дисбаланса в соотношении русскоязычного населения и тех, кто говорит только на украинском. Вместе с тем, стоит понимать, что двуязычие на Украине сложилось в силу исторического фактора, общей судьбы, нити, которой связывали Россию и Украину на протяжении веков, и запрет на употребление русского языка ведет к разрыву межличностных связей и как следствие к неизбежному длящемуся межэтническому конфликту внутри государства, что является прямым препятствием к полноценному политическому и экономическому развитию страны. Важно осознавать, что язык является инструментом сплочения народа.

Таким образом, к ключевым проблемам взаимодействия различных языковых групп можно отнести:

1) Значительное влияние иностранных государств, при помощи внедрения собственного языка для повсеместного употребления гражданами иного государства дестабилизирует данное государство, и как результат приводит к потере государственности и полному исчезновению или же объединению с государством, которое внедряет язык.

2) Отдельные случаи доказывают, то, что между языковым аспектом существует взаимосвязь с культурным аспектом. Язык, являясь безусловно фактором идентичности, привносит свои оттенки, краски шедеврам искусства, вдыхая в них душу и жизнь.

3) Пример Японии, как государства, провозгласившего изоляционистскую политику на долгие годы, показывает пользу обособленного от иностранных государств развития.

4) В отношении государств, в которых преобладает двуязычный характер употребления языка, принимая во внимание общность историко-культурного прошлого, для сохранения гармонии и баланса в отношении языковой политики необходим учёт интересов населения, говорящего на неродном языке, из-за неразрывности социальных связей, представителей двух народов.

В современном мире остро стоит проблема неудач в межкультурной коммуникации, поскольку невозможность поиска общего языка создает препятствия гармоничному сосуществованию среди носителей различных языков. По справедливому замечанию исследователя А.П. Садохина, человеку свойственно употреблять понятие «свой». Человеку всегда было ближе что-то своё родное [3, с.48]. Так, например, в Японии и Китае очень враждебно относились к иностранцам, признавая собственную уникальность и неповторимость. Перед нами сразу же возникает понятие «этноцентризма».

Понятие «этноцентризм» впервые предложил американский социолог В. Самнер в 1906 году, «… определяя его как тенденцию рассматривать свое общество и его культуру как образец и измерять все ценности исключительно в соотнесении с ним» [17]. Помимо инстинктивного сопоставления своего и чужого существует такая преграда как стереотипы. Эти укоренившиеся постулаты создают угрозу благоприятному общению, создавая сложности в восприятии другой культуры. Мне кажется, для того, чтобы достичь успехов в решении задачи налаживания взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации необходимо принимать представителя другой культуры, как своего, признавая и уважая его культуру, его права. Важно заметить, что в такой области как дипломатия перечисленные меры являются первейшей задачей. Здесь уже речь идет о формировании толерантности. Недаром, известный немецкий писатель Вольфганг Гёте писал «кто не знает иностранных языков, ничего не знает и своем собственном». Создавая культурные мосты, мы создаем новый многогранный мир.

Таким образом, причины неудач межкультурной коммуникации кроются в когнитивных аспектах личности, детерминированных в национальных культурах, а также в недостаточном уровне владения иностранным языком.

Как мне кажется, очень важно рассматривать язык с точки зрения такого обособившегося понятия как интеркультурная коммуникация, которая представляет собой диалог культур, основанный на бинарном взаимодействии, то есть вовлеченности двух обособленных культур в диалог. Безусловно, интересным примером служит интеркультурная коммуникация России и Египта с помощью миграций.

При изучении данной проблемы меня заинтересовал труд М. Халиль «Межкультурная коммуникация России и Египта в 20-21 веке» [14]. Быстрому росту временных миграций из России в Египет содействовало в первую очередь установление морского сообщения между Одессой и Александрией в 1858 г. и между Одессой и Порт-Саидом. Важным фактором стала модернизация самого Египта. Положительный образ русских людей, сложившийся у жителей Египта, прослеживался в благоприятном ключе в предшествующие годы. Кроме того, благодаря экономическому развитию пореформенной России участились поездки русских людей за границу, из-за наличия материальных возможностей для посещения иностранного государства. Эти сформировавшиеся факторы способствовали налаживанию и укреплению взаимосвязей государств России и Египта, тем самым сделавших данное взаимодействие одним из успешных

примеров интеркультурной коммуникации. К началу 1880-х гг. паломничество на Синай – наиболее древний вид гуманитарных связей России и Египта – превратилось из единичных и нерегулярных поездок в постоянные. В начале XX в. поток паломников еще больше увеличился и, согласно тем же данным, ежегодно составлял уже 200-300 человек[1, с.16].

Таким образом, на основе данного взаимодействия прослеживаются полиэтнические закономерности взаимодействия разных народностей. Отсутствие стереотипов, взаимное уважение и понимание обычаев и культуры, всестороннее развитие значимых сфер жизни государств дают возможность для обеспечения эффективного и взаимовыгодного сотрудничества между двумя государствами, что, несомненно, служит прекрасным инструментом усовершенствования имеющихся методов и средств для обеспечения развития отдельной страны.

Что же касается, прецедентных феноменов межкультурной коммуникации, необходимо отметить, что они являются одними из хороших средств, обеспечивающих понимание между представителями различных культур и как следствие способствующих ликвидации неудач и проблем, имеющих место в процессе межкультурной коммуникации. Именно с помощью них, реализуется межкультурное диалоговое взаимодействие текстов, памятников культуры. Существует такие виды прецедентных феноменов: социумно-прецедентные, национально-прецедентные, универсально-прецедентные.

Иными словами, можно наблюдать эталонную для различных культур категорию имен, понятий, ставших нарицательными. Прецедентные феномены являются составными элементами когнитивной базы, которая представляет собой спектр всех знаний, которыми обладали все представители той или иной лингвокультуры. К прецедентным феноменам, как правило, принадлежат прецедентные имена, прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные ситуации. Каждая лингвогруппа, объединяющая носителей языка имеет свои прецедентные феномены. Для представителей иностранной культуры наличие знаний о этих элементах языка может помочь в налаживании контактов и межкультурной коммуникации с представителями иных языковых сообществ.

К примеру, часто можно наблюдать данное явление в музыкальных, литературных произведениях, песнях, стихотворениях, кинематографе.

В России существует целое множество уникальных примеров прецедентных феноменов. Национально-прецедентный феномен из фильма «Семнадцать мгновений весны» в народное употребление постепенно вошла фраза, часто употребляемая представителями русскоязычной лингвокультуры, а именно прецедентное высказывание: « А Вас Штирлиц – я попрошу остаться». Трудно найти русского человека, не знающего значение данного выражения. Или же всем известное словосочетание «тридевятое царство» пришедшее из фольклора. Приведенные примеры относятся к прецедентным высказываниям.

Для сравнения рассмотрим примеры английских прецедентных феноменов. Многие часто размышляют над смыслом вопроса из знаменитой пьесы Уильяма

Шекспира «Гамлет»: «To be or not to be?» Это яркий пример прецедентного высказывания.… Или же интересен пример английских прецедентных имен – «The Beatles» или «Bond. James Bond. ».

Наиболее интересны примеры прецедентных ситуаций. Они представлены невербальными ситуациями, которые все же имеют способность воплощаться. Например, превращения чудовища в прекрасного принца из сказки «Красавица и Чудовище». Это означает в реальности перевоплощение черствого, закрытого человека в искреннего человека с большим сердцем. Над таким понятием как прецедентная ситуация размышляло большое количество исследователей, мотивируемых нестандартностью и уникальностью данного явления [2,8,9].

Не менее привлекателен пример прецедентных текстов. Они могут быть представлены в виде крылатого выражения из фильма «Александр Невский»: «Кто с мечом к нам придет, тот от меча и погибнет. На том стоит, и стоять будет земля Русская!» или даже в виде названия картины: «Свежий кавалер» (кисти Павла Федотова). Примеров прецедентных феноменов в их проявлениях огромное множество. Все они воплощают в себе облик культур и многообразие черт, характерных для разных народов.

Приведенные выше примеры прецедентного феномена позволяют судить о пользе употребления основных единиц данного понятия, способствуют упрощению коммуникативного взаимодействия носителей, владеющих не похожими друг на друга языками. Произнося в процессе речи, какой – либо из видов прецедентного феномена представитель иностранного государства прикасается до особого многогранного мира, состоящего из сложившихся представлений представителей другой национальности. Эрудиция и осведомленность задают благоприятный ход диалога, который проявляется в расположении к себе собеседника. Происходит сглаживание углов, возникающих в процессе диалога, обеспечивая налаживание так называемых культурных мостов и взаимосвязей. Создаваемое взаимопонимание сокращает уровень напряженности, а также риск возникновения неловких ситуаций. Помимо вышесказанного, это приводит к исчезновению стереотипа о неразвитой культуре представителей других стран, что способствует установлению дружественных отношений.

В статье мне, прежде всего, хотелось отразить важность такого понятия как язык в таком явлении как межкультурная коммуникация, способствующей культурному обогащению, приобретению уникального опыта.

«Межкультурная коммуникация» существует как отдельная дисциплина, основам которой обучаются люди по всему миру. Свое начало, как отдельная дисциплина берёт в США, начиная с 60-х годов, а затем и распространяется по всему миру. В нашем мире невозможно обойтись без контактирования с другими представителями своих народов, это взаимодействие неизбежно.

Но каковы же методы преодоления непонимания, возникающего во время межкультурной коммуникации? Какие из них являются наиболее эффективными.

Прежде всего, необходимо научиться смотреть на мир сквозь призму морально-нравственных ценностей. Провозгласить эти «золотые принципы»

собственным катехизом. Нужно с детства прививать детям моральные ценности, посредством собственного примера, посредством поучительных рассказов, фильмов, помимо этого необходимо напоминать о страшных событиях, в развязывании которых не обошлось и без проблем в языковом взаимодействии. Как сказал бывший генеральный секретарь Организации Объединенных Наций Кофи Аннан: «Толерантность не стоит путать ни с пассивностью, ни с согласием, ни с равнодушием. Это активное, положительное и ответственное отношение к человеческому многообразию».

Второе, открытие и принятие необыкновенной возможности смотреть на мир как представитель другой народности.… Разве это плохо? Видеть одно и то же солнце в иных оттенках и красках.… Это возможно только при детальном изучении иностранного языка, культуры, истории, политики другой страны. Это переворот сознания… того уже сложившегося восприятия.

Третье, важнейшие решения о дальнейшей судьбе мира, принимается, как правило, коллегиально, большинством стран. Для этого создавались международные организации, как Лига Наций, Организация Объединенных Наций. Основная задача, которая актуальна и по сей день — это поиск точки взаимопонимания и складывание совместной политики относительно урегулирования насущных вопросов. А ведь свои интересы в ООН представляют 193 страны. Это ярчайший пример «глобальной» межкультурной коммуникации. После создания ООН на Ялтинско-Потсдамской конференции мир захлестнули 65 военных конфликтов, что говорит о препятствиях и трудностях, стоящих перед всеми странами земного шара. И как же это прекратить, как же найти рациональное решение, удовлетворяющее интересы всех государств. Ответ: невозможно. Неутолимая жажда обогащения, власти, прибыли, денег перечеркивает все рациональные решения. Люди, избранные ими правительства теряют лицо, а самое главное теряется человечность. Фраза из пьесы «На дне» - «Человек – это звучит гордо» … Увы, уже не звучит гордо…Важно, во что бы то ни стало сохранять ту самую человечность…. Хорошим примером является событие, произошедшее в одну из ужаснейших войн XX века, война, когда впервые было применено страшное (химическое) оружие - Первая мировая война. Как же может проявиться человечность во время этого «проклятого» времени? А именно, в рождественское утро 1914 года, два, ненавидящих друга врага - немцы и англичане, прекратив боевые действия, вместе стали праздновать Светлый праздник Рождества Христова. В их сердцах проснулась та самая человечность, в бесчеловечных условиях войны… Данный пример поведения должен быть образцом и сегодня.

В перспективе, исходя из сегодняшних реалий, взаимоотношения между народами видится мрачным. Опираясь на примеры, такие как - убийство Флойда в Америке; языковая политика, проводимая Украиной и Латвией; военные конфликты, как замороженные, так и открытые; непонимание в процессе диалога, можно судить о неразрешимых проблемах в межкультурной коммуникации, требующих незамедлительных действий.

Развитие ситуации в мирном русле возможно только при распространении человеческих ценностей, и непосредственном содействии государств в этом,

акцентирование большего внимания в политике к данному вопросу. Выстраивание методики правильного воспитания детей, организация тренингов, а также продолжение политики укрепления культурных связей, посредством создания большего количества международных детских лагерей, соревновательных турниров, научных конференций – это ряд наиболее эффективных методов в преодолении проблем недопонимания в межкультурной коммуникации.

Дальнейшая судьба нашей планеты - в наших руках, и только мы в силах изменить ее, сохраняя за собой гордое имя - Человек, не оскверняя его всевозможными необдуманными поступками. Известнейший идеолог движения за независимость Индии Махатма Ганди однажды сказал очень мудрую фразу, которая должна стать своего рода манифестом человечества: «Одолевайте ненависть - любовью, неправду - правдой, насилие - терпением» …

В связи с чем, подводя итог данной работе, необходимо отметить следующие выводы:

1) Проведенный анализ понятия языка как фактора этнической идентичности показал целесообразность рассмотрения данного понятия с точки зрения позиций общеизвестных концепций, гипотез, теорий.

2) Выявлены основные причины неудач, возникающих при межкультурной коммуникации: стереотипность, не толерантность, возведение собственной культуры в эталонную категорию.

3) Показана значимость интеркультурной коммуникации на примере России и Египта. Диалог двух культур является частью функционирования и построение развитого мирового сообщества.

4) С помощью такого понятия как прецедентный феномен представляется возможным выявить самобытные черты, известные каждой лингвогруппе.

Мне кажется, межкультурная коммуникация является неотъемлемой частью функционирования, созидания, а также развития, как всего мирового сообщества, так и отдельной личности. «Границы моего языка являются границами моего мира», - сказал Людвиг Витгенштейн. Расширяя наши границы, мы умножаем и проектируем необыкновенные грани нашей жизни.

Список литературы

1) Беляков В.В Роль гуманитарных связей в межкультурном взаимодействии России и Египта: конец XIX – начале XX века : дис. ... канд. ист./ - М., 2007. - 39 с.

2) Всеволодова М.В. Коммуникативные механизмы синонимии // РЯЗР. 1989. №4.

3) Гойко Е.В Преграды в межкультурной коммуникации // Вестник МГУКИ. - 2011. - С. 47-51.

4) Грибоедов А. Горе от ума. - СПб.: АЗБУКА, 2014. - 248 с.

5) Гришаева Л.И, Цурикова Л.В Введение в теорию межкультурной коммуникации. - 5 изд. Академия, 2008. - 352 с.

6) Головин Б.Н Введение в языкознание. - М.: Высшая школа, 1983. - 312 с.

7) Гудков Д.Б Теория и практика межкультурной коммуникации. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. - 288 с.
8) Гудков Д.Б Прецедентная ситуация и способы ее актуализации // Язык, сознание, коммуникация. - М.: Диалог-МГУ, 2000. - С. 40-46.
9) Краевская Н.М. Ситуация как фактор дифференциации типов устной речи // Лингвистические особенности научного текста. - М., 1981.
10) Маркс К. Энгельс Ф. Сочинения. - 2 изд. - Т. 3. - 410 с.
11) Порхомовский В.Я Этничность в межкультурной коммуникации // Вопросы психолингвистики. - - С. 258-267.
12) Притча о Вавилонской башне., Библия (Быт:11:3,4)
13) Стефаненко Т.Г Этнопсихология. - М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1999.
14) Халиль М. Межкультурная коммуникация России и Египта в XX - XXI вв. Политические и религиозные аспекты. - М.: МГИМО-Университет, 2019. - 256 с.
15) Шишков А.А Славянорусский корнеслов. - 130 с.
16) Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M. H., Dasen P.R. Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1992.
17) Sumner W., Folkways // New-York: Dover, Inc., 1959.

УДК 811.11-112

Князева Анастасия Ивановна
Студентка 4 курса бакалаврской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
anastasiaiknyazeva@gmail.com
Научный руководитель:
Жалсанова Жаргалма Баиновна
Кандидат филологических наук, доцент, Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

«Время» через призму языка (на материале английского, немецкого и русского языков)
Time through the Prism of the Language (on the basis of the English, German and Russian languages)

АННОТАЦИЯ.

В межкультурной коммуникации восприятие времени является частью культуры. В основном особенности восприятия времени проявляются в действиях представителей той или иной культуры. В данном исследовании мы фокусируемся на том, как отношение ко времени может быть выражено через язык. Основной целью исследования является обозначение особенностей отражения времени в языках культур Англии, Германии и России.

В исследовании отношение ко времени связывается с языком и языковым сознанием, что позволяет утверждать о возможности вербализации отношения ко времени. Отражение восприятия времени рассмотрено на основе фразеологических единиц – пословиц и поговорок, а также на основе ассоциаций. Результаты исследования показали сходства и различия в восприятии времени культур Англии, Германии и России, отраженные в языках этих культур. Данное исследование будет полезно для дальнейшего изучения связи культуры и языка.

Ключевые слова: *восприятие времени, монохронные культуры; полихронные культуры; образ сознания; языковое сознание.*

ABSTRACT.

Intercultural communication defines the perception of time as a part of the culture. It is possible to see the features of time perception in the actions of people that represent a certain culture. The current study focuses on the way time perception can be traced within the language. The study aims to define the peculiarities of time perception reflected in the languages of the British, German and Russian cultures.

In this study, the perception of time is associated with language and linguistic consciousness, which allows us to argue about the possibility to verbalize time perception. The reflection of the perception of time in the language is considered on the basis of phraseological units - proverbs and sayings, as well as on the basis of associations. The results of the study showed similarities and differences in the perception of time of the cultures of England, Germany and Russia, reflected in the languages of these cultures. The study will be useful for future exploration of the connection between language and culture.

Key words: *time perception; monochronic cultures; polychronic cultures; image of consciousness; linguistic consciousness.*

Время – это не только мера измерения действительности, его восприятие разнится от культуры к культуре. Такие различия в отношении ко времени могут выявить определенные культурные особенности, связанные, как с образом жизни людей, так и с межличностными отношениями. В связи с этим есть основания полагать, что такие особенности отношения ко времени могут отражаться в языке носителей той или иной культуры. Отражение восприятия времени в языке в основном было исследовано в лингвистическом контексте, то есть большинство исследований было посвящено, словам и словосочетаниям, которые используются при описании времени. В рамках межкультурных исследований встречаются работы, в которых лингвистические характеристики описания времени связывались с культурными особенностями носителей языка. Актуальность данной работы заключается в том, что отражение восприятия времени в языке будет рассмотрено не с точки зрения лингвистической специфики описания времени, а с точки зрения проявления культурных особенностей восприятия времени в таких единицах языка, как фразеологизмы.

Целью работы является выявление сходств и различий восприятия времени в английской, немецкой и русской культурах, а также анализ их проявления в языках этих культур.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: описать модели восприятия времени в Англии, Германии и России; определить связь между восприятием времени, языком и языковым сознанием; проанализировать пословицы, относящиеся к теме «время»; сравнить результат анализа пословиц про время с результатами анализа ассоциаций, связанных с темой «время».

Стоит отметить, что в данной работе были рассмотрены исследования из трех областей – межкультурные исследования, лингвистические и психолингвистические.

В рамках данного исследования в качестве основной теории восприятия времени выступает теория двух временных систем Э. Холла. Э. Холл разделяет культуры на полихронные и монохронные. Для полихронных культур время не является ценным ресурсом, поэтому события протекают своим чередом, представители таких культур редко куда-то торопятся. В монохронных культурах наоборот, время фиксировано, следовательно высоко ценятся планирование и пунктуальность [14]. Согласно таким характеристикам, русскую культуру принято относить к полихронным культурам, а английскую и немецкую культуры к монохронным [15].

Что касается психолингвистических исследований, в рамках данной работы были использованы идеи Е. Ф. Тарасова и Н. В. Уфимцевой. Е. Ф. Тарасов утверждает, что «чувственный образ, и образ сознания формируются из знаний социума, который обладает знаниями, данными каждому члену социума в ходе социализации» [7, с. 12]. В соответствии с этим, есть основания полагать, что особенности восприятия времени передаются человеку от общества, в котором этот человек проживает.

Согласно исследованиям Н. В. Уфимцевой, сознание всегда определяется культурой [10]. А познание мира через образы сознания в свою очередь связано с языком. Язык используется для описания предметного мира, который представлен в сознании человека особыми значениями. В таком случае речь идет о понятии «языкового сознания». Н. В. Уфимцева определяет языковое сознание, как часть сознания индивида, которая овнешняется с помощью слова [10, с. 242].

Языковое сознание также может проявляться как ассоциативно-вербальная сеть, то есть картина мира той или иной культуры может быть воспроизведена с помощью ассоциаций, возникающих у индивидов с предметами или явлениями [9].

При рассмотрении отношения ко времени с лингвистической точки зрения исследователи в основном сосредотачивались на том, как именно люди описывают время, например, Л. Бородицки в своих исследованиях обращает внимание на пространственные метафоры и то, как они используются для описания времени [13], Д. Б. Никуличева при исследовании описания времени опирается на такие факторы, как грамматическое время и направление письма [5].

Особую ценность в рамках данного исследования представляют пословицы и поговорки. В фразеологизмах заключено мнение людей об окружающем мире,

часто пословицы выражают устоявшуюся точку зрения людей или стереотипы. В связи с этим можно предположить, что такие культурные особенности, как восприятие времени, могут быть вербализированы в фразеологизмах.

Вербализации восприятия времени была проверена с помощью анализа пословиц. Отбор пословиц происходил следующим образом: из русско-немецкого словаря пословиц и поговорок М. Я. Цвиллинга и русского-английского словаря пословиц и поговорок А. Маргулиса и А. Холодной были отобраны все пословицы, содержащие лексему и сему «время». Также вместе с каждой пословицей на русском языке были отобраны аналоги на английском и немецком языках. Всего было отобрано 159 пословиц.

Пословицы были отобраны так, что они относились к одной из четырех категорий, которые были выделены в соответствии с тем, как отношение ко времени может быть выражено в языке – через отношение к опозданиям, прошлому, будущему, настоящему или свободному времени (см. Таблица 1). Данная классификация была разработана нами специально для отбора подходящих пословиц.

Таблица 1.

Английский	Немецкий	Русский
Выражают отношение к осуществлению какой-либо деятельности и/или свободному времени		
Business first, pleasure afterwards Work is done, time for fun	Erst die Arbeit, dann das Spiel Erst die Last, dann die Rast Erst die Arbeit, dann die Vergnügungen Erst mach dein Sach, dann lach	Делу время, потехе час
Выражают отношение к опозданиям		
Better late than never It is not lost that comes at last	Besser spät als nie Spät kommt ihr, doch ihr kommt	Лучше поздно, чем никогда
Содержат упоминание времени, как способа измерения действительности		
All in good time	Gut Ding will Weile haben	Всякому овощу свое время
Выражают отношение к прошлому, настоящему или будущему		
Time will show We'll wait and see	Wir warden ja sehen, wie der Hase läuft	Поживем – увидим

Отобранные пословицы были проанализированы в соответствии с характеристиками монохронных и полихронных культур.

Пословицы на английском и немецком языках были проанализированы в соответствии с такими чертами монохронных культур, как: пунктуальность, продуктивность, ориентированность на прошлое и планирование. Пословицы на русском языке были проанализированы в соответствии со следующими

характеристиками полихронных культур: недостаток планирования, медлительность, отсутствие направленности на будущее и ценность настоящего. Примеры некоторых пословиц, отражающих характеристики полихронных и монохронных культур представлены в Таблице 2. Перечисленные характеристики были выбраны нами в соответствии с теорией Э. Холла, а также исследованиями Л. Виссон [1], Т. В. Лариной [3], В. В. Кочеткова [2].

Таблица 2.

Английский	Немецкий	Русский
Пунктуальность		Медлительность
To those that come late the bones	Wer nicht kommt zur rechten Zeit, der muss essen, was übrigbleibt	Тише едешь, дальше будешь
Продуктивность		
An hour in the morning worth two in the evening	Morgenstunde hat Gold im Munde	
Планирование		Недостаток планирования
Business first, pleasure afterwards	Erst die Last, dann die Rast	Работа не волк, в лес не убежит

Следует отметить преобладание пословиц и поговорок в английском и немецком языках, относящихся к теме планирования, размеренности и порядка. Пословицы на русском языке больше указывают на то, что представители русской культуры не склонны к планированию и чаще не придерживаются определенных целей.

В пословицах русской и английской культур были обнаружены единицы, указывающие на то, что со временем многое проходит. Например: «Time cures all griefs» [4, с. 36] и «Time heals all wounds» [4, с. 36] в английском, «Время лучший лекарь» [4 с. 36] и «Время подойдет, так и лед пойдет» [4, с. 37] в русском.

В пословицах на немецком языке прослеживается негативное отношение к лени, которое отсутствовало в пословицах на русском и английском языках. Например: «Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute» [11, с. 121].

После анализа паремий был проведен анализ ассоциаций в английском, немецком и русском языках. Для начала в трех анализируемых языках были отобраны 17 слов-стимулов: «время», «час», «минута», «секунда», «год», «рано», «поздно», «прошлое», «будущее», «настоящее», «утро», «день», «вечер», «ночь», «часы», «начало», «конец». Затем с помощью ассоциативных словарей (Русский ассоциативный тезаурус и проект «Small World of the Words») были отобраны реакции. Выбранные реакции так же, как и пословицы, были проанализированы в соответствии с уже упомянутыми характеристиками монохронных и полихронных культур.

В Таблице 3 отображены реакции на стимул «время» в трех языках в сравнении. Всего было найдено 49 реакций в английском языке, 31 в немецком и 57 в русском. В таблице представлены не все найденные реакции.

Таблица 3.

Английский	Немецкий	Русский
Money 2[17]	Geld 4	Деньги 14
Clock 43/ watch 15/ stopwatch 3	Uhr 34	Часы 5
Ticking 2	Rennt 2	Бежит 4
Flies 9	Fliegt 2	Летит 2
Space 5	Raum 3	Пространство 2
Passes 2	Vergeht 2/ vergehen 5	Течет 1
Future 3	Zukunft 2	Будущее 1
-	Ewigkeit 3	Вечность 1
Out 8/ up 2	-	Истекло 1/ кончено 1
Deadline 2/ short 2/ limit 2	Zeitdruck 2/ Druck 3/ Stress 6/ kurz 3/ keine 3/ knapp 2	Ограничено 1
Late 5	Spät 3	Позднее 1
Second 2	Sekunde 2	Секунда 1
Gone 2	-	Упущенное 1/ ушло 1
Off 2	Freizeit 2	Свободное 1
Hour 12/ hours 4	Stunde 4	Час 1
Fast 3/ rush 2	Schnell 3/ Vergänglichkeit 3	Скорость 1
History 2	-	-

Большинство из данных реакций представляют универсальные ассоциации, которые скорее всего можно встретить во многих других культурах, например такие ассоциации, как Second – Sekunde – Секунда или Passes – Vergeht, vergehen – Течет.

Интересно отметить реакции Fast, rush – Schnell, Vergänglichkeit – скорость, которые могут свидетельствовать о привычной для представителей трех культур быстрой смене событий. Также интересны реакции Deadline, short, limit – Zeitdruck, Druck, Stress, kurz, keine, knapp – ограничено, которые указывают на то, что время является ограниченным ресурсом.

При анализе ассоциаций были обнаружены такие реакции, которых не было в других языках. В английском языке это были реакции «wait», «now», «measure/measurement», «early», «history», «pace», «calendars» и «schedule». Внимание привлекают реакции «calendars» и «schedule», так как это указывает на ценность планирования.

Стоит заметить, что не все реакции на стимул «время» в русском языке передавали отношение ко времени. Например, встречались реакции «программа», «передача», «программа «Время»», «телевизионная программа», «телевизор», эти реакции показывают устоявшийся образ языкового сознания. Образ этот связан с программой новостей, которая носит названия «Время».

[17] Цифра указывает на частоту употребления реакции

Стимул «будущее» (см. Таблица 4) ассоциируется со следующими реакциями во всех трех культурах: «прошлое/past/Vergangenheit», «настоящее/present/Gegenwart» и «время/time/Zeit».

Таблица 4.

Английский	Немецкий	Русский
Past 35	Vergangenheit 12	Прошлое 2
Present 13	Gegenwart 6	Настоящее 1
Tomorrow 13	Morgen 2	-
Ahead 9	-	Впереди 3
Unknown 6/uncertain 4	Unsicher 3/ unbekannt 3/ungewiss 3/ ungewissheit 2	Неизвестно 4/ Туманно 4/ Неизвестность 2/ Неопределенное 2/ Смутно
Life 4	Leben 2	Жизни 1
Plan 3/ plans 2/ Prospect 2	Perspektive 2	-
Time 8	Zeit 8	Время 3
-	Angst 4/ Ängste 2	-
Career 2	Job 2/ Beruf 2	-
Bright 2	Rosig 2/ spannend 3/ Spannung 2	Светло и прекрасно 2/свет 1/ светлое 1/ счастливое 1/ счастье 1/ прекрасно 3/ светлое 14/прекрасное 1
-	-	Темное 2/ Ужасное 1/ Темно 1

Следует отметить то, что будущее также ассоциируется с чем-то светлым, ярким и неизвестным одновременно. Также среди немецких реакций были реакции «Angst» и «Ängste», которые указывают на страх перед будущем. При этом среди русских реакций есть такие реакции, как «темное», «ужасное». Среди английских и немецких реакций встречались реакции «plan», «prospect», «Perspektive», характеризующие будущее как что-то, ради чего стоит строить планы.

Помимо этого, реакции «tomorrow/morgen» встретившиеся только в английском и немецком языке указывают на то, что завтрашний день также воспринимается, как будущее, в русских ассоциациях такая связь отсутствует. Такая же связь была выявлена в реакция на стимулы «прошлое» и «настоящее», то есть прошлое ассоциировалось с вчерашним днем, а настоящее с сегодняшним.

Анализ ассоциаций, связанных с темой «время», выявил больше различий между культурами Англии и Германии и культурой России.

В английских и немецких ассоциациях встречалось следующее: настоящее время ассоциировалось с тем, что происходит сейчас, в данный момент; будущее ассоциировалось с планами; прослеживались четкие границы прошлого и будущего, ассоциации носителей русского языка не показали такой четкой границы; время и то, что с ним связано, например, слова «часы», «минута»,

«секунда», ассоциировались у носителей английского и немецкого с ограничением, стрессом и давлением.

В русских ассоциациях со временем часто прослеживалась тема отдыха, досуга и свободы. В них также отсутствовала четкая характеристика единиц измерения времени, то есть час, минута, секунда по ассоциациями были описаны как нечто долгое и короткое одновременно. В русских ассоциациях было и то, что встретилось в немецких ассоциациях, например представления о том, что год – нечто круглое, а будущее описывается как темное, так и светлое.

Совместив два анализа, удалось четко обозначить, как именно в языке выбранных культур проявляется отношение ко времени, и что именно оно выражает (см. Диаграмма 1).

Диаграмма 1.

В целом, как уже было упомянуто, культуры Англии и Германии имеют схожие особенности в восприятии времени. Это проявляется в более четком разделении будущего, настоящего и прошлого, при этом направленность на будущее, настоящее или прошлое через язык не выявлена. Через ассоциации и фразеологизмы была выражена ценность планирования, порядка и последовательности. Так как представителям этих культур свойственно придерживаться определенного плана действий, распределение времени как ресурса связано со стрессом и давлением.

Относительно отношения ко времени, выраженного в русском языке, стоит отметить, что была выявлена ценность свободы действий, выраженная в

пренебрежении расписанием и отсутствием четкого плана. Судя по языковому материалу, представители русской культуры ценят свободное время и отдых.

Выявлены схожие особенности культур Англии и России. В Диаграмме 1 выделена идея о том, что все проходит, в данном случае это объясняется тем, что в языке (в основном через пословицы и поговорки) было отражено убеждение в том, что многое меняется с течением времени и на это нельзя как-либо повлиять. В культурах Германии и России имеется одинаковое неоднозначное описание будущего. Которое представляется разным – и темным, и светлым. В английских ассоциациях будущее представлено в основном как неизвестное и темное.

Что касается особенностей, выявленных трех культурах, ими являются идеи о том, что прошлое неизменно, а также выражение неоднозначного отношения к опозданиям, можно предположить, что это отношение зависит от определённого случая и не может быть одинаковым для большинства.

Произведенный в исследовании анализ позволяет утверждать, что отношение ко времени может быть вербализовано, и его выражение в языке и в языковом сознании отражает определенные культурные особенности, соотносимые не только с восприятием времени, но и с повседневной деятельностью.

Список литературы

1. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи: Слова и фразы в контексте двух культур. М.: Р. Валент, 2005. 192 с.
2. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий. М.: ПЕР СЭ, 2001. 416 с.
3. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингво-культурных традиций. М.: Рукописные памятники древней Руси, 2009. 512 с.
4. Маргулис А., Холодная А. Русско-английский словарь пословиц и поговорок. Jefferson, North Carolina, and London: McFarland & Company, Inc., Publishers, 1974. 487 с.
5. Никуличева Д. Б. Вербализации времени в английском языке и экспериментальное исследование интероцепции биографического времени англоязычными информантами // Вопросы психолингвистики. – 2016. – №27. – С. 165-179.
6. Русский ассоциативный тезаурус [Электронный ресурс]. URL: http://tesaurus.ru/dict/ (дата обращения: 29.02.2020).
7. Тарасов Е. Ф. Языки сознания // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 24. – С. 12-19.
8. Уфимцева Н. В., Черкасова Г. А. Ассоциативная лексикография и исследования языкового сознания // Вестник ТГГПУ. – 2014. – № 4 (38). – С. 193 – 199.
9. Уфимцева Н. В. Языковое сознание – образ мира – языковая картина мира // Вопросы психолингвистики. – 2015. – №24. – С. 115-119.
10. Уфимцева Н. В. Языковая картина мира: проблемы моделирования // Вопросы психолингвистики. – 2016. – №27. – С. 238-249.

11. Цвиллинг М. Я. Русско-немецкий словарь пословиц и поговорок. М.: Русский язык, 1984. 216 с.
12. De Deyne S. Small World of the Words [Электронный ресурс]: 2011. URL: https://smallworldofwords.org/en/project/home (дата обращения: 29.02.2020)
13. Boroditsky L. How languages construct time // Space, Time and Number in the Brain. – 2011. – P. 333 – 341.
14. Hall E. T. The Silent Language. New York: Doubley & Company, 1959. 240 p.
15. Hall E. T., Hall, M. R. Understanding Cultural Differences. Intercultural Press, Inc., 1990. 224 p.

УДК 81-139

Кравцов Андрей Дмитриевич
Студент образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», школа иностранных языков
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
adkravtsov@edu.hse.ru
Научный руководитель:
Будникова Алина Александровна
Тьютор школы иностранных языков
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Лингвистический кросс-культурный анализ концепта «толерантность» в советском и пост-советском пространстве
A linguistic cross-cultural analysis of “tolerance” concept in the USSR and post-soviet states

АННОТАЦИЯ.

Данная работа рассматривает проблемы межэтнического диалога на территории СССР и РФ через призму теории межкультурной коммуникации. Работа имеет междисциплинарный характер, будучи написанной на стыке лингвистики, социологии, психологии и политики. Данное исследование является актуальным, так как каждый житель нашей страны участвует в межкультурном процессе, вступает у межкультурные конфликты. Изучение истории и состояния толерантности в нашем государстве важно для понимания общего фона настроений наших соотечественников к представителям других культур. Цель этого исследования – изучить особенности толерантного мышления, его применения в советском и российском обществе. В работе были использованы анализ литературных и научных трудов, лингвистический анализ, кросс-культурный анализ. Результаты работы могут быть использованы исследователями в области этнолингвистики, культурологами и социологами, а также специалистами в области толерантности и транснациональных коммуникаций.

Ключевые слова: *толерантность, межэтническая коммуникация, межкультурная коммуникация, коммуникации на пост-советском пространстве, распад СССР*

ABSTRACT.

This work examines the problems of interethnic dialogue in the territory of the USSR and the Russian Federation through the prism of the theory of intercultural communication. The work has an interdisciplinary character, being written at the intersection of linguistics, sociology, psychology and politics. This research is relevant, since every citizen of Russia participates in the intercultural process, takes part in cross-cultural conflicts. The study of the history and place of tolerance in our country is important for understanding the general background of attitudes of Russians to representatives of other cultures. The purpose of this research is to study the features of tolerant thinking and its application in Soviet and Russian society. In this paper, literature analysis, scientific works analysis, linguistic analysis, and cross-cultural analysis were used. The results of this work can be used by researchers in the field of ethnolinguistics, cultural scientists and sociologists, as well as specialists in the field of tolerance and transnational communications.

Keywords: *tolerance, interethnic communication, intercultural communication, communication in the post-Soviet space, the collapse of the USSR.*

Несмотря на то, что у СССР не было колоний страна всё равно воспроизводила модель империалистических отношений. Собирание бывших русских земель под советской моделью отношений привела к очень большому неравенству в отношениях между центром и периферией. По мнению Гарвардского профессора Терри Мартина [25], уникальностью советской политической системы являлась поддержка форм существования национальных меньшинств – их культуры, языка, территории. Внимание к национальному вопросу уделялось намного больше, чем к русским – бывшей титульной имперской нации (которой она потом станет снова). Почему это делалось? В первую очередь для того, чтобы объединить и удовлетворить требования с одной стороны националистов, которые настаивали на сохранении своего национального характера, и социалистов, которые настаивали на едином (политически и экономически) государстве. Целью руководителей советского государства было уничтожить национализм путём создания новой «формы национальной государственности», и базой для этого уничтожения стала теория, разработанная Лениным и Сталиным.

Руководство СССР считало, что если предоставить нациям определённые формы государственности, то можно добиться раскола надклассового национального альянса, в результате чего произойдёт классовое размежевание, и к социалистической повестке примкнут и пролетариат, и крестьянство. Однако, перед правительством стояла проблема: наличие национального самосознания (частью какой страны не являлась бы нация, она в первую очередь будет определять себя по своему, национальному признаку). Для решения указанной проблемы правительством был разработан план, предусматривающий гарантии максимального развития национальной культуры для того, чтобы она исчерпала себя полностью и этим создала основу для формирования интернациональной

социалистической культуры. Анализируя решения руководства советского государства в сфере формирования национальной политики, можно сделать вывод о том, что уже первые шаги в этом направлении привели к ошибке в создании советского пространства: культура не может быть уничтожена, пока её нормы, обычаи, ценности имеют преемственность. Ни одна из национальных культур СССР ни по какой причине бы не отказалась от своей истории в пользу новой модели «с нуля»: русские по причине того, что всегда были титульной нацией и всегда будут претендовать на это звание в силу истории; южные и восточные национальности консервативны и хотя и идут в ногу со временем и эволюционируют, всё равно держатся за ту систему ценностей, которую исповедовали уже на протяжении долгого времени; западные регионы имею европейские черты «достиженчества» и им нельзя приписывать русский аскетизм, с которым они никогда не согласятся. Поэтому создание единой культуры «с нуля» в своей основе имело шаткие позиции с точки зрения укрепления межкультурных отношений в одном пространстве. Кроме того, необходимо держать в фокусе внимания и тот факт, что все периферийные нации всегда были угнетёнными монархией, и такой исторический опыт априори сформировал недоверие к русскими. Однако, лидер советского государства В.И. Ленин был озабочен русским шовинизмом и придерживался политики поддержки внешних форм существования национальных меньшинств в большей степени, чем русского большинства [4]. Его идея «размытия национальных культур» и принятие новой единой модели после стольких лет угнетения, несмотря на административные усилия, выдвигала на передний план национальной повестки периферийными нациями вопрос: а когда, собственно жить свободно, своей культурой?

«Советский народ, новая историческая, социальная и интернациональная общность людей, имеющих единую территорию, экономику, социалистическую по содержанию культуру, союзное общенародное государство и общую цель — построение коммунизма… Общим языком… является русский язык», заявила партия в 1971 г. (где данный тезис был продекларирован)., приведя цитату Ленина, что нужно «уничтожать теперешние национальные перегородки» [4, с. 25]. Хоть и конечным результатом и считалось наделение русского языка новым статусом – статусом языка «советского», Сталин всё ещё считал, что путь к становлению единого советского общества лежит через размытие и объединение национальных, этнических и культурных границ, но это должно было происходить не молниеносно, постепенно. Родственные нации были разделены на «зональные нации» и соответствующими «зональными языками» [14]. Учёные делят языки народов СССР на следующие группы: *славянская* группа (русские, украинцы, белорусы, а также национальные подгруппы западных славян), *тюркская* группа (узбеки, казахи, азербайджанцы, туркмены, киргизы, татары, чуваши, башкиры, якуты, каракалпаки, тувинцы, карачаевцы, балкарцы, хакасы, алтайцы, гагаузы, кумыки, ногайцы, уйгуры, шорцы, крымчаки и другие), *угро-финская* группа (эстонцы, мордва, удмурты, марийцы, коми, карелы, финны, фанты, вепсы, манси и венгры), *летто-литовская* группа (литовцы, латыши), *картвельская* группа (в

основном грузины), *романская* группа (в основном молдаване), *евреи* (в том числе и горские, грузинские, среднеазиатские, а также крымчаки (по вере)), *иранская* группа (таджики, осетины, курды), *чечено-дагестанская* группа (чеченцы, ингуши, бацбитцы, аварцы, лезгины, даргинцы, лакцы и другие), *германская* группа (немцы), *абхазо-адыгейская* группа (абхазцы, адыгейцы, кабардины, черкесы, абазинцы).

Таким образом, языковая политика СССР заключалась в том, что проблему языкового плюрализма национальностей внутри каждой «зональной группы» нужно было решить путём установления единого «зонального языка» для каждой группы, основываясь на диалекте её ведущей нации. П. Подьячих в своей книге «Населения СССР» (1961) описывает процессы внутригрупповой ассимиляции малых наций с ведущей, например в форме «узбекизации», «таджикизации», «грузинизации» и так далее. Тем временем, происходит параллельный процесс в форме «интернационализации», что означает, что все народы ассимилируются лингвистически на основе языка «ведущей социалистической нации» [11, с. 111–112], (то есть проходят русификацию).

Такая политика «медленной унификации» просуществовала до периода Брежнева, когда было решено проигнорировать все промежуточные этапы. Новый вектор «прямой интернационализации» языка и культуры ввёл в обиход новое языковое деление народа союза во время переписи населения: появились графы «родной язык» и «второй язык» опрашиваемых. Если в течение 300 лет пребывания в составе Российской империи, а затем в СССР, население Украины признавало русский язык родным лишь 12% населения, то за 20 лет проведения переписи (с 1959 по 1979 гг.) это число поднялось на 5%, в то время как у белорусов на 10%. В случае этих двух стран не было большой проблемы: языки из одной группы, люди спокойно могут понять друг друга, но дела обстояли куда более острее с жителями Средней Азии и Кавказа. Количество людей, указавших, что их родной язык – русский, колебалось около 0%. «Вторым языком» признавали русский у всех, кто мог разговаривать по-русски в какой-то степени, даже на уровне самых простых фраз и базового понимания. Пропаганда и навязывание периферийным нациям русского языка сопровождалось унижением национальных языков. В книге Ивана Дзюбы «Интернационализация или русификация» (1965), написанной на украинском языке, приведён следующий пример: на одном украинском предприятии состоялся литературный вечер. Русский председатель фабзавкома прервал стихотворные чтения криком «Переводите ваше выступление на человеческий язык, мы не понимаем язык Бандеры».

Нельзя полностью отрицать пользу русского языка, не инструмента создания коммунистического общества, а языка великих писателей и поэтов, множества научных трудов и массивной культурной и исторической базы. Но мы понимаем, что если мы будем брать язык в качестве L1, то мы должны полностью погрузиться в его культуру, менталитет, обычаи и традиции, принят нормы и ценности. Русский язык мог быть бы использован в качестве L2, с сохранением собственной позиции, как сейчас происходит с английским, французским и другими иностранными языками по всему миру, и происходить это должно *добровольно*.

В 1918 г. в статье “Кризис искусства” Н.А. Бердяев писал: “мы присутствует при кризисе искусства, при глубочайших потрясениях в тысячелетних его основах. Окончательно померк старый идеал классически-прекрасного искусства, и чувствуется, что нет возврата к его образам. Никогда еще так остро не стояла проблема отношения искусства и жизни, творчества и бытия.” В первые годы после революции шел поиск путей преодоления разрыва между искусством и жизнью, который показал в полной мере всю проблему кризиса искусства. Ответом на этот кризис стали установки главного теоретика Пролеткульта А.А. Богданова, считающего о необходимости единения искусства с трудовой жизнью. В частности, он заявлял, что “вся жизнь должна быть содержанием пролетарской поэзии, ибо пролетариат всю вселенную ощущает как поле труда, борьбы сил жизни с силами стихий.” [3] Строки В. Маяковского “Мы – зодчие земель, Платен декораторы” [9] раскрывают те дерзания, к которым устремлена поэзия первых лет революции. Поэзия была символом революции, в то время как прозу интересовало не столько область идеалов, сколько кровавый и трагический переплет истории, гражданского, братоубийственного противостояния.

Первое десятилетие советской литературы – период развития жанра утопии, равно как и антиутопии. Обе рисовали то высшее состояние человека, земли, природы, когда человечество, выйдя в космос, расселяется в необъятных просторах Вселенной. Ярким примером такого творчества является поэма Н. Заболоцкого “Товжество земледелия” (1931). В последующем, советская литература складывалась после Великой Октябрьской революции, объединяя в себе многообразие культурных реалий этносов, населявших до этого территорию Российской империи под эгидой социалистической идеологии. У каждого народа были свои герои фольклорных произведений, отражавших созданные несколькими веками системы быта, нравственности, ценностей, а также религии. Грузинского Амирани, армянского Давида Сасунского, латышского Лачплесиса и русского Добрыню Никитича объединяло со всеми остальными персонажами главные мотивы национального фольклоры: восхваление народности, добра и любви к своей земле. С приходом советской власти, главной темой в литературе стала в первую очередь революция, которая была воспета такими писателями как Маяковский, Блок, Демьян Белый и другими в первую очередь в стихотворной форме: «…литература революции началась со стихов» [10, с. 142], как скажет Владимир Маяковский. Стих был выбран весьма удачно в качестве первого литературного жанра революции, имея в себе репрезентацию кинетическую сенсорную модальность, что помогает влиять на подсознание человека для формирования в нём определённых образов, эмоциональных оценок и переживаний [6]. «Мы родные по Ильичу», – написал татарский поэт Х. Туфан, главным посылом ранней советской поэзии являлось объединение народов через проекцию величия и значимости происходящих процессов под руководством Ленина, вызывая лирическими способами чувство причастности, тем самым создавая, зная того или нет, базу для последующего создания новой общей советской культуры.

В первое послевоенное десятилетие культурная жизнь советской страны была подчинена идеологическим установкам. Появился новый литературный жанр – злободневный роман (“на злобу дня”). Основу нового жанра составляли художественные произведения, раскрывающие образ современника, советского человека, строившего социалистическое общество. Важным механизмом реализации продвижения в массы достоинств социалистического образа жизни, власть рассматривала концепцию “читающего гражданина.” Чтение книг становится признаком культурности, престижного социального статуса и воспринималось и властью, и населением не только как процесс личного самообразования, но еще как форма проявления социальной активности.

В советской системе этничность и национальность были тесно связаны, вследствие чего российская политология в дальнейшем продолжала рассматривать российское многоэтничное общество через призму интернационализма (консолидацию “дружбы народов”), а не через смысловое и политико-правовое объединение многонационального российского народа. Сегодня всё еще можно наблюдать последствия таких подходов. В современной России декларируется наличие национальных интересов, существуют национальная символика и национальные праздники, говорится о национальной экономики, науке, существуют национальные спортивные команды, разрабатываются и реализуются национальные проекты и национальные концепции, предлагаются различные национальные идеи, но нет самого важного – самой нации.

Одной из причин такого феномена является революция 1917 г., в результате которой было создано интернациональное государство, а понятие *национальный* ассоциировалось с этническими общностями, проживающими на его территории. Этнический фактор на длительный период стал основой территориально-административного устройства советского государства. Такая особенность выработала представление, что зарубежом одна нация, а Россия (Russia) – страна, где много наций. Отчасти это было вызвано тем обстоятельством, что после распада СССР, принятые Конституцией 1993г. концептуальные нормы и принципы равенства различных национальностей проживающих на территории страны, заложили основы создаваемого нового демократического государства. Политика многонациональности в Российской Федерации утвердилась несмотря на то, что региональный национализм постепенно и последовательно стал угрозой для дезинтеграции страны в виде “парада суверенитетов”. Учитывая, что в советской системе этничность и национальность были тесно связаны, российская политология и социология также продолжала рассматривать российское полиэтничное общество через призму интернационализма (консолидацию “дружбы народов”), а не через смысловую и политико-правовую национализацию многонационального российского народа. Обобщая вышеизложенное, следует признать, что политика Российской Федерации, направленная на формирование общей российской идентичности, была переполнена конфликтующими толкованиями данной политики. Из-за своей неоднозначности, российская политика создания общей национальности пыталась использовать разные подходы с целью найти сторонников.

Сегодня в разных регионах Российской Федерации национальная образовательная среда все еще трактуется как этнонациональная (северо-кавказские республики, Татарстан, Башкирия), где национальная идентичность формируется на базе изучения родного языка, представления о культуре, традициях, обычаях “титульного населения” – этнонации. Таких примеров можно привести множество. Наиболее ярким является высказывание татарского ученого Хакимова: «Россия изначально сущностно содержит в себе два мира, два разных мироощущения, два культурных ареала: русско-православный и тюрко-исламский, которые мало взаимодействуют друг с другом, умудряясь жить при этом в непосредственной близости, в одном пространстве» [21, с. 284–293]. С целью более полного осмысления предмета настоящей работы, представляется важным одержать в фокусе своего внимания тему *гражданского национализма*. При этом важно понимать различие между национализмом и патриотизмом. По мнению британского историка Анатоля Ливена «патриотизм проистекает из любви к прошлому нации; национализм вырастает из веры в будущее нации» [24, с. 6]. Из этого вытекает, что гражданский национализм в России – это в большей степени ностальгический национализм, чем национализм будущего.

В этом контексте интересным представляются выводы Института социологии РАН сделанные на основе проведенных “полевых” исследований за период 2000-2010 гг. Согласно опросам среди людей в возрасте до 60 лет “я-самоидентификация экономически активного городского населения России ” (2006 г.), лишь 58% характеризовали себя в качестве граждан России; 33% - представителями своей профессии; 29% - жителями своей местности; 21% - представитель определенной национальности [17, с. 138]. Результаты опроса заставляют задуматься о мотивах, по которым россияне считают соотечественников “людьми той же национальности”. Весь информационный фон современных государственных СМИ демонстрирует, что идентификация “русский” происходит по культурному коду и в целом по отношению к своей стране. Сегодня, признание других национальностей происходит по принципу принятие данной национальностью устои большинства, которые существуют во благо России.

Это еще одно отличие эволюции российской государственной идентичности от европейской, американской, арабской или азиатской. В условиях глобализации формирование российской нации происходит сложно. На передний план повестки выдвигается тема развития процедуры согласования интересов разных социальных и этнических групп по данному вопросу, а это тесным образом связано с развитием гражданского общества.

Культурное разнообразие Российской Федерации может быть измерено по следующим признакам [8, с. 190–202]:

1) Этническое разнообразие является неоднозначным. Четыре пятых граждан Российской Федерации считают себя русскими. (см. п. выше.)

2) По конфессиональному признаку, в России существует более 60 конфессий, самые большие из них это: православие, ислам, буддизм и иудаизм. Стоит отметить, что религиозное многообразие несёт с собой культурные особенности, так или иначе с ними связанные. Главным различием между

православным населением и другими конфессиями заключается в том, что в их случае религия пронизывает все сферы жизни, создавая сильную культурную базу, в то время как большинство граждан России, относящих себя к православию, являются частью церковной паствы номинально, не соблюдая всех церковных законов. Таким образом, то, что православные считают «инокультурными религиями», является более развитой и функционирующей системой, чем само православие, что может являться почвой для внутренних межконфессиональных конфликтов.

Таблица 1 – Процент россиян, готовых соблюдать Великий пост в 2020 г. (закрытый опрос, один ответ, % от всех опрошенных)-1[18]

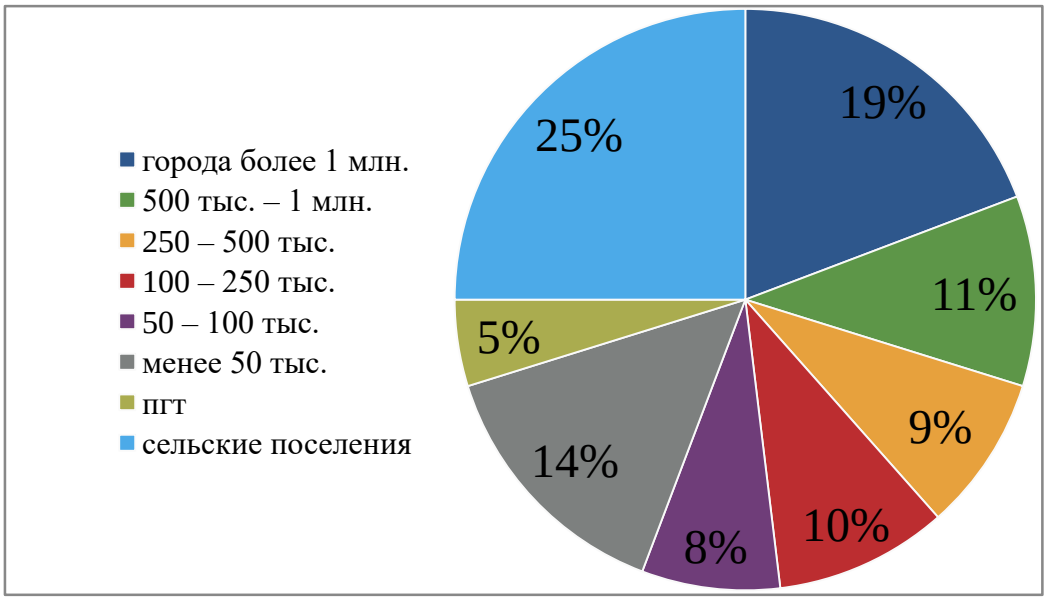
	Все опрошенные	Православные россияне
Пока не принял решение	20	24
Буду соблюдать	10	13
Не буду соблюдать	69	63
Затрудняюсь ответить	1	0

3) Ещё один признак, достаточно важный, это пространственная неоднородность. Для каждого пространства характерные определённые культурные характеристики, влияющие на формирование жизненных ценностей. Две крайности: мегаполисы и сельская местность являются полными противоположностями не только по укладу жизни, но в первую очередь по уровню образованности, так как сельские местности не располагают учреждениями высшего образования, профильными училищами, библиотеками и культурными центрами. Таким образом, стоит отметить, в ситуациях конфликта субъекты сельской местности будут ориентироваться исключительно на свой жизненный

[18] Источник: ВЦИОМ: [сайт]. URL: https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10182

опыт и стереотипы, привитые ему его окружением, в большей степени склонные к применению интолерантных практик.

4) Идеологическая неоднородность является важным фактором при



Примечание – Источник: Из доклада Натальи Зубаревич: «Кризис в России: региональная проекция», март 2016

Рисунок 2 – Распределение населения РФ по типам поселений, %

5) анализе культуры РФ из-за факта происшествия политического кризиса 1991 г., при котором в кратчайшее время не только развалилась целая страна, но и радикально сменилось государственное устройство. Весь этот политический катаклизм сопровождался глубочайшим экономическим, социальным кризисом, способствующему отсутствию чёткой оценки социумом коммунистической реалии, проявившая в результате такого же глобального для России политического кризиса 1917 г.. Резкий раскол общества на «либералов» и «консерваторов» не только обострил межкультурные конфликты внутри этого же самого общества, но в то же время стал сильным толчком на формирование новых культурных течений.

6) Стиль жизни также играет важную роль при определении культурного многообразия России. Глобализация активизировала международный миграционный бум, принося всё больше инокультурных артефактов, влияющих на трансформацию среды. Под влиянием огромного потока новой информации в российском обществе стало активно развиваться субкультурное движение от готов и панков времен перестройки до современных феминисток (в том виде, в котором данное движение продвигается в массы в текущей обстановке, феминизм имеет право считаться субкультурой). Хотя и некоторые субкультуры оставляют за собой право сохранения малочисленности и в какой-то степени даже «элитарности» своей культуры, многие субкультуры, получившие инструменты массового медиа и безграничную свободную трансляцию своих ценностей на широкие массы,

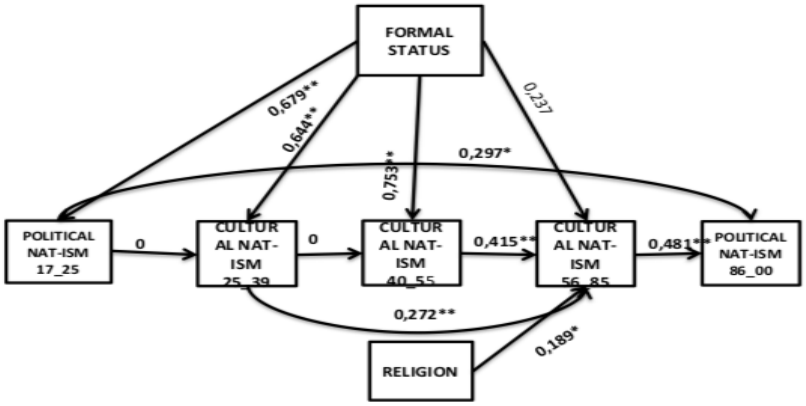
претендуют на выход из статуса субкультуры на общественно-политическую площадку.

В СССР русский язык был языком государственной и партийной номенклатуры, системы образования, науки, СМИ армии и силовых структур. Главное – русский язык был языком многофункционального общения советских людей разных национальностей. Вместе с тем, накануне распада союзного государства кроме русских в качестве родного языка, русский язык называли 19 млн. человек других национальностей [18, с. 554]. По состоянию на 1989г. русский язык в СССР не знали примерно 20 млн. человек, большая часть из которых были жители южных регионов Союза.

После распада СССР впервые в истории появились государства, где русскоязычные на территории своего проживания оказались в статусе апатридов. В бывших республиках произошло масштабное сокращение русскоязычного образования в школах, сужение русскоязычного информационного пространства.

Вместе с распадом Союза происходил подъем периферийного национализма, который воспринимался россиянами как освобождение от советского гнёта, и дал толчок развитию этническому шовинизму в первой половине 90-х. Кроме того, активная внутренняя миграция воспринималась населением центральных регионов России как “культурное противостояние” и “культурная несовместимость.” На этой почве получила приют ксенофобская идеология, которая стала активно продвигаться в массы через книжные и информационные площадки, а также через образовательную среду. Определенное влияние на рост дискриминации по этнорасовому признаку оказывало и примитивное патриотическое воспитание молодежной аудитории псевдоэкспертами на центральных ТВ каналах (которое продолжается до настоящего времени), на предмет защиты страны от внешних и внутренних врагов. Исследование старшего научного сотрудника Лаборатории сравнительных социальных исследований Андрея Щербака показывает, что между культурным и политическим национализмом есть определённая связь, заключающаяся в том, что культурный национализм создаёт условия для политического национальнализма. Результаты исследования представлены в следующей схеме:

Схема 1 – Модель 4. Результаты исследования посредством моделирования



- $\chi^2 = 6.87$, df = 11, p = 0.81, CFI = 1.000, RMSEA = 0.000, SRMR = 0.047

Источник: Щербак А., Вартанова И. Национализм в СССР: историческая и сравнительная перспектива, ЛССИ, НИУ ВШЭ. СПб. [Электронный ресурс] – URL: http://opec.ru/data/2014/02/25/1234138795/Nationalism%20in%20Russia%20Sept%2019%202013%20LCSR

Современная политическая теория демонстрирует, что у националистической политики есть свои интересы, но это интересы очень узкие, неустойчивые и труднореализуемые. Этнонационализм направлен на выявление субъекта на основе культурной отличительности. В России один из его лозунгов “Россия – для русских!” В настоящее время обнадеживает, то это лишь лозунг националистов к которому сдержано относится российская власть. Трудно себе представить, что Министр обороны России С. Шойгу (из тувинцев), первый заместитель Министра обороны России Р. Цаликов (из аланов), глава Центрального Банка России Э. Набиуллина (из татар), председатель правления ПАО Сбербанк России Г. Греф (из поволжских немцев) будут на государственном уровне продвигать указанный выше лозунг. Очевидно, что в реалиях текущей ситуации главным направлением утверждения российской идентичности является экономическое и социальное благополучие государства.

Ранее в статье были выявлены основные культурные характеристики советского общества: историю, языковую политику, проблемы и влияние литературы как инструмента передачи ценностей от государства народу. В этой главе мы проверим на практике, какие ценности закладываются писателем-представителем данной культуры (в добавок к этому ещё и ребёнок войны). В качестве метода исследования будет использован контент-анализ для выявления общих эмоциональных тенденций, анализировать коммуникационные стратегии. Главной целью этого исследования будет выявления наличия толерантных или интолерантных практик в конфликтной ситуации. Так как литература, будучи элементом искусства, проектирует ценности культуры, я использую литературное произведение жанра «повесть» советского автора Анатолия Приставкина «Ночевала тучка золотая». Действия повести происходят в период депортации

чеченцев и ингушей и ликвидации Чечено-Ингушской АССР в качестве реакции на массовую коллаборацию немецко-фашистским войскам.

Текст:

Алхузур отвернулся, а Колька сказал:

- Не сердись, я же не со зла... У тебя карандаша не найдется?

Алхузур покосился на Кольку и не ответил.

- Или угля... Надо!

Алхузур молча ушел и вернулся с куском горелой деревяшки.

Колька повертел в руках обгарок:

- От дома директора, - сказал, вздохнув. - Когда в него гранату бросили. Всю ночь горел, представляешь... Алхузур кивнул. Будто мог знать о пожаре. Колька удивился:

- А ты что, видел? Ты, правда, видел?

- Я не выдыт, - отрезал Алхузур и, отвернувшись, стал смотреть в окно.

Что-то он недоговаривал. А может, Кольке показалось.

Он придвинулся к краю матраца и стал рисовать на полу схему ломким углем, изобразил колонию, речку, кладбище. Алхузур смотрел на размазанные линии, ткнул пальцем в кладбище:

- Чурт!

- Ну, пусть черт, - согласился Колька. - А по-нашему, так кладбище. А тут Березовская, значит.

Алхузур размазал Березовскую, а руки вытер о себя.

- Нэт Пересовсх... Дей Чурт, так называт!

- А почему?

- Дада.. Отэц .. Махил отэц...

- Могила отца? - сообразил Колька. - Твоего отца здесь могила?

Алхузур задумался. Наверное, вспомнил об отце.

- Нэт мой отэц... Всэх отэц...

Вот теперь Колька дотумкал: селение так прозывается: Могила отцов. Кладбище - Чурт, а деревня - Дей Чурт.. То-то Илья все долдонил от страха – черт да черт! И правда, похоже!» [12]

Анализ:

Текст является отрывком повести Анатолия Приставкина «Ночевала тучка золотая». Тип речи: повествование, художественный стиль. В данном отрывке темой интереса является метод коммуникации с представителем другой (в данном контексте – враждебной).

Коля – представитель русской культуры, для него характерны черты мульти-активной деменции, а именно: говорить больше собеседника, показывать эмоции, нетерпеливость. Алхузур – также представитель мульти-активной деменции, но он также представитель восточной, чеченской культуры, для него характерны: самозащита, внутригрупповой коллективизм. Коля, в отличие от Алзухура не обладает внутренним коллективистским чувством: на протяжении всей повести его единственным спутником был только брат, который в конце повести погибает, вынуждая Колю остаться в одиночестве. Алзухур говорит о своей деревне как о

месте не только его отца, но и всех отцов. Деревня так и называется «Могила отцов», что показывает коллективистскую черту чеченцев. Язык, которым пишет автор отличается для двух персонажей. В случае Коли это чистая русская речь, в то время как в речи Алзухура присутствует деформация орфографии, чтобы создать образ периферийного «говора». Таким образом, через акцент на языке, который сделал автор, можно видеть, что и в самом деле, представители периферийных национальностей СССР и правда плохо владели русским языком. Плохое владение языком не только не отстраняет Колю, но и вызывает у него тёплые чувства и интерес. Он использует рисунок как универсальное средство коммуникации. В ходе дискуссии происходит обмен ценностями: Коля узнает о таких понятиях как «чурт» и «дей».

В ситуации РФ предметом исследования будет являться картина российского режиссёра Кантемира Балагова «Теснота». Действия разворачиваются Кабардино-Балкарской республике, в городе Нальчике в 1998 году. Молодая еврейская пара похищается кабардинскими бандитами, требующие за нее выкуп. Данная ситуация провоцирует конфликт между еврейской семьёй похищенного молодого человека, и любовника его сестры – кабардинца. Евреи и кабардинцы очень похожи с точки зрения культурных деменций, это два народа, которым присущи сильные коллективистские черты, они очень ценят свое закрытое общество и с опаской относятся к чужакам. Также, стоит отметить, что это достаточно традиционные национальности, где брак и наследственность играет очень большую роль. Именно поэтому молодой девушке Илане категорически запрещено вступать в брак с представителем не еврейской культуры.

При общении со своим кабардинский ухажером Залимом, Илана использует элементы кабардинского языка, показывая свою косвенную причастность к данной культуре, их самая первая встреча начинается с кабардинского «*Дауэ ущыт*?» (как дела?), причём стоит отметить, что первую реплику на кабардинском говорит именно представительница еврейской культуры. После похищения вся еврейская община собирается для обсуждения дальнейших действий. Коллективистские черты здесь проявляются неоднозначно: с одной стороны, раввин призывает сплотиться, используя формы 2-го лица множественного числа, говоря о всех именно как о «*нашей общине*», ссылаясь на то, что «*испытание – <…> то, что объединяет наш народ*». В следующей сцене отец говорит Илане, что совершив похищение евреев кабардинцы «*нам дали понять, что мы здесь – гости*». Именно эта фраза подчеркивает разделение общества на «своих» и «чужих». Похищение с этническим подтекстом является проявлением интолерантности кабардинцев по отношению к евреям, не смотря на то, что Российская Федерация является поликультурной многонациональной страной.

Когда Залим появляется со своей девушкой в среде кабардинцев, он наставляет ей говорить, что она – «*кабардинка, но не знает языка*», она не может быть той, кем является на самом деле, чтобы не показать, что она «чужая». Также в фильме присутствует сцена, раскрывающий конфликт с русскими. Кабардинцы беседуют о деятельности чеченцев по отношению к русским, один считает, что чеченцев нужно

поддерживать, а Залим категорично осуждает такие действия, говоря «*неправильно всё это. <…> резать человека как скотину*», но что другой ему отвечают, что они «*защищают свою землю*». Эта сцена показывает, как Залим, который встречается с представительницей не этнического народа Кабардино-Балкарии, может поставить себя в альтернативную ситуацию и применять более толерантные практики, чем человек, который воспринимает другие народности на своей территории исключительно как врага, называя русских «борщами», при том, что в их компании присутствует русский мальчик Женя, которого они как врага не воспринимают: «*да я не про него!*». У всех представителей разных этносов: кабардинцы, русские, евреи, отсутсвует понимание, что они живут на территории Российской Федерации и являются представителями одной «российской нации». Они делят общество на своих и чужих, на племена и народы, ставя «своё» превыше «общего».

Целью данного исследования являлось изучение особенностей толерантного мышления, его применения в советском и российском обществе. В ходе исследования были получены следующие результаты:

1) Была выявлена неоднородность понятия «толерантность». Были изучены разные точки зрения, согласившись с определением Л.М. Дробижевой, что «толерантность – это ценность воздержания от употребления своей силы во вред принципиально неприемлемому отклонению» [13]. Была отмечена важность индивидуального понимания конфликтной ситуации с альтернативных точек зрения. Данный навык можно развить, исходя из собственных выводов, только в процессе ознакомления с проявлениями культуры – художественными произведениями (и искусством).

2) Была изучена роль стереотипов в языке как совокупности культурных предрассудков, их влияние на заочную оценку коммуникационного процесса с представителями других культур.

3) Исходя из изучения политики по отношению к многокультурному населению, были сделаны следующие выводы:

• Базируясь на Ленинской идее русского шовинизма, советским правительством был дан широкий спектр свобод для периферийных национальностей, с целью поддержки поликультурализма как продолжение идеи, что советский народ – интернациональный. Данное решение стало главным препятствием для формирование коллективной советской культуры, что стало толчком для распада союза как государства.

• В Российской Федерации существует такая же проблема, так как отсутствует общее понимание о том, что представляет из себя общая российская нация.

4) Благодаря теоретической базе и изучению культурного фона, можно было выявить модели поведения персонажей советской и российской эпох в схожий межэтнически конфликтных ситуациях. Выводы, которые были сделаны посредством лингвистического кросс-культурного анализа следующие:

• В СССР и России нет общего понимания народности общества, территории делятся на исконно «свои» и «чужие». Этнические жители определённых

территорий отстаивают право на сохранение своей культуры от интервенции, разжигая острый конфликт.

• Несмотря на это, люди, которые не зацикливаются на этническом достоянии, но имеют возможность понимания ситуации с разных сторон, способны принимать «других» в свое общество, без ассимиляции, но уважая и сохраняя их исконно культурные различия. Ситуация в повести «Ночевала тучка золотая» героев русского и чеченского происхождения объединяло общее чувство утраты по вине разногласий этносов. Герои фильма «Теснота» – еврейка и кабардинец не задумывались о культурных различиях, они руководствовались лишь любовью друг к другу.

Общий вывод работы заключается в том, что толерантное отношение к инокультурному индивиду или группе может возникать лишь в ситуации, когда есть другая перспектива восприятия мира. Данная перспектива может быть получена через процессы ознакомления с другими точками зрения, культурными особенностями, историей других национальностей или культурных групп, другими словами, путём развития межкультурной компетенции. Так как в ходе исследования было установлено, что искусство является выражением культуры, можно сделать вывод, что как в советской, так и в российской культурах есть нужда и призыв к развитию данного навыка.

Список литературы

1. Аквинский, Фома. Сумма теологии [Текст]: под ред. Н. Лобковица, и А. В. Аполлонова; пер. с лат. А. В. Аполлонова; Т. III, I – II. Вопр. 1 – 67.– М.: Сигнум Веритатис, 2008.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [Текст]: сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. — М.: Искусство, 1979
3. Богданов А. А. О пролетарской культуре: 1904 – 1924 [Текст]: А. А. Богданов — Л.; М.: Издательское товарищество «Книга», 1924.
4. Большая советская энциклопедия [Текст]: [в 30 т.]. Гл. ред. А.М. Прохоров. Издание 3-е. — М.: Советская энциклопедия. 1969—1978.
5. Гегель Г. В. Ф. Философия права. [Текст]: пер. с нем.: Ред. и сост. Д. А. Керимов и В. С. Нерсесянц; Авт. вступ. ст. и примеч. В. С. Нерсесянц. – М.: Мысль, 1990
6. Жучкова А. В. Язык поэзии как способ подсознательной коммуникации [Текст] / А. В. Жучкова // Вопросы психолингвистики. – 2015. №23.
7. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / под общей редакцией Е. С. Кубряковой / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Л. Г. Лузина, Ю. Г. Панкрац. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1996
8. Малахов В.С. Нация и культурное разнообразие в имперской, советской и постсоветской России. // Культурная сложность современных наций /

отв. ред. В. А. Тишков, Е. И. Филиппова; Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. – М. : Политическая энциклопедия, 2016.

9. Маяковский В.В. Мистерия-буфф. Полное собрание сочинений в тринадцати томах. Том второй. 1917-1921. / Подготовка текста и примечания Н. В. Реформатской – М.: ГИХЛ, 1956

10. Маяковский В.В. – Полн. собр. соч. [Текст]: [в 13 т.] – т. 12 – М.: ГИХЛ, 1959

11. Подьячих П.Г. Население СССР / П.Г. Подьячих – М.: гос. изд-во полит. лит-ры, 1961 г.

12. Приставкин А.И. Ночевала тучка золотая [Текст] / А. И. Приставкин – М.: АСТ. – 2009

13. Социология межэтнической толерантности [Текст] / Отв. ред. Л.М. Дробижева. – М.: изд-во Института социологии РАН, 2003.

14. Сталин И.В. Относительно марксизма в языкознании. – М.: Правда, 1950 г. [Текст] / Сталин И.В. Сочинения. – Т.16. – М.: Издательство «Писатель», 1997.

15. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Текст] / под ред. М. Н. Кожиной – М., 2003.

16. Мария Захарова. (2020) Запись в Facebook: 1 мая в 11:48 – Режим доступа: https://www.facebook.com/maria.zakharova.167/posts/10222960850359423

17. Тихонова Н.Е. Становление новой российской идентичности: опыт эмпирического анализа. [Текст] / Н. Е. Тихонова / Сборник статей по итогам Всероссийской научно-теоретической конференции / ИМЭМО РАН, 21-22 октября 2010г.

18. Тишков В.А. Российский народ. История и смысл национального самосознания [Текст] / В.А. Тишков – М.: Издательство «Наука» 2013

19. Третьякова В.С. Конфликт как феномен языка и речи [Текст] / В. С. Третьякова – Известия Уральского государственного университет. — 2003. — №27.

20. Хабермас Ю. В поисках национальной идентичности. Философские и политические статьи: пер. с нем. / Ю. Хабермас. – Донецк: Донбасс, 1999

21. Хакимов Р. Метаморфозы духа: к вопросу о тюркско-татарской цивилизации. – Казань: Идель-пресс, 2005

22. Heyd D. Introduction. Toleration: An Elusive Virtue./ Ed. by D. Heyd. – Princeton University Press, 1996.

23. King P. Toleration. – L.: Allen and Unwin, 1976.

24. Lievin A. America Right or Wrong. An Anatomy of American Nationalism. – Oxford, 2004

25. Martin, T. The Affirmative Action Empire: Nations and Nationalism in the Soviet Union, 1923-1939. ITHACA; – L.: Cornell University Press. Retrieved May 24, 2020, from www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt1rv61tj

26. Newman J. Foundations of Religious Tolerance. – Toronto: University of Toronto Press, 1982.

27. Williams, R. Marxism and literature. – Toronto: Oxford University Press, 1977

УДК 372.881.111.22

Репина Анфиса Львовна
Школа иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
ianfisar@gmail.com
Научный руководитель:
Мартиросян Анна Арменовна
Кандидат филологических наук, приглашенный преподаватель,
Школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Понятия дружбы и любви, отраженные в пословицах и фразеологизмах: на материале английского, французского и русского языков
The Concepts of Friendship and Love Reflected in Proverbs and Fixed Phrases: Based on English, French and Russian

АННОТАЦИЯ.

Актуальность исследования обусловлена перспективностью изучения концептов «любовь» и «дружба» как сущностей, раскрывающих различные материальные и духовные условия существования соответствующих народов и стран, особенностями их истории, культуры и мировоззрения. Изучение русских, английских, французских пословиц и фразеологических единиц в рамках данных концептов позволит определить универсальные и национально-своеобразные характеристики, различия в восприятии окружающей действительности. Предмет исследования составляют семантические и функциональные свойства фразеологических единиц, вербализирующих представления его носителей о любви и дружбе между людьми. Практическая ценность работы заключается в возможности использования выводов и основных положений в практике письменного перевода и практике преподавания, где лингвострановедческий подход играет важную роль в адекватном понимании текста.

Ключевые слова: *концепт «любовь»; концепт «дружба»; фразеологизм; пословица; языковая картина мира*

ABSTRACT.

This research lies within the scope of cultural linguistics. The relevance of the topic is in the analysis of such concepts as “love” and “friendship”, notions of the languages that can represent spiritual and material values based on historical background, cultural legacy and national cognitive worldview. The study of French, English and Russian fixed phrases highlights the universal significance and the cultural perception encoded in three languages. The analysis has found some considerable coincidences and culturally marked linguistic expression about love and friendship. We hope that the results of the research will be beneficial in the practice of translation and the practice of foreign language

teaching as both fields are focused on the importance of background knowledge that constructs meaning in reading comprehension.

Keywords: *concept "love"; concept "friendship"; fixed phrase; proverb; linguistic world-image*

Сегодня лингвокультурологи рассматривают язык как «зеркало культуры» отдельного народа и анализируют лингвоконцепты в качестве единицы национального менталитета. Лингвоконцепты представляют вербализованный культурный смысл и формируются в сознании человека сквозь призму индивидуального и коллективного восприятия мира [24]. Таким образом, материальная и духовная культура народов воплощается в языке. Целью исследования является проведение лингвокультурологического анализа языковых реализаций концепта «любовь» и «дружба» в пословицах и фразеологизмах путем выявления, сравнения и сопоставления лингвокультурной специфики концептов в русском, английском и французском языках.

Любовь является одним из базисных и универсальных концептов, определяющих ментальность трех лингвокультур. Приведем несколько примеров русских, английских и французских фразеологизмов и пословиц о любви, объединенных общими тематиками:

Группа «любовь и время», самая разнообразная по своему содержанию. Любовь не вечна, рано или поздно двум влюблённым приходится проститься, и тогда время, не человек, ставит точку: «Любовь со временем проходит», "Time, not the mind, puts an end to love", "L'amour fait passer le temps, et le temps fait passer l'amour". В пословицах и поговорках трех лингвокультур любви свойственна быстротечность: «Голубчик - паровой огурчик: цветет, цветет, да и завянет», "The love of a woman and a bottle of wine, are sweet for a season but last for a time", "L'amour est une rose, et non une immortelle".

Группу «старая любовь» скорее можно назвать подгруппой категории «любви и времени», так как в следующих пословицах речь идет о романтических отношениях, которые остаются в памяти на всю жизнь: «Старая любовь не забывается», "No love like the first love", "Vieil amour ne se rouille jamais". Группа (подгруппа) «любовь и бедность». Любовь не может сосуществовать с нищетой. Когда влюбленные живут в бедности, появляется больше труднопреодолимых невзгод, поэтому чувства быстро угасают. Таким образом, мы могли бы отнести такую быстротечную любовь к группе «любовь и время», однако здесь мы обращаем внимание на наличие причины разлуки двух влюбленных людей, бедности: «В добре – совестно, а бедовно – не любовно», "When poverty comes in at the door, love flies of the window", "L'amour et la pauvreté font ensemble mauvais ménage". При этом есть пословицы, которые говорят об обратном - искренняя любовь не зависит от материальных благ: «С милым рай и в шалаше», "Love converts a cottage in a palace of gold", "Mieux vaut un amour partagé que des richesses plein l'étable".

Группа «любовь и ненависть», в которой любовь может мгновенно обернуться в злобу и враждебность: «От любви до ненависти – один шаг», "Hate likely turns to

love”, “Il y a un temps pour aimer et un temps pour hair”. Полностью противоположна группа «любовь и ссоры», в которой раздор не губит любовь, а, наоборот, усиливает любовные чувства: «Милые бранятся, только тешатся», “Woe to the house where there is no chiding”, “Les petits démêlés entretiennent l'amour”.

Любовь всесильна и неподвластна. Это чувство может вспыхнуть в самый неожиданный момент, и человек не в силах его контролировать: «Будешь любить, коли сердце болит», “Love cannot be compelled”, “L'amour ne se commande pas, on aime ou on n'aime pas”. Сюда же можно отнести группу «любовь и закон», где любовь сама диктует свои правила и человек не может им не повиноваться: «На любовь закона нет», “Love will creep where it may not go”, “L’amour n’a point de règle”.

В русских и английских пословицах любовь сравнивают со стихией, подобной огню или пожару, который невозможно потушить: «Любовь не пожар, а загорится не потушишь», “Love is fire, once out, is hard to kindle”. Во французском фразеологическом фонде любовь часто сравнивается со стихией огня поэтому в этой главе мы предлагаем другой фразеологизм, характеризующий любовь как стихию: “Le coup de foudre” (удар молнии).

Любовь затмевает разум влюбленного человека: «Любовь может и слепа быть», “Love is blind, and when you get married you get your eyesight back”, “L'amour donne de l'aveuglement à ceux qui ont le plus de pénétration”. Хотелось бы обратить внимание на английскую пословицу, в которой появляется концепт «брак» с его негативной коннотацией. Здесь ярко прослеживается английская интерпретация брака как «могилы любви». Несмотря на присутствующую здесь уникальность истолкования для трех лингвокультур пылкие чувства «ослепляют» влюбленных.

Любовь — это родство душ: «Одна думка – одно и сердце», “Congruity is the mother of love”, “avoir des atomes crochus avec qn.”. Одновременно любить значит принимать человека таким какой он есть. В трех языках встречается латинская пословица “Qui me amat, amat et canem meum”: «Любишь меня, так люби и собачку мою», под «собачкой» подразумеваются недостатки человека. В английском и французском вариантах мы находим “Love me, love my dog" и “Qui aime Bertrand aime son chien”.

Группа «любовь и расстояние». Здесь мы наблюдаем двойственное отношение трех лингвокультур. С одной стороны, расстояние может укрепить любовь: «Разлука для любви, что ветер для искры: маленькую затушит, а большую сделает еще сильнее»; “Absence sharpens love, presence strengthens it”; “Un peu d'absence fait grand bien”. С другой стороны, в разлуке возлюбленные могут утратить любовь: «С глаз долой – из сердца вон»; “Long absent, soon forgotten”; “Loin des yeux, loin du cœur”.

Группа «любовь и страдания». Любовь может вызывать и негативные чувства: «Где любовь, там и напасть», “Great love, great sorrow”, “L'amour a ses plaisirs aussi bien que ses peines”.

Любовь – это выражение эмоционального и чувственного восприятия окружающей среды, взаимоотношений между людьми. Однако, в различных

картинах мира концепт «любовь» имеет различные проявления, что четко прослеживается во фразеологизмах и пословицах.

А. Вежбицкая [12, с.426] определяет следующие признаки, характерные для русского языкового сообщества: 1) эмоциональность: русские язык отличается богатством средств для выражения эмоций, сами русские люди – экспрессивные и импульсивные; 2) «русский» фатализм, то есть неспособность контролировать жизненные события является ключевым понятием в русской культуре; 3) «иррациональность», ограниченность логического мышления, человеческого знания и понимания.

Этой позиции придерживается и М.Б. Бергельсон [6, p.134]. В своей статье “Russian cultural values” автор описывает следующие компоненты русского характера: 1) эмоциональность: русские люди любят делиться своими внутренними переживаниями с окружающими; 2) фатализм, или идея неподвластности мира, – неотъемлемая часть русской культуры; 3) русские – иррациональны, они скорее руководствуются своими эмоциями нежели логикой.

Любовь воспринимается тремя культурами как неконтролируемое чувство, способное возникать из ниоткуда. Однако в русском языке прослеживается идея невластности человека над своей судьбой. Так, слово «суженый» в русском языке означает человека, предназначенного судьбой. В пословицах о любви мы находим следующие примеры: «Суженого и на коне не объедешь»; «Кому на ком жениться, тот в того и родится». Чем можно объяснить такую особенность русского характера? С.Г. Воркачев [13, с.33] утверждает, что фатализм в русской культуре это унаследованная способность русского человека подчинять свою волю воле большинства.

Любовь в русской культуре – противоречивое чувство. С одной стороны, оно приносит радость влюбленным. Влюбленные готовы прожить всю жизнь вместе: «Любовь – кольцо, а у кольца нет конца»; «С милым век коротать – жить не горевать». Для влюбленного важен гармоничный союз с любимым человеком, основанный на добром согласии: «Где совестно, там и любовно»; «Любовь да лад - не надобен и клад». С другой стороны, русские в большей степени склонны к самопожертвованию и самоотдаче. Такая особенность национального характера находит свое отражением в пословицах: «Для милого не жаль потерять и многого»; «Оттого терплю, что больше всех люблю»; «Ради милого и себя не жаль». «Хоть не люби, только почаще взглядывай».

Русская иррациональность особенно прослеживается в последней пословице, где человек готов жить в ущерб себе ради возлюбленного, чувства которого безответны. Сюда же можно добавить пословицы, в которых речь идет о людях, которые не любят друг друга, но все же они вместе: «Не видишь – так сердце рвёт, увидишь – с души прёт», «Розно тошно, а вместе тесно». Образ любви и ненависти в русских пословицах может передаваться с помощью сравнения: «Любит, как волк овцу»; «Люблю, как клопа в углу: где увижу, тут и задавлю», «Люблю, как черта в углу», «Глядит на меня, как черт на попа».

Любовь приносит страдания. Причиной этому может быть разлука с любимым: «Не мил и свет, когда милого нет»; «Без тебя пуст высок терем»; «Без

тебя не цветы цветут, не красно дубы растут в дубровушке». Поэтому влюбленный человек готов преодолеть любые расстояние, чтобы воссоединиться с любимым: «Хоть топиться, а с милым сходиться»; «К милому другу круг не околица»; «Не далеко к милому — девяносто в сторону».

«Злого любить – себя губить». В русской фразеологии любовь может приравниваться к насилию, где побои — проявление любовных чувств: «Милый ударит – тела прибавит»; «Милый побьет, только потешит»; «Милого побои недолго болят»; «Кто кого любит, тот того и бьет». Сюда же можно отнести пословицы о браке: «Замуж идёт – песни поёт, а вышла – слёзы льёт»; «В девках сижена – плакана, замуж хожена – выта».

В народном сознании английской лингвокультуры любовь – чувство, неподвластное человеку: “Love cannot be forced”, “A man has choice to begin love”, but not to end it”. Любовь – чувство, которое нельзя выразить словами: “Whom we love best, to them we can say least”; “Next to love, quietness”; “When love is greatest, words are fewest”. Любви приписывается божественное происхождение, это дар свыше: “Love is, above all, the gift of oneself”. Одновременно, всемогущество этого чувства способно поменять влюбленного в лучшую сторону: “Love makes men orators”; “Love makes a wit of the fool”; “Love makes all hearts gentle”. А иногда, напротив, любовь может вступить в противоречие с положительными качествами человека: “One cannot love and be wise”.

В английской пословичной картине мира любовь базируется на честности и доверии между влюбленными: “Where love is, there is faith”; “Where there is no trust there is no love”; “Love asks faith, and faith asks firmness”. Взаимности: “Love is the true price (reward) of love”; “Love is the loadstone of love”; “Love begets love”; “Love not should be all on one side”; “It takes two to tango”. Влечении: “take a fancy to smb.”, “to fancy smb.”, “set one’s heart on smb.”; “draw smb like a magnet”. Привязанности: “to fix one’s affection in smb.”, “deep affection”, “warm affection”; Ухаживании: “To pay court to smb.”, “Dance attendance on smb.”, “Keep company with smb.”, “To make time with smb.”. Страсти: “To have a crush on someone”, “Have a month’s mind to smb.”, “To be hung up on someone”.

Существуют пословицы, которые придают любви негативную окраску: “Love can be a blessing or a curse”; “Never rely on love or the weather”; “Of soup and love the first is the best”. Безделье может породить любовь: “Love is the fruit of idleness”. Или, любовь ассоциируется с чувством страха: “Love is full of fear”; “Fear is stronger than love”.

“Beauty lies in lover's eyes”. Е.Г. Чалкова и О.И. Тяжлова [27]. обращают внимание на фразеосемантическое поле деятельности органов чувств в английском языковом сознании: “look babies in smb’s eyes” (смотреть влюбленными глазами или видеть чьи-либо влюбленные глаза); “make cow/sheep’s eyes at” (смотреть на кого-либо влюбленно и иметь при этом глупый вид); “to make goo-goo eyes” (влюбленные взгляды); “to make eyes at smb” (страстный взгляд); “leap into smb’s mind” (возникать перед чьим-либо мысленным взором).

Концепт «любовь» находит свое отражение в шекспиризмах: проявлять ревность – “the green-eyed monster” (Otello); выставлять свои чувства напоказ –

“wear one’s heart upon one’s sleeve [for daws to peak at]” (Otello). Из других произведений литературы также возникли фразеологизмы: “a squire of dames” (The Faerie Queen), “a gay Lothario” (The Cruel Brother), что в переводе означает «дамский угодник», «донжуан», «ловелас». В английских пословицах и поговорках прослеживается метафора «любовь – это война»: “All is fair in love and war the man thought when he asked his colleague for a date”; “All strategies are fair in love”; “In love's wars he who flies is conqueror”; “Love is a game in which both players always cheat”.

С одной стороны, в английских пословицах и фразеологизмах брак – могила любви: “It is unlucky to marry for love”; “Who marries for love without money, has good nights and sorry day”; “Marriage is the tomb of love”; “Love is a fair garden and marriage a field of nettles”. “Marriage is a lottery” (A Tale of Tub); “Be under smb’s thumb” (The history of Sir Charles Grandison); “Single blessedness” - блаженство холостяцкой жизни (A Midsummer-Night’s Dream). С другой стороны, семейный союз между мужчиной и женщиной должен базироваться на любви: “Where there’s marriage without love, there will be love without marriage”. Более того, с точки зрения религиозной морали, брак священен: “Marriages are made in heaven”; “Marriage is honorable”.

Отношение французов к любви, имеет ярко выраженную национальную специфику. Отличительная черта национального характера французов — индивидуализм. Несмотря на свойственный им эгоцентризм, французы выражают свои чувства, употребляя лексемы “le sang”, “le cœur”, “le sein” и пр.: “aimer comme ses petits boyaux”; “aimer qn comme ses yeux”; “avoir mal aux dents”; “avoir dans le sang”; “allumer le sang”; “avoir qn. dans la peau”; “porter qn. dans son sein”; “porter qn. dans son cœur”; “se donner corps et âme”. Так же во французских пословицах любить значит ценить объект обожания больше своей жизни: “aimer qn. plus que sa vie”.

Французы эмоциональны. Они верят, что любви не может быть без ревности: “Il n’y a point d’amour sans jalousie”; “La jalousie est la sœur de l’amour”; “Il y a dans la jalousie plus d’amour – propre que d’amour”; “Être jaloux comme un tigre”. Любовь приносит страдания и мучения. Но в отличие от русского понимания страданий, которые может принести любовь, для французов это лишь эмоциональный всплеск. Любовь может заставить испытывать ярость, гнев или же просто довести человека до потери сна и аппетита: “L’amour est un désir poussé jusqu’à la rage”; “Ce n’est pas de l’amour, c’est de la rage”; “L’amour est un danger s’il n’est point un naufrage”; “L’amour fait perdre le repas et le repos”.

Ж.В. Кургузенкова [19, с.90] отмечает, что французы более раскрепощены в своих чувствах и открыто их проявляют: “Le plaisir est un enfant de l’amour, mais c’est un enfant dénaturé qui fait mourir son père”; “L'amour sans désirs est une chimère”. Французскому языку также свойственна форма описания ухаживания за женщиной. Этот факт можно подтвердить следующими фразеологическими единицами разговорного французского языка: “courir des filles”; “draguer des filles”; “lever des femmes”; “emballer des femmes”; “connaître une femme”. В последнее время такого рода фразеологизмы видоизменяются и используются среди женщин: “draguer des garçons”, “conquérir un garçon”, “aborder un garçon”.

Не менее интересна символизация любви во французской культуре. Одним из основных символов олицетворения любви для французов является огонь: “avoir chaleur du sein”; “c’est un feu de paille”; “le feu le plus couvert est le plus ardent”; “l’amour n’est pas un feu qu’on renferme en son âme”; “être en feu; “avoir le feu dans la peau”. Французы сравнивают недолговечность любовного увлечение или любви женщины с цветами: “L’amour est une rose, et non une immortelle”; “L'amour, comme les fleurs, n'a d'attraits qu'au printemps”; “L'amour des femmes et la rose passent comme le beau temps”. Во французских фразеологизмах и пословицах образ любви также сравнивается с едой: “Des soupes et des amours les premières sont les meilleures”; “Noix confite” (любовные утехи).

Религиозность - неотъемлемая часть французской духовной культуры. Для французов любовь – это божественное проявление: “Dieu est là où habite l’amour”. Связь между религией и любовью прослеживается в следующих фразеологизмах, где предмет любви приравнивается к чему-то священному: “adorer qn. comme un dieu; “adorer qn. comme une idole; “adorer qn. comme un Jésus”.

Другая особенность пословичной картины мира французов - тематическая группа «любовь и дружба». Любовь не может сосуществовать с дружбой: “L’amour et l’amitié s’excluent l’un autre”; “L’amitié finit parfois en amour, mais rarement l’amour en amitié”; “L'amour a plus de fleurs, l'amitié a moins d'épines”. Тем не менее, существуют пословицы, говорящие о способности дружбы стать началом любви: “L'amitié est une preuve d’amour”; “L'amitié n'est souvent qu'une ruse, que l'amour met en œuvre, et dont le cœur abuse”; “Le temps sert l'amitié, mais le temps dessert l'amour”.

Французы расчетливы, для них деньги играют важную роль: “Amour peut beaucoup, argent peut tout”. В то же время, настоящую любовь нельзя купить за деньги: “Tout se paie avec de l’argent, l’amour ne se paie qu’avec l’amour”, “L’amour est la seule passion qui se paie d’une monnaie qu’elle fabrique elle – même” (Stendhal).

Во французских пословицах о браке отношения между супругами оцениваются по-разному. Брак по любви, может сделать супружескую жизнь несчастной: “Qui se marie par amour, a de courtes nuits et de longs jours”. В пословицах о любви и браке прослеживается бережливость французов. Так, брачный союз двух влюбленных может повлечь за собой непредвиденные расходы со стороны супруга: “Qui épouse la femme épouse les dettes”. Однако, есть пословицы, в которых речь идет о значимости семейных отношений и гармонии совместной жизни супругов: “Maison faite et femme à faire”. Подчеркивается роль супруги как хранительницы очага:“Le mari crée la maison, la femme le foyer”. Любящая супруга способна изменить мужа в лучшую сторону: “C’est la bonne femme qui fait le bon mari”. В других пословицах речь идет о семейной иерархии и главенстве мужчины в семье: “L’homme ne doit rien à sa femme s’il n’est en sa maison”, “Il faut aux filles des hommes ou des murailles”, “Suivant l’oiseau, le nid; suivant l’homme, le logis”. Как и в английской культуре, брак во французской культуре священен: “Les mariages sont sacrés”.

Перейдем к рассмотрению концепта «дружба». Для человека дружба представляет собой социальную и духовную потребность. В результате

сопоставительного анализа мы выявили общие интерпретации концепта «дружба» в русском, английском и французском языках:

И русские, и англичане, и французы ценят истинную и преданную дружбу. В трудный момент настоящий друг всегда готов прийти на помощь: «Друг в беде - настоящий друг». В английских и французских пословицах несчастье сравнивается с пробным камнем для человека: “Calamity is a man’s touchstone”, “C’est dans le malheur qu’on connaît l’ami”. В пословицах группы «дружба и честность» только настоящие друзья не побоятся сказать правду в лицо. От них всегда ожидается согласие, когда речь идет о важных вещах, в отношении того, что «хорошо» и что «плохо»: «Недруг поддакивает, друг спорит», “Only real friends will tell you when your face is dirty”, “Quand l'amitié décroît, la politesse augmente”.

Русские, англичане и французы дорожат дружбой. Настоящих друзей никогда не бывает много: «Кто всем угодлив, никому не пригодлив», “Friend to everybody is a friend to nobody”, “Ami de tous n'est l'ami de personne”. Пословицы трех лингвокультур объединены единой идеей - друга трудно найти и легко потерять: «Над другом посмеялся - над собой поплачешь», “A joke never gains an enemy but often loses a friend”, “Ne violez jamais les droits de l’amitié”. Русские и французы сравнивают искреннюю дружбу с сокровищем, ценным кладом: «Друг – ценный клад, недругу никто не рад», “Un trésor n'est pas un ami, mais un ami est un trésor”; а англичане – с лекарством от всех болезней: “A faithful friend is a medicine for life”. В следующих пословицах подчёркивается важность давней дружбы: «Старый друг лучше новых двух», “Old friends and old wine are best”, “Les vielles amitiés ne se remplacent pas”.

«Дружба и деньги». В пословицах трех языков речь идет о материальном благополучии, благодаря которому человек может обзавестись большим кругом друзей. Однако, это дружба до первого дождя: «Скатерть со стола и друзья со двора», “Feasting makes no friendship”, “Ami de table est bien variable”. Настоящую дружбу нельзя купить за деньги, она бесценна: «Друга на деньги не купишь», “Friendship is not to be bought at a fair”, “L'amitié est une passion qu'on ne peut acheter à prix d'argent”. Для трех лингвокультур денежные долги могут пошатнуть дружбу, поэтому деньги нужно возвращать в срок: «Будь друг, да без убытка», “Short reckonings make long friends”, “Ami au prêter, ennemi au rendre”.

В группе «дружба и родство» духовная близость друзей приравнивается к кровному родству: «Добрый друг лучше ста родственников», “A father is a treasure, a brother a comfort but a friend is both”, “Bonne amitié, seconde parenté”. В то же время есть пословицы, согласно которым только равный по статусу человек может стать приятелем: «Гусь свинье не товарищ», “A goose is no playmate for a pig”, “On n’a jamais vu une pie avec un corbeau”. В пословицах русского, английского и французского языков концепт «дружба» включает в себя персонажей литературы, мифов и библейских сказаний. Их имена стали нарицательными и используются в каждом языке для описания дружбы двух неразлучных друзей: Орест и Пилад (Кастор и Поллук), David and Jonathan (Damon and Pythias), Sainte Geneviève et Saint Marceau.

Дружба не вечна, рано или поздно друзьям приходится проститься: «И самые лучшие друзья расстаются», “The best of friends must part”, “Une amitié vive est comme l'eau chaude qui refroidit bientôt”. Разорвав узы дружбы, люди уже никогда не смогут быть так близки, как прежде: «Дружба, как стекло: разобьешь – не сложишь», “A cracked bell can never sound well”, “Une amitié raccommodée est difficilement franche”.

Рассмотрим следующий вопрос: как различаются в разных культурах модели дружбы?

А. Вежбицкая [11, с.107] отмечает, что вопрос дружеской близости в российской культуре более проблематичен, нежели в английской и французской культурах, где другом могут называть человека, с которым они поддерживают лишь поверхностные отношения. Об этом говорят и именные категории в русском языке, которые выступают в качестве своеобразной иерархии: «друг», «подруга», «товарищ», «приятель», «знакомый».

В русской лингвокультуре дружба отражает обычаи, непосредственно связанные с привычкой русского человека подчиняться большинству. Большое значение в русской культуре имеет единение людей в коллективе, где ценится взаимовыручка: «В согласном стаде волк не страшен»; «У друзей все общее»; «Жить заодно, делиться пополам»; «Одному и у каши неспоро»; «Один и дома горюет, а двое и в поле воюют». С другой стороны, другом может стать только равный по положению в обществе человек: «Пеший конному не товарищ»; «Вяжись лычко с лычком, ремешок с ремешком». Кроме того, дружеские отношения не должны влиять на служебные: «Дружба — дружбой, а служба — службой»; «Не в службу, а в дружбу».

В русских пословицах прослеживается нравоучительный характер: дружба не должна основываться на материальных ценностях, это чувство, подразумевающее глубокую привязанность людей друг к другу, духовную близость, основанную на бескорыстном общении: «Друга на деньги не купишь»; «Доброе братство лучше богатства»; «Не дорог подарок, дорога любовь»; «Друг денег дороже». Одновременно, деньги сеют раздор между друзьями: «Хочешь потерять друга – одолжи ему денег»; «Не хочешь потерять друга, отдавай ему долги как можно быстрее»; «Дружба-дружбой, а денежки врозь»; «Счет дружбе не помеха». Как отмечает О.М. Лунцова [21, с.214], социально-экономические преобразования последних лет принесли изменения в современную российскую культуру, поменялись ценностные ориентиры, предпочтение отдается деньгам, люди ищут собственную выгоду, появляется конкуренция. Такие перемены в отношениях между людьми отразились в следующих антипословицах: «Друга нельзя купить, зато его можно продать»; «Не зная брода, пропусти вперед друга»; «Сам погибай, а товарища убивай». Исчезает и понятие бескорыстной дружбы: «Друзьям всегда приятно выпить за ваш счет и за свое здоровье»; «Друзей надо кормить, а то разбегутся».

А. Вежбицкая [11, с.64] утверждает, что в прошлом «английская» дружба базировалась на духовной связи между людьми. Автор обращает внимание на особые узы, которые связывали друзей. Тогда, концепт дружбы переплетался с

концептом любви: “sweet friends”, “loving friends”. Большое значение в жизни человека имели верные друзья: “faithful friends”, “true-hearted friends”, “loyal friends”. В других литературных произведениях мы также находим фразеологизмы, которые употребляются в значении «преданный друг»: “Sister Anne” (Bluebeard), “the faithful Adam” (As you like it), “Man Friday” (Robinson Crusoe), “a tower of strength” (King Richard III). Хотя понимание дружбы претерпело некоторые изменение, нельзя не отметить влияние литературного, культурного наследия, которое сохранило в коллективной памяти англичан особенность сердечной дружбы. И сегодня человек нуждается в верном друге: “A faithful friend is a medicine for life”; “A true friend is the best possession”; “sworn friend”; “true as flint”.

Тем не менее, сегодня англичане стали чаще обзаводиться широкими, но кратковременными дружескими связями, появляется прагматизм, иными словами, люди извлекают выгоду из приятельских отношений. В английской лингвокультуре приоритетом таких дружеских отношений является приятное общение, вежливость, дружелюбие: “be on a friendly footing with”; “hail fellow well met”; “good fellowship”; “in good terms”; “in good tune”; “mend one’s fences”; “put up one’s horses together”; “be at host”. Вместе с тем установление социальных контактов – особое умение завоевать расположение людей (“a circle of friends”): “making friends”, “winning friends”, “meet people and make friends”. Прагматизм англичан отражается в пословицах и поговорках, в которых материальные ценности довлеют над духовными: “The purse strings are the most common ties of friendship”; “It's good to have some friends both in heaven and hell”; “A friend in court is worth a penny in purse”; “A friend in the market is better than money in the chest”.

Другой отличительной чертой англосаксонского общества является свобода действий и невмешательство в чужую жизнь. Это понятие раскрывается в безэквивалентной лексеме “privacy” — наличие у индивида автономии, подразумевающей собой границы, нарушение которых англоязычные участники коммуникации воспримут как грубое нарушение норм общения [20]. Такое тончайшее чувство дистанции между друзьями отмечается в следующих английских пословицах: “Little intermeddling makes good friends”; “Friendship increases in visiting friends, but in visiting them seldom”; “Friends are like fiddle-strings, they mustn’t be screwed too tight”; “Your friendship will flourish if you and your friend respect each other's privacy”. Одновременно, настоящая дружба, как и любовь, невозможна без участия второй стороны: “Friendship cannot always stand on one side”.

Во французском языке концепт «дружба» реализуется в виде концепта «amitié». В своем лингвокультурологическом эксперименте Н.Н. Балабас [8] подчеркивает, что для французов дружить значить иметь приятелей, с которыми они поддерживают дружеский контакт. Такое видение дружбы схоже с английским истолкованием: приятное общение является приоритетом (“Qui a bon voisin a bon matin”). В дружеских отношениях француз может быть практичен (“camaraderie”). Согласно следующим пословицах, дружбу можно укрепить, оказывая знаки внимания: “Beau service fait amis”, “Les petites attentions font les grandes relations”. Отмечается и многообразие фразеологизмов, используемых французами для

описания дружбы: “se lier d’amitié avec qn.” (подружиться с кем-либо); “faire amitié avec qn.” (сдружиться); “faire des amitiés” (оказать радушный прием); “faire ses amitiés à qn.” (передавать привет кому-либо); “nouer amitié” (завязать дружбу); “ami de tout le monde” (ирон. всеобщий друг), Il est l’ami de tout le monde (Он всем друг и брат); “faire ami-ami” (подружиться, сойтись).

Французские пословицы о дружбе вновь отображают тесную связь между любовью и дружбой. В них дружеские чувства ставятся выше любовных: “L’amitié est une preuve de l’amour”; “L’amitié est le plus bel amour”; “Les serments de l'amour prouve son inconstance, l'amitié n'en prononce pas”. Дружба приносит больше пользы, любовь – больше вреда: “L’amitié est toujours profitable, l’amour est parfois nuisible”. Как и в любви, французы закрывают глаза на недостатки и принимают друзей такими какие они есть: “Il faut aimer les amis avec leurs défauts”, “L'amitié est un pacte, où l'on fait la part des défauts et des qualités” (Guy de Maupassant).

Для французов верный друг сравнивает с кладом: “Un trésor n'est pas un ami, mais un ami est un trésor”, “Un ami fidèle est tour forte et qui l’a trouvé a trouvé un trésor”. Для французов истинный друг готов пойти на что угодно ради своего товарища: “se jeter dans le feu pour qn.” (броситься в огонь). В этом фразеологизме о дружбе снова появляется образ пламени. Французы считают, что дружбой нельзя пренебрегать, ей нужно дорожить: “Ne laissez pas croître l'herbe sur le chemin de l'amitié”, “L’ami n’est pas sitôt fait que perdu”.

Во французском фразеологизме “l’âme sœur” речь идет о духовной связи двух друзей. В пословицах друг – это одна душа в двух телах: “L'âme et le cœur font l'amitié, et non les paroles”; “L'amitié est la sympathie de deux âmes égales”; “Dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es”. Близость двух друзей находит свое отражение во французских фразеологизмах, эквивалентных русскому «Два сапога-пара»: “être comme les deux doigts de la main”; “avoir des atomes crochus avec qn”; “gens de même farine”; “être comme cul et chemise”; “s’entendre comme larrons en foire”.

В ходе нашей исследовательской работы мы выявили картины мира России, Англии и Франции и установили, что концепты «любовь» и «дружба» имеют общечеловеческий, уникальный характер. Оба концепта чрезвычайно важны для трех языков, так как они питают мощные пласты национальных культур. Различие в содержании фразеологизмов и пословиц позволяет нам выявить национально-культурную специфику концептов. Мы полагаем, что полученные результаты, могут послужить основой для дальнейшего изучения восприятия любви и дружбы представителями трех лингвокультур, а также разработке учебных материалов для студентов, где фразеологические единицы будут использоваться не только с целью расширения лексического запаса, но и для освоения базовых знаний о национальном менталитете носителей русского, английского и французского языков.

Список литературы

1. Dictionnaire des meilleurs proverbes et des plus belles citations françaises [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.url: https://www.proverbes-francais.fr/. – 27.03.2020.
2. Duneton C. Le Bouquet des Expressions Imagées. – Paris, 1990. – p. 150

3. Ivanova, E.V. (2015). Proverbial and antiproverbial pictures of the world. / E.V.Ivanova // Russian Linguistic Bulletin, (4 (4)), 34-36.

4. Le Robert dico en ligne [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.lerobert.com/dictionnaires/francais/langue . - 14.04.2020.

5. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://proxylibrary.hse.ru:4035/ . - 14.04.2020.

6. Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2009). Intercultural communication: A reader. South Melbourne, Australia: Wadsworth Cengage Learning.

7. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: дис. на соиск. учен. степ. док. филол. наук: 10.02.19 / Бабушкин А.П.; Воронежский гос. ун-т. - Вороне: Б.и., 1997. – 330 с.

8. Балабас Н.Н. Концепты «amitié» (дружба) и «hostilité» (вражда) во французском языке: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук; спец. 10.02.05 / Н.Н. Балабас; Московский гос. обл. ун-т. – М., 2010. – 23 с.

9. Бетехтина, Е.Н. Фразеологизмы с библейскими именами: (в русском и английском языках) / Е.Н.Бетехтина - Спб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. - 172 с.

10. Борисова, И. З. (2013). Концепт «Любовь» в пословичной картине мира во французском и якутском языках. / И.З.Борисова // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура, (11), С. 13-16.

11. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А.Вежбицкая - М.: Языки славянской культуры, 2001. - 288 с.

12. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языка. / А.Вежбицкая - М., 1999. С. 293

13. Воркачев, С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт. / С.Г.Воркачев - М.: ИТДГК «Гнозис», 2007. - 287 с.

14. Исаева, Э. М. (2017). Общее и специфическое в аварских, русских и английских пословицах о всесильности любви: лингвокультурологический аспект. / Э.М.Исаева // Филология и культура, (3 (49)), С. 34-41.

15. Кононова, П. Н. (2012). Корреляция концептуальных структур французских фразеологических единиц, номинирующих любовь и ненависть. / П.Н.Конопова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика, (1), С. 60-65.

16. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. — СПб. : Норинт, 1998.

17. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностра. яз. - 2-е изда., перераб. / А.В.Кунин - М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр “Феникс”, 1996 - 381 с.

18. Кунин, А.В. Фразеология современного английского языка / А.В.Кунин - М.: Изд-во “Международные отношения”, 1972. - 288 с.

19. Кургузенкова, Ж. В. (2008). Способы номинации состояния влюбленности во французском языке. / Ж.В.Кургузенкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика, (1), С. 88-93.

20. Ларина, Т. В. (2003). 'privacy', или автономия личности, как важнейший концепт английской культуры. / Т.В.Ларина // Русистика, (1), С. 128-134.

21. Лунцова, О.М. Градиент-концепт «дружба-мир-вражда» в русской и английской лингвокультурах (на материале лексики и фразеологии): монография / О.М. Лунцова. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014.–257 с.

22. Нелюбова, Н.Ю. (2018). Концепты "женщина", "мужчина", "любовь" во французских пословицах (на материале французского языка Франции и Бельгии). / Н.Ю. Нелюбова, П. С.Сёмина, В.И. Ершов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика, 9 (4), С. 926-943.

23. Орлова Т.Г. (2015). Черты, сходства и различия в восприятии концепта "любовь" в пословицах английского и русского народов. / Т.Г.Орлова // Евразийский Союз Ученых, (1-1 (10)), С. 35-39.

24. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. / С.Г.Тер-Минасова — М.: Слово, 2000 — 624 с.

25. Хизова, М. А. Концепт «дружба» в русской и английской лингвокультурах: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : 10.02.20 / Хизова М. А. .; Негосударственное образовательное частное учреждение высшего профессионального образования "Институт экономики, права и гуманитарных специальностей". – Волгоград, 2005. - 28 с.

26. Хутова, Э. Р. (2008). Концепты любовь и ненависть в русском и английском языках. / Э.Р.Хутова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение, (1), С. 151-155.

27. Чалкова, Е.Г. Фразеосемантическое поле деятельности органов чувств человека в единстве лингвистического и психолого-педагогического аспектов. / Е.Г. Чалкова, О.И. Тяжлова - М., Изд-во МГОУ, 2004. - 144 с.

28. Яськова, А. В. (2017). Концепт «Любовь» в русской и китайской языковых картинах мира. Территория новых возможностей. / А.В.Яськова // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, (1 (36)), С. 237-245.

УДК 811.111

Аринова Байрта Николаевна
Соискатель
Кафедра английского языкознания
Филологического факультета
Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова
Старший преподаватель
Кафедра иностранных языков
Юридического факультета
Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова
b.arinova@yandex.ru
Научный руководитель:
Анисимова Александра Григорьевна
Доктор филологических наук
Профессор кафедры английского языкознания
Филологического факультета
Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова

Роль лингвистических характеристик английского языка для специальных целей в развитии навыков профессиональной коммуникации
Role of ESP Linguistic Features in Development of Professional Communication Skills: from Declarative to Procedural Knowledge

АННОТАЦИЯ.

В настоящей статье автор рассматривает юридический английский как язык для специальных целей с точки зрения его лингвистических особенностей и анализирует их роль в преподавании этого варианта английского языка студентам нефилологических специальностей. Среди характеристик, анализируемых автором, особое внимание уделяется таким понятиям как дискурс, специальная лексика (термины) и жанр. Данные понятия, хотя и являются сугубо теоретическими, тем не менее играют важную роль в определении подхода к преподаванию языков для специальных целей. Таким образом автор предпринимает попытку с одной стороны прокомментировать комплексный характер языков для специальных целей, с другой стороны, это также попытка связать некоторые теоретические аспекты исследований английского языка для специальных целей с практикой его преподавания. В статье также рассматриваются дискурсивные особенности профессиональной коммуникации и ее отличия от коммуникации в академической среде. Этот вопрос в широком смысле имеет непосредственное отношение к вопросу о переходе знаний и навыков из категории декларативных (declarative) в категорию практических (procedural). В контексте преподавания особенности непосредственно профессиональной коммуникации будут иметь определенное влияние на дискурсивные характеристики в рамках профессиональной сферы.

Ключевые слова: *язык для специальных целей; юридический английский; дискурс; жанр; декларативные знания; практические знания; профессиональная коммуникация*

ABSTRACT.

The main objective of the article is to provide an overview of linguistic features of legal English as a type of English for specific purposes and to analyze their implications for the teaching of English for specific purposes to law students. The author, in particular, discusses the notions of discourse, technical vocabulary (terms) and genre. Although these notions are inherent in the research of languages for specific purposes, understanding their value and functions in ESP teaching materials may be critical to ESP curriculum design and teaching practice. Thus current paper is an attempt to show the complex nature of legal English and to outline its potentials for teaching approaches, in other words, it is also seeks to establish connection between ESP research and ESP teaching practice. Along with linguistic features of ESP the author analyzes the features of professional communication (discourse), which represents the next stage after ESP courses taught in academic setting. Broadly speaking, this issue concerns the transition from declarative to procedural knowledge, whereas in terms of discourse practices some features of professional communication will have certain implications for communication processes within certain professional fields.

Keywords: *English for specific purposes; legal English; discourse; genre; declarative knowledge; procedural knowledge; professional communication*

Introduction

When asked about language complexity different experts would have different opinions on their mind. In terms of language acquisition process, achieving or at least trying to maintain a particular level of complexity (lexical and syntactic) is one of the primary objectives let alone an inherent part of the cognition process. In this report we will discuss the complex nature of English for Specific Purposes (ESP) and ensuing implications for language teaching. In particular, certain linguistic characteristics of legal English as one of ESP variations should be discussed, in addition we will touch upon the issues of development of legal writing skills that help learners transmitting their knowledge of ESP into professional discourse.

First, it should be said that there is no exact definition of ESP due to its strong ties with teaching and research. However, ESP is described as language which peculiarities determine the teaching methodology and “reflect the methodology of the disciplines and professions it serves” [4, c.3]. Scholars distinguish absolute and variable characteristics of ESP, the former include: “ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology, and activities of the disciplines it serves; ESP is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities” [4, c.6].

In our discussion we will proceed from the idea that any professional activity constitutes a professional discourse, namely a set of communicative practices formed within a professional field [1, c.91]. While active participants of such fields will possess considerable expertise and, consequently, will experience no difficulties when engaging

into specific discourse practices, new members like young professionals and lay people will face a number of obstacles. What are those obstacles? The answers may vary depending on the participants of communication and its observers. In the present article we are going to discuss those obstacles from ESP instructors' perspective.

For the instructors of English for specific purposes the immediate answer might be the knowledge of terminology and ability to use it in an appropriate context, and consequently, the system of concepts inherent in a specific professional field. Yet, there is more to this than meets the eye. The related concerns can be divided into those of methodological nature and those of linguistic nature. The questions of learners' needs, teaching materials and objects will be in the center of methodological work, whereas linguistic features of ESP will determine the content for the teaching approaches. Thus, as it was mentioned, it is primarily the language that determines the ESP programs.

Apparently, university ESP programs should not and cannot address every aspect of professional communication, yet they are bound to provide a set of competences which will facilitate learners' entry to relevant professional fields. The present article consists of two parts, the first one will present a critical review of needs and demands of legal English courses and outline the possibilities for further adjustment and refinement of the methods. The second section of the article is an attempt to put writing skills into a beyond-academic perspective, namely to analyze legal writing skills as a stage of language acquisition which enables a transition from academic to professional discourse. In the conclusion we will discuss the prospects for ESP teaching and research in this sphere.

English for specific purposes: the case of legal English

We start with the discussion of legal language and to be more specific, the complex nature of legal discourse. Law represents an immense social field with its own structure and discourse. In the case of legal English, instructors tasked with ESP course development have to make a lot of decisions concerning language analysis and selection of terminological minimum to be acquired by students. Interestingly, scholars suggest using the term 'practitioner' rather than 'teacher' due to the fact that ESP work is much broader than teaching. Dudley-Evans outlined five key roles of ESP practitioners:

Teacher
Course designer and materials provider
Collaborator
Researcher
Evaluator [4, c.13]

It is true that the process of curriculum design as well as teaching may take the form of an inquiry (both for learners and instructors) leading to many discoveries, relating to the essence of legal phenomena and their representation in *non*-legal spheres. In other words, acquisition of legal terms appears to be a complex task, as apart from identifying the meaning of terms, (or to be more precise the concepts and notions signified by the terms), ESP practitioners and learners also establish the relationship of those terms with other legal concepts and distinguish them from related terms.

This sequence can be illustrated with contextual analysis of the term 'witness coaching' in the following passage '*She was taking a risk coming here; there were strict rules against coaching a witness. But her intention was the opposite of that [...]*'[6, c.62].

Here describing criminal proceedings in an English court, Tim Vicary, the author of the novel, makes a reference to the rules of barristers' professional conduct. Taking a closer look at that reference we will find out that barristers are prohibited from engaging in witness coaching, yet the rules allow them to conduct witness familiarization (The Bar's Code of Conduct par.705) [7]. Further reading will show that four lexical units *'coaching' 'training' 'preparation' 'familiarization'* are available to English lawyers, each of these four units has subtle distinctions despite apparent similarity in meaning. It is important to draw learners' attention to those distinctions, for learners tend to mistake lexical units with similar meanings for absolute synonyms; moreover, in the legal context those terms signify different actions some of which may constitute a violation of professional rules.

Taking a step further and comparing work of English and American lawyers [8], we will discover that in the USA the rules of professional conduct do not prohibit these four types of interaction with witnesses, which constitutes one of the inconspicuous differences between English and American legal systems famously known to bear a lot of similarities.

Thus, despite the fact that law terms at times do have transparent meaning, considering related terms and expressions can be important for the acquisition of law terms, specifically, clarification of their meaning and contextual use. In other words, the given example shows how one can uncover the meaning of a special, technical expression and to dig into a broader context in which this expression is used.

The described approach is advantageous since it enables learners and instructors to take a more elaborate path towards ESP knowledge development. The degree of elaboration may vary depending on the teaching materials as well as the level of specificity of a particular field of law. Which brings us to the discussion of ESP texts (legal texts in our case), the specifics of legal terminology and the process of knowledge development in the course of ESP learning and teaching.

These issues can be translated into the following questions: what are the objects of legal English course? Should the course be only confined to the acquisition of specific terms? What level of specificity should one achieve when acquiring legal English? What materials should be included into the course? The example from a non-specialized source given above shows that law terms represent so-called *information gaps* which are to be filled within an ESP course. In this context information gaps represent something more than a *new* lexical unit carrying certain meaning -- in fact, information gaps constitute concepts and systems of concepts that form a particular field of knowledge. The task of filling information gaps is (at least) two-fold, since, on the one hand, it is necessary to establish the meaning of a term. At the same time, establishing the meaning of the term implies extending the existing knowledge about certain field of law. In other words, when working with specialized texts, we (both learners and practitioners) inevitably engage in the reconstruction of specialized knowledge expressed by the system of legal terms. By agreeing with such statement, we accept the assumption that learning specialized languages goes hand in hand with quite considerable amount of metacognitive activity apart from rigorous linguistic drills.

To further expand our argument, it is necessary to consider learners' prior knowledge and experience which may serve as a point of reference to them in the process

of ESP acquisition. It is something that ESP practitioners can draw upon when developing an ESP course, e.g. tasks and activities which will enable learners invoke their knowledge of law, concepts from their native law system, and later compare them with the concepts of the English legal system. Thus by tapping into prior knowledge of students it becomes possible to motivate their interest and promote familiarity with the demands and objects of the course. As A.Johns noted "Good LSP curricula and teaching require skills, research techniques, and sensitivities which are not necessarily characteristic of 'general' language classrooms; for in LSP, the authentic world must be brought to the students and they must learn to interact with the language as it is spoken and written in target situations" [3, c.684].

Returning to the idea of information gaps we cannot provide an exact answer the question regarding the objects of LSP course. We may confidently assume that due to the complex nature of specialized languages the demands of such course will include constant, elaborate and dynamic discussion of concepts, rigorous testing and verification of meaning and contextual use of terms, developing specialized knowledge and invoking prior knowledge in order to raise sensitivity to linguistic characteristics of terms and their proper use.

What strategies can help instructors achieve these goals?

To answer this question, we will need to discuss the materials of ESP courses. If we revisit the example of 'witness coaching' we may recall that the discussion of the meaning in this case required checking the rules of professional conduct as a point of reference. One may correctly note here that a long-lasting tradition of legal lexicography can do a service to those looking for neat and clear-cut meanings of law terms. It is indeed a good source and perhaps the basic one. However, the complex nature of legal discourse may require to put our discussion into a different perspective - the one in which we will depart from meaning-centered approach and will adopt knowledge-based (notion-based/ conceptual) approach. What does it mean? Generally speaking, the idea is that that not only do specialized texts carry meanings of their lexical units, they also represent a new (law-based) frame for real situations.

From this perspective, the events described in a specialized text will have a double representation — plain and legal. A good example is a newspaper article or a law report describing a court decision or implications of a transaction, in which case on the one hand every character of the described event will have a precise terminological designation (*a claimant, a perpetrator, a defendant, a district attorney etc*.) on the other hand other key terms will be necessary to give a precise legal *verbalisation* of their deeds and situations (*e.g. trespass, to establish a sham business, to acquire shares, to realize assets etc.*) and eventually other relevant concepts will be applied to make a judgment on the event discussed (*e.g. malpractice, unjust enrichment, fraud, libel etc.*). This means that in many cases such materials will contain a more or less consistent construction of the legal meanings of events, actions and omissions committed by the parties to a case. To put it differently, in legal texts we may observe the process of knowledge development and meaning production done by experts like judges, barristers and other legal professionals.

In the context of teaching due to such characteristic of specialized legal texts meaning identification becomes a dynamic process of recontextualization of real events

within legal framework or system of concepts. Recontextualization comprises meaning discussion, analysis of the textual background information, work with dictionaries and checking references and, eventually, conceptual reconstruction of the events.

One of the tasks which fits these demands is writing a chronologically organized summary of an article or a law report. This task may be suggested after the instructor and learners have done all discussions regarding the concepts and main events presented in the article. In most cases writing a chronological summary will enable students to review the structure of the article and rearrange the order of ideas as well as think about consistent choice of law terms. Another advantage of the task is that it does not imply mere reproduction of the original text, instead it gives students an opportunity to systematize the knowledge they obtained in the course of discussions and to try to articulate it using their own and newly acquired language resources.

To sum up the points discussed in this section it is necessary to emphasize the absence of the one and only preordained method for any ESP course, legal English included. In this section we tried to outline the features of legal English that will determine the methodology of the relevant language course. Respectively, other ESPs will have their own features and those should be reflected in the types of activities and exercises developed for such courses. Our discussion focused on legal English as a process rather than a product - a dynamic, challenging, varied and flexible process of practitioner and learner's interaction and knowledge development. So what is the end target? We believe that the end target cannot be formally presented in form of re-produced texts or vocabulary tests, rather (if possible) those 'products' should reveal the underlying competence of students which will enable them to engage in professional discourse with fewer impediments [4, c.26].

Transition to procedural knowledge

Since one of the purposes of ESP courses is to prepare learners for professional communication, such courses should not be limited to exercises that 'drill' certain lexical structures.

However, performing certain communicative tasks should take into account difficulties arising when students use language for meaning and when they use language to 'achieve correctness of expression'[5, c.81]. To this end, ESP courses should offer tasks targeting development of writing skills. As stated by D. Bain Butler 'knowledge, understanding and skills acquisition in legal writing translates into social, cultural and economic capital through academic legal writing instruction'[2, c.135] D. Bain Butler notes that teaching writing strategies should emphasize 'learning contrastive approaches to legal writing; filling gaps in knowledge and experience; developing formal academic language and legal discourse' all of which help ESP learners make a transition from declarative knowledge to procedural knowledge [2, c.138].

One of the intrinsic elements of such transition is genre awareness. The term genre awareness stems from the study of register; nowadays it is commonly used in different fields of language research, for instance discourse and literary studies. Without going into details on different approaches and developments in the study of genre as a concept it should be noted in this paper genre is understood as a distinct discourse practice (oral or written) of a particular discourse community. Sometimes by genres scholars and language

practitioners imply a certain type of text like contracts or minutes of the meetings. Mainly scholars distinguish areas of discourse like academic and professional (occupational). Within each of these areas one may account for different genres like academic writing tasks, research papers, client meetings etc. For language practitioners and language users, genre awareness means knowing language peculiarities of a genre, being able to identify the requirements of a communicative situation and to meet those requirements with the help of relevant language resources.

It is well-known that written communication dominates legal discourse. There are several important explanations to such an arrangement, including the organization of the legal sphere (field), symbolic association of writing and empowerment etc.

One of the most prolific genre researchers V.Bhatia distinguished three areas of legal writing: academic legal writing, juridical writing, and legislative writing. In fact, Bhatia warns against treating the genres of these areas as academic texts united by one and the same common-core of language. Dudley-Evans agrees with him, saying that despite the fact that 'all academic disciplines share a common-core of language and discoursal features, the most significant differences lie at the genre level'; 'our case is that subject-specific work needs to be into specific disciplines rather than into broad disciplinary areas' [4, c.48-51].

Thus, if we consider law reports, drawing students' attention to the complexity of the language and unravelling the sequence of the ideas and arguments will help students learn to see subject-specific features of legal writing (such as use of legal terms, building arguments etc.) and further incorporate them in their own writing.

In the introduction we pointed out that new participants of the legal discourse will face challenges related to the business specific practices. Why does it happen? There are two basic reasons -- business relationship and business genres (discourse). As it was nicely put by Charles (cited by Dudley-Evans) the discourse (of business community) and 'thus the language stem from the relationship' [4, c.61]. The communication within business community will vary depending on the age of business relationship, the power of each party, legal framework etc. It is likely that due to these factors and the dynamic nature of this sphere scholars find it difficult to outline specific genres and even communicative events of business.

Unlike legal writing, which carries on the long-lasting traditions, business writing genres, related names or vocabulary will be less important than the expected outcome of the business relationship (be it purchase of shares, IPO, sales growth, realisation of assets etc.). Thus, when preparing a memorandum in response to a client's request a lawyer should be guided by so-called commercial awareness, i.e. to be focused on the needs of the client.

Although law inconspicuously pervades all spheres of human activity legal discourse cannot monopolize the communicative practices in the adjacent spheres like business.

Here we cannot disregard the role of international English or lingua franca which balances different backgrounds and learning experience of participants of international communication. This does not imply that international speakers will intentionally try to stick to a particular language variant, rather it means that native speakers will 'shake off

emotional impact' caused by stylistically awkward phrases whereas non-native speakers will gradually learn to communicate their intentions and suggestions more effectively [4, c.64-67].

Nonetheless, developing genre awareness and sensitivity to linguistic peculiarities of field-specific materials and the context of communication will facilitate the transition from declarative knowledge to procedural knowledge for ESP learners who acquire ESP in the academic setting.

Conclusion

In this article we tried to provide an overview of ESP, legal English in particular and analyze the possibilities for teaching legal English. We proposed an alternative approach called *notion-based* approach the main aim of which is to develop learner's genre-awareness, language sensitivity and knowledge of field-specific skills.

Significant part of the discussion dealt with the necessity to develop writing skills that also represent a challenge from both linguistic and cultural perspectives. By engaging into written communication law practitioners, in fact, begin to take part in the work of a particular social field (legal or economic, for example). One could even say that writing skills symbolize some kind of entitlement that enables one to participate and effectuate certain actions and meanings.

At the same time, if content developed through academic (legal) writing is a by-product as it is developed through problem-solving activity relying on the analysis of pre-existing knowledge, content developed within business communication is mostly an original product that has to be communicated to a more diverse audience, namely representatives of other professional fields. This again brought us to the question of discourses and social fields as law permeates practically all other fields of human activity. However, this does not mean that legal discourse will in fact determine the discourse of other fields, on the opposite, law practitioners will be adapting to the needs of other fields to ensure that members of other fields can fully exercise their communicative potential within a particular social field. In other words, legal writing in business communication, in essence, is a process of re-contextualization of legal knowledge though a particular situation arising in an adjacent discourse community.

Such an arrangement does look like another case of bridging declarative and procedural knowledge, however, this time it poses even more challenges before ESP speakers who, being thrust into a diverse context, will need to carefully select communicative strategies and develop new field-specific skills as well.

References

1. Бурдье П. [Bourdieu P.] Социальное пространство: поля и практики. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005.

2. Bain Butler D. Essential legal skills: legal writing from an academic perspective. Journal of the Russian Academy of Legal Sciences Russian Law: Theory and Practice, Issue No.1, 2012 P.133-141.

3. Brown K. (ed.) Encyclopedia of language and linguistics. Elsevier, 2006.

4. Dudley-Evans T., St John M.J. Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 2012.
5. Johnson K. Communicative syllabus design and methodology. Oxford: Pergamon, 1982.
6. Vicary T. A Fatal Verdict. Kindle e-book
7. https://www.ccbe.eu/fileadmin/speciality_distribution/public/documents/National_Regulations/DEON_National_CoC/EN_UK_England_and_Wales_code.pdf
8. http://www.newyorklegalethics.com/england-u-s-contrasts-in-witness-preparation-rules/

УДК 81.255.4

Бакиева Дженнет Нурягдыевна
студент 4 курса института иностранных языков,
Московский Городской Педагогический Университет (Москва)
jennet.bakieva@mail.ru
Научный руководитель:
Иванова Анна Михайловна
кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и переводоведения
института иностранных языков,
Московский Городской Педагогический Университет (Москва)

Стратегии и приёмы передачи артиклей в англо-русском переводе (на материале романов и. Макьюэна)
Strategies and Tactics of Articles in English-Russian Translation (based on I. McEwan's novels)

АННОТАЦИЯ

В данной работе на материале современной британской художественной литературы рассматривается в качестве переводческой проблемы категория определённости и неопределённости, выраженная в английском языке определённым и неопределённым артиклями.

Исследование проводилось на основании сопоставительно-типологического анализа способов передачи категории определённости и неопределённости в англо-русском переводе. Актуальность работы обусловливается необходимостью всестороннего лингвистического изучения приёмов и стратегий передачи артиклей как маркеров категории определённости / неопределённости при переводе. В результате выявленных особенностей целесообразно сделать вывод о ряде стратегий и приёмов при передаче данной категории с английского языка на русский язык.

Ключевые слова: *категория определённости, категория неопределённости, артикль, художественный перевод, современная британская литература.*

ABSTRACT

The paper focuses on the category of article definiteness and indefiniteness based on the modern British fiction literature.

The research is based on a comparative typological analysis of the methods for translating the category of definiteness and indefiniteness from English into Russian. The relevancy of the research is supported by the need for comprehensive linguistic study of strategies to translate the category of article definiteness and indefiniteness. As a result of the research, the strategies and techniques when translating this category from English into Russian are determined.

Key words: *the category of article definiteness and indefiniteness, article, British literature.*

Настоящая статья посвящена изучению проблемы соотнесённости категории определённости и неопределённости, эксплицитно выраженной в английском языке артиклями, с похожими явлениями, наблюдаемыми в русском языке, а также способах передачи определённого и неопределённого артиклей в англо-русском переводе.

Актуальность данной темы обуславливается наличием устойчивого интереса к изучению феномена артикля в ряде языков. Несмотря на то, что в большинстве работ детально рассматриваются функциональные особенности артиклей английского языка и предлагаются различные подходы к изучению категории определённости / неопределённости, нет сколько-нибудь значительного количества работ, в которых разрабатываются стратегии и приёмы передачи артиклей в англо-русском переводе.

Целью данного исследования является прояснение способов адекватной и эффективной передачи артиклей средствами русского языка в художественном переводе. Поставленные цели обуславливают решение ряда задач: предложить краткий обзор основных современных подходов к изучению артиклей как языкового феномена, определить основные стратегии и приёмы передачи артиклей в англо-русском художественном переводе, а также описать наиболее эффективные способы передачи артиклей, проиллюстрировав их примерами из собранного и обработанного практического материала при помощи сопоставительного и контрастивного анализа. В ходе проведенного исследования было собрано около 647 контекстов, включающих в себя случаи употребления определенного и неопределенного артикля и их переводы на русский язык.

Рассмотрим формы выражения категории определённости / неопределённости в английском языке. В английской грамматической системе центральное место занимают **артикли**. Они появились в ходе исторических изменений языка, став производными от других слов – так, неопределённый артикль появился от древнеанглийского числительного *an*, а определённый артикль происходит от указательного местоимения *that* [1, с. 52].

Если происхождение артиклей не вызывает споров в лингвистической среде, то оценки системного статуса артиклей как носителей категории определённости / неопределённости заметно варьируют. «Классический» подход предполагает, что английские артикли являются показателями категории определённости / неопределённости в системе существительного, а их сочетания с существительных трактуются как аналитические формы (существительное + служебное слово / частица), при этом артикли не рассматриваются как самостоятельные слова [2]. В других работах отмечается, что артикли – это самостоятельные слова, обладающие лексическим значением [10] или морфемы материального выражения категории неопределённости / определённости: *a* – для неопределённости, а *the* – определённости [1]. В когнитивных исследованиях, где определённость / неопределённость трактуется, как уже было отмечено ранее, как универсальная категория мышления, артикли классифицируются как грамматические форманты существительного [7; 17]. Представители логической семантики, в рамках которой конкретные феномены естественного языка интерпретируются в зависимости от

контекста употребления, коммуникативных качеств и пресуппозиций говорящего, утверждают, что определённость / неопределённость – логическая категория, а артикли – отделяемые морфемы [16].

Существует также **альтернативная точка зрения**, заключающаяся в том, что артикли – служебные слова, грамматическое значение которых заключается не в выражении категории определённости / неопределённости, а в выражении смысловых связей между словами в речи и организацией синтаксиса высказываний [6]. Основным аргументом в пользу того, что в системе английского существительного отсутствует грамматическая категория определённости / неопределённости, является необязательность употребления артиклей при существительных, а также тот факт, что в речи артикли функционально связаны не с одиночными существительными, а с более или менее распространённой именной группой [7]. В рамках данного подхода у артиклей выделяется только две функции: ***1) делимитативная грамматическая функция***, заключающаяся в формировании синтаксиса речи и выделении в ней синтагм, ***2) количественная лексическая функция*** – «определённый артикль, указывая на наличие одного варианта содержания у слова или словосочетания в речи, характеризует соответствующий фрагмент текста как однозначный; неопределённый артикль, указывая на потенциальную вариантность речевого содержания у слова или словосочетания, – как неоднозначный» [6, с. 8].

Если подходить к артиклям не как к маркерам вариантного или инвариантного значения определяемого ими существительного или словосочетания, а в рамках прагматической семантики и логической семантики, где артикли приравниваются к знакам логического языка, то здесь важно отметить **теорию Дж. Хокинса**. Согласно данной теории, во многих случаях употребление артикля зависит от определённой ситуации, и какую ассоциацию (или «триггер») вызывает эта ситуация у коммуникантов. Триггер может быть словом или той же самой ситуацией речевого акта для дальнейшей локализации референта в нужном для получателя информации смысле, а также для понимания объекта как члена прагматически определимого набора внутри представленной ситуации [20]. Данная теория объясняет выбор определённого или неопределённого артикля следующим образом: *the* относится ко всем релевантным, прагматически отграниченным объектам повсеместно, тогда как *a* относится не ко всем объектам или объектам, исключённым из упоминаемой ситуации речевого акта [16, p. 175].

В понимании Дж. Хокинса главной функцией неопределённого артикля *a / an* является категоризация референта, называемого существительным / именной группой – отнесение его к некоторому классу или подклассу объектов. Референт существительного, определяемого артиклем *the*, может являться частью предыдущего отрезка высказывания, непосредственной или расширенной ситуации общения или ассоциативного круга [16, p. 180].

Прагматический аспект данной теории также поддерживает и **А.А. Худяков,** исследование которого не опирается только на рассматривание артиклей как средство выражения категории определённости / неопределённости. Его

теоретические построения можно назвать **прагматической теорией**, т.к. они основываются на факте субъективности высказывания, намерении говорящего в донесении определённой информации с помощью артикля. Так, неопределённость в понимании А.А. Худякова отражает не реальное отсутствие у объекта каких-либо отличительных признаков, а лишь отношение говорящего: незнание, нежелание или отсутствие необходимости в уточнении информации. В данном случае неопределённость является лишь субъективным явлением, во многом определяющимся намерением коммуникантов, поскольку все объекты действительности имеют индивидуальные отличительные признаки, таким образом, не являются неопределёнными. Из этого можно сделать вывод, что говорящий маркирует именную группу артиклем как определённую, когда он предполагает, что слушающий может однозначно идентифицировать её референт [15, с. 193-194]. Исходя из этого, узуальный смысл артиклей является первостепенным, так как именно коммуниканты определяют степень известности или неизвестности провозглашаемой информации в речи.

В свете рассмотренных теорий можно отметить, что изучение природы артиклей отличается заметной противоречивостью взглядов, особенно на системный статус артиклей в английском языке и на рассмотрение значимых случаев употребления нулевого артикля. Поэтому в рамках настоящего исследования представляется важным уточнить, что артикль понимается нами как служебное слово, которое является грамматическим показателем или определителем имени существительного и выполняет некоторый набор функций на синтаксическом и лексическом (семантическом) уровнях. При этом в английском языке артикли представляют собой грамматические средства выражения универсальной понятийной категории определённости / неопределённости.

Проблема передачи артикля в переводе практически не затрагивается в соответствующей литературе – на практике артикль по умолчанию считается частью именной группы, и акцент предположительно делается на корректной передаче значения конкретной ИГ. Тем не менее, как было отмечено в пункте 1, артикли вносят в контекст определённые смыслы, будь то указание на тему или рему, принадлежность референта, обозначенного существительным, к некоторому классу или его уникальность для говорящего. Таким образом можно предположить, что периодически артикли также становятся объектом перевода.

Категория определённости / неопределённости в английском языке получает выражение на грамматическом уровне через систему артиклей, исторически обусловленную и закреплённую, тогда как в русском языке функцию артиклей выполняет целый комплекс разноуровневых языковых средств, передающих значения определённости или неопределённости в конкретном контексте. Ввиду данных структурных расхождений между языками представляется необходимым систематизировать ряд стратегий и приёмов, рекомендованных различными исследователями для передачи артиклей в англо-русском переводе для передачи ***с целью сохранения в тексте на ПЯ той же информации, что была закодирована отправителем в тексте на ИЯ***.

В ходе исследования вопроса передачи артиклей в переводе удалось отметить работы А.В. Фёдорова, А.А. Худякова, И.И. Прибыток и Ю.И. Назмутдиновой, в которых описываются следующие способы передачи артиклей в переводе (на материале научных текстов) [5, 9, 12, 13]: 1) синтаксический (в данном случае артикль может указывать на рему или тему в предложении, тем самым показывая, какой порядок слов необходим при переводе), 2) лексический (например, неопределённый артикль часто передаётся словами *один, какой-то, какой-нибудь, некоторый* и т.д., определённый артикль – указательными местоимениями), 3) опущение или нулевой перевод (артикль не отображается ни на синтаксическом, ни на лексическом уровне).

В соответствии с данными исследованиями, в рамках анализа собранного практического материала установленные стратегии и приёмы передачи артиклей были описаны путём распределения их на два языковых уровня: синтаксический и семантический (лексический). Так, на ***синтаксическом уровне*** первостепенной является функция артиклей как маркеров темы-ремы, поскольку их распределение в высказывании расставляет конкретные смысловые акценты и определяет структуру как оригинала, так и соответствующего переводного предложения.

На синтаксическом уровне в качестве переводческого приёма частотно используется ***перегруппировка формальных компонентов***, поскольку расстановка темы-ремы в английском и русском отличается – русское высказывание при переводе с английского выстраивается от темы к реме, тем самым, располагая её в конце [11, с. 77]. В структуре английского высказывания неопределённый артикль является маркером новой информации, только вводимой в предложение в первый раз, а определённый – уже известной, вводимой неоднократно информации. Как следствие, именная группа, маркированная тем или иным артиклем, изменяет свое положение, ср.: ***An Adam-style house*** *had stood here until destroyed by fire in* ***the late 1880s***; *Two former lovers of Molly Lane stood waiting outside* ***the crematorium chapel*** *with their backs to* ***the February chill.***

Для передачи артиклей, главной функцией которых является не выделение темы и ремы (синтаксический уровень), а классифицирующая и конкретизирующая (семантический уровень), могут использоваться грамматические и лексико-грамматические трансформации, а именно грамматическая (частеречная) замена, добавление (модуляция), конкретизация и генерализация. Понятие ***грамматической замены*** включает в себя изменения в форме слова, части речи, членах предложения. Данная операция является процессом, при котором единица ИЯ (лексическая или грамматическая) преобразуется в единицу ПЯ с иным (лексическим, грамматическим) значением [11, с. 138]. Ср: *Leon, Cecilia and Mr. Marshall would be* ***a long way off*** *now. – Леон, Сесилия и Маршалл наверняка уже ушли* ***далеко****; This was* ***the way*** *he put it as soon as I sat down. – Он* ***так*** *и сказал сразу же, не успела я сесть.*

Лексико-грамматической трансформации, в нашем понимании, подлежит вся именная группа (Art. + Noun / Art. + Adj. + Noun и т.д.), её составные элементы могут меняться, добавляться и убираться. Ср.:

...to be condemned one day in ***an article by Pevsner****... – ...****в одной из статей*** *трагедией упущенных возможностей…*

More to the point, in ***the early days****, when people still wanted to see her, he vetted her visitors. – И, что существеннее,* ***вначале****, когда люди ещё хотели её навещать, он фильтровал посетителей.*

Актуальной для передачи артиклей является ***генерализация*** – переводческая трансформация, в процессе которой происходит замена понятия с более ограниченным объёмом и более сложным содержанием на понятие с более широким объёмом, но менее сложным, менее конкретным содержанием [8, с. 25], ср.:

...causing her to miss ***a breakfast and a lunch. –*** *...заставлявшем её забывать даже* ***о еде.***

And then it no longer mattered, because ***the word*** *was she was horribly not herself. – А потом все это потеряло значение: по* ***рассказам****, она чудовищно изменилась.*

Еще одной переводческой стратегией является ***модуляция или логическое (смысловое) развитие*** – лексико-семантическая замена слова или словосочетания ИЯ единицей ПЯ, значение которых является логическим следствием значения исходной единицы [2, с. 16]. Ср.:

...it was ***an excuse****, she thought, to stay outside another few minutes. – «****Лишний повод****, – подумала она, – провести на свежем воздухе ещё несколько минут».*

The silence *into which Briony read the prologue was tense. –* ***В накалённой тишине*** *Брайони декламировала пролог.*

Как показал анализ, при переводе художественного текста часто имеет место ***опущение*** или ***нулевой перевод***. Данный приём предполагает, что в переводе артикль никак не компенсируется. Частотность опущения объясняется как лакунарностью самой категории артикля для носителей русского языка, так и тем, что артикль может выполнять функцию, нерелевантную для русского контекста, а также определять семантически пустое существительное (в таком случае опускается вся именная группа). Ср.:

For the moment*, he could not trust himself to speak. – Кузен был не в состоянии говорить.*

Целью статьи послужило изучение особенностей передачи артиклей английского языка средствами русского языка в художественном переводе.

В рамках данного исследования необходимо было определить основные стратегии и приёмы передачи артиклей в англо-русском переводе и отметить наиболее продуктивные из них. Так, удалось установить, что неопределённый артикль в функции маркера ремы в диреме и монореме при переводе на на русский язык либо опускается (нулевая трансформация), либо передается при помощи грамматической замены. При переводе определённого артикля в функции маркера темы в диреме и монореме применяются та же нулевая трансформация, а также перегруппировка формальных компонентов.

На семантическом уровне общими стратегиями перевода неопределённого артикля вне зависимости от его функции стали: опущение, грамматическая замена и лексические трансформации типа конкретизации, генерализации и логической

модуляции. Самыми распространёнными стратегиями перевода неопределённого артикля стали опущение и грамматическая замена, тогда как остальные стратегии встречались намного реже.

Распространёнными стратегиями перевода определённого артикля на семантическом уровне также стали все вышеприведённые стратегии, однако определённый артикль при переводе на русский язык опускается чаще, чем неопределённый артикль, поскольку большинство функций определённого артикля для русского высказывания является нерелевантными, либо имеют прямые эквиваленты (индивидуализирующая функция может быть выражена прилагательными в превосходной степени и порядковыми числительными).

Список литературы

1. Аракин В.Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования / В.Д. Аракин. – М.: «Высшая школа», 1989. – 157 с.
2. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики / М.Я. Блох. – М.: Высшая школа, 2000. – 160 с.
3. Ковтун Е.В. Модуляция как приём достижения адекватности при переводе детской литературы // Идеи. Поиски. Решения. – 2018. – №5. – С. 15-20.
4. Макьюэн И. Амстердам / И. Макьюэн. – М: Росмэн, 2003. – 190 с.
5. Макьюэн И. Искупление / И. Макьюэн. – М: Эксмо, 2009. – 448 с.
6. Назмутдинова Ю. И. Трудности передачи значения артикля при переводе с английского на русский язык // ЭСГИ. – 2019. – №2 (22). – С. 179-182.
7. Николаева Т.М. Категория определенности-неопределенности в славянских и балканских языках / Т.М. Николаева. – М.: Наука, 1979. – 368 с.
8. Огуречникова Н.Л. Артикли как явление английского грамматического строя // Вестник Московского государственного университета. Серия 9. Филология. – 2008. – №4. – С. 81-89.
9. Огуречникова Н.Л. Функциональная семантика английского неопределённого артикля // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2012. – №4. – С. 47-54.
10. Основные понятия переводоведения (отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник. – М.: Теория и история языкознания, 2010. – 260 с.
11. Прибыток И.И. Теоретическая грамматика английского языка / И.И. Прибыток. – М.: Академия, 2008. – 382 с.
12. Смирницкий А.И. Морфология английского языка / А.И. Смирницкий. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 440 с.
13. Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н. Грамматические аспекты перевода / О.А. Сулейманова, Н.Н. Беклемешева, К.С. Карданова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 240 с.
14. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) / А.В. Федоров. – СПб.: СПбГУ: Филология Три, 2002. – 416 с.
15. Худяков А.А. Теоретическая грамматика английского языка / А.А. Худяков. – М: Академия, 2005. – 255 с.

16. Hawkins J.A. Definiteness and Indefiniteness. A Study in Reference and Grammaticality Prediction / J. Hawkins. – London: Routledge, 1978. – 316 p.
17. Krámský J. The Article and the Concept of Definiteness in Language / J. Krámský. – Paris: De Gruyter Mouton, 2015. – 214 p.
18. McEwan I. Amsterdam / I. McEwan. – New York: Anchor Books, 1999. – 208 p.
19. McEwan I. Atonement / I. McEwan. – London: Vintage Books, 2012. – 375 p.
20. Souleimanova O. Category of Definiteness / Indefiniteness in Didactic Perspective // Проблемы современного образования. Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – №1(56). – P. 203-209.

УДК 81'25

Зыбковец Анастасия Леонидовна
Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва)
anastasialzyb@gmail.com
Научный руководитель:
Зырянова Елена Сергеевна
Тьютор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва)

Сравнительный анализ возможностей машинного перевода и перевода, выполненного человеком
Comparative Analysis of Human and Machine Translation Possibilities

ABSTRACT.
This article is aimed at the analysis of translation in the 21st century. The object of this study is the concept of machine translation, while the subject of this work is the workability of the machine translation in the context of its interaction with human translators. The hypothesis of this study is that in 2020 it can be stated that machines will not replace human translators in the next 10 years. Furthermore, it is still highly debatable, who will be rendering source texts (ST) in the next decade and by what means this will be operated. Thus, the relevance of this paper can be clearly seen, as it is still not known, whether the machines will be able to substitute translators completely or not. Hence, the aim of this research is to provide an exact and argumentative answer to the following question: what is the future of human and machine translation?

Keywords: *translation; MT; NMT; human translators; comparative analysis; the future of translation.*

Introduction

The process of machine translation is closely connected with such a notion as machine learning. The knowledge the machine gains every day is becoming more and more in-depth, which is sometimes hard to follow, detect timely and describe in a

scientific publication. That is exactly why this research is a unique one. It is evidently clear that translators do address the issue of machine translation and the creators of machine translation do publish papers considering the success of their inventions. However, neither the former nor the latter have fully introduced a work containing both an in-depth analysis of these two methods concerning translation and its relevance in the 21st century. Moreover, the examples provided in this paper have not been analyzed in other works before.

The **tasks** of this research are the following:

1. To examine the notion and basic principles of translation theory;
2. To highlight the role of an interpreter as a means of intercultural communication;
3. To provide an acquaintance with the machine translation principles;
4. To conduct a comparative analysis which would enable to make a deduction concerning the future of translators.

Approaches to translation and the techniques currently applied

Special attention will be paid to particular methods of translation, as they will be addressed further in the part dedicated to the **"**Comparative analysis of machine and human translations**".** The amount of the methods is quite sizable, therefore only those relevant for the study will be addressed.

One of the center distinctions between English and Russian languages is that the former tends to have such words which cannot be rendered into the latter with an equivalent word. For instance, "commute" can be translated only as "ездить ежедневно на работу из пригорода в город и обратно, обыкн. по сезонному билету" [5, p. 832]. There are many more examples in which the same procedure is applied, as transliteration of this source language (SL) word would not let the reader comprehend the sense implied in the ST. Thus, it would be correct to use a **descriptive equivalent** that would occupy much more space in the target text (TT), however, would make it possible for the reader of TT to comprehend the meaning fully.

Peter Newmark in "A textbook of translation" [2] singles out several methods of translation. **Synonymy**, as he describes it, is applicable in such cases when it is needed to save some space. Still, this strategy should also be used wisely. It can be that sometimes an exact equivalent is not needed. For instance, it might be more important to translate some other parts of a sentence accurately, therefore the task of providing a precise translation of an adjective will not be primary.

Grammar transformations play an important role in interpretation. A translator follows this procedure multiple times in the process of translation. The most significant changes that can occur are the following:

- "the change from singular to plural;
- transformation from a complex sentence into a simple one;
- transposition".

Modulation is another procedure that deserves attention. It is a rather general concept that includes multiple categories. It is based on a consideration of a situation from a different perspective. It can be essential in some cases, for example, if a particular phrase in a ST is rendered in the same way in a target language (TL), it might not sound natural

in the TT. For this reason, the following techniques might be applied: “positive for double negative / double negative for positive”, “cause for effect”, “space for time”, etc.

The final procedure that should be described here is “**paraphrase**”. It is used when there is a need to explain something additional to the reader, as some information might not be enough.

As it is clearly seen, the familiarization with the concepts enumerated above is essential for a proper translation. They assist in various situations and must be applied in order to create such translation that would be perceived as a cohesive and coherent text for the target language (TL) reader.

Before we proceed to the next part, it must also be acknowledged that even if the machines somehow learn to apply all the procedures mentioned above, they will still lack such an inseparable part of translation as creativity. For this reason, let us turn to such an interpretation of translation which states that an original text and its translation are tightly connected and what is more, the translation embodies a 'continued life' of the original [1, p. 78. In this sense, a huge responsibility rests on the shoulders of a translator. His or her comprehension and interpretation of the text may assist it to become an immortal masterpiece for target language (TL) readers. In her article “Rita Rait-Kovalevas Ariadne’s Thread” Alexandra Borisenko analyzes the role of an interpreter in the success of a translated book. Salinger and Vonnegut would not become one of the most popular authors in the Soviet Russia if not for the efforts of this brilliant interpreter. According to the researcher, the original text written by Salinger himself is nothing like the translation made by Rita Rait-Kovaleva [6]. This once again proves that the power of an interpreter is indeed spanless.

All the speculations mentioned above lead us to the following notion: it is particularly important to once again highlight the fact that translation is inevitably connected with creativity and creation. Moreover, the procedures themselves were created by humans, that is why they know how to apply them in the most suitable manner and only they can detect such cases easily and solve any translation problems in the fastest way possible.

The principle of machine translation operations in the 21st century

Before we begin the familiarization with the MT techniques currently applied, it is vital to introduce some facts and several notions which are essential for the further analysis. The first system that was designed is called rule-based machine translation (RBMT) [10]. Judging by its name, this method is based on certain rules which are connected to grammar, syntax, and many other rules which must be true both for SL and TL. Obviously, this is an extremely daunting task to upload all the necessary data in the machine.

Fortunately, technologies are developing rapidly, thus it becomes more and more plausible to create alternative solutions. One of such resolutions is Statistical Machine Translation (SMT). According to S. Srivastava, A. Shukla and R. Tiwari [3] it “is a datadriven approach which uses probabilistic models to capture the translation process.” In addition, “this approach uses statistical models based on the analysis of bilingual text corpora” [10]. In other words, rules are not needed anymore, the machine uses a bilingual parallel corpus and attempts to predict which word should be translated next and how

exactly it must be rendered. Namely, the machine refers to the context and to the parallel corpora which had 'trained' it to translate words in a particular way. However, some difficulties appear when it comes to word order, as it may differ in SL and TL immensely.

Eventually, programmers have developed the most modern model which is used by the best online translators – neural machine translation (NMT). It "...aims at building a single neural network that can be jointly tuned to maximize the translation performance. The models...belong to a family of encoder–decoders and encode a source sentence into a fixed-length vector from which a decoder generates a translation" [4]. To be more precise, it does not use rules but it uses corpora. The main difference between NMT and SMT is that the former method implies that it needs a larger database to derive words for a training from, and it has a more sophisticated structure which enables to produce translations that are extremely close to the ones completed by humans. Most importantly, it is a detached process which sometimes even works independently from programmers.

Comparative analysis of machine and human translations

This part is aimed at showing the difference between MT and human translation. Qualitative research was chosen as the core for the empirical part of research, as it is built on the analysis of phrases and short sentences. All the sentences and phrases that will be inserted into the online translators are taken from the texts and exercises which the author of the research had during her classes in translation. For this reason, there are "correct" translations (translations might have several variants but are grammatically correct) with which the sentences produced by the machines will be compared. Moreover, these translations are reliable, as a qualified professor confirmed their accuracy.

To be more precise, one phrase or sentence in English will be inserted in an online translator which will render it into Russian. It will be compared with a translation provided by humans (students whose variants were checked by a professor, as it was mentioned above) and then analyzed in terms of their correctness, quality and approximation. Moreover, the results of the analysis will include information concerning the strengths and weaknesses of both MT and human translators.

The further comparison with the translations made by humans will allow to make a conclusion concerning the trustworthiness of MT. It must also be stated that this research is based on a report by the same author which was written on the same topic. However, one of the most crucial points that is worth mentioning here is that in the report only two MT were described, however the study continued and two more MT will be in the focus of this article as well.

Four online translators were chosen due to the fact that they are known for their best English-Russian online translations (according to the author of this paper, as she used them for checking her translations while studying multiple times). These translators belong to the following companies: Microsoft, Yandex, DeepL and Google.

Bing Microsoft Translator

To begin with, let us start with Microsoft translator. According to the information provided at Microsoft's website: https://www.microsoft.com/en-us/translator/business/machine-translation/#whatmachine: "Machine translation systems are applications or online services that use machine-learning technologies to translate

large amounts of text...” It is stated that the most modern and successful method of translation is Neural Machine Translation (NMT).

For a start it will be more logical to begin with collocations to analyze the principle of Microsoft’s operations better. The first phrase to consider is **“bad fish”.** It was translated as “плохая рыба”. Certainly, the machine does not have enough context for a proper translation, however, neither did the students have. Nonetheless, the students made an attempt to speculate on the feasible context and provided the following variants: “испортившаяся/ядовитая/костлявая рыба”. However, it is better to move forward and provide sentences, as probably the machine is not trained to provide additional context for such short phrases. For instance, “Oh, I am terribly sorry. I thought you were someone else” was rendered as “О, мне ужасно жаль. Я думала ты кто-то другой”. The issue here is that this sentence can have two different meanings “Я обознался” or “Я тебя не узнал”. The machine, unlike the students, did not manage to provide two options which definitely affect the overall meaning immensely.

Yandex. Translate

Now, let us check different collocations and sentences in “Яндекс.Переводчик”. On this webpage https://yandex.com/company/technologies/translation/ it is stated that Yandex’s MT is statistical. In other words, it does not know any language rules, instead it uses texts to learn and gain new equivalents of translation. However, overall, Yandex’s system is a hybrid one. It combines both SMT and NMT [9]. Namely, a text is processed both by SMT and NMT, then a special algorithm ‘decides’ which method suits in this particular situation best.

Let us begin with a primitive collocation **“a putdownable book”**. Unlike Microsoft Translate, Yandex translate provides multiple examples of the usage of the word “book” in Russian. Moreover, it shows its usage in the context both in Russian and in English texts. Nevertheless, the translation “гнилостная книга” is still not that close to the one the Russians would understand without any hindrance. The sentence that was chosen for the analysis is “He is a three-time loser at marriage”. The translation was “он трижды проигрывает в браке” which is quite far from the real meaning of this sentence. The meaning of the word “loser” was translated literally which led to a factual mistake.

Google Translate

It is stated that even NMT has a particular drawback, such as its high price when it comes to analyzing and rendering huge amounts of texts. Therefore, Google’s Neural Machine Translation system (GNMT) was created. Further, however, it is mentioned that humans’ participation assisted to decrease the number of mistakes in particular cases: “... it reduces translation errors by an average of 60% compared to Google’s phrase-based production system” [4].

The ST is the following: **“Sugarless sugar. One-to-one sugar replacement. Homeopathically compatible.”** The translation presented by Google is: “Сахар без сахара. Замена сахара один на один. Гомеопатически совместимо”. It is quite challenging to highlight any strong points of this translation, as this variant does not make any sense, it would not only confuse the TL reader but might also distract them from buying this product.

Despite the fact that the previous example consists of three small sentences, the very act of translation might have been a little complicated for the machine, as it is not familiar with such aspect of translation as the representation on the morphological level, one of the main principles of which is the meaning of a particular language unit. In the following case the translator managed to render the general idea, yet, there were some other issues. The ST is **“Chapter 6 is the most practice-oriented chapter and in it we look at specific aspects of scientific and technical texts”**. The translation made by Google is the following: “глава 6 является наиболее ориентированной на практику главой, и в ней мы рассмотрим конкретные аспекты научно-технических текстов.” Transposition would be pertinent here for the reason that Russian translations are always longer than the original English texts due to the specific lexical traits if the Russian language. This is definitely a nuance, yet an important one, as this does not make the TT sound natural.

DeepL Translator

On its website https://www.deepl.com/blog/20200206.html it is indicated that DeepL Translator is even more successful than the ones of Google and Microsoft. The company invented their own translation system that has several advantages: “the new neural networks are able to represent the meaning of the translated sentences in the target language much more precisely”.

The first sentence to be analyzed is the following: **“Most of the people I spoke to were unhelpful”**, it was translated as” Большинство людей, с которыми я говорил, были бесполезны.” One of the possible solutions would be to substitute the abstract for the concrete and render the sentence in the following way: “Большинство тех, с кем я разговаривал, не смогли мне никак помочь”. This modulation assisted to avoid the slight rudeness, as in this context “бесполезны” sounds rather offensive for the Russian speakers, in other words, it altered the factual information and made the sentence sound offensive.

The next example is: **“(A client to the clerk) “May I ask you one more question?” — “Go ahead””**. The translation is: "Могу я задать вам еще один вопрос?" - "Вперед". First of all, the information in the brackets was totally omitted which is a huge factual mistake. Secondly, a clerk would never say “вперед”, as this is a colloquial phrase that is not acceptable in such situations. Therefore, these mistakes are serious ones, as they make it quite problematic to comprehend the idea of the author.

Thereby, the deduction that can be made from this part is as follows: despite the growing progress of MT that can be observed in the recent years, it is very far from being perfect. As the author of “Found In Translation”, Nataly Kelly says in her interview to the Guardian: “There is simply no replacement for learning a foreign language” [12]. Each language has its own distinctive features; thus particular translational procedures need to be applied for each case individually. At the present moment only a human is capable of that.

An individual as the core tool of translation

This part is aimed at summarizing the concepts and main ideas of the part dedicated to MT. As it has already been mentioned, a human translator is an irreplaceable “part” of the very process of translation. The MT can sometimes provide such a translation that

would transfer the meaning of the ST. Nevertheless, its accuracy is incomparably lower than the one achieved by human translators. Thus, some more pieces of evidence, which will show other benefits of human translators, will be further provided. Moreover, some ideas concerning the future of MT and human translators interaction will be discussed as well.

To begin with, a meeting of five reputable Russian interpreters which can be accessed via the following link: https://www.youtube.com/watch?v=_XzmhEoMC0Y will be analyzed. According to Andrey Ivanov, associate professor at MSU, MT translation has one global issue: who will be responsible for the final product of MT? If MT is applied to render political conferences or negotiations and it contains factual mistakes (which were found even in more primitive texts analyzed above) who will take the responsibility for that? According to the information provided on the TASS's website: https://tass.ru/info/5577561 , the final decision concerning the way of translation of a particular word is made by translation services. In this case it is obvious who will be responsible for translation or interpretation. Thus, the question concerning the responsibility of MT developers remains unanswered yet. It is crucial to remember, of course, that human translators also make mistakes in translation, however, it is always possible to ask people to explain their choice. Finally, Vladimir Grigoryev, the deputy head of the Federal Agency for Press and Mass Communications, agrees with his colleagues and adds that the machines can assist humans to accelerate the process of translation. And those who will be able to correct the translations provided by machines will be in great need.

The statistics provided by a famous company, Nimdzi, that is aimed at research services proves that machines help to:

1. "Reduce turnaround time;
2. Reduce cost;
3. Translate more content" [7].

However, MT still has not achieved a high quality in translation. This once again proves the words of Vladimir Grigoryev that MT has particular merits which can make the job of a translator less daunting.

The idea that translators will work together with machines is shared by many more scholars, translators and entrepreneurs. To be more precise, Nataly Kelly in her interview to The Guardian stated that:" Technology is a tool that helps dealing with scarce resources of translators, by speeding up their work and allowing them to concentrate on the essential..." [12]. According to the statistics provided at Nimdzi, 54.4% of people are sure that MT will never replace human translators [7]. The majority of authoritative translators share this view and provide their own argumentative answers. Some of them are convinced that scientific and technical texts can be rendered by MT, however, all unanimously agree that at this stage it is hard to imagine how this could be achieved for literary texts. Nevertheless, translators acknowledge the contribution of MT in the process of translation and believe that at this stage the only plausible outcome is a cooperation between humans and machines, not a translation performed by a machine solely.

Conclusion

In conclusion, the main concepts of the research will be summarized. The definition of translation, its theory and the core methods were described and analyzed in order to give a thorough description of the process of translation. It was crucial to analyze these procedures, as they were necessary for the further analysis of MT. As for MT, its principles of operation were in a sharp focus as well. The views of acclaimed specialists were also presented in order to provide definite proofs to the inferences drawn by the author.

Thereby, it can be deduced that at this present moment the machines are not ready to provide an accurate and a high-quality translation. The results of the comparative analysis demonstrate that the MT has such a number of drawbacks that does not allow it to translate on at least the same level as students do. Despite the fact that various information and data are uploaded in the systems, still this is not enough to produce a translation which would be easy for a recipient to comprehend. What is more, some puns and metaphors which meaning is clear to the translator while he or she is reading a sentence, are too complex for a machine to perceive. All these sophisticated, yet inseparable language units are still unachievable both for SMT and NMT. Humans are the most intelligent creatures on the Earth and all the immense knowledge even a single person has, cannot be transmitted to a machine in such a way that would allow it to provide a better, or at least a comparable translation in at least the next 10 years [7]. It should also be noted that this refers to scientific, technical and other texts which do not involve creativity, as there was presented an opinion that novels, poems and alike texts will not be properly translated by a machine in any point of the human history. All these conclusions can be made based on the analysis provided above.

Despite some difficulties NMT currently faces, it continues learning and analyzing new materials. As it was described in the final part of this article, the machine cannot provide a proper translation yet, however, it can assist humans in many aspects mentioned above. Thus, there is a giant field for a further research in the sphere of the principles of human and machine cooperation. Many translators might soon turn into MT text editors. What will be the tasks of such editors? How to accelerate the process of MT texts editions? Should the translators acquire some knowledge in programming as well? All these questions are yet to be answered.

References

1. Ghanooni A. R. (2012) A Review of the History of Translation Studies // Theory and Practice in Language StudiesVol. 2, No 1. P. 77-85.
2. Newmark P. (1988) *A textbook of translation*. Hertfordshire: Prentice HaH International.
3. Srivastava S., Shukla A., Tiwari. R. (2018) *Machine Translation: From Statistical to modern Deep-learning practices.*
4. Wu Y., Schuster M., Chen Z., Le Q., Norouzi M. (2016) *Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation.*

5. Апресян, Ю.Д. Большой англо-русский словарь / Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова. — М.: Рус. Яз., 1993. — 832 стр.

6. Борисенко А.Л. Р. Райт-Ковалева. Нить Ариадны // Мосты. Журнал переводчиков. – 2007. № 3 (15). С. 3–12.

7. AI meets localization. – Access mode: www.url: https://www.nimdzi.com/ai-meets-localization/. – 05.02.2020.

8. Another breakthrough in AI translation quality. – Access mode: www.url: https://www.deepl.com/blog/20200206.html. – 06.02.2020.

9. Machine translation. – Access mode: www.url: https://yandex.com/company/technologies/translation/. – 10.02.2020.

10. Machine Translation: A Short Overview. – Access mode: www.url: https://towardsdatascience.com/machine-translation-a-short-overview-91343ff39c9f. – 20.03.2020

11. Our goal is to help consumers and businesses better navigate the online and offline world. – Access mode: www.url: https://yandex.com/company/general_info/yandex_today/. – 17.02.2020.

12. Tech is removing language barriers – but will jobs be lost in translation? – Access mode: www.url: https://www.theguardian.com/education/2014/sep/19/tech-removing-language-barriers-jobs-lost-translation. – 19.03.2020

13. What is machine translation? – Access mode: www.url: https://www.microsoft.com/en-us/translator/business/machine-translation.

14. Will Machine Learning AI Make Human Translators an Endangered Species? – Access mode: www.url: https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2018/08/24/will-machine-learning-ai-make-human-translators-an-endangered-species/#1f8cf8743902. – 24.03.2020.

15. *Третьяков. В*. (2019) Интернет-телеканал «Культура» // “Что делать?” Умирает ли профессия переводчика? https://www.youtube.com/watch?v=_XzmhEoMC0Y Просмотрено: 14.02.2020

16. Задачи службы переводчиков ООН и случаи ошибочного перевода слов спикеров [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.url: https://tass.ru/info/5577561. - 18.02.2020.

УДК 372.881.111.22

Бутенко Юлия Ивановна
Кандидат технических наук, доцент кафедры романо-германские языки,
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Москва)
Кочеткова Елизавета Леонидовна
Студентка факультета Лингвистика,
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Москва)
eliza08092@mail.ru

Влияние информационных технологий на перевод
The Influence of Information Technologies on Translation

АННОТАЦИЯ.

Под влиянием процессов глобализации переводчик стал важной фигурой современного мира, т.к. границы между странами и континентами стираются, а языковые барьеры – остаются. Отмечено, что на развитие рынка переводов влияет развитие мировой торговли, аутсорсинг и внедрение высоких технологий. Подчеркнуто, что в настоящее время все переводы выполняются с применением специального программного обеспечения с разной степенью автоматизации процесса перевода. Проанализированы временные затраты на перевод с различной степенью автоматизации. Рассмотрено такое понятие как электронная и корпусная лексикография, а также онлайн энциклопедии. Охарактеризованы жанрово-стилистические характеристики текстов перевода и возможности применения различных информационных технологий для их автоматической обработки.Более того, проведен сравнительный анализ текстов разной стилистики с употреблением безэквивалентной лексики, изобразительно-выразительных средств и терминологии. Описаны автоматизированные средства, как для устного, так и для письменного переводов. Проанализировано влияние машинного перевода на развитие искусственных языков. Рассмотрены возможности современных систем машинного перевода, являющихся наиболее доступным средством преодоления языкового барьера и место переводчика при осуществлении межкультурной коммуникации. Рассмотрены возможные перспективы развития перевода и профессии переводчика в будущем.

Ключевые слова*:* *переводческая деятельность; цифровизация; средства автоматизации; информационные технологии; помощники переводчика.*

ABSTRACT.

Under the influence of globalization, the translator has become an important figure in the modern world, as borders between countries and continents are erased, but language barriers remain. It is noted that the development of the translation market is affected by the development of world trade, outsourcing and the introduction of high technologies. It was emphasized that at present all translations are performed using special software with varying degrees of automation of the translation process. The time spent on translation with varying degrees of automation is analyzed. This concept is considered as electronic and corpus lexicography, as well as online encyclopedias. The genre-stylistic

characteristics of the translation texts and the possibilities of using various information technologies for their automatic processing are characterized. Moreover, a comparative analysis of texts of different styles with the use of equivalent vocabulary, expressive means and terminology is carried out. Automated tools are described for both interpretation and translation. The influence of machine translation on the development of artificial languages is analyzed. The possibilities of modern machine translation systems, which are the most affordable means of overcoming the language barrier and the place of the translator in the implementation of intercultural communication are considered. Possible prospects for the development of translation and the profession of a translator in the future are discussed.

Key words: translation activities; digitalization automation tools; Information Technology; translation assistants.

Переводчик – важная фигура современного мира, т.к. границы между странами и континентами стираются, а языковые барьеры – остаются. Стоит отметить, что на развитие рынка переводов влияет развитие мировой торговли, аутсорсинг и внедрение высоких технологий. Данные тенденции можно связать с понятием «цифровизация», которое означает внедрение цифровых технологий во все сферы деятельности человека с целью повышения качества жизни [1]. Суть цифровизации в переводческой деятельности состоит в автоматизации действий переводчика путем внедрения информационно-коммуникационных технологий с целью уменьшения доли рутинного труда, повышения качества и скорости работы переводчика.

Среди задач по развитию автоматизации переводческой деятельности можно выделить [2]: разработку лингвистических основ машинного перевода, автоматическое индексирование и аннотирование документов, автоматический анализ и синтез текстов, компьютерная лексикография.

В настоящее время все переводы выполняются с применением специального программного обеспечения с разной степенью автоматизации процесса перевода. Программные продукты для работы в сфере машинного перевода разделились на два основных направления [3]: статистический машинный перевод и машинный перевод, основанный на правилах.

В первом случае – самообучающиеся системы. Перевод становится возможным в результате постоянного анализа огромного количества текстов одинакового содержания, но на разных языках. Система находит и использует всегда существующие закономерности. Качество перевода в случае использования статистического машинного перевода считается достаточно высоким. Но только в том случае, если система уже успела проанализировать огромное количество информации. А для этого необходимо обладать не только самими тестами, но и внушительными вычислительными мощностями. Это означает, что работать в данном направлении могут только крупные компании. Примеры таких систем: Google Translator, Яндекс.Переводчик, а также BingTranslator от Microsoft.

В случае с системами машинного перевода, основанными на правилах, все правила создаются специалистами, которые затем занимаются их непрестанным

«обкатыванием». Соответственно качество результата зависит от того, насколько полно лингвисты сумеют описать естественный язык, с которым они работают. Именно необходимость постоянной поддержки созданной лингвистической базы данных в актуальном состоянии и является главным недостатком система машинного перевода, основанных на правилах. При этом для создания программного продукта по переводу, способного обеспечить удовлетворительный результат, не требуются внушительные вычислительные мощности, что позволяет работать в данном направлении небольшим компаниям. В качестве примеров можно привести такие системы, как: Multillect, Linguatec и PROMT.

Можно также выделить ещё и третий вариант: гибридный машинный перевод. Этот метод объединяет в себе оба вышеупомянутых подхода. В теории такой подход позволяет получить преимущества обеих технологий. Именно его использует компания Systran, основанная в 1968 году и считающаяся старейшим коммерческим предприятием, работающим в сфере машинного перевода [3].

Благодаря использованию машинных переводчиков огромные блоки информации можно перевести на любой язык за считанные секунды, однако, не стоит забывать о том, что качество такого перевода не идет в сравнение с работой, выполненной профессиональным лингвистом. Выбор значений слов машиной производится с учетом их популярности и частоты употребления в языке. Но в своих текстах человек не всегда имеет в виду самые часто употребляемые слова. Более того, машинные переводчики допускают стилистические и синтаксические неточности, более того, трудности могут возникнуть и с переводом аббревиатур, имен собственных и словосочетаний с переносным значением. Результатом перевода такого вида информации может стать калькирование.

Существенным недостатком ручного перевода является затраченное на выполнение перевода время. Данный способ перевода отличается от машинного точностью с точки зрения всех особенностей языка перевода, логичностью, правильностью. Например, художественные и рекламные тексты могут быть корректно переведены только ручным способом, так как важно передать не только основную мысль, но и привлечь внимание читателей или зрителей путем стилистических приемов и семантически правильно подобранных слов [12].

В тоже время, работая с большими массивами текстов, переводчику иногда необходимо понять лишь основную мысль текста без учета деталей. В таком случае стоит упомянуть об автоматическом аннотировании и реферировании текстов. Рефераты и аннотации могут быть составлены при помощи компьютерных программ. В целом можно констатировать, что автоматические рефераты и аннотации представляют собой, по сути, квазирефераты, т.е. результатом автоматической компрессии текста в большинстве случаев становится либо набор ключевых слов, либо перечень ключевых предложений, что, впрочем, в значительной степени помогает решить задачу аннотирования и реферирования большого объема текстов в малые сроки [2].

Электронный словарь — незаменимое средство в арсенале современного переводчика, позволяющее быстро найти нужное слово, часто с учётом морфологии и возможностью поиска словосочетаний, а также с возможностью

изменения направления перевода. Более того, во многих электронных словарях присутствуют гиперссылки, которые позволят получить больше информации по той или иной теме, а также они могут связывать несколько онлайн словарей между собой. Такой тип словаря – абсолютно новое слово в истории лексикографии, отметившее новую качественную ступень ее развития. Именно сейчас электронные словари вышли из тени бумажных и в скором времени и вовсе заменят их.

В настоящее время большим спросом пользуется специализированные бесплатные приложения, которые можно установить на мобильный телефон или планшет, например, «LingvoLive», «English – RussianDictionary», «Dict EN – RU» и многие другие.

Корпусная лексикография является качественно новым этапом развития словарной науки. Корпусная лексикография включает в себя не только анализ языка, но и компьютерный анализ текстов. В настоящее время для создателей и исследователей корпусов актуальными являются размер корпуса, частота его обновления и формат [4]. На данный момент представлено довольно большое количество корпусов и электронных баз данных, например: «British Academic Spoken English (BASE) Corpus», «Complete Corpus of Old English», «Corpus of Early American English», «Diachronic of Present – day Spoken English (DCPSE)», «Machine – Readable Spoken English Corpus (MAR – SEC)».

Переводчик считается профессионалом, если его знания не ограничиваются одной сферой деятельности. Для переводчика важно всегда получать новые знания из разных областей науки, пополнять свой словарный запас новой лексикой. Одним из ресурсов, к которому можно обратиться для саморазвития и изучения той или иной темы, является энциклопедия. Примерами данных ресурсов могут служить: Лингвистический энциклопедический словарь, Britannica,Wikipedia, Большая российская энциклопедия и др.

Практическое использование машинных переводчиков ограничено целым рядом переводческих трудностей: безэквивалентная лексика, имена собственные, пословицы и поговорки, формулировка начала и конца сказки. Сложности могут возникнуть и при переводе изобразительно-выразительных средств языка, например названия имена в сказках: *мышка-норушка, лягушка-квакушка, волчок-серый бочок.* Результатом машинного перевода будут: *the mouse is a louse, frog-croak, top-gray barrel для Google Translate;* и *mouse is a nightgown, frog is a cuckoo, the wolf is a grey barrel* для машинного переводчика DeepL.

Отметим, что данные имена не переводятся на английский язык, а просто употребляется лишь название животного: mouse, frog, bear и т.д. Также не передается значение уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Изобразительно-выразительные средства языка также представляют сложности для машинного перевода: *добрый молодец, красна девица - Good fellow; the damsel is red (Google Translate) - Good for you; the red girl (DeepL).*

Термины являются международным и общепонятным средством общения, а их правильный перевод сложной задачей не только для машнного переводчика, но и человека. Они обслуживают какую-либо профессиональную сферу деятельности. [5;6].

Если перевод научного текста осуществляет сам переводчик, то скорее он обратится к специальному терминологическому словарю или к энциклопедии, чтобы убедиться в правильности выбора термина. Что касается машинного перевода, то здесь выбор слова осуществляется при помощи статистических данных. Машина сравнивает все возможные переводы слова или словосочетания на другой язык и затем с наилучшим сочетанием вероятности и частоты выдает результат.

Для того, чтобы понять насколько системы машинного перевода качественно подбирают нужные термины, рассмотрим небольшие отрывки из статьи Куприяновой С.А. «Роль интертекста в метафорическом и стилистическом переосмыслении поэтических образов Редьярда Киплинга»[7].

•*«Изучив философские взгляды М.М. Бахтина, Ю. Кристева представляет термин «интертекстуальность» как «транспозицию одной или нескольких знаковых систем в другую знаковую систему», при которой любой текст всегда является неотъемлемой частью глобального культурного текста».*

•*«В свою очередь, Ю.М. Лотман, исследуя механизм взаимовлияния диалогичных текстов, формулирует понятие «семиосферы», под которым понимает некоторую универсалию, обеспечивающую процесс порождения и интерпретации знаков».*

Для перевода возьмем так же отдельные термины и выражения, которые употреблены в данной статье: *реминисценция, ассоциативная пресуппозиция, пародийность, аллюзия.*

Результаты перевода Google Translate:

1) «Having studied the philosophical views of M.M. Bakhtin, Y. Kristeva presents the term "intertextuality" as "the transposition of one or more sign systems into another sign system", in which any text is always an integral part of the global cultural text».

2) «In turn, Yu.M.Lotman, exploring the mechanism of mutual influence of dialogical texts, formulates the concept of "semiosphere", by which he understands a certain universality that ensures the process of derivation and interpretation of signs».

Результаты перевода DeepL:

1) «Having studied M.M. Bakhtin's philosophical views, Yu. Kristeva presents the term "intertextuality" as "the transposition of one or more sign systems into another sign system", in which any text is always an integral part of a global cultural text».

2) «In his turn, Y.M. Lotman, investigating the mechanism of mutual influence of dialogical texts, formulates the concept of "sevenospheres", by which he understands some universalism that provides the process of reproduction and interpretation of signs».

По итогам перевода обоих ресурсов можно описать получившиеся результаты. Первый отрывок статьи был переведен обоими переводчиками одинаково за исключением использования притяжательности в случае перевода ресурса DeepL (M.M.Bakhtin's philosophical views). Во втором отрывке различий оказалось намного больше. Прежде всего, это использование синонимичных слов, например, «investigate» и «explore». Главными отличиями являются выбор DeepL слов таких как «reproduction» и «sevenospheres», что является семантической ошибкой. В первом случае речь идет о происхождении знака, а значит семантически верным

переводом будет являться слово «derivation». Во втором случае требовался калькированный перевод слова «семиосфера» - «semiosphere». Так же встретились незначительные различия в употреблении синонимичных слов, например, «citation» и «quotation».

Автоматизация разных видов переводов. Программа Trados – это система автоматизированного перевода, которая подходит и для ведения терминологических баз данных. Для этого создан модуль MultiTerm. Другими словами, Trados нужен переводчику, чтобы не переводить одно и то же по многу раз. При переводе большого документа в нём могут встречаться одинаковые фразы, выражения, цифры, даты и пр. Trados, автоматически вставит ранее переведенные фразы в нужное поле и ещё покажет процент совпадений. Если фраза полностью совпадает, то программа покажет 100% совпадений. Если совпадений, скажем, на 89%, тогда программа покажет, где есть совпадения, а что нужно перевести самостоятельно. Также очень удобно, что внизу показывается процент готовности перевода. Переводчик может более рационально рассчитать время, необходимое для перевода. Также можно поставить сроки исполнения проекта, указать заказчика. Trados настолько систематизирует, облегчает, ускоряет процесс, что очень быстро накапливаются свои собственные базы данных для дальнейшей работы.

Программа MemoQ – проприетарный пакет программ автоматизированного перевода, работающий в операционной системе Microsoft Windows. MemoQ предоставляет интеграцию с памятью переводов, терминологией, машинным переводом и управление справочной информацией в среде настольных, клиент/серверных и веб-приложений[9]. Поддерживаемые форматы. MemoQ поддерживает несколько десятков различных типов файлов исходных документов: AdobeFramemaker™, AuthorIT, MicrosoftOffice™ и др.

ABBYY Lingvo — компьютерная программа и семейство электронных словарей, разработанные российской компанией «ABBYY». Помимо существующих словарей, созданных профессиональными лексикографами, сотрудниками компании «ABBYY», и авторитетных бумажных и электронных словарей, существует обширная база бесплатных пользовательских словарей на языке DSL (Dictionary Specification Language), поддерживаемом системой электронных словарей ABBYY Lingvo[10].

Программа Xbench. Это программа для автоматического контроля качества переведенного текста и унификации терминов, использованных при переводе. С помощью Xbench можно проводить анализ более 20 типов двуязычных файлов, среди которых: текстовые файлы, файлы экспорта переводческой памяти, двуязычные файлы большинства переводческих сред[11].

Автоматизация устных переводов осуществляться при помощи таких платформам как: KUDO, INTERPREFY, VOICEBOXER, INTERACTIO, SPEAKUS и VERSPEAK, ZOOM. Более того, помимо платформ, где переводчиками выступают люди, на сегодняшний день стало реальностью общаться без участия посредников-переводчиков. Речь идет об автоматическом переводчике в Skype, который синхронно переводит речь говорящих.

Повсеместное внедрение информационных технологий привносит в нашу жизнь и искусственные языки – специализированные языки, в которых лексика, фонетика и грамматика были специально разработаны для воплощения определённых целей. Именно целенаправленность отличает искусственные языки от естественных. Различают следующие виды искусственных языков: языки программирования и компьютерные языки, информационные языки, формализованные языки науки, международные вспомогательные языки (плановые), а так же языки несуществующих народов, например, эльфийский, клингонский, с обработкой которых весьма успешно справляются современные системы машинного перевода.

Несмотря на стремительное развитие машинного перевода, компьютерной лексикографии и других средств автоматической обработки текстов, в настоящее время участие человека всё же необходимо[12,13]. Переводчик не только владеет иностранным языком, знаниями менталитета и традициями его носителей, он также владеет информацией о событиях исторической важности, политическими взаимоотношениями государств, терминами из различных областей науки и техники. Ни один компьютер не сможет конкурировать с человеком в переводе художественных произведений, где каждая строка направлена вызвать определенный эмоциональный отклик у читателя.

Список литературы

2. Быть готовым: какие сферы затронет цифровизация[Электронный ресурс]URL:https://invlab.ru/texnologii/kakie-sfery-zatronet-cifrovizaciya/ (дата обращения: 10.03.2020).
3. Щипицина Л.Ю. Информационные технологии в лингвистике: учеб.пособие. М: Изд – во Флинта: Наука, 2013. 128 с.
4. Что такое машинный перевод и где он используется [Электронный ресурс]URL:http://linguis.net/machine-translation/(дата обращения: 21.03.2020).
5. Касарес Х. Введение в современную лексикографию. М: Изд-во иностр. лит., 1958. 354 с.
6. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы: 2-е изд. переработанное и дополненное. М: Изд-во Р. Валент, 2006. 508 с.
7. Андрианов С.Н. Некоторые вопросы построения словарей специальной терминологии. Тетради переводчика. Вып. 2 / С. Н. Андрианов. М: международные отношения, 2005. 241 с.
8. Куприянова С.А. Роль интертекста в метафорическом и стилистическом переосмыслении поэтических образов Редьярда Киплинга. Журнал Вестник Московского государственного областного университета. 2018, с.37 – 49. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-interteksta-v-metaforicheskom-i-stilisticheskom-pereosmyslenii-poeticheskih-obrazov-redyarda-kiplinga (дата обращения: 16.04.2020).

9. Trados [Электронный ресурс] URL: https://sloovo.com/ru/biblioteka.php?type=perevod&category=sovety-perevodchikam&url=vsyo-o-programme-Trados (дата обращения: 05.06.2020).
10. MemoQ [Электронный ресурс] URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/MemoQ (дата обращения: 05.06.2020).
11. ABBYYLingvo [Электронный ресурс] URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/ABBYY_Lingvo (дата обращения: 05.06.2020).
12. Xbenc[Электронный ресурс] URL: https://pandia.ru/text/78/278/21710.php(дата обращения: 05.06.2020).
13. Бутенко Ю.И. Роль переводчика в современном обществе / Ю.И. Бутенко, Е.Л. Кочеткова // Science, Culture and Youth : Сборник трудов по материалам V Международной студенческой научно-практической конференции. — [б. м.] : Издательские решения, 2020. — С. 347-351.
14. Бутенко Ю.И. Математические аспекты в языковедческой теории и практике / Ю.И. Бутенко, Е.Л. Семенова, Н.И. Сидняев // Almamater (Вестник высшей школы). – 2018. - №4. - С. 73-78. DOI: 10.20339/AM.04-18.073

УДК 82.03

Кочина Полина Алексеевна
Студентка магистерской ОП
«Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
polinakochina@gmail.com

Поэтический перевод: посредничество и соавторство
Poetic Translation: Mediation and Co-authorship

АННОТАЦИЯ.
Перевод поэзии – вид художественного перевода, который ставит крайне сложные задачи перед тем, кто его выполняет. Переводчик должен адекватно передать замысел автора, не нарушая единство формы и содержания оригинального стихотворения. Перевод поэзии требует глубокого погружения в индивидуальный характер текста, выраженный на его фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях, и творческого переложения текста с помощью выразительных средств другого языка. Кроме того, переводчик вынужден находить компромисс между буквальным переводом оригинального текста и созданием нового художественного произведения, в котором в значительной степени отражается его индивидуальность. Целью нашего исследования стал анализ специфических трудностей, возникающих при переводе поэтического произведения, определение необходимых составляющих репрезентативного, т. е. эквивалентного, поэтического перевода и выявление влияния личности переводчика и его творческих решений на репрезентативность перевода поэтического текста. Теоретической базой исследования послужил ряд исследований, посвященных особенностям поэтических текстов и проблеме поэтического перевода: работы Е.Г. Эткинда, Р. Якобсона, Л.М. Алексеевой, Н.В.

Шутемовой и др. В качестве иллюстрации проблемы репрезентативности поэтического перевода был использован проведенный нами сравнительно-сопоставительный анализ переводов стихотворения Роберта Фроста *Stopping by Woods on a Snowy Evening* на русский язык.

Ключевые слова: *поэтический текст, поэтический перевод, репрезентативность перевода*

ABSTRACT.

Poetic translation is a type of literary translation that poses great challenges for those who perform it. The translator has to convey the author's ideas without disrupting the unity of form and content of the original poem. Poetic translation requires deep immersion in the individual features of the text at its phonetic, morphological, lexical, and syntactic level, as well as the creative transformation of the original text using the expressive means of another language. Moreover, the translator has to find a balance between the literal translation of the original text and the creation of a new poetic text that reflects the translator's individuality. The aim of this research is to analyse the challenges specific to poetic translation, to define the prerequisites of an equivalent poetic translation, and to reveal the impact the translator's individuality and his or her creative choices have on the quality of the translation of verse. The research includes the synthesis of the theoretical materials on the problem of poetic translation, as well as the comparative analysis of the translations of the poem *Stopping by Woods on a Snowy Evening* by Robert Frost into the Russian language.

Keywords: *poetic text, poetic translation, equivalence in translation*

Художественный перевод – особый вид переводческой деятельности. Отправной точкой дискуссии относительно его статуса мы можем назвать вопрос: является ли результат художественного перевода эквивалентом, копией оригинального текста или же новым, самостоятельным произведением, созданным переводчиком на основе переводимого текста?

Ю.А. Сорокин рассматривал процесс художественного перевода как спор двух личностей, «столкновение двух самодостаточных установок, стремящихся ассимилировать друг друга» [6, 262]. По его мнению, поэт-переводчик замещает авторскую речь «образами-двойниками своих идиолектов» [6, 269]. Л.М. Алексеева и Н.В. Шутемова возражают, что в диалоге автора и переводчика перевод – средство самовыражения переводчика, что исключает любого рода ассимиляцию [1, 87].

Как бы ни были неоднозначны и противоречивы взгляды на художественный перевод, мы можем заключить, что переводчик художественного произведения наделен большей свободой, чем переводчик текста любого другого вида. Личность переводчика не может не повлиять на переведенный текст: передача оригинального произведения на другом языке требует индивидуальных решений, творческой интерпретации авторского замысла. Еще более сильное влияние оказывает личность переводчика на результат *поэтического перевода*.

Воссоздание поэтического произведения, единства его идейно-эмоциональной нагрузки и эстетической ценности является сложнейшей задачей для переводчика

вследствие взаимозависимости формы и содержания поэтического текста на всех его уровнях. Далеко не все исследователи однозначно признают переводимость поэзии, а сложность природы поэтического текста и противоречивость творческого процесса его перевода ставит под сомнение возможность создания теории поэтического перевода [9, 60].

Чтобы понять, каким образом достигается успешное отражение оригинального стихотворения в переводе, рассмотрим трудности, которые приходится преодолевать переводчику поэзии. Эти трудности мы можем условно разделить на два типа: проблемы, обусловленные различиями языковых систем, и проблемы, связанные с особенностями авторского стиля и национальными реалиями.

С точки зрения языковых различий, проблему для переводчика может представлять нехарактерная для языка перевода система стихосложения. Так, например, французская система стихосложения – силлабическая, а русская – силлабо-тоническая. Также не всегда удается в точности передать в переводе общую композицию стихотворения, его оригинальную структуру. Вызывают трудности и различные «формальные» языковые элементы: фонетический облик слова и его морфологические особенности, специфика синтаксиса, различия в системах ударений, словообразовательных моделях; различная средняя длина слова в языках оригинала и перевода [2, с. 243]. Формальные элементы имеют особое значение в поэтическом произведении: благодаря их соединению реализуется эстетическая составляющая стихотворения, в них получают объективацию образы и идеи поэта.

Если же мы обратимся к уровню содержания, то здесь переводчика ожидает множество вызовов как национального, так и индивидуального характера. Максимальная эквивалентность перевода достигается при условии, что переводчик знаком с эпохой, в которую жил и творил поэт, а также с другими его произведениями); важно и знакомство переводчика с традициями употребления слов в поэзии разных народов [3, с. 43]. Чем глубже знания переводчика, тем больше он приблизится к пониманию авторского замысла, тем точнее он сможет передать стихотворение средствами другого языка.

При работе с многими произведениями переводчик сталкивается с иностранными реалиями, непривычными для читателя перевода. С одной стороны, он ограничен рамками оригинала, а с другой стороны, он не может нарушить критерий понятности для адресата [7, с.2]. Замена одних реалий другими, более понятными читателю, может привести к изменению ощущений героя стихотворения, а само стихотворение становится самобытным текстом [5, с. 87].

В поэтическом переводе невероятно важно и сохранение авторской интонации. Если замена элементов содержания допустима, то искажение интонации произведения, изменение его настроения наносит переводу непоправимый урон. В этом случае бесполезны даже точнейшие соответствия-эквиваленты на лексическом уровне [2, с. 345]. Эстетическая ценность стихотворения, его идейно-эмоциональное содержание не сохранится в переводе,

если он будет звучать с иной интонацией и будет проникнут иным эмоциональным настроем, нежели оригинальное стихотворение.

Поэтический текст подразумевает восприятие не только эксплицитно выраженного смысла, но и «додумывание» смысла, скрытого в тексте [1, с. 87]. Перевод поэзии в большей степени, чем перевод текста любого другого вида, предполагает интерпретацию имплицитных, недосказанных мыслей автора; переводчику важно уловить настроение лирического героя, верно передать интонацию автора, «прочитать между строк» его идею и как можно точнее, достовернее передать ее средствами другого языка. Однако интерпретация субъективна, а переложение мыслей индивидуально. В результате авторская мысль может остаться не полностью раскрытой (не случайно возник афоризм «Перевод – искусство потерь») или неточно истолкованной; с другой стороны, в процессе создания перевода текст может быть дополнен новыми оттенками, которые невольно придаст ему переводчик в ходе индивидуального творческого осмысления оригинала. Именно поэтому переводы одного и того же стихотворения значительно отличаются друг от друга.

Поэтический перевод – процесс творческий, значительно зависящий от индивидуальности переводчика, его литературного и жизненного опыта, его субъективной интерпретации подлинника. В то же время переводчик вынужден действовать в рамках поэтического канона, он ограничен формальными элементами, имеющими большое значение для поэтического текста. Стихотворение может претерпеть определенные изменения при переводе. К ним мы можем отнести:

- изменение формы построения стихотворения, его структуры и ритма, системы рифмовки;
- изменение лексического состава стихотворения;
- изменение набора языковых средств;
- сужение или расширение фактуальной информации, исчезновение реалий оригинального текста и/или добавление отсутствующих в нем реалий (переводчик может добавлять или опускать факты в целях сохранения формы стихотворения или ради создания более понятных читателю перевода художественных образов);
- изменение интонации произведения, настроения лирического героя;
- стирание авторского языка, исчезновение авторских выразительных средств, смена стиля.

В отличие от остальных изменений – их мы можем признать нейтральными – последние два мы можем однозначно назвать негативными. При потере интонации оригинального произведения и авторского стиля перевод не может считаться адекватным: искажается его интеллектуально-эмоциональное содержание, система художественных образов; в таком случае авторский замысел не может быть передан полноценно, а восприятие произведения читателем перевода отличается от восприятия читателей подлинника. Художественная целостность оригинального стихотворения нарушается, и перевод становится самостоятельным произведением.

Таким образом, успешный перевод поэтического подразумевает, во-первых, глубокое, вдумчивое освоение идейно-эмоционального содержания перевода, проникновение в замысел автора, осмысление его настроя, интонации произведения, ощущения лирического героя и, во-вторых, репрезентативную передачу этих важнейших составляющих поэтического текста средствами другого языка. На основании этих составляющих мы можем выделить следующие признаки удачного перевода поэтического текста:

1. сохранение формы построения стихотворения, его структуры и размера, системы рифмовки;
2. сохранение лексического состава стихотворения;
3. адекватная передача фактуальной информации, реалий оригинального текста;
4. сохранение интонации произведения, настроения лирического героя;
5. адекватная передача авторских языковых средств и авторского стиля;
6. сохранение авторского замысла и художественных образов произведения.

Используем данные признаки адекватного поэтического перевода в качестве критериев для анализа переводов стихотворения Р. Фроста *Stopping by Woods on a Snowy Evening* на русский язык [8]. Следует отметить, что Роберт Ли Фрост стал новатором для поэзии своего времени. Его творчество отличается стремлением сблизить поэзию с реальной жизнью, а поэтический язык – с разговорной речью [4, 166]. Невероятно важную роль в творчестве Р. Фроста играет природа: она является и ведущей темой, и ключом к пониманию философского содержания лирики Фроста. Рассмотрим, насколько успешно разные переводчики передали одно из самых известных произведений поэта средствами русского языка.

В большинстве переводов рассматриваемого стихотворения сохранена система рифмовки (исключение – перевод Т. Гутиной с незначительными отклонениями). Однако оригинальный размер сохраняется далеко не во всех переводах: у Т. Гутиной, С. Степанова и О. Чухонцева размер изменяется, а у В. Бетаки и вовсе отсутствует. Средняя длина слов в русском языке больше, чем в английском, поэтому сохранение размера подлинника – непростая задача при переводе с английского на русский, однако некоторые переводчики – например, Вл. Васильев, Г. Голь, Г. Кружков – успешно справились с ней.

Фактуальная информация и система образов стихотворения также не полностью сохранилась в русских переводах. Так, у Т. Гутиной в размышлениях лирического героя появляется душа («Но обещаниям верна // Душа»), у В. Топорова герою предстоит «распутывать клубок» (ср. *“And miles to go before I sleep”*). В переводе Вл. Васильева лирический герой не знает, кому принадлежит лес: «Чей это лес, не знаю я» (ср. *“Whose woods these are I think I know”*). Эта замена факта не нарушает целостности стихотворения, но сохраняет важную для этой строфы инверсию. Отдельно стоит отметить, что в некоторых переводов (Г. Кружкова, С. Степанова) horse – «конь». В русской литературной традиции конь – существо, связанное скорее с героическим эпосом и лирикой (вспомним хотя бы «Песнь о вещем Олеге» А.С. Пушкина), а в контексте данного стихотворения уместнее звучит *лошадь, лошадка* – простая, деревенская.

Стихотворение *Stopping by Woods on a Snowy Evening* мелодичное, задумчивое, и в тоже время в нем звучит легкая, добрая ирония автора *(“My little horse must think it queer”, “He gives his harness bells a shake // To ask if there is some mistake”*). Лиричный, задумчивый настрой достигается за счет инверсии (“*Whose woods these are I think I know”*) и повтора *(“And miles to go before I sleep, // And miles to go before I sleep.”*). Тем не менее, стихотворение звучит легко, автор наполнил его и зрительными образами (картина зимнего леса и замерзшего озера), и звуками (звон бубенчиков, ветер). Так создается ясная, прозрачная картина, которую автор доверительно, по-дружески рисует перед читателем.

Какой же предстает эта картина в русских переводах? Далеко не всем переводчикам удалось передать тон автора, его настроение. В некоторых переводах очевидный диссонанс происходит из-за излишней фамильярности повествования и слишком вольного использования просторечий («Мол, все ли так, туда ль идем» у Т. Гутиной, «Мой коник, видно, в толк не взял» и «Не время, дескать ли, вперед» у В. Топорова). Напротив, в других переводах мы можем найти излишнюю книжность, из-за которой перевод звучит более формально и теряет тон доверительной беседы («опознал», «тешу взор», «Окончен путь или забыт» у Н. Голя, «Лес дивен» у Т. Гутиной, «сей лес» и «объяты тьмой» у С. Степанова).

Наиболее удачными из рассмотренных нами переводов мы можем признать работы Вл. Васильева и Г. Кружкова. Оставаясь в пределах формы подлинника и сохраняя авторский тон, эти два автора передали созданные Р. Фростом художественные образы наиболее близко к оригиналу. Безусловно, эти переводы нельзя назвать точными – но существуют ли точные переводы поэзии?

Точный перевод поэтического произведения, на первый взгляд, представляется тяжелой, а подчас и непосильной задачей. Однако, когда мы говорим о «точном», т.е. репрезентативном, консонансном переводе, мы не имеем в виду буквальное переложение произведения на другой язык: речь идет об адекватной передаче его идейно-эстетического содержания, а для достижения этой цели переводчик имеет право прибегать к трансформациям, не нарушающим целостность стихотворения.

В ходе проведенного исследования мы выявили признаки успешного, т.е. репрезентативного, поэтического перевода, в числе которых: сохранение формы построения стихотворения, его структуры и размера, системы рифмовки; сохранение лексического состава стихотворения; адекватная передача фактуальной информации и реалий оригинального текста; сохранение интонации произведения и настроения лирического героя; адекватная передача авторских языковых средств и авторского стиля; сохранение авторского замысла и художественных образов произведения. Как уже было отмечено выше, основной задачей при переводе стихотворения является передача его идейно-эстетического содержания, поэтому в большинстве случаев приоритетным является сохранение авторского стиля, интонации и настроения произведения, его системы художественных образов, что позволяет наилучшим образом раскрыть авторский замысел средствами другого языка.

Проведенный нами анализ показывает: каждый стихотворный перевод может подарить оригинальному стихотворению новую жизнь в иноязычной среде, а может и отразить его подобно кривому зеркалу. Каждый новый перевод – уникальное произведение, в значительной степени зависящее от личности переводчика. Поэтому даже стихотворения признанных классиков имеет смысл переводить снова и снова, ведь многообразие переводов позволяет читателям иноязычной культуры глубже проникнуть в замысел поэта, а переводчику – вступить в творческий диалог с автором.

Список литературы

1. Алексеева Л.М., Шутёмова Н.В. Существует ли поэтический перевод? // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. №3.
2. Жутовская, Н.М. Поэтический перевод и проблема адекватности // Царскосельские чтения. 2014. №XVIII. – С. 342-347.
3. Романенко, Е.А. Проблемы перевода поэтических текстов // Наука и образование сегодня. 2017. №8 (19). – С.. 42-43.
4. Сахарова Н.Г. Эксперименты Роберта Фроста с поэтическим языком // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №1-1 (67).
5. Скоробогатова Т.И., Суралева О.Ю. Проблема поэтического перевода: переводчик как соавтор // Научная мысль Кавказа. 2018. №3 (95). – С. 85-91.
6. Сорокин Ю.А. Существует ли художественный перевод? // Scripta linguisticae applicattae. Проблемы прикладной лингвистики – 2001: сб.ст. / отв. ред. А.И. Новиков. М.: «Азбуковник», 2002, с. 261–275.
7. Тарасова, М. А. Перевод поэзии как особая дискурсивная практика (на материале русских переводов современной англоязычной поэзии) // Критика и семиотика. 2015. № 2. – С. 269–281.
8. Фрост, Р. Неизбранная дорога. СПб.: Кристалл, 2000
9. Шутёмова Н.В. Типы поэтического перевода // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. №1.

Приложения

Стихотворение *Stopping by Woods on a Snowy Evening* и его переводы на русский язык

STOPPING BY WOODS ON A SNOWY EVENING

Whose woods these are I think I know.
His house is in the village though;
He will not see me stopping here
To watch his woods fill up with snow.

My little horse must think it queer
To stop without a farmhouse near
Between the woods and frozen lake
The darkest evening of the year.

He gives harness bells a shake

To ask if there is some mistake.
The only other sound's the sweep
Of easy wind and downy flake.

The woods are lovely, dark and deep,
But I have promises to keep,
And miles to go before I sleep,
And miles to go before I sleep.

ОСТАНОВКА ЗИМНИМ ВЕЧЕРОМ У ЛЕСА

Я понял, чьи это леса кругом:
У их хозяина — в деревне дом,
И не увидит он, что я гляжу,
Как заметает их снежком…

Лошадке странно: зачем среди тьмы
В пути остановились мы
Между замерзшим озером и лесом
В самый темный вечер зимы.

Она, бубенчиками звеня,
Встряхнулась, словно спросив меня,
Зачем мы тут, и что нам надо,
Где только снег — и ни огня.

Лес чуден, темен — глянь в глубину,
Но прежде я все долги верну…
И много миль, пока я усну,
Так много миль, пока я усну…
Перевод Василия Бетаки

СНЕЖНЫЙ ВЕЧЕР В ЛЕСУ
Я опознал, чей это бор,
Но вряд ли он покинет двор,
Чтобы следить, как я в лесу
Его снегами тешу взор.

Моя лошадка смущена:
Зачем осажена она
От озера невдалеке,
Где лес один да тьма одна?

На сбруе бубенец звенит:
"Окончен путь или забыт?"
В ответ вздыхает ветерок
Да снег летит, да снег летит.

Как лес манящ, глубок, хорош!
Но сам себя не проведешь:

Пройдешь весь путь - тогда уснешь.
Пройдешь весь путь - тогда уснешь.
Перевод Н. Голя

ГЛЯДЯ НА ЛЕС СНЕЖНЫМ ВЕЧЕРОМ
Мне кажется, я знаю чей
Огромный лес, но из своей
Глуши он вряд ли различает
Меня и след моих саней.

Мою лошадку удивляет,
Что нас к жилью не приближает
Наш путь: меж лесом и прудом
Замерзшим мрак нас настигает.

Она тряхнула бубенцом,
Мол, все ли так, туда ль идем.
И вновь беззвучна тишина.
Лишь ветер ходит подо льдом.

Лес дивен: мрак и глубина.
Но обещаниям верна
Душа. И много миль до сна.
И много миль еще до сна.
Перевод Т. Гутиной

ОСТАНОВИВШИСЬ НА ОПУШКЕ В СНЕЖНЫХ СУМЕРКАХ
Чей это лес - я угадал
Тотчас, лишь только увидал
Над озером заросший склон,
Где снег на ветви оседал.

Мой конь, задержкой удивлен,
Как будто стряхивая сон,
Глядит - ни дыма, ни огня,
Тьма и метель со всех сторон.

В дорогу он зовет меня.
Торопит, бубенцом звеня.
В ответ - лишь ветра шепоток
Да мягких хлопьев толкотня.

Лес чуден, темен и глубок.
Но должен я вернуться в срок.
И до ночлега путь далек,
И до ночлега путь далек.
Перевод Г. Кружкова

ОСТАНОВКА НА ОПУШКЕ ЛЕСА ЗИМНИМ ВЕЧЕРОМ
Я вроде знаю, чьи владенья
Сей лес. Но дом его в селенье,

Он не увидит, как, немой,
Стою и медлю я в сомненье.

И конь в недоуменье мой:
Зачем стоим, объяты тьмой?
Зачем хозяин непутевый
Домой не правит по прямой?

Трясет бубенчик, бьет подковой,
Немедля двинуться готовый.
Не нарушая тишину,
На землю валит снег пуховый.

Красив и темен, в глубину
Лес манит, но я не сверну -
И много миль, пока усну,
И много миль, пока усну.
Перевод С. Степанова

ОСТАНОВИВШИСЬ В ЛЕСУ СНЕЖНЫМ ВЕЧЕРОМ
Я угадал, чей это лес,
Да ведь лесник живет не здесь,
Он вряд ли выйдет на меня,
Пока метель метет с небес.

Мой коник, видно, в толк не взял,
Что означает наш привал,
Когда кругом ни огонька,
Лишь мерзлый пруд и стылый шквал.

Бубенчиками он трясет,
Не время, дескать ли, вперед.
Единственный ответный звук
Морозный ветер издает.

Лес темен, ладен и глубок,
Но мне распутывать клубок,
И дом, где ждут, еще далек,
И дом, где ждут, еще далек.
Перевод В. Топорова

ЗИМНИМ ВЕЧЕРОМ У ЛЕСА
Чей это лес и эти дали?
Хозяин этих мест едва ли
Поймет, к чему мы здесь, у кромки
Заснеженного поля, стали.

И непонятно лошаденке,
Зачем мы здесь в ночной поземке
Стоим, где пасмурные ели
Глядятся в белые потемки.

Звеня уздечкой еле-еле,
Мол, что такое, в самом деле,
Она все ждет, пока ездок
Прислушивается к метели.

Прекрасен лес, дремуч, глубок.
Но должен я вернуться в срок,
И путь до дома еще далек,
И путь до дома еще далек.
Перевод О. Чухонцева

УДК 82-31, 81`25

Мамилова Светлана Абдурахметовна
Студентка 2го курса магистратуры филологического факультета
(кафедра иберо-романского языкознания)
МГУ им. М. В. ЛОМОНОСОВА
(Москва)
serdle@mail.ru
Научный руководитель:
Оболенская Юлия Леонардовна
Доктор филологических наук, профессор
Кафедры иберо-романского языкознания
Филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова
(Москва)

Особенности художественного перевода повести и рассказа испанско-баскского писателя Бернардо Ачаги
Features of the Art Translation of a Novel and a Story of Spanish – Basque Writer Bernardo Atxaga

АННОТАЦИЯ.

Настоящая статья посвящена творчеству испанско-баскского писателя Бернардо Ачаги. В ней даётся лингвостилистический комментарий к переводу двух его произведений с испанского на русский язык, осуществленных автором статьи. Они были выбраны потому, что принадлежат к совершенно разным жанрам, иллюстрируя многообразие творчества Ачаги. Бернардо Ачага интересен тем, что является одним из самых ярких представителей баскской литературы, получившей, наконец, возможность свободно развиваться. Кроме того, Ачага интересен как двуязычный писатель, пишущий и на баскском, и на испанском языках и сам переводящий свои книги. И эти тексты не идентичны, они как бы "проникают" друг в друга. Основная трудность для баскских писателей в том, что язык художественной письменной литературы остался неразработанным из-за диктатуры Франко. Одно из рассматриваемых произведений – рассказ из сборника "Обабакоак" (1988, название переводится с баскского как "Мы, люди из Обабы")

"Изложение письма каноника Лисарди". Второе – юмористическая повесть для детей "Николаса: приключения и проделки".

Ключевые слова: *Обаба, фрагмент, тропы, перифразы, книжный стиль, гротеск, фразеологизмы.*

ABSTRACT.

This work is devoted to creativity of the Spanish-Basque writer Bernardo Atxaga. It provides a linguistic and stylistic commentary to the Russian translation of his two works from Spanish (done by the author of this article). They were chosen because they belong to completely different genres and illustrate the diversity of creativity of Atxaga. He is interesting because he is one of the most striking representatives of the Basque literature that has finally been given the opportunity to develop. He is also interesting as a bilingual writer who writes in Basque and Spanish and translates his own books. One of the works under consideration is the story "Summary of the Canon Lizardi's letter" from the storybook "Obabakoak"; the second is the humorous story for children "Nicolasa: the adventures and antics".

Keywords: *Obaba, fragment, tropes, periphrases, book style, grotesque, phraseologisms.*

Бернардо Ачага — это псевдоним Йосебы Иразу Гармендиа. Он родился в 1951 году в Аштеасу (провинция Гипускоа). Первая короткая повесть Ачаги "Ziutateaz" (переводится с баскского как "Из города") появилась в 1976 году, а первый поэтический сборник "Etiopía" вышел в 1978. Обе эти книги удостоились премии критики в Стране Басков. Также Б. Ачага писал театральные пьесы, стихи к песням, книги для детей и – особенно много – рассказы.

В 1988 году выходит сборник "Обабакоак". Б. Ачага написал его на баскском языке, а затем перевёл на испанский. В 1989 году испанский вариант книги удостаивается Национальной литературной премии, Премии критики, Премии Страны Басков, премии Millepages de Paris. Это сборник рассказов и коротких повестей, книга, в которой сочетаются традиции и современные течения, новаторство и игра, фантастика и реальность. Книга отличается сложной структурой: за внешним повествованием скрыт внутренний пласт, полный символов. Но за всем этим многообразием текста и игрой автора с ними скрывается чувство одиночества, потерянности в жестоком мире, не любящем природы. Автор часто обращается к теме двойственности, разобщённости, что нашло отражение в системе персонажей (в нашем рассказе это мальчик, превратившийся в белого кабана).

В "Обабакоак" существует два географических полюса – Обаба (символ жизнетворящего начала) и Гамбург (символ цивилизации). Дикая природа и цивилизация противопоставляются. Обаба – это мир, где все возможно, ведь он воображаемый. Автор облекает рассказы в форму легенд, сказок, исповедей, воспоминаний, чтобы придать этим рассказам убедительность, драматизм, иногда и патетику. "Изложение письма каноника Лисарди" – это рассказ, входящий в сборник, но представляющий собой сюжетно законченное произведение.

Объединяет его с остальными только место действия – Обаба – вымышленное горное селение. Интересна его композиция – это рассказ в рассказе. Здесь используется приём сюжетного обрамления – рассказчик сообщает о найденном письме, которое не сохранилось полностью, дано фрагментами. Фрагмент – это специфическая жанровая форма творчества, характеризующаяся, с одной стороны, внешней незаконченностью, а с другой – качеством художественной целостности и внутренней завершенности. В художественной форме литературного фрагмента наиболее адекватно воплощается идея бесконечности и разнообразия мира, и в то же время предельно обостряется восприятие этого мира как "неполного", что побуждает читателя творчески "восстанавливать" связи части и целого. Фрагментарность переплетается с монтажным принципом композиции. Всё это перекликается с поэтикой постмодернизма, представленной творчеством Б. Ачаги.

В письме описываются давно прошедшие события, и читатель, как и автор, смотрит на них из настоящего. В рассказе два голоса – автора и персонажа. Они оба говорят от первого лица. Стиль Лисарди – это стиль частного письма духовного лица, он стилизован писателем, в нем исключена лексика последних десятилетий. Стиль автора – рассказчика, нашего современника – это стиль научного исследования, он пользуется в основном книжной, нейтральной лексикой:

perfecto estado de conservación

(когда говорится о том, что часть письма прекрасно сохранилась),

las dos hojas siguientes no plantean ningún problema de lectura, esta creencia queda bastante legitimada ~

"два следующих листа легко прочесть, это вполне очевидно".

Исследователь использует только настоящее время (Presente Histórico, например, "en la primera hoja... Lizardi habla... y entra de lleno en el tema"). Сдержанность рассказчика призвана оттенить эмоционально окрашенную речь самого героя – автора письма. Хотя он иезуит, и его речам не свойственна пышность, вычурность. Само письмо – это своего рода исповедь с просьбами понять, отпустить невольный грех. Исходя из текста, можно заключить, что адресат Лисарди выше его по рангу и старше, хотя он обращается к нему на "ты" и называет другом:

Acuérdate tú de la querencia que yo tenía por la retórica y perdóname ~

"Но вспомни, как я всегда любил риторику, и будь снисходителен".

Лисарди пытается избежать категоричности, прибегая к лингвистической демагогии; он использует множественное число, имея в виду исключительно себя:

Los que, como yo, hemos avanzado en la edad... quedamos abatidos en la oscura frontera... ~

" Люди, подобно мне, уже достигшие того возраста, когда виден порог, скрытый во мраке..."

Он ищет опору и в самом адресате, подчёркивая его авторитет:

Como tú, querido amigo, bien sabes, la piedad es la forma extrema del amor ~

"как ты хорошо знаешь, мой друг, сострадание – это высшая форма любви".

Он ведёт с ним диалог, постоянно представляя себе его реакцию:

Tengo que confesártelo; tú dirás; como bien conoces; no pienses; como bien recordarás ~

"Должен тебе в этом признаться; ты, вероятно, скажешь; как ты хорошо знаешь; не думай; как ты, наверное, хорошо помнишь".

Повтор как художественный приём используется и для выражения эмоционального состояния мальчика – сироты, превратившегося в кабана. Так, весь драматизм финальной сцены передан с помощью повтора обращения " madre":

"¡Madre! Ante mis propios ojos aquel jabalí se quejaba y lloriqueaba, y decía madre, madre, una y otra vez..." ~

"Мама! На моих собственных глазах этот кабан стонал и всхлипывал, говоря снова и снова:" Мама, мама! "

В тексте используются и тропы. Среди них - сравнения:

aquel mundo que...nos acogía por entero, tal como acoge el manto al niño recién nacido ~

"Тот мир, что... окутывал нас когда-то подобно покрывалу, в которое заворачивают новорождённого",

эпитеты:

La suerte amarga; tierno corazón; seco corazón ~

"Горькая судьба; нежное сердце, жестокое сердце".

С помощью тропов Лисарди выражает свое отношение, свои чувства. Ачага передаёт внутреннее состояние героя посредством приёма ретардации, заставляя его то впадать в отвлеченные философские рассуждения, то прибегать к пространным сравнениям, ведь тот и участник событий, и наблюдатель. Герой изъясняется развернутыми предложениями со множеством дополнений, определений, обстоятельств и уточнений:

Pues no vemos, al mirar atrás, aquel mundo...; que tengas presente, mientras tanto, aquel lamento... ~

"Ведь мы не видим, оглядываясь в прошлое, тот мир...; и вот ты слышишь его, тот плач..."

Создаётся впечатление, что Лисарди всячески оттягивает рассказ о трагическом финале этой истории. Интересно, что для описания событий он использует Pretérito Indefinido и Imperfecto, видимо, желая отодвинуть эту историю в прошлое, отстраниться от неё (в конце рассказа есть намек на то, что именно каноник является настоящим отцом мальчика, и потому воспоминания о финале этой истории для него особенно болезненны):

Un muchacho de once años desapareció; un jabalí blanco apareció,... era el único dueño del terreno ~

"Исчез одиннадцатилетний мальчик; появился белый кабан,… который был единоличным хозяином этой местности".

Каноник часто использует лексику и обороты, свойственные книжному стилю, у него встречаются сложные синтаксические конструкции. Это делается Ачагой с целью "завышения" стиля письма, часто напоминающего проповедь. Риторичность языка Лисарди является его профессиональной особенностью, средством создания речевой характеристики:

Mas yo no tenía convencimiento de lo que decía..; al principio no reparé en cual podría ser la procedencia de aquel ruido tan fuerte~

"Но я сам был не уверен в своих словах...; поначалу я не понял, откуда мог идти такой сильный шум".

Особый налёт архаики и книжности придаёт речи каноника частое использование герундиальных оборотов в качестве различных обстоятельств – образа действия:

deslizándose entre las sombras se encaminó... ~

"скользя меж теней, он пошёл...",

уступки:

fueron muchos los que, habiendo permanecido pacíficos hasta entonces, decidieron unirse a las partidas ~

"было много и таких, которые оставались в стороне до сих пор, а теперь решили присоединиться к травле",

времени:

estando yo dentro de la iglesia, escuché ~

"находясь в церкви, я услышал",

в роли придаточного условия:

cometerás un grande pecado yendo allí y poniendo en riesgo tu vida~

"ты совершишь ошибку, пойдя туда и подвергнув свою жизнь риску",

причины:

siendo flacos para defenderse, deberían ser objeto de sus cuidados~

"будучи беззащитными, они, вероятно, были объектом его забот",

в роли определения:

da alegría verlos siempre juntos y siempre corriendo ~

"радостно видеть их всегда вместе и всегда бегающими".

Несмотря на всю сухость и строгость "стиля Лисарди", он употребляет в письме несколько фразеологизмов. Они выполняют экспрессивную функцию и передают относительную неформальность стиля письма к другу:

hablar una pizca; un hijo de las zarzas; tomar venganza

"Немного поговорить; дитя природы; отомстить."

Нельзя не сказать об употреблении Ачагой в этом рассказе числительных. Они у него всегда символичны, встречаются во многих его произведениях. Так, говорится, что письмо написано на 11 страницах, а пропавшему 9 месяцев назад мальчику было 11 лет. Это усиливает ощущение присутствия в мире тайны, рока, который невозможно постичь. Сам Ачага отмечал, что две главные его темы – тема одиночества и тема судьбы, фатальности.

Особое место в творчестве Б. Ачаги занимают юмористические произведения. Ярким примером таких произведений является повесть для детей "Николаса: приключения и проделки". Само её оформление (текст, перемежающийся рисунками, одновременно и самостоятельными, и связанными с текстом) напоминает "Маленького принца" А. де Сент-Экзюпери. Также можно сказать о сходстве персонажей "Николасы..." с главными героями "Дон Кихота" Сервантеса. Чарлес, как и Дон Кихот, не лишён романтизма (сама его профессия лётчика –

романтическая) и при этом абсолютно лишён практицизма, в отличие от его сестры Николасы, которая, как и Санчо Панса, реалистично относится к жизни, смекалиста, энергична. На каждой странице текста есть либо рисунок, либо фраза крупным шрифтом, словно бы написанная от руки (а часто то и другое вместе). Эти надписи усиливают эмоциональное воздействие текста на читателя, втягивая его в игру, заставляя улыбнуться. Так, например, один из героев-почтальонов любит говорить рифмами, стихами, искажая слова, эта игра слов передана нами и при переводе (сохранены и рисунки-надписи), например, этот ленивый почтальон так говорит о своей работе:

Надо отметить, что действие происходит в Стране Басков, т.к. антропонимы и топонимы – баскские (персонаж Патчи, город Ландаканда). "Николаса..." – это прежде всего книга для детей, и автор стремится сделать её как можно более выразительной, прибегая к гиперболе, гротеску и юмору, создавая образы своих героев (в этом есть и элемент поучительности, ведь подтрунивает автор над их недостатками – ленью, гордыней). Так, он сочетает несочетаемое, фантазирует – и "летающий драндулет" (самолёт по имени Ринго Горринго) оказывается способным пересечь океан; лётчик 10 лет не встаёт с постели, не снимая лётного костюма, хотя до этого постоянно сидел за штурвалом самолёта. Повествование ведётся от лица автора, который обращается к читателям, как к друзьям (¡ay, amigos!), ведя с нами диалог (si el cuento no me sale al revés). Присутствие автора постоянно ощущается в его оценках: почтальоны – "vagos , holgazanes", перелет Чарлеса через океан – "una buena proeza". О Ринго говорит так: "era muy capaz, pero que muy capaz, de liarse a tortazos con cualquier pájaro" ~ "он редко мог упустить случай шлепнуться о какую-нибудь пролетающую мимо птицу". Но в книге и много диалогов, реплик персонажей (¡Los carteros no tenemos la obligación de ser forzudos! – "Мы, почтальоны, не обязаны быть силачами!"; диалоги Чарлеса и Николасы). Иногда автор-повествователь словно уходит в тень, используя несобственно-прямую речь, и повествование как бы ведётся от лица Николасы: "¡Tengo que coger otra zanahoria y salir pitando!" – "Я должна хватать другую морковку и бежать бегом!".

В тексте очень много сравнений и условно-сравнительных предложений:

[los carteros] gritaban y lloraban como bebés recién nacidos ~

"почтальоны кричали и плакали, словно новорождённые младенцы";

[Nicolasa] divisó... una mancha, una sábana azul oscura: el mar ~

"Николаса увидела пятно, темно-голубую простыню: море";

[Nicolasa] siguió dando botes y más botes, como si de repente se hubiera convertido en un canguro con sombrero ~

"Николаса топала и топала ногами, словно внезапно превратившись в кенгуру в шляпе";

[Nicolasa] agitó las facturas en sus narices como si les quisiera quitar el polvo ~

"Николаса тряхнула счетами перед его носом, как будто хотела смахнуть с них пыль".

Яркость образов создаётся и с помощью повторов. Например, героиня шесть раз повторяет слово "mecachis" ~ "черт возьми". С помощью повторов также может передаваться весь драматизм действия. Так, о Николасе, старающейся изо всех сил догнать на самолёте Патчи, ехавшего в машине, говорится:

Nicolasa apretaba los dientes, apretaba los mandos, apretaba el acelerador, apretaba todo lo que se le pusiese por delante ~

"Николаса, сжав зубы, вовсю жала на все кнопки, жала на педаль газа – в общем, жала на все, что могло помочь ей вырваться вперёд".

Повторяться могут не только целые слова, но и их части. Это делается для усиления комического эффекта:

Ante la cachaza de su hermano, Nicolasa se ponía tan nerviosa que hasta se atragantaba, se atrancaba, se atravesaba, en fin, que le pasaba una serie de cosas que comenzaban con "atra".

Поскольку в русском языке такой приставки нет, мы нашли ей замену – приставку "за" с аналогичным значением:

"Видя такую флегматичность брата, Николаса начала так нервничать, что даже стала запинаться, её просто заклинило, заело, в общем, с ней случилось все то, что называется глаголами, начинающимися на " за-". Ещё пример повтора:

... verduras y alimentos que ella preparaba con primor, con amor, con calor y con otras muchas cosas acabadas en "or" (sin que esto quiera decir que las hiciera con "tambor") –

здесь также необходимо было подобрать русский аналог существительных на "-or", в испанском языке это слова мужского рода; в русском трудно подобрать слова с такими значениями с одним окончанием, но нам нужно было найти аналогию, и была выбрана такая возможность передачи данного смысла :

"... овощей и другой снеди, приготовленной ею с большой искусностью, любовью, теплотой и прочими существительными женского рода (это не значит, что с небрежностью тоже).

То есть мы как бы подчеркнули материнское начало в Николасе.

Стиль этого произведения подчинен общей задаче – передать комический настрой, а потому используется сниженная, разговорная лексика, фразеологизмы:

pocho, cachaza, pata, zampar, charlar, atragantarse;

Armar griterío, hechos un trapo, mover la pata, partirse de risa, seguir en sus trece, todo el santo día, hacer burla, meter cizaña, pobre como una rata de barrio, es cosa de coser y cantar.

Также есть и разговорные выражения и конструкции:

La orquesta animaba dale que te pego con el trombón ~

"Оркестр оживлял обстановку, без устали играя на тромбонах";

De donde demonios había salido ese conejo ~

"Какого черта здесь делал этот кролик";

Nicolasa encontró a su hermano fuma que te fuma, y leyendo a todo leer. ~

"Николаса нашла своего брата в облаках дыма, не выпускавшим сигареты изо рта и с головой погруженным в чтение".

Характерно также использование морфологических средств, таких, как оценочные суффиксы:

уменьшительно-ласкательные:

hormiguitas, pequeñitos, aeroplano chiquito ;

увеличительно-пренебрежительные:

papelajos.

Интересно, что одушевляется не только Ринго Горринго, но и письмо для Николасы, и утка, присутствующая при его вскрытии:

la carta de los Bits Baporux seguía allí, muerta de risa ~

"Письмо для Битс Бапоруксов все ещё лежало там, помирая со смеху";

el pato prefirió quedarse donde estaba, las prisas no iban con su carácter ~

"утка предпочла остаться, где была – спешка не входила в её привычки";

Ringo tenía una idea metida entre hélice y hélice…; creía que todo lo que habitaba por los cielos se moría de ganas por superarle... celoso y enrabietado se lanzaba contra todo bicho viviente. ~

"Ринго вбил себе в голову, то есть, в то место между пропеллерами, мысль... Он считал, что все, что обитало в небесах, просто умирало от желания превзойти его [в полете]. В ревности и гневе, он бросался на всякую живую тварь".

Иногда автор использует и книжный стиль, говоря о совершенно несерьёзных вещах, из-за чего возникает дополнительный комический эффект:

Estas discusiones solían acompañarlas con lanzamiento de botas, cajones y gorras, y hasta de subidas y bajadas por el armario ~

"Эти споры обычно сопровождались швырянием сапог, ящиков письменного стола и шапок и даже лазанием вверх-вниз по шкафам".

Muy pocos se atrevían a montar en cualquier artefacto aéreo, aún cuando éste tuviera mucho de artefacto y poco de aéreo. ~

"Было мало смельчаков, решавшихся взлетать на каком-нибудь летающем драндулете, да ещё когда он был больше "драндулетом", чем "летающим"".

El conejo no decía ni mu, pero era evidente que su tripa estaba vacía, a juzgar por los ruidos que salían de esa parte de su cuerpo. ~

"Кролик молчал, как партизан, но ясно было, что брюхо его было пусто, судя по шуму, который оно производило".

Речевая характеристика персонажа обычно отражает отношение автора к своим героям. Так, очевидно насмешливое отношение к спесивому Патчи Нуболари: автор делает его смешным, наделяя дефектом речи (Патчи не выговаривает звук "р", причём это отображается в тексте – буква "r" заменена на "g", при переводе мы "р" заменили на "г"). Его передразнивает и Николаса:

¡Tengo que dagme prisa! ~

"Я должна потогопиться!".

Надо отметить, что напряжение гонок передаётся с помощью большого количества числительных: например, автор перечисляет, сколько метров каждую секунду разделяет Патчи и Николаса – "diez metros, nueve, ocho, cuatro, dos... zero metros, empate, empate". Привлечение числительных здесь придаёт повествованию лаконизм и простоту.

Исследование произведений Б. Ачаги, написанных на баскском языке, и их сравнение с испанским вариантом мы оставили для наших дальнейших исследований.

Список литературы

1. Antología poética vasca. - Bilbao, 1987
2. B. Atxaga "Nicolasa: aventuras y locuras", Barcelona, 1989
3. B. Atxaga "Obabakoak" (prólogo de Ibon Sarasola). – Girona, 1989
4. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы языка. - М.: Высшая школа, 1978
5. Задорнова В.Я. Восприятие и интерпретация художественного текста. – М.: Высшая школа, 1984
6. Любимов Н. Перевод – искусство (в сб.: Мастерство перевода, 1963)
7. Оболенская Ю.Л. Диалог культур и диалектика перевода. – М., изд. МГУ, 1998
8. Чуковский К.И. Высокое искусство, 1964
9. Фирсова Н.М. Грамматическая стилистика современного испанского языка. – М.: Высшая школа, 1984
10. Шишкова Т.Н., Попок Х.-К.Л. Стилистика испанского языка. – Минск, 1989
11. M. Ariza Viguera, J. Garrido Medina, G. Torres Nebrera Comentario lingüístico y literario de textos españoles. – Editorial Alhambra. S.A., 1985
12. J. Arteche "De Berceo a Carlos Santamaría". – Madrid, 1968
13. Fajardo J.M. Bernardo Atxaga: Los lectores son el espejo en el que mirarse. – Журнал "Leer" (N. 72, 1994, Madrid)
14. Fajardo J.M. El mestizaje literario de B. Atxaga. – Журнал "Cambio 16" (N. 946, 1990, Madrid)
15. García Carcedo P. De Blas de Otero a Bernardo Atxaga: –Журнал "Cuadernos latinoamericanos" (N. 120,1993, Madrid)
17. Lanz J.B. Atxaga o la literatura como la ilustración. "Urogallo" (N. 55-56, 1990 - 91, Madrid)
18. Lanz J. La poesía de B. Atxaga. Poemas e híbridos. – Журнал "Ínsula" (N. 526, 1990, Madrid)
19. Monmany M. El continente sumergido de Obaba. – Журнал "Insula" (N. 522, 1990, Madrid)
20. Obabakoak de B. Atxaga. – Журнал "Quimera" (N. 101, 1991, Barcelona)
21. J. Ribera Llopis. Literaturas catalana, gallega y vasca. – Barcelona, 1982

22. Sánchez M.A. Escribo en euskera porque soy un marciano. – Журнал "Tiempo" (N. 371, 1989, Madrid).
23. Левинтова Э.И. Вольф Е.М., Мовшович Н.А., Будницкая И.А. Diccionario fraseológico español-ruso. – М., "Русский язык", 1985
24. Нарумов Б.П. Diccionario español-ruso – М.: "Русский язык", 1988
25. Diccionario Actual de la Lengua Española. – VOX. Barcelona, Calabria
26. Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española – Madrid, 1992
27. María Moliner. Diccionario de Uso del Español. – Editorial Gredos. S.A. Madrid, 1986.

УДК 81.25

Новицкая Ирина Владимировна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков
в начальной школе Института детства
ФГБОУ ВО «МПГУ»
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва)
talmida@mail.ru
Научный руководитель:
Алмазова Анна Алексеевна
Директор Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ», доктор педагогических наук,
зав. кафедрой логопедии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва)

Проблема научного перевода в контексте междисциплинарного дискурса специальной педагогики
Scientific translation in the context of the interdisciplinary discourse of special pedagogy

АННОТАЦИЯ.

В статье представлена проблема научного перевода в контексте междисциплинарного дискурса специальной педагогики на примере логопедии и выявляются специфические параметры тезауруса, определяющие сложность достижения эквивалентности при переводе научных текстов в этой сфере. Рассматривается феномен междисциплинарного синтеза научного знания и проблема трансформации облика современной науки. Анализируется современная научная парадигма исследования в области специальной педагогики и конкретно логопедии, в контексте расширения сферы международной профессиональной коммуникации и интеграции отечественных исследователей в области дефектологии в мировое научное пространство. Рассматривается теоретико-методологическая специфика данной дисциплины, а также особенности процесса построения ее метаязыка на стыке различных научных направлений. Анализируя предметное поле науки, изучающей механизмы и проявления речеязыковых расстройств, методы их диагностики, коррекции, профилактики, автор уделяет внимание проблеме терминологической конвертации, связанной со сложным

устройством научного метаязыка логопедии, представляющего собой совокупность терминологических понятий, относящихся к профессиональному тезаурусу различных наук. В статье актуализируется проблема установления прямой корреляционной зависимости между эволюцией отношения общества к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья и необходимостью пересмотра ряда терминов, которые используется в отношении инвалидов.

Ключевые слова: *научный перевод, междисциплинарный дискурс, метаязык логопедии, профессиональный тезаурус, эволюция отношения к лицам с ОВЗ, коннотативный компонент терминологических единиц.*

ABSTRACT.

The article presents the problem of scientific translation in the context of the interdisciplinary discourse of special pedagogy in the case of speech therapy and identifies specific features of the scientific discourse, which determine the difficulty in achieving equivalence in the translation of scientific texts. The phenomenon of interdisciplinary synthesis of scientific knowledge and the problem of fundamental transformation of modern science are considered and the modern scientific paradigm of research in the field of special pedagogy and specifically speech therapy, in the context of expanding the scope of international professional communication and integrating domestic SE researchers into the global scientific domain is analyzed. The theoretical and methodological specifics of the discipline and the features of its metalanguage developing at the junction of various scientific areas, are examined. The author pays attention to the problem of terminological conversion in the field of sciences that study diagnostic methods, the patterns of speech-language disorders, and methods of intervention, the result of which is a complex construction of the scientific metalanguage of speech therapy, which is a set of terminological concepts related to the professional thesaurus of various sciences. The article actualizes the problem of establishing a direct correlation between the evolution of society's attitude to the problems of persons with disabilities and the need to reconsider a number of terms that are used in relation to those.

Keywords: *scientific translation, interdisciplinary discourse, metalanguage of speech therapy, professional thesaurus, evolution of attitude to people with disabilities, connotation of terminological units.*

Процесс глобализации мирового сообщества и создания новой геоэкономической среды стали реальностью современного мира и кардинальным образом изменили контекст информационного пространства, определив перспективы развития научного процесса и возможности профессионального диалога ученых и исследователей разных стран.

В условиях изменяющейся парадигмы научного исследования новое звучание получает проблема методологического взаимовлияния смежных отраслей научного знания, а также необходимость интеграции их достижений в едином научном поле, что определяет корреляционную зависимость эффективности исследовательской деятельности от применения междицсиплинарных подходов и требует от

современного исследователя качественно нового уровня научного мышления, понимания, оценки и моделирования различных явлений и фактов [12, с.139-140].

Феномен междисциплинарного синтеза научного знания и проблема трансформации облика современной науки получила широкое освещение в работах российских и зарубежных исследователей, к числу которых следует отнести А.А. Алмазову [1], Л.И. Белякову [4], В.З. Демьянкова [6], И.В. Зыкову [7], В.И. Постовалову [11], В.С. Степина [13], Ю.О. Филатову [4], [14], G. Bammer [18], K. Fuchsman [19], W.H. Newell [20] и др.

Анализируя современную научную парадигму исследования в области специальной педагогики и конкретно логопедии, а также уделяя должное внимание расширению сферы международной профессиональной коммуникации и интеграции отечественных исследований в мировое научное пространство, уместно обратить внимание на проблему научного перевода в контексте междисциплинарного дискурса, выявить специфические параметры профессионального научного дискурса, определяющие сложность достижения эквивалентности при переводе научных текстов в этой сфере.

Обращаясь к проблеме научного перевода в логопедии как области междисциплинарного знания, необходимо уделить внимание теоретико-методологической специфике данной дисциплины, а также особенностям построения ее метаязыка на стыке различных научных направлений, к числу которых относятся гуманитарные, в частности лингвистика, общая и специальная педагогика, психология, лингводидактика, психолингвистика, а также ряд медико-биологических дисциплин, таких как оториноларингология, невропатология, психопатология, хирургия, педиатрия, стоматология и другие. Закономерным результатом процесса терминологической конвертации в области наук, изучающих механизмы и проявления речеязыковых расстройств, методы их диагностики, коррекции, профилактики, специфику личности, имеющей такого рода особенности, является сложное устройство научного метаязыка логопедии, представляющего собой совокупность терминологических понятий, относящихся к профессиональному тезаурусу различных наук.

В данном контексте уместно обратиться к понятию междисциплинарного трансфера знаний, который по мнению В.З. Демьянкова является «переносом теоретических достижений из одной научной дисциплины в другую, когда происходит приращение объяснительности и для облагодетельствованной дисциплины и дисциплины-донора» [6, с.71-72].

И.В. Зыкова [7, с.82-83] считает, что междисциплинарный трансфер необходимо рассматривать в качестве ведущей технологии метаязыкового творчества, представляющей собой процесс многократной и разновекторной конвертации вербально воплощенного знания. Одним из главных принципов этого переноса является интеграция достижений разных наук, на базе которой вырабатывается собственный тезаурус новой области научного знания, образуется метаязык самостоятельной науки, который используется для производства нового знания как сегмента общенаучного фонда.

Л.Ф. Чупров поясняет, что «терминологический аппарат патологии речи прошел огромный путь в своем формировании, ассимилировав в себе тезаурусы смежных наук, ранее занимавшихся проблемами изучения, лечения и коррекции речевых нарушений» [17, с.141].

Таким образом, целесообразно констатировать, что сложности научного перевода в области логопедии, с одной стороны, обусловлены особенностями дискурсивной структуры научного текста, в том числе неустойчивостью гуманитарных терминов, что по мнению А.Г. Анисимовой [2, с.140], является следствием отсутствия единой точки зрения по определенным вопросам среди представителей разных научных школ, а с другой стороны, рядом специфических особенностей профессионального тезауруса этой науки.

Важным вектором осмысления проблемы перевода научных терминов в области специальной педагогики в целом и логопедии в частности является процесс установления прямой корреляционной зависимости между эволюцией отношения общества к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья и необходимостью пересмотра ряда терминов, которые используется в отношении инвалидов.

Малофеев Н.Н. [9, с.343-344] указывает на то, что общество, порицающее все виды дискриминации и ограничений в правах, а также провозглашающее уважение к различиям между людьми, неизбежно декларирует недопустимость оценки различий как недостатков, а следовательно, не может пользоваться терминами, которые определяют непохожесть как нарушение. Таким образом, необходимо констатировать, что лингвистический статус ряда терминов, которые являлись нейтральными с точки зрения коннотативного аспекта в момент своего появления и воспринимались как социально приемлемые, изменился в результате трансформации отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья, а следовательно, возникла необходимость в их пересмотре. В целях конкретизации данного тезиса уместно обратить внимание на полемику, связанную с возможностью использования термина «дефект» в русском и термина «disorder» в английском языках, которые широко применяются в профессиональном контексте, но вытесняются из СМИ и исключаются из речи людей, стремящихся соответствовать нормам речевого этикета, так как воспринимаются уничижительными и унижающими достоинство человека. В результате, вместо термина «дефект» в русскоязычном пространстве все чаще используется термин «особенность (развития)», а вместо термина «disorder» в английском языке используется термин «difficulty», которые не обладают стойкой ассоциацией с инвалидностью и не указывают на ущербность или ненормальность человека. Н.Н. Малофеев [9, с.347] приводит пример аналогичного процесса вытеснения сегрегационного термина *handicapped children* (*дети-инвалиды*) в английском языке и появление термина *children with special needs (дети с особыми потребностями),* который не дискриминирует человека, а лишь указывает на наличие у него особых потребностей для полноценной интеграции в общество.

Ряд исследователей, к числу которых относится Л.Ф. Чупров [17, с.141], обращают внимание на то, что отечественная логопедия, являясь комплексной

научной дисциплиной, обладает обширной и несистематизированной терминологией. Данная перспектива видения проблемы неизбежно выявляет потребность в уточнении семантики основополагающих терминологических понятий и, следовательно, необходимости соотнесения профессионального словаря отечественной и зарубежной логопедии в целях оптимизации процесса перевода.

Феномен разобщенности тезауруса русскоязычной и англоязычной логопедии во многом объясняется принципиальной разницей в подходах к классификации речевых нарушений в отечественной и зарубежной научной школах, что получило трактовку в работах Л.И. Беляковой, Ю.О. Филатовой Ю.О. [4], С.С. Бобковой [5], Л.В. Лопатиной [8], Л.Ф. Чупрова [17] и др. Исследователи обращают внимание на то, что зарубежная практика коррекции речевых нарушений организуется в соответствии с клиническим подходом к систематизации и классификации патологий речи, что отражено в DSM V, МКБ 10, а также проиллюстрировано в классификациях C. Van Riper и L. Emerick, D. V. M. Bishop и L. Rosenbloom, Cl. Chevrie-Muller и J. Narbona и др.

В России логопедия определяется как педагогическая наука, а следовательно, практика подготовки специалистов и организация системы помощи людям, страдающим нарушениями речи, осуществляется преимущественно в психолого-педагогическом ключе. Используется и клинико-педагогическая классификация нарушений речи, основанная на совокупности психо-лингвистических и этиопатогенетических критериев, поскольку логопед должен не только установить уровень речевого развития для определения образовательного маршрута ребенка, но и выявить этиологию и механизм конкретного вида нарушения речи у лиц разного возраста (детей и взрослых) в рамках нозологического подхода и реализации программ реабилитации. Тем не менее акцент на педагогическую составляющую влияет на неоднозначность перевода русскоязычного термина *«логопедия»* на английский язык способом семантического калькирования [9, с.304-305].

Ряд исследователей обращает внимание на семантическую неоднозначность отдельных терминов в отечественной логопедии, которая приводит к разночтениям дефиниций, стоящих за ними, что также неизбежно вызывает существенные затруднения при переводе. Так, О.А. Безрукова [3, с. 118-119] анализирует термин *общее недоразвитие речи (ОНР),* предложенный Р.Е. Левиной в середине XX века как обозначение несформированности всей языковой системы у ребенка с сохранным слухом и интеллектом. Отсутствие номенклатурного обозначения для речевого расстройства, возникающего на фоне когнитивной недостаточности, по мнению О.А. Безруковой, привело к тому, что в современной отечественной логопедической практике получил параллельное распространение термин *«системное недоразвитие речи»*, который, очевидно, выпадает из психолого-педагогической классификаций речевых нарушений, принятой в отечественной логопедии. Подчеркнем, что семантическая алогичность параллельного узуса этих терминов приводит к размыванию дифференциальных признаков указанных речевых патологий, а также значительно затрудняет процесс передачи содержания

термина при переводе, поскольку проверка термина с точки зрения терминосистем языка оригинала и языка перевода в этом случае не представляется возможной.

Отметим также, что семантическая калька *general underdevelopment of speech*, которая получила широкое распространение в переводных работах некоторых отечественных специалистов, не является адекватным вариантом перевода термина *ОНР*, так как не отражает понятную англоязычному читателю специфику данной речевой патологии и в зарубежных изданиях не используется. В качестве возможного перевода термина *ОНР* нередко используется эквивалент *specific language impairments (SLI)*, который, в частности, неоднократно звучал в докладах зарубежных специалистов на Международном симпозиуме “Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия” в 2018 г. в Москве. Однако полного совпадения понятий ОНР и SLI не отмечается, поскольку термин ОНР актуализирован в рамках психолого-педагогического подхода и является педагогическим (логопедическим) заключением, которое описывает нарушение всех сторон речи, а термин SLI используется для обозначения клинического диагноза, который описывает, прежде всего, этиологию и механизм нарушения. Следует уточнить, что интеграция результатов последних исследований в области психиатрии и нейронаук привели к тому, что в 2013 году было принято решение не включать этот диагноз в DSM V (Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам 5-го издания), а сам термин SLI был признан спорным и подлежащим пересмотру [20, p.418-419].

Отсутствие смысловой однозначности в базовых профессиональных терминах не только порождает специфические проблемы в логопедической практике, связанные с неточной диагностикой и формальным отношением к разработке коррекционного маршрута, но также препятствует достижению информационной точности при переводе, так как именно знание отраслевой терминологии определяет возможности толкования генерализаций и конкретизаций, а также вариантов окказионального использования общеупотребительных терминов в рамках научного дискурса. Таким образом, отсутствие двуязычного тезауруса предметной области «Логопедия», удовлетворяющего международным стандартам, с одной стороны, существенно затрудняет процесс использования иноязычных профессиональных ресурсов как в научно-исследовательском, так и в методическом поле, а с другой стороны, усложняет процесс индексации документов, что сказывается на качестве информационного поиска и, часто, препятствует возможности непосредственного ознакомления с результатами исследований в зарубежной практике, а значит, лишает исследователей возможности коллегиального взаимодействия в процессе построения новых концепций и научных парадигм.

Другим наглядным примером рассогласованности профессионального тезауруса русскоязычной и англоязычной логопедии как результата разных подходов к изучению проблемы патологии речи является несоответствие значения русскоязычного термина *дислексия* и англоязычного *dyslexia*. Отечественные специалисты рассматривают дислексию как специфическое нарушение процесса

чтения, обусловленное несформированностью или нарушением высших корковых функций, обеспечивающих данный процесс. При этом для обозначения нарушения других знаковых систем, в частности нарушения письма или счета, в отечественной традиции используются другие термины: дисграфия, дизорфография и дискалкулия. В зарубежной традиции данная система дифференцированных понятий отсутствует и используется общий термин для наименования совокупности проблем, связанных с освоением знаковых систем, в связи с чем дислексия (dyslexia) определяется как «*a pattern of learning difficulties characterized by problems with accurate or fluent word recognition, poor decoding, and poor spelling abilities»* (*трудности обучения, характеризующиеся проблемами с точным или беглым распознаванием слов, плохим декодированием и слабыми орфографическими навыками)*[19].

Необходимость решения проблем координации тезауруса подтверждается и появлением прямых терминологических заимствований из английского языка. Так, одним из следствий реализации мультипарадигмального подхода к изучению проблем патологии речи является введение в отечественную логопедическую практику термина *клаттеринг* (*cluttering*) для обозначения нарушения, характеризующегося ускоренным и нерегулярным темпом речи. Ю.О. Филатова [14, с.52] указывает на необходимость актуализации данного термина в связи с введением в отечественную логопедическую практику новых представлений о видах речевых расстройств, в частности, нарушениях плавности речи, что, по мнению исследователя, имеет прямое отношение к процессу профессионального осознания специалистами различных речевых патологий.

На основании вышесказанного уместно сделать вывод о том, что несмотря на теоретическое представление о встроеннности каждого термина в определенную терминологическую систему языка и наличии соответствующего инварианта в языке перевода, на практике специалист, работающий с текстом в области логопедии и специальной педагогики в целом, неизбежно сталкивается с проблемой полисемантичной структуры терминов и избыточной синонимичности профессионального тезауруса, когда выбор правильного эквивалента, по большому счету, определяется контекстом, что в конечном итоге высвечивает проблему возможности вариативной авторской трактовки научных фактов.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что проблема перевода научных текстов в области логопедии приобретает все более актуальный характер и становится сегодня одним из интереснейших направлений исследований в междисциплинарной парадигме. Унификации терминологической лексики логопедии на русском и английском языках, а также процесс формирования метаязыка профессионального общения специалистов в междисциплинарном поле является сегодня важным условием развития логопедии как современной области научного знания, а также подготовки специалистов, способных к участию в

[19] https://dsm.psychiatryonline.org/

разработке методов коррекции в широком контексте научных направлений и осмыслению исследовательских парадигм в международном пространстве.

Список литературы

1. *Алмазова А.А.* Актуальные направления профессиональной лингвистической подготовки логопедов \\ Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия Методический сборник по материалам Международного симпозиума, 23-26 августа 2018 г. Под общей редакцией А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. 2018. С. 26-29.
2. *Анисимова А.Г.* Теория и практика перевода терминов гуманитарных и общественно-политических наук / А. Г. Анисимова. — Москва: Университетская книга, 2008. – 240с.
3. *Безрукова О.А.* О стереотипах профессионального мышления логопедов // Педагогическое образование в России. 2017. №11. С.117-125. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-stereotipah-professionalnogo-myshleniya-logopedov (дата обращения: 10.06.2020).
4. *Белякова Л.И., Филатова Ю.О.* Системный подход к анализу онтогенеза и дизонтогенеза речевых ритмических процессов. В книге: Седьмая международная конференция по когнитивной науке Тезисы докладов. Ответственные редакторы: Ю. И. Александров, К. В. Анохин. 2016. С. 146-147.
5. *Бобкова С.С.* Разница подходов в теории и практике коррекции нарушения речи в России и за рубежом // Специальное образование. 2017. С.14-18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/raznitsa-podhodov-v-teorii-i-praktike-korrektsii-narusheniya-rechi-v-rossii-i-za-rubezhom (дата обращения: 13.06.2020).
6. *Демьянков В.З.* Языковые техники "трансфера знаний" // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. 2017. №7. С.115-136. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-tehniki-transfera-znaniy (дата обращения: 10.06.2020).
7. *Зыкова И.В.* К проблеме конвертируемости терминов при построении метаязыка междисциплинарной науки // Образы языка и зигзаги дискурса. Сборник научных статей к 70-летию В.З. Демьянкова. М.: Культурная революция, 2018. С.80-98.
8. *Лопатина Л.В.* Анализ подходов к изучению речевых и языковых расстройств в российской и французской логопедии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. №190. С.100-107. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-podhodov-k-izucheniyu-rechevyh-i-yazykovyh-rasstroystv-v-rossiyskoy-i-frantsuzskoy-logopedii (дата обращения: 06.06.2020).
9. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов /Н.Н. Малофеев. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2018. – 447с.
10. *Новицкая И.В.* Особенности перевода терминологии в сфере профессионального образования на примере английского и русского языков. Специальная педагогика и психология: традиции и инновации : материалы Всероссийской

научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием, г. Москва, 25–26 марта 2019 г. / под ред. Ю. О. Филатовой.– Москва: МПГУ, 2019. – С. 302-308.
11. *Постовалова В.И.* Пути и принципы трансферизации знания в гуманитарных науках // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. 2017. №7. С.137-158. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/puti-i-printsipy-transferizatsii-znaniya-v-gumanitarnyh-naukah (дата обращения: 10.06.2020).
12. *Пястолов С.М.* Генезис и перспективы трансдисциплинарности // Пространство экономики. 2016. №2. С.139-158. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-i-perspektivy-transdistsiplinarnosti (дата обращения: 10.06.2020).
13. *Степин В.С.* Философия и методология науки (избранные труды). М., 2015. – 716с.
14. *Филатова Ю.О.* Профессиональное осознание отечественными и зарубежными специалистами нарушений ритмической организации речи // Специальное образование. 2011. №2. С.51-59. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-osoznanie-otechestvennymi-i-zarubezhnymi-spetsialistami-narusheniy-ritmicheskoy-organizatsii-rechi (дата обращения: 10.06.2020).
15. *Халилова Л.Б.* Алгоритм взаимодействия психолингвистики и логопедии // В сборнике: Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии материалы IX Международного теоретико-методологического семинара. 2017. С. 163-170.
16. *Чупров Л.Ф.* Патология речи: терминологический аппарат логопедии и нейропсихологии как проблема междисциплинарного исследования // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2014. №2. С.140-145. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patologiya-rechi-terminologicheskiy-apparat-logopedii-i-neyropsihologii-kak-problema-mezhdistsiplinarnogo-issledovaniya (дата обращения: 10.06.2020).
17. *Bammer G.* Integration and implementation sciences: Building a new specialization// Ecology and Society, 10(2), 2005.
18. *Fuchsman K.* Interdisciplines and interdisciplinarity //Issues in Interdisciplinary Studies, №30, 2012.
19. *Newell W.H.* The state of the field: Interdisciplinary theory// Issues in Interdisciplinary Studies, №31, 2013.
20. *Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfield, S., Nicholson, J. M., & Wake, M.* (2014). Specific language impairment: a convenient label for whom? *International journal of language & communication disorders, 49*(4), 416–451.

УДК 347.78.034

Парамонов Денис Вячеславович
Аспирант кафедры лингвистики и иностранных языков,
факультета иностранных языков
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (Калуга)
paramonovdhist@gmail.com
Научный руководитель:
Васильев Лев Геннадьевич
Доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и иностранных языков,
факультета иностранных языков,
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (Калуга)

Проблемы отражения в переводе содержательных параметров латинского поэтического текста (на материале Carmen 34 Гая Валерия Катулла)
Problems of Reflection in the Translation of the Substantive Parameters of the Latin Poetic Text (Based on Carmen 34 Gaius Valerius Catullus)

АННОТАЦИЯ.

Работа посвящена проблемам перевода классических латинских поэтических текстов. Цель настоящего исследования – выявить основные содержательные параметры латинского поэтического текста и проанализировать способы и средства их отражения в различных вариантах переводов. Материалом исследования служит текст произведения Гая Валерия Катулла Carmen 34 и его 4 варианта его перевода. Интерес для анализа представляют, как аспекты формы произведения, так и его содержание, как взаимосвязанные компоненты целостной структуры произведения. Исследуется композиционная структура, особенности стихотворных параметров, а также лексико-семантические и некоторые стилистические особенности текстов оригинала и перевода. Анализ проводится по трем основным направлениям. Выявляются особенности синтаксической структуры оригинального произведения и анализируются способы их отражения в переводах. Сравниваются варианты отражения ключевой лексики, выявленной на основании частотного повторения ядерных сем. Сопоставляются стилистическая окраска значимых компонентов произведения. Работа основана на методах структурного анализа, опирается в гипотезе на метод компонентного анализа применительно к ключевой лексике произведения. В исследовании учтены актуальные в современной научной парадигме подходы к анализу и переводу поэтического произведения.

Ключевые слова: *перевод; поэзия; адекватность перевода; стилистика; семантика.*

ABSTRACT.

This article is devoted to the problem of translation of classical Latin poetic texts. The purpose of this research is to identify main substantive parameters of Latin poetic text and analyze ways and means of their reflection in different translation texts. This research is based on material of Carmen 34 by Gaius Valerius Catullus and 4 versions of

its translation. Interest for analyzes are presented both aspects of form and content, as interconnected components of the whole structure of the work. The compositional structure, the features of poetic parameters, as well as the lexical-sematic and some stylistic features of the original text and translation are investigated. The analysis is carried out in three main directions. The features of the syntactic structure of the original work are revealed and the ways of their reflection in translations are analyzed. Variants of reflection of the key vocabulary identified based on of the frequency repetition of core semes are compared. The stylistic coloring of the significant components of the work is compared. The work is based on the methods of structural analysis, based in hypothesis on the method of component analysis in relation to the key vocabulary of the work. The study takes into account current approaches in the modern scientific paradigm to the analysis and translation of a poetic work.

Key words: *translation; poetry; adequacy of translation; stylistics; semantics.*

Перевод поэтического текста – сложный и многогранный процесс. Одной их важнейших задач в данном процессе является сохранение коммуникативного намерения автора оригинального произведения, которое находит отражение как в содержании произведения, так и в его форме. Л.С. Бархударов, отмечал, что на поэтические тексты налагаются жесткие формальные требования, которые невозможно игнорировать при переводе [5, с. 41]. Таким образом, перед переводчиком стоит задача отражения в тексте перевода двух компонентов оригинального произведения – формального и содержательного, каждый из которых находит отражение на определенном уровне языка. Складывается ситуация, при которой переводческие трансформации, затрагивающие одну составляющую произведения, оказывают значительное влияние и на другие, связанные с ней составляющие системы поэтического текста. В данных обстоятельствах, как отмечал Ю.М. Лотман, нужно учитывать, что даже отдельное слово является значимым сегментом текста [8, с. 86]. При этом, необходимо отметить, что особенности стихотворения, как особым образом организованного текста, делают произведение максимально восприимчивым к любым трансформациям, так или иначе изменяющим коммуникативное намерение автора, и, таким образом возникает закономерный вопрос: может ли результат деятельности переводчика считаться именно переводом или это иная форма интерпретирующей деятельности? На этот счет существуют различные точки зрения. Одни исследователи и переводчики утверждают, что поэтические тексты вполне поддаются переводу, в случае сохранения определенного количества компонентов оригинала [4, с. 186], другие – что поэтические тексты принципиально непереводимы [9, с. 65]. Сейчас существует множество трудов, посвященных проблемам перевода [2], в том числе и поэтических текстов, однако решения проблемы в рамках одной концепции пока не найдено [1] [5]. В данном исследовании делается попытка оценить отражение содержательных параметров стихотворного произведения в переводе на трех уровнях: прагматическом, семантическом и синтаксическом, так как они, за исключением последнего, в меньшей степени связаны с формой поэтического текста. Аспекты, связанные с

формальной стороной вопроса намеренно исключены из исследования, так как объективные различия между латинским и русским языком, и особенно различия между системами стихосложения этих языков, делают передачу таких важных аспектов формы как, например, ритм и рифма, практически невозможным. Для анализа взяты четыре профессиональных перевода, выполненных М.А. Амелиным, В.А. Соснорой, С.В Шервинским и А. В. Пиотровским.

Прежде чем приступить к сравнению переводов необходимо проанализировать оригинальное произведение Гая Валерия Катулла Carmen 34. Это стихотворение является нетипичным для автора, других подобных текстов в доступном нам корпусе сохранившихся стихов Катулла не встречается, так же данное произведение нечасто становится предметом исследования, в отличии, например, от более известной и популярной любовной лирики. В целом, данное стихотворение – это посвящение римской богине Диане, и, таким образом, можно предположить, что основное намерение автора – воздать хвалу этому многоаспектному божеству, что подтверждается на разных уровнях текста. Если взглянуть на композицию и структуру произведения, то можно заметить, что отсылки к центральной фигуре произведения автор делает постоянно, что, в свою очередь, делает комплекс значений, связанный с адресатом послания ядерным для данного текста. В разделенном для удобства на четверостишья тексте, имя римской богини или метафоры, напрямую связанные с Дианой, встречаются в трех из шести строф, и еще в двух из них, Катулл использует местоимения, к ней отсылающие. Таким образом, перед нами, хвалебное стихотворение, как отмечает Гаспаров, стилизованное под обрядовые песни [7, с. 155]. Отчасти, произведение воспринимается как ода, однако лексика, по большей части лишена стилистической окраски, а в синтаксисе отсутствуют усложненные структуры. В силу этого, текст не воспринимается, как архаичный и помпезный. В действительности, Катулл создал произведение, посвященное божеству, все еще играющему значительную роль в жизни многих современников Катулла, и, вероятно, в его собственной жизни, как носителя определенных культурных черт. Конечно, сейчас невозможно узнать истинные мотивы создания данного произведения, однако описанный факт помогает лучше понять коммуникативное намерение автора и определить прагматику стихотворения. В итоге, можно выделить три критерия для анализа отражения содержательных параметров: отражение оригинальной интенции, передача авторских акцентов и сохранение стилистики.

Перевод Пиотровского А.И. во многом сохраняет структуру оригинального произведения. На уровне синтаксиса присутствуют неизбежные трансформации, обусловленные объективными языковыми различиями, которые оказывают влияние на содержание произведения, однако не смещают авторских акцентов на центральной фигуре произведения. К числу таких трансформаций можно отнести перестройку достаточно значимой для формы произведения структуры первой строфы, где пассивная смысловая конструкция «*Dianae sumus in fide»* меняется на активную «*Нас Дианы покров хранит».* С другой стороны, данный вариант перевода сохраняет цикличную структуру третий строфы произведения, сохраняя авторский повтор, что так же важно для отражения авторской интенции, так как

именно такие элементы придают оригинальному тексту особый стилизованных характер. Вторая и четвертая строфа представляются также весьма значимыми, но скорее с точки зрения семантики и прагматики, нежели с точки зрения синтаксической структуры. Данное предположение основано на факте частой отсылки к фигуре Дианы, центральной для данного произведения, что находит отражение в лексике. Анализируя данные фрагменты произведения, стоит обратить внимание на единичные понятия и их обрамление. Что касается самих имен, то некоторой формальной трансформации подвержены оба фрагмента. Так, во второй строфе вносится дополнительно имя матери богини - *«Лето»*, которое отсутствовало в оригинале, однако же данная трансформация не затрагивает напрямую костяк произведения, и, можно предположить, что подобное добавление обусловлено необходимостью адаптации латинской строки «*quam mater prope Delliam*
deposivit olivam», внося некоторого рода пояснение. Более существенным трансформациям подверглась четвертая строфа, где содержится четыре единичных понятия, представляющих собой имена-эпитеты богини. Из четырех имен – три переданы так, как того требуют правила передачи античных имен и устоявшаяся традиция перевода [6, с. 475]. Однако эпитет Дианы *«Trivia»* автор переводит как *«Дорожница»*, в некотором смысле разбивая целостность фрагмента, отказываясь от транслитерации и переводя данное единичное понятие по смыслу [6, с. 474]. Данная трансформация, возможна из-за семантики имена Trivia, этимологически связанное с *«trivium»*, что в числе прочего означает *«перекресток трех дорог»* имевший в римской традиции символическое значение, связанное с колдовством, покровительницей которого, в свою очередь, была одна из ипостасей богини Дианы. [3, p. 129]. Некоторые единицы произведения теряют обрамление из зависимых от них элементов, например, «*agricolae bonis»*, становится просто *«земледельца».* Однако, заметим, что в данном переводе, практически отсутствуют трансформации, способные существенно повлиять на содержание, если речь идет о фрагментах стихотворения, составляющих костяк произведения, то есть имеющих отношение к фигуре Дианы, что позволяет сохранить авторскую композицию и акценты. Исключением является, например, опущение автором явно акцентированного фрагмента *«tu potens Trivia»*, опущенный в переводе. Стилистика перевода Пиотровского практически совпадает с таковой у оригинала. У метафор и эпитетов относящихся, так или иначе, к Диане, сохраняется сематическое ядро, за редким исключением, например, оригинальный эпитет «*maximi»* в переводе заменен на «*дивная»,* что значительно меняет смысл. Но такой прием скорее исключение для данного перевода, где большая часть акцентированных элементов имеет значительное пересечение не только по ядерным, но и по периферийным значениям. Большая часть лексических единиц сохраняет нейтральную окраску оригинала.

В переводе С.В. Шервинского так же наблюдаются трансформации синтаксической структуры, что наиболее заметно в первой и третьей строфах произведения, где, как упоминалось выше, синтаксические структуры оригинала имеют определенное значение для формы произведения. И, если в первой строфе

перестройка синтаксиса незначительна, то в третьей строфе цикличная структура, основанная на повторе союза *«и»* (*«que»* в оригинале), отсутствует в целом, сохраняясь лишь в третьей и четвертой строке. Что же касается единичных понятий и их обрамления, то касающиеся их трансформации минимальны. Из насыщенных именами второй и четвертой строф, стоящим упоминания изменениям подверглась лишь четвертая, где имя-эпитет *«Luna»* теряет вид единичного понятия и трансформируется в *«луна»*, что основано на прямой семантической и этимологической связи. Акцентированное ядро стихотворения, состоящее из имен римской богини и метафор их заменяющих, в некоторой степени теряет обрамление их зависимых элементов, что, в свою очередь, уменьшает на них акцент. Так *«potens Trivia»* оригинала в переводе теряет эпитет и становится просто *«Именуешься Тривией».* Однако, необходимо отметить, что в данном варианте сохранность акцентированных элементов значительно выше, чем в варианте Пиотровского, где часть данных элементов в результате перестройки структуры произведения была опущена. В тоже время, стоит заметить, что перевод Шервинского содержит значительное число стилистически окрашенных, архаичных лексических единиц, при сохранении семантического ядра, например, *«дева», «вышняя» «глаголема»* в качестве вариантов перевода «*puelae», «maximi»* и *«dicta*».

Вариант перевода М.А. Амелина отражает авторские акценты, сохраняя не только все элементы, относящиеся к центральной фигуре произведения, что в значительной мере позволяет отразить исходное коммуникативное намерение, но и существенную часть зависимых элементов. Синтаксис значимых фрагментов произведения в данном варианте перевода трансформируется в третей строфе, где цикличная структура, охватывающая в оригинале вторую, третью и четвертую строку разорвана отсутствием союзной связи в начале третьей строки перевода. Единичные понятия второй и четвертой строф в варианте перевода М.А. Амелина сохраняются максимально близко к оригиналу, и некоторая трансформация наблюдается лишь в одном случае в четвертой строфе. Имя «*Lucina»* автор переводит не согласно сложившейся традиции, как *«Люцина»*, а транскрибируя классическое латинское произношение этого понятия – «*Люкина»*. Обусловлена такая трансформация, по всей видимости на уровне прагматики авторской задумкой, по которой весь текст стилизуется под высокий стиль поэзии русского классицизма, что можно наблюдать и в стилистике на уровне лексики. Таким образом, данный вариант перевода можно считать прагматическим преобразованием исходного произведения, так как его стилистика максимально приближена к жанру оды в русском стихосложении. Доказательством тому служит большое количество, архаической, поэтической и иной лексики, присущей высокому стилю, например, *«отроки», «веляя», «дщерь», «горнего»*. Такой подход позволяет в некотором роде воссоздать исходную интенцию в новой форме, ориентированную на аудиторию носителей иной культуры. То есть, такой вариант перевода является своеобразным эквивалентом всему оригинальному произведению в рамках иной языковой культуры.

Вариант перевода В.А. Сосноры, как и перевод М.А. Амелина, за редким исключением, сохраняет ключевые элементы произведения и во многом, на сколько это возможного, отражает структуру оригинала. Значимые фрагменты произведения на уровне синтаксиса в значительной мере отражены в данном варианте перевода, так и первая и третья строфы произведения сохраняют свою синтаксическую форму. Тоже самое можно сказать и про перевод единичных понятий и их обрамления. При этом стилистически этот вариант ближе к оригиналу и в этом схож с переводом Пиотровского. Из семантических особенностей данного варианта перевода необходимо отметить несколько культурно значимых трансформаций. Например, *«oliva»* в переводе *«слива»* из общих сем имеет разве что значение «плод» или «плодовое дерево», в зависимости от контекста. К подобным заменам можно отнести перевод *«agricolae»* как *«крестьянин»*. Эти единицы имеют значительные пересечения, но являются реалиями разных культур. Эти адаптации имеет значение для стилистики произведения, но затрагиваемые ими элементы не относится к ключевым, и, таким образом, на авторские акценты не оказывается значительного влияния не оказывает.

В заключении стоит отметить, что все четыре варианта перевода имеют, несмотря на обозначенные различия, много общего. Во-первых, во всех вариантах в значительной степени отражена структура композиции оригинального произведения. Важные особенности композиции оригинала, выраженные синтаксически отмечаются переводчиками, тогда как фрагменты произведения, где синтаксис несет меньшую смысловую нагрузку в различных вариантах перевода, могут иметь существенные расхождения как с оригиналом, так и между собой. Во-вторых, сохраняются ключевые элементы произведения и их семантика. В начале работы было сделано предположение, какие лексические единицы текста являются ключевыми для данного произведения исходя из частотности повторения ядерных сем. Таким образом важную роль в данном конкретном произведении играют единичные понятия и их обрамление, сохранность которых в выбранных для исследования вариантах переводов высока, несмотря на отмеченные в основной части настоящего исследования трансформации. И в-третьих, пусть и разными способами, но отражается коммуникативное намерение оригинала. За исключением варианта перевода, выполненного М.А. Амелиным, работы переводчиков придерживаются одной линии, отражая прагматику оригинала путем передачи смысла составляющих произведения средствами другого языка со всеми неизбежными трансформациями. Перевод же Амелина выполнен в несколько ином ключе, где в переводе отражается все произведение в комплексе, включая и метаязыковую составляющую. Таким образом, можно выделить наиболее значимые содержательные параметры стихотворного произведения, отражение которых в переводе необходимо для получения произведения в значительной степени эквивалентного оригиналу.

Список литературы

1. Bell, Roger: Translation And Translating Theory And Practice, Longman Group, United Kingdom, 1993. 298 p.

2. Eugene A. Nida and Charles R. Taber: The Theory And Practice Of Translation, United Bible Societies, Leiden, 1982. 113 p.
3. Green C.M.C. Roman Religion and the Cult of Diana at Aricia. New York: Cambridge University Press, 2007. 347 p.
4. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. - Спб.: «Союз», 2001. 288 с.
5. Бархударов Л.С. О лексических соответствиях в поэтическом переводе. Тетради переводчика. – М.: Международные отношения, 1984. С. 41-60.
6. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М.: Издательство Московского университета, 2004. 544 с.
7. Гаспаров М.Л. Гай Валерий Катулл. Книга стихотворений. – М., 1986. 184 с.
8. Ломан Ю.М. Анализ поэтического текста. – Л.: «Просвещение», 1972. 271 с.
9. Маршак С.Я. Портрет или копия? (Искусство перевода). Собрание сочинений в 4-х томах. Том 4 (статьи, заметки, воспоминания). М.: Правда, 1990. 453 с.

УДК 81.255

Степанова Анастасия Валериевна
студентка (магистр) лингвистического факультета,
ФГБОУ ВПО «Российский государственный
социальный университет»
РФ, г. Москва
ms.anastasiya_stepanova@mail.ru
Научный руководитель:
Бузук Лилия Геннадьевна
доцент, кандидат философских наук,
доцент кафедры лингвистики и перевода
ФГБОУ ВПО «Российский государственный
социальный университет»
РФ, г. Москва

Страховой случай за рубежом: переводческий анализ текста документации
Insurance accident abroad: translation analysis of the documentation text

АННОТАЦИЯ.

Данная статья посвящена проблемам перевода делового текста как неотъемлемой составляющей современного бизнеса (функций бизнеса) с позиции внешнеэкономической деятельности в целом, и с позиции его субъекта на примере выбранных переводческих объектов пакетов документов при полной утрате (хищении) груза, а также при страховом случае, произошедшем с человеком за рубежом. В ходе рассмотрения исследуемые тексты были подвергнуты

переводческому анализу, который позволил понять специфику перевода деловых текстов в страховой сфере, их структуру, а также выявить основные различия в лексике, грамматических особенностях. Проведенный анализ также дал возможность выработать переводческую стратегию подобного рода документов и выявить процентное соотношение лексических и грамматических особенностей.

Ключевые слова: *функции бизнеса; деловой текст; страховой случай; переводческий анализ; переводческая стратегия.*

ABSTRACT.

This article is devoted to problems of business text translation as an inseparable part of current business (business functions) as in terms of foreign economic activity as a whole, as of its subject on the example of translation objects selected of sets of documents of the complete cargo loss (theft), as well as an insurance accident that occurred with a person abroad. During the consideration these texts were subjected to translation analysis, which allowed identifying the specifics of texts translation in the insurance field, their structure and the main differences in vocabulary and grammatical features. The analysis made also allowed elaborating translation strategy for such documents and identify the percentage of lexical and grammatical features.

Keywords: *business functions; business text; insurance accident; translation analysis; translation strategy.*

Еще совсем недавно, в конце 80-х – начале 90-х годов история развития бизнес-сообщества в западноевропейских странах, Японии или США интересовала, в основном, специалистов-историков и политологов. Никто из нас не задумывался о том, что опыт, приобретенный этими культурами за последние 150 лет, придется «обновить» и максимально освоить в невероятно сжатые сроки [1]. Таким образом, по истечении некоторого времени становится понятна роль бизнеса в жизни мировых сообществ, причем, не только в экономической сфере, но и в других важнейших сферах жизни общества в той или иной мере.

Ключевое место бизнеса в жизни общества обусловлено его функциями в общественном развитии. Прежде всего, это **экономическая** функция: это широко известный факт, что рынок имеет свою особенную систему координат, в которой происходит его динамическое развитие. Бизнес и предпринимательство являются основополагающими институтами рыночной экономики, так как затрагивают все переменные системы координат рыночной экономики: конкуренция, спрос и предложение, свобода предпринимательской деятельности.

Не менее важна **политическая** функция бизнеса и менеджмента. Политическая жизнь любого общества, в конечном счете, выражает столкновение, борьбу конкретных интересов, прежде всего – экономических. Поэтому деловой мир (крупные предприниматели, топменеджеры, средний и мелкий бизнес, объединенный в отраслевые или региональные союзы и ассоциации) оказывает определяющее влияние на принятие политических решений.

Организаторская функция бизнеса представляет собой разработку определенных стратегий ведения бизнеса, что постепенно ведет к упорядочиванию рынка.

В свете всего сказанного становится очевидным, что в современном обществе бизнес выполняет также важнейшую **модернизационную**, а точнее – **инновационную** функцию. Данная функция реализуется через поиск новых идей и путей достижения цели, что в дальнейшем ведет к технологическому прогрессу.

Далее хотелось бы отметить, что помимо материальных функций, бизнес также является неотъемлемой частью **социальной** сферы общества. Здесь стоит отметить создание большего количества рабочих мест, предоставления социального обеспечения сотрудникам, а также данная функция может выражаться в различных формах благотворительности.

В этой связи можно говорить и о **нравственной (этической)** функции бизнеса и менеджмента. Этика деловых отношений играет исключительно важную, если не определяющую роль в динамике нравственной культуры общества [1].

Таким образом, в настоящее время бизнес не стоит на месте, уже давно стерты грани и деловой мир вышел за рамки одного государства. Более того, со временем это пространство становится все шире и необъятнее. Сегодня в рамках делового пространства процветает как импорт, так и экспорт товаров и услуг, которые сопровождаются рядом предшествующих этапов (поиск вендора /покупателя, стадия переговоров, заключение контракта, а также возможными рисками: недобросовестное поведение со стороны потенциальных партнеров, хищение, повреждение, утеря товара в пути, форс-мажорные ситуации и т. д.).

Исходя из всего вышеизложенного, становится понятным, что жить и функционировать в бизнес среде на международной арене становится просто невозможным без знания иностранного языка или высококвалифицированного переводчика.

Переводчику в процессе своей работы приходится иметь дело с текстами, относящимися к различным сферам общественной жизни. Лексика, синтаксические конструкции и грамматические формы имеют значительные отличия в деловом функциональном стиле. Поэтому одной из самых важных задач теории перевода является проблема передачи стилистических приемов языка официально-делового текста с ПЯ на ИЯ.

Рассмотрим пример страхового случая, возникшего за рубежом в результате полной утраты/хищения груза. Предположим, что определенного числа запланирована отгрузка со склада поставщика в Нидерландах. По истечении определенного времени выясняется, что груз пропал. Страховая компания направляет список документов, которые необходимо предоставить: заявление о страховом случае в страховую компанию**,** договор с транспортной компанией, заявка на транспортировку в адрес транспортной компании, претензия в транспортную компанию, объяснительная записка от водителя транспортной компании о событиях, произошедших в день отгрузки, контракт между компанией продавцом и покупателем, счет на предоплату в сторону поставщика, счет на поставку оборудования, упаковочный лист на поставку оборудования,

авианакладная / CMR / коносамент, заключение местного полицейского органа. Самым важным и трудоемким из этого списка является контракт поставщика с покупателем, который будет рассмотрен более подробно в качестве анализируемого объекта. Первый раздел данного документа включает в себя представление сторон, между которыми заключается контракт. В нашем случае вендором, то есть продавцом, является головная компания «Nokia Solutions and Networks Oy» (Финляндия). Хочется сразу обратить внимание на то, что название компании и форма собственности переводятся по правилу транслитерацией.

Пример:

«Nokia **Solutions and Networks Oy**» - «Нокиа **Солюшнз энд Нетворкс Ой**».

Также отдельного внимания заслуживают лексические и грамматические особенности делового текста. Здесь главной задачей для переводчика при работе с деловыми письмами состоит в распознавании этих особенностей и правильной их интерпретации, то есть основываться как на собственном приобретенном опыте, так и на справочную профессиональную литературу, в частности, словари.

Рассмотрим несколько примеров: «This Project Specific Agreement, together with any schedules and amendments and their attachments ("Agreement" or “PSA”), is made and **entered into by and between**…. - Настоящее Соглашение для конкретного проекта, вместе с любыми графиками и дополнениями и их приложениями («Соглашение» или «СКП»), составлено и **заключено между**…»

Выражение **entered into by and beetween** следовало бы перевести, как *заключен этими сторонами и действует между сторонами*, т.е. действует между теми, кто, непосредственно, подписал контракт. Однако все это только подразумевается и при переводе на русский язык пишут просто «заключено между…».

Далее рассмотрим одни из наиболее важных составляющих элементов в документах внешнеэкономической деятельности - базисы поставки, представляющие собой своего рода акронимы, которые обязательно указаны как во внешнеторговом контракте, так и в инвойсе (счете), упаковочном листе и т.д. В анализируемом пакете документов для предъявления в страховую компанию указан базис поставки **FCA Tilburg**. Для перевода данного акронима переводчику нужно обратиться к международным правилам толкования торговых терминов, которые называются *Инкоте́рмс* (англ. *Incoterms,* International commercial terms) [2].

FCA - Free Carrier, что означает **франко перевозчик,** то есть поставщик, который передает прошедший экспортную очистку груз в месте назначения. В нашем контракте это **город Тилбург**, Нидерланды [2].

Далее возвращаясь к контракту и анализируя текст на лексическом уровне, можно также проследить, что присутствует такой тип соответствия как заимствование.

Пример: «**Reseller** shall not market or resell Products to other customers or for purposes other than Project…». - «**Реселлер** не имеет права продавать или перепродавать Продукты другим клиентам или для целей, отличных от Проекта…».

Также можно отметить, что для делового текста присуще такое явление как слияние двух различных предлогов.

Примеры: **hereto** - к этому / к настоящему документу, **hereinafter** – далее по тексту, **herein** – имеется в виду по настоящему документу.

«Nokia and Reseller are **hereinafter** individually referred to **herein** as «Party» and collectively referred to as «Parties».

Проанализировав далее деловой текст, можно заметить, что в тексте присутствует ряд выражений, которые называются соответствия-кальки, например, the “bill-to” address и the “ship-to” address, которые переводятся как адрес для выставления счета и адрес поставки.

Пример: «(b) encumber, **time-share**, rent, or lease the rights granted herein - (б) обременять, делиться, **совместно использовать**, арендовать или сдавать в аренду предоставленные права».

Продолжая тему лексических соответствий, невозможно оставить без внимания лексические замены.

Пример: **«Letter of Credit – аккредитив»**

Для того, чтобы получить более полное представление о специфике перевода документации о страховом случае, рассмотрим данные документы теперь уже с позиции субъекта внешнеэкономической деятельности, то есть физического лица.

При наступлении страхового случая физического лица за рубежом страховая компания требует предоставить следующий пакет документов: заявление на получение выплаты, паспорт заявителя, реквизиты счета, медицинские документы, подтверждающие, какая именно была травма (справки из травмпункта; выписки из медицинской карты, результаты МРТ, операционная выписка и т.д). В данном комплекте документов наиболее значимым и сложным структурным звеном являются медицинские документы. Рассмотрим заключение врача, поскольку в этом документе прослеживается большой объем специальной узконаправленной терминологии, а также терминологии на латыни.

Пример (выдержка из медицинского заключения обследования органа печени): «Contours: even, **parenchyma echostructure: diffusely non- homogeneous» -** «Контуры: ровные, **эхоструктура паренхимы: диффузно-неоднородная**».

Стоит обратить внимание и на то, что акронимов в данном документе не так много, как в предыдущем варианте страховой документации. То же самое касается калькирования и транслитерации. Вместо этого в документе присутствует строгий перечень фактов о пациенте, от личных данных до заключения врача, рекомендаций (если имеются) и даты выдачи документа.

Также из переводческого анализа страховой документации в двух различных случаях, хочется отметить, что одной из основных характеристик деловых текстов является применение клишированных фраз, специальных терминов и аббревиатур.

Пример (внешнеторговый контракт): «…a legal entity incorporated **and existing under the laws of the Russian Federation**…» - «…юридическое лицо, зарегистрированное и действующее в соответствии с законодательством Российской Федерации…».

Пример (справка от врача): «Code of the form in accordance with **Classifier of OfficeEntity code number in accordance with Classifier of Office**» - «Код формы в соответствии с Кодовым номером классификатора подразделения в соответствии с Классификатором объекта».

Примечательной особенностью деловых текстов также является отсутствие большого количества предлогов, что очевидно, так как предлоги добавляют больше «воды» в текст, в то время как официально-деловому стилю характерны четкость, лаконичность и конкретность.

Таким образом, переводческий анализ деловых текстов с позиции внешнеэкономической деятельности в целом, так и с позиции его субъекта на примере страховых документов (внешнеторговый контракт, медицинское заключение) позволил выработать переводческую стратегию, включающую в себя определенный набор приемов, которые необходимо применять при переводе подобного рода текстов: однозначные эквивалентные соответствия, транслитерационное соответствие, общепринятые термины, заимствование, калькирование, опущение артикля, вспомогательного глагола, предлога, перестановка, лексические замены. Отсюда можно заметить, что выявленные способы перевода анализируемых текстов составляют примерно следующее процентное соотношение: 70% - лексические трансформации; 30% - грамматические трансформации. Исходя из полученной информации, можно сделать вывод, что при составлении и реализации переводческой стратегии подобного рода текстов, наиболее значимую роль следует уделять замене отдельных лексических единиц, так как в анализируемых текстах прослеживается четкое преобладание «отклонений от словарных соответствий» как определял Л. К. Латышев лексические трансформации в своей работе «Курс перевода» [6, с. 180].

Список литературы

1. Большой бизнес и американское общество [Электронный ресурс]. URL: https://studme.org/52268/politekonomiya/bolshoy_biznes_amerikanskoe_obschestvo (Дата обращения: 15.03.2020).
2. Incoterms® 2010 - ICC - International Chamber of Commerce [Электронный ресурс]. URL: https://iccwbo.org/resources-for-business/incoterms-rules/incoterms-rules-2010/ (Дата обращения: 10.04.2020).
3. Сафронова, Т.Н. Основы научных исследований: учебное пособие / Т.Н. Сафронова, А.М. Тимофеева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Сибирский Федеральный университет. - Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2015. - 131 с.
4. Шевнин А. Б. Официально-деловой стиль. Матрица переводческих проблем: учебное пособие / Уральский гуманитарный ин-т. - УрГИ, 2010. - 168 с.
5. Романова С. П., Коралова А. Л. Пособие по переводу с английского на русский. / 4-е изд. КДУ, 2008. – 176 с.
6. Латышев Л. К. Курс перевода: (Эквивалентность перевода и способы ее достижения) / Латышев Л. К. - Междунар. отношения, 1981. - 247с.

7. Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/title_about.asp?id=54611 (Дата обращения: 25.03.2020).
8. Научно-издательский центр «Открытое знание» [Электронный ресурс]. URL: https://scipress.ru/ (Дата обращения: 10.04.2020).

УДК 81`25

Цурцумия Джуна Джумбериевна,
студентка школы иностранных языков НИУ ВШЭ
Научный руководитель:
Леонова Ирина Владимировна
Кандидат филологических наук, преподаватель школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Лексические аспекты перевода текстов годового отчета (на материале годового отчета Международного валютного фонда)
Lexical Features of Economic Translation (a Case Study of the International Monetary Fund's Annual Report)

АННОТАЦИЯ.

В исследовании рассматривается такой тип экономического текста, как годовой отчет. Цель исследования заключается в выявлении транслатологических характеристик годового отчета как отдельного типа текста, в анализе лексических средств, оформляющих когнитивную информацию, а также в выработке стратегий для решения проблем, возникающих на лексическом уровне. В нашем исследовании мы опираемся на транслатологическую модель классификации, предложенную И.С. Алексеевой. Материалом исследования послужил годового отчет Международного валютного фонда на английском и русском языках (35 переводческих страниц). При переводе годового отчета в когнитивной информации возникают две основные лексические сложности: перевод терминов и слов общенаучного описания. В некоторых случаях термины переводились с помощью транскрипции или транслитерации. На наш взгляд, данные способы перевода в годовом отчете не являются репрезентативными, поэтому мы предоставили свои варианты перевода, утвержденные доктором экономических наук Растворцевой Светланой Николаевной. Если к терминам невозможно подобрать репрезентативные варианты перевода (ввиду того, что они закрепились в экономическом метаязыке), предлагается объяснить значение терминов внутри текста. Также возникают сложности с переводом слов общенаучного описания, которые одновременно выступают в роли «ложных друзей переводчика». Специалисту необходимо точно передавать смысл данных слов, чтобы избежать ложного отождествления, фактической и стилистической ошибки. Настоящая работа рассматривает лишь один аспект проблемы: лексические сложности. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в подробном изучении синтаксических и грамматических особенностей данного типа текста.

Ключевые слова: *годовой отчет; транслатологические характеристики; когнитивная информация; термины; слова общенаучного описания.*

ABSTRACT.

The current study analyzes one of the most prominent and frequently encountered economic texts which is annual report. The purpose of the study is to present translatological features of the texts of annual report, identify lexical problems in terms of cognitive information and formulate strategies for translating this type of texts. Translatological classification formulated by I.S. Alekseeva serves as a model for text typology. To define the translatological classification of the texts of annual report, identify lexical problems and formulate strategies, the International Monetary Fund's annual report 2019 is under analysis (35 translating pages). The results of the study show that translating annual report is not a straightforward matter for several reasons. First of all, it is the cognitive information that dominates in the texts of annual reports. Secondly, the recipient in this type of texts is collective which means that terms should be clear for all recipient groups. Thus, a specialist should translate terms (that are transcribed or transliterated, which is not relevant for the annual reports) accurately and precisely. In the research representative translation of terms is provided through the consultation with professor Rastvortseva Svetlana Nikolaevna. Additionally, general scientific words (which are often "false friends of a translator") should also be accurately translated. The current study discriminates only one aspect of the problem: lexical. The further prospects of the research include studying the syntactic and grammatical features of the texts of annual report.

Keywords: *annual report; translatological features; cognitive information; terms; general scientific words.*

При выполнении экономического перевода переводчики все чаще сталкиваются с таким типом экономических текстов, как годовой отчет. Под годовым отчетом понимают документ, в которых компании, либо организации предоставляют информацию о результатах своей деятельности, а также показывают свою приверженность принципам подотчетности и прозрачности. [3] Тексты данного типа становятся все более популярными и востребованными в экономической сфере. Однако несмотря на возрастающую популярность годового отчета, данный тип текста и его особенности не получили полного внимания со стороны лингвистики. Все вышеперечисленное обусловило **актуальность** нашего исследования.

Проблема перевода годовых отчетов заключается в том, что в текстах данного типа наблюдается смешение разных стилей изложения, что создает определенные трудности при переводе. По этой причине, в нашем исследовании предпринята попытка определить транслатологические характеристики годового отчета, которые станут основой для выработки стратегии перевода таких текстов.

Цель нашего исследования заключается в анализе типе текста годовой отчет и выявлении трудностей на лексическом уровне.

Объектом исследования являются лексические особенности годового отчета.

Предметом исследования являются способы достижения репрезентативности перевода на лексическом уровне.

Материалом исследования послужил годовой отчет Международного валютного фонда за 2019 год на английском и русском языках.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и описании транслатологических характеристик годового отчета как отдельного типа текста.

Новизна исследования состоит в том, что годовой отчет и его лексические особенности анализируются с точки зрения транслатологической типологии текстов.

В нашем исследовании мы опирались на транслатологическую классификацию, разработанную И.С. Алексеевой, а также на теорию репрезентативности, сформулированную С.В. Тюленевым[20].

Годовой отчет – официальный документ, ежегодно предоставляемый организацией и содержащий информацию о результатах ее деятельности за истекший период. Текст данного типа является важнейшим инструментом коммуникации в финансовой и экономической сфере. [5]

В создании годового отчета принимают участие разные отделы организации. Так, финансовый отдел и бухгалтерия играют важную роль в создании платежного баланса, расходов, доходов и других финансовых показателей. Менеджеры проекта осуществляют надзор за подготовкой годового отчета, фотографы следят за оформлением дизайна годового отчета. Также важную роль в создании годового отчета выполняют авторы текста, редакторы, верстальщики, а также переводчики (если это международная организация). [6] Таким образом, работа над годовым отчетом осуществляется командой специалистов организации. То есть, в данном случае можно говорить о *групповом источнике*.

Тексты годового отчета стараются расширить круг реципиентов, поскольку они становятся инструментом продвижения компании. Более того, если это годового отчет некоммерческой организации, то читателями могут быть потенциальные инвесторы, волонтеры, средства массовой информации, исследователи, государственные органы и учреждения, общественность. То есть, здесь можно говорить о *коллективном реципиенте.*

Коммуникативное задание текстов годового отчета будет «комплексным». [2] Оно будет заключаться в информировании о достижениях, перспективах развития компании, а также в предоставлении положительной информации о компании с целью привлечения потенциальных инвесторов и формирования имиджа компании. Важно отметить, что если это некоммерческие организации, то они пытаются продемонстрировать надежность и значимость организации в глазах сотрудников и волонтеров, а также повысить свою репутацию в глазах реципиентов.

Далее рассмотрим меру переводимости. Отсутствие явных элементов непереводимости (реалий) позволяет отнести тексты годового отчета ко второй

[20] В рамках переводоведческой школы проф. М.В. Вербицкой под репрезентативностью понимается способность перевода представлять оригинал, замещать его в переводящем языке и принимающей культуре.

группе. Годовой отчет относится к уровню средней сложности, поскольку присутствие терминов создает определенные сложности при переводе. Более того, наличие некоторых образных средств, характерных для экономических текстов (метафор, сравнений), усложняет процесс перевода.

Годовой отчет – особый тип текста, в котором наблюдается смешение стилей изложения. С одной стороны, годовой отчет – особый и сложный жанр официально-делового стиля, который является конвенционализированным типом текста, выполняющим определенную коммуникативную функцию, и отвечает специфическим требованиям аудитории. [7] С другой стороны, информация, содержащаяся в текстах данного типа, представляет профессиональную оценку о финансовом состоянии компании, либо организации. Соответственно, текст изобилует терминами, что также позволяет говорить о чертах научно-технического стиля. [3] Более того, наблюдаются черты научно-популярного стиля, так как тексты годового отчета сообщают новую информацию читателю в несколько упрощенной форме (в разделе справка), иногда объясняя некоторые термины и экономические явления внутри самого текста. Годовому отчету также присущи некоторые черты рекламного текста, так как он постепенно становится инструментом продвижения компании. Создатели отчета пытаются предоставить информацию о деятельности компании и содержание текста в наиболее выгодном свете. [7]

Смешение разных функциональных стилей позволяет говорить о видах информации, характерных для текстов годового отчета: когнитивной, эмоциональной, оперативной, эстетической информации. Годовой отчет относится к примарно-когнитивным текстам, поскольку в данном типе текста важна информационная часть сообщения. Наблюдаются большое количество лексических средств, оформляющих когнитивную информацию: термины и слова общенаучного описания.

Эмоциональная информация также присутствует в текстах данного типа, поскольку годовые отчеты предоставляются с целью привлечения потенциальных инвесторов, и зачастую положительная оценка преобладает. Присутствует средства, которые создают эффект сближения автора с читателем: 1-ое или 3-е лицо подлежащего, прямое обращение к читателю. Особенно широко данные средства используются в обращении президента компании, либо организации к своим читателям. *(I take this opportunity to thank…; I am confident that…)* В ходе нашего исследования также были обнаружены вопросы, которые позволяют говорить о наличии эмоциональной информации. *(Did you know that when the WTO was established, e-commerce barely existed?)* Об эмоциональной информации свидетельствуют и экономические метафоры, присутствующие в текстах годового отчета. *(“factory of the world”)*

В ходе исследования были обнаружены и некоторые элементы эстетической информации. Информационная часть сообщения в текстах годового отчета международных организаций оформляется не только с помощью графиков и диаграмм, а также картинок в виде земного шара, материков, рельефного изображения в красочной форме, что доставляет реципиенту чувства прекрасного

при чтении материала. Помимо этого, А. В. Федоров также отмечал, что даже научный текст может обладать «эстетикой логики», то есть логическое построение текста, его связность могут вызвать чувства прекрасного у читателя. [1]

Оперативная информация хоть и в малой степени эксплицированная, но также присутствует: создатели годового отчета пытаются побудить инвесторов к вложениям. Также международные организации в своих годовых отчетах дают рекомендации другим странам по сокращению бедности населения, созданию рабочих мест и т.д. Оперативная информация оформляется за счет побудительных средств, глагольных конструкций со значением необходимости. *(Policies must create condition for people to succeed; collective action is important to modernize trade system)*

Перейдем к лексическим средствам. В ходе нашего исследования нами были проанализированы лексические средства, оформляющие когнитивную информацию. Поскольку когнитивная информация доминирует в текстах данного типа, годовой отчет характеризуется высокой терминологической насыщенностью, а также словами общенаучного описания.

В ходе исследования в годовом отчете Международного валютного фонда (МВФ) было обнаружено большое количество финансовых терминов. Многие из них переводились с помощью транскрипции (*андеррайтинг, биткойн, блокчейн, токены, леверидж*), и зачастую было сложно найти репрезентативный вариант перевода. Однако в некоторых моментах нам все же удалось найти репрезентативные варианты перевода, которые были бы понятны русскому реципиенту *(андеррайтинг – кредитование, блокчейн –цепочка блоков транзакции, леверидж – финансовый рычаг, токены – цифровой знак).* Так, в годовом отчете МВФ используется термин «кредит с левериджем». Проанализировав значение данного термина, а также проконсультировавшись со специалистом в данной области знаний, мы пришли к выводу, что можно предложить такой вариант, как «кредитное плечо». Однако, специалист также отметил, что леверидж наиболее частотно употребляем, поскольку данный термин является кратким. Таким образом, финансовые термины зачастую переводят с помощью транскрипции, поскольку достигается краткость термина, что является обязательным требованием при переводе специальной литературы. Помимо этого, экономика – постоянно развивающаяся область знания, и словари не успевают фиксировать новые термины, либо новые значения терминов, поэтому их предпочитают транскрибировать. Однако в качестве оптимального варианта мы предлагаем подбирать соответствующие репрезентативные варианты перевода на русском языке. В случае, если к терминам нельзя подобрать репрезентативные варианты перевода, мы предлагаем объяснить термины в разделе «справка», либо внутри самого текста. Во время анализа текста нами были выявлены такие случаи, когда экономические и финансовые термины в годовом отчете МВФ объяснялись как внутри самого текста, так и в разделе «справка». (The April 2019 WEO further showed that bilateral trade balances – *the difference in the value of exports and imports between two countries* – are driven more by macroeconomic policies than by tariffs.)

Слова общенаучного описания также появляются часто на страницах годового отчета МВФ. Основная сложность для переводчика заключается в том, что слова общенаучного описания выступают в качестве «ложных друзей переводчика». Для того, чтобы проиллюстрировать пример, необходимо обратиться к контексту: *The global economy now is at a delicate moment.* Чтобы доказать вариант перевода, обратимся к Oxford Dictionary of English. Обратившись к словарю, мы обнаруживаем следующие варианты значений лексемы *delicate*:

1) very fine in texture or structure; subtle and subdued

2) easily broken or damaged; fragile

3) requiring careful and sensitive handling; tactful and considerate; skillful and finely judged.

Учитывая контекст, варианты 1 и 2 полностью исключаются. Остается вариант 3. Рассмотрим пример, приводимый к первому значению в варианте 3: *delicate negotiations.* То есть имеются в виду переговоры, которые создадут определенные сложности. Вариант 3 подходит для контекста, и выступает в значении «непростой».

Далее рассмотрим лексему *moment.* Oxford Dictionary of English фиксирует следующие значения:

1) a very short period of time

2) an exact point in time

3) importance (formal).

Учитывая контекст, первое значение слова полностью исключается. Исходя из значения 3, под *moment* также понимают что-то важное, связанное с определенными обстоятельствами (*importance*). Более того, это значение слова стилистически маркировано в словаре, как книжное (*formal*). Однако, оно не подходит, поскольку речь не о идет об обстоятельствах, каком-то важном событии и т.д. К варианту 2 предлагается следующий пример: *You need to be aware of what you are doing at any given moment.* То есть, под лексемой *moment* подразумевается «ситуация».

Delicate moment, как может показаться на первый взгляд, не представляет особой трудности. Однако, несмотря на графическую форму, фраза имеют другое значение. В данном контексте под вышеупомянутым словосочетанием имеется в виду *непростая ситуация*, а не *деликатный момент*. При ошибочном варианте перевода возникает риск искажения информационной части сообщения, а также изменения функционального стиля из-за добавления иронии. Если переводчик, переводя на русский язык английский общенаучные слова, использует соответствующие русские интернационализмы, это может привести к ложному отождествлению и фактической ошибке [3, с. 32].

Важно также отметить, что при возникновении сложностей при переводе лексических средств, оформляющих когнитивную информацию, специальные источники информации — многочисленные словари по экономической тематике, энциклопедии, справочники, учебные материалы и глоссарии, доступные в сети Интернет, помогают переводчику осуществлять репрезентативный перевод. Более

того, консультация со специалистом значительно облегчает работу переводчика при выборе правильного варианта перевода.

Таким образом, проанализировав тексты годового отчета и их лексические особенности, мы определили транслатологические характеристика типа текста годовой отчет, а также выявили некоторые стратегии при переводе лексических средств, оформляющих когнитивную информацию. Многие экономические и финансовые термины переводятся с помощью транскрипции и транслитерации, поскольку таким образом достигается краткость термина. Принимая во внимание, что годовые отчеты международных организаций направлены на коллективного реципиента, при переводе терминов представляется логичным предоставить соответствующие репрезентативные варианты перевода на русском языке. Если нельзя подобрать репрезентативные варианты перевода, предлагается пояснить термины внутри текста, либо в разделе «справка». Слова общенаучного описания часто выступают в качестве «ложных друзей переводчика». Поэтому важно учитывать все значения данных слов и анализировать их в процессе перевода. Настоящая работа рассматривает лишь один аспект проблемы: лексические сложности. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в подробном изучении синтаксических и грамматических особенностей данного типа текста.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение [Текст]: учеб. пособ. для студ. филол. и лингв. высш. учеб. заведений. – СПб: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Борисова Л.И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода. Теория и практика перевода. [Текст]: учебное пособие / Л.И. Борисова. – М.: НВИ-Тезаурус, 2005. – 216 с.
3. Быкова М.В. Отчет о деятельности предприятия как тип экономического текста [Текст] / М.В. Быкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: 9. 2007. Вып.1, Ч.2.
4. Довбыш, О.В. Английская финансовая терминология и проблемы ее перевода на русский язык (на материале годовых финансовых отчетов зарубежных компаний) [Текст]: дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – Москва: 2003.
5. Тюленев С.В. Теория перевода: учебное пособие. [Текст] / С.В. Тюленев М.: Гардарики, 2004. — 336 с.
6. *Handbook of Business Communication: Linguistic Approaches* (2017) / edited by Gerline Mautner and Franz Rainer. p. 197-217.
7. Stevenson, A. (Eds.). (2010). Oxford Dictionary of English. London: Oxford University Press.
8. Stittle, J. (2003) *Annual Reports: Delivering Your Corporate Message to Stakeholders.* Gower Publishing, Ltd.
9. *The Routledge handbook of language and professional communication* (2014) / edited by Vijay Bhatia and Stephen Bremner.

УДК 811.112.2

Карякина Анастасия Олеговна
Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
aokaryakina@edu.hse.ru
Научный руководитель:
Жалсанова Жаргалма Баиновна
Кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка,
школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Selbstidentifikation und kulturelles Gedächtnis der Jugend in Deutschland und Russland
Self-Identification and Cultural Memory of Youth in Germany and Russia

KURZBESCHREIBUNG.

Ein zentraler Punkt der interkulturellen Kommunikation ist „kulturelles Gedächtnis“. Der Vortrag befasst sich mit dem Problem der Selbstidentifikation der modernen Generation in Deutschland und Russland, wo das sehr aktuell ist.

In dem Vortrag werden Ergebnisse der empirischen Forschung präsentiert. Die Vertreter der jungen Generation im Alter 18 - 35 Jahren von der russischen und der deutschen Kulturen wurden interviewt. Es wurde versucht, das Problem der Selbstidentifikation anhand der Fragen „Wer sind wir? Was sind unsere Background? Wie sind die Geschichte und Kultur unseres Landes? Was haben unsere Vorfahren getan?“ zu klären.

In der Arbeit werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgestellt, analysiert und erklärt.

Die Ergebnisse können bedeutende Implikationen für den Aufbau einer gewissen Identifikation und eines gewissen Einflusses auf junge Menschen in Russland und für das Verständnis, wie eine starke Beziehung zwischen der jungen Generation in Deutschland und jungen Menschen in Russland aufgebaut werden kann, haben.

Stichwörter: *Selbstidentifikation; interkulturelle Kommunikation; kulturelles Gedächtnis; Generation; Deutschland; Russland.*

ABSTRACT.

A central point of intercultural communication is "cultural memory". The lecture deals with the problem of self-identification of the modern generation in Germany and Russia, where this is very topical.

The lecture will present results of empirical research. The representatives of the young generation aged 18 - 35 years of Russian and German cultures were interviewed. An attempt was made to solve the problem of self-identification on the basis of the

questions "Who are we? What is our background? What is the history and culture of our country? What did our ancestors do?".

In the work the similarities and differences are highlighted, analyzed and explained.

The results may have significant implications for building a certain identification and influence on young people in Russia and for understanding how to build a strong relationship between the young generation in Germany and young people in Russia.

Keywords: *self-identification; intercultural communication; cultural memory; generation; Germany; Russia.*

Diese Arbeit widmet sich dem kulturellen Gedächtnis und der Selbstidentifikation der russischen und deutschen Jugend.

Die Relevanz des Forschungsthemas wird durch das Problem der Selbstidentifikation der modernen Generation in Deutschland und Russland bestimmt. Diese Länder sind im Kontext des kulturellen Gedächtnisses interessant, weil zum einen diese Länder die Hauptakteure der Ereignisse des 20. Zum anderen repräsentierten Deutschland und Russland zwei entgegengesetzte Seiten: Deutschland als "Verbrecher" und Russland als "Opfer" oder gar "Gewinner". Dieser Fall ist auch im Hinblick darauf interessant, wie die junge Generation die Ereignisse heute wahrnimmt und verwertet. Hinzu kommt die Verbindung zwischen Russland und Deutschland - immerhin besteht die DDR seit 51 Jahren, was nicht ohne Folgen und die Ausbildung eines besonderen Verhältnisses zu den Ereignissen des 20.

Ein zentrales Thema der interkulturellen Kommunikation und der interkulturellen Verständigung ist die Selbstidentifikation der Menschen. Eines der Grundbedürfnisse eines Menschen ist die Identifikation mit einer bestimmten sozialen Gruppe, einer Gemeinschaft von Menschen, die auf der einen oder anderen Basis vereint sind. In verschiedenen historischen Epochen dachten die Menschen unterschiedlich über sich selbst nach - einmal war für sie die Zugehörigkeit zu Familie und Stamm das Wichtigste, dann zu Territorium und Religion, dann zu Nation und Land, Besitz und Ideologie, Konsumkultur und Beruf.

In verschiedenen Kulturen ist die soziale Selbstidentifikation unterschiedlich geregelt (und die Menschen beziehen sich meist auf mehrere Gemeinschaften gleichzeitig), aber man kann die allgemeine Dynamik nachvollziehen: Die Identifikation wird immer komplizierter, soziale Gruppen werden kleiner; die Rolle der "großen" Gemeinschaften - religiös, national usw. - wird immer weniger wichtig, und die Menschen werden immer individueller - beruflich, kulturell usw. - wächst.

Unterdessen appellieren die Behörden vieler Länder an die konservativen Werte der nationalen und religiösen Einheit, während für viele von uns nationale oder religiöse Zugehörigkeit immer weniger bedeutet und Freizügigkeit und Berufsverbände immer mehr bedeuten. Wie kann dieser Konflikt gelöst werden? Was ist die Grundlage für verschiedene Arten der Selbstidentifikation? Wie werden die Menschen der Zukunft über sich selbst denken?

Dieses Thema ist besonders bei der jüngeren Generation relevant, für die der Prozess der Selbstidentifikation noch nicht abgeschlossen ist. Dieses Problem ist vor allem bei der jungen Generation zwischen 18 und 35 Jahren präsent: Wer sind wir? Was ist die

Geschichte und Kultur unseres Landes? Was haben unsere Vorfahren getan? Was ist unser Hintergrund? Das Thema "kulturelles Gedächtnis" ist in Ländern wie Russland und Deutschland sehr aktuell. Die Fragen des kulturellen Gedächtnisses wurden von A. Assman, J. Assman, P. Nora und anderen diskutiert. Das Problem des kulturellen Gedächtnisses und damit des kollektiven Gedächtnisses kann das Verhalten und die Kommunikation der Menschen mit anderen Vertretern von Kulturen beeinflussen.

Ziel dieser Forschung ist es, das kulturelle Gedächtnis junger Menschen in Deutschland und Russland zu untersuchen und zu vergleichen. Um das Ziel dieser Studie zu erreichen, müssen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

- Was ist der Begriff des "kulturellen Gedächtnisses"?
- Was ist das Konzept der "Selbstidentifikation"?
- Welchen Einfluss hat das kulturelle Gedächtnis auf die Selbstidentifikation?

Um diese Fragen zu beantworten, werden wir ein Forschungsdesign mit gemischten Methoden anwenden. Zunächst werden wir den Fall im Rahmen des von Jan Assman entwickelten kollektiven und individuellen Gedächtnisses betrachten. Darüber hinaus werden wir einige Konzepte analysieren, wie das Geschichtskonzept von Jan Assman und Aleida Assman geschrieben haben. Schließlich werden wir junge Menschen zwischen 18 und 35 Jahren in Deutschland und Russland befragen, die Antworten analysieren und die Ergebnisse der Befragung vergleichen.

Die Ergebnisse können bedeutende Implikationen für den Aufbau einer gewissen Identifikation und eines gewissen Einflusses auf junge Menschen in Russland und für das Verständnis, wie eine starke Beziehung zwischen der jungen Generation in Deutschland und jungen Menschen in Russland aufgebaut werden kann, haben.

Um zu versuchen zu verstehen, was der Begriff "kulturelles Gedächtnis" bedeutet, lohnt es sich, mit den Gründern, die den Begriff eingeführt haben, Kontakt aufzunehmen. Begonnen hat es jedoch mit Maurice Halbwachs. Er war derjenige, der das Konzept des "kollektiven Gedächtnisses" einführte. Nach Halbwachs und seinen Werken "Collective and Historical Memory" (M. Halbwachs; 1994) und "Social Framework of Memory" (M. Halbwachs; 1985) stehen dem Menschen in Bezug auf vergangene Ereignisse zwei Arten von Gedächtnis zur Verfügung, nämlich das individuelle und das kollektive Gedächtnis. Das individuelle Gedächtnis ist eine persönliche Erfahrung einer Person, die hauptsächlich auf Gefühlen und Emotionen beruht [10, S. 72], die der Einzelne erlebt hat. Der Mensch ist jedoch ein soziales Wesen, d.h. er steht in ständiger Kommunikation mit der Gesellschaft. Diese Kommunikation wirkt sich auch auf das Gedächtnis aus. Der Mensch stützt sich nicht nur auf seine eigenen Erinnerungen, sondern auch direkt auf die Erinnerungen der Gruppe [10, S. 327], in der er lebt. Auf diese Weise erhalten wir ein kollektives oder Gruppengedächtnis. Sowohl das kollektive als auch das individuelle Gedächtnis können nicht ohne einander existieren: Das individuelle Gedächtnis beruht auf dem kollektiven Gedächtnis, das kollektive Gedächtnis auf dem individuellen Gedächtnis der Menschen. Auch nach Halbwachs kann das kollektive Gedächtnis nicht zu einer zufälligen Gruppe gehören. Mit anderen Worten: Das kollektive Gedächtnis speichert Erinnerungen, die eindeutig mit einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft verbunden sind. Und diese Erinnerungen können von Generation zu Generation weitergegeben werden.

Das Wichtigste, was uns die Theorie von Halbwachs liefert, ist die Verbindung zwischen dem Gedächtnis und der Gruppe, die dieses Gedächtnis schafft. Und das gemeinsame oder Gruppengedächtnis schafft die Gruppenidentität einer Person. Die Arbeit von Halbwachs wurde von einem anderen Forscher, Jan Assmann, fortgesetzt. In seinem Werk "Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen" führte er bereits den Begriff des kulturellen Gedächtnisses ein. Assman vergleicht das kulturelle und das kollektive Gedächtnis [9, S. 36] und zeigt Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diesen Phänomenen auf. Nach Assman ist das kollektive Gedächtnis eine Gruppe von Erinnerungen von Menschen an eine nicht allzu ferne Vergangenheit. In diesem Fall kann das Gedächtnis mehrere unterschiedliche Interpretationen haben. Ein solches Gedächtnis wird seit etwa 80 Jahren, d.h. seit etwa drei Generationen, gespeichert und existiert in der Gesellschaft [9, S.59]. Assmans kulturelles Gedächtnis basiert auf bedeutenden und aufgezeichneten Momenten der Vergangenheit. Das kulturelle Gedächtnis, das kulturelle Erinnerungen hervorruft, hat eine heilige Bedeutung für die Gruppe und macht die Gruppenidentifikation zu einem viel wichtigeren Faktor. Mit anderen Worten, eine Gruppe von Menschen verpflichtet eine Person, die dieser Gruppe angehört, ein Hüter der Geschichte und der Traditionen zu sein.

In ihrem Werk "The Long Shadow of the Past: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik" beschreibt Aleida Assman (A. Assman; 2006), wie der Prozess der kulturellen Gedächtnisbildung abläuft [3, S.29]. Sie stellt fest, dass weder das kollektive (oder, wie sie in ihrer Arbeit beschreibt, das soziale) Gedächtnis noch das kulturelle Gedächtnis aus dem Nichts entstehen - jede dieser Arten von Erinnerung durchläuft einen mehrstufigen Bildungsprozess, der auf den Orten der Erinnerung (Pierre Nora schrieb auch darüber) [3, S.236], auf der Identität und vielen anderen Faktoren beruht [3, S.223] . Ja, das soziale Gedächtnis nach Aleida Assman und Jan Assman wird nach etwa 800-100 Jahren ausgelöscht [3, S.54], weil die letzten lebenden Zeugen der Ereignisse sterben, Menschen, die sie gut kannten, sterben. Aber es gibt immer noch einige materielle Dinge wie Briefe, Fotos und Archive, unter anderem. Ja, das reicht für das kulturelle Gedächtnis nicht aus. Es bleiben Anekdoten, Geschichten, Mythen oder Legenden. Und dann wird das kollektive Gedächtnis zum kulturellen Gedächtnis. Ja, es ist sehr wahrscheinlich, dass Geschichten zu Zusätzen werden, dass Züge historischer Persönlichkeiten ihr Wesen verändern, aber für das Kollektiv ist dieses Gedächtnis eine Möglichkeit der Identifikation, eine Möglichkeit, sich in dieser Welt zu definieren.

Das kulturelle Gedächtnis ist auch ein wichtiger Faktor bei der Bildung und Aufrechterhaltung der Identität. Solange das Gedächtnis existiert, gibt es auch eine Gruppe als Ganzes. Wenn jedoch das kollektive Gedächtnis eine Fiktion ist, weil eine Person mit ihrem Gedächtnis als ein Organismus existiert, dann stellt sich heraus, dass es keine Identität gibt. Einerseits macht es die Existenz eines solchen Begriffs wie "kulturelles Gedächtnis" einfacher zu erklären, warum Menschen zu Gruppen, Gemeinschaften usw. geformt werden.

Erwähnenswert ist auch die Tatsache, dass die individuelle Erinnerung mit einer Person stirbt, das kollektive oder kulturelle Gedächtnis aber auf die eine oder andere Weise bestehen bleibt: Geschichten, Werke, Fotografien und so weiter. In ihrem

Interview mit der Deutschen Welle im Jahr 2014 sprach Aleida Assman selbst darüber [17].

Auch Jan Assman [11, S.109] schrieb wieder über das kulturelle Gedächtnis. Seiner Meinung nach hing die Herausbildung des kulturellen Gedächtnisses in der Vergangenheit von den Dichtern ab. Heute sind die Hauptakteure vielleicht die Massenmedien und das Internet, denn das World Wide Web ist eine riesige Datenbank, ein Diskussionsfeld und ein Ort für Veranstaltungen. Im Internet kann man auch die Symbole jedes kulturellen Ereignisses sehen.

Es lohnt sich, über Identität zu sprechen, über das, was sie ist. 1882 stand an der Sorbonne: "Was ist eine Nation?" von Ernest Renan. Und sein Bericht illustrierte, wie das kollektive Gedächtnis eine Nation und die Identität einer Nation formt. "Eine Nation ist eine Seele, ein geistiges Prinzip." [16] Zwei Dinge, die im Wesentlichen dasselbe sind, bilden diese Seele, dieses geistige Prinzip. Das eine liegt in der Vergangenheit, das andere in der Zukunft. Das eine ist der gemeinsame Besitz eines reichen Erbes an Erinnerungen, das andere ist eine gemeinsame Übereinkunft, der Wunsch, zusammen zu leben, das ungeteilte Erbe weiter zu teilen". Wie Aleida Assman seine Worte interpretiert [3, S. 35], ist die "Seele" in diesem Zusammenhang ein kollektives Gedächtnis, das vom Kollektiv geteilt wird, sowie die Grundlage der nationalen Identität. Zur Untermauerung dieser Interpretation können wir das folgende Zitat aus Renans Bericht zitieren: "Ein Mann, gütige Herrscher, erscheint nicht sofort. Eine Nation ist, wie jedes Individuum, das Ergebnis anhaltender Anstrengungen, Opfer und Selbstverleugnung. Der Ahnenkult ist der legitimste von allen; unsere Vorfahren haben uns zu dem gemacht, was wir heute sind. Die heroische Vergangenheit, das große Volk, der Ruhm (aber wahr) ist das wichtigste Kapital, auf dem die nationale Idee beruht. Der gemeinsame Ruhm in der Vergangenheit, der gemeinsame Wunsch in der Zukunft, das gemeinsame Tun großer Dinge, der gemeinsame Wunsch in der Zukunft sind die Hauptbedingungen dafür, eine Nation zu sein". Mit anderen Worten, eine Nation ist eine menschliche Identität. Was ist eine kollektive Identität? Jan Assman schrieb dies in seinem Werk "Kulturelles Gedächtnis". Schrift, Gedächtnis und politische Identität in frühen Hochkulturen" [9, S. 139]. Auch hier gibt es zwei Arten von Identität - Selbstidentität und Wir-Identität (Wir-Identität nach Renan ist die Nation), die aufeinander aufbauen und "natürliche" Identitäten sind. Im Zusammenhang mit der Untersuchung von Ländern wie Russland und Deutschland ist es sehr wichtig, auf das folgende Konzept von Assman zu achten: "Mit kollektiver oder Wir-Identität meinen wir die Art und Weise, wie wir uns selbst sehen, wie sich die Gruppe entwickelt und wie sich ihre Mitglieder mit ihr identifizieren. Kollektive Identität ist eine Frage der Identifikation der an einer Gruppe beteiligten Personen. Sie existiert nicht "an sich", sondern immer nur in dem Maße, wie sie von bestimmten Personen anerkannt wird. Ihre Stärke oder Schwäche hängt davon ab, wie gut sie in den Köpfen ihrer Mitglieder lebt und in der Lage ist, ihr Denken und Handeln zu motivieren [9, S. 149].

Eine Studie wurde durchgeführt, um herauszufinden, wie das kulturelle Gedächtnis die Selbstidentifikation junger Menschen in Deutschland und Russland beeinflusst. Insgesamt wurden 20 Interviews durchgeführt - 10 Interviews mit Deutschen und 10 Interviews mit russischen Jugendlichen. Vier Befragte aus Russland wurden in einem

persönlichen Gespräch im März 2020 interviewt, die übrigen sechs wurden im April 2020 über Plattformen wie Zoom und Skype befragt. Fünf Personen aus Deutschland wurden im April 2019 über Social Media und Boten befragt. Fünf Teilnehmer wurden persönlich interviewt - drei in Dresden im August 2019, der andere in Klagenfurt, Österreich, im November 2019.

Als Untersuchungsmethode wurde ein Interview gewählt. Diese Methode ermöglichte es, zu erfahren und zu sehen, wie sich das kulturelle Gedächtnis im Bewusstsein moderner Jugendlicher im Alter von 18 bis 35 Jahren widerspiegelt.

Man kann also sagen, dass das kulturelle Gedächtnis ein Mittel zur Selbstidentifikation der Jugendlichen ist. Es ist ein verbindender Faktor der Nation, dank dem sich die heutige Generation an Ereignissen beteiligt fühlt, an denen sie persönlich nicht teilgenommen hat, und der es ihr ermöglicht, die Fehler früherer Generationen zu erfahren.

In dem vertiefenden Interview wurden vier Fragenkomplexe verwendet:

1. Fragen zur Familie, um zu verstehen, wie die Erfahrungen der Vorfahren in einer bestimmten Gruppe verarbeitet werden (z.B. eine der Hauptfragen: "Sprechen Sie über historische Ereignisse in Ihrer Familie und was erzählen Ihnen Ihre Eltern über die Zeit Ihrer Jugend?)

2. Fragen zur Geschichte, um zu verstehen, wie junge Menschen über Ereignisse in der Geschichte des Landes denken (Schlüsselfragen: "Nennen Sie die Ereignisse in der Geschichte Ihres Landes, die Scham / Stolz verursachen")

3. Fragen zum Geschichtsunterricht in der Schule, um zu verstehen, wie dieser die Wahrnehmung der Vergangenheit und die Bildung des kulturellen Gedächtnisses beeinflusst, und ein Block von Fragen zur Politik, um zu verstehen, wie das kulturelle Gedächtnis das Bewusstsein und die aktuelle Situation im Land beeinflusst.

Die Analyse der Interviewdaten und der Vergleich der Antworten zwischen russischen und deutschen Jugendlichen wurden ebenfalls durchgeführt.

Ergebnisse des Interviews mit deutschen Jugendlichen.

Fast alle Befragten (d.h. 10 von 10 Befragten) in Deutschland erwähnten auf die Frage, "für welche Ereignisse der deutschen Geschichte schämen Sie sich", den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust: "Ja, natürlich, der Zweite Weltkrieg und der Nazismus, Hitler. Ich denke, äh... Ja, es gibt nichts Peinlicheres als das"; "Ähm... Ja... Ich denke, das Peinlichste an Deutschland sind die Zeiten des Nazideutschlands"; "Wenn ich darüber nachdenke, warte ... Ich denke, es braucht nicht einmal erwähnt zu werden, es ist offensichtlich, alles, was passiert ist".

Neben dieser Tatsache gibt es noch eine andere? - kein Befragter sagte, dass die Situation mit Syrien und den Flüchtlingen in Deutschland irgendwie einen negativen Einfluss auf das Land selbst hat: "Wenn wir eine starke Wirtschaft haben, warum helfen wir dann nicht den Menschen, die sie brauchen?"; "Es hat viele Argumente gegeben. Ich denke, ihre [Merkel-Engel] Entscheidung war gut. Man muss verstehen und sich daran erinnern, dass Deutschland ein großes Land ist. Es war eine große Sache, ein großes Thema, und jetzt... Sie ist die Kanzlerin eines großen Landes, sie kann nicht jeden glücklich machen. Aber sie wollte den Menschen helfen. Und sie sagte: "Ja, das werden wir." Und niemand kann sagen oder wissen, wie lange diese Situation in Syrien andauern

wird. Wie lange ihre Probleme... Ich schätze, äh... ich weiß es nicht, ich bin kein Politiker, aber ich glaube, es war richtig, das zu tun. Sie wusste, dass die Menschen dort Hilfe brauchten und immer noch brauchen, und wir sind ein reiches Land, wir können es schaffen". Hier ist die Erinnerung an die Täterin.

Das ist nicht nur eine Rechtfertigung dafür, dass es in Deutschland ein kulturelles Gedächtnis gibt - es zeigt, dass die heutige Generation in Deutschland sich zu den Ereignissen vor fast 80 Jahren zugehörig fühlt. Und nicht nur Zugehörigkeit, sondern den Wunsch, sich selbst zu erlösen. Es ist auch eine Analyse der gegenwärtigen Generation vergangener Ereignisse, eine Analyse der Fehler der Vergangenheit.

Bemerkenswert ist auch, dass 7 von 10 Personen einen solchen Feiertag wie den Tag der deutschen Einheit erwähnten. Auf die Frage "Worauf sind Sie stolz in der Geschichte Deutschlands" wurde dieses Datum genannt und auf die Frage "Welche Feiertage im Zusammenhang mit der Geschichte Deutschlands kennen Sie? Und nicht nur beantwortet, sondern die Befragten begründeten, warum, dass das Land geteilt sei, dass es (in ihrem Verständnis) unmöglich sei.

Als Beispiel gibt es drei Versionen der Interviews: "Die erste ist die Wiedervereinigung der beiden Teile Deutschlands"; "Ich bin stolz auf Schriftsteller wie Goethe und Schiller, die Wiedervereinigung Deutschlands"; "Nun... Der Fall der Berliner Mauer 1990. Es ist schwer genug, etwas anderes zu finden"; "die DDR, weil wir... dort... weil Ost und West Angst bekamen und aus dem Osten, weil dieser Teil auch sehr schlecht ist"; "Ah, okay. Also, zum Beispiel der Tag... Deutschland vereinigen, der 3. Oktober. Ich glaube, die Geschäfte sind geschlossen, es gibt keine Schule und so... Und es wird auch durch Videos aus dieser Zeit dargestellt. Und ja, und es ist immer ein guter Prozentsatz von sehr positiv und die...".

Ein weiteres wichtiges Argument dafür, dass es in Deutschland ein kulturelles Gedächtnis gibt (gerade für den Fall Deutschland ist das 20. Jahrhundert wichtig): Rechtsextreme Parteien wie die "Alternative für Deutschland" sind bei den Befragten nicht beliebt. Darüber hinaus ist anzumerken, dass etwa die Hälfte der Befragten sagt, dass sie "nicht verstehen, warum es diese Parteien immer noch gibt". Einige Befragte merkten dies bei der Frage nach der Scham für ihr Land an: "Zweitens, da die richtige Partei "Alternative für Deutschland" in meinem Land vertreten ist. Viele Leute denken, dass sie eine Alternative für Deutschland sein kann (was ich für absolut falsch halte)"; "Und ich würde mehr gegen Rassismus tun"; "Wir haben nicht diese richtigen Bewegungen, ja... Zum Beispiel hatten wir <...> Wir können stolz darauf sein, dass die Menschen heute, oder die Menschen wissen heute, dass sie dagegen sein sollten".

Und alle Befragten erwähnten bis zu einem gewissen Grad die Freiheit. Über den Stolz auf das Land, dass ja, wir hatten <...> wir hatten Probleme, wir schämten uns. Aber die jetzige Generation (unter den Befragten) glaubt, dass Deutschland ein freies demokratisches Land ist, in dem es möglich ist, sich selbst zu verwirklichen, in dem "der Kanzler keine Entscheidung treffen kann, ohne das Parlament zu konsultieren".

Ein weiterer interessanter Punkt: In einem der Interviews gab der Befragte an, dass er aus Bayern stamme: "Ich fühle mich selbst mehr bayerisch als deutsch, da unsere Kultur und unser Dialekt anders sind als die deutsche Kultur und der deutsche Dialekt. Trotzdem sind wir ein Teil von Deutschland". Es gibt also eine Identifikation über den

Geburtsort. Dies ist ein Trend zur Verengung der Selbstidentifikation. Diese Identifizierung steht jedoch nicht im Widerspruch zur nationalen Identität und zum kulturellen Gedächtnis.

Generell können wir aus den erhobenen Daten sagen, dass die Deutschen ein ausgeprägtes kulturelles Gedächtnis haben. Sie erinnern sich an die gleichen Ereignisse und sprechen über sie aus ungefähr dem gleichen Blickwinkel. Auch die Deutschen haben eine nationale Identität: Wir sind Deutsche, wir leben in einem freien Land, wir haben die gleichen Werte.

Ergebnisse des Interviews mit russischen Jugendlichen.

Was die russische Jugend betrifft, so ist das Problem noch akuter. Wenn sie nach den historischen Ereignissen in Russland befragt werden, nehmen sie die jüngsten Veränderungen wie "Annexion der Krim", "Verfassungsänderungen" zur Kenntnis. Vielleicht ist das kulturelle Gedächtnis in Russland schwach, weil es in der Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts tatsächlich Prozesse gab, die das Gedächtnis zerstört haben. Um das Gedächtnis des zaristischen Russlands zu zerstören, wurden viele Orte des historischen Gedächtnisses zerstört, was ein Gefühl der Verwicklung in die Ereignisse, die sich mit ihren Vorfahren abspielten, hervorruft.

Zu beachten ist auch, dass fast jeder Befragte angibt, dass "die Lektionen der Geschichte nicht interessant waren", dass sie als Schulkinder einfach "das Schulbuch auswendig gelernt haben". Eine der Befragten bemerkte, dass ihr die so genannte "lebendige" Geschichte fehlte: "Nun, erinnern Sie sich an letztes Jahr, als wir in das Gulag-Museum, das Jüdische Museum, gingen - es war interessant, weil man fühlte, was es war". Darunter leidet die Identität. Viele Menschen stellen fest, dass sie das Land verlassen wollen - das heisst, sie sind nicht bereit, in der Gesellschaft zu leben, in der sie sich befinden, sie zählen sich nicht dazu. Da es kein gemeinsames kulturelles Gedächtnis gibt, wird es nicht von der jeweiligen Generation gebildet. Nach den Feiertagen befragt, feiern manche Menschen den 9. Mai, d.h. den Tag des Sieges, mit einer großen Pause in ihrer Rede. Aber er wird als ein freier Tag gefeiert, nicht als Stolz für das Land und die Nation. In den meisten Fällen (8 von 10) sprechen mehr Menschen über die Probleme des heutigen Russlands.

So geht aus den eingegangenen Interviews hervor, dass die russischen Befragten kein kulturelles Gedächtnis gebildet haben. Verschiedene Ereignisse aus der russischen Geschichte werden genannt. Es ist aber so, als hätten die Befragten keinen gemeinsamen Hintergrund, wie man in den deutschen Interviews sehen kann.

Vielleicht spielt die Unfähigkeit der Behörden, dieses kulturelle Gedächtnis zu vermitteln, eine Rolle. Zum Beispiel, obwohl jedes Jahr am 9. Mai auf dem Roten Platz gefeiert wird, gibt es eine breite Aufregung, das Unsterbliche Regiment, die Bänder der Georgier - all dies wird nicht als Symbole des kulturellen Gedächtnisses wahrgenommen. Die Menschen verbinden diese Artefakte weniger mit dem Ereignis, das sich im 20. Jahrhundert vor 75 Jahren ereignete, als vielmehr mit dem Versuch zu zeigen, welche Macht wir heute haben. Aus diesem Grund wird der Tag der Erinnerung nicht als Erinnerung, sondern als eine Art Propaganda Russlands wahrgenommen.

Außerdem ist der Begriff des "Patriotismus" negativ für die Deutschen, für die Russen. Assoziationen entstehen nicht mit "Vaterlandsliebe", sondern mit der Nichtanerkennung ihrer Illegitimität.

Außerdem wird auf der Grundlage der erhaltenen Daten alles, was unter der Ägide der Behörden geschieht, als negatives Phänomen wahrgenommen, einschließlich der Lehren aus der Geschichte. Die Jugendlichen stellen, wie bereits gesagt wurde, fest, dass sie ihre Verbundenheit mit der russischen Geschichte nicht spüren. Der Geschichtsunterricht ist in den Köpfen der russischen Jugendlichen ein uninteressanter Absatz im Lehrbuch, deshalb ist es vielleicht wichtig, dass sie Orte der Erinnerung besuchen - Museen, Städte usw.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die russischen Befragten keine grundlegende Grundlage für die Bildung einer nationalen Identität haben - ist diese Identifikation nicht wirklich vorhanden. Das heißt, russische Jugendliche haben ein Gefühl der Zugehörigkeit zu kleinen sozialen Gruppen (Universität, Beruf usw.). Dies bildet jedoch im Allgemeinen keine bestimmte Gemeinschaft, sondern spaltet im Gegenteil die junge Generation.

Das Interview bestand aus zwei Teilen - der Politik und der Geschichte, über die die Befragten sprechen.

Aus diesen Antworten geht klar hervor, dass:

a) alle deutschen Jugendlichen etwa die gleichen Ereignisse in der Geschichte des Landes erwähnen, was ein gemeinsames kulturelles Gedächtnis zeigt;

b) aus den Interviewdaten klar hervorgeht, dass nach Meinung der Befragten die Situation im Land jetzt allgemein gut ist, die politischen Führer mit der gegenwärtigen Jugend zufrieden sind;

c) aus diesen Antworten kann geschlossen werden, dass die Deutschen vor dem Hintergrund, dass sie ein gemeinsames kulturelles Gedächtnis haben, eine vereinte Nation konstituieren und sich als solche identifizieren können. Ja, die Befragten geben an, aus welcher Stadt sie kommen, aber im Allgemeinen ist die Denkrichtung dieselbe. In ihren Antworten spiegeln sie die Fehler der Vergangenheit wider.

Was die russische Jugend betrifft, lässt sich Folgendes feststellen:

a) Aus den Antworten geht klar hervor, dass nicht alle bereit sind, über die aktuelle Situation zu sprechen;

b) bei den Ereignissen, die von der Mehrheit der Befragten genannt werden, handelt es sich um aktuelle Situationen, die ein kollektives Gedächtnis, aber (noch) kein kulturelles Gedächtnis sind;

c) die Antworten unterscheiden sich, woraus geschlossen werden kann, dass es in Russland keine gemeinsame Identifikation als Nation und kein kulturelles Gedächtnis als solches gibt.

Zusammenfassend können die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden: Das kulturelle Gedächtnis der "schuldigen" Deutschen spielt eine sehr starke Rolle bei der Selbstidentifikation junger Menschen als eine einzige Nation. Sie projizieren die Erfahrungen ihrer Vorfahren auf die aktuelle Situation in Deutschland. Und vielleicht wirkt sich die aktuelle Situation in Deutschland, die mit den Flüchtlingen in Deutschland

zusammenhängt, auch auf das kulturelle Gedächtnis aus - vielleicht ist die Situation im Land nicht die beste, aber sie wollen ihre eigenen Fehler nicht wiederholen.

In Russland gibt es trotz der Versuche der Behörden, das Volk durch Feiertage (Tag des Sieges, Tag der nationalen Einheit) als Nation zu vereinen, keine Selbstidentifikation als solche und kein gemeinsames kulturelles Gedächtnis. Die Familien sprechen wenig über die Vergangenheit und die Jugend ihrer Vorfahren. Junge Menschen verbinden diese Geschichten nicht mit ihrer Gegenwart. Es hat keinen Sinn, junge Menschen mit der Vergangenheit zu verbinden. Alles, was sie interessiert, ist, wie wir besser leben können. Auch wenn Russland eine reiche Geschichte hat. Das Bemerkenswerte an den Interviewdaten ist, dass in Deutschland junge Menschen über die gleiche Wahrnehmung der Vergangenheit sprechen. In Russland sind diese Erinnerungen jedoch unterschiedlich - vielleicht, weil jeder die Familiengeschichte und die Geschichte anders wahrnimmt.

Vielleicht gibt es einen Bedarf an Schularbeiten: Der Geschichtsunterricht sollte mit der Geschichte der Familie und der Jugendlichen selbst verknüpft werden. Die Präsenz an historisch wichtigen Orten kann notwendig sein, um das Gefühl der Einheit zu stärken. Kulturelles Gedächtnis ist auch in Russland notwendig, damit junge Menschen die Fehler von heute erkennen und analysieren können.

Aus der geleisteten Arbeit lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen ziehen:

1) Das kulturelle Gedächtnis ist ein Gefühl der Zugehörigkeit zu Ereignissen in der Geschichte des Landes, an denen junge Menschen nicht teilgenommen haben.

2) Die Selbstidentifikation ist ein Gefühl der Einheit der Nation.

3) Das kulturelle Gedächtnis hat einen großen Einfluss auf die Selbstidentifikation, denn das kulturelle Gedächtnis ermöglicht es, die gemeinsame Vergangenheit einer Nation zu markieren.

4) Vergleicht man das kulturelle Gedächtnis in Russland und Deutschland, so stellt man fest, dass die junge Generation in Deutschland das Gedächtnis eines "Verbrechers" hat. Aber nichtsdestotrotz können wir sagen, dass das kulturelle Gedächtnis in Deutschland existiert und stark genug ist, um es jungen Deutschen zu ermöglichen, die Fehler der Vergangenheit zu analysieren. Anders als in Deutschland ist das kulturelle Gedächtnis in Russland unterentwickelt. Dieses Problem kann zusammenhängen mit a) dem Mangel an einer ausreichenden Anzahl authentischer Erinnerungsstücke; b) dem Wunsch, die Ereignisse früherer Generationen zu vergessen; c) dem Mangel an praktischem Geschichtsunterricht in der Schule: Viele Befragte sagten, ihnen fehle etwas Angewandtes, etwas, was man fühlen und verstehen könne, und warum es notwendig sei. Da es kein einheitliches kulturelles Gedächtnis gibt, ist es schwierig, die Vergangenheit zu analysieren und die Fehler dieser Vergangenheit auf die Gegenwart zu übertragen. Aufgrund eines schlecht entwickelten kulturellen Gedächtnisses kann sich die russische Jugend auch nicht als eine einzige Nation fühlen.

Literaturverzeichnis

1. Assmann, Aleida (1999a): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. Verlag C.H. Beck, München.

2. Assmann, Aleida (2003): *Persönliche Erinnerung und kollektives Gedächtnis in Deutschland nach 1945*. In: *Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an*

den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen (herausgegeben von Erler, Hans), Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 126 – 138.

3. Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit.* Verlag C.H. Beck, München.

4. Assmann, Aleida, Assmann, Jan und Hardmeier, Christoph, (Hg.) (1983): *Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation I.* Wilhelm Fink Verlag, München.

5. Assmann, Aleida und Frevert, Ute (1999): *Geschichtsvergessenheit Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart.

6. Assmann, Jan (1987): *Sepulkrale Selbstthematisierung im Alten Ägypten*. In: *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis* (herausgegeben von Hahn, Alois und Kapp, Volker), Suhrkamp, Frankfurt/M, S. 208 – 232.

7. Assmann, Jan (1988a): *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*. In: Assmann und Hölscher (1988), S. 9 – 19.

8. Assmann, Jan (1988b): *Stein und Zeit. Das monumentale Gedächtnis der altägyptischen Kultur*. In: Assmann und Hölscher (1988), S. 87 – 114.

9. Assmann, Jan (1999b): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Verlag C.H. Beck, München.

10. Assmann, Jan (2002): *Nachwort*. In: *Esposito, Elena (2002): Soziales Vergessen*, Suhrkamp, Frankfurt/M, S. 400 – 414.

11. Assman, Jan (2008): *Communicative and Cultural Memory.* An International and Interdisciplinary Handbook, Berlin, New York 2008, S. 109-118

12. Halbwachs, Maurice (1985a): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. Frz. Orig. 1925.

13. Halbwachs, Maurice (1985b): *Das kollektive Gedächtnis*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M. Frz. Orig. 1950 posthum.

14. Halbwachs, Maurice (2003): *Stätten der Verkündigung im Heiligen Land. Eine Studie zum kollektiven Gedächtnis.* UVK Verlagsgesellschaft.

15. Nora, Pierre (1998): *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frank- furt/M. Frz. Orig. 1984.

16. Renan, Ernest (1882) [Электронный ресурс] // URL: http://ucparis.fr/files/9313/6549/9943/What_is_a_Nation.pdf

17. Deutsche Welle (2014) [Электронный ресурс] // URL: https://www.dw.com/ru/алейда-ассман-россияне-старательно-пытаются-стереть-из-памяти-очень-многое/a-18012698

УДК 811.112.2

Минихаирова Камила Рашитовна
Студентка, 3 курс
Школа иностранных языков
Иностранные языки и межкультурная коммуникация
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (Москва)
kamila.minikhairova@yandex.ru
Научный руководитель:
Дементьева Тамара Михайловна
Кандидат филологических наук, доцент, преподаватель кафедры немецкого языка,
школа иностранных языков,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (Москва)

Das Öko-Konzept als Alternative neuer Lebens- und Wohnmodelle
The Eco-Concepts as an Flternative to our New Way of Life

KURZBESCHREIBUNG.

„Alles was gegen die Natur ist, hat auf Dauer keinen Bestand. “
Charles Darwin

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.

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.

Stichwörter: Öko-Konzept; Mülltrennung; Umweltschutzorganisationen; Entsorgung; Weiterverarbeitung;

Eco-concept; Waste separation; Environmental organisations; Waste disposal; Recycling.

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 unternehmen sie 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

Angebote für Kinder und Studierende

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" («Шиес») 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. Obwohl es 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 Ljewenjez, 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 den 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

Partnerschaft für Greenpeace

Bevor die beschlossenen Gesetze in Kraft gesetzt wurden, engagierten sich nur Freiwillige von Hilfsorganisationen wie Greenpeace, «РазДельный Сбор» / “Getrennte Müllsortierung” , «Собиратор», ЭКА/ EKA.

➢ **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 - РазДельный Сбор», 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 «РазДельный Сбор» 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 «Больше кислорода!» 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: Fazit

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.

Literaturverzeichnis

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 22.05

Паутова София Сергеевна
Студентка 4 курса факультета иностранных языков,
Государственный социально-гуманитарный университет (Коломна)
sonyapautova@gmail.com
Научный руководитель:
Хомутская Наталья Ивановна
Кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой германо-романских языков и методики их преподавания,
Факультет иностранных языков
Государственный социально-гуманитарный университет (Коломна)

Martin Luther und Thüringen
Martin Luther and Thuringia

KURZBESCHREIBUNG.

Dieser Artikel untersucht die Rolle von Martin Luther in der Geschichte Deutschlands, seine Biographie. Insbesondere die wichtigsten Momente seines Lebens. Eine besonders wichtige Rolle im Leben von Martin Luther spielt das Bundesland Thüringen. Von hier aus, aus Erfurt, beginnt die berufliche Ausbildung von Martin Luther, die Geschichte seines Lebens beginnt. Wir schauen uns auch an, wie Martin Luther heute in Erinnerung bleibt, insbesondere an die berühmte Touristenroute. Martin Luther spielte bekanntlich eine wichtige Rolle in der Reformation Deutschlands, die auch im Artikel erwähnt wird. Niemand weiß, wie sich die Geschichte Deutschlands entwickelt hätte, wenn Martin Luther nicht Teil seiner Geschichte gewesen wäre. Deutschland feierte 2017 den 500. Jahrestag der Reform von Martin Luther, was auch eine unbestreitbare und wichtige Tatsache für den Einfluss von Martin Luther ist.

Stichwörter: *Martin Luther; die Bibel; Lutherweg; Deutschland; Thüringen; Erfurt.*

ABSTRACT.

This article examines the role of Martin Luther in the history of Germany, his biography. Especially the most important moments in his life. Thuringia plays a particularly important role in the life of Martin Luther. From here, from Erfurt, Martin Luther's professional training begins, the story of his life begins. We also take a look at how Martin Luther is remembered today, especially the famous tourist route. As is well known, Martin Luther played an important role in the Reformation of Germany, which is also mentioned in the article. Nobody knows how the history of Germany would have developed if Martin Luther had not been part of its history. Germany celebrated the 500th anniversary of Martin Luther's reform in 2017, which is also an undeniable and important fact for Martin Luther's influence.

Keywords: *Martin Luther; the Bible; Lutherweg; Germany; Thuringia, Erfurt.*

Es ist schwer, die Rolle von Martin Luther in der Geschichte Deutschlands und insbesondere Thüringens zu überschätzen. Jeder, der deutsche Sprache lernte, hörte den Namen dieses Mannes.

Der Reformator Martin Luther (1483-1546) besitzt seine biographischen Wurzeln in Thüringen, wo sich entscheidende Momente seines Lebens abgespielt haben. Noch immer leben Verwandte Martin Luthers in und um Möhra südlich von Eisenach, wo dessen Familie seit dem 14. Jahrhundert nachweisbar ist. Sein Vater Hans Luder (erst Martin änderte 1517 die Schreibweise in Luther um) war dort als ältester Sohn eines Bauern aufgewachsen. 1483 zog Hans Luder nach Eisleben, um sich als Bergmann im mansfeldischen Kupferbergbau zu verdingen. Hier wurde Martin Luther am 10. November 1483 geboren. Seit 1498 lebte Luther im Cottaschen Haus, dem heutigen Lutherhaus.

Die entscheidende geistige Prägephase durchlebte Martin Luther in Erfurt. Hier sollte er an der Universität das Rüstzeug für eine glanzvolle Karriere erwerben, am besten an einem Fürstenhof. Beim Eintrag in die Matrikel 1501 wehte "Martinus Ludher ex Mansfeldt" im Collegium maius, dem Hauptgebäude der Universität, bereits der Geist von gut hundert Jahren Geschichte an. Die Hierana (= Universität an der Gera) galt zu jener Zeit als eine der angesehensten Hochschulen Mitteleuropas und hatte 1379 als erste im heutigen Deutschland ein Gründungsprivileg erhalten. Luthers "Studentenwohnheim", die Georgenburse, sowie die meisten Bursen, Kollegien, die Universitätskirche (Michaeliskirche) und zahlreiche Druckereien befanden sich im "lateinischen Viertel". Im Collegium maius war auch die Philosophische Fakultät untergebracht, mit der das Studium begann, ehe man eine der drei höheren Fakultäten (Recht, Medizin, Theologie) besuchen konnte. Luther schloss jenes Grundstudium der sieben Freien Künste 1505 erfolgreich als Magister Artium (= Meister der Künste) ab. Sein ganzes Leben lang behielt er eine enge Beziehung zu Erfurt und bekannte: "Die Erfurter Universität ist meine Mutter, der ich alles verdanke."

Das anschließende Jurastudium, Voraussetzung für den vorgezeichneten Karriereweg, brach Luther nach seinem sagenumwobenen "Gewittererlebnis" jedoch ab. Auf dem Heimweg von den Eltern in Mansfeld ereilte ihn am 2. Juli 1505 nahe dem heutigen Erfurter Vorort Stotternheim ein Unwetter, wobei er in größter Not geschworen haben soll: "Hilf du, Heilige Anna, ich will ein Mönch werden!" Dies ist als entscheidender biographischer Wendepunkt, als "Werdepunkt der Reformation" eingestuft worden. Aus dem lebenslustigen Jurastudenten wurde er verzweifelt um sein Seelenheil ringende Mönch. Am 17. Juli 1505 trat Luther in das Erfurter Augustinerkloster ein. Bis 1511 sollte er sich hier der strengsten "Möncherei" unterwerfen und mit der Frage kämpfen, wie er zu einem gnädigen Gott kommen könne. 1507 erfolgte die Priesterweihe im Dom St. Marien, zugleich nahm Luther das Theologiestudium auf, das er 1512 in Wittenberg mit der Doktor-Promotion abschloss. 1510/11 führte eine Ordensangelegenheit den Erfurter Augustinermönch zum einzigen Mal an den Sitz des Papstes nach Rom [2, S. 93].

Erfurt darf als wichtigster Lutherort gelten, in dessen historischer Altstadt sich noch viele Spuren des "werdenden Reformators" finden. Hier stehen das Hauptgebäude seiner Universität, heute Verwaltungssitz der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland, die

Georgenburse mit Gedenkstätte und Pilgerherberge sowie das Augustinerkloster, eine renommierte Tagungs- und Begegnungsstätte mit Ausstellung samt Lutherzelle und historischer Bibliothek. Das Kloster Luthers steht auf der Vorschlagsliste als UNESCO-Welterbe für 2017. Zu diesen herausragenden Erinnerungsorten kommen weitere hinzu, wie Dom, Kaufmannskirche, Michaeliskirche, Barfüßerkirche oder Gasthaus "Zur Hohen Lilie".

Ab 1511 sollte sich das Leben Luthers und sein Wirken als Reformator eng mit der kursächsischen Residenz- und Universitätsstadt Wittenberg verbinden. Seine theologischen Ansichten zielten dabei zunächst keineswegs auf den Bruch mit Rom und eine neue Kirche. Sie lassen sich im Kern auf die Erkenntnis zurückführen, dass der Mensch nur durch den Glauben an einen gnädigen Gott und nicht durch kirchliche Vermittlung oder gute Taten Erlösung erlange. "Gerecht" werde er allein durch Jesus Christus, die Heilige Schrift, die Gnade und den Glauben. Dies mündete in die Reformation, wobei die ausufernde kirchliche Praxis des Ablasshandels den Auslöser bildete. Luther fasste nach dem legendären Thesenanschlag am 31. Oktober 1517 seine Theologie in eine Reihe von Schriften, wobei ihm die moderne Technik des Buch- und Flugblattdruckes bei der raschen Verbreitung zugutekam. Nach der Exkommunikation durch Papst Leo X. weigerte er sich auch vor Kaiser Karl V. auf dem Wormser Reichstag 1521 zu widerrufen, worauf die Reichsacht über ihn verhängt wurde.

Luther besaß in seinem wettinischen Landesherren Kurfürst Friedrich dem Weisen von Sachsen (1486-1525) jedoch einen umsichtigen Beschützer. Er ließ den Mönch und Professor am 4. Mai 1521 unweit der Burg Altenstein bei Bad Liebenstein zum Schein entführen und auf die Wartburg bringen. Für zehn Monate lebte Luther als Junker Jörg auf dem einstigen Sitz der Landgrafen von Thüringen, deren Erbe die Wettiner 1247/64 angetreten hatten. Er nutzte die Zeit für die Übersetzung des Neuen Testamentes ins Deutsche, dem 1534 die vollständige "Lutherbibel" folgte. Hiermit legte Luther eine weitere wesentliche Grundlage für die Ausbreitung des protestantischen Glaubens. Darüber hinaus wird der sprachgewaltigen und volksnahen Bibelübersetzung eine wichtige Rolle bei der Durchsetzung einer neuhochdeutschen Schriftsprache zugeschrieben. Die heute zum UNESCO-Welterbe zählende Wartburg verdankt ihren Ruf als nationaler Symbolort freilich nicht Luther allein, sondern ihrer erinnerungskulturellen Vielschichtigkeit.

Zu den genannten Erinnerungsorten kommt eine Reihe hinzu, zumal Luther auf seinen Reisen viel in Thüringen unterwegs war und an zahlreichen Kirchen predigte. Gotha, das im 17. Jahrhundert unter Herzog Ernst dem Frommen zur „protestantischen Musterresidenz" werden sollte, hatte den Mönch und Reformator häufig beherbergt. 1515 wurde Luther im dortigen Augustinerkloster zum Provinzvikar gewählt. In Jena, der späteren wettinischen Landesuniversität im kleinstaatlichen Thüringen (1548/58), findet sich in der Stadtkirche St. Michael die Grabplatte Luthers. Diese war ursprünglich für Wittenberg geplant, das hölzerne Modell hängt in der Erfurter Andreaskirche.

Luther-Rezeption

Im "Kernland der Reformation" konnte sich unter Ausnahme der kurmainzischen Gebiete mit dem konfessionell gespaltenen Erfurt und dem Eichsfeld die neue Konfession rasch durchsetzen. In Form des Landeskirchenwesens mit den Fürsten als

Landesbischöfen wurde der Protestantismus zu einem Grundpfeiler neuzeitlicher Staatlichkeit. Parallel hierzu entfaltete sich ein wahrer Kult um den Reformator. Zentrale Erinnerungsorte wie das Augustinerkloster in Erfurt erlangten geradezu den Status von Wallfahrtsorten. Zugleich fand die Theologie und Lutherforschung in Thüringen eine wichtige Heimstatt. An der Universität Jena, über Jahrhunderte Hüterin des lutherischen Erbes und Ausbildungsstätte evangelischer Geistlicher, findet sich eine der bedeutendsten Schriftensammlungen der Reformationszeit. Von 1883 bis 2009 erschien die maßgebliche "Weimarer Ausgabe" aller Werke Luthers.

Im 19. Jahrhundert erreichte der nationalprotestantische Lutherkult seinen Höhepunkt. Beginnend mit dem Wartburgfest der Burschenschaften 1817 bildeten besonders die großen Jubiläen 1830, 1846 und 1883 den Anlass, Luther als nationale Heldenfigur zu feiern. Dies prägte auch die Denkmallandschaft. Denkmale in Möhra (1861), Erfurt (1889) und Eisenach (1895) zeigen einen in bronzener Unerschütterlichkeit stehenden Luther mit der Bibel in der Hand. Eine nochmalige Steigerung erfuhr die nationalistische Akzentuierung des Lutherbildes mit dem Ersten Weltkrieg 1914/18, in den das Reformationsjubiläum 1917 fiel. Das Dritte Reich 1933-1945 griff die antijüdischen Schriften Luthers auf, der so als Kronzeuge für den Antisemitismus missbraucht wurde. Hieran hatten auch die in Thüringen stark vertretenen Deutschen Christen (DC) anteil, die dem Nationalsozialismus nahe stehende Strömung des Protestantismus.

In der DDR-Zeit führte die Staatspartei SED besonders in den 1950er-Jahren einen heftigen Kampf gegen die evangelische Kirche. Hiermit korrespondierend stigmatisierte man Luther als "Bauernschlächter" und "Fürstenknecht". Doch allmählich hellte sich das Bild auf, was erstmals 1967 anlässlich des 450. Reformationsjubiläums spürbar wurde. 1983 kulminierte dies in einer großen Lutherehrung zu dessen 500. Geburtstag. SED-Generalsekretär Erich Honecker erklärte Luther zu "einem der größten Söhne des deutschen Volkes". Das stand auch im Zusammenhang mit der neuen Kirchenpolitik seit 1978, die auf ein harmonischeres Verhältnis zielte. Während der aufwändigen Ehrungen 1983, für die erhebliche Sanierungsanstrengungen unternommen worden waren, gehörten die Wartburg und Erfurt zu den Schwerpunkten. Die Rekonstruktion des Erfurter Augustinerklosters durch die Kirche gehört zu den nachhaltigsten Erträgen des Lutherjahres 1983.

Nach der friedlichen Revolution und deutschen Wiedervereinigung 1989/90 sollte Luther im Freistaat Thüringen wieder zu den wichtigsten identitätsstiftenden historischen Persönlichkeiten zählen. Er steht am Beginn der im kollektiven Gedächtnis fest verankerten frühneuzeitlichen Kulturlandschaft zwischen Reformation und Klassik, die das Bild vom "Kulturland Thüringen" maßgeblich prägt.

Lutherweg.

Der Lutherweg als Gemeinschaftsprojekt von Kirchen, Tourismusverbänden, Kommunen und weiteren Trägern wendet sich an Pilger, Wanderer und an Besucher, die an der Reformation und ihren Wirkungen interessiert sind. In ganz unterschiedlichen Bundesländern und Landschaften führt der Lutherweg durch Orte der Reformation und an Plätze, deren Bedeutung sich durch die Wirkungen der reformatorischen Bewegung erschließt. Zahlreiche Stationen in Städten und kleineren

Ortschaften heißen Sie willkommen und bieten mit einem jeweils besonderen Thema interessante Einblicke, die eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Zugangsweisen zu Luther und der Reformation ermöglichen. [6]

Viele Stationen im Leben Martin Luthers liegen in Thüringen. In Eisenach ging der Reformator zur Schule, in Erfurt studierte er Theologie. Über den Gipfeln des Thüringer Waldes thront majestätisch die Wartburg, wo Luther das Neue Testament übersetzte. Fast überall trifft man auf Luthers Spuren und wird mit der Person oder dem Wirken des Reformators konfrontiert. Der Lutherweg in Thüringen verbindet mehr als 30 dieser Orte und Stätten in Thüringen auf einer Länge von rund 900 Kilometern miteinander. [7]

Wir können also zusammenfassen und eindeutig sagen, dass die Biographie von Martin Luther untrennbar mit Thüringen, Erfurt, verbunden ist. Von der Universität in Erfurt begann sein Leben, das wir kennen. Wer weiß, was wäre mit der Geschichte Deutschlands, mit der deutschen Sprache, wenn Martin Luther nicht ein solches Leben wählen würde?

Die Sprache Luthers hat die deutsche Hochsprache geprägt, wie wir sie heute sprechen und schreiben. Dies gilt für die Aussprache, für die Wortformen und den Wortschatz nicht weniger als für den Stil. Viele Redewendungen und Sprichwörter stammen aus der Lutherbibel: Recht muss doch recht bleiben; Unrecht Gut gedeiht nicht; das Werk lobt den Meister. Zahlreiche Wörter hat Luther neu geschaffen, wie „friedfertig“, „gastfrei“ und „Herzenslust“; andere wie „Einfluss“ und „geistreich“, wurden durch Luther in die Schriftsprache aufgenommen, ebenso das Wort „die Muttersprache“. Mitten in der Zeit des Zerfalls des alten deutschen Reichs legte so Luther die Grundlage für eine gemeinsame deutsche Sprache und eine gemeinsame deutsche Kultur. [5, S. 42]

Literaturverzeichnis

1. Steffen Raßloff: Martin Luther in Thüringen (Thüringen. Blätter zur Landeskunde 84). Erfurt 2010 (2. Auflage 2014).
2. Гобри И. Лютер. - М. : Молодая гвардия : Палимпсест, 2000. - 513 с.
3. История немецкой реформации: время, люди, события: учеб. пособие по аспекту «Страноведение» (на нем. Языке) / Л. С. Никифорова, Я. С. Немцева. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2015. – 56 с.
4. Соловьев Э. Ю. Мартин Лютер – выдающийся деятель немецкой и европейской истории. – Вопросы истории, 1983, № 10.
5. Соловьёв Э. Ю. Непобежденный еретик : Мартин Лютер и его время : [Пер. с рус.] / Э. Соловьев. - Рига : Авотс, 1988. – 296 с.
6. http://www.lutherweg.de/
7. https://www.luther2017.de/erleben/auf-lutherwegen/lutherweg-in-thueringen/

УДК 372.881.111.22

Прохорова Анастасия Вячеславовна
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
nprokhorova1999@gmail.com
Толмачева Анастасия Андреевна
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
Научный руководитель:
Дементьева Тамара Михайловна
Доцент, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры немецкого языка, школа иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Die Bildreflexion der Verlorenen Generation in den Werken von Erich Maria Remarque
The representation of “Lost Generation” in works of Erich Maria Remarque

KURZBESCHREIBUNG.

Dieses Thema ist heute sehr aktuell, da die moderne Welt ein turbulenter Ort ist. Es gibt immer noch Kriege, die sich auch auf die jüngere Generation auswirken. Die hier betrachteten Werke, aber auch die Werke anderer Autoren zum Thema der "verlorenen Generation" sind wichtig, da sie die ganze Sinnlosigkeit und Grausamkeit des Krieges offenbaren.

Der Erste Weltkrieg hat einen großen Eindruck in der Geschichte der gesamten Menschheit hinterlassen. Unter dem Einfluss dieser schrecklichen Ereignisse standen nicht nur Politik und Wirtschaft aller Länder der Welt, sondern auch gewöhnliche Menschen, die zu unfreiwilligen Teilnehmern dieser Ereignisse wurden. Zu diesen Menschen, die heute als Vertreter der Verlorenen Generation bezeichnet werden, gehört auch E. M. Remarque. Sowohl beteiligte er sich an den Feindseligkeiten als auch beschrieb er später alle Schrecken und Entbehrungen des Kriegs. Dieses Phänomen hat sich nicht nur in Europa verbreitet, sondern auch in den USA, wo Hemingway der prominenteste Schriftsteller war, der die verlorene Generation beschrieb.

Der Forschungsgegenstand ist der Roman “Im Westen nichts Neues” von E. M. Remarque. Das Forschungsobjekt ist die Unterschiede zwischen den Auffassungen der Verlorenen Generation bestimmt, die von Remarque und Hemingway in seinem Roman “In einem andern Land” beschrieben wurden.

Der Zweck dieser Studie ist, die Merkmale der Verlorenen Generation in der deutschen Literatur im Vergleich mit dem gleichen Phänomen in der amerikanischen Literatur zu untersuchen. Im Laufe der Arbeit wurden qualitative Forschungsmethoden wie Dokumenten- und Literaturanalyse verwendet.

Im Rahmen der durchgeführten Forschungsarbeiten wurden zwei literarische Werke aus derselben Epoche betrachtet, die das Problem der "verlorenen Generation" in verschiedenen Ländern behandeln. Es wurden Themen und Probleme, aktuelle Tendenzen identifiziert.

Stichwörter: *Erich Maria Remarque, Ernest Hemingway, Verlorenen Generation, Im Westen nichts Neues, In einem andern Land, Militärische Literatur, Der Erste Weltkrieg, Literaturanalyse.*

ABSTRACT.

This topic is very relevant today, as we live in hectic times. Unfortunately, there are still wars that affect the younger generation. The works considered here, as well as the works of those, who wrote about the "Lost generation" are important because they reveal the senselessness and cruelty of war.

The First World War has left a great footprint on the history of all mankind. Under the influence of these terrible events not only politics and economy of all countries in the world, but also ordinary people who became involuntary participants of these events were affected. One of these people, who are now called representatives of the Lost Generation, is E. M. Remarque. He had personally taken part in the fighting and later described all the horrors of war. This phenomenon has spread not only in Europe but also in the USA, where Hemingway was the most prominent writer to describe the Lost Generation.

The subject of our research is the novel " All Quiet on the Western Front " written by E. M. Remarque. The object of research is determined by the differences between the views of the Lost Generation described by Remarque and Hemingway in his novel "A farewell to arms".

The purpose of this study is to examine the characteristics of the “Lost Generation” in German literature in comparison with the same phenomenon in American literature. In the course of the work, qualitative research methods such as document and literature analysis were used.

During the research, two literary works from the same period, which dealt with the problem of the "Lost Generation" in different countries, were analyzed. Topics and problems, as well as current trends were identified.

Keywords: *Erich Maria Remarque, Ernest Hemingway, Lost Generation, All Quiet on the Western Front, A farewell to arms, Military literature, The First World War, literary analysis.*

Die Einleitung

In der vorliegenden Arbeit werden die literarischen und historischen Merkmale der Verlorenen Generation in den Werken von dem berühmten deutschen Romanschriftsteller Erich Maria Remarque behandelt.

Der Erste Weltkrieg hat einen großen Eindruck in der Geschichte der gesamten Menschheit hinterlassen. Unter dem Einfluss dieser schrecklichen Ereignisse standen nicht nur Politik und Wirtschaft aller Länder der Welt, sondern auch gewöhnliche Menschen, die zu unfreiwilligen Teilnehmern dieser Ereignisse wurden. Zu diesen Menschen, die heute als Vertreter der Verlorenen Generation bezeichnet werden, gehört auch E. M. Remarque. Er beteiligte sich sowohl an den Feindseligkeiten als auch beschrieb er später alle Schrecke und Entbehrungen des Kriegs. Dieses Phänomen hat sich nicht nur in Europa verbreitet, sondern auch in den USA, wo Hemingway der prominenteste Schriftsteller war, der die verlorene Generation beschrieb.

Die vorliegende Arbeit ist in fünf Kapiteln geteilt. Das erste Kapitel handelt von dem Konzept der Verlorenen Generation in historischer Perspektive. In dem zweiten Kapitel geht es um die Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg und die Erscheinung der kriegszerstörten Generation. Der dritte Teil der Arbeit wird dem Leben und dem Werk von Erich Maria Remarque gewidmet. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung der Verlorenen Generation in dem Roman *"Im Westen nichts Neues"* von E. M. Remarque. Schließlich werden die Unterschiede zwischen den Auffassungen der Verlorenen Generation bestimmt, die von Remarque und Hemingway in seinem Roman *"In einem andern Land"* beschrieben wurden.

Ziel dieser Arbeit ist die Merkmale der Verlorenen Generation in der deutschen Literatur im Vergleich zu dem gleichen Phänomen in der amerikanischen Literatur zu untersuchen. Im Rahmen dieser Arbeit sollen die Fragen beantwortet werden, welche Merkmale die Verlorene Generation hat, wie der Weltkrieg diese Generation beeinflusst hat, und auch welche Unterschiede zwischen den Abbildungen der Verlorenen Generation in der deutschen und amerikanischen Literatur gibt es.

"Lost generation" als Begriff

Der Begriff "Lost Generation" kommt aus dem Bereich der amerikanischen Literatur und tauchte in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg auf. Geprägt wurde die Bezeichnung von Gertrude Stein und bezog sich ursprünglich auf Kriegsveteranen.

Die Historiker William Strauss und Neil Howe erweiterten das Konzept der Lost Generation in ihrem Buch "Generations", die sich mit dem Ersten Weltkrieg beschäftigten. Nun wurden nicht nur Menschen, die den Krieg durchlebt hatten, sondern auch solche, die in der Zeit von 1883 bis 1900 geboren wurden, einbezogen. Menschen, deren Bewusstsein von diesem schrecklichen Ereignis am meisten betroffen war.

Die Entstehung der kriegszerstörten Generation

Die Soldaten, die am Nahkampf teilnahmen und den Krieg überlebten, waren zweifellos die kämpferischsten Anhänger dieser Generation. Zu den stärksten Erfahrungen, die die überlebenden Soldaten während des Krieges machten, gehörten vor allem die von Gewalt, Mord und Tod.

Bei den Todesfällen wird die höchste Zahl von Soldaten im Alter zwischen 18 und 24 Jahren angegeben. Dies war vor allem darauf zurückzuführen, dass einige junge Männer während des laufenden Krieges als neue Verstärkung an die Front geschickt wurden, was für sie sehr riskant war. Sie erhielten keine angemessene militärische und psychologische Ausbildung, so dass ihre Teilnahme an Schlachten meist mit dem Tod endete.

Der Erste Weltkrieg war eine Art Entdecker neuer militärischer Technologien. Menschliche Erfindungen wie Bomber und niedrig fliegende Kampfjets wurden erstmals eingesetzt. Während des Ersten Weltkrieges entwickelten die Parteien eine Taktik des Stellungskrieges, die die Wirksamkeit der offensiven Operationen verliert. Als Ausweg aus der Sackgasse sollten chemische Waffen eingesetzt werden, um die Verteidigung zu durchbrechen. Die neue Taktik beeinflusste jedoch nicht nur den Verlauf der Schlachten, sondern auch die Wahrnehmung von Krieg und Kampfhandlungen durch die Soldaten.

Da direkte Begegnungen von Hand zu Hand selten waren, sahen die Soldaten ihre Gegner nicht als Opfer, an dessen Tod der Soldat-Mörder schuld war, sondern eher als Sterbende. So mit dem Verständnis, dass sie immer noch Mörder und nicht Beobachter sind, begegneten die Soldaten später. Die Infanteristen, die oft in die Schützengräben gingen, um das ständige Geräusch der Schüsse zu hören, und nur warten konnten, fühlten sich machtlos gegen diese Gewalt, die auch ihren Gegnern als 'ein anonymes Geschehen' erschien.

Die moderne militärische Waffentechnik hatte nicht nur verheerende Auswirkungen auf die Landschaft und die menschlichen Körper, sondern auch auf die Seelen der Soldaten, was sich in charakteristischen psychologischen Symptomen äußerte. Es war ein Zustand ständiger Angst, Nervenzusammenbrüche und so genannten *'shellshocks'*. Am Ende des Krieges hatten die Soldaten auch ein Verantwortungsgefühl für die Todesfälle, an denen sie teilnahmen.

Erich Maria Remarque

Einer der populärsten Schriftsteller des Deutschen Reiches im zwanzigsten Jahrhundert ist Erich Maria Remarque. Der Publizist, dessen Aussagen unsterblich wurden, repräsentierte die "verlorene Generation", die später zum Hauptmotiv und zur Hauptidee des Schriftstellers wurde. Remarque ging als Antikriegsschriftsteller in die Geschichte der Weltliteratur ein, und seine Romane die vor allem pazifistische Einstellung und humanistische Absicht enthalten, sind weltberühmt. Die nächsten beiden Unterabschnitte, die über das Leben und Werk von Remarque erzählen, werden erklären, warum dies so ist.

Das Leben

Erich Paul Remarque wurde am 22. Juni 1898 als Erich Paul Remarque in Osnabrück geboren, wo sich seine Eltern nach ihrer Heirat verzogen. Die Familie von Remarque war sehr arm und hing nicht am Haus: vor dem Krieg, als Erich unabhängig wurde, zog die Familie 11 Mal um. Diese Tatsache und das Fehlen einer dauerhaften Wohnung hatten einen erheblichen Einfluss auf sein Weltbild. Remarque selbst schrieb über seine Kindheit und Leben in Osnabrück: "Weder zu Hause noch in der Kirche fand ich Verständnis für meine Träume von einer Welt außerhalb meines Kreises oder Anleitung bei meinen Versuchen, mich unter den Büchern zurechtzufinden. Man konnte sich keine andere Zukunft vorstellen als vielleicht die eines Postmeisters, Lehrers oder Apothekers…" [1, S. 7]

Remarque war ein aktives Mitglied der Osnabrücker Jugendgruppe. Diese Organisationen mit stark nationalistischer Ausrichtung verbreiteten sich dann in ganz Deutschland. Nach der patriotischen Überzeugungsarbeit von Remarques Klassenlehrer Kanschorek, betrat Remarque, der 18 Jahre alt wurde, im November 1916 freiwillig mit seinen Freunden die Kaserne in Osnabrück.

Am 12. Juni 1917 ging er an die Westfront. Remarques erster Kampf fand kurz nach seiner Ankunft, Ende Juni, statt. Die Gefühle, die Remarque in seinen Schlachten und der Erfahrung des harten Lebens in den Schützengräben gewonnen hat, werden später die Grundlage für einen seiner berühmtesten Romane "Im Westen nichts Neues" bilden. Am 31. Juli 1917 wurde er durch Granatsplitter am linken Bein, am rechten Arm und am Hals

verwundet. Der Rest des Krieges wurde in deutschen Lazaretten verbracht. Nach dem Krieg war Remarque ein aktiver Schriftsteller.

Erich Maria Remarque starb am 25. September 1970 im Alter von 73 Jahren an einem Aortenaneurysma. Der Schriftsteller ist auf dem Friedhof von Ronco im Kanton Tessin begraben.

Das Werk

Die Analyse der Biographie von Erich Maria Remarque lässt uns verstehen, dass die Inspiration für sein Werk vor allem sein eigenes Leben war. Allerdings sind dies nicht gerade autobiographische Werke, die Realität vermischt sich oft mit der Welt der Phantasie. So beschrieb Remarque selbst die Motive für seine Arbeit: “Mein Thema ist der Mensch dieses Jahrhunderts, die Frage der Humanität. Und mein Credo ist das des Individualisten: Unabhängigkeit, Toleranz, Humor.” [1]

Das Hauptproblem in seinen Romanen ist oft die Darstellung des Alltagslebens der Protagonisten. Das ist es aber, was den Leser in das Werk eintauchen lässt, ihn zum Nachdenken anregt und sich eine eigene Meinung über das Geschehen bildet. Die Tatsache, dass Remarques Romane nie glücklich enden, macht die Geschichte noch glaubwürdiger. Deshalb hat der Leser das Gefühl, dass dies die Realität des Geschehens ist, und er kann mit den Figuren sympathisieren und sich in sie einfühlen, als ob sie lebende Menschen wären.

Im Zusammenhang mit Erich Maria Remarque wird oft von der "verlorenen Generation" gesprochen. Allerdings, so Stein, kann Remarque nicht als vollwertiger Vertreter der "Lost Generation" betrachtet werden, da er kein Amerikaner war. Dennoch spiegelt er in seinen Romanen eine Generation wider, “die vom Kriege zerstört wurde – auch wenn sie seinen Granaten entkam”. Diese Generation wurde durch den Krieg geschaffen und litt während ihrer gesamten Existenz unter dessen Folgen. Aus diesem Grund können wir den Begriff "verlorene Generation" auf ihn und seine Romane anwenden.

Die Vertreter

Neben Remark gibt es noch andere Schriftsteller, die das Thema "Die verlorene Generation" in ihren literarischen Werken geweiht haben. Ernest Hemingway zum Beispiel schrieb in seinem Werk "In einem andern Land" über die Schwierigkeiten, mit denen junge Menschen dieser Generation konfrontiert hatten.

Ein weiterer Vertreter der verlorenen Generation amerikanischer Schriftsteller ist Francis Scott Fitzgerald. In seinem ersten Roman "Diesseits vom Paradies" (1920) zeigt er auch die Schwierigkeiten der Menschen der verlorenen Generation auf.

Ein anderer Schriftsteller, John Doss Passos, fuhr während des Ersten Weltkriegs einen Krankenwagen. In seinem Nachkriegsroman "Die drei Soldaten" (1921) beschreibt er den Krieg als eine riesige Todesmaschine, die alles tötet, was in jedem Menschen individuell ist. Als Schriftsteller, der den Krieg durchlebt hat, beschreibt er ihn als etwas Schmutziges und Hässliches.

Die Entwicklung der Verlorenen Generation in Remarques Romanen

In den Werken von Erich Maria Remarque wird das Bild der verlorenen Generation sehr anschaulich beschrieben: die Schwierigkeiten, denen die Menschen begegnen, ihre Gedanken und Erfahrungen. Die Geschichte dieser Generation begann mit dem Roman *"Im Westen nichts Neues"*, der später besprochen werden soll.

Der Roman *"Im Westen nichts Neues"* erzählt die Geschichte eines jungen Mannes, dessen Generation in den schrecklichen Ersten Weltkrieg verwickelt war. Dieser Krieg zerstörte die Ideale junger Menschen und machte sie alt und hoffnungslos.

Der Erzähler eines Romans namens Paul Boymer ist 19. Jahre alt. In dem Roman gibt es solche Helden wie Albert Kropp, Müller, Leer. Der freiwillige Eintritt der Jungen in die Armee wurde weitgehend von den Ansichten ihres Schullehrers Kantorek beeinflusst, der für sie eine unerschütterliche Macht darstellte. Als sie jedoch die Front besuchten und die Hässlichkeit des Todes sahen, erkannten die jungen Leute, dass ihre Ansichten über das Leben falsch waren, und es gibt viele Menschen wie Kantorek auf der Welt. Menschen, die glauben, dass reiner Egoismus den Menschen retten wird. An der Front schließen sich neue Leute der Gesellschaft von Freunden an: Tiaden, Westus, und Detering. Stanislav Katzinsky, der den Spitznamen "Kat" erhielt, war ebenfalls in ihrer Gruppe. Da er der Älteste von allen war, galt er als Leiter dieser Gruppe. Junge Männer konnten sich immer auf ihn verlassen. Neue Freunde aus der Firma, vor allem ältere, werden mit Paul und seinen Freunden aus der Turnhalle verglichen. Jeder der neuen Menschen hat bereits eine bestimmte Lebenserfahrung gemacht, sie sind so sehr mit ihrem früheren Leben verbunden, dass der Krieg sie nicht brechen kann. Im Gegenteil, Paul hat das Gefühl, als seien er und seine Freunde "entwurzelt" worden. Von ihrem Leben ist nichts mehr von Bedeutung. Der Krieg verändert sie. Der Krieg wird im Leben eines jeden von ihnen tiefe Spuren hinterlassen.

Schließlich haben Menschen, die in den Krieg gezogen sind, eine sehr schmerzhafte Lebenserfahrung gemacht, die sich auf ihr ganzes Leben ausgewirkt hat. Nach der Erläuterung des Romans durch den Erzähler ist es für ältere Menschen viel einfacher, weil sie eng mit dem Vorkriegsleben verbunden sind. Es ist diese Verbindung, die ihnen hilft, sich in den Alltag zu integrieren. Im Gegenteil, für junge Menschen stellt sich die Situation ganz anders dar. Sie haben nicht genug Lebenserfahrung gesammelt und es nicht geschafft, ihre eigenen Lebenswerte zu schaffen. Junge Menschen sind nach wie vor unwiderruflich vom Krieg betroffen. Wie Paul sagt: *"Die älteren Leute sind alle fest mit dem Früheren verbunden, sie haben Grund, sie haben Frauen, Kinder, Berufe und Interessen, die schon so stark sind, daß der Krieg sie nicht zerreißen kann."* [13, S. 23] In dem Roman schließt Albert Kropp: *"Der Krieg hat uns weggeschwemmt. Für die anderen, die älteren, ist er eine Unterbrechung, sie können über ihn hinausdenken. Wir aber sind von ihm ergriffen worden und wissen nicht, wie das enden soll."* [13, S. 24]. Paul wiederum beschreibt es als *"das gemeinsames Schicksaal unserer Generation."* [13, S. 84] Er sagt auch: *"Wenn wir jetzt zurückkehren, sind wir müde, zerfallen, ausgebrannt, wurzellos und ohne Hoffnung. Wir werden uns nicht mehr zurechtfinden können."* [13, S. 261-262]

Der deutsche Verlagslektor und Schriftsteller Alfred Antkowiak machte die Schlussfolgerung über das Werk von Erich Maria Remarque: *"Mit Paul Bäumer hat Remarque diesen „zerstörten" Menschen in „Im Westen nichts Neues" präsentiert.*

Dieser Roman ist damit das erste Zeugnis der sogenannten "lost generation", der verlorenen Generation, auf deutschem Boden." [1, S. 36]

Deutsche Verfasser und Autor des Werks *"Interpretationen zu Im Westen nichts Neues"* beschreibt die besondere Struktur des Romans wie: *"Wichtig für die Struktur des Romans ist die Behandlung der Generationsprobelmatik, verbunden mit dem Thema der „Verlorenen Generation": Die Überzeugung, einer um ihre Jugend betrogenen und ihrer Zukunft beraubten Generation anzugehören, durchzieht als roter Faden den Roman."* [11, S. 44-45]

Die Entwicklung der Verlorenen Generation in Hemingways Romane "In einem andern Land"

"In einem andern Land" ist eine Geschichte über das Leben von Leutnant Frederick Henry, der im Sanitätskorps der italienischen Armee diente. Es ist die Geschichte eines Mannes, der die Tragödie des Krieges überlebte, über die Bitterkeit der Epiphanie nach der ersten Verletzung und dem Verlust von Kameraden, über den Versuch, der Hölle des Massakers zu entkommen, indem er einen separaten Vertrag mit dem Krieg abschloss. Die unlogische, brutale Absurdität des modernen Krieges zerstört die Illusionen von Leutnant Frederick Henry. Nachdem der junge Mann das Schlachtfeld mit eigenen Augen gesehen hatte, war er schließlich davon überzeugt, dass dieser Krieg für das italienische Volk, das durch das Leben gezwungen ist, für die Torheit seiner Herrscher zu bezahlen, nicht notwendig ist.

Die Frontlinie in diesem "neuen" Krieg, wo es in Wirklichkeit weder eigene noch fremde gibt (die Österreicher im Roman sind praktisch nicht personifiziert), ist bedingt. Henry ist sich nicht nur des Irrtums seiner Teilnahme an diesem Krieg bewusst, sondern auch der Tatsache, dass der "zivilisierte" Weg, nicht aus diesem Krieg herauszukommen. Es gibt eine gewisse Erleichterung, die mit Verständnis einhergeht. In dem Maße, wie sich der Krieg mit der absoluten Grausamkeit der Welt zu identifizieren beginnt, rückt die Liebe in den Vordergrund.

Bevor er sich mit Katherine Frederick traf, behandelte er die Liebe mit einem gewissen Zynismus und glaubte, dass er eine ernsthafte langfristige Beziehung zu nichts hat. Das Gefühl der Helden war gegenseitig, beide glaubten, dass sie an dem Tag, an dem Katharina ins Krankenhaus kam, Mann und Frau wurden. Der Sommer der Liebe war der strahlendste und freudigste im Leben von Friedrich und Katharina. Es gab mehrere Monate des Glücks, die junge Menschen, die vor der Verfolgung durch die italienische Gendarmerie flohen, in der Schweiz verbrachten, es gab endlose Gespräche, Spaziergänge und Träume von einer glücklichen gemeinsamen Zukunft, es gab echtes Glück. Aber dieses Glück endete ebenso plötzlich wie es begann. Eine lange und schmerzhafte Arbeit nahm Friedrichs geliebte Frau und ihr neugeborenes Kind weg und mit ihnen die Hoffnung auf ein glückliches und friedliches Leben.

Der Tod geliebter Menschen bestärkt Friedrich in dem Gedanken, dass romantische, erhabene Liebe in der modernen Welt ebenso unmöglich ist wie der "romantische" Krieg. Lieutenant Henrys Generation blickt auf das Leben, ohne sich Illusionen über ihre Zukunft zu machen, diese Menschen wissen im Voraus, dass sie zu Lebensgefahr und Liebesmund verdammt sind: *"Wenn Menschen so viel Mut auf die Welt mitbringen, muß*

die Welt sie töten, um sie zu zerbrechen, und darum tötet sie sie natürlich. Die Welt zerbricht jeden, und nachher sind viele an den zerbrochenen Stellen stark. Aber die, die nicht zerbrechen wollen, die tötet sie. Sie tötet die sehr Guten und die sehr Feinen und die sehr Mutigen; ohne Unterschied. Wenn du nicht zu diesen gehörst, kannst du sicher sein, daß sie dich auch töten wird, aber sie wird keine besondere Eile haben." [7, s. 263]

Der Roman *"In einem andern Land"* war ein Meilenstein im Werk von E. Hemingway. Jahrzehnte sind vergangen, aber das Interesse daran hat nicht nachgelassen. Die tragische Geschichte von Frederick Henry, einem jungen amerikanischen Freiwilligen, der zum Deserteur wurde, half dem Schriftsteller, den Prozess der Bildung einer "verlorenen Generation" nachzuvollziehen - einer Generation, die den Ersten Weltkrieg überlebte und geistig am Boden zerstört war. Diese Geschichte trug dazu bei, zu erklären, warum die Menschen auf die Anerkennung jeglicher ideologischer Dogmen, auf den Militärdienst, auf das, was gemeinhin als die öffentliche Pflicht eines jeden Menschen bezeichnet wird, verzichten. Aber die Helden von Hemingway geben niemals auf. Eine Niederlage macht sie stärker und zwingt sie, den Sinn ihrer Existenz in der wichtigsten menschlichen Beziehung - Freundschaft und Liebe - zu suchen und zu finden.

Die vergleichende Analyse des Bildes der verlorenen Generation in den Romanen von Remarque und Hemingway

In ihren Romanen gab es so viel Verzweiflung und Schmerz, dass sie als trauerndes Weinen um die im Krieg Gefallenen definiert wurden, auch wenn die Helden vor Kugeln gerettet wurden. Dies ist ein Requiem für eine ganze Generation, das wegen des Krieges nicht stattfand, der wie Requisiten Burgen, Ideale und Werte, die seit der Kindheit gelehrt wurden, zerbröckelte. Der Krieg hat die Lügen vieler bekannter Dogmen und staatlicher Institutionen wie Familie und Schule aufgedeckt, falsche moralische Werte auf den Kopf gestellt und junge Männer in jungen Jahren in den Abgrund des Unglaubens und der Einsamkeit gestürzt.

Plötzlich stellte sich heraus, dass der Krieg und die ersten Nachkriegsjahre nicht nur Millionen von Menschenleben, sondern auch Ideen und Konzepte zerstörten; nicht nur Industrie und Verkehr wurden zerstört, sondern auch die einfachsten Vorstellungen darüber, was gut und was schlecht ist; die Wirtschaft wurde zerschlagen, Geld und moralische Grundsätze wurden entwertet.

Was diesen Schriftstellern gemeinsam war, war eine Weltanschauung, definiert durch eine leidenschaftliche Ablehnung von Krieg und Militarismus. Aber in dieser aufrichtigen und edlen Verleugnung lag ein völliges Missverständnis der sozialhistorischen Natur, der Natur der Schwierigkeiten und der Hässlichkeit der Wirklichkeit: Sie prangerten hart und unversöhnlich an, aber ohne Hoffnung auf die Möglichkeit eines Besseren, im Ton eines bitteren, trostlosen Pessimismus.

Die Unterschiede in der ideologischen und schöpferischen Entwicklung dieser literarischen "Gleichaltrigen" waren jedoch recht groß. Sie beeinflussten die späteren Schicksale der Schriftsteller der "verlorenen Generation". Hemingway brach aus dem tragischen, hoffnungslosen Kreis seiner Probleme und seiner Helden aus, indem er an der heldenhaften Schlacht des spanischen Volkes gegen den Faschismus teilnahm. Allen Zögerlichkeiten und Zweifeln des Schriftstellers zum Trotz gab der lebhafte, heiße Atem

des Freiheitskampfes des Volkes neue Kraft, eine neue Reichweite seines Werkes, führte ihn über die Grenzen einer Generation hinaus.

Helden der Bücher von Schriftstellern der "verlorenen Generation", in der Regel sehr jung. Sie sind Individualisten und hoffen als Helden von Hemingway nur auf sich selbst, auf ihren Willen. Die Helden von Remarque finden Trost in Liebe und Freundschaft, ohne den Calvados aufzugeben. Dies ist ihre einzigartige Form des Schutzes vor einer Welt, die den Krieg als Mittel zur Lösung politischer Konflikte akzeptiert. Die Helden der Literatur der "verlorenen Generation" haben keinen Zugang zur Einheit mit dem Volk, dem Staat. Die "Verlorene Generation" konfrontierte die Welt, die sie täuschte, mit bitterer Ironie, Wut, kompromissloser und allumfassender Kritik an den Grundlagen einer falschen Zivilisation, die den Platz dieser Literatur im Realismus bestimmte, trotz des Pessimismus, den sie mit der Literatur der Moderne teilt.

Die Hauptfiguren der Romane und einige von Hemingways Kurzgeschichten sind sich sehr ähnlich und wurden gemeinsam als "Hemingway-Held" bezeichnet. Eine viel kleinere Rolle spielt die "Hemingway-Heldin" - ein idealisiertes Bild der selbstlosen, unbeschwerten Frau, der geliebten Heldin: die Engländerin Catherine in *"In einem andern Land"*.

Die Seele seiner Romane sind Aktion, Kampf, Kühnheit. Viele Helden von Hemingway sind jedoch zu hoffnungsloser Einsamkeit, zu Verzweiflung verdammt. Hemingways Verhalten ist ein Teil seiner Persönlichkeit, seiner Biographie. Der Journalismus hat ihm geholfen, ein Grundprinzip zu entwickeln: schreibe nie über etwas, das du nicht kennst, er duldete kein Geschwätz und zog es vor, einfache körperliche Handlungen zu beschreiben, wobei er den Sinnen einen Platz in der Konnotation ließ. Er glaubte, dass es nicht nötig sei, über Gefühle, emotionale Zustände zu sprechen, es reiche aus, die Handlungen zu beschreiben, unter denen sie entstanden sind. Seine Prosa ist eine Leinwand des äußeren Lebens der Menschen, eines Wesens, das Größe und Bedeutungslosigkeit von Gefühlen, Wünschen und Motiven enthält. Hemingway versuchte, die Erzählung so weit wie möglich zu objektivieren, direkte Autorenbewertungen, Elemente der Didaktik auszuschließen, den Dialog nach Möglichkeit durch einen Monolog zu ersetzen. Hemingways "Eisberg-Prinzip" ist eine spezielle Kreativtechnik, bei der der Schriftsteller bei der Arbeit am Text des Romans die Originalfassung um das 3-5 Fache kürzt, im Glauben, dass die geworfenen Teile nicht verschwinden und den Erzähltext mit zusätzlicher verborgener Bedeutung sättigen. Das Schicksal fast aller Figuren von E. Hemingway - ein seelenvoller Bruch, Einsamkeit.

Remarque charakterisiert die Vertreter der verlorenen Generation als Menschen, die zäh und entschlossen sind, die nur konkrete Hilfe anerkennen, ironisch mit Frauen umgehen. Ihre Sinnlichkeit überwiegt über ihre Gefühle. In den Romanen verbirgt sich hinter der einfachen, gleichmäßigen Stimme eines unparteiischen Deskriptors der Druck von Verzweiflung und Schmerz für diese Menschen.

Schlussfolgerung.

Diese Arbeit konzentriert sich auf junge Menschen, die so sehr vom Krieg verwüstet wurden, dass sie keine Verbindung mehr zu ihrem früheren Leben haben. Vielleicht werden diese Menschen für den Rest ihres Lebens in Frieden verloren gehen. Das erste

Kapitel gibt Auskunft über den Ursprung des Begriffs "Lost Generation". In diesem Kapitel wird auch erklärt, warum diese Generation als verloren gilt. Das zweite Kapitel beschreibt wichtige historische Ereignisse, die hervorgehoben werden mussten, um den sozialen Kontext, in dem sich diese Generation entwickelte, besser zu verstehen. Kapitel drei beschreibt das Leben von Remark. Die nächsten beiden Kapitel beschreiben das Bild der "verlorenen Generation" in der deutschen und amerikanischen Literatur. Außerdem werden diese Bilder miteinander verglichen. Beim Verfassen dieser Arbeit haben wir viele neue Informationen gelernt und unser vorhandenes Wissen sowohl über die "verlorene Generation" in der amerikanischen Literatur als auch über die "verlorene Generation" in der deutschen Literatur vertieft.

Auf diese Weise haben wir alle unsere Ziele und Vorgaben erreicht. Nachdem wir die Bilder der “verlorenen Generation” in den Werken von Schriftstellern aus verschiedenen Ländern analysiert und verglichen haben, sind wir zu dem Schluss gekommen, dass in beiden Werken die jungen Menschen dieser Generation gleichermaßen beschrieben werden. Sowohl in dem einen als auch in dem anderen Roman sind die jungen Menschen der “verlorenen Generation” diejenigen, die das Leben noch nicht kennen, aber bereits durch den Krieg zerstört wurden. Gibt es jetzt eine verlorene Generation? Auf jeden Fall! Die Bedingungen der modernen Welt machen es jedoch möglich, das Leben vieler junger Menschen zu korrigieren.

Literaturverzeichnis

1. Antkowiak, A. Schriftsteller der Gegenwart: Erich Maria Remarque. 6. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1977. ISBN 3-06-102671-1.
2. Baker, C. Ernest Hemingway A Life Story. 1. Aufl. New York: Charles Scribner 's Sons, 1969. ISBN 68-57079.
3. Die deutsche Wirtschaft 1918-1990. Режим доступа URL: https://blog.zeit.de/schueler/2010/09/10/thema-wirtschaftsgeschichte/ (дата обращения: 29.03.2020).
4. ENDE DES ERSTEN WELTKRIEGS. Der Waffenstillstand von Compiègne. Режим доступа URL: https://www.welt.de/geschichte/article160308117/Der-Waffenstillstand-von-Compiegne.html (дата обращения: 27.03.2020).
5. Glaser, H.A. Deutsche Literatur. Eine Sozialgeschichte. Bd. 9. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1983. ISBN 3 499 16258 X
6. Great Writers Inspire – Lost generation. Режим доступа URL: http://writersinspire.org/content/lost-generation (дата обращения: 22.02.2020).
7. Hemingway, E. In einem andern Land: пер. с англ. New York: Charles Scribner 's Sons, 1929. ISBN 3 499 10216 1
8. High, P.B. An Outline of American Literature. 1. Aufl. New York: Longman Inc., 1986. ISBN 0-582-74502-0.
9. Im Westen nichts Neues. Режим доступа URL: https://www.inhaltsangabe.de/remarque/im-westen-nichts-neues/ (дата обращения: 15.04.2020).

10. In einem andern Land. Режим доступа URL: https://de.wikipedia.org/wiki/In_einem_andern_Land (дата обращения: 26.04.2020).
11. Keiser, W. Erläuterungen zu Erich Maria Remarque. Im Westen nichts Neues. 4. Aufl. Hollfeld: C. Bange Verlag, 2009. ISBN 978-3-8044-1819-6
12. Neue Sachlichkeit / Weimarer Republik (1918–1933). Режим доступа URL: https://www.inhaltsangabe.de/wissen/literaturepochen/neue-sachlichkeit/ (дата обращения: 29.03.2020).
13. Remarque, E.M. Im Westen nichts Neues. 5. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1992. ISBN 3 462 02189 3.
14. Versailler Vertrag, Weimarer Republik und Wirtschaftskrise. Режим доступа URL: http://www.helles-koepfchen.de/artikel/2864.html (дата обращения: 23.03.2020).
15. Биография Эриха Марии Ремарка. Режим доступа URL: http://www.em-remarque.ru/biografija.html (дата обращения: 03.04.2020).
16. Надежин, Н. Эрих Мария Ремарк. Издательство АСТ, 2011. ISBN 978-5-98986-442-3

УДК 8123

Федорова Валерия Игоревна
Студентка III курса, Школа иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)
vifedorova@edu.hse.ru
Научный руководитель:
Жалсанова Жаргалма Баиновна
Кандидат филологических наук, доцент Школы иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Sprachgenre "Beschwerde" im Geschäftsdiskurs der deutschen und russischen Sprachen
Complaint as a Genre of Speech in Business Discourse of German and English Languages

KURZBESCHREIBUNG.

Das Sprachgenre „Beschwerde“ ist eine der schwierigsten Sprachaktionen und wurde vor relativ kurzer Zeit von Linguisten als separates Genre definiert, infolgedessen werden seine Spezifität und die konstitutionellen Merkmale in verschiedenen Sprachkulturen bis heute nur unzureichend untersucht. Daher scheint die Untersuchung dieses Genres wichtig für ein angemessenes Verständnis bei der interkulturellen Kommunikation. Die Forschungsarbeit geht von der Hypothese aus, dass das Genre „Beschwerde“ in den deutsch- und russischsprachigen Kulturen unterschiedlich implementiert wird, d.h. die Deutschen vermitteln Beschwerden direkt und häufiger als die Russen, die indirekt ihre Unzufriedenheit zu äußern geneigt sind . Das Ziel dieser Untersuchung ist es zu bestimmen, welche konstitutionellen Merkmale das Genre „Beschwerde“ bilden und welche Beschwerdestrategien von den Vertretern der russisch- und deutschsprachigen Kulturen im Geschäftsdiskurs verwendet werden. Auch zielt diese

Arbeit darauf, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem deutschen und dem russischen Beschwerdeverhalten festzustellen. Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden 50 deutschen Kundenbeschwerden auf dem Facebook-Profil der Deutschen U-Bahn und 50 Kundenbeschwerden der russischen Moskauer U-Bahn auf dem Twitter-Profil pragmatisch analysiert und kross-kulturell verglichen.

Stichwörter: Genre; Geschäftsdiskurs; Beschwerde; Beschwerdestrategien; interkulturelle Kommunikation.

The speech genre "complaint" is one of the most complicated speech acts, which has been so far recently defined by linguists as a separate genre. Complaints have been substantially studied in pragmatics, being investigated from the perspective of cultural differences. However, the speech act ‘complaint’ has been scarcely explored as a separate genre of speech in different languages; additionally, there is no research on the primary features of this illocutionary act. The research on this genre is important for an adequate understanding of intercultural communication. The primary hypothesis of this research paper is that the genre "complaint" is implemented in German and Russian-speaking cultures differently, i.e. the Germans voice complaints directly and more frequently than the Russians, who tend to express their dissatisfaction indirectly. Accordingly, this study aims to identify the core features of the speech genre "complaint" and to determine which complaint strategies are used by representatives of the Russian and German-speaking cultures in business discourse. This work also aims to investigate the similarities and differences between German and Russian complaint behavior. In order to accomplish the main purposes of the current paper, the content analysis of 50 complaints taken from the Facebook profile of the Deutsche U-Bahn and 50 customer complaints from the Russian Moscow U-Bahn on the Twitter profile has been conducted.

Die Forschungsrelevanz und Neuheit

Heutzutage stellt die Beschwerde ein wesentliches Element des Rechtsprozesses dar und spielt eine wichtige Rolle in der Konsumgesellschaft. Menschen beschweren sich ständig über etwas (vor Gericht, im Polizeibüro, in einer Gesellschaft, bei ihren Freunden, Eltern usw.), demnach dient die Beschwerde als multifunktionales Instrument zur Lösung der sozialen Spannungen [13, 2014]. Nach der Theorie von Christian Brock, einem deutschen Wissenschaftler, bedeutet die Beschwerde im weiteren Sinne „alle potenziellen Verhaltensreaktionen von Kunden und Unzufriedenheit“, aber im engeren Sinne unter der Beschwerde wird „die direkte Reaktion gegenüber dem Anbieter“ verstanden [2, 2009, S.18]. Die Beschwerde wird als das Genre von CMC (Computer-Mediated Communication) angesehen [8, 2019]. Wenige Studien sind jedoch den Beschwerden dieser Art der Kommunikation gewidmet [19, 2011]. Der Durchbruch von CMC und Web 2.0, der unseren Alltag in Bezug auf Kommunikation erheblich verändert hat, hatte auch einen großen Einfluss auf die Geschäftskommunikation [12, 2010, S.13]. Obwohl Kunden verschiedene Kommunikationskanäle nutzen können, um ihre Beschwerden zu äußern (z. B. persönlicher Kontakt, Telefon, E-Mail usw.), haben die jüngsten sozialen Medien, es ihnen ermöglicht, ihre Beschwerden online anzusprechen, um das Problem zu lösen. Mit dem Erscheinen von sozial Media können Kunden heutzutage verschiedene

Online-Plattformen verwenden, um sich direkter, bequemer und effektiver als je zuvor beim Dienstanbieter zu beschweren. Aufgrund dieser Digitalisierung hat die Anzahl der Beschwerden erheblich zugenommen, deshalb ist die Kommunikation von Beschwerden heute, insbesondere im Geschäftsbereich, weit verbreitet. Ein weiterer möglicher Grund für diesen Trend ist die anonymere Art der Online-Kommunikation im Vergleich zur herkömmlichen, da sich die Internetnutzer unter einem alternativen Namen profilieren können. Verstaatlichte Organisationen befassen sich neben Handelsunternehmen auch mit der Beschwerdekommunikation in sozialen Netzwerken. Zum Beispiel hat die Moskauer Metro ihre eigenen Seiten in sozialen Medien (Twitter, Facebook usw.), auf denen Kunden ihre Meinung oder negative Gefühle / Beschwerden äußern können. In diesem Artikel wurden die Twitter Seite von Moskauer Metro und der Facebook-Profil deutscher U-Bahn für die Analyse von Kundenbeschwerden ausgewählt, da sie eine der am aktivsten genutzten Online-Plattformen unter Deutschen und Russen sind.

Die Relevanz dieser Untersuchung vom Sprachgenre „Beschwerde“ im Geschäftsdiskurs wird durch die folgenden Gründe bedingt: 1) die häufige Verwendung des Sprechakts „Beschwerde“ im E-Commerce und die unzureichenden Studien von Beschwerden in CMC und von seinen Hauptmerkmalen; 2) die Internationalisierung von E-Commerce und die entstehenden kulturellen Unterschiede im Beschwerdeverhalten von Kunden. Damit Beschwerden den Unternehmen wertvolle Informationen liefern und die Kundenbindung fördern, müssen die Bedürfnisse der unzufriedenen Kunden berücksichtigt werden. Da sich die Russen von den Deutschen in vielen Dimensionen des parametrischen Modells von G. Hofstede unterscheiden, sollten sich die Unternehmen diesen Unterschieden bewusst sein, um die kulturellen Missverständnisse zu vermeiden und die Anforderungen der Kunden zu erfüllen. Das Hauptziel der Forschung lautet, die Merkmale des Sprachgenres "Beschwerde" in deutschen und russischen Sprachkulturen zu identifizieren und sie pragmatisch und kulturell zu vergleichen.

Forschungshintergrund und methodischer Rahmen

In diesem Artikel wird über folgende Konzepte berichtet: *Genre, Diskurs, Geschäftsdiskurs*, und *Beschwerde*. Im Allgemeinen hat das Konzept des Genres mehrere Interpretationen und kann aus verschiedenen Ansätzen erforscht werden. Also enthält das Wörterbuch der linguistischen Begriffe die folgende Definition: „ das Genre – eine Art der Texte (Äußerungen), die das historisch etablierte stabile Modell der spirituellen Aktivität von Menschen widerspiegeln“ [10, 2010, S.99]. Das kommunikative Ziel ist das Hauptprinzip der Klassifikation von Genres, und zu den Hauptarten gehören informative, imperative, Etikette und bewertende Genres [14, 2010, S.221]. Darüber hinaus können sie nach der Ebene der kulturellen Kommunikation in primäre(einfache) und sekundäre(komplexe) Genres unterschieden werden. Die Verwendung eines Genres ist untrennbar mit dem Stil verbunden [1, 1996].

Der Begriff des Diskurses ist die aktiv studierende Richtung der modernen Sprachwissenschaft. Die Vielfalt der Definitionen des Diskurses zeugt von der Dynamik der Entwicklung der Diskurstheorie und von dem großen Interesse der Linguisten an diesem Phänomenon. Im weiteren Sinne bedeutet der Diskurs ein Text in Verbindung mit einer nichtsprachlichen Situation, nämlich mit den Ereignissen, soziokulturellen,

psychologischen, pragmatischen und anderen Faktoren, die das Sprechverhalten eines Subjektes in verschiedenen Bereichen des menschlichen Handels bestimmen [11, 2010, S.150]. Aus soziolinguistischer Sicht werden zwei Hauptdiskurstypen unterschieden: persönliche (persönlichkeitsorientierte) und institutionelle. Der letzte Typ wird als die Kommunikation in einem vorgegebenen Rahmen von Status-Rollen-Beziehungen gekennzeichnet [6, 2000, S.5]. Auf diese Weise könnten verschiedene Arten des institutionellen Diskurses markiert werden, wie politisch, diplomatisch, administrativ, geschäftlich usw. Die Begriffe „Diskurs“ und „Genre“ sind eng miteinander verbunden, da sie eine kommunikative Funktion erfüllen.

Hinsichtlich des Geschäftsdiskurses könnte bemerkt werden, dass er ein komplexes und vielschichtiges Phänomen ist, das durch die folgenden Merkmalen gekennzeichnet ist: Stereotyp und Klischee in Texten, das Präsenzstand der bestimmten Kommunikationsbedingungen und der Kommunikationszielen bei der Interaktion und die Status-Rollen-Beziehungen [4, 2016].

In Bezug auf den Begriff der Beschwerde und ihre Hauptmerkmale definierte die dänische Sprachwissenschaftlerin Anna Trosborg sie als „eine illokutionäre Handlung, bei der der Sprecher seine Missbilligung und sein negatives Gefühl gegenüber dem im Antrag beschriebenen Sachverhalt zum Ausdruck bringt und für die er den Hörer entweder direkt oder indirekt verantwortlich macht“ [18, 1995, S. 311]. Die direkte Beschwerde bedeutet, dass Ärger oder völlige Unzufriedenheit von Angesicht zu Angesicht ausgedruckt wird, während die indirekte Beschwerde als „Ausdruck der Unzufriedenheit eines Gesprächspartners über sich selbst oder jemanden/etwas, der nicht anwesend ist“ definiert wird und als eine positive Strategie zur Verringerung der negativen Auswirkungen gilt. Es gibt verschiedene Strategien, mit denen Beschwerden in der Regel realisiert werden: *Ausdruck von Enttäuschung, Ausdruck von Wut oder Ärger, explizite Beschwerde, negatives Urteil, eigene Schlussfolgerungen, Warnung von anderen Menschen, Bedrohung* und *Beleidigung* [15, 1987, S. 195-208] Die Beschwerdestrategien sind in der Reihenfolge von Zunehmende Direktheit: Strategie 1 ist die geringste und Strategie 8 ist die direkteste [18, S. 314]. Die Modifikatoren, die eine Beschwerde verstärken oder abschwächen können, werden in zwei große Gruppen kategorisiert: verstärkende und abschwächende. Zu der ersten Kategorie gehören alle Modifikatoren, die verwendet werden, um die Gesichtsbedrohung zu erhöhen, nämlich *Intensifiers, Agressive Frageform, Zeitreferenz* und *Sarkasmus*. Der Begriff „Intensifier“ wurde von Trosborg eingeführt, was der Verstärker bedeutet [18, S.328]. Zu den abschwächenden Modifikatoren, die die Bedrohung bei der Äußerung einer Beschwerde verringern, zählen *Ausdruck von Bedauern, Play down, Untertreibung, Höflichkeitsmarker* und endlich *Entwaffnung* [12, 2010, S. 87]. Darüber hinaus können die Einstellungen und die Gefühle von einem Beschwerdeführer durch die Anwendung von *Emoticons* und *CMC-features* ausgedruckt werden, daher sind Emoticons und CMC-features in der Beschwerdeanalyse enthalten. Außerdem wurden Pronomen von Meinl als eine Art von Modifizierung betrachtet, weil sie genauso wie die vorher erwähnten Kategorien, eine Beschwerde entweder verstärken oder abschwächen können [12, 2010, S. 90]. Die Verwendung von *Personalpronomen* und *Indefinitpronomen* wird auch bei dieser Untersuchung pragmatisch analysiert.

Hinsichtlich der typologischen Kontraste und Unterschiede im Kommunikationsstil deutscher und russischer Kulturen ist zu unterstreichen, dass nach dem parametrischen Modell von G. Hofstede Russland und Deutschland in den meisten kulturellen Parametern unterschiedliche Positionen haben. So wird die deutsche Kultur als individualistisch charakterisiert, mit dominanten männlichen Tendenzen, einer geringen Machtentfernung und einer relativ geringen Toleranz gegenüber Unsicherheit. Im Gegenteil werden kollektivistische Tendenzen, eine große Machtentfernung und feministische Werte in der russischen Kultur verfolgt [5, 2001]. Was den Unterschied im Kommunikationsstil von Russen und Deutschen betrifft, so hat der direkte, explizite Kommunikationsstil für den deutschen Diskurs Priorität, d.h. der Deutsche drückt seine Absicht in der Regel klar und offen aus, während in Russland der Stil als *implizit und indirekt* charakterisiert ist [7, 1997, S.25]. Darüber hinaus sind die Russen *Person orientiert*, d.h. sie legen großen Wert auf die persönlichen Beziehungen; im Gegensatz dazu sind die Deutschen *sachorientiert*, was bedeutet, dass sie sich mehr auf einer schnellen und effizienten Abwicklung von Aufgaben konzentrieren [16, 2009, S.92]. Schließlich gehört Deutschland zu den *konsensorientierten* Kommunikationskulturen, so dass der Entscheidungsprozess transparent ist und ein Gesprächspartner bei einer Unterhaltung auf die Suche nach Einverständnis gehen [3, 2003, S. 11]. Im Gegenteil kann Russland zu den *dissenorientieren* Kommunikationskulturen, da die Russen dazu neigen, über irgendwelche Themen zu streiten; wenn sich die Russen in einem Streit oder Konflikt befinden, streben sie den Sieg an, nicht den Kompromiss [9, 2016].

Die Ergebnisse der Analyse von russischen und deutschen Beschwerden

Die Beschwerden, die in dieser Untersuchung erforscht sind, wurden dem offiziellen Facebook Profil der Deutschen Bahn und der offiziellen Seite von Moskauer Metro entnommen und nach den folgenden Kategorien pragmatisch und kulturell analysiert: *Beschwerdestrategien, Modifikatoren, Pronomen und CMC-features.* **Alle Grafiken zeigen nur die Kategorien (Beschwerdestrategien, Modifikatoren, Pronomen und CMC-features), die auf einem Profil oder beiden Internetprofilen gefunden wurden (Abb.1-3).** Die Angaben der Grafiken, die unter dargestellt werden, sind in Prozent gegeben.

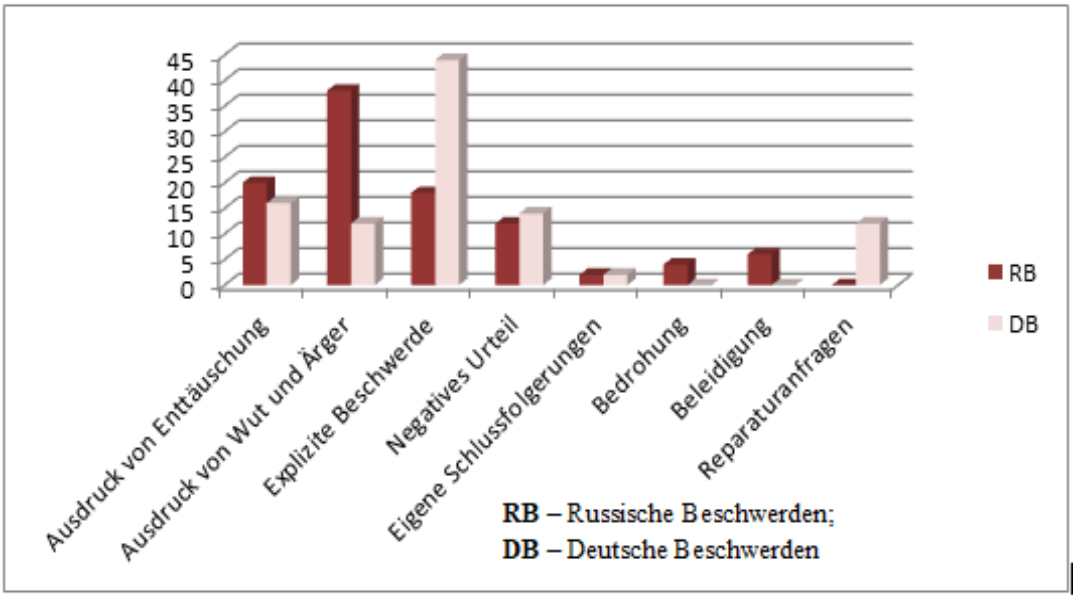


Abbildung 1. Beschwerdestrategien

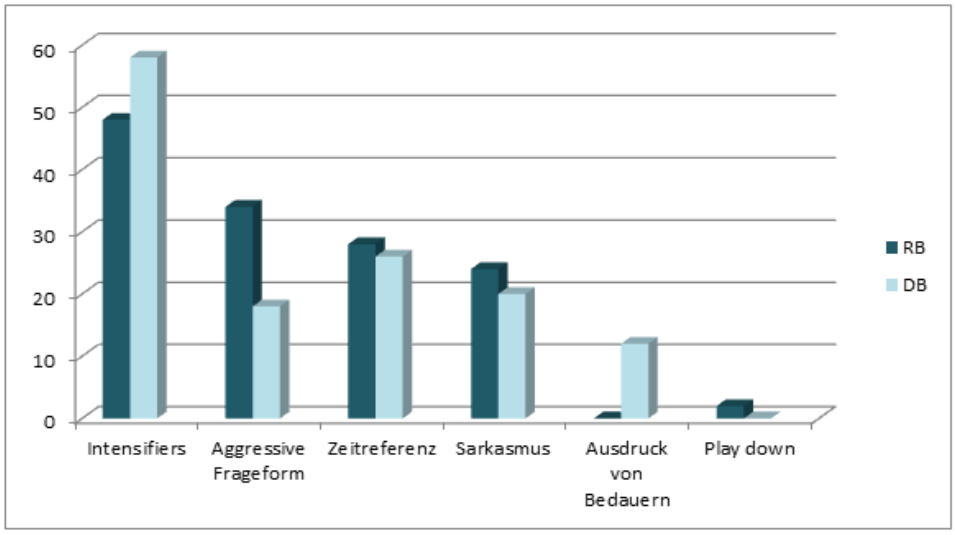


Abbildung 2. Modifizierung

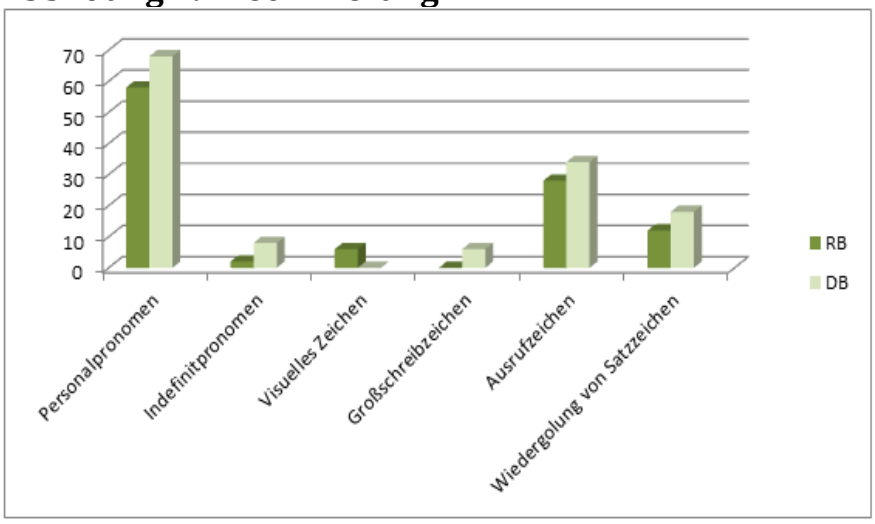


Abbildung. 3. Pronomen vs CMC features

Laut den Ergebnissen der Analyse von 50 russischen und 50 deutschen Beschwerden, die aus dem Twitter Profil von Moskauer Metro und dem Facebook Profil der deutschen U-Bahn entnommen wurden, können die folgenden Merkmale markiert werden. Alle Angaben werden in dieser Tabelle dargestellt. Die Originalität der Beschwerden bleibt erhalten.

Kategorie	**Merkmale der russischen Beschwerden**	**Merkmale der deutschen Beschwerden**	**Beispiele**
Strategie	1.Die indirekten Beschwerdestrategien *„Ausdruck von Enttäuschung“* und *„Ausdruck von Wut und Anger“* werden am häufigsten benutzt.	1.Die Beschwerden sind explizit und deutlich; aber Bedrohung oder Beleidigung werden von ihnen vermieden, weil die Deutschen viel Wert	*1)Отлично вы придумали…Особенно если это на полгода!* ***Ублюдки.*** *2) Hatte ein Ticket für heute. Online gebucht. Gleich*

	2. Die meisten russischen Beschwerden haben einen beschuldigenden Charakter.	auf Höflichkeit legen und Konfliktsituationen entkommen. 2.Sie interessieren sich mehr für die konstruktive Lösung des Problems.	*heute morgen über das Formular um Erstattung gebeten. Bekomm ich die Erstattung von PayPal zurück?*
Modifizierung	1.Der große Anteil der Modifikatoren machen *Intensifiers* und *aggressive Frageform* aus. Als die Intensifiers wurden die folgenden Worte benutzt: 1) Adverbien –*как всегда, очень, невозможно, конечно, постоянно;* 2) emotional ausdrucksstarker Wortschatz - *мучать, издевались,идиотской, отвратительной,* и т.д.; 3) Slang und obszöne Sprache: *доконаете, убили кучу бабла,твою ж мать,ублюдки, ерундой, шарагу* usw. 2. In den russischen Beschwerden sind die Sprechwerkzeuge für Höflichkeit praktisch abwesend.	1.*Intensifiers* und *Zeitreferenz* werden am meisten angewendet. Als die Intensifiers wurden die folgenden Worte benutzt: 1)Adverbien – *immer noch, kein(e),jedes Mal,wieder, gerne,* usw.; 2) emotional ausdrucksstarker Wortschatz - *überraschend, miserabel,* usw. ; 3) Slang und obszöne Sprache: *blöd, Frechheit, verdammte, scheiß,* usw.; 2.Die abschwächenden Modifikatoren werden häufig gebraucht, besonders „*Höflichkeitsmarker*“ und „*Ausdruck von Bedauern*“; Als Höflichkeitsmarker wurden folgende Worte benutzt: *Sehr geehrte, bitte mal, wäre(n), Liebes Team, vielen Dank,* usw. Neben den Beschwerden wurden auch positive Kommentare, Dankesbotschaften für die Arbeit gefunden.	1) ***да твою ж мать****!!вы ж только недавно меняли эскалаторы на смоленской! там год были толпы из-за ремонта эскалаторов! то есть,* ***убили кучу бабла…*** 2)*Ich* ***danke*** *allen Mitarbeiter der Deutschen Bahn für die Infos und Lösungen wünsche allen noch einen schönen Abend und hoffe das der Sturm bald vorbei ist.* *3) Ich bin* ***so verärgert****.* ***Jedesmal*** *steht man an den Gleisen, informiert sich über aktuelle Ausfälle und es geschieht das was* ***immer*** *bei euch passiert…Und* ***jedes verdammte mal*** *erscheint 10 nach …*

Pronomen	Die Personalpronomen kommen am häufigsten in den russischen Tweets vor.	1.Die Personalpronomen werden am häufigsten benutzt.2.Indefinitpronomen werden auch manchmal angewendet.	*1)* ***Вы*** *его каждые выходные закрываете…* *2)Langsam kommt* ***man*** *nicht mehr ins Büro weil…*
CMC-features	Emoticons und CMC-features werden von den Russen nicht oft verwendet. Am meisten sind die Kategorien „Ausrufzeichen“ und „Wiederholung von Satzzeichen“ anwesend.	Die Kategorien „Emoticons“, „Ausrufzeichen“ und „Wiederholung von Satzzeichen“ werden besonders verwendet.	*1)Полтора года ремонт**???** Могли бы второй выход построить за это время**!*** *2)Vorbeugende Maßnahmen* ***???*** 😂🤣 ....

Schlussfolgerungen und Perspektiven für die weitere Forschung

Wie die Resultate der vorliegenden Untersuchung zeigen, sind die kulturellen Unterschiede betreffs des Beschwerdeverhaltens weit kleiner als vermutet, aber immer noch gibt es einige Besonderheiten bei der Implementierung des Genres „Beschwerde“ in den deutsch- und russischsprachigen Kulturen. Erstens beschweren sich die Russen in der Tendenz gegenüber den Deutschen weniger, und die beiden Kulturen ein unterschiedliches Beschwerdeziel verfolgen: die Russen versuchen, den Adressanten zu beschuldigen und ihre negativen Gefühle zum Ausdruck zu bringen, während die Deutschen sich mehr auf die konstruktive Lösung des Problems konzentrieren und um Wiedergutmachung bitten. Zweitens wird das Problem in deutschen Beschwerden klargestellt und die Argumente deutlich formuliert werden. Im Gegenteil sind viele russische Beschwerden implizit und emotional, sie haben einen beschuldigenden Charakter, was dadurch bedingt ist, dass Russland zu den dissenorientieren Kommunikationskulturen gehört. Bei dem Gebrauch der Modifizierung werden die verstärkenden Modifikatoren von den beiden Kulturen benutzt, aber der merkliche Unterschied liegt in der Anwendung der aggressiven Frageform und Intensifiers. So wird die aggressive Frageform nahezu mehr als doppelt von den Russen verwendet als von den Deutschen, was das noch einmal bestätigt, dass die Russen keine Angst vor Uneinigkeit haben und ihre Unzufriedenheit und negative Gefühle explizit aussprechen. Obwohl die Russen und die Deutschen Intensifiers relativ gleichermaßen gebrauchen, um den bedrohlichen Effekt ihrer Beschwerde zu erhöhen, sind die Deutschen viel höflicher und zurückhaltender als die Russen. Es kann besonders bei der Benutzung von abschwächenden Modifikatoren gesehen werden, weil die Höflichkeitsmarker am meisten von den Deutschen verwendet werden. Dazu spricht auch, dass sie neben den Beschwerden auch positive Kommentare und die Danksagungen für die Versorgung der aktuellen Information auf dem Profil lassen. Im Gegensatz dazu sind die Sprechwerkzeuge für Höflichkeit in russischen Beschwerden praktisch abwesend. Was die Emoticons und CMC-features betrifft, werden sie von den Russen nicht so häufig als von den Deutschen benutzt; es kann vermutet werden, dass die Deutschen sie öfter

verwenden, um die Aufmerksamkeit des Adressanten zu erregen und ihre negativen oder positiven Gefühle mithilfe nicht der Wörter, sondern der visuellen Zeichen zu äußern. Schließlich könnte notiert werden, dass der Textumfang der deutschen Beschwerden viel langer und detaillierter ist, was auch den expliziten Kommunikationsstil der Deutschen zeigt.

Was die Gemeinsamkeiten bei der Implementierung des Genres „Beschwerde“ in den deutsch- und russischsprachigen Kulturen betrifft, sind die Kommunikations-, Grammatik- und Interpunktionsnormen und die Kategorie der Formalität in den meisten Beschwerden abwesend, was auf die Konvergenz von mündlicher und schriftlicher Sprache und eine Verringerung der sozialen Distanz zwischen dem Adressanten und dem Adressaten hinweist. Auch wird die emotional gefärbte Lexik von den beiden Russen und Deutschen häufig benutzt. Demnach zeigt das die Tendenz der russischen und deutschen Kunden, durch die Verwendung des emotional gefärbten Wortschatzes ihre negativen Emotionen und/oder ihre Haltung gegenüber dem Adressaten auszudrücken.

Obwohl in dieser Forschung eine ausreichende Anzahl von russischen und deutschen Beschwerden berücksichtigt wurde, wären noch umfangreichere und tiefere Untersuchungen notwendig, um mehr detaillierte Schlussfolgerungen ziehen zu können. Außerdem gibt es einige Lücken, die beseitigt werden sollten. Erstens hängen der Inhalt und Ton der Beschwerden in gewissem Sinne von der Betriebsleistung der russischen und deutschen Bahn ab, infolgedessen können die Ergebnisse dieser Forschung bis zu einem gewissen Grad subjektiv und ungenau sein. Zweitens könnten die Besonderheiten der Nutzung verschiedener sozialer Netzwerke (d.h. Twitter und Facebook) auch die Formulierung von Beschwerden beeinflussen. Darüber hinaus lassen viele Unternehmen gefälschte Kundenbewertungen auf der Seite. So könnte es leider nicht überprüft werden, ob alle Kommentare authentisch sind.

Wenn die erwähnten Lücken beseitigt werden, wird diese Arbeit aufschlussreicher und zuverlässiger sein. Auf jeden Fall ist es notwendig, den Datensatz von Beschwerden zu erweitern und eine umfassende empirische Untersuchung der verschiedenen Arten von Websites durchzuführen, um eine genauere und eingehendere Analyse von Beschwerden in CMC zu machen. Aus solchen Forschungen können interessante pragmatische und crosskulturelle Theorien hervorgehen, die für verschiedene Zwecke (z.B. für den Unterricht in Linguistik, Lexikologie und Stilistik der deutschen und russischen Sprachen) verwendet werden können.

Literaturverzeichnis

1. Bakhtin, M.M. (1996) “Problema rechevyh zhanrov. Postanovka problem yi opredelenie rechevyh zhanrov“ [Problemstellung und Definition von Sprachgenres. Das Problem der Sprachgenres]. Der sämtliche Werke - M.: Russische Wörterbücher, - V. 5: Werke von 1940-1960. - S.159-206. Zugriffsmodus: www.url: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm#4 – 1.12.2019
2. Brock, C. (2009) Beschwerdeverhalten und Kundenbindung: Erfolgswirkungen und Management der Kundenbeschwerde. Gabler research: Unternehmenskooperation und Netzwerkmanagement. Springer-Verlag, S.18. Zugriffsmodus: www. url: https://books.google.ru/books?id=LGTmlXSDu50C&pg=PA35&lpg=PA35&dq=Be

schwerde+theorie&source=bl&ots=NVYkwhr39x&sig=ACfU3U1DoSekU7zVxwJgS0aGXPruIxDyvg&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwj_m5S3ibPoAhVk7aYKHTSvCTUQ6AEwAnoECAYQAQ#v=onepage&q=Beschwerde%20theorie&f=false - 23.03.2020

3. Demangeat, I. & Molz, M. (2003) Handbuch für interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd.2, Alexander Thomas, Sylvia Schroll-Machl, Eva Kinast (Hrsg), Vanderhoeck & Ruprecht, S. 11. Zugriffsmodus: www. url: https://ru.calameo.com/read/0033448685d12c2539a9d - 10.03.2020
4. Geymurova, N. K. (2016)"Lingvisticheskie osobenosti delovogo diskursa" [Sprachliche Merkmale des Wirtschaftsdiskurses], S. 886-891. Zugriffsmodus: www. url: https://moluch.ru/archive/106/25391/ - 16.12.2019
5. Hofstede, G. (2001) Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management / G. Hofstede. – Muenchen.
6. Karasik, V.I. (2000) „O tipah diskursa y azykovaya lichnost':nstitucional'nyji personal'nyj diskurs"[Über die Diskurstypen. Sprachpersönlichkeit: institutioneller und persönlicher Diskurs], Volgograd: Peremena, S.5-20.
7. Kartari, A. (1997) Deutsch-tuerkische Kommunikation am Arbeitsplatz. Zur interkulturellen Kommunikation zwischen tuerkischen Mitarbeitern und deutschen Vorgesetzten in einem deutschen Industriebetrieb / À. Kartari// Muenchner Beitraege zur Interkulturellen Kommunikation. – Waxmann.
8. Kılıç Gönen, A. (2019) „An analysis of Turkish complaints in computer mediated communication: the Tripadvisor case". [Eine Analyse türkischer Beschwerden in der CMC: der Fall von Tripadvisor], RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö6),2236. Zugriffsmodus: www. url: https://dergipark.org.tr/en/pub/rumelide/issue/50265/648407
9. Leicester, L. (2016) „Peregovory s d'yavolom: russkie i amerikancy" [Verhandlungen mit dem Teufel: Russen und Amerikaner]. Accent Graphics Communications - Business & Economics, 180 S. Zugriffsmodus: www. url: https://books.google.ru/books?id=IS-UCwAAQBAJ&pg=PT96&lpg=PT97&focus=viewport&dq=%C3%AA%C3%AE%C3%AD%C3%B4%C3%AB%C3%A8%C3%AA%C3%B2%C3%AD%C3%AE%C3%B1%C3%B2%C3%BC+%C3%B0%C3%B3%C3%B1%C3%B1%C3%AA%C3%A8%C3%B5#v=onepage&q&f=false – 10.03.2020
10. Lukyanova S.V. (2010). "K voprosu o tipologii diskursa" [Auf die Frage der Typologie des Diskurses], Pskow, - S.150. Zugriffsmodus: www. url: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tipologii-diskursa/viewer - 16.12.2019
11. Matveeva, T.V. (2010) "Polnyj slovar' lingvisticheskih terminov" [Volles Wörterbuch sprachlicher Begriffe], Rostov, 562S.
12. Meinl, M. E. (2010) "Electronic Complaints: An Empirical Study on British English and German Complaints on eBay (Dissertation). Universität Bonn. Unter" [Elektronische Beschwerden: Eine empirische Studie zu britischen und deutschen Beschwerden bei eBay], 318 S. Zugriffsmodus: www. url: http://hss.ulb.uni-bonn.de/2010/2122/2122.pdf - 3.03.2020

13. Muravyeva, M. (2004)" The culture of complaint. Approaches to complaining" [Die Kultur der Klage. Ansätze zur Beschwerde.] Zugriffsmodus: www. url: - https://www.soclabo.org/index.php/laboratorium/article/view/471/1167 -28.01.2020
14. Nayden, E.V. (2010) „Zhanrovoe raznoobrazie nauchno-obrazovatel'nogo diskursa sovremennog ovuza:k postanovke problemy." [Genre Originalität des wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurses], Tomsk, - S.221. Zugriffsmodus:www.url: https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovoe-svoeobrazie-nauchno-obrazovatelnogo-diskursa-sovremennogo-vuza-k-postanovke-problemy/viewer – 2.12.2019;
15. Olshtain, E. & Weinbach, L. (1987) "Complaints: A study of speech act behavior among native and non-native speakers of Hebrew"[Beschwerden: Eine Untersuchung des Sprechverhaltens bei Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern des Hebräischen], in J.Verschueren &M. Bertucelli-Papi (Eds.). The pragmatic Perspective.Amsterdam: Benjamins, S. 195-208.
16. Hummel, T. R. & W. Schmeisser (2009) Globalkompetenz durch Länderstudien (Schriften zum Internationalen Management Bd. 22). Rainer Hampp Verlag, Business & Economics, 137 S. Zugriffsmodus: www. url: https://books.google.ru/books?id=52gO9o5a2FEC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false – 8.03.2020
17. Shiryaeva, T.A. (2014) "Kognitivnoe modelirovanie institucional'nogo delo vogo diskursa"[Kognitive Modellierung des institutionellen Geschäftsdiskurses], S. 12-14. Zugriffsmodus: www. url: https://elibrary.com.ua/m/files/get_file/1659.doc - 16.12.2019
18. Trosborg, A. (1995) "Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies. Berlin: Mouton de Gruyter" [Interlanguage Pragmatik: Anfragen, Beschwerden und Entschuldigungen], S.311. Zugriffsmodus: www. url: https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=GMCb7Y3teOAC&oi=fnd&pg=PR7&ots=qGUIADnKiH&sig=Twl4cH5r8-tpu2QHapCOT3z6ALI&redir_esc=y#v=onepage&q=an%20illocutionary%20act%20in%20which%20the%20speaker%20(the%20complainer)%20&f=false - 12.02.2020
19. Vásquez, Camilla (2011) „Complaints online: The case of TripAdvisor". [Beschwerden online: Der Fall von TripAdvisor], Journal of Pragmatics 43, 1707–1717. Zugriffsmodus: www. url: file:///C:/Users/%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%BC/Desktop/Complaints%20online_%20The%20case%20of%20TripAdvisor.pdf

УДК: 811.112.2

Попова Тамара Арменаковна
Студентка программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва)
t9099152651@gmail.com
Федотенкова Виктория Андреевна
Студентка программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва)
v.fedotenkova@mail.ru
Научный руководитель:
Дементьева Тамара Михайловна
доцент, канд. филол. наук,
Школа иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва)

Küche in den deutschsprachigen Ländern
Cuisine in the German-Speaking Countries

KURZBESCHREIBUNG.

Deutschland ist ein Land, das für seine reichhaltige Auswahl an Gerichten bekannt ist. Wie in jeder anderen nationalen Küche weist die deutsche Küche eine Reihe von Merkmalen auf, die mit den Traditionen und Bräuchen des geografischen Gebiets des Landes zusammenhängen. In der vorliegenden Arbeit wird die Küche Bayerns, der süddeutschen Region, sowie die Küche der deutschsprachigen Länder Österreichs und der Schweiz behandelt. Es werden sowohl Spezialitäten und Zubereitung als auch manche Rezepte verglichen, um ein umfassendes Bild von kulinarischen Traditionen dieser DACH-Länder darzustellen. Es wird auch festgestellt, wodurch sich das Essen in verschiedenen Regionen Deutschlands unterscheidet und was der Grund für diese Unterschiede ist? Diese Fragen werden durch die Methode der vergleichenden Analyse der soziokulturellen Merkmale der Regionen erforscht.

Stichwörter: *Die Küche Bayerns, Österreichs, der Schweiz; die Spezialitäten; die Zubereitung; die kulinarischen Traditionen; die soziokulturellen Merkmale.*

ABSTRACT.

Germany is a country known for its wide variety of dishes. As in any other national cuisine, German cuisine has a number of characteristics related to the traditions and customs of the country's geographic area. In the present work the cuisine of Bavaria, the southern German region, as well as the cuisine of the German-speaking countries of Austria and Switzerland are considered. Specialties and the cooking process as well as some recipes are compared to provide a comprehensive view on the culinary traditions of these German-speaking countries. It is also determined how the food differs in different regions of Germany and what is the reason for these differences. These questions are

explored through the method of comparative analysis of the socio-cultural characteristics of the regions.

Keywords: Cuisine of Bavaria, Austria, Switzerland; specialties; cooking process; culinary traditions; socio-cultural characteristics.

Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird die Küche Bayerns, der süddeutschen Region, sowie die Küche der deutschsprachigen Länder Österreichs und der Schweiz behandelt. Es werden sowohl Spezialitäten und Zubereitung als auch manche Rezepte verglichen, um ein umfassendes Bild von kulinarischen Traditionen dieser DACH-Länder darzustellen.

Also, der Gegenstand der Arbeit sind die Küchen Bayerns, Österreichs und der Schweiz.

Das Objekt der Arbeit sind die Ähnlichkeiten und die Unterschiede der Küchen Bayerns, Österreichs und der Schweiz.

Das Ziel der Arbeit ist einen Überblick über bayerische, österreichische und schweizerische Küche zu geben, die gleichzeitig sehr ähnlich sind und doch sich von einander unterscheiden, und soziokulturelle Unterschiede zwischen ihnen zu identifizieren.

- Aufgrund des gesetzten Ziels wurden folgende Aufgaben gestellt:
- die Küche Bayerns, Österreichs und der Schweiz zu betrachten;
- Spezialitäten jeder Region vorzustellen;
- Rezepte einiger Spezialitäten vorzustellen;
- die Küchen Bayerns, Österreichs und der Schweiz zu vergleichen;
- Ähnlichkeiten und Unterschiede der Küchen zu bestimmen.

Bei der Arbeit wurden folgende Forschungsmethoden verwendet: Informationssuche, Analyse, Beschreibung, Vergleich.

Seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts hat sich das alltägliche Kochen und Essen in Deutschland durch Einflüsse wie die Entwicklung des Tourismus, das Bestreben nach dem Exotischen, der Beginn der Arbeitsmigration und der zunehmenden Industrialisierung stark internationalisiert. Traditionelle regionale Gerichte und Spezialitäten sind jedoch erhalten geblieben. Daher ist zwischen einer traditionellen deutschen Küche und einem empirischen Blick auf die deutsche Küche zu unterscheiden. Daher ergibt sich die Aktualität des Themas aus.

Die Forschungsarbeit besteht aus zwei Kapiteln: einem theoretischen und einem praktischen. Im ersten Kapitel werden die Küchen jeder Region charakterisiert. Zudem werden die Rezepte einiger Spezialitäten angegeben.

Die Besonderheiten der Küche der DACH-Länder

Die Küchen dieser Regionen haben lange Traditionen, auf die sie sehr stolz sind. Zum Beispiel in Bayern werden gern Feste wie Münchner Kocherball, Oktoberfest oder Martinstag gefeiert. In der Schweiz sind viele Restaurants vom Guide Michelin mit einem

oder mehreren Sternen ausgezeichnet. Und die österreichische Küche ist eine multinationale Küche und ein wichtiger Konkurrent der französischen Küche.

Im Fokus des ersten Kapitels steht die Küche Bayerns, weil diese Region das größte deutsche Bundesland ist und eine lange Küchentradition hat. Die berühmteste Tradition der bayerischen Brotzeit und der gesamten Küche Bayerns ist die Weißwurst. Der Legende nach wurde die Weißwurst am 22. Februar 1857 im Wirtshaus „Zum Ewigen Licht“ am Münchner Marienplatz geboren: Der Wirtsmetzger wollte am Faschingssonntag für seine zahlreichen Gäste Kalbsbratwürste zubereiten, stellte aber fest, dass er keine zarten Schafsdärme hatte. Er nahm die vorhandenen Schweinsdärmen und füllte sie mit dem Kalbsbrät. Die Kalbsbratwürste wurden normalerweise gebraten. Aus Angst, dass die neue Kreation im Schweinedarm beim Braten aufplatzen könnte, brühte er die Würste in heißem Wasser und servierte sie in einer Terrine. Die Gäste waren von der kulinarischen Erfindung begeistert. Aber niemand weiß heute genau, ob es sich auch wirklich so zugetragen hat. Fest steht jedoch, dass die original Münchner Weißwurst ein bajuwarisches Gewächs ist [1].

N. Wittman gibt das Rezept der richtigen Weißwursten an: Die Weißwurst muss aus mindestens 51 Prozent Kalbfleisch aus dem Magerfleischanteil bestehen. Zusätzlich kommen Schweinefleisch, Schweinespeck und Häutelzeug (gekochter Kalbskopf oder Schweineschwarten) in das Brät. Normalerweise werden Weißwürste am frühen Morgen hergestellt. Der Metzger produziert zuerst ein gesalzenes, mit Eisschnee vermischtes Brät aus magerem Kalb- und Schweinefleisch oder nur aus Kalbfleisch. Schließlich gibt er Salz, frische Zwiebeln, frische Petersilie, Zitronenschale, Pfeffer, Ingwer, Muskatblüte, Kardamom und Gewürze hinzu. Am Ende füllt man die Wurstmasse durch eine Wurstspritze in Schweinedärme. Zum Schluss dreht der Metzger die Würste noch stückweise ab. Jeder Metzger hat dabei sein eigenes Rezept, das oft ein Geheimnis ist [1].

G. Obermüller und A. Essenbacher merken an, dass die Weißwurst traditionell auf dem Oktoberfest zwischen 10.00 Uhr und 12.00 Uhr gegessen wird. Sie unterstreichen auch, dass der echte Bayer die Weißwurst in der Regel direkt aus der Pelle ohne Gabel oder Messer zuzelt [2].

Zur Brotzeit passt auch Obazda (auch Obatzda), ein urtypisches bayerisches Nationalgericht. Sie stellt einen Käse-Brotaufstrich aus Camembert und Butter dar, ist eine köstliche bayerische Spezialität und weit über die Landesgrenzen und Biergärten Bayerns bekannt.

Zum Mittagessen essen die Bayern gern Suppen und Fleisch. Unter den Suppen können folgende genannt werden: Brotsuppe, Lebeknödelsuppe, Pfannkuchensuppe usw. Wichtige Fleischgerichte sind Schweinebraten und Schweinehaxe. Zum Schweinebraten werden bestimmte Stücke des Nackens, des Rückens, der Schulter oder des Schinkens eines Schweins gebraten.

M. Schuster und A. Cavelius bieten ein bayerisches Originalrezept der Schweinehaxe an. Zuerst soll die Haxe mit dem Gewürzsalz einmassiert werden. Insgesamt wird sie etwa 3 Stunden gebraten. Wichtig ist es dabei, sie alle 30 Minuten zu wenden. Die Schwarten werden auch dabei mit etwas Salzwasser eingepinselt. Zum Schluss wird der Fond aufgekocht und auf die gebratene Schweinehaxe gegossen [3, S.

73]. Nach diesem Rezept wird die Schweinehaxe knusprig. Dabei wird sie mit Kümmel, Koriander, Majoran und Knoblauch gewürzt.

Die bayerische Küche ist auch für ihre Knödel bekannt, die die idealen Begleiter für Schweinebraten und Gulasch sind. Die Knödel werden aus Käse, Kartoffeln oder Semmel zubereitet. Nach M. Schuster und A. Cavelius „geht ohne Semmelknödel in Bayern nichts“ (Schuster, M. S. 89). Sie bieten ein Rezept von herrlich luftigen Semmelknödeln: Die Masse wird aus Milch, Knödelbrot, Zwiebeln, Petersilie, Eiern zubereitet und mit Salz, Pfeffer und Muskat gewürzt. Dann werden mit angefeuchteten Händen die Knödel aus der Masse geformt und gekocht. Vor dem Servieren können sie mit dem Schnittlauch bestreut werden [3, S. 89].

Als Beilagen zu den Fleischgerichten oder selbständigen Gerichten werden auch Salate gern gegessen. Beliebt sind Salate mit Kartoffeln, Radieschen oder Wurst. Bayerisches Lieblingssalat ist aber Kartoffel-Gurken-Salat, das zu leicht zubereitet ist. Man nimmt gekochte Kartoffel und schneidet sie in ½ cm dicke Scheiben. Die Gurke wird auch in dünne Scheiben geschnitten. Danach wird die fertige Rinderbrühe erhitzt und mit Essig, Salz, Pfeffer und Zucker verrührt. Das bekommene Dressing wird über die Kartoffeln gegossen. Dann wird Öl und Gurken dazugegeben und alles wird gemischt. Salat wird lauwarm serviert [3, S. 45]

Bayern ist auch auf seine Braukunst sehr stolz. Das Bier in Bayern wird seit 1040 gebraut. Heute liegen mehr als 50 Prozent der deutschen Brauereien in Bayern und 4000 verschiedene Biermarken haben im Land der Biergärten ihre Heimat.

Die Schweiz ist für seine Gastronomie nicht so bekannt wie zum Beispiel Bayern, aber sie hat auch viele regionale Spezialitäten, in denen sich deutsche, italienische und französische Traditionen vereinen. Mehr als 90 Restaurants in der Schweiz wurden 2006 vom Guide Michelin mit einem oder mehreren Sternen ausgezeichnet. Das ist ein schönes Ergebnis für ein kleines Land, das für seine Gastronomie nicht besonders bekannt ist. Die schweizerische Küche wurde vor allem durch das bäuerliche Leben geprägt, wo man wenige Produkte hatte und die Lebensmittel konservieren musste. Daher sind in Salz eingelegte Produkte, geräuchertes Fleisch und Käse die Grundlage vieler Rezepte. In diesem Land, wo sich deutsche, italienische und französische Traditionen vereinen, gibt es viele regionale Spezialitäten.

Als erstes ist es zu erwähnen, dass die Schweiz ein Käseland ist. Die Käseherstellung hat in der Schweiz eine lange Tradition. Als wichtigste Käsesorten aus der Schweiz sind folgende zu nennen: Appenzeller, Schweizer Emmentaler AOP, Le Gruyére AOP, Swizzrocker, Tête de Moine AOP, Sbrinz AOP, Schweizer Raclette, Vacherin Fribourgeois AOP, Tomme Vaudoise, L’Etivaz AOP, Bündner Bergkäse , Vacherin Mont-d’Or AOP. Der Lieblingskäse der Schweizerinnen und Schweizer ist der Gruyère. Der Greyerzer Traditionskäse stammt aus der Westschweiz und zeichnet sich durch seinen fruchtig-kräftigen Geschmack aus.

Das bekannteste Gericht aus Käse ist Fondue - mit Wein geschmolzener Käse. Zubereitet wird es nach folgendem Rezept: „Etwas Wein mit Maisstärke verrühren und beiseitestellen. Knoblauch in Scheiben schneiden. Mit restlichem Wein und Käsemischung in einen Topf geben. Käse über dem Feuer schmelzen. Fondue ca. 1 Minute köcheln lassen. Beiseitegestellte Maisstärke dazugeben und gut rühren, bis das

Fondue cremig ist. Baguettes in kleine Stücke brechen. Käse nach Belieben mit Pfeffer würzen.“ [4]

Ein weiteres Lieblingsgericht von Schweizern sind die Raclette-Pfännchen mit dem Raclettekäse. V. Nolan beschreibt in ihrem Artikel das Rezept der Raclette. Dazu braucht man gekochte Kartoffeln, die in ca. 5 mm dicke Scheiben geschnitten werden, auch Äpfel, die in Schnitze geschnitten werden. Man nimmt 2-3 Kartoffelscheiben und legt sie in Raclettepfännchen. Danach werden sie mit Käse und Apfelscheiben belegt. Zum Schluss wird das Gericht unter dem Grill ca. 2 Minuten übergebacken, bis der Käse geschmolzen ist, und mit Pfeffer bestreut.“ [4]

In der deutschen Schweiz ist die so genannte Rösti eine oft verwendete Beilage. In jedem Kantone kommt dieses Gericht anders: mit oder ohne Käse, aus rohen oder gekochten Kartoffeln, aus der Pfanne oder dem Ofen, mit oder ohne Speck. Die Rösti ist ein flacher, in heißer Butter oder Fett in der Pfanne ausgebackener Fladen aus gekochten oder rohen Kartoffeln. In heißer Butter oder Fett wird der Kartoffelfladen in einer Pfanne ausgebacken, sobald beide Seiten goldbraun werden. Oft wird zur Rösti ein Spiegelei, eine Kalbsbratwurst und eine gut gewürzte Zwiebelsauce gereicht.

Ein weiteres Gericht aus Kartoffeln und Käse ist Älplermagronen. Dieses typische Schweizer Gericht besteht aus Teigwaren, Kartoffeln, Rahm, Käse und Zwiebeln. Als «Älpler» bezeichnet man in der Schweiz die Sennen auf den Alpen. Magronen wurde vom italienischen Wort «maccheroni» abgeleitet. Die Maccheroni, also die Teigwaren, kamen auch erst in die Zentralalpen, als der Gotthardtunnel gebaut wurde und die italienischen Arbeiter ihre Pasta vom Heimatland mitbrachten, die sich dann schnell in der Schweiz verbreitete [5]. Durch dieses Gericht kann man den Einfluss der italienischen Küche sehen.

Auch wie in Deutschland wird in der Schweiz viel Fleisch gegessen. Ohne Wurst geht es auch nicht. Es gibt hier somit zahlreiche verschiedene Wurstsorten und Wurstgerichte. Die beliebtesten sind folgende: Salsiz (aus Schweinefleisch hergestellte, kleine Salami), Appenzeller Siedwurst (eine rohe Schweinebratwurst), St. Galler Bratwurst (eine weiße, feine Bratwurst, die – anders als die bayerische Weißwurst – gebraten wird), Bündner Fleisch (ein Schinken) und Appenzeller Mostbröckli (gepökeltes, geräuchertes sowie getrocknetes Rind-, Kuh- oder Pferdefleisch). Als typische Schweizer Fleischgerichte sind folgende genannt: Züri-Gschnätzlets (ein Gericht aus Kalbsnieren, Kalbfleisch und Champignons auf einer Rahmsoße), Fleischvögel (dünne Rind- oder Kalbfleischscheiben mit Zwiebeln, Speck und andere Beilagen zusammengerollt), Prättigauer Chnödli (kräftig gewürzte Hackfleischbällchen) und Berner-Platte. Bei dem letzten Gericht werden verschiedene Produkte separat zubereitet und dekorativ auf einem Teller serviert. Dominieren dabei Fleisch- und Wurstwaren. Dann kommen auch geräucherte Schweine- und Rinderzunge, Rindfleisch, Bauchspeck, Schweinerippe, Schulterblatt vom Schwein, Füße und Kopfteile vom Schwein und andere Bestandteile [6].

Neben dem Käse hat die Schweiz noch einen Symbol – die Schokolade. Die Schweizer erfanden die wichtigsten Methoden der Schokoladenzubereitung. Aber wie ist die Schweiz zu einem Schokoland geworden? Um 600 v. Chr. wurde Kakao von südamerikanischen Maya und Azteken kultiviert. Aus Kakao stellten sie ein tiefdunkles

Getränk. Die spanischen Eroberer brachten die Kakaobohnen nach Europa. Den Briten gelang es aus dem flüssigen Getränk die Schokolade in einer festen Form zu bekommen. 1870 vermischte der Schokoladenfabrikant aus der Schweiz Daniel Peters seine Schokolade mit dem Milchpulver. Dies wurde Glücksfall für die Schweizer Bauern und eröffnete ihnen einen neuen Milch-Absatzmarkt [7, S. 110].

Die traditionelle Schokolade wird wie folgt zubereitet: Um aus Kakaopulver Schokolade herzustellen, werden Pulver, Kakaobutter, Zucker und Milchpulver vermischt. Zu Lindts Zeiten enthielt diese Masse das Wasser in so großer Menge, dass der Zucker beim Erkalten wieder kristallisierte und die Schokolade krümlig war. Im Dezember 1879 experimentierte Lindt, ein Schokoladenfabrikant aus Bern, und ließ die Masse für 72 Stunden schwappen. Das Ergebnis war eine Masse, die besonders aromatisch schmeckte. Noch heute spielt die Dauer des Conchierens eine wichtige Rolle: Schokolade der Luxusklasse wird bis zu drei Tage conchiert [7, S. 111].

Außerdem kennen die Schweizer zahlreiche süße Speisen, wie Desserts, Kuchen oder Torten. Das sind zum Beispiel Nidelzeltli (kleine, flache, viereckige Sahnekaramell), Vermicelles (gekochte und pürierte Maroni), Brönnti Créme (gebratene Caramelcréme).

Essen und Trinken gehören in der Schweiz zusammen. Da Bier und Wein in geringen Mengen im Land produziert werden, sind einige Spirituosen bekannt und sehr beliebt.

2016 wurde von APD eine Untersuchung durchgeführt. Es wurde hergestellt, dass das beliebteste alkoholische Getränk in der Schweiz Wein ist. Laut den Ergebnissen der Untersuchung wird Wein größtenteils konsumiert (60 Prozent), dann folgt Bier (30 Prozent) und andere Getränke, wie Spirituosen (5 Prozent), Aperitifs oder Cocktails (3 Prozent) und Alkopops (etwa 1 Prozent). Die Jugendliche trinken lieber Bier und vor allem am Wochenende [8].

Obwohl einige hochwertige Weine in der Schweiz produziert werden, kommen sie nicht in den Export. Der bekannteste Schweizer Weißwein ist der Fendant und der bekannteste Rotwein der Dôle, die aus der größten Weinregion der Schweiz kommen. Und in der deutschsprachigen Schweiz ist Bier ein beliebtes Getränk.

Als nächstes ist es auch wichtig, Essenszeiten und Mahlzeiten der Schweizer zu beschreiben. Das Frühstück, auch Morgenessen oder Zmorge genannt, ist die erste Mahlzeit am Tag und besteht normalerweise aus einem heißen Getränk und aus Brot oder Brötchen, süßem Aufstrich oder Wurst und Käse. Zu Mittag wird in der Zeit zwischen 12 und 14 Uhr gegessen und zu Abend – zwischen 18 und 21.30 Uhr. Regional stark abhängig ist, wie lange und wie viel gegessen wird. So sind die Mahlzeiten in italienischen und französischen Gebieten wesentlich länger uns ausgiebiger als in anderen Teilen der Schweiz [6].

Je nachdem, wo man sich in der Schweiz befindet, werden unterschiedliche Gerichte serviert. Die deutschschweizerische, französische, italienische und romanische Küche unterscheiden sich immens. Zudem gibt es kantonale und regionale Unterschiede, wie ein bestimmtes Schweizer Gericht zubereitet und serviert wird.

Der Begriff "Österreichische Küche" wird in der internationalen Küche nicht verwendet, da sich der Begriff "Wiener Küche" darauf bezieht, das sich seit dem Wiener Kongress als ernstzunehmender Konkurrent der französischen Küche etabliert hat. Das

ist keine rein städtische Küche, sondern eine multinationale Küche mit den Einflüssen aller königlichen Länder der Monarchie [9, S.275]. Als "klassische" Gerichte gelten Rindsuppen mit zahlreichen Einlagen, Wiener Schnitzel, Tafelspitz, Gulasch, Beuschel, Schweinsbraten bzw. Geselchtes mit Sauerkraut und Knödeln, gefüllte Kalbsbrust, Schinkenfleckerln sowie Brat- und Backhendl. Christoph Wagner hat gesagt, dass die Wiener Konditorei, die in enger Verbindung mit der böhmischen Küche entstanden ist, von großer Bedeutung ist. Als "Klassiker" der warmen Mehlspeisküche gelten Kaiserschmarren, Milchrahmstrudel in Vanillesauce, Germknödel und Marillenknödel, Dann gibt es beliebte, begehrte und berühmte Torten wie Sacher, Malakoff-, Dobos-, Linzer, Panama-, Eszterházy-Torte, Backwaren wie Ischler Krapferl, Faschingskrapfen, Gugelhupf, Punschkrapferl).

Was man "Wiener Küche" nennt, fällt in die Zeit des beginnenden 20.Jahrhunderts.: "Die Wiener Küche, die unter diesem Begriff gesammelten Speisen, das diesen Speisen zugeordnete ostösterreichische Lexikon erfuhren ihre volle Ausbildung in der Ersten Republik, … als Monarchie und ihrer vielfältigen Ethno-Küchen, … In den folgenden Jahrzehnten hat sich dieses Konstrukt einer Wiener Küche, die keinen geographischen Bereich, sondern einen psychohistorischen Raum abbildete, durch 'invention of tradition' immer weiter in die Vergangenheit verschoben und mit ihm auch die einzelnen Speisen." (Zahnhausen, Richard A.). Dies erklärt auch einige der Legenden, die sich rund um die Wiener Küche entwickelt haben, wie die Behauptung, es handele sich um eine ausgeprägte Rindfleischküche, die auch von denjenigen, die sie beanspruchen, in Betracht gezogen wird, da sie nicht als Klassiker dieser Art bezeichnet werden kann [10, S. 149]. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde berichtet: "die Wiener Küche versteht nicht mit dem Rindfleisch umzugehen"[10, S. 116]. Weiters heißt es im Appetit-Lexikon von 1894 (s.v. Fleischbrühe): "Wirklich gutes Suppenfleisch gibt es überhaupt nicht. Das Suppenfleisch gehört daher als solches unter keinen Umständen auf den Tisch". Um 1900 muss es also ein Umdenken gegeben haben. Gleichzeitig hat sich die Wiener Rindfleischabteilung zu einer eigenen „Wissenschaft" entwickelt [11, S. 494].

Es gibt ein Sprichwort: "Man ist, was man isst". Wenn es um Essen und Trinken geht, sind die Österreicher konservativ und es herrscht immer noch eine ungesunde Ernährung. Gleichzeitig herrscht in ihrem täglichen Leben ein fieberhaftes Tempo und daher Convenience Food und Fast Food. Fast Food ist besonders bei jungen Menschen beliebt. 34% der Österreicher essen mindestens einmal pro Woche Fertiggerichte. In den letzten Jahren haben sich die Essgewohnheiten zum Besseren gewandelt. Den Trends der Zeit folgend, essen viele Österreicher heute gesünder als früher. Nach einem nicht sehr ausgiebigen Frühstück kommt die Jause (zweites Frühstück). Zur Jause isst man Brot und Gepäck mit verschiedenen Aufstrichen und Belagen, Käse und kaltes Fleisch. Man isst auch verschiedene Arten von Würstel und verschiedene Salate. Die Jause kann auch aus Kaffee und einem Kuchen besteht. Zum Mittagessen kommt fast niemand ohne Suppe aus. Österreich ist definitiv ein Suppenland. Rindfleischsuppe mit verschiedenen Tabs, zum Beispiel mit Grießknödel oder Leberknödel. Österreicher essen auch gerne Fleisch. Mit rund 100 Kilogramm pro Kopf gehören sie zu den größten Fleischkonsumenten in der EU. Der Schweinefleischkonsum in Österreich ist extrem hoch und es gibt viele beliebte Schweinefleischgerichte. Österreicher lieben viel Gebäck, ebenso wie

Tschechen. Sehr beliebt für. Zum Beispiel Apfelstrudel, Gugelhupf, Pfannkuchen, Pflaumen- oder Aprikosenknödel und verschiedene Kuchen (Sacher, Malakoff, Dobos, Esterase, Linzer) [12, S. 11].

Vergleichende Analyse der Besonderheiten der bayerischen, österreichischen und schweizerischen Küche

Kapitel II ist dem Vergleich der Küchen Bayerns, Österreichs und der Schweiz gewidmet. Es ist zu betonen, dass alle Länder im Bergland oder im Gebirgsvorland liegen, was die Esstraditionen und die Besonderheiten der Küche stark beeinflusst.

Der größte Lieferant der Nahrungsmittel in allen Ländern ist die Landwirtschaft. Zu allen Zeiten arbeiteten die Bauer sehr viel und brauchten das nahrhafte Essen, um körperliche Arbeit zu erledigen und am Abend ihre Kräfte zu wiederherstellen.

Im Folgenden analysieren wir, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede in Essgewohnheiten diese Länder haben.

Die Bayern sind dadurch gekennzeichnet, dass sie viel arbeiten und zu viel essen. Aus dem ersten Kapitel wird es klar, dass die Hauptgerichte dieses Volkes meistenteils aus Fleisch und Gemüse bestehen. Man kann nur darauf hinweisen, dass sie die Weißwürstchen zum Frühstück essen. Und die richtigen Weißwürstchen müssen aus mindestens 51 Prozent Kalbfleisch bestehen. Eine andere bayerische Spezialität aus Fleisch ist Schweinebraten. Für dieses Gericht werden nur bestimmte Stücke des Nackens, des Rückens, der Schulter oder des Schinkens eines Schweins gebraucht. Die Bayern folgen dabei die Kochtraditionen und essen oft zu Hause.

Fleisch kommt auf den Tisch von den landwirtschaftlichen Betrieben Bayerns. Man züchtet Haustiere, wie Schweine, Rindvieh, Hühner usw. Laut dem Statistischen Bundesamt gab es in Bayern 2016 insgesamt mehr als 90162 landwirtschaftliche Betriebe, mit dieser Zahl nahm es den ersten Platz unter den deutschen Bundesländern [13].

Von den Almen kommen auch Milchprodukte. Eine Alm ist die im Sommer als Weide dienende Wiese im Gebirge (auch Hochweide) [14]. Fakt ist, dass Bayern das Milch- und Käseland Nummer eins in Deutschland ist: 40 Prozent der deutschen Käseerzeugnisse stammen aus Bayern. Hier werden über sieben Millionen Tonnen Milch und 400 Sorten Käse jährlich erzeugt. Die Produktpalette reicht von Milch, Butter, Sahne, Joghurt über Kefir und Speisequark-Variationen bis hin zu Käse- und Frischkäse-Spezialitäten. Die Klassiker der Käsesorten sind Camembert, Brie, Emmentaler, Bergkäse, Rotschmierkäse, Edelpilzkäse usw. Der Camembert blickt beispielsweise auf eine hundertjährige Tradition zurück. Seine runden, flachen Laibe sind mit weißem Schimmel überzogen. Diese Käsesorte dient als Basiszutat für einen bayerischen Obazda. Und den Emmentaler, der eigentlich aus der Schweiz kam und sich rasch zur regionalen Spezialität entwickelte, isst man mit Brezen. Und der Bergkäse ist ein aromatisch-pikanter Hartkäse mit einer dunkel schattierten Rinde. Man genießt sie mit Vollkorn- oder Mischbrot sowie mit geröstetem Weißbrot [15].

Deswegen essen die Bayerns gern Käse und machen viele Gerichte mit Käse. Zum Beispiel, aus Käse werden die Knödel zubereitet.

Aus Gemüse sind Kartoffeln und Spargel am beliebtesten. Aus Kartoffeln werden zum Beispiel Knödel, verschiedene Suppen und Salate zubereitet. Spargel kommen oft als Beilage zu Fleischgerichten. In Bayern werden ganz viele Gemüsearten angebaut. Das sind Kartoffeln, Weißkraut, Zwiebeln, Spargel, Gurken usw. Ganz oft kommen Gemüse auf den Tisch von Bayern.

Auch essen die Bayern viel Brot. In Bayern gibt es sogar eine Mahlzeit – die Brotzeit. Unter einer Brotzeit versteht der Bayer eine Zwischenmahlzeit, ähnlich einem Imbiss. Die Angewohnheit Brotzeit zu machen kommt ursprünglich von der arbeitenden Landbevölkerung, muss sie gehaltvoll sein, denn der Bauer oder der Almhirte musste körperliche Arbeit verrichten [16]. Wichtigste Zutaten der Brotzeit sind Obazda, Brezel, auch Brot mit Wurst, Käse und anderen Beilagen.

Die Bayern sind als ewige Biertrinker im ganzen Deutschland verschrien. Aus dem ersten Teil dieser Arbeit geht hervor, dass die Bayern eine lange Tradition der Braukunst haben. Hier liegen mehr als 50 Prozent der deutschen Brauereien und 4000 verschiedene Biermarken haben im Land der Biergärten ihre Heimat. Das Bier wird oft als „flüssiges Brot“ genannt. Die Bayern trinken Bier somit viel und gern.

Die Schweiz wurde im ersten Kapitel als Käse- und Schokoladenland dargestellt. Fast alle Arten des schweizerischen Käses werden aus Kuhmilch produziert. Auch wie in Bayern werden die Milchkühe gealmt.

Interessant ist die Tatsache, dass die Schweizer den Käse fast in allen Gerichten benutzen. Es gibt somit ganz viele Spezialitäten, die eine der Käsesorten enthalten. Zum Beispiel, Fondue – mit Wein geschmolzener Käse, Raclette-Pfännchen mit Raclettekäse, Rösti, Älplermagronen usw.

Von Interesse ist die Geschichte einiger Käsegerichte. Das Fondue wurde von schweizerischen Kuhhirten ausgedacht. Früher nahmen sie nur Brot, Käse und Wein mit, als sie auf die Weide gingen. Sie schmolzen den Käse und den Wein in einem Gusseisenkessel. Danach tunkten sie das Brot in die heiße Masse und aßen es. Das Gericht wurde sehr nahrhaft und lecker, sodass es sich im ganzen Land ausbreitete. Der Raclettekäse wurde auch von Kuhhirten entdeckt. Sie schnitten eine Hälfte der Laibkäse ab und legten sie neben dem Feuer. Dann schabten sie den geschmolzenen Käse mit dem Messer auf das Brot ab.

Außerdem werden Rindvieh, Schweine und Hühner am meisten gezüchtet. 2018 gab es in der Schweiz insgesamt 50852 landwirtschaftliche Betriebe [17]. Beliebteste Fleischgerichte der Schweizer sind Züri-Gschnätzlets, Fleischvögel, Prättigauer Chnödli und Berner-Platte.

Auch wie Bayern essen die Schweizer viel Fleisch. Die bekannteste Fleischspezialitäten sind Würstchen, Bündner Fleisch, Appenzeller Mostbröckli.

Die Schweiz ist auch durch unterschiedliche Wurstsorten und Wurstgerichte bekannt. Sie wurde durch das bäuerliche Leben geprägt, wo man wenige Produkte hatte und die Lebensmittel konservieren musste. Zum Beispiel, der Salsiz ist eine Rohwurst und gleicht in Aussehen und Geschmack einer Salami, zeichnet sich aber durch ihre charakteristische rechteckige Form aus. Der Salsiz wird in der Regel getrocknet. Das Trocken war früher eine der verbreitesten Methode der Fleischkonservierung. Um das

Fleisch der geschlachteten Tiere möglichst lange haltbar zu machen, zerkleinerte man es, salzte es und hängte es dann zum Trocknen.

Eine andere Sorte der Wurst – Appenzeller Pantli – stellt eine geräucherte Rohwurstspezialität mit ausgeprägtem Knoblauchgeschmack dar. Er verdankt seine Entstehung der Tatsache, dass im Appenzellerland, wo er entstand, Schweine nur wenig, die Rinderzucht dagegen stark verbreitet war. Das geräucherte Schweinefleisch war aber bei den Appenzellern sehr beliebt. Die Metzgermeister begannen damit, aus den guten Stücken vom Rind Mostbröckli (gesalzenes, getrocknetes und geräuchertes Rindfleisch) herzustellen. Damit konnten sie einerseits die Nachfrage nach Geräuchertem befriedigen, andererseits konnte der Preis des billigeren Rindfleisches durch die Räucherung auf den des teureren Schweinefleischs angehoben werden.

Und die Geschichte der St. Galler Bratwurst geht bis ins Mittelalter zurück. Das erste schriftliche Rezept stammt aus der Metzgerordnung der Stadt St. Gallen aus dem Jahr 1438. Hier wurde festgelegt, dass das Fleisch für die Bratwurst von Kälbern und von jungen Ochsen stammen musste, die noch Milchzähne haben [18].

Was die Getränke betrifft, trinken die Schweizer lieber Wein als Bier. Und darin unterscheiden sie sich von den Bayern. Laut den Ergebnissen der Untersuchung wird Wein größtenteils konsumiert (60 Prozent).

Die österreichische Küche hat Ähnlichkeiten mit der bayerischen und schweizerischen Küchen und auch Unterschiede. Sie wurde von umliegenden Ländern stark beeinflusst, und nämlich von Deutschland, Italien und der Türkei. Zum Beispiel der Wiener Schnitzel ist auch in Bayern sehr beliebt, der Apfelstrudel kam in die heimische Küche aus der Türkei und Pasta – aus benachbartem Italien.

Die österreichische Küche ist dennoch durch große Portionen, Kreativität und kalorienreiche Gerichte gekennzeichnet.

Wie Bayern und Schweizer essen die Österreicher gern Fleisch. Fleisch kommt zu vielen Nationalgerichten wie Würstel, Gulasch, Schweinsbraten, Wiener Schnitzel und auch Suppen werden mit Fleisch zubereitet. Als Beilage zum Schweinsbraten oder Wiener Schnitzel benutzen die Österreicher Gemüse wie Kartoffeln oder Spargel und Pasta.

Auch wie in Bayern und der Schweiz kommt Fleisch auf den Tisch der Österreicher von den landwirtschaftlichen Betrieben. Im Österreich zählte man 2016 mehr als 162000 land- und forstwirtschaftliche Betriebe [19]. Laut der Statistik gibt es in Österreich immer weniger landwirtschaftliche Betriebe, die Rinder und Schweine halten [19]. Dies kann damit verbunden sein, dass immer mehr Österreicher Vegetarier werden.

Auch wie in Bayern und in der Schweiz spielt die Almwirtschaft in Österreich eine große Rolle. Von Almen kommen hochwertige Lebensmittel wie Milch, Butter und Käse. Dennoch essen die Österreicher nicht so viel Käse, wie Bayern oder Schweizer.

Zu den beliebtesten Gerichten der Österreicher gehört auch der Strudel. Der Strudel ist eine Mehlspeise aus einer gefüllten und gebackenen oder gekochten Teigrolle. Er kann unterschiedliche Füllungen haben: Äpfel, Marzipan, Quark, Rosinen usw. Die Österreicher genießen dieses Dessert mit Kaffee beim Treffen mit den Freunden.

Der Wiener Strudel hat eine lange Geschichte: Vermutlich liegt der Ursprung des Strudelteiges in Arabien, von wo aus er über der Türkei und den Balkan nach Wien kam.

Dabei diente diese Speise als Marschverpflegung, da sie lange haltbar war. Während der Türkenbelagerungen im 16. und 17. Jahrhundert erlernten die Ungarn und später auch die Österreicher die Zubereitung des hauchdünnen, von Hand gezogenen Teig [20].

Was die Getränke betrifft, trinken die Österreicher lieber Wein, wie die Schweizer. Der Weinanbau hat eine lange Tradition in Österreich, dennoch ist der Jungwein sehr beliebt.

Aufgrund der durchgeführten Analyse der Küchen drei europäischer Gebiete – Bayern, die Schweiz und Österreich – kann man wie Ähnlichkeiten und auch Unterschiede feststellen.

Die beliebtesten Lebensmittel der Bayern sind Fleisch, Käse, Brot und Bier. Die Schweizer essen Fleisch- und Käsegerichte am liebsten und trinken Wein. Die Österreicher genießen Fleischgerichte, viele Arten des Strudels und trinken lieber Wein.

Da alle drei Regionen im gebirgigen Gelände liegen, spielen die Almen eine große Rolle in der Landwirtschaft, die der größte Lieferant der Lebensmittel in diesem Gebiet ist. Aus Almen kommt eine Reihe von Milchprodukten und natürlich Fleisch. Aus der Analyse stellt sich heraus, dass in allen drei Ländern ganz viel Fleisch gegessen wird. Viele Spezialitäten werden somit aus Kalb-, Rind- oder Schweinfleisch zubereitet.

Die Schweizer und die Bayern essen gern Käse, und bei Österreichern ist er in den Gerichten nicht so oft vorhanden, wie in der Schweiz und in Bayern. In der Schweiz wird sogar fast jede Spezialität aus Käse zubereitet.

Die Bayern unterscheiden sich von ihren Nachbarn dadurch, dass sie viel Brot essen. In Bayern gibt es sogar eine selbständige Mahlzeit – die Brotzeit. Dabei genießt man bayerische Spezialitäten wie Obazda und Brezel mit Leberkäse oder zahlreichen Käsesorten.

Die Österreicher schenken eine große Aufmerksamkeit der Zeit, wenn sie Kaffee mit einem Stück des gefüllten Strudels genießen können.

Was die Getränke betrifft, ist das Bayern ein Bierland mit einer langen Tradition der Braukunst. Die anderen zwei Regionen trinken auch Bier, bevorzugen aber Wein.

Alle Essgewohnheiten dieser Länder sind durch ihre Lage, Besonderheiten der Landschaften und der Kochtraditionen geprägt.

Alle Völker waren von lange her dadurch gekennzeichnet, dass sie viel arbeiteten und viel aßen. Sie brauchten somit das nahrhafte Essen, um die schwere körperliche Arbeit zu erledigen und am Ende des Tages ihre Kräfte zu wiederherstellen.

Von Interesse ist die Tatsache, dass man in allen Regionen zu wenig oder gar kein Fisch isst. Unter den analysierten Spezialitäten dieser Länder gibt es keine Fischgerichte. Dies kann dadurch erklärt werden, dass es nicht so viele Flüsse in diesen Regionen gibt und die zahlreichen Bergseen meistenteils zur Erholung benutzt werden und nicht zur Fischerei.

Fazit und Implikationen

Aufgrund der durchgeführten Analyse der Küchen der drei europäischen Gebiete kann man sowohl Ähnlichkeiten, als auch Unterschiede feststellen. Dennoch haben alle Regionen mehr Ähnlichkeiten, was damit verbunden ist, dass alle diese Länder aneinander grenzen. Alle Völker waren von lange her dadurch gekennzeichnet, dass sie

viel arbeiteten und viel aßen. Aber trotz der Tatsache, dass die Küchen der präsentierten deutschsprachigen Länder auf den ersten Blick identisch erscheinen, gibt es signifikante Unterschiede zwischen ihnen. Diese Unterschiede stehen in direktem Zusammenhang mit den soziokulturellen Merkmalen der Länder. Die Geschmacksgewohnheiten der Einwohner Bayerns, der Schweiz und Österreichs wurden hauptsächlich von historischen Faktoren beeinflusst, die den Lebensstil der Menschen prägen. Darüber hinaus sind die geografischen Merkmale der Länder einer der grundlegenden Faktoren. Sie trugen zur Bildung bestimmter Essgewohnheiten bei. Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass alle diese Eigenschaften die Küche der vertretenen Länder einzigartig machen. Anhand der Ergebnisse ergibt sich folgende weiterführende Frage: ändern sich die Geschmackspräferenzen der Bewohner dieser Länder in der modernen Welt und was kann diese Veränderungen beeinflussen? Dies bildet die Grundlage für weitere Forschung.

Literaturverzeichnis

1. Wittmann, N. Königliches Weißwurst-Kochbuch / N. Wittmann. Regensburg. 2014.
2. Obermüller, G. Unsere besten Oktoberfest Rezepte / G. Obermüller, A. Essenbacher. 2018.
3. Schuster, M. Servus Bayern. So schmeckt's dahoam / M. Schuster, A. Cavelius. München. 2012.
4. Die Top 10 der Schweizer Gerichte. https://migusto.migros.ch/de/storys/die-top-10-der-schweizer-gerichte.html
5. 7 Gerichte, die man in den Schweizer Alpen essen sollte. https://www.indenbergen.de/weblog/16210-gerichte-schweizer-alpen/
6. Essen & Trinken in der Schweiz. https://www.schmankerlstubn.at/essen-trinken-schweiz/
7. Dumont: Schweiz: im Reich der Berge. Bildatlas. 2016.
8. Das beliebteste alkoholische Getränk in der Schweiz: Wein. https://www.llg.at/news-facts/das-beliebteste-alkoholische-getraenk-in-der-schweiz-wein/a/216/
9. Pohl, Heinz Dieter. Die gemeinsame Grundlage des bayerisch-österreichischen Küchenwortschatzes. Regensburg: edition vulpes. 2004.
10. Wagner, Christoph. Das Lexikon der Wiener Küche, Wien: Deuticke. 1996.
11. Pohl, Heinz Dieter. Slawisches in der österreichischen Küchensprache um 1900. Ethnoslavica. 2006.
12. KOPPENSTEINER, J. Österreich – Ein landeskundliches Lesebuch. Wien. 2001.
13. Statistisches Bundesamt. Landwirtschaftliche Betriebe insgesamt und Betriebe mit ökologischem Landbau nach Bundesländern. Zugänglich unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Branchen-Unternehmen/Landwirtschaft-Forstwirtschaft-Fischerei/Landwirtschaftliche-Betriebe/Tabellen/oekologischer-landbau-bundeslaender.html

14. Duden Online-Wörterbuch. Zugänglich unter: https://www.duden.de/rechtschreibung
15. Milch und Käse aus Bayern. Zugänglich unter: https://www.bayern.by/erlebnisse/essen-trinken/spezialitaeten/milch-kaese-bayern/
16. Bayerische Brotzeit – Zutaten und Rezepte. Brotzeitplatte. Zugänglich unter: https://www.bayerische-spezialitaeten.net/schmankerl/bayerische-brotzeit.php
17. Land- und Forstwirtschaft. Zugänglich unter: https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/land-forstwirtschaft.html
18. Fleischtheke. Schweiz. Zugänglich unter: https://www.fleischtheke.info/schweiz
19. Statistik Austria. Land- und Forstwirtschaft. Zugänglich unter: http://pic.statistik.at/web_de/statistiken/wirtschaft/land_und_forstwirtschaft/index.html
20. Wikipedia. Apfelstrudel. Zugänglich unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Apfelstrudel#Geschichte

УДК 811.112.2

Миконова Анастасия Сергеевна
Студентка Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва), Школы иностранных языков, факультета «Гуманитарные науки», образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»
masgg@icloud.com
Хильковская Алёна Витальевна
Студентка Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва), Школы иностранных языков, факультета «Гуманитарные науки», образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»
4causa@gmail.com
Научный руководитель:
Дементьева Тамара Михайловна
Доцент, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры немецкого языка Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

Lesekultur in Deutschland
Reading culture in Germany

KURZBESCHREIBUNG.

Deutschland gilt als eine der führenden Lesenationen. Aber ist das wahr und was ist damit gemeint? Warum ist das Lesen wichtig für den Einzelnen, die Gesellschaft allgemein und für den Dialog der Kulturen? Diese Forschungsarbeit wirft die Frage auf, wie die Einstellung zum Lesen im Laufe der Geschichte des Landes geprägt wurde und berücksichtigt die wichtigsten Einflussfaktoren. Durch das Studium der Geschichte kann festgestellt werden, wie die Situation beim Lesen in der Gegenwart ist. Wie hat sich die technologische Entwicklung auf die Popularität des Lesens ausgewirkt? Wer genau und was genau liest? Wie werden Kinder ans Lesen gewöhnt gemacht? Diese Fragen werden in dieser Arbeit beantwortet.

Stichwörter: *Lesekultur; Geschichte; Einflussfaktorren; technologische Entwicklung; Bildung der Kinder.*

ABSTRACT.

Germany is considered to be one of the leading reading nations in the world. Is that actually true, and what exactly is meant by that? Why is reading important for individual people, for our society in general and for the dialogue between cultures? This work raises the question of how the attitudes towards reading have been shaped throughout the country's history and takes into account the most important factors influencing them. By learning history we can determine how things are with reading today. How have the technological developments affected the popularity of reading? Who exactly are the readers and what exactly are they reading? How are children made accustomed to the activity? These questions are answered in this research paper.

Keywords: *Reading culture; history; influencing factors; technological developments; children's education.*

Einleitung

Das Bedürfnis zu lesen weist auf zwei Urbedürfnisse des Menschen hin:
Dieser Welt zu entfliehen und diese Welt kennenzulernen[21]

Lesen ist der häufigste Weg, um Informationen zu erhalten. Die Menschen lesen in der Schule Lehrbücher, in ihrer Freizeit Belletristik, wissenschaftliche Arbeiten für die berufliche Entwicklung und so weiter.

Gegenstand dieser Arbeit ist die Lesekultur in Deutschland. Kenntnisse der Lesekultur helfen viel über die Menschen des Landes zu verstehen: Wie man Kinder großzieht und unterrichtet, wie die technologische Entwicklung die Gewohnheiten der Menschen beeinflusst, welche Wissensbereiche besonders beliebt sind, was Menschen in Belletristik und Poesie anzieht und vieles mehr. Aus diesen Gründen ist es für ein tiefes Verständnis der modernen deutschen Kultur notwendig, ihre Lesekultur zu studieren.

Die aktuelle Lage der Lesekultur in Deutschland ist in den Zeiten von Computer und Internet ein Thema des öffentlichen Interesses. Wissenschaftler in Deutschland und weltweit studieren ausdauerend diesen Bereich der Kultur, und viele Tendenzen waren schon entdeckt.

Das Thema dieser Forschungsarbeit ist die Lesekultur in Deutschland. Dieses Thema ist aus mehreren Gründen relevant. Obwohl es schon viele Quellen und wissenschaftliche Arbeiten, die sich auf verschiedene Punkte des Lesens in Deutschland konzentrieren, gibt, mangelt es an der gesamten Arbeit. Deswegen liegt der Schwerpunkt dieser Forschung auf der Sammlung und Zusammenfassung der zahlreichen Informationen über spezifische Aspekte der deutschen Lesekultur.

Das Objekt dieser Forschungsarbeit ist das Lesen in Deutschland. Der Untersuchungsgegenstand ist die großen Veränderungen und Trends deutscher Lesekultur.

[21] Ernst R. Hauschka (1926–2012), Dr. phil., deutscher Aphoristiker, Lyriker, Essayist und Bibliothekar.

Die Zwecke der Arbeit sind:

1) Wann das Interesse am Lesen wächst und ob es zu sinken beginnt zu verstehen;
2) Lieblingsgenres der Einwohner Deutschlands zu definieren;
3) Herausfinden, von welchen Träger die Deutschen am meisten lesen;
4) Moderne Trends in der Lesekultur in Deutschland zu erkennen;
5) Projekte und Initiativen im Rahmen der Leseförderung zu vorstellen;
6) Berühmte Bibliotheken und Buchläden in Deutschland zu präsentieren.

Um diese Ziele zu erreichen, wurden folgende Aufgaben gestellt:

1) Relevanten Statistiken zu untersuchen;
2) Historische Daten mit aktuellen Messwerten zu vergleichen;
3) Standarte des Leseunterrichts zu studieren;
4) Erfahren, wie Schulen das Interesse am Lesen steigern;
5) Den Buchhandlungsmarkt in Deutschland zu studieren;
6) Aktuelle Listen der Bestseller in Deutschland zu analysieren;
7) Ähnliche Forschungen zu studieren.

In dieser Studie wurden sekundäre Informationsquellen verwendet. Es werden hauptsächlich quantitative Forschungsmethoden (z. B. Statistiken) genutzt.

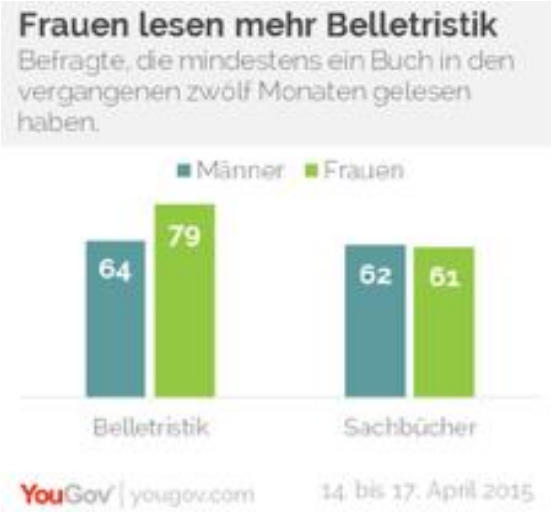
Im ersten Teil der Arbeit wird die aktuelle Situation mit dem Lesen in Deutschland beschrieben. Dann werden relevante Statistiken im zweiten Teil gezeigt. Weiterhin präsentiert diese Studie die Lieblingsgenres der Deutschen. Im Fokus des nächsten Teils stehen die Initiativen der Leseförderung. Abschließend werden berühmte Bibliotheken und Buchläden in Deutschland vorgestellt.

Hauptteil

Einer YouGov-Umfrage aus dem Jahr 2015 entsprechend (Matthias, 2015) haben 69 Prozent der Deutschen (knapp sieben von zehn Deutschen über 18 Jahren) in den vergangenen zwölf Monaten mindestens ein belletristisches Buch — also etwa einen Roman oder ein Theaterstück — gelesen. 17 Prozent der Deutschen (jeder Sechste) — sogar 11 oder mehr. Die Werte bei Sachbüchern liegen zwar etwas tiefer — aber hier hat auch die Mehrheit (60 Prozent) in der gleichen Zeit mindestens ein Buch gelesen.

Abb.1.

Die Frauen sind besonders fleißige Leser: nur 18 Prozent (knapp jede Fünfte) gibt



an, in den vergangenen Monaten keinen Roman oder Ähnliches gelesen haben. Aber 16 Prozent (jede sechste Frau), 11 bis 50 Bücher gelesen haben. 5 Prozent (jede 20. Frau) sagen sogar, dass sie mehr als 50 Prozent Bücher gelesen haben. Die männlichen und weiblichen Leser liegen aber gleichauf bei Sachbüchern.

Abb.2.

Deutschland ist die lesende Nation und das war schon immer so. In Deutschland wurden viele Autoren geboren, die nicht nur im eigenen Land, sondern auf der ganzen Welt beliebt sind. Wie die Literatur anderer Länder änderte sie sich in verschiedenen Epochen. Es gab Renaissance, Barock, Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik, Romantik, Biedermeier, Realismus, Moderne, Naturalismus, Expressionismus, Kriegsliteratur und schließlich ab 1980 Postmoderne. Obwohl einige der großen Literaten der Nachkriegsepoche wie der Nobelpreisträger Günter Grass, aber auch Siegfried Lenz, Hans Magnus Enzensberger und Martin Walser noch immer schreiben, gehen von ihren Neuerscheinungen nur wenige formensprachliche Impulse aus. Gleichzeitig sind die Grenzen zwischen anspruchsvoller Literatur und unterhaltsamer Belletristik durchlässiger geworden. Das Thema, die immer schon im Zentrum der Literatur stand, ist: Wie geht der Einzelne mit den gesellschaftlichen Zumutungen und Anforderungen um?

In seiner Arbeit „Eine Geschichte des Lesens“ (1998) beschreibt Alberto Manguel was der Akt des Lesens für die Deutschen ist. Er führt aus, dass lesen eine universelle Form der Wahrnehmung ist: „Der Astronom liest am Himmel in Sternen, die längst nicht mehr existieren; japanische Architekten lesen die Beschaffenheit des Grundstücks, auf dem sie ein Haus errichten wollen, um es vor bösen Geistern zu bewahren, Jäger und Naturforscher lesen die Wildfährten im Wald <…> und alle teilen sie mit den Lesern von Büchern die Fähigkeit, Zeichen zu erkennen und mit Bedeutung zu füllen.“

Natürlich interessieren wir uns für die letztgenannte Form des Lesens.

Der Autor bestätigt, dass die Gelehrten der Antike und des Mittelalters sich schon lange mit der Frage, was Lesen eigentlich sei, befaßt haben. Sie haben kluge Theorien entwickelt, die Manguel bespricht: von Galen und Euklid über Epikur und Aristoteles zu

der „synthetischen“ Theorie des arabischen Gelehrten Al Haytham aus dem 11. Jahrhundert. Die moderne Neurolinguistik ist auch nicht viel weitergekommen. Wir wissen natürlich, dass unsere Augen den Buchstaben auf den Seiten folgen. Wir wissen auch, in welchen Zonen des Gehirns die aufgenommenen Reize verarbeitet werden. Aber wir kennen noch nicht, wie aber Wörter zu Botschaften verbunden, interpretiert und bewertet werden, oder wie wir die ästhetische Dimension des Lesens genau bewerten können.

Warum ist das Lesen wichtig? Natürlich ist einer der Gründe der Spaß, die viele Menschen während des Lesens bekommen. Laut einer Studie von Stiftung Lesen (2008) gibt es auch viele Menschen (ein Fünftel der Befragten in 2008 im Vergleich zum ungefähr ein Viertel der sogenannte „Lesefreunde“, die zu Entspannung lesen), die für Informationsaufnahme lesen. Es ist offensichtlich, warum diese Form von Lesen unbedingt ist. Um neues Wissen zu bekommen, lesen Millionen von Studenten auf der ganzen Welt Lehrbücher. Dann bekommen sie die Kenntnisse, um gute Arbeiter in Zukunft zu werden. Aber es gibt andere Gründe, die nicht so offenkundig sind. In der Studie von Stiftung Lesen, zum Beispiel, wird von einigen anderen Gründen berichtet. Es gibt einen breiten Konsens in vielen Disziplinen — Soziologie, Medienpädagogik, Entwicklungspsychologie über Hirnforschung — dass die Lesekompetenz die Basis für Medienkompetenz bildet — und damit einer hochtechnisierten Informationsgesellschaft. Unsere Aufmerksamkeit wird auch auf die Wichtigkeit des Lesens in Politik gelenkt: die Stärkung der Lesekultur ist ein wichtiges Thema; es wird unterstreicht, wie groß die Bedeutung von Lesen ist für die demographische Entwicklung, Bewahrung der demokratischen Strukturen und auch Migrationspolitik. Das Lesen bietet eine Chance mehr über andere Kulturen zu erfahren, deswegen fördert Lesen Toleranz. Außerdem kann die Erfahrung anderer Menschen, die in verschiedene in Büchern beschriebene Lebenssituationen geraten, dem Leser helfen, die richtige Entscheidung in seinem eigenen Leben zu treffen. Dadurch wächst nicht nur der Wortschatz der Menschen, sondern auch ihre Denkfähigkeit. Lesen fördert die Vorstellungskraft bei Kindern. Lautes Vorlesen wirkt sich positiv auf die Gehirnentwicklung bei Kindern aus. Der Prozess der Verarbeitung von Informationen aus dem Fernseher ist anders, auch wenn das Buch auch Bilder enthält. (Hutton & Horowitz-Kraus, 2017).

Ein Beginn der Geschichte des Lesens lässt sich auch nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt datieren. Unklarheiten und Unübereinstimmungen finden sich in Literatur (vgl. Griep, 2005; Manguel, 1998) und Forschungen.

„Wann, wo und aus welchen Gründen Menschen anfingen zu lesen, wissen wir nicht.“ (Griep, 2005, S. 10).

Aber diese Autoren schreiben über die Geschichte des Lesens auf der ganzen Welt. Die Entwicklung des Lesens wurde bei Paul Goetsch (1994) beschrieben. Seiner Meinung nach begann die wirkliche Lesekultur im 14. Jahrhundert: „Hier haben wir zunächst eine beträchtliche Zunahme individuellen Lesens zu verzeichnen“. Aber in dieser Zeit laßen die Menschen meistens religiöse Literatur oder praktisch Orientiertes (Medizin, Recht).

Der Autor übergeht zu der Beschreibung des 16. Jahrhundert: „In die Zeit dieser Lesekultur fällt die Erfindung des Buchdrucks: sie veränderte aber für den Augenblick nichts oder wenig, aber auf Dauer wurde sie natürlich doch zu einem Markstein in der

Geschichte des Lesens“. Er führt verschiedene Schätzungen an. Sie zeigen, dass um 1500 gab es auf 1 bis 5 Prozent Leser.

In Bezug auf das Lesen auf Deutsch sagt er, dass in Deutschland man doch erst im 16. Jahrhundert mit dem Deutschen und in ihm lesen gelernt hat: „Bis dahin erfolgte der Einstieg in die Liberalität noch immer übers Lateinische“.

Die Lesekultur ist rasant gewachsen. Während des 16. Jahrhunderts wurden hunderttausend Titel produziert, im 17. — Hundertfünfzigtausend bis zweihunderttausend. Um 1700 gab es in Deutschland schon zwischen fünfzig und sechzig Zeitungen, um 1800 bereits zweihundert. Am wichtigsten ist, dass sie Zahl der Rezipienten wird dann auf drei Millionen geschätzt.

Kinder wurden nicht mehr als „unvollkommene Erwachsene“, sondern als eigenständige Persönlichkeiten gegen Ende des 18. Jahrhunderts betrachtet. Dann entstand eine spezifische Kinderliteratur. Das Recht der Kinder auf eine eigene Wahrnehmung der Welt forderten Kinderliteraturklassiker wie „Tom Soyer“ und „Alice im Wunderland“. (Clement et al., 2009). Emanzipationsbewegungen begannen. Frauen erkämpften sich den Zugang zu Bildungsinstitutionen und prägten als Journalistinnen und Autorinnen die Lesekultur — Zeitungsbeiträge und Bücher trugen dazu bei, das drängende Problem der Beseitigung von Frauendiskriminierung zu verwirklichen. Alphabetisierung-Initiativen, die sich an Frauen richteten, zu nachhaltigen Erfolgen führten, für die Frauen selbst und auch für das gesamte soziale Umfeld.

Um 1870 gab es eine andere wichtige Veränderung: die Ermöglichung der Produktion für einzelne. Es gab durch Massenproduktion wirklich niedrige Preise.

Rudolf Schenda, Literaturwissenschaftler, nennt die folgenden Zahlen über die Lesefähigkeit: „Um 1870 — 75 Prozent (der Gesamtbewölkerung), um 1900 — 90 Prozent“.

Während der Weltkriege hat sich die Situation geändert. Dies gilt insbesondere für den Zweiten Weltkrieg (Christian, 2010). Thomas Mann, Nobelpreisträger für Literatur, gab Verdikt über alles, was in Deutschland zwischen 1933 und 1945 geschrieben wurde: Es seien Bücher, die „weniger als wertlos“ seien. „Man sollte sie alle einstampfen.“ Aber natürlich gab es auch im „Dritten Reich“ einen Literaturbetrieb, Bestsellerlisten und Buchmessen. Christian Adam bestätigt aber, dass es natürlich im „Dritten Reich“ einen Literaturbetrieb, Bestsellerlisten und Buchmessen gab. Er führt das Argument an: die Autoren wurden mehr als Bücher kontrolliert.

Einer der erfolgreichsten Buchtypen im „Dritten Reich“ trug modern-neusachliche Züge. Es war das Sachbuch, der Wissenschaft mit „human touch“ vermittelte. Karl Aloys Schenzingers Rohstoffroman „Anilin“ war mit knapp einer Million verkauften Exemplaren das erfolgreichste Buch jenseits der offiziellen NS-Schriften wie „Mein Kampf“ (Auflage über zwölf Millionen).

Das wichtigste Problem war, dass viele der besseren Autoren nicht für Regimetreue bekannt waren. Zum Beispiel, Ehm Welk. Sein Roman „Die Heiden von Kummerow“, später auch in der DDR sehr geschätzt, erhielt höchste Lobpreisungen und gehörte zu den meistgelesenen Büchern, obwohl der Autor 1934 wegen Kritik an der Gleichschaltungspolitik kurzfristig im KZ Oranienburg inhaftiert worden war. Es gab nur

einen internationalen Schriftsteller von Weltrang, der sich trotzig zu Nazideutschland bekannte: Knut Hamsun.

Aber was lesen die Deutschen genau? International erfolgreiche Autoren beherrschten im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts die Spitzenplätze der Bestsellerlisten. Zu ihnen gehören Joanne K. Rowling, Ken Follett, Dan Brown und die deutsche Kinderbuchautorin Cornelia Funke. Der erste Autor wurde 2005 zum ersten Mal mit dem Deutschen Buchpreis, der den besten Roman des Jahres kürt und sich am englischen Booker Prize und dem Prix Goncourt in Frankreich orientiert, ausgezeichnet. Es ist diesem Buchpreis gelungen, anspruchsvolle Literatur publikumswirksam zu vermarkten. Den Siegern des Deutsche Buchpreises werden neben dem Preisgeld hohe Auflagen und mediale Aufmerksamkeit zuteil. Zum Beispiel, Julia Francks Familiengeschichte „Die Mittagsfrau“ (2007), Uwe Tellkamps fast tausendseitiges Epos über die untergehende DDR „Der Turm“ (2008) und Kathrin Schmidts autobiographischer Roman „Du stirbst nicht“ (2008) standen auf den Bestsellerlisten über Monate.

Wenn wir auf die Daten des letzten Jahres achten (Mittermeier, 2017), sind die Bestseller aus dem Jahr 2019 auch international, aber nicht ganz: auf Platz eins ist „Die Geschichte der Bienen“ von Maja Lunde, die eine Norwegerin ist. Dann folgt „Und ewig schläft das Pubertier“ von Jan Weiler, der ein deutscher Journalist und Buchautor ist. Nachdem ist „Meine geniale Freundin“ von Elena Ferrante, die aus Italien kommt. „Selfies“ von Jussi Adler-Olsen, der ein Dänischer Krimiautor ist, steht auf Platz vier. Schließlich kommt „Zeiten des Aufbruchs“ von Carmen Korn. Sie ist eine deutsche Schriftstellerin.

Mit dem Aufkommen des 21. Jahrhunderts und der rasanten Entwicklung der Technologie verändert sich der Bildungsbereich wie viele andere. Eines der dringendsten Probleme ist die Verringerung der Aufmerksamkeitsspanne. Mitte 2015 fand eine Studie von Microsoft Kanada weltweit mediale Aufmerksamkeit. Die Untersuchung zeigte, dass Menschen eine Aufmerksamkeitsspanne (8 Sekunden) als ein Goldfisch (9 Sekunden) hatten. Im Vergleich zu 2000 scheint die Situation alarmierend. Dann war die Aufmerksamkeitsspanne 12 Sekunden lang. Internet beeinflusst uns in Bezug auf unsere Aufmerksamkeit negativ. Aufgrund dieser Tatsache ist eine verbreitete Überzeugung, dass die Menschen heutzutage weniger lesen. Meldungen über das Absinken der Lesekompetenz von Schülern und „das Ende des Lesens“ sind sehr populär. Aber man sollte diese Meldungen mit sehr großer Vorsicht aufnehmen.

In Deutschland werden regelmäßig Studien zu diesem Thema durchgeführt. Um die Relevanz dieses Themas zu argumentieren, wenden wir uns den statistischen Daten der letzten Jahre zu und vergleichen sie mit Daten der Vorjahre.

Eine Studie (2019) zeigt die Anzahl der Personen in Deutschland, die Bücher auf elektronischen Geräten (E-Reader, Tablet-PC, Smartphone) lesen. Tausende Menschen wurden interviewt jährlich von 2015 bis 2019. Im Gegensatz zu 2015, wann 5,87 Millionen Menschen elektronische Geräte für lesen genutzt haben, im Jahr 2019 hat diese Anzahl aufgewachsen bis 8,68 Millionen. Das bedeutet, dass einige Studien, die nur das Lesen von gedruckten Veröffentlichungen berücksichtigen, einige Informationen übersehen.

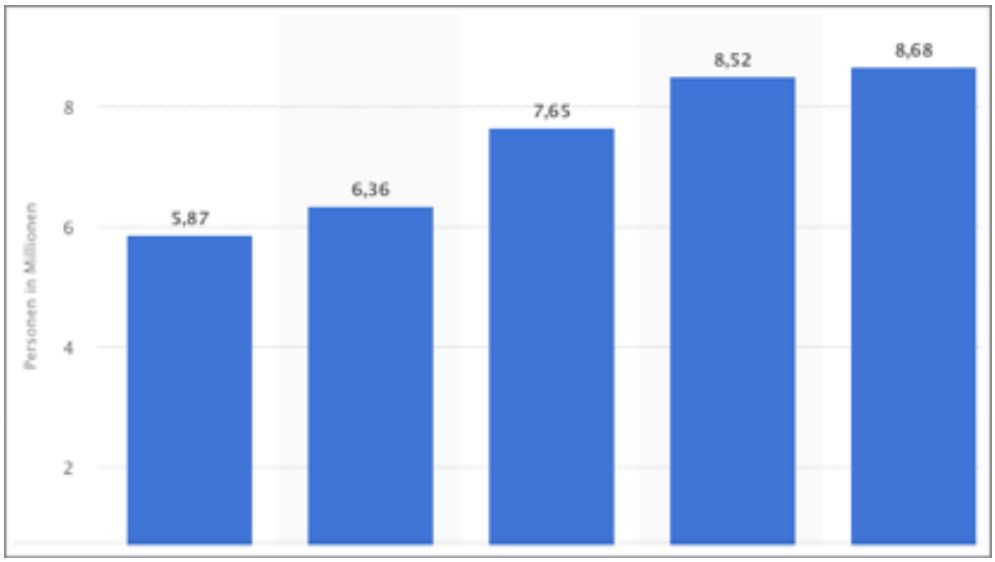


Abb.3: Umfrage in Deutschland zum Lesen von Büchern auf E-Reader, Tablet, Smartphone, 2019.

Die Zeitung Zeit.de, zum Beispiel, die erstmals am 21. Februar 1946 erschien, hat eine eigene Forschung veröffentlicht (Jessen, 2010). Die Autorin betrachtet das Problem aus einem anderen Blickwinkel. Sie bemerkt, dass ein Viertel aller Jugendlichen und Erwachsenen nie liest, und diese Proportion hat sich jahrelang nicht geändert. Das bedeutet, dass dieser Teil der Bevölkerung keinen Einfluss auf die allgemeine Statistik hat.

Aber die wirkliche Krise der Lesekultur besteht nicht darin, dass sie als Ganzes stirbt. Sie besteht darin, dass die Lesekultur zu einem Privileg für Wenige zu werden droht. Einerseits gibt es eine Gruppe kompetenter Leser, die ebenso souverän neue elektronische Medien nutzen, um zu lesen. Andererseits rechnen heutzutage sechs Prozent der erwachsenen Bevölkerung zu den funktionellen Analphabeten (Grotlüschen et al., 2018) — zu den Menschen, die zu lesen und schreiben gelernt haben, aber tatsächlich damit große Schwierigkeiten haben (obwohl die Zahl der gebildeten Deutschen wächst).

Es ist unmöglich zu überprüfen, ob die Deutschen zu Hause gekaufte Bücher lesen. Aber es ist unumstritten, dass das Lesen bis heute insgesamt populär in Deutschland ist. Dafür sprechen einige Fakten.

Zunächst werden in Deutschland jährlich rund 94.000 Bücher veröffentlicht oder neu aufgelegt. Das bedeutet, dass Deutschland eine der führenden Buchnationen der Welt ist.

Zweitens ist Deutschland bekannt für verschiedene Aktivitäten rund um das Lesen. Die folgenden Beispiele können angegeben werden:

Die internationale Frankfurter Buchmesse findet jährlich im Oktober seit 1949 statt. Es gilt als das wichtigste Treffen der internationalen Verlagsbranche.

Die Leipziger Buchmesse ist heute nach der Frankfurter Buchmesse der zweitgrößten Deutschlands. Sie ist berühmt für öffentliche Lesungen.

Die lit.COLOGNE ist ein internationales Literaturfestival, das seit März 2001 jährlich im Frühjahr in Köln stattfindet. Die erste lit.COLOGNE empfing bei 65 Veranstaltungen insgesamt 30.000 Besucher, 2012 waren es bereits 172 Veranstaltungen mit 84.000 Zuschauern. Im März 2018 sind ca. 110.000 Besucher zum Festival

gekommen, es gab ca. 200 Veranstaltungen. Die Menschen wurden von diesem Festival inspiriert. Deshalb haben sie seit 2011 begonnen, ähnliche Festivals zu organisieren: lit.kid.COLOGNE, lit.COLOGNE Spezial, dann seit 2013 phil.COLOGNE (auf dem philosophischen Fragen diskutiert werden), und seit 2017 noch die lit.RUHR. Es ist offensichtlich, dass die Bevölkerung wächst und das Festival entwickelt sich, aber nicht nur die Zahl der Ausstellungsbesucher steigt, sondern auch ihre Vielfalt. Das bestätigt, das die Berühmtheit des Lesens steigt.

Ein weiteres deutsches Literaturfestival — Erlanger Poetenfest. Es existiert seit 1980. Es besteht aus rund 100 Einzelveranstaltungen.

Und dies sind nur die größten literarischen Festivals des Landes. Aber was über kleineren Veranstaltungen? Haben die Deutschen das ganze Jahr Interesse am Lesen? Betrachten wir ein Beispiel einer deutschen Schule: Lenau-Grundschule. Das ist eine typische Schule in Berlin. Welche Maßnahmen oder Veranstaltungen haben sie in Bezug auf das Lesen? Diese Schule glaubt, dass man sich für ein erfolgreiches Lernen an das Lesen gewöhnen muss und dafür eine Lesekultur bei Kindern ab einem jungen Alter entwickeln muss. Unter Lesekultur versteht man gewohnheitsmäßiges und regelmäßiges Lesen von Büchern und Informationsmaterialien. Entsprechend dem Lehrplan in den meisten Schulen wird Ca. 80 Prozent des schulischen Wissens ab Klasse 5 durch Texte vermittelt. Sie müssen gut lesen, um gute Chancen in der Schule und bei der Arbeit zu haben.

Auf die Schule übertragen bedeutet dies, die Lesetätigkeit der Kinder auch außerhalb der unterrichtlichen Zeit anzuregen. Es ist wichtig beim Aufbau von Leseinteresse allen Kindern Angebote passend zu ihrem Interessensgebieten und Leistungsniveau zu machen. Kinder können nicht gezwungen werden, sie müssen interessiert sein. Sie sollten die Auswahl von Lesestoffen manchmal selbst machen. Der Unterschied zwischen dem Lesen außerhalb der Schule besteht darin, dass Kinder nicht bewertet werden, sondern verstehen, was sie selbst am liebsten mögen. Ein versierter Leser braucht das Denken und die Vorstellungskraft. Das Lesenlernen ist also auch Sprache und Denkförderung.

Die Schule macht viele Versuche, den Kindern positive kulturelle Erfahrungen zu ermöglichen:

In dieser Schule arbeiten seit 2002 Lesepaten. Sie sind Freiwillige, in jeder Klasse gibt es zwei oder drei Lesepaten, die mit zwei bis drei Kindern wöchentlich für zwei Schulstunden außerhalb des Klassenverbandes lesen und das Gelesene durch Malen, Erzählen, Spielen und Basteln verarbeiten. Junge und ältere Menschen interessieren sich immer für diese Projekt, deshalb gibt es keine Probleme mit der Suche der Freiwillige.

Es gibt in meisten Schülern Bibliotheken. Diese Schule verfügt über circa 10.000 Bücher und Hörbücher. Es ist besonders wichtig, weil die Anzahl der Bibliotheken Deutschlands in den letzten Jahren gesunken ist.

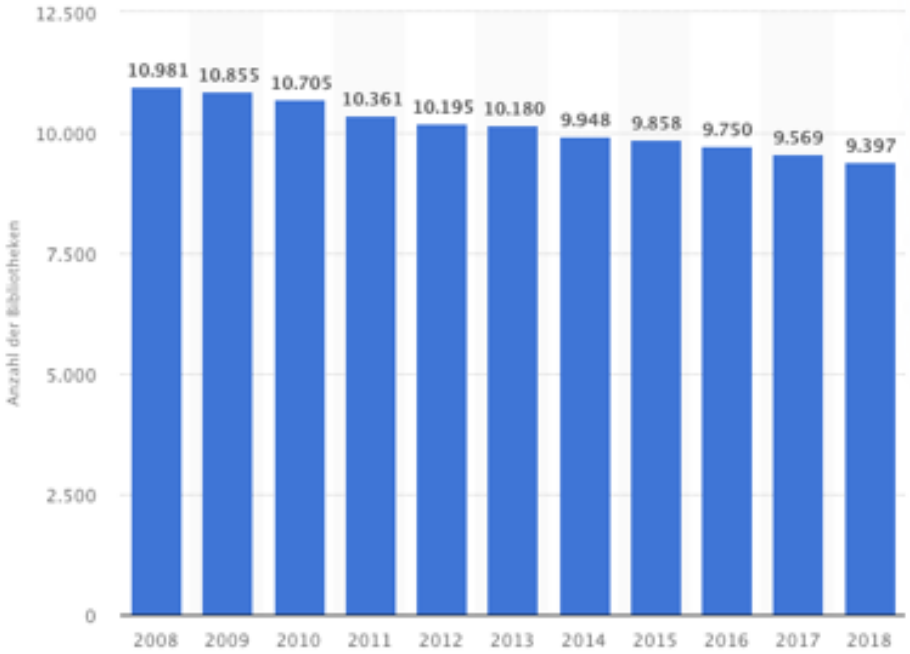


Abb.4.

Wie wir in der Grafik sehen, die Anzahl der Bibliotheken ist in einem Jahrzehnt um mehr als tausend gesunken: 10.981 im Jahr 2008 im Gegensatz zu 9.397 im Jahr 2018. Dies kann durch mehrere Faktoren erklärt werden. Bücher wurden im Laufe der Zeit erschwinglicher, so dass viele Menschen bevorzugen, ihre eigenen Exemplare zu kaufen. Außerdem bevorzugen viele Menschen den Kauf elektronischer Versionen von Büchern, weil sie nicht einmal Zeit haben, einen Buchladen aufzusuchen oder sich mit einem Kurier zu treffen. Es bedeutet nur, dass sich die Form des Lesens geändert hat und das Interesse an ihm nicht verschwunden ist. Aber es ist wichtig, in Schülern Bibliotheken zu haben, um die Schüler an das Lesen zu erinnern und ihnen einen geeigneten Ort dafür zu bieten.

Das Bilderbuch-Kino ist ziemlich populär in dieser Schule. Die Bücher werden vorgelesen, und Bilder aus Bilderbüchern werden projiziert. Es hilft, die Vorstellungskraft zu entwickeln. Außerdem verbinden Kinder das Lesen von Büchern mit dem Anschauen von Filmen und etwas, das Spaß macht, und nicht nur mit dem Studium. Das findet in der Bibliothek oft Platz.

Tandem-Vorlesen — Schüler aus höheren Klassen lesen jüngeren Schülern vor.

Projekt Ferienlektüre: Es werden gleiche Titel von Kleingruppen einer Klasse gelesen. Der Vorteil ist dass die Kinder die Bücher miteinander besprechen können. Es motiviert sie.

Im Herbst findet jedes Jahr ein Lesefest mit verschiedenen Darbietungen und Luftballon-Aufstieg für Eltern, Freunde und Kinder.

Es gibt in jeder Klasse Familienlesekoffer. Jedes Kind kann einen Koffer für ca. 3 Wochen nach Hause mitnehmen. Somit beteiligen sich die Eltern an der Entwicklung der Lesekultur ihre Kinder und werden die Kinder für den Umgang mit Büchern zu Hause motiviert.

All dies zeugt davon, dass die deutschen Schulen die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Entwicklung einer Lesekultur unter den Schülern verstehen und dass die Schulen bereit sind, viel Zeit und Ressourcen dafür aufzuwenden.

Fazit und Implikationen

Das Ausmaß der Katastrophe ist übertrieben: das Lesen stirbt nicht aus. In der Gegenwart, da die Bücher für alle zugänglich sind, gibt es keine so ehrfürchtige Haltung wie zuvor.

Mit der Zunahme leicht verständlicherer Arten von Zeitvertreib ist nicht jeder bereit zu oder möchte lesen.

Nicht alle Menschen halten auch Lesen für notwendig. Wenn sie das Lesen nicht für das Studium oder die Arbeit brauchen, lesen sie nicht, weil es ihnen keinen Spaß macht.

Trotz der überraschend großen Zahl von Analphabeten in einem so entwickelten Land nimmt die Zahl der Analphabeten im Laufe der Zeit ab.

Die Formen des Lesens können sich ändern — Bibliotheken sind nicht mehr so beliebt und nicht jeder bevorzugt Papierbücher, aber im Allgemeinen ist das Interesse am Lesen in Deutschland unbestreitbar.

Dafür spricht die Anzahl der gekauften Bücher und ihrer elektronischen Versionen sowie Veranstaltungen zum Lesen oder im Zusammenhang mit dem Lesen

Es sei darauf hingewiesen, dass die Bedeutung des Lesens auf staatlicher Ebene verstanden wird, da die Initiativen der Schulen zur Förderung des Lesens gefördert und finanziert werden.

Literaturverzeichnis

1. Christian, Adam. (2010): Lesen unter Hitler: Autoren, Bestseller, Leser im Dritten Reich. Berlin: Galiani.
2. Clement, Michel, Blömeke, Eva & Sambeth, Frank. (2009): Ökonomie der Buchindustrie: Herausforderungen in der Buchbranche erfolgreich managen. Wiesbaden: Springer Gabler.
3. Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas & Reutter, Theresa. (2018): JIM-Studie 2018: Leseverhalten von Jugendlichen. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
4. Goetsch, Paul. (1994). Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert: Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England, Frankreich. Tübingen: G. Narr.
5. Griep, Hans-Joachim. (2005): Geschichte des Lesens: von den Anfängen bis Gutenberg. Darmstadt: Wiss. Buchges.
6. Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne & Stammer, Christopher. (2018): Leben mit geringer Literalität. In: https://www.bmbf.de/files/2019-05-07%20leo-Presseheft_2019-Vers10.pdf (Zugriff: 26.2.2020).
7. Hutton & Horowitz-Kraus. (2017): Brain connectivity in children is increased by the time they spend reading books and decreased by the length of exposure to screen-based media. In: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29215151 (Zugriff: 26.2.2020).

8. Jessen, Jens. (2010): Hurra, wir lesen noch! In: https://www.zeit.de/2010/30/Schriftkultur-Lesen-Essay/komplettansicht (Zugriff: 6.1.2020).

9. Lenau-Grundschule: Lesekultur — Was ist das? In: http://www.lenau.net/lesekultur/lesekultur.php (Zugriff: 6.1.2020).

10. Leseförderung in Deutschland. In: https://www.bildungsserver.de/Deutschland-6482-de.html (Zugriff: 15.1.2020).

11. Lesekultur. Kein Grund für Lese-Pessimismus. (2015). In: https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/lesekultur.html (Zugriff: 15.1.2020).

12. Lesen in Deutschland 2008. (2008). Mainz: Stiftung Lesen. In: https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=11 (Zugriff: 15.1.2020).

13. Lesen in Deutschland — Projekte und Initiativen zur Leseförderung. In: http://www.lesen-in-deutschland.de/html/index.php (Zugriff: 15.1.2020).

14. Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. (2000). Mainz: Stiftung Lesen. In: https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1831 (Zugriff: 15.1.2020).

15. Manguel, Alberto. (1998): Eine Geschichte des Lesens. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

16. Microsoft Canada. (2015): Attention spans. In: http://dl.motamem.org/microsoft-attention-spans-research-report.pdf (Zugriff: 6.1.2020).

17. Mittermeier, Isabelle. (2017): Was Deutschland liest. In: https://www.deutschland.de/de/topic/kultur/was-deutschland-liest (Zugriff: 5.1.2020).

18. Schmidt, Matthias. (2015): Deutschland ist ein Land der Leser. In: https://yougov.de/news/2015/04/22/deutschland-ist-ein-land-der-leser/. (Zugriff: 5.1.2020).

УДК 811.133.1; 325.35; 94(6)

Агарвал Джулия Кришановна
Студентка 2 курса бакалаврской программы
Факультета мировой политики
Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (Москва)
julia260900@gmail.com
Научный руководитель:
Лукомская Евгения Львовна
Старший преподаватель кафедры международной коммуникации
Факультета мировой политики
Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (Москва)

L'interaction de la culture française et de la culture africaine et leur manifestations
Interaction of French and African culture and their manifestations

RESUME.

L'objectif de cette étude est de découvrir comment s'est produite l'influence mutuelle entre les cultures africaines et françaises de la première expansion françiase en Afrique à nos jours. Avec de la création de l'Empire colonial français la langue française a été introduite dans nombreux pays africains, ce qui a influencé des changements de la culture des peuples africains, par exemple, des changements dans la langue, la cuisine, la mode et l'art. Cependent, il convient de noter que non seulement l'Afrique a succombé aux tendances européennes, mais la France a également commencé à adopter certains aspects de la culture africaine, qui se traduisent dans de nombreux domaines de la culture française moderne. Cette interconnexion entre deux cultures très différentes est la base de la coopération entre la France et l'Afrique. Pour mieux comprendre ce phénomène il faut se tourner vers le début: l'histoire de la diffusion de la langue française en Afrique.

Mots-clés: *la pénétration de la langue française en Afrique; l'enseignement en Afrique Coloniale; influence mutuelle franco-africaine; l'interaction culturelle; francophonie.*

ABSTRACT.

The purpose of this study is to discover how the mutual influence between African and French cultures occurred from the first French expansion in Africa to the present days. With the creation of the French colonial Empire the French language has penetrated many African countries. This process influenced changes in the culture of African peoples, for example, changes in language, cuisine, fashion, and art. However, it is necessary to mention than not only Africa was exposed to the European trends, but also France began to adopt several aspects of African culture, which can be seen in many areas of modern French culture. This linkage between two different cultures is the foundation of the collaboration between France and Africa. But to better understand this phenomenon, it is necessary to look back, into the history of the spreading of French language in Africa.

Key words: *penetration of the French language in Africa; education in Colonial Africa; mutual Franco African influence; cultural interaction; Francophonie.*

La France a commencé la pénétration en Afrique au 17e siècle. Cela devient possible à cause de l'organisation des expéditions maritimes vers les côtes Nord de l'Afrique. En plus, les Français ont commencé à faire le commerce avec les pays étrangers, y compris le commerce des esclaves de l'Afrique. La conquête ciblée a commencé en 1830. L'influence française s'étend aux pays du Maghreb – la Tunisie, le Maroc et la Mauritanie. Au début des années 60 du 19ème siècle, la France a commencé à avancer à l'intérieur du continent. Le bassin du fleuve Congo est devenu la France depuis 1885, où le Congo Français s'est formé. De 1895 à 1904 se produit la formation de l'Afrique occidentale Française qui comprend le Sénégal, la Mauritanie, le Soudan Français (Mali), la Guinée Française, la Côte d'Ivoire, l'Haute-Volta (Burkina Faso), le Dahomey (Bénin) et le Niger. En 1896 la France a déclaré le protectorat sur le Madagascar. En 1910 se produit la formation de l'Afrique équatoriale Française où sont entrés les États tels que le Gabon, le Moyen-Congo (la République Congo), l'Oubangui-Chari (la République Centre Africaine), le Tchad. Donc, la deuxième plus grande colonie française s'est formée après l'Angleterre. [2].

Les colonisateurs se rendaient compte que leur influence sur certains territoires africains dépendait du degré de diffusion de la langue française. Il faut noter que la diffusion de la langue s'est passée de 2 manières:

1. Grâce à la communication avec les locuteurs du français- pendant la colonisation, des centaines de français et de belges ont émigré en Afrique;
2. L'introduction ciblée par l'administration coloniale de la langue française dans les différents domaines de la vie de la population africaine.

Par exemple, la démobilisation des soldats autochtones de l'armée française qui avaient participé à la Première guerre mondiale a contribué à la diffusion de la langue française. Ils ont permis d'établir des liens entre l'administration coloniale et la population locale. Par conséquent, il y avait la formation de la langue des soldats démobilisés qui s'appelle «français tirailler» et qui s'est répandue en Afrique noire francophone. Peu à peu, elle est allée au-delà de la communication avec la population locale par l'armée et est devenue la langue de l'administration et des commerçants. Selon les missionnaires, cette langue a gagné les villages les plus lointains.

La principale difference de la pénétration de la langue dans les colonies françaises est la suppression complète de la langue locale des territoires conquis. L'administration française a principalement utilisé des méthodes de gestion directe à l'aide de l'armée et de la police pour réprimer la résistance de ceux qui ne voulaient pas accepter la domination coloniale. En introduisant sa langue dans l'Afrique coloniale, l'administration locale a poursuivi les tâches suivantes:

1. Créer une armée d'assistants parmi la population locale et;
2. Attirer des africains eux-mêmes dans la promotion de l'idéologie européenne et des idées que des aspects positifs de la présence française sur le continent.

Bien sûr, les écoles françaises de l'Afrique ont été appelées à relever ces défis. Mais, selon l'histoire, la France, bien avant l'agression politique militaire, a commencé à mener

une politique culturelle en Afrique. En 1817 la première école privée pour les africains a été créée au Sénégal. Des centres de formation des enseignants africains ont également été créés à Saint - Louis (Sénégal) et à Brazzaville (la Républic Congo). Les premiers manuels méthodologiques sur l'enseignement du français en Afrique ont vu le jour. Dans les colonies françaises, l'enseignement était organisé seulement en français. Les enseignants français ont dû mener l'endoctrinement des idées qui reflétaient la supériorité de la culture française sur celle des peuples africains. C'est pourquoi le choix de la langue française à l'école africaine était la seule décision justifiée. Il est à noter que l'usage de toute langue autre que le français dans les écoles privées et publiques était interdit. À travers le système éducatif, le colonialisme a cherché à diffuser la culture européenne. Ce système reflétait les valeurs de la civilisation européenne et réduisait l'influence des cultures africaines dans le système scolaire.

Le deuxième moyen de la diffusion de la langue française et de l'idéologie européenne a été la création des écoles missionnaires sous la direction des sociétés religieuses. En consequence, il y avait une propagation du christianisme. Mais pour renforcer le rôle du christianisme dans la vie des africians, les missionnaires ont étudié les langues locales, ils ont traduit le texte de la Bible et puis ils ont prêché en françias. C'est-à-dire, en fait, le christianisme s'est répandu grâce à la langue et à l'écriture françaises. Peu à peu, les gens ont adopté le christianisme, adoptant ainsi les manières des blancs. Donc, on peut dire que l'église et les écoles sont des centres principaux de diffusion de la langue française.

Mais il y a un aspect très important. Un nombre limité d'africains étaient admis dans les écoles, car les colonisateurs français n'aspiraient pas l'alphabétisation universelle en Afrique. Cela pourrait entraîner une explosion sociale et des pertes conséquentes de ses propriétes sur le continent. On a une population divisée en 2 groupes: l'élite éclairé africaine qui a eu accès au français littéraire et la majorité de la population qui ne connaissait que quelques mots en français, c'est-à-dire que le bilinguisme franco-africain devient élitiste. Mais même compte tenu du fait que la majorité des africains ne connaissaient pas bien le français, il occupait toujours une place privilégiée: toutes les lois, tous les documents et tous les autres règlements étaient publiés en français par l'administration.

Ensuite, l'œuvre principale de la France devient l'implantation des institutions d'enseignement supérieur en Afrique francophone au 20ème siècle. Elles devaient dispenser un savoir en mettant surtout l'accent sur l'enseignement de la langue et de la culture françaises. Dans toutes les universités et les écoles normales supérieures, l'enseignement littéraire a été créé pour répondre à ce souci. Par exemple, en 1918, a été créée l'école de médecine de Dakar (Sénegal) à la demande et à l'aide des médecins militaires français. Plus tard, après les indépendances, on assista à l'ouverture de toute une série d'universités en Afrique: au Madagascar, au Cameroun, au Côte d'Ivoire, au Burundi, au Togo, au Bénin, au Gabon, au Burkina Faso et ect. [10]

Je peux conclure qu'il y avait une diffussion non seulement du français en Afrique mais aussi de la mode de vie européenne, de la culture française. Cependant, il ne faut pas parler de la domination globale du français sur la langue locale, car c'est la langue dans laquelle la société parle initialement qui est l'instrument idéal pour exprimer les

valeurs dans les domaines de la culture, de la morale, de la religion, du droit, c'est-à-dire qu'elle peut complètement refléter certaines idées et concepts de cette civilisation. De plus, on peut parler de l'influence inverse: la culture africaine sur la culture française.

Maintenant, je voudrais citer les exemples de l'interaction de la culture française et la culture africaine. En premier lieu, je voudrais parler de la cuisine. La France a eu une grande influence sur le Nord d'Afrique. Les Algériens à cause de la cuisine française boivent souvent les cafés et mangent du pain à chaque repas. Les Français ont aussi fait revivre l'industrie de vin. En 1851 les colonistes ont apporté des plantes de raisin en Algérie et ont commence à ouvrir des exploitations viticoles. La viniculture algérienne s'est développée rapidement et a obtenu son excellence, ce qui ne pouvait pas être distingué des meilleures variétés de Bordeaux. Malheureusement, la culture arabe défend aux Arabes de boire l'alcool, mais ils produisent du vin activement pour l'exportation (en 1930 l'Algérie est devenue le 4e producteur mondial et le 1er exportateur mondial de vin) vers la France, l'Espagne et l'Italie.[5,7]. Pendant une courte période, l'Afrique du Sud était gouvernée par la France, c'est pourquoi on peut observer l'influance de la France sur le pays: grâce aux Français, les Africians ont commencé à manger de la crème et du boeuf. Un autre pays que je voudrais mentionner est le Maroc. Le style du petit déjeuner a été apporté à la cuisine marocaine par les Français. Maintenant, ils mangent du pain avec du beurre, de la confiture ou du miel pour le petit déjeuner. Il y a un dessert au Maroc qu'il s'appelle Chebakia, c'est un busciut de sésame, frit et puis recouvert de miel. Le Chebakia en France est connu comme La Rose des Sables.[9, pp. 141-145]. Ici, on peut voire l'influence de la culture africaine sur la cuisine française.

La colonisation à partir du milieu du 17ème siècle a sans aucun doute changé l'Afrique à tous égards, et la mode ensemble tous ces changements a été fortement influencée par l'arrivée de nouveaux matériaux en provenance de l'Europe ainsi que par la vision eurocentrique du corps et des vêtements. Les vêtements traditionnels, qui ne ressemblaient pas beaucoup à des vêtements ordinaires, fabriqués avec des matériaux locaux ont été incorporés avec un nouveau style et des éléments de l'Europe. À cause de la mode française, peu à peu, au 20ème siècle les magasins vendaient une grande variété de vêtements tels que des bottes, des manteaux, des vestes en tweed, des gilets, des chemises, des bretelles, des ceintures, des chapeaux, des mouchoirs et des montres de poche. [4].

En ce qui concerne la musique, il faut noter un style de musique très inhabituel qui s'appelle "raï". Le raï dit traditionnel a apparu au siècle dernier à Oran (Algérie), hérité de différentes formes de poésie: une voix abîmée par les cigarettes et l'alcool sur fond de darbouka et de flûtes de roseau. Fussionnant avec les influences égyptiennes et françaises, les instruments traditionnels sont peu à peu remplacés par de plus modernes et électrifiés. La rencontre en 1974 entre deux musiciens algériens, du trompettiste Bellemou Messaoud et du jazzman Safy Boutella, marquera la naissance du pop raï. Le succès du genre s'étend et se renforce lorsque des compositeurs de styles différents se joignent au movement: Jean-Jacques Goldma, très connu chanteur et compositeur en France, écrit Aicha pour Khaled, le principal représentant de raï au 20ème siècle. Aussi, beaucoup de chansons sont interprétées en français. [1, c.113]. Ce style de la musique a commencé à se mélanger au rap, au reggae, au rock ou à la musique techno, et plus récemment au rhythm and blues.

Maintenant, le chanteur franco-algérien Faudel a acquis une grande popularité grâce à sa voix veloutée et sa très belle perfomance dans le style de raï.

La promotion du français dans le monde est une priorité non seulement culturelle, mais aussi de toute l'activité diplomatique de la France. Maintenant, 274 millions de personnes parlent français sur les 5 continents. Il occupe la 5éme place parmi les langues les plus souvent utilisées. Le français est la langue officielle d'un grand nombre d'organisations comme l'ONU, l'UE, le conseil de l'Europe, l'OSCE et ect. En même temps, selon les sources diverses, le français est considéré comme langue maternelle par 68 à 115 millions de personnes. Le nombre de francophones dervait atteindre 770 millions d'ici 2050, dont la plupart seront les Africaines car 48% des francophones maintenant habitent sur le continent africaine.[6]. Il faut également noter que grâce à l'influence énorme de la culture française sur la culture africaine, l'Organisation internationale de la Francophonie a été fondée au Niger en 1970. En parlant de l'interaction culturelle entre la France et l'Afrique, je voudrais dire qu'elle a eu un rôle très important et les conséquences significatives, parce que les deux cultures ont adopté des éléments totalement inhabutuels qui ont changé les cultures de ces pays.

Bibliographie

1. О. А. Крюкова, Д. П. Моисеева. Langues et cultures francophones. - М.: ТЕЗАУРУС. 2016.- 135с.
2. Французская колониальная империя [Электронный ресурс] / сост. Теплинский Л. Б. - Режим доступа: https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/117/465.htm
3. Alpha I. Sow, Ola Balogun, Honorat Aguessy, Pathé Diagne. Introduction to African culture: general aspects. Paris, UNESCO,1979. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000024553
4. Clothing in Africa. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Clothing_in_Africa
5. Food in Algeria - Algerian Food, Algerian Cuisine. URL: http://www.foodbycountry.com/Algeria-to-France/Algeria.html#ixzz6R3luCHvk
6. La langue française dans le monde. URL : https://www.francophonie.org/index.php/la-langue-francaise-dans-le-monde-305
7. L'Influence Entre les Français et les Algériens. URL : https://sites.google.com/site/lalgerieetlafrance/l-heritage-francais-qui-reste-en-algerie
8. Longèves. Le français est il (devenu) une langue africaine. URL: https://www.youtube.com/watch?v=0AP9fWUdVvg
9. Oktay S., Sadıkoğlu S. The gastronomic cultures' impact on the African cuisine. Journal of Ethnic Foods, 2018, vol. 5, no. 2, pp.140-146 https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-ethnic-foods
10. Tebib R. La France et la coopération culturelle avec l'Afrique. Géostratégiques, 2016, no. 55 URL: http://www.academiedegeopolitiquedeparis.com/la-france-et-la-cooperation-culturelle-avec-lafrique/
11. Qu'est-ce que la Francophonie? URL: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/francophonie.htm

УДК 811.133.1

Брякова Алина Ивановна
студентка II курса
переводческого факультета, группа ПФ1-18-2
Московского государственного лингвистического университета им. Мориса Тореза
alinabryakova@mail.ru
Научный руководитель:
Крючкина Юлия Константиновна
ст.пр. кафедры французского языка
переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета

Caractéristiques linguistiques des discours inauguraux de Jacques René Chirac comme instrument pour façonner l'image politique du president
Linguistic Characteristics of Jacques René Chirac's Inaugural Speeches as an Instrument to Shape the President's Political Image

RESUME.

L'un des domaines des recherches actuelles en linguistique moderne est l'étude des caractéristiques linguistiques du discours politique comme moyen de former une image politique.

Les discours politiques contribuent à la formation de l'image d'un leader politique brillant, c'est pourqoi, l'étude de la langue d'un homme politique est l'une des tâches prioritaires de la linguistique. L'utilisation correcte des moyens linguistiques du texte inaugural a un impact significatif sur le destinataire et lui apporte également les informations nécessaires.

Le but de ce travail est l'étude des textes des discours inauguraux de l'ancien président français Jacques René Chirac en 1995 et 2002, ainsi que l'analyse des particularités linguistiques du discours politique et des moyens linguistiques qui créent l'image d'un homme politique.

Notre étude a pour objet les caractéristiques pragmalinguistiques, structurelles et compositionnelles de ces textes, aussi bien que l'analyse des techniques linguistiques, utilisées dans le discours inaugural de Jacques Chirac, aux niveaux morphologique, lexical et syntaxique. Nous avons étudié les textes des discours inauguraux de Jacques René Chirac en 1995 et 2002.

Ce domaine se présente comme prometteur, car l'analyse de ces techniques permet de déterminer le rôle que les moyens linguistiques jouent dans la formation de l'image d'un leader politique.

Mots clés: *pragmalinguistique; texte du discours inaugural; composantes verbales de la communication; niveau morphologique; niveau lexical; niveau syntaxique.*

ABSTRACT.

One of the areas of current research in modern linguistics is the study of the linguistic characteristics of political discourse as a means of forming a political image.

Political speeches contribute to the formation of the image of a brilliant political leader that is why the study of the language of a politician is one of the priority tasks of linguistics. The correct use of the linguistic means of the inaugural text has a significant impact on the addressee and also provides him with the necessary information.

The purpose of this work is the study of the texts of the inaugural speeches of French President Jacques René Chirac in 1995 and 2002, as well as the analysis of the linguistic peculiarities of political discourse and the linguistic means that create the image of the politician.

The object of this study is the pragmalinguistic, structural and compositional characteristics of these texts, as well as the analysis of linguistic techniques, used in Jacques Chirac's inaugural speeches, at the morphological, lexical and syntactic levels. We studied the texts of Jacques René Chirac's inaugural speeches in 1995 and 2002.

This area presents itself as promising, since the analysis of these techniques makes it possible to determine the role that linguistic means play in the formation of the image of a political leader.

Keywords: *pragmalinguistic; text of the inaugural speech; components of verbal communication; morphological level; lexical level; syntactic level.*

Le travail étudie les discours inauguraux de Jacques René Chirac en 1995 et 2002. Le but de cette recherche est d'analyser les discours inauguraux qui démontrent les principaux objectifs du président français pour son septennant. Le travail consiste à déterminer les caractéristiques communicatives, pragmatiques, structurelles et linguistiques de ces discours et à analyser les principales caractéristiques qui ont le plus d'impact sur la formation de l'image politique du président et souligne les unités linguistiques utilisées pour refléter l'idée principale de son concept et son évolution tout au long de son histoire.

Dans ce travail, nous étudions les techniques utilisées dans les textes des discours inauguraux de Jacques Chirac en 1995 et 2002, aux niveaux morphologique, lexical et syntaxique.

Niveau morphologique

Du point de vue de la morphologie, nous pouvons distinguer certaines régularités dans les textes inauguraux de Jacques Chirac. Ils se caractérisent par la répétition du pronom personnel de la première personne au singulier (je) pour convaincre le public de sa ferme intention de poursuivre les transformations et de sa disposition à en assumer la responsabilité.

Je voudrais qu'à l'issue de mon mandat, les Français constatent que le changement espéré a été réalisé. **Je** voudrais que , plus assurés de leur avenir personnel, tous nos compatriotes se sentent partie prenante d'un destin collectif. **Je** voudrais que ces années, lourdes d'enjeux, mais ouvertes à tous les possibles, les voient devenir plus confiants, plus solidaires, plus patriotes, et en même temps plus européens, car la force intérieure est toujours la source d'un élan vers l'extérieur. (1995)

…**je** veillerai à ce que les principes de liberté, d'égalité et de fraternité inspirent constamment l'action de son gouvernement.

…**je** suis le garant, pour la santé, pour la famille, pour les retraites. (2002)

En utilisant cette technique, Jacques Chirac marque la validité de sa position et souligne le bon choix du peuple français.

Cependant, Jacques Chirac parle souvent à la troisième personne de lui-même (Le président) quand il indique ses futurs pouvoirs: “Le Président arbitrera, fixera les grandes orientations, assurera l'unité de la Nation, préservera son indépendance.”

Les verbes sont souvent utilisés dans le Future simple pour exprimer la claire intention de l’orateur de réaliser ses buts: Je n'aurai, Je ferai, (Le Président) arbitrera, fixera, assurera, préservera, fera, contrôlera, Je veillerai, j'engagerai, L'emploi sera и др. Président arbitrera, fixera les grandes orientations, assurera l'unité de la Nation, préservera son indépendance. (1995)

L'analyse des discours inaugureaux de Jacques Chirac montre que ceux-ci sont adressés vers l'avenir. On emploie:

1. les verbes au future simple:

Je ferai tout pour qu'un Etat impartial, assumant pleinement ses missions de souveraineté et de solidarité, soit pour les citoyens le garant de leurs droits et le protecteur de leurs libertés. **Je ferai** tout pour que notre démocratie soit affermie et mieux équilibrée, par un juste partage des compétences entre l'exécutif et le législatif, ainsi que l'avait voulu le Général de Gaulle, fondateur de la Ve République. (1995)

Le Président **arbitrera**, **fixera** les grandes orientations, **assurera** l'unité de la Nation, **préservera** son indépendance. Le Gouvernement **conduira** la politique de la Nation. Le Parlement **fera** la loi et **contrôlera** l'action gouvernementale.(1995)

Je **veillerai** à ce qu'une justice indépendante soit dotée des moyens supplémentaires nécessaires à l'accomplissement de sa tâche.(1995)

Surtout, j'**engagerai** toutes mes forces pour restaurer la cohésion de la France et renouer le pacte républicain entre les Français. L'emploi **sera** ma préoccupation de tous les instants.(1995)

… je **serai** auprès des Français, garant du bien public, en charge des intérêts supérieurs de la France dans le monde et de l'universalité de son message.(1995)

Les devoirs que j'ai envers chacun d'eux **seront** constamment présents à mon esprit, aujourd'hui et pour les cinq années du mandat qu'ils m'ont donné.(2002)

…je **veillerai** à ce que les principes de liberté, d'égalité et de fraternité inspirent constamment l'action de son gouvernement.(2002)

…l'autorité de l'État doit être réaffirmée. Elle le **sera**.(2002)

En ces premières années du nouveau siècle, la France **devra** relever de nouveaux défis pour conforter sa place et son rang en Europe et dans le monde.(2002)

Je **l'assumerai**.(2002)

Il **saura** agir pour réduire les incertitudes et l'instabilité d'un monde…(2002)

On peut faire la conclusion que le discours politique de J. Chirac est orienté vers l’avenir ce qui caractérise la personnalité linguistique du president français comme possédant une position active civile par rapport à ses allocutaires, aspirant aux transformations futures de la société. [10, p. 2]

2. le subjonctif:

Je ferai tout **pour qu**'un Etat impartial, assumant pleinement ses missions de souveraineté et de solidarité, **soit** pour les citoyens le garant de leurs droits et le protecteur

de leurs libertés. Je ferai tout **pour que** notre démocratie **soit** affermie et mieux équilibrée, par un juste partage des compétences entre l'exécutif et le législatif, ainsi que l'avait voulu le Général de Gaulle, fondateur de la Ve République. (1995)

Je veillerai à **ce qu**'une justice indépendante **soit dotée** des moyens supplémentaires nécessaires à l'accomplissement de sa tâche.(1995)

Je voudrais qu'à l'issue de mon mandat, les Français **constatent** que le changement espéré a été réalisé. **Je voudrais que**, plus assurés de leur avenir personnel, tous nos compatriotes **se sentent** partie prenante d'un destin collectif. **Je voudrais que** ces années, lourdes d'enjeux, mais ouvertes à tous les possibles, les **voient** devenir plus confiants, plus solidaires, plus patriotes, et en même temps plus européens, car la force intérieure est toujours la source d'un élan vers l'extérieur.(1995)

…je **veillerai à ce que** les principes de liberté, d'égalité et de fraternité **inspirent** constamment l'action de son gouvernement.(2002)

Une solidarité **qui fasse** reculer la précarité et **qui redonne** l'espoir à ceux qui l'ont perdu.(2002)

Dans l'ordre international comme sur le plan intérieur, ils attendent des gouvernements qu'ils **agissent** pour que la mondialisation **se fasse** au bénéfice de tous dans le respect de chacun.(2002)

Vive la République ! **Vive** la France !(2002)

On peut faire la conclusion que le président utilise le subjonctif pour exprimer sa volonté de voir la France s'épanouir.

Niveau lexical

Dans les textes des discours inauguraux de Jacques Chirac, Il y a certaines tendances dans l'utilisation des mots liés aux champs sémantiques de l'État, la république, la nation, l'unité. Le discours du président suscite un profond sens du patriotisme, de l'amour du pays, du peuple français, de la culture et des traditions de la France. Cet effet est créé par l'emploi des noms comme l'État, la France, la République, la dignité, la simplicité, la fidélité, les valeurs, l'histoire, la souveraineté, la solidarité, la liberté et d'autres.

Dans son discours inaugural, Jacques Chirac utilise les mots suivants: liberté, égalité, fraterité , cohesion nationale , droits de l'homme et du citoyen, solidarité, l'espoir , protection sociale, garant, confiance, meilleure qualité de vie. Ils déterminent les valeurs principales du peuple français, suscitent le sentiment de l'amour pour la France et le respect des traditions de son peuple.

Pour souligner son intention d'unir les Français, Jacques Chirac utilise 5 fois le mot «solidarité» dans son discours de 2002. Il dit que c'est la solidarité, l'unanimité et les intérêts communs qui assureront une qualité de vie élevée et la sécurité de son peuple.

Ensuite, le président, en utilisant la terminologie appropriée, prête une attention particulière à la situation économique difficile non seulement en France mais aussi dans le monde entier: «En France et partout dans le monde, nombreux sont les femmes, les hommes, les enfants, parmi les plus vulnérables, qui voient s'accroître la précarité de leur situation». Jacques Chirac appelle les Français à s'unir et à devenir le chef de la lutte pour stabiliser la situation dans le monde. Il veut que la République française soit entendue et soit au centre de la solution des problèmes mondiaux. C'est pourquoi dans son discours

inaugural, il utilise à plusieurs reprises le mot «mondialisation»: “la mondialisation des économie”, “la mondialisation de la solidarité”.

Les noms jouent également un rôle important dans les discours inauguraux de Jacques Chirac. Ils se posent comme des mots marqueurs qui indiquent les domaines dans lesquels le président cherche à réaliser des changements importants: justice, emploi. Le président convainc les Français qu'il fera tout pour que les Français vivent en aisance, en utilisant une paire de noms«L'emploi» et (ma) «préoccupation».

Dans son discours de 1995, Jacques Chirac utilise le nom «démocratie» pour se concentrer sur les principales directions de la politique. Étant gaulliste, le président affirme qu'il continuera de renforcer la démocratie dans le pays et promet de réaliser l'idée de séparation des pouvoirs: "Je ferai tout pour que notre démocratie soit affermie et mieux équilibrée , par un juste partage des compétences entre l'exécutif et le législatif, ainsi que l'avait voulu le Général de Gaulle, fondateur de la Ve République» (1995)

Jacques Chirac utilise plusieurs fois le mot “exigence” dans son discours pour indiquer les exigences fondamentales: l'unité de la République et le respect de la fonction présidentielle.

Je mesure pleinement les exigences qui s'imposent à l'exercice de la fonction présidentielle, particulièrement dans la période actuelle.

La première exigence, c'est celle de la cohésion nationale.

L'unité de la République s'impose à moi comme une exigence primordiale.

C'est une exigence majeure de ce quinquennat. (2002)

Les noms définissent les principes de Jacques Chirac dans la gouvernance du pays:

Je suis décidé à placer le septennat qui commence sous le signe de la **dignité**, de la **simplicité**, de la **fidélité** aux valeurs essentielles de notre République.(1995)

Je ferai tout pour qu'un Etat impartial, assumant pleinement ses missions de **souveraineté** et de **solidarité**, soit pour les citoyens le garant de leurs droits et le protecteur de leurs libertés.(1995)

… je veillerai à ce que les principes de **liberté**, **d'égalité** et de **fraternité** inspirent constamment l'action de son gouvernement.(2002)

L'unité de la République s'impose à moi comme une exigence primordiale… Le Président de la République est le gardien de cette **unité**.(2002)

Le rétablissement de la sécurité des Français en dépend, c'est-à-dire leur **liberté**, leur **égalité**, leur **tranquillité d'esprit**, une meilleure **qualité de vie** permettant d'agir, d'entreprendre, de construire, de faire des projets, de s'engager.(2002)

Le redoublement lexical sert à renforcer les déclarations principales de Jacques Chirac:

Ce mandat, je l'aborde animé par l'esprit de service, avec le souci de faire vivre la **République**, une **République** enracinée dans nos coeurs, une **République** attentive à tous, ouverte, humaine, tolérante, qui réponde aux attentes et aux besoins de chacun de nos compatriotes.(2002)

Cela signifie le renforcement de **l'égalité** des chances, depuis l'école jusqu'à l'emploi, et **l'égalité** d'accès à la culture. C'est enfin **l'égalité** des droits de tous partout en France. (2002)

En tout point du territoire national, **chaque Français** a **les mêmes droits fondamentaux** et **les mêmes devoirs**, **chaque Français** participe d'un **même peuple**, **chaque Français** détient une parcelle de la souveraineté nationale.(2002)

Utilisant des verbes d'action tels que: faire ("je ferai"), “arbiter”, “fixer”, “assurer”, “preserver”, “contrôler” le président se concentre sur les actions qu'il entamera au cours des 7 prochaines années au pouvoir. En utilisant les verbes “veiller à”, “engager” le président assure son people.

Le président utilise à plusieurs reprises le verbe “devoir” pour indiquer les principales exigences pour la France:

La France **doit** mettre fin à des temps où les repères civiques se sont trouvés brouillés.(2002)

Elle **doit** être respectée dans ses règles comme dans ses symboles pour lesquels tant de nos compatriotes ont perdu la vie.(2002)

…l'autorité de l'État **doit** être réaffirmée.(2002)

Elle **doit** les aborder avec confiance… Notre pays peut et **doit** encore les développer.(2002)

La mondialisation des économies **doit** impérativement s'accompagner d'une mondialisation de la solidarité. La France, fidèle à ses traditions, **doit** être au premier rang de ce combat. Elle **doit** être la nation de ce combat.(2002)

…la France **doit** être forte, affirmer sa place et son rang. Elle **doit** avoir l'économie d'une grande nation. Elle **doit** soutenir un effort militaire digne de son influence et garant de sa sécurité. Elle **doit** s'engager avec détermination pour que l'Europe s'exprime avec force sur la scène internationale et qu'elle ait une présence et une volonté unies. La France, enfin, **doit** être à la hauteur des attentes de tant de peuples amis pour lesquels la francophonie est synonyme de liberté, de justice et de culture.(2002)

Les adjectifs jouent également un rôle important. Ainsi, par exemple, les adjectifs uni, fort, juste, suscitent le sentiment de fierté pour le pays, renforcent l'esprit d'unité et de fraternité du peuple.

Les adjectifs servent à décrire la nation française, la République française:

La France est un vieux pays, mais elle est aussi une Nation **jeune, enthousiaste, prête** à libérer le meilleur d'elle-même pour peu qu'on lui montre l'horizon, et non l'étroitesse de murs clos.(1995)

Ce mandat, je l'aborde animé par l'esprit de service, avec le souci de faire vivre la République, une République **enracinée** dans nos coeurs, une République **attentive** à tous, **ouverte**, **humaine**, **tolérante**, qui réponde aux attentes et aux besoins de chacun de nos compatriotes.(2002)

La France, **fidèle** à ses traditions,…(2002)

Niveau syntaxique

La structure claire des textes et la formalité de la salutation soulignent la supériorité de l’orateur et les relations officielles: «Messieurs les Présidents, Mesdames, Messieurs». Le cliché est aussi observé dans la terminaison traditionnelle du discours: «Vive la République ! Vive la France !»

Dans son discours, le président utilise de nombreuses structures de renforcement pour attirer l'attention des auditeurs:

1. antithèse:

L'élection présidentielle **n'a pas vu la victoire** d'une France contre une autre, d'une idéologie contre une autre. **Elle a vu la victoire** d'une France qui veut se donner les moyens d'entrer forte et unie dans le troisième millénaire. (1995)

2. construction restrictive *ne...que*:

Je **n'aurai d'autre ambition que** de rendre les Français plus unis, plus égaux, et la France plus allante, forte de son histoire comme de ses atouts. (1995)

3. construction *pour que* exprime le but, l'intention du président:

Je ferai tout **pour qu'**un Etat impartial, assumant pleinement ses missions de souveraineté et de solidarité, soit pour les citoyens le garant de leurs droits et le protecteur de leurs libertés. (1995)

Pour que ces impératifs supérieurs de cohésion nationale et d'unité de la République soient respectés, l'autorité de l'État doit être réaffirmée.(2002)

… pour que la mondialisation se fasse au bénéfice de tous dans le respect de chacun.(2002)

4. construction emphatique *c'est que...*:

C'est la conception **que** j'ai de ma fonction. (2002)

Et **c'est** le mandat **que** les Françaises et les Français de métropole,…(2002)

5. anaphore:

Je ferai tout pour qu'un Etat impartial, assumant pleinement ses missions de souveraineté et de solidarité, soit pour les citoyens le garant de leurs droits et le protecteur de leurs libertés. **Je ferai** tout pour que notre démocratie soit affermie et mieux équilibrée, par un juste partage des compétences entre l'exécutif et le législatif, ainsi que l'avait voulu le Général de Gaulle, fondateur de la Ve République. (1995)

Je voudrais qu'à l'issue de mon mandat, les Français constatent que le changement espéré a été réalisé. **Je voudrais que**, plus assurés de leur avenir personnel, tous nos compatriotes se sentent partie prenante d'un destin collectif. **Je voudrais que** ces années, lourdes d'enjeux, mais ouvertes à tous les possibles, les voient devenir plus confiants, plus solidaires, plus patriotes, et en même temps plus européens, car la force intérieure est toujours la source d'un élan vers l'extérieur.(1995)

Une solidarité concrètement attentive aux difficultés de chaque Français. **Une solidarité** qui fasse reculer la précarité et qui redonne l'espoir à ceux qui l'ont perdu. **Une solidarité** soucieuse de la sauvegarde d'une protection sociale dont je suis le garant, pour la santé, pour la famille, pour les retraites.(2002)

Cela signifie aussi une confiance plus grande faite à nos compatriotes, par le plein exercice des libertés locales, le renouveau du dialogue social et l'accompagnement des forces vives de la Nation. **Cela signifie** le renforcement de l'égalité des chances, depuis l'école jusqu'à l'emploi, et l'égalité d'accès à la culture.(2002)

Jacques Chirac utilise l'anaphore dans ses discours inauguraux pour convaincre le public d'une intention claire de mettre en œuvre tous les plans pour l'avenir.

6. gradation:

Je n'aurai d'autre ambition que de rendre les Français **plus unis, plus égaux, et la France plus allante, forte de son histoire comme de ses atouts.**(1995)

La gradation suppose le renforcement du sens de l'énonciation, chaque partie suivante y devient plus expressive que la précédente. [10, p. 4]

Dans le texte politique de Jacques Chirac il y a à la fois des propositions simples et complexes. Les phrases simples font le discours du président plus laconique, relativement simple, concret et logique. C'est pourquoi il alterne des propositions complexes et simples.

Les propositions simples jouent un rôle important pour convaincre les auditeurs et les inspirer d'espoir:

Elle le sera. C'est une exigence majeure de ce quinquennat.

L'action est lancée. Je m'y attacherai personnellement.

Je l'assumerai. (2002)

Il est à noter que lors de l'énumération des principaux pouvoirs du président, du gouvernement et du parlement Jacques Chirac utilise exceptionnellement des phrases indépendantes.

Le Président arbitrera, fixera les grandes orientations, assurera l'unité de la Nation, préservera son indépendance. Le Gouvernement conduira la politique de la Nation. Le Parlement fera la loi et contrôlera l'action gouvernementale. (1995)

La première exigence, c'est celle de la cohésion nationale.

L'unité de la République s'impose à moi comme une exigence primordiale.

C'est une exigence majeure de ce quinquennat. (2002)

Tous ces moyens servent au renforcement du sens de l'énonciation pour qu'elle devienne plus expressive.

CONCLUSION

Après avoir effectué une analyse détaillée des discours inauguraux du président français Jacques Chirac aux niveaux lexical, morphologique et grammatical, nous avons découvert les traits du discours politique du président et nous avons établi des modèles entre les moyens linguistiques utilisés et le but de leur utilisation.

Alors, nous pouvons faire la conclusion que les méthodes utilisées par le président français dans ces discours inauguraux comprennent les moyens à tous les niveaux linguistiques et jouent leur rôle particulier.

Bibliographie

1. Текст инаугурационной речи Жака Ширака в 1995 году URL: https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire?iddictionnaire=1768
2. Текст инаугурационной речи Жака Ширака в 2002 году URL: https://www.vie-publique.fr/discours/128512-declaration-de-m-jacques-chirac-president-de-la-republique-loccasi
3. L'investiture de Jacques Chirac URL: https://www.elysee.fr/la-presidence/l-investiture-de-jacques-chirac
4. Jacques Chirac1995 – 2007 URL: https://www.elysee.fr/jacques-chirac
5. L'investiture des présidents de la République URL: https://www.elysee.fr/la-presidence/l-investiture-des-presidents-de-la-republique

6. Investiture du président de la République française URL: https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Investiture_du_pr%C3%A9sident_de_la_R%C3%A9publique_fran%C3%A7aise
7. Jacques Chirac URL: https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Jacques_Chirac
8. К.А. Долинин Стилистика французского языка/Долинин К.А.- Ленинград: Изд-во «Просвещение», 1978. – 344с.
9. Ю.Ю. Суханов Политический дискурс как объект лингвистического анализа/ Ю.Ю. Суханов// Военный университет, Большая садовая, 14, Москва, Россия, 123001. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskiy-diskurs-kak-obekt-lingvisticheskogo-analiza/viewer
10. А.В. Худяков Специфика политического дискурса Ж. Ширака/ А.В. Худяков// Кафедра: «Иностранные языки», ФГБОУ ВПО «ТГТУ». Изд-во: «Вестник ТГТУ». 2014. Том 20. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-politicheskogo-diskursa-zh-shiraka/viewer
11. Chirac et les médias : une histoire à l'encre sympathique. URL:https://www.franceinter.fr/emissions/l-instant-m/l-instant-m-27-septembre-2019
12. Баронова Т.И. Лингвистические особенности французского политического дискурса (на материале инаугурационных речей Николя Саркози и Франсуа Олланда)/Баронова Т.И.// Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского Ярославль, Россия. URL: https://docplayer.ru/44543605-Lingvostilisticheskie-osobennosti-francuzskogo-politicheskogo-diskursa-na-materiale-inauguracionnyh-rechey-nikolya.html
13. О.А. Смирнова «Мгновенная дипломатия» Жака Ширака (1995-2007годы)/Смирнова О.А.//Изв. Сарат. ун-та Мов. Сер. Серю История. Международные отношения – 2019. УДК 329 (44) URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mnogovektornaya-diplomatiya-zh-shiraka-1995-2007-gody/viewer
14. М. Ц. АРЗАКАНЯН, ЖАК ШИРАК // Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY. Дата обновления: 31 июля 2019. URL: https://library.by/portalus/modules/biographies/readme.php?subaction=showfull&id=1564604292&archive=&start_from=&ucat=&
15. Юдина О.А. Роль инаугурационной речи в политической коммуникации: характеристики, функции и особенности перевода/ О.А. Юдина. – Текст: непосредственный // Молодой учёный. – 2019. - №5 (243). – С. 310-313. - URL: https://moluch.ru/archive/243/56284/ (дата обращения: 08.07.2020).
16. Ухвачев, Г. И. Некоторые особенности политической речи / Г. И. Ухвачев, М. В. Куимова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 10 (90). — С. 1046-1047. — URL: https://moluch.ru/archive/90/19287/

УДК 811.133.1

Даниличева Татьяна Александровна
Студентка II курса переводческого факультета
Группа ПФ1-18-2
Московского государственного
лингвистического университета им. Мориса Тореза
danilicheva.tanya@yandex.ru
Научный руководитель:
Крючкина Юлия Константиновна
ст. пр. кафедры французского языка
переводческого факультета
Московского государственного
лингвистического университета им. Мориса Тореза

Les emprunts à l'arabe par le français, l'aspect phonétique de leur adaptation
Arabic Loan Words in French and the Way of their Phonetic Adaptation

RESUME.

Les mots empruntés sont une des sources de l'enrichissement du vocabulaire de la langue, et aussi font partie intégrante du processus de son développement. Le processus de l'emprunt reflète les événements qui ont eu lieu dans l'histoire du pays de la langue. Depuis le dix-neuvième siècle la collaboration de la France avec les pays du Maghreb est devenue plus étroite, ce qui a mené à la migration des habitants du Maghreb en France. Ses événements ont actualisé largement le problème des emprunts français.

L'objet de ce travail est les mots français empruntés à l'arabe. Cette recherche a été accomplie dans le but d'étudier l'aspect phonétique de leur usage

La linguiste française Henriette Walter a beaucoup étudié les emprunts en général et en 2006 elle a publié sa coédition avec Bassam Baraké « Arabesque. L'aventure de la langue arabe en Occident ». Salah Guemrich, un écrivain algérien, s'est intéressé à ce problème aussi et a rédigé « Dictionnaire des mots français d'origine arabe ». Certains linguistes russes ont également contribué à l'analyse de ces emprunts dans leurs thèses et leurs articles (par exemple, l'article de Tcherkasova A.P «Les routes de l'emprunt du vocabulaire arabe au français, les particularités de leur développement sémantique»).

Cette recherche a été effectuée à la base des travaux indiqués ci-dessus.

Mots-clés: *les pays du Maghreb; des immigrants; les emprunts; les arabismes; le système voyelle; les consonnes; la prononciation; des arabophones; l'adaptation.*

ABSTRACT.

Loan words are one of the sources of languages' vocabulary extension and an indispensable element of its development. The process of borrowing words reflects the events that took place in the history of a country. Since the nineteenth century, the collaboration of France with the countries of Maghreb became closer which led to the migration of Maghreb's inhabitants to France. The problem of Arabic loan words in French was mostly actualized by these events.

Arabic loan words in French are the object of this research. The analysis of their phonetic adaptation is the main purpose of this work.

In 2006 French linguist, Henriette Walter published «Arabesque. L'aventure de la langue arabe en Occident» that was a collaboration with Bassam Baraké. Salah Guemriche, an Algerian writer, created «Dictionnaire des mots français d'origine arabe».

This research is based on these works and on theses and articles of Russian linguists who have also studied this phenomenon.

Key words: *loan words; phonetics; adaptation; the countries of Maghreb; pronunciation; vowel sounds; consonants; immigrants, Arabic-speaking people.*

La langue arabe est une des sources des emprunts dans le français. L'évolution de la collaboration militaire et économique de la France avec les pays du Maghreb[22] au dix-neuvième siècle et ensuite la migration des habitants des pays du Maghreb en France ont contribué à l'emprunt du vocabulaire arabe par le français.

Henriette Walter, linguiste française bien connue, dans son livre « L`aventure des mots français venus d`ailleurs » attire l'attention sur le fait que les emprunts à l'arabe font cinq pourcent de tous les mots empruntés dans le français. [5]

Salah Guemrich, écrivain algérien, s'est intéressé au problème des emprunts à l'arabe. En 2007 il a rédigé « Dictionnaire des mots français d'origine arabe ». Dans son travail l'auteur mentionne que dans le français il y a deux fois plus de mots arabes que de mots d'origine gauloise. [2, p. 27].

Officiellement, dans le vocabulaire français il existe *trois cent soixante mots* d'origine arabe qui sont venus par les voies différentes de l'emprunt.

L'emprunt du vocabulaire arabe se réalisait tout droit à la langue arabe aussi bien qu'à d'autres langues romanes :

1. Parmi les mots français il y a beaucoup de mots latins d'origine arabe : par exemple, le mot français *magasin* tire son origine du latin *magazenum* qui à son tour provient du mot arabe *magāzin.*
2. L'espagnol, l'italien, le portugais et d'autres langues étaient les intermédiaires des emprunts arabes : par exemple, le français a emprunté à l'espagnol tels mots comme *guitare* (les mots espagnol *quittarre* et arabe *kittàra) ; abricot (des mots espagnol albaricoque et arabe al barquq).*

A partir du dix-neuvième siècle la France commence à coloniser les pays du Maghreb. Les mots arabes, désignant les notions géographiques, religieuses, politiques, culturelles et quotidiennes sont venus du dialecte du Maghreb dans le français. Cela a aussi contribué à l'enrichissement de l'argot militaire français par la langue arabe parlée, en même temps, la signification principale a été perdue, le mot était utilisé pour indiquer des choses militaires : *Barda* – un fardeau d'un soldat (ar. Une selle d'un âne) ; à quelques occasions la restriction du sens a eu lieu : *toubib* - un médecin militaire (ar. Un médecin). [3, p. 212]

En passant au français populaire, les mots d'argot militaire d'origine arabe ont élargi les significations : *barda* → bagage, une coupure de cent euro (pop.) ; *baroud – une bataille* → une rixe (pop.) [3, p.212]

[22] Historiquement, le Maghreb qui signifie " le Couchant" en arabe, désigne la région du nord-ouest africain qui comprend 3 pays : Le Maroc, L'Algérie, La Tunisie [9]

La plupart des emprunts arabes se sont bien assimilés dans le français. Cela se confirme par le fait qu'en français ont paru les mots dérivés, formés des emprunts arabes à l'aide des suffixes français (Chouf –chouf*fer*, flouze –flouz*ard*, kif –kiff*eur*).

De même, les cas de la formation des expressions françaises avec la participation d'un mot arabe ne sont pas rares, par exemple : avoir la *baraka*, avoir la *scoumoune*, pas *chouia*, faire *fissa*, un petit *flouze*, c'est du *kif*, c`est pas *bésef*, faire la *nouba*, être *maboul*.

Tous les emprunts passent par le processus de l'adaptation phonétique, lexicale et sémantique. On peut facilement voir l'adaptation sémantique dans le processus de l'enrichissement de l'argot militaire au dix-neuvième siècle et de son développement suivant dans la langue française populaire. Le processus même de l'adaptation phonétique est plus difficile et intéressant vu les différences des langues française et arabe, les propriétés spécifiques des dialectes arabes et leur distinction colossale de l'arabe classique du point phonétique et d'autres faits.

D'habitude, l'adaptation phonétique se réalise par deux moyens : soit les sons inacceptables de la langue étrangère se remplacent par les sons plus ressemblant à ceux de la langue qui les emprunte avec la conservation du nombre des phonèmes et l'ordre de leur position, soit les sons étrangers se remplacent par les nouvelles formations des sons traditionnels sur la base de l'impression acoustique du locuteur natif. [10, p. 18]. Pendant l'emprunt du vocabulaire arabe par le français traditionnel, on fait la plus possible translittération précise des voyelles et des consonnes arabes.

Le système voyelle de l'arabe s'adapte facilement à celui du français. Une grande partie des consonnes aux emprunts arabes ont la ressemblance générale phonétique avec les consonnes françaises. Parfois, les spécificités phonétique de quelques sons arabes quand même se conservent à l'aide des nouvelles formations des sons de la langue française.

1. Les consonnes arabes qui sont articulées au milieu ou à l'arrières de la bouche [h] et [g] dans la langue française sont transmises par les unions *kh* et *gh*, reflétant qu'elles sont fricatives : *ghorfa (pièce), khomsa (amulette).*

2. Le son arabe [ʤ] se transmet dans l'écriture française par l'union des consonnes dj : *djihad.*

Malgré la précise translittération des sons de l'alphabet arabe, on prononce les arabismes en conformité avec les règles de la phonétique française. L'union des consonnes *kh* n'est prononcée comme [h] comme le mot *khamsine [hamsin]*, le plus souvent cette union est transmise en français par le son [k]: *kharidjite –[karidjit], khotba -[kotba]*.

<u>Différence dans la prononciation</u>

L'expression phonétique du vocabulaire arabe n'est pas stable c'est pourquoi dans le français il y a parfois environ six variantes de l'écriture d' un mot :

Cheik, cheikh, scheik; khôl, kohl, kohol ; loufa, loofa ;luf(f)a; maghzen, makhzen.

La plupart des arabismes ayant une variante de l'écriture sont monosyllabes ou sont utilisés rarement au langage *(dur, rda, jild).*

La raison principale de la différence dans la prononciation des emprunts arabes est liée aux particularités phonétiques des dialectes arabes. Il est même fréquent de constater que l'intercompréhension orale peut devenir difficile entre des arabophones de différents

pays, parlant chacun l'arabe de sa région (par exemple, les pays du Maghreb et les pays du Machreq[23]). Tout s'explique lorsque l'on constate que ces pays et ces régions n'ont pas connu le même degré de l'évolution phonétique : elle est allée beaucoup plus loin dans les pays du Maghreb. Dans cette variété d'arabe, l'articulation des voyelles brèves des syllabes inaccentuées s'est progressivement affaiblie. [1, p. 98] Ainsi, le verbe *khadam(a)* « servir » est prononcé en trois syllabes alors qu'au Maghreb, il se réduit à deux syllabes : *khdam.* Cependant, les formes complètes sont plus proches de l'arabe classique enseigné à l'école.

Ainsi, à l'adaptation du vocabulaire arabe se sont reflétés telles particularités comme :

a) les groupes consonantiques de deux ou trois consonnes dans un mot, qui ne sont pas propres à l'arabe littéraire : *klim, kilim.* L'absence de la voyelle entre les consonnes se transmet souvent en français par le signe ['] : *malia, mlaia, m'laya ; ribat, r'bat ;*

b) l'élargissement du système de voyelles aux dialectes arabes. L'arabe classique se caractérise par un système de voyelles réduit à seulement trois timbres [i], [u], [a], voyelles brèves auxquelles s'ajoutent les voyelles longues correspondantes [i :], [u :], [a :]. Aux dialectes arabes s'ajoutent [e] et [o]. Les sons [a] et [i] à la syllabe fermée sont souvent prononcés comme [e], par exemple : *harz, herz; hidjab, hidjeb.*

c) l'influence des consonnes antécédentes sur la prononciation des voyelles : après les consonnes emphatiques [ṣ], [ṭ], [ḍ], [ð], [q] et [h] fricative les sons [a] et [y] sonnent comme [o], par exemple : *khalkhal, khelkhal, kholkhal;*

d) le manque du consensus sur la désignation du son arabe [k] en français, qui est aussi la raison de la différence, par exemple : *kasbah, casbah, qasba; cachabia, kachabia;*

e) la différence de la désignation des diphtongues, assez répandues dans la langue arabe : *kessoua, keswa; chouari, chwari; jaoui, jawi;*

f) l'absence de l'image commune du suffixe polysémantique arabe [*iy*] : *malia, malya, badia, badiya;*

g) les différences de la prononciation d'un son dépendant de la région. La lettre de l'alphabet arabe [g] a une prononciation différente même dans les pays du Maghreb : en Algérie [dʒ], mais en Tunisie plus souvent [ʒ], c'est pourquoi on peut voir la différence à l'écriture aussi : *tadjine, tajine, tagine.*

Pendant l'emprunt des mots arabes, leur quantité ne se conserve pas en français, mais l'accentuation est posée le plus souvent en conformité avec les règles de la langue française.

Pendant le processus de l'adaptation phonétique des fautes peuvent être faites à cause de la complexité de la lecture de l'arabe ou pour d'autres raisons. On a formé les nouveaux vocables des mots mal lus, dont l'origine peut être expliquée avec de grands efforts. Ce qui s'est passé, par exemple, avec le mot *zénith.*

Le mot zénith signifie point de la sphère céleste à la verticale d'un observateur et est venu de l'arabe classique *samt al-ra's « chemin au-dessus de la tête », où samt est « chemin »* qui a été lu par erreur *senit* par les scribes du Moyen Âge. [1, p. 156]. Le

[23] Le Machrek (ou Machreq, Mashreq) désigne l'Orient arabe ; la désignation collective de l'Irak, la Syrie, le Liban, la Jourdanie et la Palestine. Machreq signifie en effet « Levant », par opposition à Maghreb.

même mot, avec l'article, *als-samt « le chemin »* a donné *azimut.* Cette erreur a eu lieu parce que la lettre *–m-* a été confondue avec la succession *–ni-*.

Maintenant, la quatrième génération des immigrants du Maghreb grandit aux faubourgs des grandes villes industrielles de la France. Se croyant Français, ils parlent français et ne savent presque pas l'arabe. Pourtant, les Français d'origine du Maghreb utilisent au langage le vocabulaire arabe. La communication avec d'autres immigrants y contribue aussi bien qu'à l'isolement de la société française et à la communication avec les parents habitant dans les pays du Maghreb.

Ainsi, le vocabulaire emprunté à l'arabe continue à être utilisé et à se compléter subissant des changements considérables, conditionnés par l'histoire brève des contacts des langues, et aussi par la complexité de l'adaptation de l'aspect phonétique de l'arabe qui n'est pas proche du français.

Bibliographie

1. Walter, Henriette. Arabesques : l'aventure de la langue arabe en Occident / Walter, Henriette, Baraké, Bassam - Paris : R. Laffont : Éditions du Temps, 2006, 323 p.
2. Salah Guemriche, Dictionnaire des mots français d'origine arabe : et turque et persane : accompagné d'une anthologie littéraire : 400 extraits d'auteurs français, de Rabelais à Houellebecq, préface d'Assia Djebar de l'Académie française - Seuil, 2007, 438 p.
3. Черкасова А.П. Пути заимствования арабской лексики во французский язык, особенности семантического развития // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 6 (24) 2013, часть 1, стр. 211-213
4. Черкасова А. П. Исторические условия и характер проникновения арабской лексики во французский язык // Сборник материалов Международной научно-практической конференции: Актуальные проблемы современной науки: свежий взгляд и новые подходы. Йошкар-Ола, 2012.
5. Walter H. L'aventure des mots français venus d'ailleurs. - Groupe Robert Laffont, 2014, 362 p.
6. . Robert P., Rey A. Le Robert. Dico en ligne. URL : https://www.lerobert.com/ (date de la manipulation : 25.11.2019)
7. Хапилина Е.В. Стилистическая вариативность французского языка Африки // Функционирование языковых единиц в аспекте национально культурной специфики: Тезисы докладов и сообщений Международной конференции. – М.: Изд-во РУДН, 2003. С. 102-103
8. Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. URL: http://tapemark.narod.ru/les/ Дата обращения: 10.02.2020
9. Jérémy Sorbet. Quels sont les pays du Maghreb ? URL : https://education.toutcomment.com/article/quels-sont-les-pays-du-maghreb-11324.html (date de la manipulation : 16.11.2019)
10. Багана, Жером. Контактная лингвистика: взаимодействие языков и билингвизм: монография / Ж. Багана, Е. В. Хапилина. - Москва: Флинта: Наука, 2010. С. 27

УДК 81-23

Логинова Полина Гарриевна
Кандидат филологических наук, старший преподаватель французского языка,
кафедра международной коммуникации факультета мировой политики,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (г. Москва)
polina-loginova@inbox.ru

L'image verbale d' Emmanuel Macron
Towards the Peculiarities of E. Macron's Verbal Behaviour

LE RÉSUMÉ.

La recherche porte sur le problème de l'analyse du discours présidentiel du président français en exercice Emmanuel Macron dont le rôle et signification à la scène politique ne peut pas être sous-estimé. De la période récente l'intérêt envers les investigations dans le domaine linguistique consacrées à l'étude de la communication politique tend à augmenter, c'est pourquoi l'analyse des particuliarités du langage des leadeurs politiques mondiaux suscite la curiosité des linguistes. Cet aspect détermine l'actualité et la pertinence de la présente recherche.

L'auteur enterprend une tentative d'envisager et analyser quelques exemples tirés des allocutions et interventions diverses prononcées récemment par Emmanuel Macron. L'objectif de l'étude actuelle est le suivant: déterminer les particuliarités de l'image verbale du président E. Macron et montrer la puissance ainsi que l'influence des unités lexicales exercées sur la conscience publique. Selon l'auteur les unités lexicales citées dans l'article sont assez illustratives ainsi que révélatrices et contribuent à illustrer les particularités du comportement verbal approprié au président actuel de la V-ième République.

La valeur pratique de l'étude peut être envisagée de la façon suivante: l'analyse des discours des dirigeants politiques conformément l'analyse réalisée dans l'article peut être mise en pratique durant les cours consacrés á l'apprentissage de la stylistique du texte aux facultés des lettres aux universités.

Les mots clés: *discours politique; langage présidentiel; Emmanuel Macron; l'image verbale.*

ABSTRACT.

The paper discusses the peculiarities of the verbal image of the acting french president Emmanuel Macron. The author analyses diverse linguistic units used by the french leader during some of his public speeches. It is attempted to illustrate that E. Macron's political discourse can be characterized by metaphors, epithets, descriptive words and other semantic features. By the use of the language units reviewed in the article E. Macron's approach to foreign and internal politics is determined as well as his influence on social consciousness is defined.

The practical value of the present research can be determined in the application of the proposed model of linguistic analysis of politician's speeches and allocutions during in-class work within the scope of such courses as linguostylistics, linguopragmatics as well as translation theory and practice taught at philology departments at universities. The

study of the peculiarities of the discourse of the french politicians could contribute the upgrading of the language proficiency as well as the enchancement of students' linguocultural competence.

The novelty of the paper is due to the fact that the study of the presidential discourse of E. Macron could objectify in some way his political intentions and actions. It is illustrated that by means of the lingustic units E. Macron increases his political power that objectifies their analysis within the french media language.

Key words: *french presidential discourse; Emmanuel Macron; verbal image; political communication.*

Récemment dans les milieux scientifiques l'intérêt envers le dicours politique français tend à augmenter ainsi que l'intérêt à la recherche des particuliarités du comportement et l'image verbale du président français en exercice Emmanuel Macron dont le rôle à la scène politique française ne peut pas être sous-estimé. L'originalité du langage présidentiel du résident de l'Elysée actuel attire une attention particulière ainsi que des regards scrutateurs des linguistes et des chercheurs partout dans le monde. Le prestige d'Emmanuel Macron à l'echelle mondiale s'accroît et la suivante question se pose: le «macronisme», est-il le nouveau visage de la modernité ou un faux-semblant de renouveau démocratique? Les partisants d'Emmanuel Macron supposent qu'il y a quelque sorte de la Renaissance qu'on pourrait envisager dans «le macronisme», l'élan d'un nouveau départ initié par lui (E. Macron) et son incroyable victoire sur le monde politique ancien. Ci-dessous seront envisageés les particularités du discours présidentiel d' Emmanuel Macron ainsi que quelques aspects concernant le comportement «verbal» du leadeur du peuple français en exercice.

L'objectif de la présente recherche est tenter de définir les particularités de l'image verbale d'Emmanuel Macron ainsi que de compléter des études et mises en oeuvres existantes consacreés à l'investigation du langage du président français le plus jeune de l'histoire de la France. Aussi l'objectif porte sur l'épreuve de dresser une sorte d'écriture présidentiel d'Emmanuel Macron.

L'analyse des aspects cognitifs du méchanisme non-standartisé de voie de communication du président Macron, c'est-à-dire les particuliarités du discours politique d'Emmanuel Macron, se produit indispensable pour déterminer les tendances du développement de comminication politique mondiale d'une manière génére qui, à son tour, détermine la pertinence de la présente recherche.

L'objet de la présente étude sont les extraits, les fragments et les citations des allocutions diverses du président Macron qui caractérisent d'une manière assez précise, selon le point de vue de l'auteur de la recherche actuelle, le comportement verbal du leadeur français. Les unités lexicales variées ont été analysées et envisagées.

En russe la terminologie concernant le champ lexical du concept «discours» et trés diversifié et polysémique. Le concept du discours représente l'objet d'études de toutes les sciences humaines. Emprunté de la langue française, il a été modifié, profondément étudié, interprété et sollicité par divers savants, linguistes et chercheurs. La notion du concept du discours le plus connu est celle de N. D. Aroutunova qui interprétait ce terme comme «la parole plongée dans la vie» [2, pp. 136–137]. Les définitions terminologiques

du concept du discours politique ont été proposé par les linguistes suivants comme A.P. Tchudinoff, E.V. Boudaev, O.I. Vorobiova, L.V. Minaeva, E.A. Sheigal, D.V. Chapotchkine, A.M. Baranoff et d'autres savants éminents. Dans la présente recherche ce concept s'entend du point de vue linguistique , d'une façon, après A.M. Baranoff comme «l'ensemble des acts de parole employés dans les discussions politiques» [3, p. 4] et á la suite de la théorie de Michel Foucault (l'aspect sociologique du concept du discours).

D'après Elsa Freyssenet, journaliste de l'édition périodique française polulaire «Les Échos», le langage présidentiel du président français en exercice et très riche, fécond et ingénieux . À travers ses allocutions E. Macron transmet et traduit une intention politique assez definie dont le but principal est de gérer la consience collective et raffermir ses positions à l'échelle nationale ainsi qu' à l'échelle mondiale. Dans son article «Bilan Macron – Les trois langages du Président» [5], E. Freyssenet souligne que E. Macron utilise les concepts et les mots rares, les expressions et les idiomes dont la compréhension n'est pas toujours accesible aux gens ordinaires et pas trop instruits. «Une de ses références favorites avec **Paul Ricoeur** (dont il a été l'assistant), **Hegel** (son sujet de DEA), ou encore **Spinoza** (pour les *«passions tristes»*). De quoi rétablir, par l'élitisme culturel, la majesté de la parole présidentielle. *«Cela donne du contenu, de la densité, une forme de fécondité à la parole»,* dit un conseiller du chef de l'Etat» [5]. Selon E. Freyssenet, en s'agissant de concepts en général, les paroles employeés par E. Macron durant ses interventions peuvent sembler aussi précis qu'abscons. Il est sougliné que *«cela donne l'impression à l'auditeur qu'il est débile ou inculte», a fait un jour remarquer un proche du chef de l'Etat. Pas ébranlé, Emmanuel Macron a répondu en souriant: «Tant mieux si tu apprends quelque chose et tu ne seras pas le seul…» [5].*

Selon Gaël Brustier, éminent politologue français, «E. Macron est l'homme de tous les paradoxes. Dans sa bouche, les expressions désuètes sont légion. «La poudre de perlimpinpin» a surpris les citoyens les plus jeunes et intrigué les seniors» [6, p. 71]. M. Brustier se pose la question suivante: «Qui est-ce président incarnant le jeunisme de notre époque et si à l'aise avec le sommet de la pyramide des âges?» [6, p. 71]. Cette question est soulevée dans le livre «Qu'est-ce que le macronisme?» sous la direction du journaliste et écrivain français Eric Fottorino. L'intelligence ainsi qu'un superbe niveau d'instruction d'Emmanuel Macron sont marqués par des hommes politiques, écrivains et hommes de sciences.

Par exemple, Pascal Perrineau, ancien directeur du Centre de politiques (Science Po) souligne que «E. Macron est issue du système avec un cursus très classique, mais avec des fréquentations intellectuelles atypiques: sa proximité avec le philosophe Paul Ricoeur, son intérêt pour la chose intellectuelle.

Un penchant présent chez Pompidou ou Mitterand, plus rare dans sa génération» [6, p. 62]. Il faudrait ajouter que la plupart des politologues désignent que le président francais en exercice incarne l'idéal type des élites de la V-ième République ayant exercé les fonctions comme conseiller à l' Elysée puis ministre de l' économie, ancien élève de l' ENA et l'inspecteur général des finances.

Un niveau tellement élevé de l'instruction du président Macron se fait sentir et se produit dans ces nombreuses allocutions et discours officiels et largement marqué par les

linguistes, sémiologues et journalistes français. Par exemple, journaliste et envoyée spéciale du journal «Le Monde» Natalie Schuck remarque: «Amoureux des mots, le président de la République est coutumier des envolées lyriques et tirades philosophiques, parfois fort difficiles à suivre» [8]. En parlant de l'ingéniosité et sophistication de son langage présidentiel, N. Schuck souligne que «les mots «rémanence», «idiosyncrasie», «disruption» et même le rarissime «ipséité» – cher au philosophe Paul Ricoeur dont il fut l'assistant – émaillent ses discours, où une phrase fait souvent un paragraphe entier» [8]. Attestant le point de vue des linguistes par rapport au comportement verbal du leadeur du pays, elle ajoute: «Un peu cuistre, Emmanuel Macron, qui court le risque de ne pas être compris du plus grand nombre? «Point du tout», répondent les linguistes que nous avons interrogés heureux de voir la langue française élevée si haut» [8].

Cecile Alduy, professeure de littérature et de civilisation françaises indique le suivant: «Macron prétend s'abstraire des contraintes de la loqique et de la lingustique. Il fait éclater la langue les repères idéologiques et casse les concepts qui servaient à penser les antagonismes pour s'assurer un statut d'inclassable et une position de surplomb» [6, p. 85].

Ci-dessous seront exposés quelques exemples les plus illustratifs et révélateurs qui illustrent les particularités du comportement verbal appropriées au président en exercice de la V-ième République.

Regardons les fragments du discours du président prononcés à la commémoration du centenaire de l'Armistice au Bundestag à Berlin le 18 Novembre 2018 pour ramener la relation franco-allemande au plan mondial. Les techniques les plus importantes appropriées à cette allocution sont souligneés ainsi que les individualités et les caractéristiques du comportement langagier d'Emmanuel Macron sont représentées, par exemple:

1. «Ici, ce même jour, les Français et leurs Alliés ont célébré leur victoire. Ils s'étaient battus pour leur patrie et pour la liberté. Ils avaient consenti, pour cela, tous les sacrifices et toutes les souffrances. Ils avaient *connu un enfer* que nul ne peut se représenter» [7]. Le président compare les lexèmes «guerre» et «enfer» d'une manière très emphatique et emotionelle pour manifester le terreur de ces sombres événements de l'humanité.

2. «Souvenons-nous! N'oublions pas! Car le souvenir de ces sacrifices nous exhorte à être dignes de ceux qui sont morts pour nous, pour que nous puissions vivre libres!» [7]. Dans ce fragment de son discours à travers les paroles du président on peut sentir le désir d'Emmanuel Macron de s'approcher de son peuple, d'effacer les frontières entre lui et gens simples ainsi que montrer sa propre souffrance.

Maintenant regardons les exemples d'allocution du président de la République devant les ambassadeurs à l' Elysée en août 2019. Cette intervention présente un exemple illustratif reflétant le comportement verbal d'Emmanuel Macron. Macron parle de l'achèvement d'hegemonie occidentale et de la croissante puissance de la Russie et de la Chine.

3. «Regardons l'Inde, la Russie et la Chine. Elles ont une *inspiration politique* beaucoup plus forte que les Européens aujourd'hui. Elles pensent le monde avec *une vraie logique,* une *vraie philosophie,* un *imaginaire* que nous avons un peu perdu» [4]. À travers

les unités lexicales comme *inspiration politique, une vraie logique, vraie philosophie* on pourrait envisager l'action de pensée non-standartisée, sophistiquée et ingénieuse appropriée à l'image verbale d'Emmanuel Macron.

4. En traitant la puissance politique des États-Unis et de la Chine, le président remarque que «…ça doit nous conduire à interroger notre propre stratégie parce que les 2 qui ont aujourd'hui *des vraies cartes en main dans cette affaire,* ce sont les États-Unis d'Amérique et les Chinois» [4]. En utilisant une expression idiomatique «*des vraies cartes en main dans cette affaire»,* le locataire de l'Elysée transmet la manifestation de sa ligne politique ainsi que la compréhension de ses valeurs politiques et diplomatiques au niveau verbal.

La notion du patriotisme présente aussi une des caractéristiques significatives du comportement verbal du président français en exercice. Agissant d'une manière pareille à la celle de son prédécesseur célèbre Jacques Chirac, Macron semble adorer sa patrie et ses concitoyens. Il parle de la France d'une manière empatique suivante: «Nous sommes un pays *où la fierté est tangible lorsqu'on* reçoit le monde entier» [4]. Un moyen discursif comme épithète *tangible* dans l'expression *«fierté tangible»,* représente le pifometre de la langue soutenue, langue litteraire. Aussi à travers la phrase suivante on pourrait sentir un vraie esprit de la nation, la fierté, les sentiments profonds et sincers pour sa patrie: «L'esprit français c'est *un esprit de résistance et une vocation à l'universel*» [4].

La manifestation du patriotisme ainsi que le respect et l'amour profonds envers la personnalité du président des français défunt Jacques Chirac se transmet clairement dans l'allocution d'Emmanuel Macron prononcée en hommage du leader décédé. Citons en fragment de cette allocution: *«Il aimait les Français pour les saluer, leur parler, leur sourire… les embrasser. Les plus humbles, les plus fragiles, les plus faibles furent sa grande cause»* [1]. Ce sont les paroles pénétrantes, émouvantes et touchantes à travers lesquelles on se sent l'attitude d'Emmanuel Macron envers son prédécesseur; on pourrait y remarquer l'estime énorme, la reconnaissance et la révérence du président en exercice par rapport à son homologue défunt.

La présence des anglicismes est aussi fréquente dans les allocutions d'Emmanuel Macron. Dans l'intervention analysée au-dessus le président français emploie un lexème comme «*brexiteurs»,* par exemple: *«les brexiteurs* ont proposé au peuple britannique…» [4]. L'emploi des anglicismes peut être envisagé comme l'influence inévitable de la culture linguistique anglaise et peut être consideré comme un élément de la langue «franglais».

Selon les chercheurs et analystes français, l'amour envers la langue anglaise est liée avec le fait que l'équipe politique d'Emmanuel Macron se composait des jeunes politiciens français qui implémentaient quelques élements de la stratégie americaine (il s'agit de Guillaume Liégey, Arthur Muller, Vincent Pons). Par exemple, dans ses interventions E. Macron emploie assez souvent une telle unité lexicale comme «bottom up de la terre», un vrai mélange entre les langues français et anglais. Selon la remarque d'Elsa Freyssenet, «aujourd'hui, il (E. Macron) veut bâtir une «*start up nation*» et a même expliqué, lors d'un discours sur l'intelligence artificielle que *«la démocratie est le système le plus* bottom up de la terre » [5]. Il faudrait noter que l'attitude envers l'emploi fréquent des anglicismes dans les discours et allocutions du président suscite un certain

mécontentement auprès de linguistes et savants qui plaident en faveur de la protection de l'originalité de la langue française.

À travers son comportement verbal, le résident de l'Elysée transmet la manifestation de sa ligne politique et essaye de gagner la confiance de son électorat potentiel. Pour faire transmettre la compréhension de ses valeurs politiques et diplomatiques au niveau verbal, le président français emploie les moyens discursifs comme métaphores, épithètes, unités phrasèologiques, les répétitions et d'autres moyens lexicaux et sémantiques qui reflètent les particularités de son image verbale. La signifiance aussi que la valeur pratique des analyses linguistiques d'un tel genre favorisent l'étude approfondie de la langue française.

Pour les perspectives des recherches d'un tel genre il faudra remarquer la nécessité de la mise en oeuvre des investigations linguistiques visées á l'étude de l'image et comportement verbal des dirigeants de la planète. Malgré l'explosion des sciences comme linguistique politique, comminication politique, sociolinguistique, communication interculturelle il faudrait remarquer le manque des recherches scientifiques destinées aux études de la particuliarités de la structure et fonctions du discours politique en général. Les travaux linguistiques d'un tel genre effectués de manière analytique semblent indispensables en vue de la réalisation de communication politique efficace. L'analyse du rôle de la fonction cognitive de diverses unitès lexicales appropriées aux allocutions des hommes politiques permettent de découvrir l'essence de plusieurs phénomènes qui se déroulent à la scène politique. Une attention particulière devrait être attachée à l'étude des métaphores, unités phraséologies, épithètes qui sont très frèquents dans les discours de nombreux hommes politiques européens. Ces unités lexicales exercent une influence inexorable sur la conscience sociale en modifiant l'attitude envers la situation politique actuelle.

La valeur pratique de la présente recherche peut être envisagée de la façon suivante: les résultats des études des discours des politiciens français conformément l'analyse menée au-dessus peuvent être appliqués pendant les cours consacrés á l'apprentissage de la stylistique du texte aux facultés des lettres aux universités; pendant les cours destinés à la théorie et la pratique de la traduction et aussi durant les cours comme «Communication interculturelle», «La civilisation française contemporaine», «La langue de la politique et de la presse» . L'étude profonde du discours présidentiel français pourrait enrichir les compétences dans le domaine de la culturologie française en général ainsi que maîtriser le niveau de la langue française.

Bibliographie

1. Allocution du Président Emmanuel Macron en hommage au Président Jacques Chirac. [Электронный ресурс] // URL: https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/09/26/hommage-au-president-jacques-chirac. Allocution du Président Emmanuel Macron en hommage au Président Jacques Chirac (дата обращения: 23.05.2020)

2. Aroutunova N.D. Le discours //Dictionnaire encyclopédique linguistique. – Moscou, Maison d'édition «Sovetskaya Encyklopedia», 1990.

3. Baranoff A.N., Kazakevich E.G. Les débats parlementaires: les traditions et les innovations. – Moscou: Maison d'édition «Znanie», 1991. – 64 p.

4. Discours du Président de la République à la conférence des ambassadeurs [Электронный ресурс] // URL: https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/08/27/discours-du-president-de-la-republique-a-la-conference-des-ambassadeurs-1 (дата обращения: 23.05.2020)

5. Freyssenet E. Bilan Macron - Les trois langages du Président [Электронный ресурс] // URL: https://www.lesechos.fr/21/04/2018/lesechos.fr/0301526041916_bilan-macron---les-trois-langages-du-president.htm (дата обращения: 23.05.2020)

6. **Fottorino E. Qu'est-ce que le macronisme? – Paris: Le 1 Philippe | Rey, 2018 – 96 p.**

7. Macron au Bundestag [Электронный ресурс] // URL:

https://www.atlantico.fr/decryptage/3558924/macron-au-bundestag--manifeste-pour-un-discours-de-verite-entre-la-france-et-l-allemagne-edouard-husson (дата обращения: 23.05.2020)

8. Schuck N. Parlez-vous le Macron? [Электронный ресурс]. – URL: http://www.leparisien.fr/politique/do-you-speak-macron-02-02-2018-7538088.php (дата обращения: 23.05.2020).

УДК 811.1

Проницына Ольга Сергеевна
Ассистент кафедры иностранных и латинского языков,
Тверской государственный медицинский университет (Тверь)
email: olgapronitsina@yandex.ru
Проницына Виктория Викторовна
Студентка 2 курса лечебного факультета,
Тверской государственный медицинский университет (Тверь)
email: vika.pronitsina@yandex.ru

Les problèmes de Francophonie aux conditions du multiliguisme de la société européenne contemporaine
Problems of Francophonie in the conditions of multilingualism of modern European society

ANNOTATION.

Le développement des contacts linguistiques et ou l'apprentissage des langues étrangères conduit au développement de la diglossie et du bilinguisme à l'assimilation des réalités et des traditions de la culture étrangère. Dans le contexte de la mondialisation rapide, les langues et les cultures interagissent de plus en plus, ce qui conduit à l'émergence de globalisation et du polylinguisme. La définition et la délimitation de ces concepts jouent un rôle important dans la compréhension de l'interaction linguistique et culturelle dans un contexte de globalisation croissante. Ayant la nécessité de faire face aux processus de mondialisation, l'organisation internationale de la Francophonie reduit activement les inégalités linguistiques et économiques, les disparités politiques et linguistiques entre les groupes multinationaux. Cet article met l'accent sur la politique linguistique de l'organisation, ainsi que sur les conditions nécessaires au développement du multilinguisme naturel et artificiel. Cependant, on considère que le multilinguisme et le polylinguismepossèdent un certain nombre d'aspects positifs qui nécessitent également une étude détaillée.

Mots-clés: Francophonie; multilinguisme; polylinguisme; français; société européénne; polyculture; globalisation; dialogue des cutures.

ABSTRACT.

The development of linguistic contacts and the learning of foreign languages leads to the development of diglossia and bilingualism to the assimilation of the realities and traditions of foreign culture. Against the background of rapid globalization, languages and cultures interact more and more, which leads to the emergence of globalization and polylingualism. The definition and delimitation of these concepts play an important role in understanding linguistic and cultural interaction in a context of increasing globalization. Having the need to face the processes of globalization, the International Organization of La Francophonie actively reduces linguistic and economic inequalities, political and linguistic disparities between multinational groups. This article focuses on the language policy of the organization, as well as on the necessary conditions for the development of natural and artificial multilingualism. However, multilingualism and polylinguism are considered to have a number of positive aspects that also require detailed study.

Keywords: Francophonie; multilingualism; polylingualisme; French; European society; polyculture; globalisation; dialogue of cultures.

La pertinence du sujet de l'étude se caractérise par l'aggravation de la situation culturelle et Linguistique causée par l'expansion de la langue anglaise et de la culture de masse américaine, ce qui affecte négativement la situation des langues et des cultures d'autres pays du monde. La situation est aggravée par les processus croissants de mondialisation, qui ont des conséquences extrêmement négatives sur l'identité des cultures et des langues nationales: il y a un mélange de cultures entre elles et, par conséquent, nous perdons avec le temps son aspect d'origine. Il en va de même pour les langues: elles sont simplifiées sous l'influence de l'anglais, qui est actuellement la principale langue de communication internationale. L'organisation internationale de la Francophonie tente de contrer ces tendances destructrices et négatives. À ce jour, le sujet de la Francophonie elle-même n'a pratiquement pas été abordé par les auteurs russes.

La mondialisation est une menace pour la normalisation universelle. Aujourd`hui, tout se passe au point que nous risquons bientôt de perdre la diversité Linguistique du monde, car de nombreuses langues autochtones de petite taille ont été définitivement perdues. La mondialisation utilise une seule langue - l'anglais, ou plutôt, même l'américain. Une telle langue unique ne porte pas d'identité nationale et n'a aucun lien avec l'histoire. Même le français, qui était autrefois la langue principale de la communication internationale, doit aujourd'hui se battre pour la vie. Il est à noter que dans une situation similaire, la langue Anglo-américaine se dégrade également. Son expansion croissante donne naissance à d'étranges formations linguistiques hybrides, dont un exemple est le "franglais" ou "frenglish", qui est un hybride du français et de l'anglais. [9, p.3] La Francophonie s'appuie sur son passé colonial pour lutter contre les tendances pernicieuses de la mondialisation. L`organisation de Francophonie utilise une stratégie de

modernisation de ses anciennes colonies, qui englobe principalement la culture, mais aussi la politique et l'économie.

Comme le type particulier de relation entre les cultures et les peuples, la Francophonie peut servir de laboratoire et de modèle pour la recherche et la formation d'une nouvelle civilisation universelle fondée sur les principes de l'égalité, de la solidarité et du bénéfice mutuel. Dans le cadre de la lutte contre les tendances unificatrices, la Francophonie contribue à renforcer l'influence de la langue française et de sa culture, non pas en essayant de retrouver la palme de la primauté de la langue de communication internationale, mais seulement en s'opposant à la suppression d'autres langues. Cependant, avec le développement de la Francophonie, ses buts et objectifs changent également. Si, au début de ses activités; la Francophonie ne poursuivait que des objectifs culturels et linguistiques, la coopération économique commence également à se développer vers le milieu des années 80. En 2002, au sommet de Beyrouth, le monde a vu pour la première fois la Francophonie comme une organisation politique, mais même si ses activités se diversifient, l'organisation internationale de la Francophonie reste sans aucun doute une plateforme culturelle et linguistique. [3, p.5]

Dans les conditions de la globalisation impétueuse et de la migration permanente de population d'une partie du monde à l'autre on peut remarquer un événement exceptionnel-la naissance de la nouvelle société multiculturelle et multilinguale. C'est pourquoi les questions de l'interaction linguistique et du bilinguisme et du multilinguisme liées avec la nécessité d'apprendre des compétences communicatives résumants toute l'expérience culturelle et linguistique sont très actuelles.

Il faut admettre la coexistence du multilinguisme et du plurilinguisme bien que les opinions différentes des savants qui les présentent comme des synonymes. Dans ce travail nous avons essayé de distinguer ces deux notions.

Il faut mentionner l'activité de l'Organisation internationale de Francophonie qui fait du lobbying de la politique du développement de multilinguisme et de plurilinguisme ayant le seul but essentiel - résister la dominance de la langue anglaise qui provoque la monotonie linguistique et la dépersonnalisation culturelle.

Les linguistes français modernes donnent une détermination de la langue plus large, ils la lient avec une personalité humaine et la culture. On considère que la langue est aussi un vecteur de contrat social et de protection du patrimoine culturel du peuple. Chaque langue est un code qui permet à chacun de ses supports d'accéder à l'information, à la banque de données mondiale (culturelle, scientifique, technique, etc.). L'organisation moderne de la Francophonie, dans ses rapports, souligne souvent le rôle de l'anglais dans la culture mondiale, qualifiant l'anglais de code Linguistique commun (international).

Le recours à l'anglais comme au code commun se généralise, sans que cela soit nécessairement une menace pour la divircité des langues. Les savants s'accordent à dire qu'il n'est pas nécessaire de connaître deux langues au niveau de la langue maternelle ou tout aussi bien, il suffit de comprendre la base des informations reçues, et être en mesure de répondre aux besoins de base (domestiques, administratives, commerciales) communication de la tâche. [2]

Le développement d'une nouvelle langue nécessite que l'individu se souvienne non seulement des réalités linguistiques, mais aussi de se mettre en corrélation avec la

nouvelle culture. L'apprentissage de plusieurs langues forme une personnalité linguistique particulière - bilinguale et bi-culturelle, possédant plusieurs systèmes linguistiques et culturels et s'orientant dans plusieurs images du monde. La nouvelle société détermine un nouveau type de personnalité, qui est forcé d'apprendre à penser dans une nouvelle langue et de faire preuve de langue de l'ingéniosité dans la communication internationale, de ne pas ajuster la façon de penser dans le cadre d'une autre langue étrangère, et formant la capacité de penser librement sur plusieurs langues en même temps, c'est-à-dire la capacité menant au multilinguisme (le multilinguisme ou le plurilinguisme).

On définit le plurilinguisme comme «l'usage de plusieurs langues par un seul homme», tandis que sous le multiliguisme on comprend la «coexistence de plusieurs langues à l'intérieur d'un groupe social». C'est-à-dire que les membres d'une même société sont pour la plupart plurilingues et coexistent dans le cadre d'un»dialogue culturel". À son tour, le concept de» multilinguisme " est généralisé et vague, ne permettant pas de déterminer avec précision la situation linguistique dans la société. Il s`agit d'une situation dans laquelle on observe la possession par des individus de deux langues ou plus dans une société, ou la coexistence de plusieurs langues dans cette société. [10, p.212]

Le multilinguisme peut être naturel, formé sur un territoire avec plusieurs langues actives, et pédagogique (artificiel/culturel), acquis à la suite de l'étude de plusieurs langues étrangères.

La coexistence de différentes ethnies et cultures engendre un multilinguisme spontané (naturel), accompagné de nombreuses contradictions, qui remet en question la possibilité d'une culture monolingue, tout en amenant les cultures unies par des valeurs humaines communes les unes aux autres. Les langues étrangères sont des moyens de communication et d'échange d'informations avec les peuples d'autres pays, rapprochant spirituellement et moralement des personnes de différentes nationalités. Le multilinguisme joue un rôle important dans le développement de l'hétérogénéité sociale et est un facteur important d'interaction interculturelle. Face à la nécessité de faire face aux processus de mondialisation, l'OIF (organisation internationale de la Francophonie) promeut des lois visant à réduire les inégalités linguistiques et économiques, y compris les disparités politiques et linguistiques entre les groupes multinationaux. La France soutient également activement les langues minoritaires (régionales) aux niveaux local, National et mondial (par exemple, le soutien aux langues locales francophones en Afrique.

Le savoir d'une langue étrangère à un niveau élevé (créatif) est appelée «langue adoptive individuelle» (du français «langue personnelle adoptive»). Cette utilisation d'une langue étrangère constitue un véritable défi. Pour qu'une personne puisse apprendre une langue étrangère à un nouveau niveau, il faut faire beaucoup d'efforts. Premièrement, il est nécessaire d'inclure dans le programme scolaire l'enseignement obligatoire des deux langues vivantes. C'est le seul moyen de freiner la diffusion de l'anglais en tant que la seule langue enseignée dans les écoles de l'Union européenne. Les premiers résultats de l'introduction de plusieurs langues étrangères dans le programme scolaire donnent déjà des résultats positifs. De plus en plus d'étudiants européens choisissent le français comme la langue étrangère, ce qui augmente indirectement le nombre de francophones.

Cependant, dans les pays où l'anglais est appris en tant que première langue étrangère, la deuxième langue étrangère (souvent le français) est introduite beaucoup plus tard que la première et est rarement enseignée. Il est nécessaire d'apporter un certain nombre de modifications aux programmes d'études des établissements d'enseignement, ainsi qu'aux programmes de matières dans la deuxième langue étrangère. On en comprend la possibilité de créer des directions bilingues et multilingues de la formation des élèves dans les classes spécialisées, ce qui contribuera à attirer de nouveaux étudiants. [3, p.6]

Deuxièmement, l'enseignement supérieur nécessite souvent la connaissance d'une seule langue étrangère, et c'est le plus souvent l'anglais. Très rarement en Europe, dans les facultés non spécialisées, les étudiants se voient offrir la possibilité de travailler avec une deuxième langue étrangère ou d'étudier une deuxième langue étrangère. L`éducation plurilinguale est considéré comme un processus naturel; enseignement en plusieurs langues. Par exemple, les groupes ethniques minoritaires sont partiellement formés dans leur langue maternelle et les éducateurs bi/plurilinguaux enseignent une langue majoritaire. L'enseignant joue le rôle d'intermédiaire entre les cultures, aide les élèves à maîtriser les outils sociocommunautaires nécessaires à la connaissance de la réalité. La socialisation plurilinguale des individus et l'apprentissage multi-linguistique sont inextricablement liés et contribuent à créer une attitude linguistique positive (empathie et tolérance). Le plurilinguisme et/ou le multilinguisme ne peuvent se développer sans les nouveaux développements pédagogiques et les moyens économiques nécessaires pour former de nouveaux spécialistes possédant des méthodes améliorées d'enseignement des langues étrangères. La participation de l'ensemble de l'Union européenne à ce programme consacré au multilinguisme est également nécessaire. À ce jour, selon diverses sources la plupart des pays de l'Union européenne constatent le manque de choix d'une langue étrangère enseignée, car c'est toujours l'anglais. En même temps, dans les pays anglophones (par exemple, en Irlande) l'apprentissage des langues étrangères n'est pas nécessairement. Un autre moyen de diffusion du plurilinguisme et du multilinguisme, comme indiqué dans les documents officiels, est le développement de la pratique de la traduction. Tous les produits de l'activité vocale humaine doivent être traduits dans différentes langues du monde pour atteindre une diversité Linguistique, culturelle et culturelle. Ainsi, la présence de sous-titres en l'absence d'une interprétation complète (séquentielle ou simultanée) est une exigence obligatoire pour la présentation des réalisations culturelles, sociales, scientifiques.

La Commission européenne dispose de services de traduction et une riche base de données terminologiques qui permettent des traductions polyvalentes dans des langues rares, y compris des traductions littéraires (sous-titrage, doublage, œuvres littéraires, etc.). La création de versions multilingues d'œuvres audiovisuelles contemporaines permettra de diffuser l'idée de la diversité culturelle. [2]

Dans le contexte actuel de la mondialisation, avec la migration constante de la population d'une partie du monde à l'autre, on assiste à l'émergence d'une nouvelle société multiculturelle et multilingue. Par conséquent, les questions d'interaction linguistique, ainsi que le bi - et le multilinguisme, liées à la nécessité d'étudier les compétences de communication qui résument toute l'expérience culturelle et Linguistique de la société, ne perdent pas leur pertinence.

L'organisation internationale de la Francophonie, qui s'intéresse à la diffusion de la politique Linguistique du multilinguisme ou du plurilinguisme dans le but de préserver la diversité linguistique et culturelle, met l'accent sur cette question. Cet intérêt s'explique par la possibilité de confronter la langue anglaise à la monotonie linguistique et à la dépersonnalisation des langues et des cultures.

D'autre part, le développement du multilinguisme conduit à la formation d'une personnalité linguistique et culturelle secondaire qui combine la maîtrise des langues étrangères au niveau d'une interaction interculturelle adéquate. L'objectif principal de la Francophonie est donc de diffuser et d'enseigner le français hors de France en tant que moyen d'interaction interculturelle et de respect mutuel des cultures.

Cette orientation de la politique linguistique de l'OIF contribue également à susciter l'intérêt pour l'organisation et la langue française. Pour la mise en œuvre de ce programme, vous devez parvenir à l'apprentissage de plusieurs langues étrangères au niveau de l'école, d'encourager l'apprentissage des langues étrangères dans les établissements d'enseignement supérieur, ainsi que d'effectuer la traduction de documents importants et œuvres dans différentes langues du monde (et rares). Le principal obstacle à la mise en œuvre du projet est le maintien de la diversité culturelle et Linguistique est une mondialisation rapide et la diffusion de l'anglais, la seule langue enseignée et apprise partout dans le monde.

La diffusion de la langue française est une des priorités de la diplomatie française. Le français est parlé par 300 millions de personnes dans toutes les régions du monde. La population francophone a augmenté de 9,6% depuis 2014. Le français est le cinquième plus répandu dans le monde après le chinois (putonghua), l'anglais, l'espagnol et, selon diverses estimations, l'arabe ou l'hindi.

La France cherche à faire du français l'une des principales langues mondiales du futur, offrant un avantage dans le monde mondial. La stratégie internationale de la France pour la langue française et le multilinguisme, présentée par Emmanuel Macron le 20 mars 2018, s'articule autour de 33 mesures pour l'apprentissage, la communication et la création en français. [7] Afin de promouvoir la diffusion de la langue et de la culture françaises, qui jouent un rôle important dans le renforcement du prestige et de l'influence de la France, la diplomatie française a élaboré une stratégie basée sur:

1. **La politique bilatérale**. Il vise à développer la coopération avec les autorités d'autres États afin d'élargir la place de la langue française dans leur système éducatif, ainsi que la conduite directe des activités d'enseignement par les institutions culturelles et éducatives françaises.

2. **La politique multilatérale**. Elle vise à fédérer les pays francophones en une communauté politique. En 1970, la France soutenait la création de l'agence internationale de la Francophonie. En 2018, l'organisation internationale de la Francophonie (OIF) comptait 88 États membres et observateurs dont le français est la langue de référence. Cette Association de la Francophonie contribue à la Promotion de la paix, de la démocratie et des droits. Tout cela stimule l'intérêt pour la langue française et attire attention aux cultures originale.[2]

Pour résumer, la Francophonie contemporaine est un phénomène extrêmement complexe, multidimensionnel, diversifié et unique. L'organisation internationale de la

Francophonie est un projet mondial unique pour le dialogue des cultures, principalement entre le Nord et le Sud. La Francophonie est le médiateur et l'instrument de la France pour son expansion culturelle et Linguistique et le succès du dialogue culturel. L'idée de base de l'organisation internationale de la Francophonie va à l'encontre des concepts de Samuel Huntington, qui a écrit sur le choc des civilisations.

Sous toutes ses formes, la Francophonie a connu des succès et des réalisations considérables. Quant à la langue française, qui constitue le fondement même de la Francophonie, en vertu de laquelle elle existe en tant qu'espace Linguistique unique, sa position dans son ensemble est tout à fait acceptable. Il occupe la "deuxième place honorable" dans le monde après l'anglais, tout en conservant son statut de langue de communication universelle. Il reste aussi le langage du droit international, se sentant assez confiant dans ce rôle. Le nombre absolu de francophones dans le monde a augmenté, et cette croissance s'est intensifiée ces dernières années. La tendance générale est que le français est de moins en moins la langue de la seule France et de plus en plus la langue de la Francophonie.

Cependant, avec les succès et les réalisations disponibles, la Francophonie est confrontée à de nombreuses difficultés, défis et contradictions graves. Il s'agit avant tout de la situation actuelle de la langue française et surtout de son avenir. Objectivement, sa situation semble plutôt vulnérable, car elle n'est la langue officielle de toute la société et de l'état que dans la seule France (à l'exception du petit Monaco). Cette situation est encore aggravée par les processus et les tendances actuels dans le monde.

L'établissement de l'égalité, gagnant-gagnant, fraternelle de coopération, de dialogue des cultures et des partenariats est impossible sans l'alignement des niveaux de développement économique. De même, sans cela, il est impossible de créer un espace économique francophone unique, sans lequel l'avenir de la Francophonie deviendra inévitablement de plus en plus problématique. Il est impossible d'aller loin, mais l'OIF dispose actuellement de nombreuses conditions préalables pour jouer avec succès le rôle de médiateur dans le dialogue culturel et Linguistique et pour contrer les tendances néfastes de la globalisation.

Bibliographie

1. 1.Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919f...
2. Coste D., Moore D., Zarate G. 2009. Plurilingual and Pluricultural Competence: Studies toward a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Language Policy Division, Strasbourg. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source /SourcePublications /CompetencePlurilingue09web_en.pdf (Retrieved 28/02/2016).
3. Julia Kristeva-Joyaux. 2009. Le message culturel de la France et la vocation interculturellede la Francophonie. Conseil économique, social et environnemental. Paris. Sorbonne. 120.
4. Kucharczyk R. 2018. Développer la competence plurilingue en classe de langue. Poitiers: Université de Poitiers, 28.

5. Les actions de l'OIF vues par les jeunes. URL: https://www.francophonie.org/IMG /pdf7actions_oif_vues_par_lesjeunes. pdf (date of access: 01.02.2019)
6. Rapport de la Secrétaire générale. URL: https://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif_rapportsg_20.. (date of access: 01.02.2019)
7. Rapport de Manu Dibango aux JO de Rio. URL: https://www.francophonie.org/IMG/pdf/rapport_dibango_.. (date of access: 24.01.2019)
8. Recueil documentaire sur la diversité culturelle. URL: http://www.francophonie.org/diversiteculturelle/recue.. (date of access: 17.03.2019)
9. Trésor de la langue française informatisé [Электронный ресурс]: http://atilf.atilf.fr/
10. Куксова Е.Л., Блажевич Ю.С. 2019. Проблемы Франкофонии: политика мультилингвизма. Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 38 (2): 211-218.

УДК 811.133.1

Шадрина Татьяна Анатольевна
Студентка III курса переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета (Москва)
tanyushulya@gmail.com
Научный руководитель:
Крючкина Юлия Константиновна
Старший преподаватель кафедры французского языка переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета (Москва)

Les particularites du français de belgique dans le monde moderne
The Peculiarities of Belgian French in the Modern World

ANNOTATION.

Le français de Belgique fait partie intégrante de la culture de la communauté francophone. La langue française en Belgique est le produit des interactions linguistiques, elle a été influencée à moments et à degrés divers par l'allemand, le néerlandais, l'espagnol et l'anglais, ainsi que par les patois et les dialectes. Le français de Belgique est très différent du français traditionnel sur les niveaux phonétique, orthographique, lexical et grammatical. Cette recherche contient une analyse détaillée des caractéristiques du français de Belgique sur les niveaux phonétique, orthographique, lexical et grammatical qu'on peut observer dans cette variante de la langue dans le monde moderne. On examine l'impact sur le français de Belgique de facteurs externes et internes. On étudie le degré de l'évolution du français traditionnel de France en Belgique et son enrichissement par des emprunts aux différentes langues et aux dialectes, ainsi que l'apparition de néologismes.

Mots clés: *le français de Belgique; le niveau phonétique; le niveau orthographique; le niveau lexical; le niveau grammatical.*

ABSTRACT.

Belgian French is an integral part of the culture of the French-speaking community. The French language in Belgium is the product of linguistic interactions, it has been influenced at times and in various degrees by German, Dutch, Spanish and English, as well as by patois and dialects. Belgian French is very different from traditional French at phonetic, orthographic, lexical and grammatical levels. This research contains a detailed analysis of the characteristics of Belgian French at phonetic, orthographic, lexical and grammatical levels that can be observed in this variant of the language in the modern world. It examines the impact on Belgian French of external and internal factors. It studies the degree of evolution of traditional French of France in Belgium and its enrichment through loanwords from different languages and dialects, as well as the emergence of neologisms.

Keywords: *Belgian French; phonetic level; orthographic level; lexical level; grammatical level.*

Le français de Belgique fait partie intégrante de la culture de la communauté francophone. La langue française en Belgique est le produit des interactions linguistiques, elle a été influencée à moments et à degrés divers par l'allemand, le néerlandais, l'espagnol et l'anglais, ainsi que par les patois et les dialectes (wallon, picard, lorraine, champagne). Le français de Belgique est donc très différent du français traditionnel sur les niveaux phonétique, orthographique, lexical et grammatical.

Cette recherche étudie les particularités phonétiques, orthographiques, lexicales et grammaticales du français de Belgique qu'on peut observer dans cette variante de la langue dans le monde moderne.

LE NIVEAU PHONÉTIQUE

L'accent belge n'existe pas en tant que tel. Cependant, selon certaines caractéristiques, le français de Belgique diffère encore du français traditionnel de France. Parmi ces caractéristiques, on peut souligner :

1. Le débit de parole plus lent [4, p. 194-250]
2. Le remplacement de l'opposition de timbre [a] ~ [ɑ] par une opposition de longueur : *patte [pat] - pâte [pa:t]* [3, p. 94]
3. L'affaiblissement des voyelles d'élévation supérieure [i], [u], [y] en position non accentuée jusqu'à [ə] : *publicité [pyblisəte]* [4, p. 199-210]
4. L'absence de la semi-voyelle [ɥ], qui est remplacée par [w] : *puis [pwi]* [3, p. 95]
5. La prononciation du son [i] au lieu de [j] : *Liège [liɛʒ]*
6. Prononciation de certains mots individuels différente de rectifications phonétiques du français : *Bruxelles [bʁysɛl]*

LE NIVEAU LEXICAL

Il y a beaucoup de mots familiers dans le français de Belgique qui diffèrent de ceux du français traditionnel dans des domaines nombreux, on les appelle « les belgicismes » (on indique les équivalents en français de France entre parenthèses) [3, p. 98] [2, p. 50] [7, p. 37] :

1. Dans le domaine scolaire : *un doubleur* (un redoublant), *un bloqueur* (un bûcheur), *un logopède* (un orthophoniste), *les guindailles* (les fêtes d'étudiants), *les humanités* (le collège), *des heures de fourche* (des heures libres)
2. Dans le domaine de la vie quotidienne : *un torchon* (une serviette), *une loque* (un essuie-main), *une tirette* ou *une braguette* (une fermeture à glissière), *des assiettes profondes* (des assiettes creuses), *une file* (une queue), *un GSM* (un portable), *sonner* (téléphoner)
3. Dans le domaine des phénomènes naturels : *il fait cru* (il fait froid et humide).
4. Dans le domaine gastronomique : *un filet américain* (un steak tartare), *une praline* (un bonbon de chocolat fourré)
5. Dans le lexique populaire : *un brol* (un truc), *divulgâcher* (vulgariser ; contraction de « divulguer » et « gâcher »).

Quelques mots se sont formés à la base de noms propres, ce phénomène s'appelle « la métonymie ». Par exemple, le mot « baxter » (que signifie « perfusion ») est formé du nom de la compagnie Baxter répandue en Belgique et spécialisée dans les produits pharmaceutiques, les dispositifs médicaux et les biotechnologies.

Comme la Belgique a toujours été soumise aux influences linguistiques des pays voisins, on trouve des emprunts [1, p. 70] [3, p. 98-100] :

1. Au néerlandais : *blinquer* (étinceler), *le platekees* (le fromage blanc), *une crolle* (une frisette), *un bourgmestre* (un maire), *un manneke* (un petit garçon).
2. À l'allemand : *un ring* (un tour de ville), *une froebélienne* (une aide maternelle)
3. À l'espagnol : *une bodega* (un débit de boisson)
4. À l'anglais : *un full time* (un plein temps), *un goal* (un but)

Le français de Belgique conserve certains archaïsmes qui sont tombés en désuétude en France : *une sacoche* (un sac à main), *endéans* (dans un délai de), *indaguer* (mener une enquête), *tantôt* (plus tard dans la journée).

On utilise souvent « fort » au lieu de « très » pour exprimer le degré superlatif des adjectifs et des adverbes : *fort bien, fort possible.*

Il est à noter qu'en Belgique on utilise *« septante »* à la place de « soixante-dix », *« octante »* à la place de « quatre-vingt » et *« nonante »* à la place de « quatre-vingt-dix ». En plus, les Belges forment souvent les chiffres sur le modèle anglais : on dirait plutôt *« dix-sept cent nonante »* que « mil sept cent nonante ». On indique aussi la déviance dans la désignation du temps : on dit *« six heures quart »* et *« six heures moins quart »* au lieu de « six heures et quart » et « six heures moins le quart ».

LE NIVEAU ORTHOGRAPHIQUE

En 1740, il y a eu une grande réforme de l'orthographe française où un mot sur quatre a été changé. Puis, certaines modifications d'une moindre importance ont été réalisées en 1835, 1878 et 1935. En 1990, le gouvernement français a demandé au Conseil

supérieur de la langue française de « résoudre, autant qu'il se peut, les problèmes graphiques, d'éliminer les incertitudes ou contradictions, et de permettre aussi une formation correcte aux mots nouveaux que réclament les sciences et les techniques » [5, p. 2]. Les experts du Conseil se sont mis au travail. Leurs conclusions ont été soumises aux organismes de politique linguistique belge et québécois, mais pas aux ceux de France. Alors, cette réforme a renforcé la différence entre le français de Belgique et le français traditionnel. Voilà les points clés de cette réforme [5, p. 7, 9-16] :

1. Le remplacement du trait d'union par la soudure dans un certain nombre de mots : *portemonnaie*
2. Le liage par des traits d'union des numéraux formant un nombre complexe, inférieur ou supérieur à cent : *cent-trois*
3. La suppression du tréma dans un certain nombre de mots : *aigue*
4. La formation du pluriel des mots composés du type « pèse-lettre » sur la règle générale : *des cache-flammes, des garde-meubles, des après-midis*. Cependant, quand l'élément nominal prend une majuscule ou quand il est précédé d'un article singulier, il ne prend pas de marque de pluriel : *des prie-Dieu.*
5. L'utilisation changée de l'accent grave. On accentue sur le modèle de « semer » les futurs et conditionnels des verbes du type « céder » (exemple : *je cèderai, je cèderais*) ; cette règle s'applique également à l'orthographe de la France, mais elle est mieux ancrée et utilisée en Belgique. Dans les inversions interrogatives, la première personne du singulier en « e » suivie du pronom sujet « je » porte un accent grave (exemple : *aimè-je*).
6. La suppression de l'accent circonflexe placé sur « i » et « u » (sauf les terminaisons verbales et quelques mots) : *voute*
7. L'invariabilité du participe passé du verbe « laisser » suivi d'un infinitif : *elle s'est laissé mourir*
8. L'accentuation et la formation du pluriel des mots empruntés selon les règles des mots français : *un imprésario – des imprésarios, un zakouski – des zakouskis, un jazzman – des jazzmans*
9. Les graphies des anomalies conformes aux règles de l'écriture du français (exemple : *douçâtre*), ou à la cohérence d'une série précise (exemples : *boursouffler* comme souffler, *charriot* comme charrette)

LE NIVEAU GRAMMATICAL

Parmi les particularités grammaticales du français de Belgique on peut indiquer [3, p. 97] [6] :

1. L'utilisation de certains verbes personnels comme verbes impersonnels : *il douche* ou *il drache* (on a une forte averse), *il bruine* (il tombe une pluie fine)
2. La déviance dans l'utilisation des prépositions normatives : *à place* (en place), *au train de* (en train de), *de pied* (à pied), *sur le temps* (pendant), *travailler en noir* (travailler au noir ; travailler illégalement).
3. La déviance dans la formation du degré de comparaison : *au plus nous serons nombreux, au plus on s'amusera* (plus nous serons nombreux, plus on s'amusera).

4. La déviance dans la gestion des verbes : *se fâcher sur qn* (se fâcher contre qn), *je n'en peux rien* (je n'y peux rien).

5. L'utilisation de structures grammaticales distinctives du néerlandais : *ils ne savent plus payer* (ils ne peuvent plus payer) ; *passe par ici, ça aura plus facile* (passe par ici, ça sera plus facile) ; *Tu ne crois pas à la dévaluation du dollar ? Moi bien.* (Tu ne crois pas à la dévaluation du dollar ? Moi si.)

***

Ayant effectué une analyse détaillée des caractéristiques du français de Belgique aux niveaux phonétique, orthographique, lexical et grammatical, on peut conclure que le développement de la langue française en Belgique a été influencé par un grand nombre de facteurs externes et internes. Il a conservé les caractéristiques de la langue française traditionnelle et s'est enrichi d'emprunts de différentes langues, de dialectes et de néologismes.

Bibliographie

1. Алефиренко С. Я. Особенности бельгийского варианта французского языка // Вологдинские чтения. 2008. №66. - с. 69-70. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-belgiyskogo-varianta-frantsuzskogo-yazyka (дата обращения: 14.04.2020).
2. Гак В. Г. Введение во французскую филологию [а] : Учеб. пособие для студентов I курса педагогич. ин-тов / В. Г. Гак. - М. : Просвещение, 1986. - 184 с.
3. Невежина Е. А. Динамика языковых процессов в Валлонии и Брюсселе как пограничных ареалах Романии : диссертация кандидата филологических наук : 10.02.05 / Невежина Елизавета Андреевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. - Москва, 2016. - 211 с.
4. Реферовская Е. А., Бокадорова Н. Ю., Гулыга О.А., Челышева И.И. Французский язык // Языки мира: Романские языки. Под ред. Челышевой И. И., Нарумова Б. П., Романовой О. И. – М.: Academia, 2001. - 722 с.
5. « Les rectifications de l'orthographe », Journal officiel de la République française, № 100, 6 décembre 1990, - 17 p.
6. « Le Trésor de la Langue Française informatisé » (consulté le 14 avril 2020)
7. Leclère C., Laporte E., Piot M., Silberztein M. Lexique, syntaxe et lexique-grammaire. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004. – 659 p.

УДК 811.131.1

Собко Екатерина Васильевна
Стажер-исследователь Научно-учебной лаборатории лингвистической конфликтологии и современных коммуникативных практик,
департамента общей и прикладной филологии,
Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”
(Москва)
Sobkatya@gmail.com

L’evoluzione dell’autoidentificazione dei Siciliani secondo i testi lirici
The Evolution of Sicilians’ Self-identification in Poetic Texts

SOMMARIO.
La questione d’identità è sempre stata una delle cose più importanti, più curiosi, ma anche più problematici di ogni persona e della scienza. Nel frattempo, poeti sono le persone che sentono sempre le emozioni in una maniera più forte e più saturata, ma la cosa più importante è che cercano sempre di esprimerli in modo che sia sincero e comprensibile, anche se per questo si deve usare le metafore o simboli. Nella presente ricerca si osservano le poesie di tre epoche diverse: scritte prima dell’Unità d’Italia, durante il Regno d’Italia e fino agli anni novanta della Repubblica Italiana. La metodologia usata è il qualitativo analisi del contenuto e l’analisi dei temi. Con la metodologia applicata ai tre corpus di testi lirici diversi, si è rivelata l’evoluzione dell’identità siciliana in mezzo agli eventi più noti della storia italiana e siciliana.
Parole chiave: *Sicilia; siciliani; autoidentificazione; poesia; testi lirici; identità culturale.*

ABSTRACT.
For both people and science, the question of self-identity has always been one of the most important and curious, and, at the same time, one of the most controversial. The people who always feel the emotions in a more saturated and acute manner, are, by all means, the poets. But what is more important about them is that they are always striving to express themselves in sincerest and most understandable way, even if it implies the use of metaphors and symbolism. This research analyses poems, written during the three different periods of Sicilian history: before Italian Unification, during the Kingdom of Italy and from the establishing of Italian Republic to the 1990s. The methodology, used in the research, is the narrative analysis and thematic analysis. Applied to the three corpuses of different lyrical texts, the evolution of Sicilian self-identity in the middle of the most notable events of the Italian and Sicilian history was revealed.
Keywords: *Sicily; Sicilians; self-identity; poetry; lyrical texts; cultural identity.*

Introduzione

Il tema dell'identità culturale è venuto fuori quasi insieme all'emergenza delle civiltà umane, ma ha attirato attenzione da parte di scienza solo due secoli fa. Da lì è partita la discussione e adesso, grazie alla globalizzazione, tutti si pongono le domande sul chi siano. Rispondere alle tali domande è essenziale per l'autoidentificazione sia per una persona che per una cultura intera, un'etnia.

Uno dei risorsi dell'informazione più ampi nei termini dell'identità culturale è sicuramente la poesia e la lingua regionale. Poeti, musicisti e altre persone d'arte sono sempre stati la gente più sensibile all'ambiente sociale in cui vivono: sentono meglio i processi che accadono e gli umori dei compatrioti. Così, usando i testi dei poeti si può identificare un atteggiamento del popolo verso un evento o un fenomeno in una maniera abbastanza corretta e precisa.

Come la base teoretica è deciso di rivolgere allo scienziato chi è stato il primo ad usare il termine "identità" e nei suoi primi lavori sull'esse prendeva come esempio giusto l'identità culturale. Nel libro "Identity: Youth and Crisis" di Erik Erikson [3, p. 17] l'autore afferma che l'identità è una caratteristica necessaria di ogni persona. Inoltre, Erikson [3, p. 19] definisce identità come "un sensazione della ristoratrice uguaglianza e continuità", implicando uno status significante dell'identità culturale per autoidentificazione di una persona. Per dare un esempio Erikson [3, p. 21] analizza il discorso Viennese del 1926 di Freud. Nell'esse lo psicologo parla del fatto che l'unificazione delle identità personale e culturale si trova nella mente dei primi rappresentanti di tali gruppi culturali. Erikson [3, p. 21], elaborando sull'esempio, si concentra sull'importanza della scelta delle parole in tedesco da Freud, sottolineando anche il fatto che è impossibile di tradurre metafore e alcuni fenomeni culturali e sociali da una lingua all'altra: "la profonda comunità, conosciuta solo a chi le sta dentro, può essere espressa solo metaforicamente, ma non con termini". Così, parlando della presente ricerca, l'analisi dell'identità culturale completo si può realizzare solo usando i testi in siciliano.

Concludendo il capitolo Erikson [3, p. 20] afferma che tutte le fonti delle definizioni fondamentali delle identità sono i testi quotidiani dei geni: la lettera di uno scienziato a sua moglie, la lettera al fratello. Erikson [3, p. 20] chiama questi testi "spontaneità poetica" e sottolinea che tali risorsi sono i primi ad usare da scienziati per arrivare ai concetti più concreti sull'identità culturale. Così è legittimo il mio approccio alla ricerca.

Le analisi dell'identità tramite i testi lirici sono possibili anche secondo M.K. Popova — una ricercatrice russa. Nella sua monografia "Identità nazionale e la riflessione di essa nella coscienza artistica" [16, p. 45-46] afferma che la letteratura "può essere una fonte affidabile per lo studio del problema dell'identità nazionale, siccome è in possessione della sua eccezionale credibilità e obiettività artistica"

Così, in questa ricerca si tratta dell'evoluzione dell'identità culturale di siciliani. L'interesso è provocato dalla frequenza con la quale il tema del dialetto e le proprie radici emerge nei social media negli ultimi tempi. Anche i ricercatori sono interessati nelle differenze regionali e attività artistica nei media: negli ultimi 10 anni tante ricerche sono state effettuate nel campo delle canzoni in dialetto: "Il Dialetto Nella Canzone Giovanile

Palermitana”[24] da Fabio Pellitteri, “S'at Ven in Meint. Considerazioni Sull'uso e La Funzione Del Dialetto Nella Canzone Italiana Degli Ultimi Cinquant’anni”[25] da Federico Aurora, “Le Radici Ca Tieni: Italiano, Dialetto e Rap Nel Salento”[26] da Mirko Grimaldi e tante altre.

Senza dubbi, ci sono diversi problemi legati all’analisi dei testi in lingua siciliana. Prima di tutto, il siciliano è da sé indeterminato. Ha diversi dialetti e, quindi, varie metaforiche. Secondo, la percezione poetica dei siciliani più probabile che corrisponde a quella degli aristocratici, siccome furono unici ad essere letterati e avere possibilità di essere stampati e, come conseguenza, arrivare ai nostri giorni. Per un’analisi della percezione della Sicilia da parte dei contadini, potrebbe essere meglio di rivolgersi al folclore. Infine, il focus della società scientifica contemporanea non è abituato a dare la definizione all’identità tramite i testi lirici. Tali ricerche sono rare e rivolte principalmente all’identità culturale degli americani, basate sugli autori definitivi. Esiste uno solo lavoro dedicato all’autoidentificazione degli italiani basato sui testi lirici: “Poetry and Identity in Quattrocento Naples”[27] da Marco Soranzo. Così, la metodologia, usata nella presente ricerca non è mai stata applicata sull’analizzato gruppo sociale.

Nonostante le controversie, con le quale è associata, le domande sull’identità culturale comune dei siciliani sono le domande scottanti. Le risposte a esse sono desiderate non solo dai siciliani, ma anche da tutti gli italiani compresi, siccome la regione siciliana è una eccezionale, cominciando con le specialità culturali che furono contribuiti dalla vasta diversità degli altri popoli, continuando con l’invincibile lingua regionale, finendo con l’autonomia e le particolarità per quanto riguarda la tassazione.

L'oggetto della analisi, quindi, sono i testi dei poeti siciliani che scrivano in siciliano. La lingua è il primo criterio della formazione del corpus, mentre la seconda è il periodo di scrittura. Nel tutto il resto i corpus sono abbastanza casuali. Per identificare l’evoluzione è deciso di dividerli in tre gruppi secondo gli eventi politici durante i quali essi furono scritti. I periodi scelti sono:

- Prima dell’inizio dell’Unità d’Italia (1816). Periodo molto importante per i siciliani, siccome sia il tempo degli attivi cambiamenti nel governo e lo stato politico. La Sicilia e i siciliani subiscono la dominazione spagnola e lo stabilimento del Regno delle Due Sicilie. Gli eventi lasciano un segno notevole sulla cultura e, in conseguenza, l’autoidentificazione dei siciliani.
- Durante il Regno d’Italia (1861 – 1945). Un particolarmente difficile periodo di essere una parte di un paese giovane dopo di fare parte di due stati potenti. Uno status che fa un effetto particolare sull’autoidentificazione comune.

---

[24] Pellitteri, Fabio. “Il Dialetto Nella Canzone Giovanile Palermitana.” *Academia.edu - Share Research*, www.academia.edu/28043915/Il_dialetto_nella_canzone_giovanile_palermitana?email_work_card=title. Accesso dal 16/02/2020;

[25] Aurora, Federico. “S'at Ven in Meint. Considerazioni Sull'uso e La Funzione Del Dialetto Nella Canzone Italiana Degli Ultimi Cinquant’anni.” *Arena Romanistica 2011 ;Volume 8. p. 232-253*, www.academia.edu/5850004/S_at_ven_in_meint._Considerazioni_sull_uso_e_la_funzione_del_dialetto_nella_canzone_italiana_degli_ultimi_cinquant’anni. Accesso dal 16/02/2020;

[26] Grimaldi, Mirko. “Le Radici Ca Tieni: Italiano, Dialetto e Rap Nel Salento.” *Academia.edu - Share Research*, 2015, www.academia.edu/18812002/Le_radici_ca_tieni_italiano_dialetto_e_rap_nel_Salento?email_work_card=title. Accesso dal 16/02/2020;

[27] Soranzo, M. (2014). Poetry and Identity in Quattrocento Naples. London: Routledge, https://doi.org/10.4324/9781315600963 . Accesso dal 16/02/2020

- Durante la Repubblica Italiana (1946 – 1990). La riorganizzazione del governo e lo stabilimento di repubblica è ancora fortemente sentito e riflesso nella vita quotidiana degli italiani e di siciliani in particolare. Nel referendum accaduto nel 1962 la maggior parte degli abitanti del Sud ha votato per la monarchia, per quale ci sono stati vari motivi, soprattutto economici. l'impossibilità di vivere in un paese che fosse scelta da loro mette il suo effetto sull'autoidentificazione siciliana.

  Il motivo per quale la presente ricerca non comprende la poesia contemporanea che fu scritta dopo il 1990 è che durante gli anni novanta è presente un altro fenomeno: il focus della produzione dei testi lirici in dialetto e lingue italiane si muove verso le canzoni, non le poesie.

Prima parte

Cominciando l'analisi del primo corpus, prima di tutto si deve rivolgere al contesto storico. Dal XVI secolo alcuni stati della penisola italiana, in particolare, Regno di Sicilia, furono sotto la dominazione spagnola. Essa fini solo all'inizio del XVII secolo. Il processo dell'unificazione italiana cominciò nel 1917, un anno prima Sicilia fu stata unita al Regno di Napoli. Le trasformazioni governativi e altre metamorfosi hanno lasciato un segno notevole sulla scienza e arte di tutte i paesi coinvolti. Tutti questi cambiamenti, sicuramente, non potevano essere ignorati dagli abitanti dell'isola. Sarebbe stato logico ad aspettare che i siciliani fossero insicuri nella loro identità, negassero gli spagnoli come padroni, non potessero accettare il fatto che il loro paese si da ora chiama "Il Regno di Due Sicilie" oppure qualche altra reazione che avrebbe segnalato la crisi d'identità.

In questo gruppo sono presenti i poeti dell'epoca rinascimentale. Il primo è Orazio Capuana Yaluna – Barone di Mineo che governò sotto la dominazione spagnola. Nella sua ottava "Chiu' peju chi nun, sia lu miu statu" [2, p. 28] esprime delle idee del confronto tra una persona e uno stato. Si mette contro il paese in generale: contro il governo e i cittadini. Orazio Capuana Yaluna usa delle metafore per definire il suo personaggio lirico: "*fui Prometeu arrisicatu*" (Fui Prometeo chi rischiava), "*iu sia umbra di morti 'ntra li vivi*" (sono un fantasma del morto tra i vivi), afferma che: "*lu miu sulu è focu, ogn'autru è nivi*" (il fuoco è solo mio, tutti gli altri hanno la neve). Le metafore confermano l'idea dello scontro tra lui e gli altri cittadini e del confronto allo stato (esse non può controllare i fantasmi, le divinità non possono essere governati dal terrestre). Tra le ragioni per le quali il suo stato è malvagio c'è una sola: "*mi sia sleali lu to' cori ingratu*" (il tuo cuore ingrato è sleale) Così, il personaggio di Orazio Capuana Yaluna è un uomo che non sente la partecipazione con il suo governo e i cittadini. I siciliani, secondo lui, sono o irrispettosi e malvagi come lo stato o ciechi alle azioni brutte di esse.

Il secondo poeta di questo periodo è Paolo Maura [10, p. 4-6]. Scrisse due ottave: "Divintasti cita', chi Diu ni scanza" [10, p. 6] e "L'estremi guai di lu nuvantatrì" [10, p. 8]. Con la seconda riflette sul devastante terremoto, avvenuto nel 1693. Il personaggio di Maura da la colpa ai peccatori (cioè, al popolo) che, lamentando, hanno provocato la ira del Dio: "Ah peccaturi, e cui di Diu cuss ,//A vennitta chiamau lu sdegnu so". Accusa anche se stesso nel terremoto: "*Fu lu peccatu miu, l'erruri to*"' (Fu il mio peccato, ma l'errore tua). Mauro avverte che lui è – "*cui tantu fici e tantu po*"' (quello che ha fatto

tanto e tanto può fare), ancora umiliando un cittadino peccatore e ponendosi di essere meglio di lui.

Nella prima ottava [10, p. 6], nel frattempo, esprime la sua propria ira verso i cittadini e la città. Come si può inferire dal titolo, Maura critica la città e desidera liberazione. Lì, secondo lui è "*tutta mancanza*" (manca tutto), "*Chi di bonu nun pisi mancu un'unza*" (di buono non c'è neanche un grammo). Tutti gli abitanti si occupano con delle cose inutili, anche malvagi: "*Dari sempri sullevu a l'ignoranza*" ("Sostengono la ignoranza") e "*Idolatrari lumiuna e trunza*" ("Venerano limoni e tronchi"). "*Pasciri porci chi nun hannu 'nzunza*" (allevano i maiali senza grasso [cioè, quelli inutili]).

Alla fine, anche Paolo Maura maledice la città e tutti i componenti dell'esistenza di esse e tutti i dettagli della vita degli abitanti. Il suo personaggio lirico aspetta la liberazione da dio. Tutto sommato, Paolo Maura vede il siciliano come un ignorante peccatore che sa solo provocare i danni. Il suo personaggio lirico è simile a quello di Orazio Capuana Yaluna: è eccezionale, quasi divino e non ha bisogno del popolo. Serve solo al dio e venera solamente lui. Incolpa tutti i cittadini per ignoranza e inutilità e nello stesso momento si sente superiore. Il siciliano nelle sue poesie è un ignorante e inutile contadino, e tutti gli aspetti del suo vivere vengono ridicolizzati e sottovalutati.

Il terzo poeta di questo corpus visse durante il Regno di Due Sicilie [9]. Giovanni Meli, nel suo poema (che è il suo lavoro più conosciuto) "Morali e Politici" [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, p. 44-56], celebra gli abitanti di Grecia Antica e li mette in confronto ai siciliani, però in una maniera meno aggressiva e più attributiva. "Morali e politici" è una guida per i siciliani su come essere saggi e felici. Il motivo principale di questa guida è consumare più informazione possibile e studiare sempre: "*Cura l'intressi propri, nè for a// intricariti a scòpriri, e sapiri// L'interni affari di qualch'autru ancora.*" Tutto sommato, il personaggio lirico di Giovanni Meli è un erudito che pensa che il suo ruolo è educare cittadini ignoranti, insegnandoli saggezza e felicità. Lui con un tono di padre dirige gli ignoranti verso quello che è giusto, motivandoli di studiare e imparare, usando i greci antichi come esempio. Si può capire che la rappresentazione di un siciliano di Giovanni Meli è un siciliano ignorante, che, però, ha una possibilità di ricuperare e diventare intelligente e moralista.

Tutti i poeti, provenienti dai diversi strati della società e zone di abitazione, definiscono un cittadino siciliano come un'ignorante e in diversi livelli capace a ricuperare. Sommando l'analisi del primo periodo, si vede una chiara identificazione di un siciliano comune: è ignorante, è un peccatore, è stupido ed è colpevole per tutti i guai. Tutti gli autori si confrontano con il popolo. Durante il Regno di Due Sicilie, che cade sulla epoca dell'illuminismo, la prospettiva cambia, e il siciliano riceve una possibilità di cambiare. Si può notare anche che il cambio del governo (nel 1816 la Sicilia entrò nel Regno delle Due Sicilia) non influenzò l'autoidentificazione dei siciliani e che la dominazione spagnola non li mise in crisi d'identità. L'atteggiamento fu formato usando altre caratteristiche.

Seconda parte

Nel 1961 fini il processo dell'unificazione italiana che continuò per 46 anni. Sicilia fu la parte che entrò nello giovane stato tra le prime, il fatto che non si può dire di, per esempio, Roma. La Sicilia è la regione con una cultura individuale che è composta non solo dall'attività dei popoli che già vissero lì e i romani, ma anche dall'attività di greci, arabi, normanni e spagnoli che controllavano l'isola, cambiando spesso. Fare parte di uno stato Europeo con la propria politica e le proprie idee potrebbe aver fatto un colpo sull'autoidentificazione e mettere gli abitanti dell'isola in crisi. Lo stabilimento dell'italiano standard come una lingua dello stato è ancora oggi una cosa difficile ad accettare in Sicilia. Loro, infatti, dicono: "Noi parliamo due lingue: una è siciliano, la nostra lingua madre, la seconda è l'italiano, ch'è una lingua straniera". Scrivere in siciliano in quegli anni diventa un mezzo di protesto ai cambiamenti. È curioso, ma durante questi tempi è impossibile a trovare delle poesie sulla politica. Si può pensare che tutti i canali della percezione furono talmente saturate con l'argomento che la gente voleva evitare questi temi almeno in arte. Nello stesso momento, il periodo del Regno Italiano fu il tempo durante quale più gente diventò letteraria, compresi anche i contadini.

Un poeta noto di questo tempo e Vincenzo De Simone – abitante di Bellarrosa che ha speso la significate parte della sua vita a Milano [14]. Lui scrive un famosissimo pezzo "Bellarrosa terra amurusa" [6] in cui parla della sua patria con tenerezza e amore. Menziona anche che i suoi antenati furono nati in Bellarrosa. Scrive un'altra poesia che si chiama "Luntani e presenti" [6], nella quale parla principalmente di come gli manca la Sicilia mentre sta a Milano a lavorare e della bellezza di essa: "*Sugnu furestu, sì, campu a Milanu, //ma haju lu cori sempri a Bellarrosa*" ("Songo foreste e campi di Milano, ma ho sempre il cuore a Bellarrosa"). De Simone ha tante altre poesie sullo stesso argomento. La sua rappresentazione di un siciliano, tuttavia, è un personaggio nostalgico e amante della sua terra per la quale tiene molto.

Un altro poeta di questo periodo fu Giovanni Formisano. Nato a Catania, sentiva sempre di appartenere quasi fisicamente alla sua patria [4]. Scrive la poesia "La me casa", nella quale descrive come tutto lo favorisce nella sua casa e come la natura di essa corrisponde ai suoi umori: "*Quannu mi sentu lu cori fistanti//grapu la me finestra di punenti//e li ciuri mi sboccianu davanti,//fannu festa ccu mia, sunnu cuntenti*" ("Quando sono in festa, apro la mia finestra occidentale e i fiori cadono su di me, festeggiano con me e sono contenti"). Anche nell'altri suoi pezzi (per esempio, nella "Luntananza") parla della solidarietà con la natura siciliana e di quanto essa gli manca quando sono separati. Il suo siciliano, così, è uno ch'è inseparabile dalla natura della sua patria, però forzato a stare a meno di essa. In tutte e due le sue poesie il personaggio lirico è mentalmente inseparabile dalla natura della sua patria (dal mare, dai fiori e anche dalla luna), ma anche dalla terra e la gente siciliana. Con una grande tenerezza lui parla della sua Sicilia in tutti i suoi modi e umori e si sente a disagio quando le sta fuori.

L'ultimo poeta di questo periodo in questa ricerca è il cosiddetto "Poeta del mare" – Vincenzo Licata [15]. La sua poesia più famosa è "Sciacca" [7]. Nel testo Vincenzo Licata parla della natura, dei saccensi e della storia di città con tanto orgoglio e tenerezza. La poesia e praticamente un elenco delle ragioni per quali Licata ama Sciacca. Tra esse ci sono: "*T'amu pi la to' genti rispittusa*" (Ti amo per la tua gente rispettosa), "mi basta ssu tramuntu// pi farimi 'n-artista divintari" (Mi bastano i tuoi tramonti per diventare un

artista). Ha anche un'altra poesia – "Stasira mi sentu malatu" [7] Dal vero inizio menziona che non è una malattia normale, ma che lui è "malatu di malincunia" (malato di malinconia). Alla fine si spiega: "*mi sentu lu cori muriri// ... picchi la me' bedda nun c'è*" (sento che il mio cuore muore perché la mia bella [ragazza] non c'è). Con la frequenza con la quale Vincenzo Licata riferisce a Sciacca con la parola "bedda" (bella) negli altri suoi pezzi, non scrivendo mai niente sull'argomento dell'amore tra persone, si può supporre che anche qua si tratta della città. Quindi, è una poesia dedicata alla terra personificata come una ragazza. Il siciliano di Vincenzo Licata, così, è uno che ha dei sentimenti romantici verso la propria città, la sua natura e tutti i suoi concittadini.

Sommando l'esaminazione del secondo periodo, l'immagine di un siciliano nelle poesie di Regno d'Italia è strettamente legata alla natura. Il siciliano si identifica come uno chi è inseparabile dalla natura della propria terra. Quando è forzato a starne a meno per i motivi di lavoro o altri, si sente a disagio, perso e messo in crisi. Si rivolge alle radici e alla storia. Durante il Regno D'Italia, così, i siciliani furono abituati ad identificarsi persi nella grande Italia. È specialmente attuale per quelli che andavano a lavorare nelle altre città, fuori Sicilia. Trovavano serenità nei loro villaggi, prendevano l'ispirazione da essi. Vincenzo de Simone e Giovanni Formisano, essendo costretti a lavorare al nord d'Italia, probabilmente, subivano la crisi d'identità e sentivano una nostalgia fortissima. Vincenza Licata, anzi, fu estremamente felice di stare a Sciacca. Tutti i poeti si rivolgono al passato, alla natura e al ritorno alle radici. È un modo per calmarsi per un siciliano, chi è tirato fuori dal suo contesto, è in tutti i sensi fuori luogo, nostalgico, amante della sua propria casa.

Terza parte

Nel 1946 arrivarono di nuovo i cambiamenti al sistema del governo. Secondo il quotidiano "L'independenza Nuova" [11] al referendum nazionale più di 60% di siciliani hanno votato contro la repubblica e in favore alla monarchia, quando al nord si votava al contrario. Oggigiorno in Italia viene considerato stimato se la tua famiglia avesse votato per la repubblica, mentre la gente gli antenati dei quali votarono per la repubblica, ci stanno riflettendo ancora, anche al nord. Per esempio, nella canzone "Mio nonno" della band "Gazebo Penguins"[28], provenienti dall'Emilia-Romagna il nonno del personaggio lirico del cantante "*da quasi 70 anni è stato in minoranza* (votava per la monarchia) *e sta benissimo*". Tornando ai siciliani, potrebbe essere logico a supporre che, grazie allo stabilimento della repubblica, il siciliano non sarebbe più stato una lingua normale, ma un mezzo espressivo.

Un poeta molto importante di questi tempi è Ignazio Russo. Fu sempre definito come un "*uomo autenticamente di sinistra, ha cantato per anni il disagio dei suoi concittadini*" [13, p. 7]. È un autore di tante poesie satiriche famose, l'argomento principale delle quale è povertà, diseguaglianza e corruzione. Non è strano che in quasi tutte le sue poesie (per esempio, "Puliticanti" [13, p. 29] oppure "Lu funirali di li poviri" [13, p. 82]) il siciliano

[28] "Gazebo Penguins – Mio Nonno." *Genius*, 23 Apr. 2013, genius.com/Gazebo-penguins-mio-nonno-lyrics. Доступ с 29/02/2020;

è visto come un personaggio offeso, privo dei diritti e delle risorsi di chiedere aiuto. Il siciliano è miserabile e deve ribellarsi per essere liberato.

In "Puliticanti" [13, p. 29] si parla della corruzione nell'apparato governale: "*si nni lavanu li mani,// quan'hannu chini lu sò portafogghiu*"; Paragona i siciliani agli indiani d'America, supponendo che anche gli abitanti d'isola furono forzati dalla loro terra propria: "*Finemula, nun facemu l'indiani!// Lassamu stari 'a razza e lu culuri*". Lui porre una domanda, rivolgendosi ai politici: "*Picchì 'n Sicilia c'è sempri lu scogghiu?*" (perché in Sicilia ci sono sempre i problemi?). Alla fine richiede al mondo e agli politici aiuto, sostengo, libertà, giustizia e uguaglianza: "*Dammi la libertà e l'assistenza,// facennu giustizia e ugualianza;// facennu cosi cu ... // ... armunia*".

Un altro poeta siciliano, che tra l'altro partecipava nelle dimostrazioni contro il fascismo, è Ignazio Buttita [1]. Anche lui, come si aspetta, parla delle stesse cose del poeta precedente, solo che con molto più attenzione all'idea del ribello. Nella sua poesia "Lingua e dialettu" [5] crea un posto particolare per il siciliano che, secondo lui, non deve essere dimenticato per nessun motivo: "*Un populu//diventa poviru e servu//quannu ci arrubbano a lingua*" (Un popolo diventa povero e servo quando gli rubano la lingua). Un'altra caratteristica siciliana è la storia. Ci elabora nella poesia chiamata "Un seculu di storia" [5]. Secondo Ignazio Buttita, il siciliano è uno povero schiavo che si deve ribellare e togliersi le catene messe da altri.

L'ultimo poeta presente in questa ricerca è Renzino Barbera. Essendo anche un comico, mette attenzione particolare alla vita quotidiana, anziché politica. Tre le sue opere più famose sono "Ch' pazzu 'u sicilianu!" [12] e "La Scaffa" [12]. Nei tutti e due si parla dei problemi quotidiani in una maniera satirica. Nella prima poesia il protagonista è un anziano che passa la giornata, sedendo sotto il sole in un posto fisso. Lui è sicuro che pensando uno può rimanere forte, anche non facendo niente altro: "*Siddiarimi? Iu pensu!*".

La seconda poesia di Renzino Barbera si intitola "La Scaffa" [12] ed è dedicato veramente ad una buca sulla strada che raccoglie acqua. Dice che la scaffa siciliana è eccezionale, non somiglia a nessun'altra, perché le buche normali ci sono per qualche settimana e poi vengono riparati. La scaffa siciliana, al confronto, c'è dai tempi di greci, normanni e gli abitanti si affezionano: "*Noialtri abbiamo scaffe greche, // scaffe Normanne, scaffe d'Aragona, //E uno… ci si affeziona!*". La buca viene personificata e paragonata al bambino che cresce, impara, fa la cresima e chi puoi guardare negli occhi. Alla fine si mette a difendere la scaffa, dicendo che se ci sia uno che la vuole riparare, i cittadini potrebbero rispondere con degli armi: "*tornai precipitosamente//"Vuoi vedere che la tapparono, 'sti disgraziati"?// Ma quannu mai!// Erano due carri armati //Ca dintra 'a scaffa s'avevano sdirrupati.*". Il siciliano di Renzino Barbera, così, è uno rispettoso, ma pigro, perché ha dovuto accettare la realtà deludente.

Sommando l'analisi del terzo gruppo, si vede che la politica come l'argomento della poesia diventa molto più comune. I poeti parlano dei problemi del popolo e lo raffigurano come uno schiavo che vive una realtà piena di privi, povertà e ingiustizia, ma anche orgoglioso della propria storia e provenienza. Il governo viene demonizzato e messo contro i cittadini. Questa tendenza viene notata in tutte le poesie, tranne quelle di

Renzino Barbera che in realtà sottolinea tutti gli stessi problemi, ma in una maniera meno evidente e ironica.

Conclusione

Tutto sommato l'ipotesi posta è stata verificata. Con le poesie in siciliano di un certo periodo si può veramente descrivere una certa autoidentificazione, e in conseguenza seguire un'evoluzione di esse. Nel corso di presente ricerca si è rivelato il seguente ordine di autoidentificazione:

→ durante il Rinascimento il siciliano è descritto come un peccatore ignorante, motivo dei tutti i guai;

→ nel Regno d'Italia si sente in crisi e cerca di trovare il suo agio nella natura e nella storia;

→ nella Repubblica Italiana è povero, incapace e arrabbiato.

Il successo della condotta ricerca dimostra la possibilità delle analisi dell'identità di una regione basata sulla poesia di alcuni autori che scrivono nella lingua regionale. È anche provato che non è necessario a condurre un intero analisi del narrativo, basta usare l'analisi del contenuto e l'analisi della metaforica per decifrare la desiderabile informazione anche da un testo lirico.

Spero che questa ricerca ispiri altri studi nel campo della diversità culturale e autoidentificazione locale tramite testi lirici. Vorrei anche attirare l'attenzione alla regione siciliana: la sua storia, lingua e psicologia degli abitanti della zona, la mente dei quali contiene la cultura e memoria di più di quattro popoli diversi e deve sicuramente essere difesa.

Bibliografia

1. "Buttitta, Ignazio Nell'Enciclopedia Treccani." Nell'Enciclopedia Treccani, www.treccani.it/enciclopedia/ignazio-buttitta. Accesso dal 1/03/2020;
2. Capuana Yaluna, Orazio Capuana. Canzuni Siciliani. Quaderni Del Centro, 2014;
3. Erikson Erick H. Identity: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton, 1968;
4. Giovanni Formisano Poeta e Commediografo, www.literary.it/dati/literary/g/giordano/giovanni_formisano_poeta_e_comme.html. Accesso dal 1/03/2020;
5. "Le Poesie Di Ignazio Buttitta." Benvenuti Su Goccediperle!, www.goccediperle.it/terra-di-sicilia/le-poesie-di-ignazio-buttitta/. Accesso dal 29/02/2020
6. Le Poesie Di Vincenzo De Simone, www.villarosani.it/forum/index.php?topic=276.15. Accesso dal 29/02/2020.
7. Licata, Vincenzo. Vincenzo Licata. Melqart Communication, 2015.
8. Maura, Paolo. Ccu Chiari Stiddi Insidiusa Scorta...I Quaderni Del Centro, 2009;
9. "MELI, Giovanni in 'Enciclopedia Italiana.'" In "Enciclopedia Italiana", www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-meli_(Enciclopedia-Italiana)/. Accesso dal 1/03/2020;
10. Meli, Giovanni Poesie Siciliane di Giovanni Meli. 3 изд. Palermo: Tipografia degli Eredi Abbate, 1830.

11. Patania, Antonio, et al. “MONARCHIA O REPUBBLICA? ECCO COME VOTARONO IN ITALIA.” L'Indipendenza Nuova, 12 Apr. 1970, www.lindipendenzanuova.com/monarchia-repubblica/. Accesso dal 1/03/2020
12. “Renzino Barbera.” Renzino Barbera, renzinobarbera.wordpress.com/. Accesso dal 1/03/2020.
13. Russo, Ignazio. Tutte Le Poesie: Opere Edite. Aulino, 1998.
14. Villaporto – Sicilia, “Vincenzo De Simone (1879-1942) Poeta dialettale siciliano” – YouTube 4/08/2015. https://www.youtube.com/watch?v=_pJbNO7AaZM&feature=youtu.be Accesso dal 1/03/2020.
15. “Vincenzo Licata, Il Poeta Del Mare.” Treccani, L'Enciclopedia Italiana, www.treccani.it/magazine/atlante/cultura/Vincenzo_Licata_il_poeta_del_mare.html. Accesso dal 1/03/2020
16. Попова М.К. Национальная идентичность и ее отражение в художественном сознании. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004.

НАШИ АВТОРЫ

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ		
Балан Римма Александровна	Студентка 4-го курса ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	balanrimma3@gmail.com
Босырева Анастасия Алексеевна	Студентка 4-го курса ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	nat_air@mail.ru
Васильева Светлана Николаевна	Преподаватель кафедры иностранных языков, Военного университета Министерства обороны Российской Федерации (Москва)	v_svetius@mail.ru
Максимов Александр Александрович	Курсант 3 курса, специальность ПП и ЭИТЭС, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. маршала инженерных войск А.И.Прошлякова (Тюмень)	mrs.stepanova@gmail.com
Морозова Марина Валерьевна	Студентка 4 курса, лингвистический факультет, группа 41а-3к МГОУ (Москва)	marisha200398@mail.ru
Чжу Цзяхао	Студент магистратуры, ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	zhujiahao05@gmail.com
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ		
Андрейченко Александр Александрович	Студент магистратуры, ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	sasa2k@mail.ru
Баринская Ирина Андреевна	Студентка 4 курса очной формы обучения факультета иностранных языков ГОУ ВО МО «ГСГУ» (Коломна)	ibarinskaya@mail.ru

Бычкова **Мария Алексеевна**	Студентка 4 курса института лингвистического и педагогического образования НИУ МИЭТ (Москва)	kengu-ru@live.ru
Воронкова **Виктория Васильевна**	Студентка 4 курса МГПУ, направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Английский язык», (Москва)	voronkova98_98@inbox.ru
Герасимова **Юлия Андреевна**	Студентка 2 курса магистратуры МГПУ (Москва)	gerasyulya@ya.ru
Кузина **Екатерина Андреевна**	Студентка магистерской программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	eakuzina_1@edu.hse.ru
Мартынова **Татьяна Владимировна**	Студентка 4 курса бакалавриата ИИЯ МГПУ, ОП «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» (английский) (Москва)	tanush1998@mail.ru
Митюряева **Валерия Евгеньевна**	Студентка 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	mityuryaeva1998@gmail.com
Ткаченко **Анастасия Анатольевна**	Студентка 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	anastasy.tk@gmail.com
Павлишак **Татьяна Александровна**	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Теории и практики перевода Института филологии и истории Российского Государственного Гуманитарного Университета (Москва)	tatiana_lap@mail.ru
Петрова **Елена Николаевна**	Студентка 4 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	aleona_petrova_1998@mail.ru
Пранович **Светлана Игоревна**	Магистр педагогического образования, учитель английского языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №41 им. В.В. Сизова» (Курск)	cvetik1109@gmail.com

Хлудова Ольга Алексеевна	Студентка магистерской программы 1 курса факультета иностранных языков, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна)	panda.ejiha@gmail.com
Черняк Надежда Валерьевна	Выпускница (специалист), Факультет педагогического образования, Факультет иностранных языков и регионоведения, МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва)	nxc159@case.edu
Шайхлисламова Лилия Финадовна	Соискатель кафедры лингвистики и информационных технологий Факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова (Москва)	Lillie9@mail.ru
Шепелева Анна Сергеевна	Магистрант кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков МГПУ (Москва)	shepelevann46@gmail.com
CURRENT METHODS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING		
Афтаева Мария Дмитриевна	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	aftaeva98@yandex.ru
Греченко Анастасия Александровна	Студент 3 курса, ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	grechenkoanastasia@gmail.com
Крюкова Елена Владимировна	Тьютор, ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	ekryukova@hse.ru
Лисицына Елена Александровна	Старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков института иностранных языков, Московский педагогический государственный университет (Москва)	ealisitsyna@mail.ru
Мележникова Мария Игоревна,	Студентка 1 курса магистерской ОП «Межкультурное иноязычное образование в школе и вузе»,	mariamelezhnikova@gmail.com

	Московский городской педагогический университет (Москва)	
Теплякова Анастасия Борисовна	Тьютор, преподаватель кафедры английского языка ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	ateplyakova@hse.ru
Шистко Виктория Анатольевна	Преподаватель английского и французского языков, руководитель Smart City Seoul Group (Сеул)	v.shistcko@yandex.ru
ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ		
Долгова Алиса Алексеевна	Студентка 3го курса ИЯиМКК школы иностранных языков Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	dol.alice@mail.ru
Ерёменко Дарья Витальевна	Студентка 1 курса бакалавриата ОП «Международные отношения», факультета мировой экономики и мировой политики, НИУ ВШЭ (Москва)	voyager.im@mail.ru
Князева Анастасия Ивановна	Студентка 4 курса бакалаврской ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», НИУ ВШЭ ШИЯ (Москва)	anastasiaiknyazeva@gmail.com
Кравцов Андрей Дмитриевич	Студент ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», НИУ ВШЭ ШИЯ (Москва)	adkravtsov@edu.hse.ru
Репина Анфиса Львовна	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», НИУ ВШЭ ШИЯ (Москва)	ianfisar@gmail.com
BUSINESS COMMUNICATION: CURRENT AND FUTURE RESEARCH CHALLENGES		
Аринова Байрта Николаевна	Соискатель кафедры английского языкознания филологического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова, старший преподаватель кафедры иностранных языков юридического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова (Москва)	b.arinova@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ		
Бакиева Дженнет Нурягдыевна	Студентка 4 курса института иностранных языков, Московский Городской Педагогический Университет (Москва)	jennet.bakieva@mail.ru
Зыбковец Анастасия Леонидовна	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», НИУ ВШЭ ШИЯ (Москва)	anastasialzyb@gmail.com
Бутенко Юлия Ивановна *(в соавторстве с Кочетковой Е.Л.)*	Кандидат технических наук, доцент кафедры Романо-германские языки, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Москва)	eliza08092@mail.ru
Кочеткова Елизавета Леонидовна *(в соавторстве с Бутенко Ю. И.)*	Студентка факультета Лингвистика, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Москва)	
Кочина Полина Алексеевна	Студентка магистерской ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	polinakochina@gmail.com
Мамилова Светлана Абдурахметовна	Студентка 2 курса магистратуры филологического факультета, кафедра иберо-романского языкознания, МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва)	serdle@mail.ru
Новицкая Ирина Владимировна	Старший преподаватель кафедры иностранных языков в начальной школе Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ» (Москва)	talmida@mail.ru
Парамонов Денис Вячеславович	Аспирант кафедры лингвистики и иностранных языков факультета иностранных языков Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (Калуга)	paramonovdhist@gmail.com
Степанова Анастасия Валериевна	Студентка магистерской программы лингвистического факультета, ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» (Москва)	ms.anastasiya_stepanova@mail.ru

Цурцумия Джуна Джумбериевна	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	djunka99@yandex.ru
DEUTSCHLAND: SPRACHE UND KULTUR		
Карякина Анастасия Олеговна	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	aokaryakina@edu.hse.ru
Минихаирова Камила Рашитовна	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	kamila.minikhairova@yandex.ru
Паутова София Сергеевна	Студентка 4 курса факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет (Коломна)	sonyapautova@gmail.com
Прохорова Анастасия Вячеславовна *(в соавторстве с Толмачевой А.А.)*	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	nprokhorova1999@gmail.com
Толмачева Анастасия Андреевна *(в соавторстве с Прохоровой А.В.)*	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	nprokhorova1999@gmail.com
Федорова Валерия Игоревна	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	vifedorova@edu.hse.ru
Попова Тамара Арменаковна *(в соавторстве с Федотенковой В.А.)*	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	t9099152651@gmail.com
Федотенкова Виктория Андреевна *(в соавторстве с Поповой Т.А)*	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	v.fedotenkova@mail.ru
Миконова Анастасия Сергеевна *(в соавторстве с Хильковской А.В.)*	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	masgg@icloud.com
Хильковская Алёна Витальевна *(в соавторстве с Миконовой А.С.)*	Студентка ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» ШИЯ НИУ ВШЭ (Москва)	4causa@gmail.com
LA FRANCE: LANGUE ET CULTURE		

Агарвал Джулия Кришановна	Студентка 2 курса бакалаврской программы факультета мировой политики МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва)	julia260900@gmail.com
Брякова Алина Ивановна	Студентка 2 курса переводческого факультета МГЛУ (Москва)	alinabryakova@mail.ru
Даниличева Татьяна Александровна	Студентка 2 курса переводческого факультета МГЛУ (Москва)	danilicheva.tanya@yandex.ru
Логинова Полина Гарриевна	Кандидат филологических наук, старший преподаватель французского языка, кафедра международной коммуникации факультета мировой политики, МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва)	polina-loginova@inbox.ru
Проницына Ольга Сергеевна	Ассистент кафедры иностранных и латинского языков, Тверской государственный медицинский университет (Тверь)	olgapronitsina@yandex.ru
Шадрина Татьяна Анатольевна	Студентка 3 курса переводческого факультета МГЛУ (Москва)	tanyushulya@gmail.com
ITALIA: LA LINGUA E LA CULTURA		
Собко Екатерина Васильевна	Стажер-исследователь Научно-учебной лаборатории лингвистической конфликтологии и современных коммуникативных практик, департамента общей и прикладной филологии, НИУ ВШЭ (Москва)	Sobkatya@gmail.com

Типография ООО «Буки Веди»
117246, г. Москва, проезд Научный,
д. 19, этаж 2, ком. 6Д, оф. 202
Тел.: 8 (495) 926-63-96, 8 (800) 333-42-06
www. new.bukivedi.com, www.bukivedi.com
info@bukivedi.com

ISBN 978-5-4465-3068-7