

Санкт-Петербургский государственный университет

ПЕРОВА Елена Сергеевна

Выпускная квалификационная работа

**Обучение студентов-лингвистов переводу англоязычных
креолизированных текстов детской литературы для младшего школьного
возраста**

Уровень образования: магистратура

Направление 45.04.02 Лингвистика

Основная образовательная программа ВМ.5625. «Теория обучения
иностранному языку и межкультурная коммуникация»

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,
профессор, Кафедра иностранных
языков и лингводидактики,
Тарнаева Лариса Петровна

Рецензент:

доцент, Кафедра лингвистики и перевода,
Факультет иностранных языков,
ГАОУ ВО «Ленинградский государственный
университет имени А.С. Пушкина»,
Дацюк Василиса Витальевна

Санкт-Петербург
2023

Содержание

Введение	3
Глава 1. Проблема обучения студентов-лингвистов переводу англоязычных креолизованных текстов детской литературы для младшего школьного возраста	6
1.1. Креолизованный текст как средство обучения иностранному языку	6
1.1.1. Понятие креолизованного текста	6
1.1.2. Виды креолизованных текстов	11
1.1.3. Функции креолизованных текстов	13
1.2. Лингводидактический потенциал креолизованных текстов.....	17
1.3. Учет психологических особенностей детей младшего школьного возраста при переводе креолизованных текстов	24
1.4. Особенности креолизованных текстов для детей младшего школьного возраста.....	27
1.5. Особенности перевода англоязычных креолизованных текстов	31
Выводы по главе 1	41
Глава 2. Методическая модель обучения студентов-лингвистов переводу креолизованных текстов для детей младшего школьного возраста	43
2.1. Содержание обучения переводу креолизованных текстов для детей	43
2.2. Отбор учебного материала при обучении лингвистов переводу креолизованных текстов для младшего школьного возраста	49
2.3. Комплекс упражнений для обучения переводу креолизованных текстов для младшего школьного возраста.....	51
2.3.1. Предпереводческие упражнения	52
2.3.2. Собственно-переводческие упражнения.....	58
Выводы по главе 2.....	63
Заключение	65
Список литературы	67

Введение

На сегодняшний день детская переводная литература представляет интерес для многих научных областей: лингвистики, филологии, педагогики и психологии. Создается база для исследования детской литературы, её жанровых, лингвистических и стилистических особенностей.

Сейчас невозможно представить детское произведение без картинок и иллюстраций, поэтому с раннего возраста люди сталкиваются с креолизованными текстами, которые представляют сложное и не до конца изученное явление, играющее важную роль в процессе воспитания, образования и формирования личности ребенка. Именно поэтому перевод креолизованных текстов должен осуществляться в соответствии с восприятием и пониманием действительности детьми младшего школьного возраста.

Актуальность данного исследования заключается в необходимости подготовки будущих переводчиков, которые выберут основным направлением работы перевод детских произведений. От подготовки зависит качество производимых текстов, которые познакомят юных читателей с миром вокруг них.

Научная новизна заключается в том, что в работе разработан методический комплекс для обучения переводу детских креолизованных текстов.

Объект исследования – процесс обучения студентов-лингвистов переводу креолизованных текстов для младших школьников.

Предмет исследования – методика обучения студентов-лингвистов переводу креолизованных текстов для младших школьников.

Цель работы заключается в разработке методической модели обучения студентов-лингвистов переводу англоязычных креолизованных текстов детской литературы для младшего школьного возраста.

Для реализации цели требуется решить следующие **задачи**:

- 1) рассмотреть понятие «креолизованный текст», его виды и функции;

- 2) определить особенности креолизованных текстов для младших школьников;
- 3) изучить лингводидактический потенциал креолизованных текстов;
- 4) выделить психологические особенности детей младшего школьного возраста;
- 5) описать особенности перевода креолизованных текстов для детей младшего школьного возраста;
- 6) рассмотреть содержание обучения переводу детских креолизованных текстов;
- 7) выделить критерии отбора речевого материала;
- 8) разработать комплекс упражнений для обучения студентов переводу креолизованных текстов для младших школьников.

В работе были использованы следующие **методы исследования**:

- 1) изучение отечественной и зарубежной научной литературы в области лингвистики, психологии, переводоведения, лингводидактики и методики преподавания иностранных языков по проблематике данного исследования;
- 2) анализ, синтез и систематизация полученных данных.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых в области лингвистики (Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Анисимова Е.Е., Ворошилова М.Б., Кресс Г. и др.), переводоведения (Комиссаров В.Н., Бархударов Л.С., Рецкер Я. И., Тарнаева Л.П. и др.), психологии (Гуревич П.С., Барышникова Е.В., Выготский Л.С., Эльконин Д. Б.) и методики обучения иностранным языкам (Шатилов С.Ф., Пассов Е.И., Щукин Н.И. и др.).

Источниками **практического материала** стали:

- 1) произведения С. Хокинга: George's Secret Key to the Universe, George's Cosmic Treasure Hunt, George and the Big Bang, George and the Unbreakable Code, George and the Blue Moon;
- 2) стихотворения Р.Л. Стивенсона: The Swing, My Shadow, Windy

Nights.

Теоретическая значимость заключается в следующих положениях:

- 1) определена значимость обучения студентов-лингвистов переводу креолизованных текстов для детей младшего школьного возраста;
- 2) выделены компоненты содержания обучения переводу детских креолизованных текстов;
- 3) выявлены основные компетенции, которыми должны овладеть студенты в процессе обучения переводу детских креолизованных текстов;
- 4) определены принципы отбора речевого материала для обучения студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный комплекс упражнений может послужить основой для создания учебных пособий по обучению студентов переводу детских креолизованных текстов с английского языка на русский.

Структура работы включает введение, две главы с выводами по главам, заключение и список литературы. Работа состоит из 75 страниц. Библиографический список представлен 84 наименованиями.

Глава 1. Проблема обучения студентов-лингвистов переводу англоязычных креолизованных текстов детской литературы для младшего школьного возраста

1.1. Креолизованный текст как средство обучения иностранному языку

1.1.1. Понятие креолизованного текста

На протяжении значительного периода времени лингвистическая наука не включала в рамки своей компетенции невербальные средства общения. Лишь 90-е годы XX века были ознаменованы сменой научной парадигмы и образованием новой дисциплины – паралингвистики. Под данным направлением понимается раздел языкознания, который занимается изучением неязыковых средств, используемых в речи. К ним относятся фонационные, кинетические и графические средства [Удод, 2013].

Развитие паралингвистики как науки способствует распространению толкования невербального модуса речи, который задействован в передаче информации. Обращение к паралингвистическим средствам связано с выявлением роли данных средств в тексте [Анисимова, 2003]. Например, исследователи стали придавать значение цвету, шрифту, длине строки, наличию графических символов и типографических знаков, необычной орфографии и особому употреблению пунктуационных знаков. Упомянутые паралингвистические средства имеют языковую основу, но тем не менее выступают во вспомогательной роли, добавляя экспрессивности и привнося новые семантические оттенки [Удод, 2013].

Еще одной наукой, которая занимается проблемами взаимодействия вербальных и невербальных средств речи, является семиотика. С семиотической точки зрения невербальные знаки имеют ряд отличий от вербальных, так как им присущи такие характеристики как неопределенность и размытость. Общая черта заключается в том, что изображение, как тип

невербального знака, и слово имеют денотативные и коннотативные значения. Например, изображение совы отражает реальный объект действительности – птицу. Необходимо отметить, что автор мог видеть в сове символ мудрости, тем самым стараясь передать данную идею при помощи невербальных знаков. Таким образом, первое утверждение является денотативным, потому что его понимание основывается на общих знаниях, тогда как второе относится к коннотативным и требует у получателя информации особых лингвокультурологических знаний, которые каждым человеком могут трактоваться по-разному [Ворошилова, 2007].

Именно в рамках семиотики были заложены основы научного осмысления креолизованных текстов [Анисимова, 2003]. Под креолизованным текстом понимается текст, состоящий «из двух негомогенных частей: вербальной (языковой или речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам)» [цит. по Сорокин, Тарасов, 1990:180].

Для определения текстов, сочетающих в себе вербальный и невербальный компонент, в настоящий момент существует несколько терминов.

Зарубежные исследователи (Г. Кресс, Т. ван Левён, М. Халлидей, Ф. Серафини) предпочитают термин мультимодальный текст. В словаре Азимова и Щукина дается следующее определение понятия «модальность»: «языковая категория, выражающая различные виды отношения высказывания к действительности, а также отношение говорящего к сообщению» [Азимов, Щукин, 1999:145]. Если обратиться к дефиниции мультимодальности, то кроме приведенных черт рассматриваются модусы коммуникации: визуальный, пространственный, лингвистический и звуковой [Сабадин Сантос, 2022]. По мнению Е.Д. Некрасовой, для восприятия мультимодального текста требуется актуализация нескольких каналов восприятия [Некрасова, 2014].

В отечественной науке чаще всего встречаются варианты поликодовый (В.Е. Чернявская, А.-М. Ариас, Н.Г. Комиссарова, А.Г. Сонин, О.И. Максименко и др.) и креолизованный текст (Е.Е. Анисимова, Ю.А. Сорокин,

Е.Ф. Тарасов). Необходимо рассмотреть сходства и различия представленных терминов.

А.М. Ариас под поликодовым текстом понимает «вербально-визуальные сцепления», то есть семантически взаимосвязанные разнородные элементы [Ариас, 2011]. Согласно А.Г. Сониному, поликодовые тексты строятся на единстве в графическом пространстве вербального текста, изображения и знаков иной природы, например, музыкального сопровождения. Ведущую роль в восприятии играет изображение и представляет ментальное содержание текста [Сонин, 2005].

Возвращаясь к определению термина «креолизованный текст», который интерпретируется как «вербальный текст, содержащий в себе невербальные элементы», необходимо отметить, что приоритет по отношению к другим знаковым системам отдается языку. Текст рассматривается в качестве развернутого словесного сообщения, который сопровождается изображениями и другими знаками. В классическом определении Ю.А. Сорокина и Е.Ф. Тарасова также противопоставляется вербальная и невербальная системы, что говорит о приоритете лингвистического компонента над семиотическим [Максименко, 2012].

В данной работе, мы будем использовать встречающийся в подавляющем большинстве научных работ термин «креолизованный текст», так как нас интересует рассмотрение данного феномена с точки зрения лингвистики.

Е.Е. Анисимова выделяет два типа связи между иконическим и вербальным образом креолизованного текста:

1. Знаки обоих модусов репрезентации обозначают одни и те же ситуации или предметы окружающего мира;
2. Знаки обоих модусов репрезентации обозначают разные ситуации или предметы, но они связаны между собой тематически или ассоциативно [Анисимова, 2003:18].

Вопросами восприятия и понимания креолизованных текстов, психологических и психолингвистических особенностей данных процессов,

переработки и хранения вербальной и невербальной информации, занимались такие исследователи, как А.А. Леонтьев, И.В. Харченкова, Л.И. Харченкова, Е.Ф. Тарасов, М.Б. Ворошилова и другие.

Человек взаимодействует с окружающим миром через ряд каналов связи, ведущими являются зрительный и слуховой. Зрительный канал обладает наибольшей пропускной способностью. Именно поэтому в памяти человека закладывается представление о мире посредством слов и образов. Это связано с тем, что внешняя информация, которая перерабатывается по каналам, постепенно как бы интегрируется в универсальном внутреннем коде [Трубина, 2019]. По мнению А.А. Леонтьева, сначала происходит прогнозирование заключенной в кодах информации, которую человек получает при помощи слов или зрительных образов. Результатом данного процесса становится установление смысла сведений об окружающем мире [Леонтьев, 1969].

Для понимания двух знаковых кодов получатель информации должен задействовать активный процесс смыслового восприятия, который предполагает осмысливание и переработку вербального текста во внутреннем коде, сочетающихся с наглядными образами. Кроме того, раскодирование послания требует понимания экстралингвистической ситуации и поиска опорных пунктов, под которыми понимают «набор ключевых понятий, выраженных в вербальной и визуальной форме». Таким образом, при восприятии креолизованного текста в сознании человека происходят постоянные переходы из визуального кода в вербальный и наоборот [Харченкова, 2015].

Тем не менее, понимание креолизованного текста возможно лишь в том случае, если вербальные и невербальные средства воспринимаются автором и получателем одинаково. Е.Ф. Тарасов указывает, что невербальные знаки имеют размытое содержание и могут восприниматься по-разному с учетом психологических и внешних факторов. В случае визуального представления подобные трактовки текста приводят к конструированию различного смысла сообщения [Тарасов, 2020]. Кроме того, недопонимание может возникнуть в

силу недостатка лингвистических знаний или при несовпадении информационного тезауруса автора и читателя [Харченкова, 2015].

М.Б. Ворошилова отмечает, что вербальные и изобразительные средства воспринимаются по-разному. Информация, которая содержится в тексте, лишь на 7% усваивается человеческим мозгом. При добавлении средств наглядности процент восприятия повышается до 55. При этом важно отметить, что «если вербально представленная информация влияет на сознание индивида рациональным путём, то использование различных паралингвистических средств автоматически переводит восприятие на подсознательный уровень». Кроме того, вербальные средства передают информацию преимущественно о внешнем мире, в то время как невербальные – об эмоциональной стороне коммуникации [Ворошилова, 2007].

Б.А. Плотников представил три группы невербальных знаков в текстах: натуралистические, которые включают фотографии, чертежи и схемы; художественные – картины и рисунки, ценные с точки зрения эстетики; и символические, например, формулы. Наличие натуралистических и художественных знаков можно непосредственно отнести к механизму креолизации, так как они создают автономные семиотические системы и несут смысл, заложенный автором сообщения [Бернацкая, 2000].

К самым распространенным типам креолизации текстов относят:

1. Выделение отдельных букв, слов или выражений при помощи графических средств. К ним можно отнести цвет, размер, шрифт, различные подчеркивания, выделения, дробления текста.

2. Добавление в текст невербальных знаков: изображений, таблиц, схем, графиков и других.

3. Совмещение строчных и заглавных букв, которое не относится к определенному правилу.

4. Перемешивание двух систем письменности, например, латиницу и кириллицу для произведения эффекта инородности лексем в контексте [Тумакова, 2016].

1.1.2. Виды креолизованных текстов

Единой классификации креолизованных текстов не существует. Исследователи данного феномена опираются на различные критерии, что порождает целый ряд классификаций.

Одна из самых известных классификаций была представлена Е.Е. Анисимовой. В ней исследовательница опирается на наличие изображения и его связь с вербальной частью. В соответствии с данным критерием выделяются тексты с нулевой, частичной и полной креолизацией. В текстах первой группы изображение отсутствует и не влияет на содержание сообщения. Частичная креолизация подразумевает независимость вербальной части от изображения, которое является факультативным элементом. В текстах с полной креолизацией изображение является обязательным для понимания сообщения, а вербальная часть ориентирована на него [Анисимова, 2003].

Похожую классификацию в статье «К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние» предлагает А.А. Бернацкая. Ученая выделяет три степени креолизации:

- 1) сильную – происходит взаимная семантизация участвующих систем;
- 2) умеренную – доминирует либо вербальная, либо невербальная система;
- 3) слабую – подразумевает использование языковых средств коммуникации [Бернацкая, 2000].

Одним из достоинств приведенной классификации является наличие последнего вида – слабой креолизации. В настоящее время трудно сказать, что существуют тексты, в которых отсутствуют невербальные или паралингвистические средства. Например, у текста есть свой шрифт, размер, цвет. В письменных научных работах нередко встречаются формулы, математические знаки и графики.

В исследовании креолизованных текстов особую роль играет цвет, который выполняет функции привлечения внимания и выделения наиболее важных элементов вербального компонента [Анисимова, 2003]. В текстах для детей цвет обладает еще одной важной функцией – эмоциональной. Детские произведения всегда очень яркие, необычные и экспрессивные, что помогает не только заинтересовать ребенка, но и воздействовать на его настроение, так как в юном возрасте цвет – самая доступная характеристика для понимания.

С точки зрения лингвистики выделение видов креолизованных текстов зависит от их функции и соотношения вербальных и невербальных знаков. Так, Пойманова О.В. в основу своей классификации положила соотношение объема информации и роль изображения. Выделяются тексты:

- 1) репетиционные, в которых изображение и текст передают общую информацию и фактически повторяют друг друга;
- 2) аддитивные, в которых изображение привносит новые оттенки смысла;
- 3) выделительные, в которых изображение создает акцент на часть вербального текста большого объема;
- 4) оппозитивные, в которых невербальная и вербальная информация противоречат друг другу, что нередко добавляет нотку комичности при прочтении;
- 5) интегративные, в которых письменный текст и изображение объединены и дополняют друг друга для полной передачи информации;
- 6) изобразительно-центрические, в которых смысл заложен в картинке, а слова лишь поясняют её [Пойманова, 1997].

Ещё один подход к классификации креолизованных текстов основывается на социокультурной ориентированности и поясняет, в рамках каких культур они используются. Интеркультурно ориентированные тексты применяются в рамках одной культуры. Транскультурные тексты напротив – объединяют в себе вербальные и невербальные знаки нескольких культур на разных уровнях. На вербальном уровне это может быть использование иностранных слов и

графических средств иностранного языка, на визуальном уровне – использование изображений реалий других наций [Мусохранова, 2014].

В основу следующей классификации заложена степень вовлеченности реципиента. К первому типу относятся тексты, которые не требуют вовлеченности читателя в диалог с автором. Они создаются с целью распространить определенные сведения, поделиться полученными данными и не требуют ответа. Тексты со средней вовлеченностью создаются для воздействия на адресата и ставят задачу замотивировать его на совершение действия. Ярким примером является реклама, побуждающая к покупкам. Последний тип – так называемые интерактивные тексты, которые требуют непосредственного участия реципиента. В эпоху современных технологий достичь этого очень просто, например, при помощи QR-кода или гиперссылки [там же].

Резюмируя вышесказанное подчеркнем, что существует множество видов креолизованных текстов, которые могут встретиться в современном мире. Обнаружить их можно в разнообразных сферах человеческой деятельности, в которых каждый текст выполняет ряд функций, которые мы рассмотрим ниже.

Становление и развитие креолизованных текстов произошло в художественном и медийном дискурсе. По мнению Г.Б. Паршина, эти два вида дискурса близки в прагматическом плане, так как обладают такими чертами как особое оформление, стремление автора к выражению себя в работе и желанию оказать максимальный эффект на читателя [Цит. по Тумакова, 2016]. Именно литература и реклама дают нам значительное число креолизованных текстов для анализа их функций в различных сферах.

1.1.3. Функции креолизованных текстов

К основным функциям креолизованных текстов относятся аттрактивная, информативная, экспрессивная и эстетическая функции [Анисимова, 2003].

Аттрактивная функция подразумевает привлечение внимания получателя сообщения при помощи визуального восприятия. По мнению Ю.А. Сорокина и Е.Ф. Тарасова, данная цель достигается в том случае, если смысловое и эмоциональное поле автора и читателя совпадают. Так, понимание замысла побуждает адресата ознакомиться с содержанием всего креолизованного текста и установить коммуникативный контакт с его создателем [Сорокин, Тарасов, 1990].

Информативная функция состоит в передаче определенной информации, содержащейся в тексте. Изображение помогает четче и быстрее донести идею и замысел автора, которые переданы вербальной частью, дополнить их для лучшего осмысления. Объединение вербального компонента и картинки способствует снятию ряда трудностей при восприятии. Это может быть связано с экстралингвистическими причинами, например, возрастом получателя сообщения, его происхождением, наличием или отсутствием определенных фоновых знаний. Кроме того, креолизованные тексты позволяют донести информацию в четкой и лаконичной форме. Добавление невербального компонента способствует экономии речевых средств. Автор не ведет рассуждение с излишними подробностями, а комбинирует свои идеи с помощью двух знаковых систем [Тумакова, 2016].

Экспрессивная функция заключается в воздействии автора на адресата в эмоциональном плане [Анисимова, 2003]. Во время составления текста автор объединяет в нем все свои чувства и переживания, чтобы в последствии они нашли отклик среди читателей, вызвали у него подобные впечатления и заставили задуматься о поднятых вопросах.

Любой текст визуальным образом и содержанием выполняет *эстетическую функцию*. Креолизованные тексты в большей степени содержат эстетический эффект в визуальном плане. Например, шрифт и цвет создают красочный эффект, а вербальный текст, дополненный иллюстрациями, в большей мере воздействует на чувства и эмоции читателя. Таким образом,

эстетический потенциал креолизованного текста выше, чем у текста, представленного только вербально.

Наряду с основными функциями, которые выполняют креолизованные тексты, исследователи выделяют *игровую функцию*. Игра с читателем предполагает активное вовлечение человека, воспринимающего текст, в процесс сотворчества, его действенное участие в творении и восприятии текста. В особенности это касается текстов для детей, которые требуют поддержания интереса и фокуса на описываемых событиях. Например, создание интерактивных книг в интернете, где при переходе по ссылке дети смогут нажимать на изображения различных персонажей, выбирать им реплики, добавлять свои картинки [Тумакова, 2016].

Креолизованные тексты выполняют *воспитательную функцию*. В настоящее время особую актуальность приобретает проблема взаимодействия представителей различных культур в межкультурном общении. В рамках межкультурной коммуникации роль креолизованных текстов постоянно растет, так как вербальные и невербальные компоненты отражают картину мира носителей разных языков и культур. При помощи текстов происходит знакомство с материальной и духовной культурой других народов. Например, средства изобразительности в совокупности с вербальным текстом являются трансляторами страноведческой информации, которая может включать информацию о географическом положении страны, внешности её жителей, исторических и современных предметах материальной культуры, национальном характере и ценностях [Анисимова, 2003]. Важно подчеркнуть, что креолизованные тексты не только передают культурную информацию о стране изучаемого языка, но одновременно позволяют глубже понять особенности родной культуры.

Для креолизованных текстов детской литературы важны следующие функции:

1) аттрактивная – младших школьников привлекает как интересный сюжет, так и визуальная сторона книги (яркая обложка, картинки, использование разных шрифтов и цветов);

2) экспрессивная – важно, чтобы герои и события произведения вызывали у ребенка эмоциональный отклик;

3) игровая – игра является одним из ведущих видов деятельности ребенка;

4) воспитательная – креолизованные тексты могут воспитывать в детях уважение, дружбу, преданность близким и родине, учат их различать добрые и злые поступки;

5) информативная – младший школьный возраст считается возрастом познавательной активности, а креолизованные тексты помогают просто и доступно ответить на вопросы детей о мире.

6) эстетическая – наличие картинок и иллюстраций вырабатывает эстетическое восприятие младших школьников.

Наглядным примером реализации различных функций креолизованных текстов для младших школьников могут послужить сказки для детей, написанные физиком Стивеном Хокингом в соавторстве с его дочерью Люси Хокинг. Серия книг о мальчике Джордже посвящена достижениям в мире науки и техники, о которых герои узнают в рамках своих приключений. Они отвечают на такие вопросы как происхождение Вселенной и человека, освоение космоса, пути применения существенно важных научных изобретений и даже безопасное использование Всемирной паутины. Таким способом Хокинг пытается воспитать в младших школьниках любовь к науке и привлечь их к занятиям в данной области. Автор в игровой форме вызывает интерес юных читателей к происходящему посредством картинок, фрагментов комиксов и постоянно встречающихся в тексте вопросов, над которыми нужно задуматься. Кроме того, ученый знакомит читателей со сложными научными терминами и явлениями, а креолизованные тексты помогают донести эту информацию до младших школьников в интересной и доступной форме. Произведение

наполнено изображениями, схемами и фотографиями, которые облегчают восприятие и удерживают интерес.

Рассмотрение функционального разнообразия креолизованных текстов в лингводидактическом плане приводит к выводу о том, что в обучении переводу такого вида текстов необходимо, чтобы будущие переводчики ориентировались на возрастные особенности восприятия текстов и учитывали важные для детских текстов функции: аттрактивную, информативную, экспрессивную, эстетическую, игровую и воспитательную.

1.2. Лингводидактический потенциал креолизованных текстов

Важно подчеркнуть, что наряду с практической целью, обучение языку как средству устной и письменной коммуникации предусматривает реализацию в учебном процессе общеобразовательной и воспитательной целей [Щерба, 1974].

Практическое владение иностранным языком в устной и письменной форме способствует образовательному воздействию, развивая познавательные интересы учащихся, расширяя их кругозор посредством знакомства с историей и культурой, искусством, традициями и обычаями стран изучаемого языка [Вронская, 2015]. В книгах С. Хокинга общеобразовательная цель реализуется в том, что ученый знакомит младших школьников в доступной форме с достижениями в области изучения космоса, физики, химии, математики и технологий. Он показывает, что наука не ограничивается сухими фразами и скучными формулами. Напротив, она представляет целый мир фактов и открытий, которые только предстоит познать школьникам. Юные читатели не только узнают новые факты и расширяют свой кругозор, но и погружаются в историю и культуру стран изучаемого языка посредством креолизованных текстов, став свидетелями научных открытий и технического прогресса на протяжении веков.

Например, в книге “George and the Big Bang” использованы креолизованные тексты, выполненные в стиле фильма «Звездные войны», который является культурным феноменом для англоговорящих стран. Креолизованный текст, представленный на рисунке 1, знакомит школьников с феноменом красного смещения реализуя таким образом общеобразовательную цель. Подобное размещение текста является необычным и вовлекает детей в прочтение материала.



Рисунок 1 – Креолизованный текст, реализующий общеобразовательную цель

Реализация воспитательной цели заключается в необходимости сформировать систему моральных ценностей и нравственных качеств личности, например, уважение к другим людям и их труду, воспитание чувства товарищества и гуманизма, отзывчивости, скромности и чувства долга. Наряду с этим важно помочь младшим школьникам воспитать в себе чувство прекрасного, бережное отношение к природе, а также активно-творческое и эмоционально-эстетическое отношения к слову [Вронская, 2015].

Примером реализации воспитательной цели может служить креолизованный текст из книги С. Хокинга “George’s Secret Key to the Universe”, представленный на рисунке 2. Данный текст призывает детей к сохранению окружающей среды и отказу от использования оружия.



Рисунок 2 – Креолизованный текст, реализующий воспитательную цель

Приведенные выше примеры креолизованных текстов из сказок для детей С. Хокинга подтверждают большой потенциал креолизованных текстов для реализации общеобразовательной и воспитательной целей обучения иностранному языку.

Креолизованные тексты могут выступать в качестве средства обучения. Ввиду стремительного роста визуальной информации в обучении произошел переход к использованию иностранных языков в совокупности с другими кодовыми системами: изображениями, аудио и видеозаписями, различными паралингвистическими средствами. Создание и внедрение материалов на основе креолизованных текстов имеет особую значимость для обучения языкам и общению с представителями других культур.

Современные технологии позволяют активно внедрять креолизованные тексты в процесс обучения. В большинстве уроков иностранного языка задействуются не только красочные учебники и книги для чтения, но и презентации, которые сочетают в себе текст и изображение для лучшего восприятия материала.

Учитель иностранного языка должен уметь работать с креолизованными текстами в силу нескольких причин [Сибгатуллина, 2022]:

1. Использование креолизованных текстов на уроке иностранного языка – это требование времени. Обучающиеся с большим энтузиазмом примут текст, сочетающий два компонента, чем черно-белый текст из учебника.

2. Креолизованные тексты могут быть полезны в формировании коммуникативной компетенции обучающегося, развитии навыков во всех видах речевой деятельности и повышении интереса к изучению языка.

3. Работа с креолизованными текстами полезна не только для обучающихся, но и для преподавателей иностранного языка, так как способствует формированию профессиональных цифровых компетенций.

С позиций лингводидактики все креолизованные тексты можно разделить на две группы: направленные на развитие языковых и речевых навыков. К первой группе относятся тексты, облегчающие понимание правил (орфографических, морфологических, синтаксических и пунктуационных), а также направленные на схематическое изображение лексического и грамматического материала, что снижает трудность их восприятия и запоминания. В развитии речевых навыков креолизованные тексты выступают в роли вспомогательного материала, где изображение предвосхищает использование и выведение пройденного языкового материала в речь [Зельманова, 1984].

А.Г. Сонин выдвинул тезис по поводу целесообразности использования креолизованных текстов во время уроков иностранного языка. Так, исследователь предлагает задействовать различные комиксы, которые представляют «последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, передающее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку. При этом рисунок и заключенный в него вербальный текст образуют органическое смысловое единство» [Сонин, 1999: 12].

Комиксы вызывают интерес у современных обучающихся и очень актуальны в области преподавания, так как способны отражать реальные коммуникативные ситуации, содержат аутентичную лексику и фоновую

информацию. Работа с комиксами включает анализ фонетических, грамматических и стилистических особенностей языка, наряду с распознаванием невербального поведения персонажей [Трубина, 2019].

Включение различных креолизованных текстов в образовательный процесс имеет ряд преимуществ. Во-первых, они позволяют активизировать внимание учащегося за счет наличия невербального компонента. Более того, визуальное восприятие способствует быстрому запоминанию и сохранению в памяти рассматриваемых языковых феноменов. Во-вторых, креолизованные тексты способствуют снятию утомления посредством смены деятельности и каналов восприятия. Обучающиеся устанавливают различные виды связей между вербальными и невербальными компонентами, анализируют связь между ними, рассматривают основные функции, интегрируют и образуют единый смысл, заложенный автором послания. Управляя данными процессами, преподаватели делают обучение более эффективным и интересным. В-третьих, как уже было отмечено, обучение посредством текстов с различными кодами позволяет интерпретировать и создавать им подобные, что является полезным навыком для участия в реальных ситуациях межкультурного иноязычного общения. В современном мире оно может осуществляться как при личном контакте, так и посредством видеоконференций, лекций, дискуссий на форумах и обмена информацией по электронной почте [Чернышенко, 2016].

А.А. Сигбатуллина утверждает, что креолизованные тексты поддерживают интерес и мотивацию к изучению языка, потому что позволяют обучающемуся максимально приблизиться к реальной жизни, ведь они могут включать в себя аутентичные материалы: рекламу, объявления, программы телевидения, рецепты и другие. Данные культурные феномены позволяют активизировать все виды речевой деятельности и приобщают к культуре страны изучаемого языка [Сигбатуллина, 2022]. Креолизованный текст создает ощущение реальной языковой среды. Он может быть с успехом использован для создания эффекта приобщения к естественной языковой среде, к условиям, в которых функционирует иноязычная речь. Это особенно важно, когда

обучение языку происходит вне языковой среды изучаемого языка [Харченкова, 2014].

Связь между зрительными образами и словесными структурами способствует интенсификации процесса передачи учебной информации – повышается как производительная деятельность преподавателя и учащихся, так и объем материала в связи с интересной подачей и вовлеченностью студентов [Сигбатуллина, 2022].

В исследовании Глебовой Л.Н. отмечается, что креолизованный текст отражает сложность реальных взаимодействий. Люди редко воспринимают мир в одном измерении; скорее, они погружены в картины, звуки, слова и движения почти в каждый момент своего дня. Креолизованный текст в силу своей яркости, фрагментарности (больше количество информации в единицу времени) обладает большим потенциалом передачи как информации, так и оценочно-рефлексивных компонентов [Глебова, 2016].

А.В. Беленко рассматривает лингводидактический потенциал креолизованного текста с позиций усвоения и закрепления материала, которые тесно связаны с процессами познания. Исследовательница приводит точку зрения Э.Р. Хилгарда, который утверждал, что «познание охватывает всю умственную активность или состояния, связанные с приобретением знаний и функционированием разума, включая восприятие, внимание, память, воображение, речевые функции, процессы (возрастного) развития, решение проблем, а также область искусственного интеллекта» [Цит. по Беленко, 2011]. Сочетание вербального и невербального компонентов способствует активизации познавательных процессов и механизмов памяти. В сознании обучаемого создается образ изучаемого объекта, который впоследствии прочно закрепляется в памяти.

Использование креолизованных текстов может способствовать формированию навыков во всех видах речевой деятельности. Например, работа с комиксами и иллюстрированными сказками способствует развитию навыка чтения. В процессе у преподавателя есть возможность применить большое

количество упражнений, которые с большим успехом поднимут мотивацию обучающихся, чем чтение фрагментов по очереди.

В обучении чтению креолизованные тексты играют следующую роль [Мундриевский, 2018]:

- 1) снятие возможных трудностей перед первым прочтением текста;
- 2) знакомство с культурными реалиями, которые встретятся в тексте;
- 3) формирование прогностических умений;
- 4) повышение интереса и мотивации к процессу у обучающихся, которые не любят читать.
- 5) совершенствование критического и творческого мышления;
- 6) помощь в переходе к более сложной литературе.

Креолизованный текст может быть средством создания смысловой опоры при говорении и аудировании. Он помогает разгрузить оперативную память от удержания логической последовательности. Эта функция может быть реализована, например, в заданиях следующего типа: «Опишите серию рекламных изображений/ карикатур», чтобы внимание было направлено именно на отбор языковых средств. Ведь всегда легче говорить о чем-то, что находится перед глазами: «В этом случае говорящий только описывает то, что он воспринимает, сама же логическая последовательность изложения задается извне образами восприятия» [Зимняя 1991:13].

Креолизованный текст является средством стимулирования высказывания, которое реализуется в созданной речевой ситуации. Он может быть использован для создания ситуации речевого общения при обучении монологической речи. «Поскольку наша речь, как и любая другая деятельность, всегда мотивирована и адресована, то для того, чтобы у человека возникло желание что-либо сказать, он должен быть поставлен в такие условия, когда он будет вынужден это сделать. Таким образом, креолизованный текст может выполнять функцию моделирования «предполагаемых условий» (термин К.С. Станиславского), в соответствии с которыми студент будет строить свою коммуникативную деятельность» [цит. по Харченкова, 2014:17].

При использовании креолизованных текстов для обучения письму выделяются следующие задания:

- 1) написание или дополнение текста комикса или сказки;
- 2) построение собственного сюжета с использованием иллюстративных опор;
- 3) создание собственного креолизованного текста.

Анализ функций креолизованных текстов в процессе обучения иностранному языку позволяет сделать вывод, что лингводидактический потенциал данных текстов велик. Их использование в качестве самостоятельного или вспомогательного средства обучения способствует формированию навыков во всех видах речевой деятельности, снижению утомляемости и повышению мотивации.

Аутентичные креолизованные тексты вносят разнообразие в учебный процесс путем создания на занятиях иностранного языка естественной языковой среды, что позволяет обучающимся погрузиться в мир другого народа.

1.3. Учет психологических особенностей детей младшего школьного возраста при переводе креолизованных текстов

Младший школьный возраст – возрастной период от 7 до 11 лет, когда учебная деятельность становится ведущей для ребенка, а главным психическим новообразованием являются внутренняя позиция обучающегося и умение учиться [Гуревич, 2010].

По мнению психологов, младший школьный возраст считается периодом активного развития мышления, переходом от наглядно-образного к словесно-логическому [Эльконин, 1989; Выготский, 2005]. Так, дети все еще совершают мыслительные операции с опорой на наглядные средства, но их умозаключения становятся сложнее и детальнее.

По сравнению с дошкольным периодом младшие школьники становятся внимательнее, и им легче сосредоточиться на неинтересных действиях. Тем не менее, их внимание все еще небольшое по объему (2-3 объекта) и неустойчиво. Младшие школьники часто отвлекаются при выполнении монотонных действий, а сложные задачи, требующие применения разных приемов работы наоборот привлекают их. В особенности, когда материал, над которым они работают, вызывает у детей интерес и доступен для понимания [Барышникова, 2018].

У детей младшего школьного возраста преобладает произвольная память. Они легче запоминают яркие и необычные образы, которые влияют на них в эмоциональном плане. В этом помогает наглядный материал: рисунки, иллюстрации, видеоролики. Дети на данном этапе длительно рассматривают материал и именно зрительные, а не словесные образы помогают им лучше запомнить, то что им необходимо прочесть и выучить [Волков, 2013]. По мере формирования приемов осмысленного, а не механического запоминания и самоконтроля произвольная память у второклассников и третьеклассников становится ведущей.

У младших школьников активно развивается воображение. Оно подразделяется на репродуктивное и творческое. Репродуктивное воображение заключается в создании образов по словесному описанию или изображению, тогда как творческое направлено на создание совершенно новых образов.

Отличительной особенностью воображения младших школьников является стремление к реализму, переход ко всё более правильному и полному отражению действительности, переход от простого произвольного комбинирования представлений к комбинированию логически аргументированному.

Дети младшего школьного возраста представляют особый вид читателя. В исследовании М.П. Воюшиной выделяются 4 уровня восприятия литературного произведения детьми младшего школьного возраста:

1. Фрагментарный уровень восприятия. На данном этапе младшие школьники не могут определить замысел, охарактеризовать образ и характер героя, а лишь высказывают свои переживания по отношению к сказочному герою.

2. Констатирующий уровень восприятия. Младший школьник раскрывает портрет героя, который включает его внешний вид, характер, поступки, и запоминает элементы текста.

3. Уровень героя. На данном уровне восприятие сказки становится полноценным. Учащиеся запоминают образы и поступки героев, качества их характера, детали, которые меняются на протяжении сказки. Младшие школьники начинают рассуждать над действиями героев, пытаются анализировать их, определяют, какие причины повлияли на данный поступок героя.

4. Уровень идеи. На этом уровне младшие школьники могут определить главную идею сказки, проанализировав сюжет, стиль автора сказки и раскрыть позицию автора при помощи опор [Воюшина, 1998].

Исследователи выделяют следующие возрастные стадии восприятия у детей:

- 1) стадия перечисления и описания предметов по картинкам (от 2 до 5 лет);
- 2) описание прочитанного (от 6 до 9 лет);
- 3) интерпретация прочитанного (после 9 лет) [Туревская, 2002].

Исследовательница утверждает, что в младшем школьном возрасте на первом месте стоит анализирующее восприятие. В конце периода оно преобразуется в синтезирующее восприятие, то есть дети начинают устанавливать связи между элементами текстов. Младшие школьники много работают с наглядными средствами обучения, а образное мышление все еще выполняет важные функции в обучении. Так как младшим школьникам особенно присущ фрагментарный уровень восприятия, внимание детей направлено на различные события, им трудно установить связь между

различными сюжетными линиями, важно чтобы вербальный текст сопровождался визуальным. Это позволяет обогащать впечатления учащихся, расширять их чувственный опыт, делать более живыми, конкретными, красочными и точными представления о недостаточно известном круге явлений [Туревская, 2002].

Таким образом, перечисленные возрастные и психологические особенности младших школьников должны учитываться переводчиками при работе с креолизированными текстами для данного возраста.

1.4. Особенности креолизированных текстов для детей младшего школьного возраста

Детская литература – это часть всей литературы, представленная ребенку в специальных изданиях, включающих произведения словесного искусства для опосредованного или самостоятельного восприятия картины мира с целью формирования и развития личности [Первова, 1998].

По своей тематике и форме детские произведения необычайно своеобразны, что выражается наряду с названием и сюжетом в их языковых и синтаксических особенностях. Образный и эмоциональный язык детской литературы отвечает детскому мышлению и восприятию мира. Для маленьких читателей характерен недостаток знаний о мире; система ценностей, отличная от системы ценностей взрослых, недостаточный уровень языковой компетенции. Данные особенности должны учитываться авторами и переводчиками в их работах [Токпаева, 2018].

Лексика, используемая в произведении, должна быть простой и понятной ребенку. Тем не менее, многие авторы пренебрегают данным требованием. Они считают, что прежде всего их работы должны способствовать речевому развитию детей, поэтому вводят в текст неизвестные данной возрастной группе слова и фразы, например, термины, сленговые выражения, неологизмы и реалии для расширения их кругозора и словарного запаса [Зылевич, 2013].

В Чехословакии было проведено исследование для выявления свойственных детской литературе закономерностей. Например, показателем сложности языка считается длина предложения. Было доказано, что чем длиннее предложение, тем сложнее синтаксические связи между его членами. Дети младшего школьного возраста лучше воспринимают предложения, содержащие от восьми до пятнадцати слов [Зылевич, 2012].

При рассмотрении восприятия маленькими читателями частей речи, было выявлено, что дети разных возрастов имеют отличный характер понимания текстов. Важно отметить, что отдельные части речи, сложнее воспринимаются детьми младшего школьного возраста. Поэтому в текстах для данной категории реже встречаются причастия, деепричастия и сложные предлоги. В английском языке стараются избегать сложных герундиальных и инфинитивных конструкций.

К основным произведениям для детей младшего школьного возраста С.А. Карайченцева относит прежде всего сказку, которая практически всегда сопровождается невербальными компонентами: рисунками, фотографиями, необычными шрифтами и яркими цветами. Сказка отражает мироощущение ребенка, она обладает чертами детской литературы: притягательными для ребенка образами, верой в победу добра над злом, моральными ценностями, заложенными автором. Для младших школьников сказки являются первыми серьезными произведениями, а не обычным средством развлечения. Хорошие сказки участвуют в формировании мировоззрения ребенка и его нравственных ценностей, наполняют его сердце добром и красотой. Они учат важным чувствам: сопереживанию, состраданию и уважению [Карайченцева, 2002].

Сказка – настоящая, апробированная столетиями школа воспитания добрых чувств: «...до тех пор, пока дети находятся в радостном состоянии доверчивого созерцания мира, до тех пор, пока сказочный способ мышления является, пожалуй, основным и самым главным для них, у взрослых есть возможность яркими и простыми образами сказки донести до сознания детей те

сложные, но самые главным принципы нравственности и морали, по которым живут люди» [Цит. по Карайченцева, 2002: 34].

Комикс как один из видов креолизованных текстов выполняет функцию повышения мотивации к чтению и привлечения внимания. Благодаря сочетанию вербальных и невербальных компонентов комикс содержит в себе большой объем информации, который рассчитан на максимальную простоту восприятия. Он быстро и эффективно передает сообщение автора, не вызывая при этом трудностей или существенной нагрузки для детей, что делает комикс одним из самых любимых текстов для чтения.

Например, комикс, представленный на рисунке 3, позволяет ребенку узнать о жизни на планете Земля миллионы лет назад. При восприятии данного креолизованного текста младшие школьники узнают, как выглядели и передвигались динозавры, рассмотрят их среду обитания - какие растения и природные объекты окружали этих хищников.

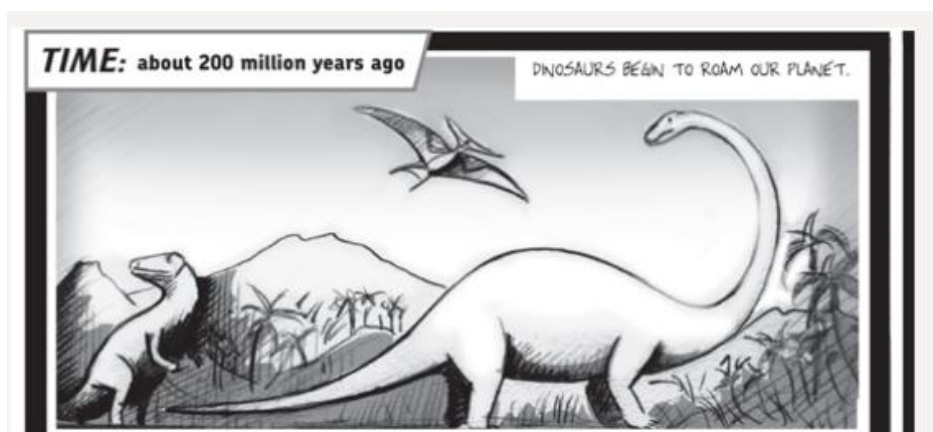


Рисунок 3 – Пример комикса

Еще одним видом креолизованных текстов для младших школьников могут выступать поэтические произведения, которые сопровождаются яркими иллюстрациями. Специфические особенности детских стихотворений проявляются в их тематическом разнообразии, которое соотносится с интересами младших школьников. Детей в этом возрасте привлекают поэтические произведения, связанные с природой и животными. Большой интерес вызывают сказочные сюжеты, в которых фигурируют волшебство и

чудеса. Для детей также важно сравнивать себя с героями стихотворения, поэтому помимо сказочных сюжетов их привлекают и произведения о реальных детях, ведь так младшие школьники могут находить себя на страницах произведения.

Изображения, сопровождающие вербальную часть помогают полностью погрузить ребенка в атмосферу, которую пытался создать автор. Креолизованный текст, представленный на рисунке 4, позволяет ребенку визуализировать события стихотворения и развить его воображение.

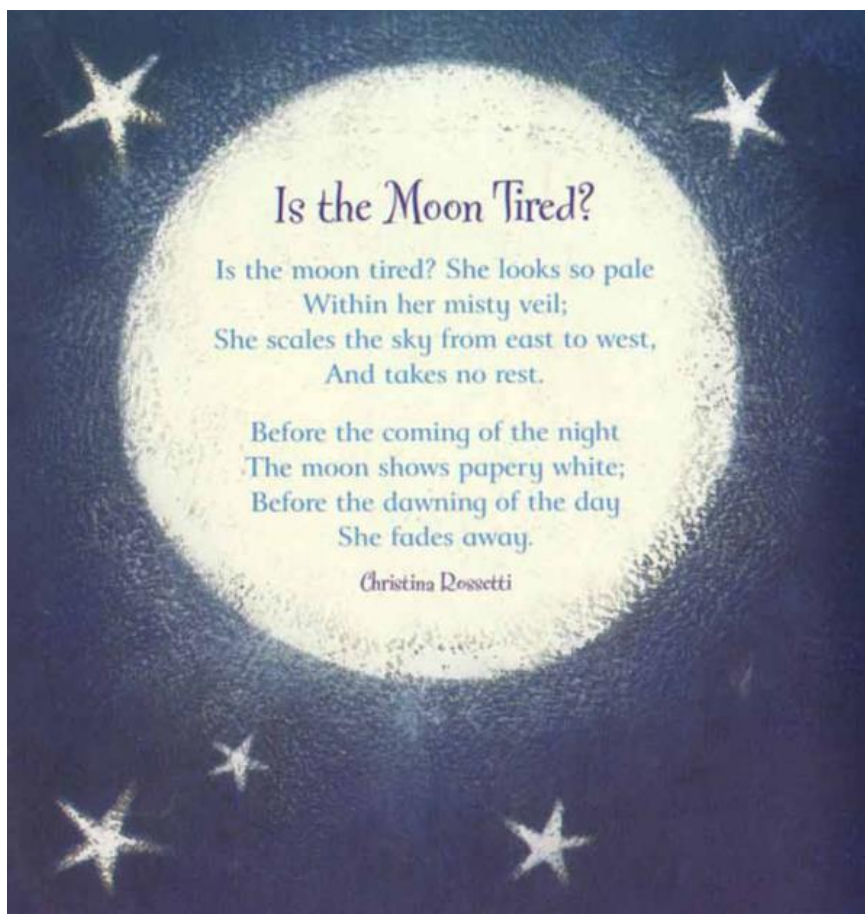


Рисунок 4 – Пример поэтического креолизованного текста

Таким образом, креолизованные тексты для детей младшего школьного возраста обладают рядом характерных черт. Жанровое своеобразие детских креолизованных текстов представлено иллюстрированными сказками, комиксами и поэтическими произведениями. В них содержится особая лексика, синтаксис и стилистические приемы, которые легко воспринимаются детьми и способствуют их развитию и воспитанию.

1.5. Особенности перевода англоязычных креолизованных текстов

Перевод вербального компонента креолизованного текста представляется достаточно сложной задачей, потому что иконический и вербальный компоненты не являются суммой семиотических знаков, их значения интегрируются и образуют сложно построенный смысл. Процесс перевода креолизованного текста подразумевает создание нового текста, который должен быть эквивалентен первому, содержать итог декодирования визуального ряда и анализ содержания непрямого варианта, под которым понимают прецедентные, метафорические, специфические социокультурные данные и другие парадигмы как текстового, так и иконического плана [Барова, 2022:20].

Н. М. Дугалич предлагает следующую классификацию креолизованных текстов по степени переводимости:

1) переводимые в полном объеме - визуальный компонент перевода может соответствовать оригиналу и вербальный компонент перевода соответствует оригиналу;

2) частично переводимые – визуальный компонент адресатом не понимается, вербальный компонент понимается частично, визуальный компонент и вербальный компонент понимаются частично, визуальный компонент понимается частично, вербальный компонент не понимается;

3) переводимые со значительными трудностями и необходимостью использования значительных пояснений [Дугалич, 2017].

Исследователи выделяют основные проблемы, которые можно встретить при переводе креолизованных текстов: элементы интертекстуальности, специфическая социокультурная информация, различия в коннотации слов языка оригинала и языка перевода [Дубовицкая, 2011].

Особый интерес представляет феномен интертекстуальности – свойство креолизованных текстов, которое заключается в том, что один текст может ссылаться на другой. Основное условие возможности перевода текста с

интертекстуальностью – общеизвестность источника, его общекультурная и национально-культурная значимость. Только в этом случае интертекстуальные связи могут быть поняты представителем другой культуры и могут вызвать в его сознании необходимую систему ассоциаций. При переводе необходимо учитывать, что интертекстуальность может прослеживаться не только на уровне вербальных компонентов, но и иконических [Барова, 2022].

Перевод представляет собой лингвокультурную трансляцию, которая детерминируется, в первую очередь, языком, а затем – культурой. Элементы национальной культуры и культурного опыта могут проявляться в тексте на видимом уровне – в качестве конкретных языковых и речевых моделей: грамматических структур, лексики, ситуативных правил употребления языка. Серьезным фактором, осложняющим взаимопонимание и перевод, является различное восприятие текстов в разных лингвокультурах. Так, англоязычное сообщество в Великобритании можно охарактеризовать как замкнутое и сдержанное, по сравнению с американским, чья речь более экспрессивная [Тимко, 2010].

Выявление коннотации в тексте становится одной из основных проблем, которую необходимо решить переводчику при работе с текстом, так как при потере эмоционального, стилистического и других оттенков значения слова, составляющих коннотацию, сложно говорить о какой-либо эквивалентности и адекватном переводе. Ввиду национально-культурного своеобразия каждого языка, переводчику не всегда удастся найти идентичную коннотацию в языке перевода. Даже если коннотация найдена, в ней может отсутствовать необходимый компонент (оценочность, эмотивность и экспрессивность). Так, возможны три варианта перевода коннотативных значений:

- 1) сохранение коннотации – коннотативные значения языков оригинала и перевода абсолютно идентичны;
- 2) изменение коннотации – коннотативное значение оригинала заменяется другим коннотативным значением в языке перевода;

3) снятие коннотации – коннотативное значение переводится денотативным значением [Шемчук, 2016].

Таким образом, к основным проблемам, которые могут возникнуть при переводе креолизованных текстов, относятся создание адекватного перевода вербального и невербального компонентов, учет свойства интертекстуальности креолизованных текстов и сохранение коннотации исходного текста. Данные проблемы необходимо учитывать при переводе детских произведений с одного языка на другой.

Переводчику недостаточно знать только языки, также нужно владеть даром писателя, проявлять фантазию, учитывать речемыслительные и познавательные возможности детей разных возрастов. Переводчик должен поставить себя на место ребенка, чтобы точнее передать те языковые единицы, которые автор использовал в оригинале.

Одной из главных задач перевода детских произведений является не только передать смысл, но и сохранить эмоциональную окраску, стиль исходного текста и средства художественной выразительности, которые использовал автор. Чаще всего он закладывает определенную идею, с помощью которой дети открывают для себя мир и культуру иноязычной литературы, что является бесценным знанием для ребёнка [Токпаева, 2018].

Переводчик несет ответственность перед ребенком-получателем текста. Ему необходимо подобрать такие лексические средства, чтобы они соответствовали авторской задумке и передавали смысл как можно точнее. В особенности это касается перевода реалий, обладающих историческим, бытовым или культурным контекстом. Несмотря на то, что переводчик старается подобрать эквивалентные лексемы, а иногда и целые выражения, некоторые единицы все же требуют замены или комментария. Однако, когда дело касается детской литературы, перед лицами, занимающимися переводом, всегда стоит выбор: поощрить интерес юных читателей к новым и неизведанным понятиям, дав обширный комментарий, или русифицировать текст, чтобы избежать чрезмерного употребления экзоцизмов [Бухина, 2018].

Вторым требованием к лексике выступает её соответствие нормам современного литературного языка. В данном контексте, норма рассматривается как совокупность реально используемых в языке лексем, словоформ и языковых конструкций [ЛЭС,1990:337]. Это означает, что переводчикам стоит избегать в текстах слов ограниченной сферы употребления, таких как диалектизмы, архаизмы и устаревшие слова. По возможности стоит заменить их эквивалентами из современного языка или не включать в текст произведения. Следует опираться на закономерности языка, учитывать специфику его развития, тенденции, которые наблюдаются в активных процессах языка.

В тех случаях, когда не получается заменить слово или выражение эквивалентом, переводчики прибегают к использованию трансформаций. Под ними понимают разнообразные межъязыковые преобразования, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности перевода, несмотря на расхождения в формальных и семантических системах двух языков [Бархударов, 2010].

В отечественном переводоведении выделяются следующие способы перевода лексических единиц, представляющих сложность при переводе [Комиссаров, 1990; Казакова 2001; Тарнаева, 2017]:

1) описание – объяснение понятия на языке перевода: *the Cassini* – *космический зонд «Кассини»*;

2) транслитерация – переводческий приём, основанный на передаче графического образа переводимого слова: *Callisto* – *Каллисто*;

3) транскрибирование – переводческий приём, основанный на передаче звуков английского языка при помощи русских букв: *Newton* – *Ньютон*;

4) трансплантация – прием перевода, заключающийся в переносе исходной графической формы с одного языка на другой: *Constellation programme* – *программа Constellation*;

5) калькирование – процесс буквального перевода слов и словосочетаний: *Solar System* – *Солнечная система*;

б) конкретизация – замена слова или словосочетания языка оригинала с более широким значением словом или их сочетанием с более узким значением:

*The Internet shouldn't be about **secrets*** [Hawking, 2014: 245].

*Твоя жизнь в сети не должна быть **тайной*** [Хокинг, 2014: 148].

7) генерализация – замена единицы исходного текста с узким значением на единицу с более широким значением:

*To solve this sort of **cipher**, a good approach is to count how often each letter appears in the encrypted text...* [Hawking, 2014: 19].

*Для расшифровки такого **сообщения** имело смысл подсчитать, сколько раз та или иная буква появляется в зашифрованном тексте...* [Хокинг, 2014: 21].

8) модуляция – замена в процессе перевода словарного соответствия контекстуальным, которое имеет с ним логическую связь:

*With that, George's parents disappeared into **the outside world*** [Hawking, 2014: 174].

*С этими словами родители скрылись **за дверью*** [Хокинг, 2014: 105].

В большинстве случаев причиной изменения конструкции предложения выступают расхождения на лексическом уровне. Однако коммуникативная нагрузка требует от переводчика не только тщательного и обдуманного подбора слов, но и выбора его адекватной грамматической формы в условиях систем русского и английского языка, которые во многих аспектах не совпадают друг с другом.

Грамматические замены – это способ перевода, при котором грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу языка перевода с иным грамматическим значением. Любая грамматическая единица языка, будь то словоформа, часть речи, член предложения, предложение определенного типа, может подвергаться такой замене [Комиссаров, 1990].

К грамматическим заменам относятся:

1. Замена части речи. Переводчик произведения С. Хокинга использовал приём замены существительного глаголом:

Of all the rooms in the house, the study seemed to have suffered the least damage [Hawking, 2014: 206].

Кабинет пострадал меньше остальных комнат [Хокинг, 2014: 128].

2. Замена члена предложения. Так, при переводе сказки была использована замена подлежащего дополнением:

The encrypted message was recorded by hand, turned into Morse code, and finally sent by radio [Hawking, 2014: 21].

Зашифрованное сообщение записывали от руки, переводили в азбуку Морзе и затем передавали по радио [Хокинг, 2014: 22].

3. Замена типа предложения. В качестве примера можно привести замену простого предложения сложным:

Printed instructions could also be stolen or captured [Hawking, 2014, с. 21].

Инструкции в печатном виде тоже были уязвимы – их могли похитить или захватить в бою [Хокинг, 2014: 23].

Для ребенка важна визуальная составляющая текста, которую он неосознанно оценивает. Без сомнения, большие абзацы, написанные сплошным текстом, отсутствие диалогов могут испугать детей и отбить у них желание продолжить чтение. Поэтому при переводе следует разбивать абзацы и длинные предложения на более короткие единицы, вносить разнообразие путем добавления вопросительных и восклицательных предложений [Зылевич, 2013].

Нередко подобные преобразования не ограничиваются выбором только лексических или грамматических трансформаций, поэтому переводчик использует их вместе. Так, к лексико-грамматическим трансформациям по мнению В.Н. Комиссарова относят антонимический перевод, экспликацию и компенсацию.

Антонимический перевод – это лексико-грамматическая трансформация, при которой происходит замена какого-либо понятия из текста оригинала противоположным понятием в переводе с соответствующей перестройкой всего высказывания для сохранения неизменным плана содержания [Илюшкина, 2015].

Was it safe to talk in front of him? [Hawking, 2014: 152].

Может, при нём лучше помалкивать? [Хокинг, 2014: 88].

Экспликация – лексико-грамматическая трансформация, чья основная функция заключается в замене единицы текста оригинала словосочетанием, которое дает объяснение или определение этого значения в переводе [Комиссаров, 1990].

In 1936, a “computer” was a human being performing calculations [Hawking, 2014: 23].

В 1936 году «компьютером», то есть «вычислителем», называли не машину, а человека, который что-то вычисляет [Хокинг, 2014: 23].

Компенсация – это способ перевода, при котором элементы смысла, утраченные при переводе единицы в оригинале, передаются в тексте перевода каким-либо другим средством, причем необязательно в том же самом месте текста, что и в оригинале.

She went straight over to Cosmos, opened up a new file, and started to type: WRATE [Hawking, 2014: 173].

Она направилась напрямик к Космосу, создала новый файл и начала печатать: «ВОДА ВО ФСЕЛЕНОЙ» [Хокинг, 2014: 88].

Чтобы осуществить успешный перевод детского текста, необходимо соблюдать баланс содержания, креативности и доступности стилистических приемов как для подростков, так и для детей младшего школьного возраста, которые ввиду ограниченности знаний о мире, могут быть неспособны воспринимать сложные тропы и фигуры речи.

В детских креолизованных текстах могут встречаться различные стилистические тропы и фигуры речи: метафоры, олицетворения, сравнения, аллегории, гиперболы, а также фонетические средства, которые включают междометия и звукоподражания. Нередко именно они сопровождаются изображениями для пояснения и наглядной иллюстрации их значения. Переводчику следует очень внимательно относиться к передаче на другой язык подобных единиц, так как в языке перевода может не найтись эквивалентных

структур. Подбирая аналог ему необходимо проверить, соответствует ли изображение новой языковой единице, чтобы не нарушалась логика построения креолизованного текста. В случае несовпадения переводчику следует заменить невербальный компонент, чтобы он больше подходил к вербальному.

Еще одной отличительной стилистической особенностью является наличие в креолизованных текстах элементов разговорной речи. Характеристики разговорной речи проявляются на всех языковых уровнях, но наиболее ярко признаки разговорности представлены на уровне фонетики и лексики. Особое место занимают звукоподражания и междометия. Согласно определению, данному Ворониным С. В., звукоподражание (ономатопея, идеофон) – это «слово, которое служит для имитации звуков окружающей действительности средствами языка» [цит. по Новоселова, 2018]. Междометия – это особые слова, которые являются указанием на чувства, испытываемые эмоции и субъективные ощущения. В отличие от номинативных единиц языка, они лишь способны выразить вышеупомянутые явления, не называя и не описывая их [Рябкова, 2012].

К основным способам перевода фонетических средств относят транскрипцию, под которой понимается пофонемная передача английского слова на русский язык, и подбор вариативного соответствия.

Работая с креолизованными текстами на техническом уровне, переводчик должен обращать внимание не только на текст, то есть на то, что написано, но также и на то, как это написано. Важно учитывать, что одним из проявлений симбиоза вербальных и изобразительных средств на страницах таких текстов является возможность использовать манипуляции с графическим выражением вербального компонента, а именно со шрифтом для подчеркивания мысли высказывания и придания ему дополнительных оттенков.

Наиболее распространенными средствами манипуляций со шрифтом являются:

- 1) изменение насыщенности шрифта для акцентирования, выделения отдельной мысли в речи героя;

2) размер шрифта, а также использование заглавных букв для изменения тона и громкости речи персонажа в диалоге;

3) гарнитура шрифта – набор символов определенного стиля и дизайна, который используется для дифференциации речи персонажей по какому-либо принципу [Бритвич, 2018].

Таким образом, перевод детских креолизованных текстов является сложным и трудоемким процессом, во время которого переводчику необходимо учитывать множество факторов.

На лексическом уровне вербальный компонент детских креолизованных текстов должен быть представлен понятной ребенку лексикой. Переводчику необходимо избегать устаревших слов, сленга, диалектизмов. В тех случаях, когда подобную единицу не удастся опустить или заменить, следует дать переводческий комментарий, сопроводить изображением для пояснения или применить лексическую трансформацию.

Так как грамматика английского и русского языков отличается, то переводчики часто используют грамматические замены, которые встречаются как на уровне слова, так и словосочетания, предложения или нескольких предложений.

При переводе встречаются расхождения в языках, которые требуют больше, чем лексическую или грамматическую трансформацию. В подобных случаях переводчики комбинируют два приема перевода для достижения адекватной передачи текста оригинала. По мнению В.Н. Комиссарова, к лексико-грамматическим приемам перевода относятся антонимический перевод, экспликация и компенсация.

Важной проблемой для переводчика выступает сохранение стиля писателя. Детские тексты – особый мир, в котором встречаются вымысел и реальность, добро и зло, мораль и безнравственность. Помогают создать необходимый эффект стилистические приемы: тропы, фигуры речи, разговорная и высокая книжная лексика. Для усиления эффекта, объяснения концепта или привлечения внимания они нередко сопровождаются

изображениями. Переводчику требуется не только передать вербальный компонент так, чтобы он соответствовал оригинальному замыслу автора и был понятен реципиенту, но и убедиться в совпадении вербального и невербального компонента. В случае необходимости следует внести изменения, например, подобрать более подходящее изображение в случае несовпадения концептов в английской и русской культуре.

Выводы по главе 1

Зародившийся благодаря семиотике и паралингвистике, креолизованный текст представляет сочетание вербального и невербального компонента. Данный феномен исследовался большим количеством ученых как в отечественной, так и зарубежной науке, что породило расхождение в терминологии. Для определения понятия существуют такие термины как мультимодальный, поликодовый и креолизованный текст. Мы остановились на последнем варианте, чтобы подчеркнуть преобладающую роль вербального компонента, представляющего трудность в процессе перевода.

Видовое разнообразие креолизованных текстов велико. Свои классификации представили Е.Е. Анисимова, А.А. Бернацкая, А.А. Мусохранова, О.М. Пойманова и другие. Каждый ученый выбирал собственный критерий классификации, например, степень креолизации, соотношение объема информации и роль изображения, социокультурную ориентированность и степень вовлеченности реципиента.

Креолизованный текст выполняет ряд важных функций, к которым относятся аттрактивная, информативная, экспрессивная, эстетическая, воспитательная и игровая. Данные функции следует учитывать при обучении студентов-лингвистов переводу текстов для младших школьников.

Лингводидактический потенциал креолизованных текстов заключается в том, что они реализуют цели обучения иностранному языку: практическую, воспитательную и общеобразовательную. Работа с креолизованными текстами на занятиях по иностранному языку повышает мотивацию обучающихся, способствует снятию усталости и вовлеченности студентов в процесс. Аутентичные креолизованные тексты позволяют погрузиться в языковую среду и получить знания о культуре и особенностях носителей английского языка.

Переводчикам важно учитывать психологические особенности детей младшего школьного возраста. К основным характеристикам данного периода психологи относят:

- 1) переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению;
- 2) сосредоточение внимания над интересным и доступным для понимания материалом;
- 3) произвольная память;
- 4) развитие репродуктивного и творческого воображения;
- 5) формирование синтезирующего типа восприятия.

Обучая переводу креолизованных текстов для младших школьников, необходимо учитывать лексические, грамматические и стилистические особенности текстов, характерных для данной возрастной группы. Переводчику важно помнить, что получателем текста будет ребенок, у которого только формируется мировоззрение и нравственные ценности. В связи с этим необходимо тщательно подбирать языковые и синтаксические средства, сохраняя при этом авторскую задумку. Важна передача технических особенностей текста оригинала: использование гарнитуры и цвета текста, соответствие изображения и вербальной части.

Таким образом, чтобы достигнуть уровня наиболее успешных образцов перевода креолизованных текстов для младшего школьного возраста, в процессе обучения следует уделить внимание специфическим особенностям детских текстов и языковой компетенции маленького читателя.

Глава 2. Методическая модель обучения студентов-лингвистов переводу креолизованных текстов для детей младшего школьного возраста

2.1. Содержание обучения переводу креолизованных текстов для детей

В словаре методических терминов и понятий Азимова и Щукина приводится следующее определение содержания обучения: «базисная категория методики; совокупность того, что учащийся должен усвоить в процессе обучения» [цит. по Азимов, 2009: 282].

Исследователи не могут прийти к единому выводу о том, какие компоненты входят в состав содержания обучения. Наиболее распространена общеметодическая трактовка, которая подразумевает знания, навыки, умения и психические процессы, которые возникают во время познания чужой лингвокультуры [Гальскова, 2006].

Например, Е.И. Пассов в качестве основного компонента содержания обучения рассматривает иноязычную культуру. Под иноязычной культурой исследователь понимает ту часть общей культуры человека, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах [Пассов, 2002:25].

И.Л. Бим в своих работах уделяет внимание экстралингвистической информации, отражающей духовные ценности, культуру и невербальные средства общения иноязычных народов. Содержание обучения включает:

- 1) языковой и речевой материал (от слова до звучащего текста), правила оформления и оперирования им;
- 2) предметное содержание – языковой и речевой материал, ограниченный темой и ситуацией общения (экстралингвистическая информация);

3) предметные и умственные действия с иноязычным материалом, которые участвуют в формировании знаний, навыков и умений, необходимых для осуществления видов речевой деятельности [Бим, 1988].

Согласно точке зрения Г.В. Роговой в состав содержания обучения входит 3 компонента:

- 1) лингвистический компонент – языковой и речевой материал;
- 2) психологический компонент – навыки и умения, которые позволяют пользоваться языком во время коммуникации;
- 3) методологический компонент – овладение учащимися приемами и стратегиями учения [Рогова, 1991].

С.Ф. Шатилов в качестве компонентов содержания обучения выделяет:

- 1) языковой материал;
- 2) знание правил употребления языковых явлений;
- 3) навыки и умения во всех видах речевой деятельности;
- 4) связный речевой материал, представленный в виде текстов;
- 5) воспитание эмоциональной сферы учащихся, их этическое и эстетическое воспитание [Шатилов, 1986].

Гальскова Н.Д. выделяет предметный и процессуальный аспект содержания обучения иностранным языкам. Предметный аспект включает: а) сферы и ситуации общения; б) темы и тексты; в) коммуникативные цели и намерения; г) страноведческие и лингвострановедческие знания; д) языковой материал. Основу процессуального аспекта составляют навыки и умения письменной коммуникации [Гальскова, 2006].

По мнению А.Н. Щукина, в состав содержания обучения также входит предметная и процессуальная стороны речевой деятельности:

- 1) процессуальная сторона – действия с иноязычным материалом, в результате выполнения которых приобретаются знания о единицах языка разного уровня: фонетических, лексических, грамматических, страноведческих и лингводидактических, формируются речевые навыки и умения, которые обеспечивают возможность использовать язык для коммуникации;

2) предметная сторона – содержательная сторона обучения, которая включает сферы, темы, ситуации общения, а также тексты, которые составляют материальную основу содержания обучения [Щукин, 2006].

Таким образом, после изучения различных точек зрения о компонентах содержания обучения можно сделать вывод, что общими для исследователей выступают процессуальный и предметный аспекты.

При отборе содержания обучения, направленного на формирование способности студента-лингвиста к переводу креолизованных текстов для младших школьников, мы основывались на точке зрения С.Ф. Шатилова и вслед за ним выделяем процессуальный, предметный и воспитательный аспект содержания обучения [Шатилов, 1986].

Процессуальный аспект содержания обучения переводу креолизованных текстов представлен навыками и умениями, владение которыми помогает переводчику осуществить успешную передачу креолизованного текста для детей с английского языка на русский.

Навык – это действие, которое в результате длительного повторения становится автоматическим. Под навыком переводчика понимается способность выполнять операции восприятия и анализа исходного сообщения с последующим формулированием сообщения на языке перевода. В данном исследовании формируются следующие навыки для осуществления перевода детского креолизованного текста:

- 1) обращаться к различным графическим средствам – шрифтам, цветам, выделениям – в соответствии с оригинальным текстом;
- 2) использовать словари, базы данных и другие электронные ресурсы для поиска информации;
- 3) оперировать системой международной переводческой транскрипции и транслитерации.

Умение – это способность осуществлять перевод, основанная на полученных знаниях и сформированных навыках. В данном исследовании формулируются следующие умения:

1) умение передавать стилистические приемы оригинала в доступной форме;

2) умение выбирать лексические и грамматические средства в соответствии с возрастными особенностями получателей текста перевода;

3) умение выделять культурно-маркированные единицы;

4) умение давать переводческий комментарий и сопровождать переведенные креолизованные тексты подходящим изображением для обеспечения передачи задумки автора;

5) умение «отходить, не удаляясь» [цит. по Комиссаров, 2011: 354], которое заключается в отхождении от текста оригинала в связи с невозможностью подобрать прямое соответствие;

6) умение грамотно и правильно выражать свои мысли в соответствии с нормами языка перевода;

7) умение редактировать свой перевод.

Предметная сторона обучения включает:

1) знания о способах перевода креолизованных текстов для младшего школьного возраста;

2) языковой и речевой учебный материал в рамках тем, интересных для младших школьников: научно-популярная литература, сказки о животных и природе, истории о магии и приключениях;

3) знание культурных особенностей англоязычных креолизованных текстов.

В качестве одного из основных компонентов содержания обучения исследователи выделяют воспитательный компонент [Пассов, 2002; Рогова, 1991; Шатилов, 1986]. Он заключается в развитии у студента качеств духовно-нравственной личности, формировании у него патриотического и эстетического воспитания. В связи с тем, что переведенные тексты влияют на психологические и нравственные характеристики детей младшего школьного возраста, важно чтобы в переводе отражались правильные ценности, мораль, и

чувства. Поэтому очень важно, чтобы сам переводчик осуществлял отбор текстов, которые способствуют воспитанию нравственных качеств детей.

В процессе обучения переводу в студентах воспитываются важные качества: ответственность, целеустремленность, способность оценивать силы и время, отведенное на работу, воображение, вежливость, самоорганизованность и требовательность к себе.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, к студентам предъявляется требование владения «системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей», умения «свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации» и «осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм» [ФГОС ВО, 2020].

В результате обучения у студента должна сформироваться переводческая компетенция, состоящая из нескольких субкомпетенций: лингвистической, экстралингвистической, информационно-технологической, межкультурной и стратегической.

Лингвистическая компетенция включает лексические, грамматические и дискурсивные знания, умения, навыки; знание о структурно-системном устройстве языка и их функциональных разновидностях; нормах языка и речи.

Под экстралингвистической компетенцией понимаются общие знания, знания по теории перевода, теории языка, экстралингвистические знания, в том числе переводческая эрудиция и интуиция.

Межкультурная компетенция предполагает сформированность специальных знаний, умений, навыков переводчика, его способностей, личностных установок, с помощью которых он может успешно осуществлять профессиональную деятельность медиатора культур.

Информационно-технологическая компетенция подразумевает способность переводчика использовать электронные словари, базы данных и интернет ресурсы в процессе работы.

Интерпретативная (смысловая) компетенция – способность устанавливать смысловой контакт, извлекать смысл воспринимаемого текста, выявлять и толковать смысловую организацию воспринимаемого текста, выделять смысловые единицы, ключевую информацию, перерабатывать полученную информацию, перефразировать, давать дефиниции, владеть навыками номинализации и вербализации на ИЯ и РЯ [Ковзанович, 2012].

Стратегическая компетенция предполагает владение умениями концентрации внимания, совершенствованием памяти, самокоррекции, психофизиологическими качествами — психомоторными навыками, когнитивными способностями, определенными психологическими характеристиками [Липатова, 2012].

Для переводчика детских текстов наиболее важны лингвистическая и экстралингвистическая компетенции, так как в процессе передачи креолизованного текста с английского языка на русский он столкнется с трудностями подбора наиболее удачных языковых единиц, синтаксических структур и средств художественной выразительности. Чтобы преодолеть межъязыковые несоответствия, переводчику придется не только продемонстрировать знание иностранного и родного языка, но и проявить смекалку, лингвистическую догадку и прогностические навыки.

Отбор учебного материала в настоящем исследовании осуществляется таким образом, чтобы он в максимальной степени отражал воспитательный, процессуальный и предметный аспекты содержания обучения, а также был эффективен в формировании компетенций, необходимых для осуществления успешного перевода креолизованных текстов для младшего школьного возраста.

2.2. Отбор учебного материала при обучении лингвистов переводу креолизованных текстов для младшего школьного возраста

В современной методике обучения иностранным языкам важное место имеет проблема рационального отбора материала. В рамках обучения студентов-лингвистов переводу креолизованных текстов единицей отбора материала выступают сами креолизованные тексты.

Для осуществления процессов методического отбора учебно-речевого материала необходимо руководствоваться рядом принципов, под которыми в данном исследовании понимаются «созданные на основе лингводидактических факторов требования к качественному составу совокупности текстового материала, необходимого для обучения письменному переводу» [цит. по Михайленко, 2015].

Учебный материал должен соответствовать особенностям письменного перевода как вида деятельности. В связи с этим исследователи выдвигают ряд принципов:

- 1) принцип возможности использования отбираемого материала для решения общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач; принцип научности и доступности [Шатилов, 1986];
- 2) принцип коммуникативной направленности [Рогова, 1991];
- 3) принцип межкультурного взаимодействия [Щукин, 2006];
- 4) принцип контрастивного сопоставления [Тарева, 2014];
- 5) принцип аутентичности; принцип прогрессивности [Тарнаева, 2010];
- 6) принцип информационной ценности материала [Будник, 2015].

В данном исследовании в качестве основных принципов отбора материала будут выступать: принцип научности и доступности, принцип диалога культур, принцип информационной ценности материала, принцип

аутентичности, принцип воспитательной ценности, принцип соответствия интересам получателей перевода и принцип переводческой ценности.

Принцип научности подразумевает, что отобранные креолизованные тексты для младшего школьного возраста не содержат отклонений от нормы в области грамматики, лексики, орфографии и стилистики. Информация в этих текстах излагается доступно и не содержит фактических и логических ошибок.

Принцип доступности реализуется в том, что отобранные креолизованные тексты должны соответствовать психологическим и возрастным особенностям детей младшего школьного возраста, перечисленных в пункте 1.3 настоящего исследования.

Принцип диалога культур подразумевает, что отбираются креолизованные тексты, которые сопоставляют факты родной и иноязычной культуры. Работа с такими текстами требует от студентов знания культуры англоязычных и родной страны, наличия фоновых и общих знаний.

Под принципом информационной ценности понимается как способность текста быть полезным для осуществления развивающей или воспитательной функции. Несмотря на то, что детские тексты зачастую кажутся развлекательными, в них заложен огромный потенциал для расширения кругозора ребенка и его всестороннего развития. Именно поэтому данный принцип является основополагающим при отборе речевого материала.

Принцип аутентичности заключается в использовании в качестве учебного материала подлинных англоязычных текстов, предназначенных для детей младшего школьного возраста. Посредством использования аутентичных креолизованных текстов в процессе обучения переводу студенты приобретают лингвокультурные знания и совершенствуют языковые навыки в рамках аутентичной ситуации общения.

Принцип воспитательной ценности заключается в отборе текстов, обеспечивающих формирование общечеловеческих ценностей (любовь к семье, друзьям, родине, уважение и бережное отношение к природе и др.) и

нравственных качеств, которые формируются в том числе посредством оценивания поступков сверстников, героев произведений [Михайленко, 2015].

Принцип соответствия текстов интересам детей младшего школьного возраста, которые являются получателями перевода. Согласно статистике, в этом возрасте доминирующим жанром для детей является художественная литература, но возрастает интерес к научной и научно-популярной литературе. Младших школьников интересует как устроен мир вокруг них: им нравится читать о животных, растениях, космосе и истории. Наряду с этим их привлекает и вымышленный мир, наполненный волшебством и фантастическими существами. Поэтому выбор текстов в соответствии с данным принципом достаточно велик.

Принцип переводческой ценности подразумевает, что отбор текстов производится на основе содержания в них языковых явлений, вызывающих трудности при переводе, а также лексических и фразеологических единиц или реалий, которые не имеют аналогов в языке перевода.

Таким образом, на основании данных принципов были отобраны креолизованные тексты из произведений С. Хокинга и стихотворения Р.Л. Стивенсона для детей.

2.3. Комплекс упражнений для обучения переводу креолизованных текстов для младшего школьного возраста

И.Л. Бим определяет упражнение как форму взаимодействия учителя и обучающегося, составленную на основе учебного материала и имеющую в своей структуре постановку задачи, пути её решения и контроль [Бим, 1988]. Для того, чтобы упражнение как единица обучения переводу детских креолизованных текстов обеспечивало формирование навыков и умений, оно должно соответствовать ряду требований:

- 1) формулировать конкретную задачу, соотносящуюся с целями обучения переводу, и представлять способы ее решения;
- 2) создавать интерес и мотивацию, за счет наличия установки, побуждающей к деятельности;
- 3) обеспечивать вербальными и невербальными опорами;
- 4) иметь коммуникативную направленность.

Под комплексом упражнений понимается совокупность упражнений, которые направлены на усвоение конкретных навыков и умений. Для разработки упражнений по обучению студентов-лингвистов переводу креолизованных текстов для младшего школьного возраста мы будем придерживаться точки зрения В.Н. Комиссарова, который выделял предпереводческие и собственно-переводческие упражнения [Комиссаров, 2002].

2.3.1. Предпереводческие упражнения

Цель предпереводческих упражнений предвосхитить успешный переводческий процесс. Они направлены на поиск информации о тексте и определение трудностей, которые могут возникнуть при переводе. Этот вид упражнений отражает коммуникативную установку, проверяет наличие у студентов языковых и фоновых знаний и показывает, каким образом решаются типичные переводческие задачи [Аникина, 2012].

Первую группу предпереводческих упражнений составят упражнения по работе с лексическими и стилистическими особенностями креолизованных текстов для детей младшего школьного возраста.

Опираясь на особенности детских текстов, в качестве основных лексических единиц, вызывающих трудность при переводе, мы выделяем:

- 1) имена собственные;
- 2) термины;

3) стилистические средства выразительности (метафоры, сравнения, олицетворения и др.).

Упражнение 1.

Ознакомьтесь с креолизированным текстом. Определите, к какому стилю он относится. Какие лексические средства помогают сделать вывод о том, что текст относится к данному стилю?

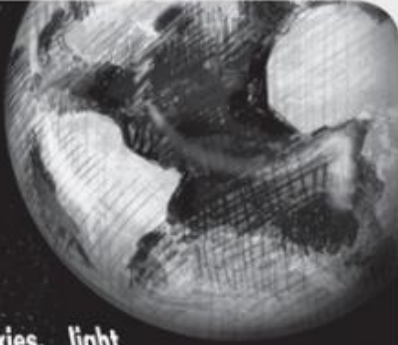


Removing all the air particles from a room is not an easy job. Even a room completely empty of atoms still contains radiation:

- Infra-red photons emitted by the warm walls of the room
- radio photons from
- TV transmitters
- microwave photons left over from the Big Bang
- other particles whizzing through from space (e.g. neutrinos produced by the Sun)
- It also would still contain dark matter!

Упражнение 2.

Выпишите из текста имена собственные. К какой области знаний они относятся? Прочитайте полученные варианты. При необходимости воспользуйтесь словарем.



Unlike most galaxies, light received from Andromeda is blue-shifted. This is because the expansion of the Universe—which makes galaxies move away from each other—is being overcome by gravity between the two galaxies, and Andromeda is falling toward the Milky Way at around 300 kilometers per second (186 miles per second). The two galaxies may collide in around 4.5 billion years, and eventually merge—or they may just miss. Collisions between galaxies are thought not to be unusual—the small Canis Major dwarf galaxy appears to be merging with the Milky Way right now!

Упражнение 3.

a) *Определите, какие стилистические средства были использованы автором Робертом Льюисом Стивенсоном в стихотворении “Windy Nights”. Какой эффект добавляют невербальные средства?*

Windy Nights

Whenever the moon and stars are set,
Whenever the wind is high,
All night long in the dark and wet,
A man goes riding by.
Late in the night when the fires are out,
Why does he gallop and gallop about?

Whenever the trees are crying aloud,
And ships are tossed at sea,
By, on the highway, low and loud,
By at the gallop goes he.
By at the gallop he goes, and then
By he comes back at the gallop again.

Robert Louis Stevenson



б) Соотнесите название стилистического приема с отрывком стихотворения. Один прием является лишним.

1) trees are crying

2) the wind is high

3) gallop and gallop around

4) low and loud

5) By at the gallop he goes, and then

By he comes back at the gallop again.

а) стилистический повтор

б) анафора

в) эпитет

г) олицетворение

д) метафора

е) эпитафия

Во вторую группу предпереводческих упражнений входит сопоставление параллельных текстов на языках оригинала и перевода с целью анализа использованных переводчиком трансформаций.

Упражнение 1.

Сопоставьте стихотворение Р.Л. Стивенсона “My Shadow” с переводом И. Ивановского. Найдите примеры использования переводчиком антонимического перевода. Оправдано ли использование этого переводческого приёма?

My Shadow	Моя тень
I have a little shadow that goes in and out with me,	Тень бежит за мной вприпрыжку, чуть я только побегу.
And what can be the use of him is more than I can see.	Что мне делать с этой тенью, я придумать не могу.
He is very, very like me from the heels up to the head;	Мы похожи друг на друга, тень проворна и смешна,
And I see him jump before me, when I jump into my bed.	И в постель под одеяло первой прыгает она.
The funniest thing about him is the way he likes to grow	Но смешней всего, ребята, это как она растет.
Not at all like proper children, which is always very slow;	Ей терпенья не хватает подрастать из года в год.
For he sometimes shoots up taller like an india-rubber ball,	То взлетит она, как мячик, по стене гулять пойдет,
And he sometimes goes so little that there's none of him at all.	То вдруг так она сожмется, что и вовсе пропадет.
He hasn't got a notion of how children ought to play,	Тень не знает, как играют, где найти других ребят.
And can only make a fool of me in every sort of way.	Целый день меня дурачит, и всегда на новый лад.

<p>He stays so close behind me, he's a coward you can see;</p> <p>I'd think shame to stick to nursie as that shadow sticks to me!</p> <p>One morning, very early, before the sun was up,</p> <p>I rose and found the shining dew on every buttercup;</p> <p>But my lazy little shadow, like an arrant sleepy-head,</p> <p>Had stayed at home behind me and was fast asleep in bed.</p>	<p>Тень одна ходить боится, все за мной она бежит.</p> <p>Так за нянюшку цепляться для мальчишки просто стыд.</p> <p>Я поднялся рано-рано, до восхода полчаса.</p> <p>Я увидел, как сверкала в каждом лютике роса.</p> <p>Но ленивой в это утро что-то тень моя была,</p> <p>Не хотела встать с постели и до солнышка спала.</p>
--	--

Упражнение 2.

Сравните вербальный компонент детского креолизованного текста на английском языке с переводом на русский. Установите систему контекстуальных и внетекстовых зависимостей для подчеркнутых слов. Предположите, почему переводчик использовал лексические замены.

<p>The Swing</p>	<p>Качели (перевод В. Брюсова)</p>
<p>How do you like to go up in a <u>swing</u>, Up in the air so blue?</p> <p>Oh, I do think it the pleasantest <u>thing</u> Ever a child can do!</p> <p>Up in the air and over the wall, Till I can see so <u>wide</u>, River and trees and cattle and all Over the <u>countryside</u></p> <p>Till I look down on the garden green, Down on the roof so brown Up in the air I go flying again, Up in the air and down</p>	<p>Скажи: ты любишь с доской качелей Взлетать среди ветвей? Ах, я уверен, из всех веселий Это - всего милей!</p> <p>Взлечу высоко над оградой, Всё разом оглянута: Увижу речку, и лес, и стадо, И всю страну!</p> <p>Вот сад увижу внизу глубоко, И крыши, и карниз, На воздух вверх я лечу высоко, На воздух вверх и вниз!</p>

2.3.2. Собственно-переводческие упражнения

Под собственно-переводческими упражнениями понимают упражнения на отбор приемов перевода и перевод текстов, которые содержат сложные языковые явления.



К основным видам собственно-переводческих упражнений относятся:

- 1) языковые;
- 2) операционные;
- 3) коммуникативные [Неугодникова, 2017].

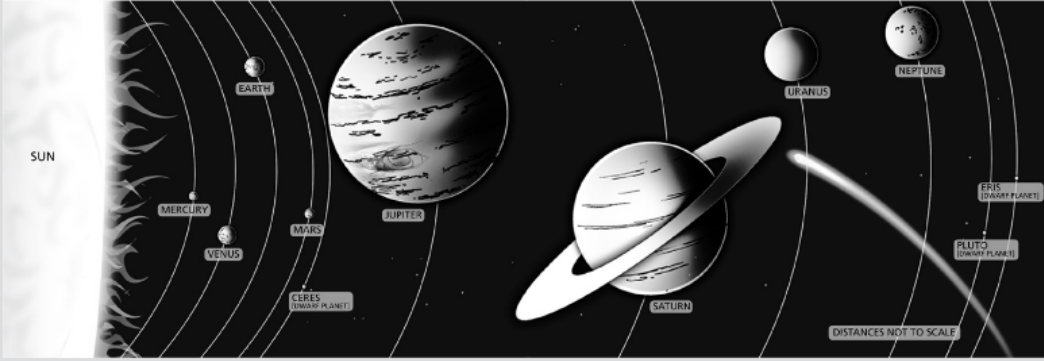
Предназначение *языковых упражнений* – развивать умение студентов решать переводческие задачи, которые связаны с лексическими расхождениями и несовпадением структур двух языков.


Упражнение 1.

Подберите русское название к именам собственным в креолизованном тексте.

 Distance of the Earth from the Sun: 93 million miles (149.6 million km) on average 

- Number of planets: 8
- From closest to the Sun, the planets are: Mercury, Venus, Earth, Mars, Jupiter, Saturn, Uranus, and Neptune

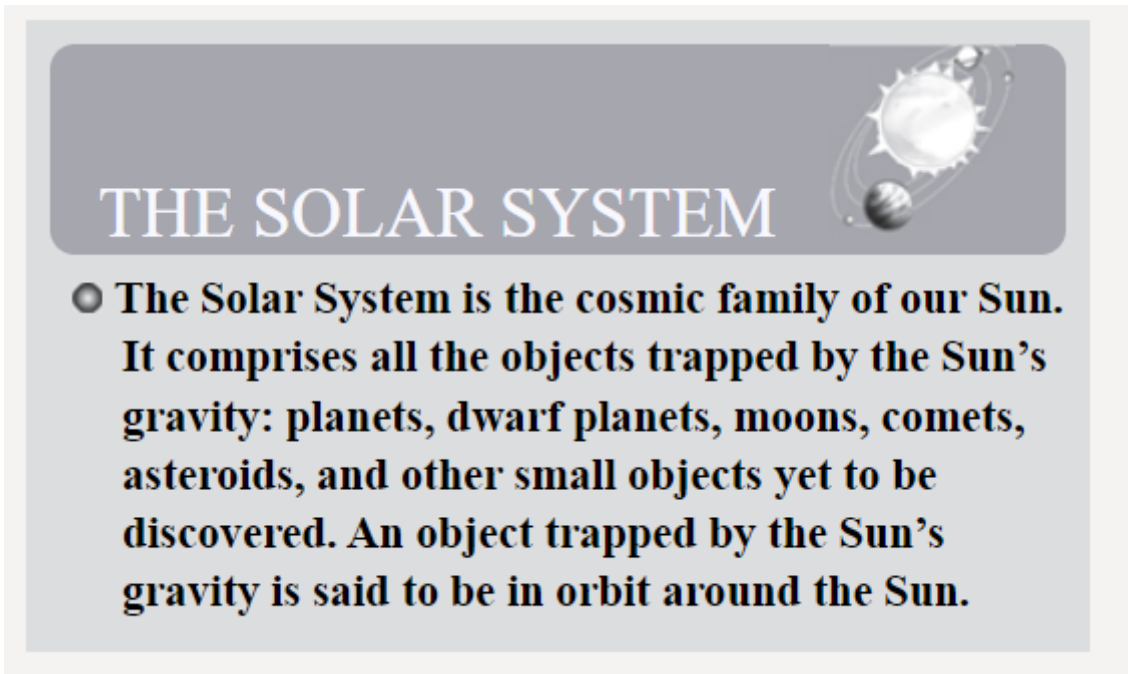


 Number of dwarf planets: 3

- From closest to farthest to the Sun, the dwarf planets are: Ceres, Pluto, and Eris
- Number of known planetary moons: 165 Mercury: 0; Venus: 0; Earth: 1; Mars: 2; Jupiter: 63; Saturn: 59; Uranus: 27; Neptune: 13
- Number of known comets: 1,000 (estimated real number: 1,000,000,000,000,000)

Упражнение 2.

Рассмотрите креолизованный текст. Охарактеризуйте функцию инфинитивных конструкций в данном тексте. Предложите вариант перевода инфинитивных конструкций на русский язык.



THE SOLAR SYSTEM

- **The Solar System is the cosmic family of our Sun. It comprises all the objects trapped by the Sun's gravity: planets, dwarf planets, moons, comets, asteroids, and other small objects yet to be discovered. An object trapped by the Sun's gravity is said to be in orbit around the Sun.**

Операционные упражнения помогают отработать умение использовать различные способы перевода и переводческие трансформации.

Упражнение 1.

Сравните текст, выполненный в онлайн-переводчике с оригиналом. Определите, какие ошибки и неточности встретились в тексте перевода, и предложите свой вариант перевода.

<p>Asteroids are objects that orbit the Sun but are not big enough to be round and to be called planets or dwarf planets. There are millions of them around the Sun: 5,000 new asteroids are discovered every month. Their size varies from a few inches across to several hundred miles wide.</p>	<p>Астероиды — это объекты, вращающиеся вокруг Солнца, но недостаточно большие, чтобы иметь круглую форму и называться планетами или карликовыми планетами. Вокруг Солнца их миллионы: каждый месяц открывается 5000 новых астероидов.</p>
--	--

<p>There is a ring full of asteroids that circle the Sun. This ring lies between Mars and Jupiter. It is called the Asteroid Belt. Even though there are a lot of asteroids in the Asteroid Belt, it is so huge and spread out that most of the asteroids there are lone space travelers. Some places, however, may be more crowded than others.</p>	<p>Их размер варьируется от нескольких дюймов в поперечнике до нескольких сотен миль в ширину. Вокруг Солнца есть кольцо, полное астероидов. Это кольцо находится между Марсом и Юпитером. Его называют поясом астероидов. Несмотря на то, что в Поясе астероидов много астероидов, он настолько огромен и разбросан, что большинство астероидов там — это одинокие космические путешественники. Однако в некоторых местах может быть больше людей, чем в других.</p>
--	---

Упражнение 2.

Определите, по какой причине отмеченные единицы нуждаются в конкретизации или генерализации. Найдите им соответствия на русском языке.

But cats (**classical!**) are made of atoms (quantum!). Erwin Schrödinger **imagined** what this might mean for a cat—though don't **do** this to your pet cat (Schrödinger didn't actually do it either)!

He imagined shutting a cat inside a (completely light- and soundproof) box with some poison, a radiation detector, and a small amount of radioactive material. When the detector bleeps (because an atom produces radiation), then the poison is automatically **released**. After a **while** in the box, is the cat still alive? The atoms in the box (including the cat's) take all possible **paths**: In some, radiation is **produced** and the poison released; but not in others. Only when we make an observation by

opening the box do we **discover** if the cat has survived. Before that, the cat is neither definitely dead nor definitely alive—in a way, it’s a combination of **both**!

Коммуникативные упражнения направлены на развитие умения выполнять нужные действия на каждом этапе создания переводческого продукта.

Упражнение 1.

Переведите текст двумя способами – буквальным и коммуникативным. Сопоставьте результаты и определите, какой способ удачнее для перевода детского креолизованного текста.

“Astronauts wanted!” he read. “Astronauts wanted!” he repeated. “That’s so cool!” He continued reading out loud. “Do you have what it takes to leave Earth behind and travel farther than any human being has gone before? Could you start a human habitation on the red planet? Could you save the future of the human race by helping it spread out into space and colonize a whole new planet? Do you have the skills to take us into a new era of manned space travel?” George rattled off quickly. “If so, apply here. . . . Hang on,” he said suspiciously. “If they want astronauts, don’t you think they mean grown-up ones?”



Упражнение 2.

Прочитайте отрывок креолизованного текста. Определите, какие из выделенных единиц непонятны для детей младшего школьного возраста и нуждаются в переводческом комментарии. Дайте переводческий комментарий, используя слова или изображения.

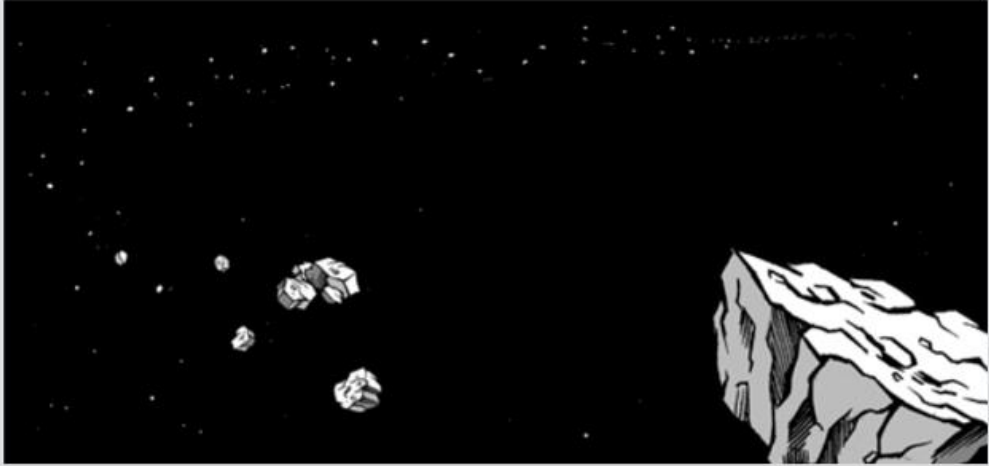
If there were no forces, particles colliding inside machines like the LHC would come out the same as they went in. Forces allow fundamental particles to influence each other in collisions.


Physicists can represent a collision by using Feynman diagrams. One Feynman diagram is one part of describing such a collision and the diagrams need to be summed up for a complete description of a single collision.

Упражнение 3.

Закончите креолизованный текст для младших школьников. Дополните вербальную часть и подберите изображения. Переведите получившийся текст на русский язык.

ASTEROID BELT



 Asteroids are objects that orbit the Sun but are not big enough to be round and to be called planets or dwarf planets. There are millions of them around the Sun: 5,000 new asteroids are discovered every month.

Таким образом, комплекс упражнений по обучению студентов-лингвистов креолизованных текстов для младшего школьного возраста представлен предпереводческими и собственно-переводческими упражнениями.

Выводы по главе 2

Содержание обучения переводу креолизированных текстов для детей младшего школьного возраста было представлено тремя аспектами: процессуальным, предметным и воспитательным.

Процессуальный аспект в нашем исследовании включает умения и навыки, которыми должен владеть переводчик для осуществления успешного перевода креолизованного текста для детей младшего школьного возраста.

Предметный аспект отразил содержательную сторону обучения: профессиональные знания, необходимые переводчику для осуществления передачи текстов с одного языка на другой, темы интересные детям младшего школьного возраста, а также тексты, входящие в состав обучения.

Воспитательный аспект показал, как работа с детскими креолизированными текстами развивает у студентов такие качества как патриотизм, целеустремленность, умение оценивать свои силы и другие.

В ходе исследования были выделены принципы, которые послужили основой отбора речевого материала для составления комплекса упражнений. К ним относятся: принцип научности и доступности, принцип межкультурного взаимодействия, принцип информационной ценности материала, принцип воспитательной ценности, принцип соответствия интересам получателей перевода, принцип переводческой ценности.

Для обучения студентов-лингвистов переводу детских креолизированных текстов были разработаны предпереводческие и собственно-переводческие упражнения.

В рамках данного исследования предпереводческие упражнения направлены на работу с лексическими и стилистическими особенностями креолизированных текстов для детей младшего школьного возраста. Студенты-лингвисты работают с именами собственными, терминами и средствами художественной выразительности, которые встречаются в детских текстах.

Наряду с данными упражнениями важное место занимают упражнения, направленные на анализ использованных переводчиком трансформаций.

В группу собственно переводческих включены следующие упражнения:

- 1) языковые – поиск соответствий лексическим и грамматическим единицам английского языка, которые вызывают сложности при переводе;
- 2) операционные – отрабатывается умение студента использовать переводческие трансформации для решения конкретной переводческой задачи;
- 3) коммуникативные – студент задействует все полученные навыки и умения для создания нового креолизованного текста на русском языке.

Таким образом, описанный комплекс упражнений может быть положен в основу для разработки учебного пособия по обучению перевода креолизованных текстов для детей младшего школьного возраста.

Заключение

Перевод креолизованных текстов для детей младшего школьного возраста является трудной задачей. К детским текстам, в связи с возрастными и психологическими особенностями получателей текста, применяются повышенные требования. Переводчик не только должен на высоком уровне владеть иностранным и родным языком, но и уметь побудить интерес юного читателя к темам и проблемам, поднятыми автором оригинального текста. Именно поэтому подготовка переводчика детских текстов важна и актуальна.

Первая глава выпускной квалификационной работы посвящена теоретическим вопросам, связанным с креолизованными текстами для детей и их ролью в современном мире. Мы пришли к выводу, что многообразие креолизованных текстов, которые не ограничены темами и конкретными научными областями, представляет интерес с точки зрения перевода. В детских произведениях содержатся лексические, грамматические и стилистические единицы, которые потребуют от переводчика использовать не только свои знания, но и творческий подход.

Во второй главе было разработано содержание обучения переводу креолизованных текстов для детей младшего школьного возраста и определены его основные компоненты: процессуальный, предметный и воспитательный, выделены критерии для отбора речевого материала и разработан комплекс упражнений для обучения студентов-лингвистов.

Комплекс упражнений направлен на работу с разными видами креолизованных текстов: прозаическим и поэтическим. Каждый из них обладает собственными лексическими, грамматическими и стилистическими особенностями, с которыми необходимо познакомить будущих переводчиков. В процессе работы над упражнениями они научатся правильно подбирать языковые средства, использовать трансформации для осуществления адекватного перевода и смогут сами создавать креолизованные тексты.

В настоящее время встречается небольшое количество научных работ, которые связаны с обучением переводу детской литературы, эта область остается вне поля зрения отечественных и зарубежных методистов. Однако, комплекс упражнений, представленный в данном исследовании, может быть использован для разработки учебных пособий по обучению переводу детской литературы и положить начало исследованиям в этой области.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» от 12 августа 2020 г.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика. обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
3. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. — СПб.: Издательство «Союз», 2001. — 288 с.
4. Аликина Е.В. Содержательные ориентиры методической системы обучения устной переводческой деятельности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 6(72): в 3-х ч. Ч. 2. – С. 172-174.
5. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е.Е. Анисимова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.
6. Ариас А.-М. Поликодовый текст как семиотико-семантическое и эстетическое знаковое единство (на примере немецкой карикатуры) // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2011. № 6.
7. Барова А.Г. Особенности перевода креолизованных немецкоязычных текстов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2022. - №4. – С. 18-27.
8. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. / Л. С. Бархударов. – М.: ЛКИ, 2010. – 240 с.
9. Барышникова, Е.В. Психология детей младшего школьного возраста [Текст]: учебное пособие / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. – 174 с.

10. Беленко А.В. Креолизованный текст как дидактическое средство освоения индивидуальной образовательной траектории в вузе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. - №5.
11. Бернацкая, А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник [Текст] / Краснояр. Гос. ун-т; Под редакцией А.П. Сковородникова. Вып. 3 (11). – Красноярск, 2000.
12. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. – М., 1988. – 328 с.
13. Бухина О.Б. Примечания переводчика в эпоху Интернета [Электронный ресурс] // Детские чтения 14 (№2). URL: <https://doi.org/10.31860/2304-5817-2018-2-14-259-277> (дата обращения 27.10.2022).
14. Волков, Б.С. Психология возраста: от младшего школьника до старости [Текст] / Б.С. Волков. – М.: Владос, 2013. – 511 с.
15. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. Вып. 20. Екатеринбург, 2006. С. 180-189. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyyu-tekst-aspekty-izucheniya-1> (Дата обращения: 06.04.2022).
16. Воюшина. М.П. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: Пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / Под ред. Т.Г.Рамзаевой. - СПб.: Специальная Литература, 1998.
17. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2017. – 199 с.
18. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика, методика. - М., 2006.
19. Глебова Л. Н. Мультимодальный образовательный текст массовых открытых онлайн-курсов (МООК): рекомендации по визуализации контента // Научный диалог. 2016. № 10 (58).

20. Гуревич, П.С. Психология и педагогика [Электронный ресурс]: учебник/ Гуревич П.С. – Электрон. текстовые данные. – М.: ЮНИТИДАНА, 2010. – 320 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8121>. – ЭБС «IPRbooks».

21. Дубовицкая, Л. В. Использование тропов в креолизованных текстах письменной коммуникации [Текст] / Л. В. Дубовицкая // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Лингвистика. - М.: МГОУ, 2011. - Вып. 2. - С. 43-46.

22. Дугалич Н.М. Проблема перевода вербального компонента креолизованного текста политической карикатуры (на материале арабского и французского языков) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т. 8. № 4. С 902-911.

23. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка. Л. М. Зельманова. Пособие для учителя. – Москва: Просвещение, 1984. – 159 с.

24. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М., 1991.

25. Зылевич Д.П. Особенности языка и стиля произведений для детей (на материале современной детской литературы) / Веснік БДУ. Сер. 4. – 2012. – № 1. – С. 65-69. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/44566/1/65-69.pdf> (Дата обращения: 12.04.2022).

26. Зылевич, Д. П. Редакторская подготовка изданий для детей: учеб. пособие для студентов / Д. П. Зылевич. – Минск: БГТУ, 2013. – 210 с.

27. Илюшкина, М. Ю. теория перевода: основные понятия и проблемы: [учеб. пособие] / М. Ю. Илюшкина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 84 с.

28. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English <=> Russian. Серия: Изучаем иностранные языки. – СПб.: Издательство Союз, 2001. – 320 с.

29. Карайченцева С. А. 2004. Книговедение: Литературно-художественная и детская книга. Издания по филологии и искусству. Учебник

для вузов. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://studfile.net/preview/9421675/page:33/#50> (дата обращения: 08.04.2022).

30. Ковзанович О.В. Письменная компетенция переводчика: структурно-содержательный аспект // Вестник ИЖГТУ. – 2012. – № 4(56).

31. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк. – 1990. – 253 с.

32. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС. — 2002. — 424с.

33. Кулагин Д.Л. Функции русских сказок: философско-культурологический анализ // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. № 1(75) С. 133-136.

34. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., Просвещение». - 1969. – 214 с.

35. Лингвистический энциклопедический словарь / [Науч.-ред. совет изд-ва "Сов. энцикл.", Ин-т языкознания АН СССР]; Гл. ред. В. Н. Ярцева. - М. : Сов. энцикл., 1990. - 682,[3] с.

36. Максименко О.И. Поликодовый vs. креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. - №2. – с.93-102.

37. Морозова С.С. Принципы гармонизации смыслов креолизованного текста при переводе [Текст] / С.С. Морозова // III Междунар. Бодуэновские чтения (Казань, 23—25 мая 2006 г.): Тр. и мат.: В 2 т.; Под общ. ред. К.Р. Галиуллина. — Казань: Изд-во Казан. ун-та. — 2006. — Т. 1. — С. 99—101.

38. Мундриевский Е.В. Использование комиксов в обучении чтению на уроках английского языка // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2018. - №3. С. 109-113.

39. Мусохранова А.А., Крапивкина О.А. Типология креолизованных текстов // European Student Scientific Journal. – 2014. – № 3.4.2[Электронный

ресурс] – Режим доступа: <https://s.sjes.esrae.ru/pdf/2014/3/12.pdf> (Дата обращения: 05.04.2022).

40. Некрасова Е. Д. К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 378.

41. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2003.

42. Новоселова А.С., Боровикова К.В. Особенности перевода комикса с английского языка на русский язык // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2018. - №2. – с.200-207.

43. Пассов Е.И., Кузнецова Е.С. Современные направления в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Интерлингва, 2002. — 40 с.

44. Первова Г.М. Детская литература как предмет исследования в риторической ретроспективе [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-literatura-kak-predmet-issledovaniya-v-ritoricheskoj-retrospektive> (дата обращения 05.10.2022).

45. Пойманова О. В. Семантическое пространство видеовербального текста: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19. - Москва, 1997. - 237 с.

46. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: «Р. Валент», 2007. – 244 с.

47. Романовская, О.Е. Креолизованный текст и его восприятие реципиентом, принадлежащим к другой лингвокультурной общности / О.Е. Романовская // Уч. зап. Ульянов. гос. ун-та. Сер. Лингвистика. – 2000. №5. – С. 53-57.

48. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

49. Рябкова, Н.И. О разграничении междометий и звукоподражаний [Текст] / Н.И. Рябкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 348-357.

50. Сабадин С.Т.М.Ж.П. Смешанные тексты: креолизованный vs поликодовый vs мультимодальный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Том 15. - №6. – С. 2017-2023.

51. Сибгатуллина А.А. Использование мультимодальных текстов при подготовке учителя иностранного языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Том 7. - №. – С. 137-143.

52. Сонин А.Г. Комикс: психолингвистический анализ: Монография/Под ред. В.А. Пищальниковой. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 1999.

53. Сонин А. Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. – М.: Ин-т языкознания РАН. – 2005.

54. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. –М.: Наука, 1990. – 294 с.

55. Тарасов Е.Ф. Смысловое восприятие креолизованного текста // Креолизованный текст: Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И.В. Вашунина. Ред. колл.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. – М.: Институт языкознания РАН, 2020. – 206 с.

56. Тарнаева Л.П. Идиоматичность институционального дискурса в свете проблем перевода / Л.П. Тарнаева // Индустрия перевода: материалы IX Международной научной конференции. – 2017. – 159-164 сс.

57. Тарнаева Л.П. Критерии и единицы отбора лингвистического материала для обучения переводчиков трансляции культурно-маркированной информации институционального делового дискурса [Текст]/ Л.П. Тарнаева // Вестник ПГЛУ. – 2010. №4 – 286-289 сс.

58. Тимко Н.В. К вопросу о передаче культурной специфики текста в переводе // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. – 61-66 сс.

59. Токпаева Л.С. К вопросу о речевых особенностях детской переводной литературы / Мир науки, культуры и образования. – 2018. – № 6 (73). – С.565-566.

60. Томилова С.Д. Читательские приоритеты детей младшего школьного возраста / Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – С. 127-134.

61. Трубина З.И. Лингводидактический потенциал креолизованных текстов // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – с. 163-174.

62. Тумакова Е.В. Креализованный текст в художественном и медийном дискурсе // Мир русского слова. 2016. №2. – С. 43-49. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyu-tekst-v-hudozhestvennom-i-mediynom-diskurse> (Дата обращения: 16.04.2022).

63. Туревская Е.И. Возрастная психология. – Тула. – 2002.

64. Удод, Д. А. Креолизованный текст как особый вид паралингвистически активного текста / Д. А. Удод. — Текст: непосредственный // Современная филология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, январь 2013 г.). — Т. 0. — Уфа: Лето, 2013. — С. 97-99. — URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/78/3254/> (дата обращения: 21.05.2022).

65. Харченкова И. В. Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов: дис. ... на соискание учен. степени. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания / Харченкова Ирина Вячеславовна. Санкт-Петербург, 2014. 283 с.

66. Харченкова И.В., Харченкова Л.И. К проблеме восприятия и понимания креолизованных текстов // Царскосельские чтения. – 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-vozpriyatiya-i-ponimaniya-kreolizovannyh-tekstov> (Дата обращения: 28.05.2022).

67. Хокинг С. Джордж и код, который не взломать (перевод на русский язык Е. Канищевой). – «Розовый жираф», – 2014. – 251 с.

68. Хокинг С. Джордж и тайны Вселенной (перевод на русский язык Е. Канищевой). – «Розовый жираф», – 2008. – 300 с.

69. Черемисинова И.С. Принципы и критерии отбора и организации учебного речевого материала для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 4. С. 180-186.
70. Чернышенко О. В. Лингводидактический потенциал креолизованного текста в рамках компетентностного подхода // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5 (118). С.155-159.
71. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В.Е. Чернявская. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.
72. Шабельников, В. К. Функциональная психология. Формирование психологических систем: психика как функциональная система. Формирование быстрой мысли. Социо-биосферная детерминация личности: учебник / В. К. Шабельников. – Москва: Культура: Академический проект, 2013. – 590 с.
73. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» - 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
74. Шемчук Ю.М. Коннотативные значения лексем в художественных текстах и их переводах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. - №1. – С.193.
75. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Филоматис, 2006. — 480 с.
76. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
77. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. L. - N. Y.: Routledge, 2010.
78. Leeuwen T. van. Introducing Social Semiotics. - L.: Routledge, 2005.

79. Hawking S., Hawking L. George and the Unbreakable Code. – Random House Children's Books, 2014. – 321 p.
80. Hawking S., Hawking L. George's Secret Key to the Universe. – Random House Children's Books, 2007, – 300 p.
81. Hawking S., Hawking L. George and the Big Bang. – Random House Children's Books, 2011, - 304 p.
82. Hawking S., Hawking L. George and the Blue Moon. – Random House Children's Books, 2016, - 336 p.
83. Hawking S., Hawking L. George's Cosmic Treasure Hunt. – Random House Children's Books, 2009, – 320 p.
84. Hawthorn P. The Usborne Little Book of Poems for Young Children. – London: Usborne Publishing Ltd., 2006. – 96 p.