



ПОЛИТЕХ
Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого



ПОЛИТЕХ
Гуманитарный институт

Политехническая весна Гуманитарные науки

**Материалы Всероссийской
научно-практической
студенческой конференции**

27–28 марта 2020 года



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

ПОЛИТЕХНИЧЕСКАЯ ВЕСНА ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Материалы Всероссийской
научно-практической студенческой конференции

27–28 марта 2020 года



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург

2020

ББК 60я43

П50

Политехническая весна. Гуманитарные науки : материалы Всероссийской научно-практической студенческой конференции, 27–28 марта 2020 г. / под общ. ред. Н. И. Алмазовой, Ф. И. Валиевой. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. – 302 с.

В сборник включены статьи студентов, аспирантов и молодых специалистов российских вузов. Материалы отобраны по результатам работы секций III Всероссийской научно-практической студенческой конференции «Политехническая весна. Гуманитарные науки» (Санкт-Петербург, 27–28 марта 2020 года). В публикациях затрагиваются актуальные вопросы гуманитарного знания, включая различные аспекты лингвистики и лингводидактики, современного литературоведения и перевода, издательского дела, педагогической психологии, цифровой педагогики и других разделов.

Представляет интерес для специалистов в различных областях гуманитарных наук, для учащихся и преподавателей университетов и общеобразовательных школ, всех стремящихся к совершенствованию системы гуманитарного образования.

Редакционная коллегия:

Ф. И. Валиева (отв. ред.), М. П. Агафонова,
О. В. Анисимова, Н. В. Анисина, Т. Ю. Волошинова,
Е. Б. Гулк, А. В. Дмитриев, Е. А. Иванова,
М. А. Солошенко, О. Ю. Харламова, А. А. Шакуров

Печатается по решению

Совета по издательской деятельности Ученого совета
Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

ISBN 978-5-7422-7051-5

© Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, 2020

Потенциал проектно-исследовательской деятельности школьников в контексте обучения английскому языку: опыт группового исследования

Аннотация. *Статья посвящена вопросу возможностей использования проектно-исследовательской деятельности в целях обучения иностранному языку в общеобразовательной школе. Показана эффективность использования данной деятельности при обучении иностранному языку, в частности, для развития метапредметных умений, формирования социально-гражданской идентичности обучающихся. Анализируется опыт курирования проектов старшеклассников на АЯ в одной из московских школ. При анализе организации проектно-исследовательской деятельности в школе были выявлены недостатки, которые послужили причиной создания технологии проведения проектно-исследовательской деятельности для разных образовательных аспектов и создания банка соответствующих тем.*

Ключевые слова: *проектно-исследовательская деятельность, иностранный язык, метапредметные умения, социально-гражданская идентичность*

Для современного общества характерны коммуникация, сотрудничество, обмен информацией в различных сферах деятельности. Поэтому изучение иностранного языка становится неотъемлемой частью современного образования. Однако, процесс обучения иностранным языкам требует использование новых современных методов и подходов. С целью успешного овладения обучающимися иностранного языка в школах все чаще применяется проектно-исследовательская деятельность (далее ПИД).

В своё время такие учёные, как А.В. Леонтович [1], Е.С. Полат [2] изучали проектную и исследовательскую деятельность. На основании их научных трудов, можно сказать, что проектно-исследовательская деятельность – это деятельность по проектированию собственного исследования, направленная на получение новых знаний из разных сфер деятельности и систематизацию данных знаний, а также получения конкретных продуктов, связанных с решением актуальных, часто междисциплинарных, проблем. Данная цель предполагает постановку задач, целей, выбор методов, планирование хода исследования для получения результатов продуктов деятельности.

Важно отметить, что одной из главных целей ПИД на иностранном языке является развитие иноязычной коммуникативной компетенции на основе решения задач междисциплинарного характера (См. таблицу 1).

Таблица 1. Реализация ИКК в процессе ПИД

| Компетенции | Реализация компетенций в ПИД |
|-----------------------|---|
| Речевая | - говорение: ИЯ выступает как средство для выражения мыслей, участия в дискуссиях и т.д.; - письмо: написание обоснования, теоретической и практической частей ПИД; -чтение: изучение аутентичной литературы, поиск необходимой информации в тексте; - аудирование: восприятие языковой формы и понимание содержания высказывания (во время обсуждений тем, ожидаемых результатов, презентации продукта) |
| Языковая | применение языковых знаний (фонетические, орфографические, лексические, грамматические) и навыков (во время обсуждения темы, при описании ПИД и т.д.) |
| Социокультурная | знания о социокультурном своеобразии (чтение источников иноязычной культуры и родной культуры); умение сопоставлять мнения, взятые из разных культур |
| Компенсаторная | использование лексических структурных элементов в ситуациях устного общения; замена какого-либо слова при помощи синонимов, дефиниций; использование мимики, жестов, опираясь на национально-культурные особенности страны изучаемого языка |
| Учебно-познавательная | развитие самостоятельной работы (самостоятельное определение целей и задач, самоконтроль, самооценка) повышение мотивации (выбор темы из сфер интересов); использование ИКТ (поиск источников, подготовка к презентации) |

Для достижения данной цели сейчас в школах (образовательных учреждениях) проходит большое количество проектных и исследовательских конкурсов, таких как «Lingua+», проводимый ГБОУ школой (лицей) №1535.

Соответственно, изучение процесса и результатов ПИД в данном образовательном учреждении легло в основу нашего исследования, целью которого является выявление ресурсов и возможностей для улучшения показателей обучения английскому языку в школе на основе интеграции такого обучения с ПИД. В ходе наблюдения за существующим учебным процессом нам удалось выявить потенциал ПИД на АЯ с точки зрения решения некоторых актуальных задач современного школьного образования, а именно: развития метапредметных умений субъекта образования, формирования социально-гражданской идентичности у подрастающего поколения. Рассмотрим сущность отобранных для нашего исследования проблем, а затем представим потенциал ПИД для их решения.

Во время изучения ПИД в школе была поставлена задача рассмотреть ПИД как основу для развития метапредметных умений у обучающихся на этапе средней (полной) общеобразовательной школы. Анализ ПИД на иностранном языке в школе показал, что обучающиеся испытывают трудности в применении метапредметных умений.

Стоит отметить, что в настоящее время крайне актуальным становится развитие метапредметных умений обучающихся. В обобщенном смысле под этим подразумевается интегрирующее обучение, доступное для всех предметных областей, способы получения, дифференциации, обработки и использования актуальной для субъекта обучения информации. Развитие метапредметных умений позволяет обучающимся самостоятельно найти решение проблем, с которыми встречается каждый человек на разных этапах своего жизненного пути в условиях быстро меняющегося общества, т.е. проявлять свой творческий потенциал.

Одним из условий и возможностей для реализации метапредметных умений является проектно-исследовательская деятельность. Данная деятельность подразумевает получение результата в ходе учебно-познавательной деятельности. Результат данной деятельности основан на решении практической, теоретической, но обязательно лично и социально-значимой проблемы. Метапредметность позволяет сформировать у обучающихся целостную картину мира. Предполагается, что обучающийся, сначала получает знания на разных предметах, затем переходит к их систематизации. Данный процесс помогает решать проблемы изолированности и фрагментарности разных научных дисциплин и, как следствие, познание учебных предметов [3]. В процессе ПИД происходит усвоение социальных норм, ценностей, знаний, которые в последствие помогут обучающимся успешно функционировать в обществе. ИЯ при этом повышает эффект метапредметных умений, поскольку сам выступает инструментом, опосредующим ход деятельности.

В подростковом возрасте крайне необходимо вести работу по патриотическому воспитанию, так как именно в этом возрасте происходит переоценка ценностей подростка, как личности, именно в этом возрасте влияние других людей оказывает на подростка колоссальное воздействие, и нужно, чтобы данное влияние было положительным. В процессе изучения иностранного языка на различных этапах ребенок активно знакомится с характерными особенностями мировосприятия представителей других национальностей и культур, что позволяет ему более четко определить собственную социально-гражданскую идентичность. Работа по патриотическому воспитанию школьников с использованием ПИД обеспечивает непрерывность и системность в учебно-воспитательном процессе с учетом интересов и индивидуальных склонностей ученика, формирует мировоззренческие основы личности для успешного вступления в социум [4, с.3].

Формирование гражданской идентичности должно осуществляться на основе образа жизни людей, которые являются ярким примером служения своей семье, стране, миру. В ходе ПИД школьники проектируют свое исследование, в котором им приходится определять собственную идентичность. Важнейший навык, который приходит в ходе проектно-исследовательской деятельности – это понимание различных культур и многообразия мира, в котором мы живем. Роль и значение патриотизма возрастают на крутых поворотах истории, когда объективные тенденции развития общества сопровождаются повышением напряжения сил его граждан (войны, нашествия, социальные конфликты, обострение кризисных явлений и т. д.) [5, с.19]. Так, обучаясь понимать и уважать те отличия, которые делают людей отдельной культурой, обучающиеся начинают больше ценить собственную культуру, свою страну. С целью формирования гражданской идентичности обучающимся могут быть

предложены темы, связанные с городской урбанистикой. В темах ПИД могут быть выделены вопросы культуры, национальной принадлежности, города, как вещественное проявление собственной идентификации. Соответственно, нами были выделены особые умения, отношения и ценности, связанные с формированием гражданской идентичности, релевантные для каждого из этапов последовательного осуществляемой ПИД.

Интеграции в городскую среду, прежде всего, способствует тематическое своеобразие проектов. Так, созданный нами банк тем включает: «Секреты глобального общения», «Человек мира», «Применение технологий, используемых на МКС, для обеспечения питьевой водой людей в районах с дефицитом чистой воды», «Национальная идентичность и космополитизм среди молодежи», «Диалог культур Великобритании и России», «Роль изучения иностранных языков в современном мире».

Таким образом, в контексте ПИД может быть интегрирована широкая проблематика современного школьного иноязычного образования. Уточним возможности ПИД для решения выделенных нами проблем. Для этого полагаем уточнить, прежде всего, собственно технологию реализации ПИД на АЯ. (См. таблицу 2)

Лейтмотивом нашего исследования является повышение эффективности использования проектно-исследовательской деятельности на английском языке в общеобразовательной школе с целью всестороннего развития обучающихся. Интеграция разработанной технологии организации ПИД на АЯ способствует развитию у обучающихся логического, системного, проектного, творческого мышления, в ходе исследовательского процесса происходит объединение знаний и возникает понимание.

Путем корректной организации проектно-исследовательской деятельности достигаются все основные цели и задачи обучения, формируются и совершенствуются определенные навыки и развиваются умения, в частности, ПИД раскрывает свой потенциал для развития метапредметных умений на каждом этапе, что в перспективе позволит обучающимся успешно функционировать в обществе, решать научные, проблемные задачи, планировать свою деятельность. Формируя гражданскую идентичность, у обучающихся образуется эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности. В свою очередь школа является одним из важнейших институтов развития национального мировоззрения в жизни современного человека, дающим необходимую основу для дальнейшего развития личности. Таким образом, финальной целью формирования социально-гражданской идентичности в современных условиях является развитие гражданского общества, которое способно инициативно и динамично развивать свое правовое государство.

Таблица 2. ПИД как ресурса для решения актуальных задач (иноязычного) среднего общего образования

| Этап | Краткое содержание этапа | Возможность ПИД для решения выделенных проблем | | |
|---|--|--|--|--|
| | | Метапредметные умения, развиваемые в ходе ПИД | Умения, отношения и ценности, значимые для формирования гражданской идентичности, формируемые | Умения, отношения и ценности, значимые для формирования гражданской идентичности, формируемые |
| I. Информационно-подготовительный этап | обучающиеся получают общее представление о проектно-исследовательской деятельности, о структуре предстоящей работы; | выделение информации; обобщение | важной информации; обобщение | эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности. |
| II. Организационно-проектировочный этап | происходит выбор темы и формулировка проблемы, которая будет исследоваться в ходе дальнейшей ПИД для нахождения ее решения; формулируются задачи и отбираются методы их решения, составляется план предстоящей работы. | целеполагание, постановку новых целей; умение анализировать условия достижения цели; устанавливать приоритеты | включая постановку целей; самостоятельно анализировать условия достижения цели; устанавливать целевые приоритеты | уважение личности и ее достоинства, добровольное отношение к окружающим. |
| III. Исследовательский этап | обучающийся приступает к непосредственному сбору нужных материалов (литературы) по выбранной теме и их анализу; разрабатывается теоретическая и практическая часть исследования | умение самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение; объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе исследования | адекватно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение; объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе исследования | знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах, ориентация в системе моральных норм. |
| IV. Презентационный этап | презентация результатов или продукта проекта на иностранном языке, его обоснованная защита | умение презентовать свой продукт. | свой продукт. | умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; толерантное отношение к иным мнениям. |
| V. Рефлексивный этап | оценка проделанной работы как путем коллективного обсуждения, так и путем самооценки; рефлексия хода, трудностей и полученного личностного опыта. | умение адекватно оценивать свои возможности достижения цели определенной сложности в области исследовательской деятельности; осуществлять коммуникативную рефлексию. | умение оценивать свою работу, сформированность моральной самооценки и моральных чувств. | |

ЛИТЕРАТУРА:

1. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2003. №4. – С. 12–17.
2. Полат Е. С. Метод проектов // Современные технологии университетского образования. - Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. Мн.: РИВШ БГУ. -2003. - №2. - С. 240.
3. Мышинская Ж.М. Актуализация личностного развития обучающихся средствами проектной деятельности // Проблемы педагогики. – 2015. – № 10 (11). – с. 35–38.
4. Мамбетова В.Х. Использование проектной технологии в формировании основ гражданской идентичности [Электронный ресурс]. URL:<https://multiurok.ru/files/ispol-zovaniie-proiektnoi-tiekhnologhii-v-formirovanii-osnov-ghrazhdanskoi-idientichnosti.html>
5. Тихомирова Е.И. Гражданско-патриотическое воспитание в образовательном учреждении: проблемы, опыт, перспективы // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – С. 19.

Андреева Софья Андреевна – бакалавр; Московский городской педагогический университет; Москва, Россия; e-mail: andreevapride2014@yandex.ru

Шарикова Наталья Геннадьевна – бакалавр; Московский городской педагогический университет; Москва, Россия; e-mail: nataliasharikova@yandex.ru

Гончарова Виктория Анатольевна – доцент; кафедра «Методика обучения английскому языку и деловой коммуникации», Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; e-mail: v-goncharova@yandex.ru

THE POTENTIAL OF PROJECT ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF TEACHING ENGLISH: THE EXPERIENCE OF GROUP RESEARCH

Abstract. *The article is devoted to the question of the possibilities of using project activity for the purpose of teaching in a foreign language in a comprehensive school. The effectiveness of the use of this activity in teaching a foreign language is shown for the development of multisubject skills of students, the formation of social and civic identity, and entering the problems of educational urbanism. The experience of supervising projects of secondary pupils is analyzed in English in one of Moscow schools. When analyzing the organization of design and research activities in the school, shortcomings were identified that caused the creation of technology for design and research activities for various educational aspects and the creation of a bank of relevant topics.*

Keywords: *project activity, the potential of using project activity, foreign language, multisubject skills, identity*

Sofya A. Andreeva - Moscow Teacher Training University; Moscow, Russia; e-mail: andreevapride2014@yandex.ru

Natalya G. Sharikova - Moscow Teacher Training University; Moscow, Russia; e-mail: nataliasharikova@yandex.ru

УДК 372.8

М.А. Абалуева, Е. Б. Володарская
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Развитие эмоциональных аспектов личности старшеклассников-иностранцев в процессе социальной адаптации через обучение стихосложению

Аннотация. *Данная статья посвящена проблеме эмоциональной и социальной адаптации старшеклассников в иностранной языковой и культурной среде. Цель данного исследования изучение теоретических подходов к развитию эмоциональных и адаптационных аспектов личности через обучение стихосложению. Обучение стихосложению рассматривается как один из наиболее эффективных способов реализации учебных целей и развития эмоциональности школьников через саморефлективную деятельность при написании стихов. Многоуровневая структура рифмованного стиха представляется упражнением по изучению собственных эмоций и иностранной окружающей среды.*

Ключевые слова: *адаптация детей-иностранцев, обучение стихосложению, эмоциональные аспекты личности старшеклассников*

В современном мире больше распространена прозаическая форма речи, чем поэтическая. Несмотря на это заниматься стихосложением каждый человек начинает ещё в детском возрасте, сочиняя первые короткие песенки и стишки. На первый взгляд стихосложение кажется творческим и спонтанным процессом, хотя в действительности представляет собой достаточно тяжёлый труд, в котором скрывается множество тонкостей и нюансов. Кроме того, стихосложение может быть использовано для решения проблем и сложностей при адаптации школьников-иностранцев.

В школьной среде для иностранных учащихся особенно важно развивать эмоциональные аспекты, проявляющиеся в ситуации общения учащихся между собой и другими людьми. Здесь можно выделить такие основные аспекты, как понимание собственных эмоций и эмоций окружающих, умения их распознавать, управлять, способность к эмпатии и пониманию эмоционального состояния других людей.

Иностранные школьники практически всегда испытывают разного рода затруднения при обучении в русскоязычной школе. Из наиболее типичных исследователи выделяют такие, как: непонимание учителя, потеря личностного статуса по отношению к сверстникам, необходимость установления новых ролевых отношений. Незнание языка, неумение распознавать эмоциональные знаки, которые подают их сверстники, приводит к появлению у школьников-иностранцев негативных состояний тревожности, психологического недоверия, негативных стереотипов, трудности адаптации к новому окружению и изменившимся требованиям к процессу образования и воспитания. И чаще всего причиной этому служит непонимание культурного кода страны: другой язык, ценности и нормы, традиции, обычаи,

ритуалы. Мигранты часто сталкиваются с недоверием со стороны коренных жителей, что приводит к замыканию в невидимых, но реально существующих социальных границах. Для школьников-иностранцев это оборачивается одиночеством в школьном коллективе, отчуждением со стороны одноклассников и проблемами в общении [1].

Из специфических проблем обучения учащихся-иностранцев основную сложность составляет слабое знание или незнание русского языка, несоответствие требованиям в школах и, зачастую, перерыв в занятиях, связанный с переездом. Вкупе эти проблемы рождают низкую успеваемость и негативное эмоциональное состояние, выражающееся в чувстве подавленности, психической неуравновешенности, неспособности конструктивно вступить в контакт, наладить гибкий диалог со сверстниками и взрослыми, определить свою личностную позицию в социуме, и, в частности, в группе, отсутствии элементарных представлений о способах эмоциональной саморегуляции. Эти эмоциональные состояния усугубляются непониманием со стороны других школьников, возможными конфликтами, которые приводят к неадекватным защитным реакциям школьников мигрантов [2].

Не понимая окружающих, их эмоциональных проявлений, не умея правильно реагировать в ответ, ученик-иностранец чувствует себя чужим, и стремится добровольно изолироваться от общения с другими учащимися как в классе, так и в школе в целом.

В практике психолого-педагогической работы с детьми-иностранцами на сегодняшний момент существует два основных направления по улучшению их эмоционального состояния, развития эмпатии, эмоциональной саморегуляции и других эмоциональных аспектов, влияющих на процесс социализации. Это, во-первых, повышение уровня владения русским языком, то есть, работа, которая проводится на уроках. И, во-вторых, внеклассная работа, заключающаяся в проведении классных часов, разного рода психологических тренингов и упражнений, и других мероприятий, направленных на вовлечение детей-иностранцев в классную и школьную деятельность. Одним из методов влияния на эмоциональные аспекты учащихся-иностранцев является развитие у них навыков стихосложения.

Традиционная методика обучения стихосложению основана на фундаментальных работах таких авторов, как М. Монтессори, Л.И. Тимофеев, Л.В. Тодоров, П.Г. Воробьев, изданных ещё в двадцатом веке. Но в современной педагогике часть положений из трудов вышеуказанных авторов не соответствуют современности, что приводит к рождению новых подходов к развитию навыков стихосложения в школе. Такие подходы можно найти у педагогов-практиков Т.Н. Демьянковой, Г.П. Халтуриной, Н.Н. Мулярчик; у поэтов А.А. Азовского, Г.Н. Ужегова, Г.А. Шенгели. Также здесь стоит отметить публикации А.И. Княжицкого по обучению детей стихосложению.

По мнению Л.Ф. Обуховой, важным приемом для развития эмоциональной сферы путём стихосложения является прием побуждения к сопереживанию. Его содержание – побуждать детей сочувствовать не только тем, кого он видит, но и тем, кого представляет в своем воображении. Эти особенности проявления сочувствия, сострадания, эмпатии обеспечивают содержательную основу данного приема. Учителю необходимо актуализировать чувственный опыт детей, обращаясь к их личным переживаниям: «Что вы чувствовали?», «Было ли вам грустно?», «А с вами такое бывало в жизни?». Эти вопросы он может задавать учащимся и на этапе знакомства с произведениями других поэтов, и на этапе

создания собственного стихотворного произведения. Такая работа в процессе развития навыков стихосложения у учащихся-иностранцев учит их отслеживать свои эмоции, определять их, выделять особенности проявления в своей жизни [3].

Вспомним, что основные эмоциональные проявления в стихосложении – это сопереживание и сочувствие. По мнению Н.Т. Оганесян, сочувствие в поэтическом процессе представляет собой совместный творческий душевный труд чувств, который возникает в состоянии идентичности. Сопереживание же определяется автором как ряд моментов сочувствия, которые развиваются параллельно у читателя и поэта в логическом пространстве-времени стихотворения. То есть, в том случае, когда логика чувств поэта совпадает с логикой чувств читателя, можно говорить о сопереживании [4].

Для учащихся-иностранцев развитие этих двух эмоций становится необходимым условием для социализации, при условии, что и сочувствие, так и сопереживание являются важными факторами успешного общения, выстраивания адекватных отношений с окружающими. Осваивая и развивая навык стихосложения, старшеклассники-иностранцы учатся сочувствовать и сопереживать, у них повышается уровень эмпатии, позволяющий понимать и правильно отвечать на эмоциональные проявления других людей [5].

Работа по развитию навыков стихосложения у школьников-иностранцев может строиться на основе этапов, предложенных Н.Т. Оганесян. Выбор именно данной модели обучения стихосложению обусловлен тем, что автор уделяет особое внимание развитию эмоций участников. Представим эти этапы подробнее:

1. Первый этап представляет собой психологический тренинг, в ходе которого читаются специально подобранные стихотворения, использующиеся в качестве катализатора эмоционального настроения. Цель этапа — ускорить процедуру знакомства группы и решить сопутствующие проблемы, связанные с общением.

2. Второй этап — это теоретическое освещение темы «Стихосложение». Примерные темы занятий в общей схеме соответствуют порядку их проведения. Здесь ученик впервые осмысливает данные педагогом средства анализа и построения стихотворной речи. Цель этапа — предварительное ориентирование в теме, ознакомление с областью стихосложения и осмысление значимости изучаемого.

3. Третий этап — непосредственно практическая работа с использованием системы специальных заданий, направленных на овладение и совершенствование навыков стихосложения. Например, задания на овладение рифмой, ритмом, мелодикой, сравнением, эпитетами; задания на развитие умений выражать собственные эмоции посредством поэтического творчества. Задания подбираются таким образом, чтобы активизировалась аналитическая и конструктивная деятельность школьников. Каждый участник имеет возможность применить полученные в ходе предыдущего этапа знания, необходимые для понимания творческого процесса и создания стихотворений. Цель этапа — практическое овладение правилами и приемами стихосложения для выражения собственных эмоций.

4. Четвёртый этап – рефлексия. Выполненные задания обсуждаются всеми участниками по ходу и в конце занятия; по мере необходимости дается задание на дом. Цель этапа — осознание степени практического овладения освоенными ранее на теоретическом уровне приемами стихосложения поэтического творчества [6].

Немаловажным фактором развития эмоциональных аспектов личности при развитии навыков стихосложения является создание соответствующих условий учебного процесса. К ним относятся:

- комфортная психологическая обстановка. Создание комфортной психологической обстановки, благоприятствующей развитию способностей: поощрение и стимулирование стремления детей к творчеству, вера в силы и возможности, безусловное принятие каждого ученика, уважение его потребностей, интересов, мнений, исключение замечаний и осуждений. Отрицательные эмоции (тревога, страх, неуверенность в себе и др.) негативно влияют на результативность творческой деятельности;

- создание ситуации успеха. Задания творческого характера должны даваться всему классу. При их выполнении оценивается только успех. В каждом ребенке учитель должен видеть индивидуальность;

- самостоятельность выполнения творческого задания. Необходимы посильные для детей творческие задания, которые стимулируют интерес к творческой деятельности и развивают соответствующие умения.

Обобщая имеющиеся на данный момент методические подходы к обучению стихосложению школьников, можно выделить два основных этапа: знакомство учащихся с теорией и практическое воплощение полученных теоретических сведений. Так, к примеру, детей знакомят с понятием рифмы, а затем путём выполнения упражнений они осознают это понятие. Причём, упражнения используются, как репродуктивного характера, когда дети находят рифмы в стихотворениях, частично-репродуктивные, когда им предлагается дополнить пропуски в стихотворениях или придумать стихотворение с имеющимися рифмами (мир-пир, ложка-кошка и т.д.), и затем самостоятельное сочинение стихотворения [7].

Способность творчества вызывать эмоции преимущественно положительного характера становится основой терапии творчеством, или терапии творческим самовыражением, когда эти эмоции вызываются преднамеренно, с целью упорядочения и регуляции психического тонуса.

Обучение стихосложению оказывает непосредственное влияние на эмоциональные аспекты личности учащегося. Для учащихся, приехавших из других стран, свойственно испытывать негативные эмоциональные проявления и чувства, связанные с культурным шоком. Недопонимание культурных традиций и особенностей приводит старшеклассников-иностранцев к непониманию эмоциональных проявлений окружающих, а окружающие не могут понять эмоции школьника-мигранта. Овладение навыком стихосложения даёт возможность такому учащемуся выразить негативные эмоции, развивать эмпатию, сочувствие и сопереживание, в результате чего улучшаются отношения с окружающими людьми и общее эмоциональное состояние самого учащегося-иностранца. Помимо этого, развитие навыка стихосложения повышает уровень владения русским языком, помогает лучше понять его особенности. При обучении стихосложению учащихся-иностранцев идут от практики к правилу, то есть, дают учащимся понять закономерности создания стихотворной формы, рифмы и ритма на образцах русской поэзии. И лишь затем приступают к самостоятельным опытам в стихотворчестве.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Малярчук Н.Н., Кругова Л.В. Пути преодоления сложностей адаптации детей-мигрантов к российской школьной действительности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 131–135.
2. Кикиани В.А., Здоровенко С.И., Бареев А.А. Этнопсихологические характеристики детей из семей мигрантов // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 1748-1750.
3. Дмитренко О.Г. Обучение учащихся основам стихосложения [Электронный ресурс]: URL: <https://slovo pedagoga.ru/servis/publik/publ?id=9853> (дата обращения: 18.01.2020)
4. Оганесян Т.Н. Поэтическая мастерская как средство самореализации и регуляции эмоционально-смысловой сферы личности [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poeticheskaya-masterskaya-kak-sredstvo-samorealizatsii-i-regulyatsii-emotsionalno-smyslovooy-sfery1-lichnosti> (дата обращения: 18.01.2020)
5. Оганесян Н.Т. Механизмы воздействия поэзии на смысловую и эмоциональную сферы личности // Консультативная психология и психотерапия. - 2007. – № 1. – С. 15 – 26.
6. Оганесян Н.Т. Практикум по психологии творчества. – М.: Изд-во «Флинта»: МПСИ, 2019. – 527с.
7. Шарапова Л.А. Принципы и пути изучения стихосложения в школе. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 1998. – 230 с.

Абалужева Мария Артуровна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: mary.papshoy@gmail.com

Володарская Елена Борисовна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: volodaelena@yandex.ru

THE TEACHING OF VERSIFICATION FOR DEVELOPMENT OF EMOTIONAL PERSONALITY ASPECTS OF FOREIGN HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF SOCIAL ADAPTATION

Abstract. *The article is devoted to the study of emotional and social adaptation of high school students in a foreign verbal and cultural environment. The purpose of the work is focused on the study of theoretical approaches to the development of the emotional and adaptive aspects of personality by the teaching of versification. The teaching of versification is considered as one of the most effective ways to achieve educational purposes.*

Key words: *adaptation of foreign students; teaching of versification; emotional personality aspects of foreign high school students*

Maria A. Abalueva - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: mary.papshoy@gmail.com

Elena B. Volodarskaya - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: volodaelena@yandex.ru

УДК 372.8

И.В. Антипова, А.А. Ивасенко, Е.В. Воронцова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Формирование лингвопрофессиональной компетенции при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений с использованием активных методов обучения

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования лингвопрофессиональной компетенции при обучении иностранному языку у студентов неязыковых направлений посредством активных методов обучения. Описаны основные составляющие лингвопрофессиональной компетенции в контексте современной системы высшего образования. Рассмотрены определения и классификации активных методов обучения. Решение проблемы проводится на основе анализа и сопоставления таких активных методов обучения, как кейс-стади, метод проектов и ролевая игра.

Ключевые слова: лингвопрофессиональная компетенция; активные методы обучения; студенты неязыковых направлений; кейс-стади; метод проектов; ролевая игра

В современном мире иностранный язык рассматривается как средство международного сотрудничества и кооперации в различных профессиональных отраслях. В связи с этим в системе высшего профессионального образования внимание уделяется не только коммуникативно-направленному, но и профессионально-ориентированному обучению дисциплине «иностранному языку», т.е. формированию как лингвистической, так и профессиональной компетенции. Результатом взаимодействия и интеграции данных компетенций становится появление компетенции, которую можно назвать лингвопрофессиональной (ЛПК) [1]. На вопрос о том, что определяет ЛПК, а также каким образом она соотносится с иноязычной коммуникативной компетенцией, можно ответить, рассмотрев подробнее оба понятия.

Согласно ФГОС высшего образования, основной целью обучения иностранному языку в многопрофильном ВУЗе является формирование и развитие личности, способной к достижению необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Согласно документу Совета Европы, разработанному в 1997 году, коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического. Для понимания термина «лингвопрофессиональная компетенция» ключевым является лингвистический компонент, включающий лексические, грамматические и фонологические знания и умения. Обратимся ко второй составляющей ЛПК – профессиональной компетенции. Под профессиональной компетенцией понимается способность будущих специалистов к успешной профессиональной деятельности; к выполнению работы в соответствии с задачами и стандартами, принятыми в организации или отрасли [2].

Результатом слияния лингвистической и профессиональной компетенций, как отмечалось ранее, и является появление новой компетенции — лингвопрофессиональной.

Подводя итог, можно утверждать, что лингвопрофессиональная компетенция определяется как:

а) знание лексики, связанной с будущей профессиональной сферой, а также умение применять усвоенные лексические единицы в условиях будущей профессиональной деятельности;

б) умение осуществлять межъязыковую коммуникацию в рамках профессионально-значимой тематики, детерминированной сложившейся ситуацией.

Формирование лингвопрофессиональной компетенции можно назвать главной целью образовательного процесса, осуществляемого в рамках неязыковых направлений, в программу которых включено обучение иностранному языку. Это связано с необходимостью освоения студентами нелингвистических факультетов иностранного языка с уклоном на практическую профессиональную составляющую соответствующей дисциплины. Под этим подразумевается изучение специализированной терминологии, включение узкоспециальной иноязычной информации и в некоторых случаях работа с неадаптированными иностранными источниками.

В рамках проблемы формирования лингвопрофессиональной компетенции особенно актуальными оказываются активные методы обучения. Это связано с рядом причин. Во-первых, современные изменения в характере образования таковы, что все большее значение приобретает способность студентов к самостоятельности. Согласно определению активных методов обучения [3], они направлены именно на формирование инициативности в процессе обучения. Во-вторых, собственно лингвопрофессиональная компетенция предполагает приобретение будущими выпускниками такого немаловажного качества, как конкурентоспособность. Ряд исследований демонстрируют [4, 5], что именно использование активных методов на занятиях по иностранному языку способствует выработке таких компонентов конкурентоспособности, как мобильность и творческая инициатива.

Под активными методами обучения (АМО) следует понимать «методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом». Важно отметить, что АМО характеризуются вынужденной активностью обучающихся, обеспечением постоянной вовлеченности в учебный процесс, а также повышенной степенью мотивации и эмоциональности обучающихся [6].

АМО принято делить на две группы: индивидуальные и групповые. Групповые применимы одновременно к некоторому числу участников, индивидуальные – к конкретному человеку. В современном вузе наиболее распространенной формой организации занятий является групповая. Нижеприведенная классификация отвечает данной тенденции, так как в ней превалирует значение применения групповых методов над индивидуальными.

Согласно данной классификации к индивидуальным и групповым АМО относят рейтинговые (соревновательность стимулирует вовлечённость студентов в образовательный процесс), к исключительно групповым – дискуссионные (развивают коммуникативную компетентность студентов), тренинговые (отвечают за развитие компетентности

межличностного и профессионального поведения) и игровые (позволяют развить «продуктивное творческое мышление» в рамках выбранной профессии) [7].

На сегодняшний день наиболее часто используемыми групповыми активными методами обучения иностранному языку на неязыковых направлениях являются метод проектов, кейс-стади и ролевая игра [8]. Учитывая специфику лингвопрофессиональной компетенции, наиболее релевантным методом оказывается ролевая игра (англ. *roleplay*). Для обоснования данной точки зрения обратимся к описанию метода и последующему сопоставлению его с другими, упомянутыми ранее.

Суть метода ролевой игры в обучении иностранному языку — взаимодействие студентов в условиях иноязычной коммуникативной ситуации согласно определенному сценарию и ролям. В рамках обучения студентов неязыковых направлений актуальными оказываются следующие особенности данного метода:

а) возможность осуществить выбор лексико-грамматических средств в пределах узкоспециальной терминологии, детерминированной профилем обучающихся;

б) возможность смоделировать ситуацию и персонажей в соответствии с вероятной профессиональной ситуацией;

в) осуществление спонтанного межличностного общения на иностранном языке.

Кейс-стади (англ. *casestudy*, метод кейсов) представляет собой активный метод обучения, в основе которого лежит проблемная ситуация [9]. С точки зрения профессионально-ориентированного обучения иностранному языку кейс-стади оказывается особенно эффективным по двум причинам. Во-первых, он предоставляет студентам возможность решить проблему, актуальную для их будущей профессиональной деятельности. Во-вторых, так как на каждой стадии работы над кейсом предполагается использование определенных языковых средств, то происходит освоение актуальных для данной специальности лексико-грамматических единиц. Тем не менее, при сопоставлении с методом ролевой игры метод кейсов обнаруживает ряд существенных недостатков. Одним из них является сложность подготовки к занятию: от преподавателя требуется не только определить актуальную для конкретных студентов проблему, но и обеспечить их всевозможными ресурсами и раздаточными материалами. Кроме того, сложная внутренняя организация процесса работы над кейсом может нейтрализовать коммуникативную, а вместе с ней и лингвистическую составляющую. Ролевая игра же, напротив, предоставляет студентам возможность импровизировать в контексте сложившейся ситуации речевого общения, а также позволяет овладеть навыками профессионально-делового общения.

Метод проектов (англ. *project-basedmethod*) предполагает выполнение студентами некоего практического задания — проекта, целью которого является решение проблемы или создание образовательного продукта [3]. В случае выбора проблемы, детерминированной будущей профессиональной деятельностью, студенты приобретают ряд полезных для современного специалиста навыков: умение творчески мыслить, работать с источниками информации, находить новые, часто компромиссные, пути решения задач. С точки зрения лингвистических знаний и умений происходит освоение целых блоков тематических лексико-грамматических единиц, а также приобретается умение оформлять свои мысли на иностранном языке с опорой на изучаемый материал. К недостаткам метода проектов можно

отнести длительность работы над проектом — от нескольких недель до нескольких месяцев, в то время как сюжет ролевой игры разворачивается в пределах одного занятия; вероятность столкновения студентов с непреодолимыми трудностями в процессе работы ввиду сложности тематического иноязычного материала. В процессе же ролевой игры студенты осуществляют выбор языковых средств на уровне своих возможностей.

В целом, метод ролевой игры отвечает целому ряду требований, предъявляемых к профессионально- и коммуникативно-ориентированному обучению иностранному языку. Данный метод представляет собой уникальный комплекс, не только позволяя студентам осуществлять коммуникацию на иностранном языке в условиях смоделированной профессиональной среды, но и формируя такие личностные качества, как самостоятельность, мотивированность, способность к импровизации на иностранном языке.

С практической точки зрения использование активных методов обучения оправдано на 3-5 курсах обучения, для которых характерно более специализированное изучение английского языка. В рамках конкретного занятия данные методы следует применять начиная с середины занятия. Это обусловлено тем, что для поддержания активной и длительной учебной деятельности учащихся необходимо задать контекст ее осуществления через более простые формы работы.

Рассмотрим эффективность вышеперечисленных активных методов обучения на примере занятия по английскому языку студентов направления «Артист драматического театра и кино». Согласно проведенному нами опросу, большинство профильных для актеров дисциплин («Мастерство актера», «Сценическая речь» и др.) проводятся с использованием специальной терминологии. Кроме того, в рамках обучения организуются открытые занятия с иностранными педагогами на английском языке. Однако на занятиях по английскому языку недостаточно внимания уделяется специальности обучающихся, что значительно ограничивает возможность студентов развиваться в выбранной профессиональной сфере. В таком случае активные методы обучения оказываются особо полезными для преподавания английского языка студентам-актерам. В частности, метод ролевой игры позволит студентам овладеть терминологией на иностранном языке, создать условия, приближенные к профессиональным, а также повысить мотивацию к изучению английского языка, решая, таким образом, несколько образовательных задач одновременно.

На основании проведенного исследования можно утверждать, что формирование лингвопрофессиональной компетенции у студентов неязыковых направлений является необходимым и перспективным компонентом процесса обучения иностранному языку в вузе. Решение поставленной проблемы связывается с применением активных методов обучения. Это обусловлено тем, что данные методы позволяют достичь того уровня иноязычной речевой компетенции, который соотносился бы с предъявляемыми выпускникам современных многопрофильных вузов требованиями. В ходе анализа и сопоставления активных методов обучения (в частности, кейс-стади, метода проектов, метода ролевой игры) авторами установлено, что метод ролевой игры обладает рядом уникальных преимуществ, актуальных для решения выявленной проблемы. Такими преимуществами стали: формирование у студентов самостоятельности, мотивированности, а также

способности к импровизации на иностранном языке в условиях, максимально приближенных к условиям будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Сурова Н.А. Методические основы эффективного развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов экономической специальности // Новая филология. — 2009. — №35. — С. 286 — 290. URL: <http://www.nbuu.gov.ua/.../Novfil/2009-35/286-290.pdf> (дата обращения: 31.10.2019).
2. Спивак В.А. Управление персоналом: учебное пособие. — М.: Эксмо, 2010. — 420 с.
3. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. — М.: Компания Спутник, 2006.— 191 с.
4. Шумова И.В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. II. — Челябинск, 2011. — С. 57 — 61.
5. Bolsunovskaya, L., Phillips C., Korotchenko T., Matveenkov I., Strelnikova A., Ulyanova O. Project-based Method in Teaching Foreign Language for Specific Purposes // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2015. — №215. — С. 176 — 180.
6. Зельдович Б.З., Сперанская Н.М. Активные методы обучения. Учебное пособие для вузов. — М.: Юрайт, 2019. — 201 с.
7. Василенко В.Г. Игровые методы проведения учебных занятий в высшей школе //Вестник РМАТ. — 2014. — № 1 (10). — С. 84 — 93.
8. Современные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе: коллективная монография. — М.: ООО «Консалтинговая компания Юком»,2017. — 92 с.
9. Chervase C. Active methods for language learning // Revista Academiei Forțel or Terestre. — 2016. — № 2. — P. 127.

Антипова Ирина Викторовна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: iantipova365@gmail.com

Ивасенко Анастасия Андреевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: anastasiaivasenko@mail.ru

Воронцова Евгения Викторовна – старший преподаватель; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: vorontsova_ev@spbstu.ru

DEVELOPING PROFESSIONAL AND LINGUISTIC COMPETENCIES IN NON-LINGUISTIC EDUCATION THROUGH ACTIVE LEARNING

Abstract. *The article deals with the professional and linguistic competencies acquired by university students through learning foreign languages as their minor with the help of active*

learning techniques. The main aspects of professional and linguistic competencies within the framework of higher education are described. A range of active learning definitions and classifications are considered. The solution to the stated problem is found through analysis and comparison of various active learning methods such as case study, project method and role-play.

Keywords: *professional and linguistic competencies; active learning techniques; non-linguistic higher education students; case study; project-based method; role play*

Irina V. Antipova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia. e-mail: iantipova365@gmail.com

Anastasiia A. Ivasenko – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia. e-mail: anastasiiaivasenko@mail.ru

Evgeniia V. Vorontsova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia. e-mail: vorontsova_ev@spbstu.ru

УДК 372.881.111.1

К.В. Антонова, Е.Б. Володарская

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Применение метода дискуссии на уроках английского языка в старших классах средней школы

Аннотация. *Статья посвящена методу дискуссии как одному из методов формирования у учащихся навыков говорения. Особое внимание уделено различным видам дискуссии и особенностям его применения на уроках английского языка в старших классах средней общеобразовательной школы. В результате исследования выявлена осведомленность школьников о данном методе и роли каждого участника при проведении дискуссии. Обоснована необходимость ознакомления учащихся с методом дискуссии и внедрения его в учебный процесс.*

Ключевые слова: *дискуссия, устная речь, анкетирование, иностранный язык, формы дискуссии, интерактивные методы*

Сегодня существует много разных методов обучения иностранному языку, но особое внимание стоит уделить интерактивным методам. Данная группа методов основана на концепции взаимодействия людей между собой, то есть взаимодействия ученика с другими учащимися в процессе обучения. Активность учителя, в данном случае, уступает место активности учащихся, а преподаватель лишь направляет действия школьников в правильное русло.

Дискуссия является наиболее эффективным интерактивным методом обучения и развития диалогической речи, который основан на общении учащихся в процессе решения ими учебных задач. Существует несколько форм учебных дискуссий, среди которых были выделены только основные и наиболее часто применяемые из них:

- 1.Круглый стол;
- 2.Дебаты;
- 3.Мозговой штурм;

4. Перекрестная дискуссия;
5. Форум;
6. Учебный спор-диалог;
7. Эстафета.

Круглый стол – форма дискуссии, где участвует обычно небольшая группа учащихся, около 5 человек, обсуждают поставленные вопросы, делятся мнением и слушают других.

Дебаты – это форма дискуссии, характеризующаяся тем, что учащиеся заранее подготовили свою речь, они выступают, слушают вопросы и отвечают на них. Обычно это выступление двух команд, защищающих два противоположных мнения. По сравнению с круглым столом, дебаты являются четко структурированным и более организованным видом дискуссии.

Мозговой штурм – форма учебной дискуссии, проводимая в 2 этапа. На первом этапе группы высказывают свои идеи, для решения проблемы, при этом идеи не обсуждаются. Это длится от 15 до 60 минут. На втором этапе начинается обсуждение предложенных идей. Главная особенность в том, что группа, предложившая идею, сама её не обсуждает.

Перекрестная дискуссия – форма дискуссии, направленная на развитие критического мышления, так как выбирается противоречивая тема и участники делятся на две группы в соответствии с точкой зрения по данному вопросу. Учащиеся должны подкрепить каждую точку зрения 4-5 аргументами. Первая группа высказывает свой аргумент в поддержку темы, а вторая группа его опровергает и наоборот. Таким образом, дискуссия проходит в довольно оживленном ритме [1].

Форум – является разновидностью свободной дискуссии, в ходе которой две группы обмениваются мнениями друг с другом.

Учебный спор-диалог – вид дискуссии схожий с перекрестной дискуссией, так как также берется тема с противоположными точками зрения. Класс делится на группы, первая аргументирует свою точку зрения, а вторая свою. Затем группы меняются ролями, и теперь первая группа поддерживает точку зрения второй группы, а вторая группа – первой [2].

Эстафета направлена на обсуждение проблемы в малых группах для принятия коллективного решения. Класс делится на несколько групп, каждой выдается лист с проблемой и дается время на обсуждение и поиск решения, при этом все проблемы разные. Каждая группа в итоге записывает решение на бумаге с вопросом и далее, группы обмениваются листами. Обсуждение повторяется несколько раз в соответствии с количеством групп и вопросов. В конце каждая группа получает обратно свой лист с разными решениями, им дается время на анализ всех точек зрения, и затем они озвучивают окончательные результаты [3].

Для выявления уровня осведомленности школьников о методе и формах дискуссии нами было проведено анкетирование учащихся. Ученикам предлагалось ответить на вопросы, анализ которых позволил сделать выводы о предпочитаемой форме работы на уроках, о частоте использования данного метода в школах, понимании учащимися метода дискуссии, на что он направлен, о том какие виды дискуссии школьники знают, а также о правилах ведения дискуссии и роли учителя в ней.

Анketируемым было предложено выбрать предпочитаемые для них формы работы на уроке, которые наиболее часто используются на занятиях английского языка в данной школе. Согласно результатам проведенного анкетирования (диаграмма 1), наиболее предпочитаемой формой работы на уроке для большинства опрошенных является аргументированное обсуждение вопросов (метод дискуссии). Тестирование и самостоятельная работа не актуальны современным школьникам.

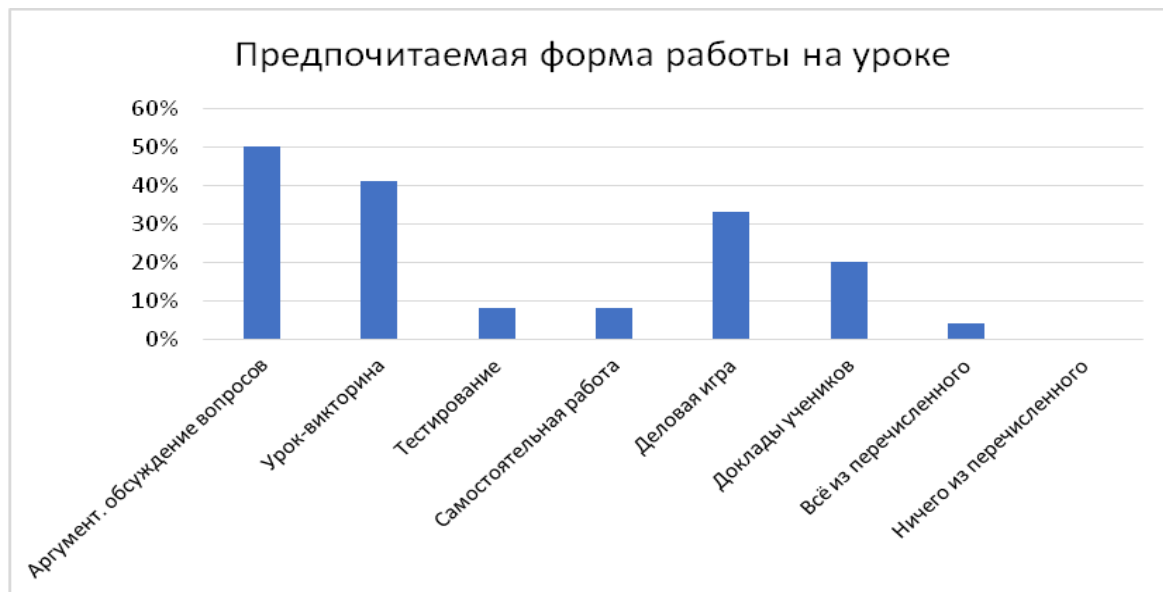


Диаграмма 1. Предпочитаемая форма работы на уроке

Также по мнению большинства школьников метод дискуссии используется на уроках иностранного языка лишь иногда, в то время как несколько человек считают, что этот метод используется редко и лишь 8% опрошенных выбрали ответ часто (диаграмма 2).



Диаграмма 2. Использование метода дискуссии на уроках иностранного языка

Однако, при этом учащиеся почти не понимают разницы между дискуссией и обсуждением. Согласно различным источникам, «дискуссия – это спор, обсуждение вопроса на собрании или в печати» [4, с. 179]. Некоторые словари определяют дискуссию также, как обсуждение проблемы в частной беседе. [5] Также отмечается, что характерной

особенностью дискуссии является аргументация. Таким образом, дискуссия была определена как аргументированное обсуждение какого-либо вопроса. Такой ответ выбрали лишь 37% учащихся. Кроме того, 45% отметили дискуссию как рассуждение и обмен мнениями. Более того, 13% учащихся посчитали, что дискуссия это и аргументированное обсуждение, и обмен мнениями, и коллективное рассуждение. То есть школьники приписывают дискуссии черты, которыми она не обладает: борьба мнений и конфликтность. Несмотря, на то, что ученики при выборе формы работы на уроке ставят дискуссию на первое место, в действительности, приводимые ими примеры являются простым рассуждением или поочередные ответы на вопросы.

Касательно направленности дискуссии были предложены следующие пункты: 1) общение и коллективный обмен мнениями; 2) повторение ранее полученных знаний; 3) развитие умений осуществлять анализ информации и выстраивать аргументацию своих идей и 4) развитие личных качеств обучающегося. Проанализировав ответы учащихся, можно сделать вывод, что 16% выбрали все варианты, что означает, что какая-то часть учеников все же понимает, для чего проводят дискуссию. Однако лишь 4% выбрали повторение знаний, 41% - обмен мнениями и 70% - осуществление анализа. Таким образом, учащиеся не осознают цель и задачи дискуссии.

Формы дискуссии все учащиеся выбрали почти правильно, однако по диаграмме (диаграмма 3) можно сделать вывод, что учащиеся не до конца ознакомлены со всеми формами дискуссии и о таких формах как эстафета и форум ученики не знают.

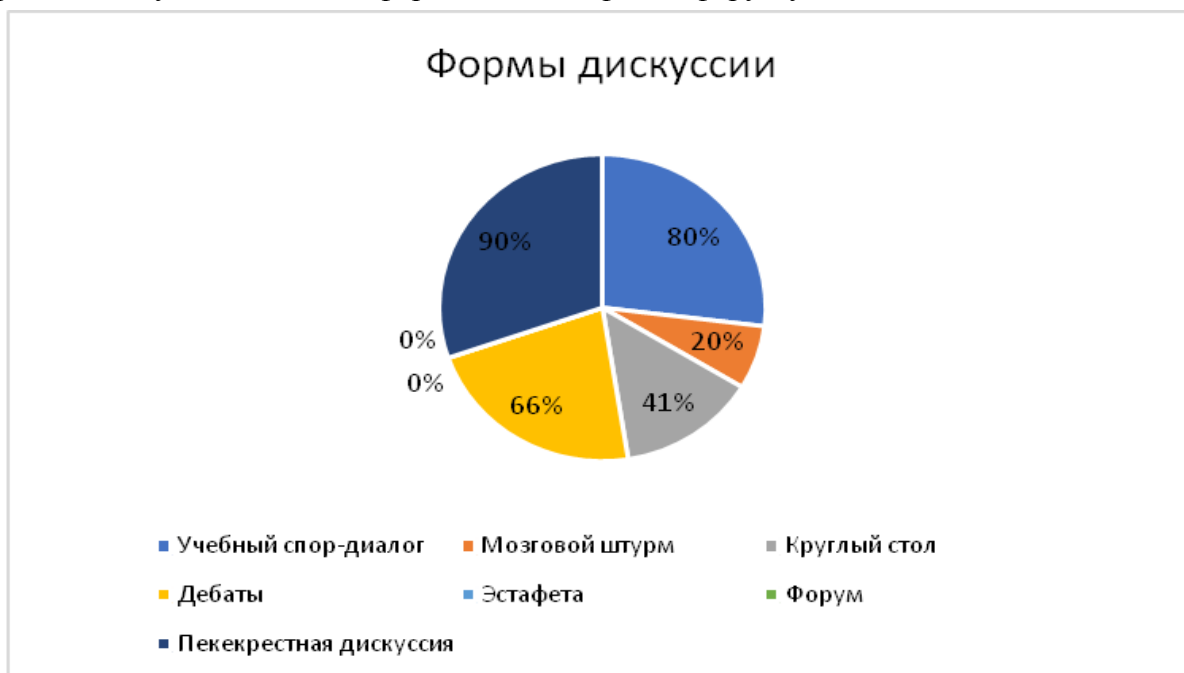


Диаграмма 3. Формы дискуссии

Роль педагога в проведении дискуссии все учащиеся определили верно. Учитель, по их мнению, должен: выбрать тему; уделить внимание мнению каждого и соблюдать порядок и правила. Однако 12% отвечающих посчитали, что педагог также должен придерживаться собственного мнения по обсуждаемому вопросу, хотя учитель не должен навязывать своего мнения учащимся и высказывать его. Он должен лишь руководить дискуссией и направлять

обсуждение учеников в правильную сторону. Еще 16% ответили, что учитель должен задавать двусмысленные вопросы при проведении дискуссии, что является неверным.

Следует отметить, что правилами ведения дискуссии владеют 92 % учащихся, однако 8% считают, что во время дискуссии мнение не обязательно должно быть аргументированным.

Из данного анализа анкет учащихся следует, что дискуссия является наиболее предпочтительной формой работы на уроке английского языка, однако, вместе с тем, учащиеся не различают обсуждение, рассуждение и обмен мнениями и тем самым, придают дискуссии черты спора. Также не все учащиеся понимают цель дискуссии, некоторые понимают лишь частично какие навыки формирует данный метод. Более того, школьники не знакомы со всеми формами дискуссии, что означает, что педагог на уроках использует одни и те же виды дискуссии, а именно учебный спор-диалог и дебаты. Однако ученики знают правила проведения дискуссии и понимают в чем состоит роль учителя.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что учащиеся необходимо знакомить с методом дискуссии и обязательно обсуждать какой вид дискуссии был выбран для урока и на чем основан данный выбор. Это поможет учащимся понять на что нацелена дискуссия, что она развивает и как она может помочь развить диалогическую речь. Более того учителям следует использовать разные виды дискуссии, так как разные формы направлены на разные обсуждения: в парах, в группах или всем классом. Ученик может не бояться высказаться в паре или группе, однако может постесняться высказаться перед всем классом. Поэтому учителям следует применять разные формы дискуссии на занятиях по английскому языку, что в полной мере поможет сформировать у учащихся навык вести диалогическую беседу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Семёнова А.И. Современные методы обучения английскому языку в школе // XLVIII международные научные чтения: Сб. науч. ст. – Москва, 2019. – С. 69 – 73.
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Р.: Эксперимент, 1995. – 176 с.
3. Дамбуева А. Б., Скокова Л. В. Роль учебных дискуссий в формировании компетенций // Ученые записки. – 2015. – №3 (35). – С. 1–6.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.
5. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]: 2010. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-dictionary/index.htm> (дата обращения: 05.03.2020)

Антонова Карина Вадимовна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Гуманитарный институт; Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого; e-mail: akv-99@mail.ru.

Володарская Елена Борисовна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Гуманитарный институт; Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого; e-mail: volodaelena@yandex.ru.

USAGE OF THE DISCUSSION METHOD IN ENGLISH LESSONS IN HIGH SCHOOL

Abstract. *The article is devoted to the discussion method as one of the methods of forming students' speaking skills. Special attention is paid to the various types of discussion and the peculiarities of its use in English lessons in high school. As a result of the study, the awareness of schoolchildren about this method and the role of each participant in the discussion was revealed. The need to familiarize students with the method of discussion and its implementation in the educational process is justified.*

Keywords: *discussion, dialogic speech, questionnaire, English language, forms of discussion, interactive methods*

Karina V. Antonova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia; akv-99@mail.ru, +7921 868 9335

Elena B. Volodarskaya - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia; volodaelena@yandex.ru

УДК 81'42

П.С. Бернер, В.Е. Чернявская

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Ценностный смысл в межъязыковом аспекте на примере рекламных слоганов

Аннотация. *В данной статье рассмотрены рекламные слоганы транснациональных компаний на предмет передачи их ценностного посыла в рамках межъязыковых единиц. Выделены главные структурные составляющие семантического исследования слоганов. Выделены объективные и субъективные составляющие. Проведён анализ основных концепций межъязыкового перевода конкретных слоганов, выделена степень передачи ценностного посыла при переводе рекламных слоганов.*

Ключевые слова: *рекламный слоган, семантика, межъязыковые единицы, ценностный посыл, объективный и субъективный концепт*

Цель статьи заключается в установлении наличия ценностного смысла рекламных слоганов при переводе их с иностранного языка. Методология работы состоит в семантической классификации слоганов с целью дальнейшего изучения их ценностного посыла.

Основное назначение рекламного слогана – мотивировать человека, воспринимающего сообщение, воспользоваться рекламируемым товаром или услугой. Собственно, призыв скрыт за привлекательными для целевой аудитории квазихудожественными приемами, интертекстуальными ассоциациями, значимыми социальными стереотипами.

В «Словаре активного усвоения лексики английского языка» предложено следующее определение термина «слоган»: «Slogan – a distinctive cry or phrase of any class, party, person or body» («Слоган – это отличительный клич либо высказывание какого-либо человека, класса или партии») [1, с. 446]. Словарь «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English»

дает следующее определение: «Slogan – a striking, easily remembered phrase used to advertise something, or to make clear the goal(s) a campaign, group, organization etc». («Слоган – это ударная, легкая к запоминанию фраза, применяемая в рекламе чего-либо либо для пояснения цели(ей) кампании, группы, организации») [2; с. 757]. Современный толковый словарь русского языка включил термин «слоган» лишь в начале XXI века: «Слоган – запоминающаяся фраза в рекламе, выражающая суть привлекательности товара. Лозунг или девиз, который выражает основную, главную идею какого-либо политика» [3, с. 305].

Рекламные слоганы не только информируют о товарах и услугах, но и нацелены на создание благоприятной эмоциональной атмосферы. Для того чтобы выяснить, насколько создаваемая слоганами атмосфера действительно приятна целевой аудитории, необходимо самостоятельное экспериментальное исследование восприятия и оценки реципиентами рекламного сообщения [4, с. 254].

Достаточно ярко детали рекламного слогана отображаются в семантике построения фраз. Проведём семантический анализ слоганов известных сайтов транснациональных компаний. Ключевые аспекты семантики классифицируются на объективные, которые направлены на описание товара или услуги, а также на субъективные, которые отображают мир личности, который приобрел конкретный товар или услугу.

Исследование начнём с объективных концептов. Самым ярким из них является «качество», которое выражает уникальные характерные черты товаров. Примером может служить рекламный слоган жевательной резинки, которая способствует отказу от курения: «Nicorette: nicorette, you can beat the cigarette!» В русской интерпретации данный слоган звучит так: «Никоретт, можно жить без сигарет!» Ценностный посыл при переводе данного слогана выражен сохранением рифмы, поскольку на обоих языках «никоретт» и «сигарет» в процессе перевода остаются неизменными. Это авторская удача – ритм и рифма полностью сохранены. В этом случае наблюдается максимально возможная передача ценностного смысла без искажения.

Объективный концепт «выгода», связанный с ценообразованием, получением дохода, звучит следующим образом: «Утром вечера дешевле». Рассмотрим данный концепт на примере банковской карты «MasterCard». Слоган этой организации звучит так: «There are some things money can't buy. For everything else, there's MasterCard» Русская интерпретация слогана: «Есть вещи, которые нельзя купить. Для всего остального есть MasterCard». Ценностный посыл этого слогана направлен на сам статус карты, не подлежащий переводу, а остальная часть переведена на русский язык. Непереводимая номинация товара указывает на ее особый статус, который добавляет значимости указанному товару, подтверждает важность иностранного товара и на других языках остается неизменным.

Далее рассмотрим концепт «время и стабильность». К слоганам этой категории относится, например: «Мы были всегда, мы есть сейчас, мы будем всегда». Известная компания Кока-Кола представила свой популярный слоган «Always Coca-Cola». На русском языке он остается без изменений и звучит как «Всё будет кока-кола». Ценностный смысл данного слогана опирается на слово «хорошо» как символ добра и благополучия. Автор счел нужным при помощи этого слова передать ценность, заложенную в слогане этого напитка. Другой слоган этой компании включает поговорку «sunny side of the road», которая позже

превратилась в «sunny side of life». В русском переводе есть подобные выражения, такие как, к примеру, «светлая сторона», означающее «всё будет хорошо». В этом случае выявлен разрыв идиомы, то есть смысловой посыл переводимой речи занимает место чего-то благоприятного, предмет речи вставляется на место чего-то положительного. Из вышесказанного следует, что основными объективными концептами являются такие характеристики рекламных слоганов как «качество», «выгода» и «стабильность» [5, с. 15].

Другой составляющей семантики построения фраз являются субъективные концепты, которые указывают на идеологию неоконсерватизма. К ним относятся такие аспекты, как значимость частной жизни и классических образов и ценностей, выражающих свободу и права индивидуума.

К таким концептам в первую очередь относится «семья». Популярными слоганами этой категории являются: «“Либеро” – лучший друг малышей», «Моя семья – что может быть любимей!». Такие слоганы определяют ценность семейных отношений, внутреннее благополучие в семье, ауру любви. Все эти образы способствуют преодолению семьей всех невзгод и неприятностей. Бренд «Любимый сад» посредством рекламного слогана выражает значимость гармонии и компромисса. Ценностный посыл межъязыковой стороны этого концепта можно рассмотреть на примере Макдональдс. Слоган звучит так: «I'm loving it». Дословный перевод: «Я люблю это» не несет какой-либо индивидуальной направленности, поскольку такое выражение можно отнести ко многим товарам. Автор преобразовал этот перевод следующим образом: «То, что я люблю. Макдональдс». Такая интерпретация направляет признательность семей к использованию продуктов именно этого бренда. В этих слоганах отсутствует межкультурный конфликт, а выраженный критерий сохранен в полном объеме.

Концепт «дружба» можно наглядно рассмотреть на примере слогана конфет Skittles: «Taste the rainbow». Дословный перевод этой фразы звучит следующим образом: «Попробуй радугу». Это уникальный случай дословного перевода, который без изменения отображает именно тот ценностный посыл, который был первоначально заложен в его английскую версию. В обоих случаях перевода данного текста слово «rainbow» определяет образ разноцветных конфет в их ассоциации с радугой, которой участники рекламы угощают друг друга и призывают к угощению окружающих конфетами Skittles. В этом случае для передачи ценностного смысла использован стилистический прием, вызывающий неожиданную реакцию, которая приумножает экспрессивность и эмоциональность слов представленного слогана. В процессе изучения перевода необходимо учесть успешную сторону переводимого текста в части сохранения и дословной передачи структуры и ценности слогана с сохранением эмоциональной нагрузки. В английской интерпретации наблюдается сравнение самих цветных конфет с радугой при помощи метафоры. Перевод на русский язык глагола «taste» предполагает русское слово «попробуй», которое в данном случае является максимально нейтральным по сравнению с исходным текстом. В общем, ценностный посыл передан достаточно успешно, поскольку именно такая интерпретация близка структуре исходного слогана.

Следующий рассматриваемый концепт – это «сотрудничество». Распространёнными лозунгами этой сферы являются: «Надо чаще встречаться», «Сила сближения». Для

установления ценностного посыла при переводе слоганов данного концепта рассмотрим оператора мобильной связи «Orange: The Future's Bright; The Future's Orange». Дословный перевод данного слогана звучит так: «Будущее яркое, будущее ORANGEвое». Однако, дополнительно, автор заложил особый ценностный смысл с частичным использованием исходного слова в его английской форме, добавив русское окончание. Это достаточно удачное сочетание латиницы и кириллицы.

Концепт «любовь» выражен в таких известных слоганах как: «В вас влюбляются заново» или слоган людей, влюблённых в кофе «Massopa. Для влюбленных в кофе». Данный бренд подчеркивает возможность любви к различным объектам, начиная с близких и заканчивая домашними питомцами, предметами быта, в том числе кофе. Для установления межъязыковой концепции рассмотрим слоган бренда Мейбилин, отображающий любовь к самому себе, своему телу и красоте. Их слоган звучит так: «Maybe she's born with it. Maybe it's Maybelline». Перевод данного слогана на русский язык неточно передает заложенный посыл. Поскольку в дословном переводе утрачены значения слов «Maybe» и «Maybelline». В русском контексте слоган «Maybe she's born with it. Maybe it's Maybelline» звучит следующим образом: «Может быть она с этим родилась. Может это Maybelline». Слово «может» не передает сочетание повторяющегося буквосочетания «Maybe», поэтому ценностный смысл данного слогана значительно теряется. Автор заменил большую часть слов для возможности передачи именно ценностного смысла, а не перевода текстовой составляющей. Так получил свое рождение слоган «Все в восторге от тебя, а ты от Мейбилин».

Следующий концепт – «активность и достижения». К известным слоганам относятся: «Одежда для сильных духом», «Всегда на пределе», «Все достижимо». Межъязыковой аспект рассмотрим на примере «Range Rover GO BEYOND». Дословный перевод текста не передает смысла, заложенного автором, поэтому данный пример адаптации слога без привязки к источнику и звучит как «С высоты положения». Range Rover в нашей стране является бесспорным символом статуса владельца, именно поэтому акцент делается на данную характеристику, в дословной интерпретации «вседорожных» возможностей, поэтому полное изменение текста с условием передачи статусности товара в данном случае является наиболее уместным.

Еще одним значимым концептом объективной семантики является «направленность к самореализации». Одним из лозунгов данной тематики является «Не дай себе засохнуть» – слоган напитка «Sprite» «Obey your thirst». Дословная интерпретация на русском языке звучит как «Подчинись своей жажде!», однако данное выражение теряет свою первоначальную яркость, поэтому автор преобразовал его «Не дай себе засохнуть!», что сделало слоган более красочным, при этом полностью соответствуя исходному значению. С точки зрения синтаксической структуры девиз может быть простым или сложным предложением. Приведём пример слогана, оформленный простым предложением. Это простое глагольное побудительное предложение «Не тормози, “сникерсни”!». В интерпретации английского языка этот слоган звучит следующим образом Don't stop! Grab a Snickers! – это оригинальный слоган. Дословно он переводится как «Не останавливайся! Хватай сникерс!».

Ярким примером концепта «отдых» является слоган рекламы батончика Баунти: «A taste of paradise» – «Вкус наслаждения (Bounty)». Этот рекламный текст в русской интерпретации звучит как «Вкус рая», или «Райский вкус». Бесспорно, вариант «Райское наслаждение» представлен значительно более яркой палитрой и запоминается зрителям. В данном случае автор нашел достаточно выразительное слово «наслаждение», заменив им менее выразительное «вкус». Передача ценностного смысла при переводе данного слогана основана на словах-усилителях, которые позволяют сделать слоган ярким и успешным. Такие слова-усилители являются неотъемлемой частью успешной рекламы.

Не прибегая к значительной модификации концептов, переводческая адаптация может быть реализована с помощью приема компенсации, как, например, в паре «The Coke Side of Life» – «Все будет Кока-Кола». Оригинал слогана содержит аллюзию к известной американской песне «Keep on the Sunny Side of Life» как продуцента приятных и позитивных эмоций. Автор слогана ассоциирует в подсознании реципиента позитивный жизненный настрой с напитком Coca-Cola. В качестве приема русскоязычной адаптации используется отсылка к устойчивому обиходному выражению «Все будет хорошо». При этом наблюдается подобная оригиналу субституция (Coca-Cola > хорошо), обеспечивающая достижение желаемого коммуникативного эффекта. В этих примерах «мягкий» императив ненавязчиво призывает реципиента рекламного текста к приятным действиям (отдохнуть, развлечься), что не только повышает силу воздействия рекламы, но и формирует положительное впечатление от нее.

Разумеется, список концептов отнюдь не исчерпан приведенным выше перечнем, однако рассмотренные ключевые компоненты семантики слоганов являются универсальными и так или иначе представлены в любом рекламном девизе.

В рамках проведенной работы было установлено, что межъязыковые преобразования рекламных слоганов являются достаточно сложной и детальной работой. Итогом интерпретации рекламного слогана должен стать такой текст, который максимально точно и глубоко передаст ценностный смысл исходного материала и будет наделён достаточно разнообразной палитрой чувств и эмоций, что позволит конечному потребителю быть информированным об определённом товаре или услуге.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Active Study Dictionary of English. – Harlow: Longman, 1993. – 710 p.
2. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English by Hornby A.S. – Oxford: OUP, 1982. – 527 p.
3. The American Everyday Dictionary. Edited by Jess Stein. – N.Y.: Random House, 2005. – 570 p.
4. Горячев А.А. Моделирование речевого воздействия в рекламной коммуникации: дисс. канд. филол. наук. – СПб, 2010. – 462 с.
5. Гелвановский Г.В. Номинативный аспект рекламных текстов и способы его представления в английском и русском языках: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Уфа, 2000. – 23 с.

Бернер Павел Сергеевич – магистрант; Высшая школа лингводидактики и перевода, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: p-berner@mail.ru

Чернявская Валерия Евгеньевна – профессор; Высшая школа лингводидактики и перевода, Гуманитарный институт Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: chernyavskaya_ve@spbstu.ru

VALUE SENSE IN THE CROSS-LANGUAGE ASPECT ON THE EXAMPLE OF ADVERTISING SLOGANS

Abstract. *This article examines the advertising slogans of multinational companies for the purpose of transmitting their value message within the framework of interlanguage units. The main structural components of semantic research of slogans have been identified. Objective and subjective components have been highlighted. The analysis of the main concepts of interlanguage translation of specific slogans has been carried out, specifying the degree of value message transmission in the translation of advertising slogans.*

Key words: *advertising slogan, semantics, interlanguage units, value message, objective and subjective concept*

Pavel S. Berner – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: p-berner@mail.ru

Valeriya Y. Chernyavskaya – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: chernyavskaya_ve@spbstu.ru

УДК 930.85

А. Б. Богомолов

Санкт-Петербургский государственный университет
Институт истории

Трансконфессиональность и деятельность Православной Церкви в России по сохранению древностей в конце XIX – начале XX в.

Аннотация. *Данная статья посвящена деятельности Православной Церкви в России по сохранению памятников древности в конце XIX – начале XX в. В работе затрагиваются вопросы, связанные с процессами секуляризации и конфессионализации, а также становления церковной археологии как учебной и научной дисциплины, ее теоретического и практического развития. Основной вклад данного исследования заключается в комплексном анализе прямого и опосредованного влияния трансконфессиональности на решение проблемы сохранения культурного наследия России в рассматриваемый период.*

Ключевые слова: *Православная Церковь, трансконфессиональность, сохранение древностей, церковная археология, Н. В. Покровский*

Во второй половине XIX в. революционные изменения в сфере промышленности, транспорта и связи оказывали свое влияние на трансформацию государственной, общественной и частной жизни. Происходившая глобализация усиливала межкультурную

коммуникацию, внедрявшиеся технические новшества изменяли повседневную жизнь общества. Напрашиваются аналогии с днем сегодняшним, хотя аналогичные процессы далеко не тождественны. Вместе с тем проблема адаптации к стремительно изменяющимся условиям окружающей среды остается актуальной. Также, как и вопрос эффективного использования опыта взаимодействия между различными культурами и цивилизациями.

В процессе глобализации 1850–1914 гг., как традиционно было принято считать, происходила секуляризация, десакрализация общественного сознания. Однако ряд недавних исследований, как полагает американский историк Г. Фриз, позволяет утверждать, что наблюдалось не повсеместное падение религиозности, а всплеск веры и благочестия. В христианских странах шла «конфессионализация», предполагавшая актуализацию религии и восстановление той роли конфессий, которую они играли в Европе в период Реформации. Одним из аспектов этого процесса в рассматриваемый период была «транskonфессиональность» («transconfessionality»), которую характеризовало не только обострение соперничества между конфессиями, но и увеличение различных форм взаимодействия и конструктивного диалога [1, с. 5–6]. Предлагаемый Г. Фризом подход к истории Православной Церкви предполагает исследование влияния транskonфессиональности на различные стороны церковной жизни и взаимоотношения господствующей конфессии с обществом и государством.

В настоящей работе ставится задача рассмотреть роль данного фактора в деятельности Православной Церкви по сохранения культурного наследия. При этом необходимо учитывать существовавшие противоречия между религиозной и светской точкой зрения, которые нередко становились почвой для взаимных обвинений. Для Православной Церкви сохранение древностей было традиционным делом. Большинство из них, по мнению современников, носило религиозный характер. Как отмечает А. Е. Мусин, «церковная реликвия — стержень христианской культуры», а включение ее «в сакрально-богослужебное пространство как в реликварий, который вмещая в себя историческую и культурную память, и был памятником в современном значении этого термина» [2, с. 35]. В то же время, светским обществом, широкий интерес которого к русской старине стал появляться только во второй половине XIX в., храмы и их интерьеры все более осознавались, прежде всего, как мемориальные комплексы, «средоточия памятников истории и культуры, собраний произведений искусства» [3, с. 170].

Для преодоления указанных противоречий необходим был, как представляется, синтез духовной практики и научных методов. Важным фактором, оказавшим влияние на развитие церковной археологии, которая традиционно изучалась в духовно-учебных заведениях, стало принятие Устава Духовных Академий 1869 г. По мнению Н. Ю. Суховой, это событие стало своего рода «историко-богословской революцией» [4, с. 142]. Церковная археология приобрела самостоятельное значение как учебная и научная дисциплина. На ее развитие возлагали надежды и светские ученые, так как открывались возможности подготовки специалистов, «способных соединить знания историко-археологические и богословские». Во многом это удалось, хотя «востребованность кадров в этом случае превышала реальные возможности академий» [5, с. 298–299].

В немалой степени становлению церковной археологии как научной дисциплины способствовала трансконфессиональность. Как отмечает Г. Фриз, и западные конфессии, и Православная Церковь нередко обращались к опыту других христианских конфессий за вдохновением и решениями [1, с. 9]. Новым академическим уставом было предоставлено право заграничных научных командировок для стажировки. Это открывало возможность знакомства с христианскими древностями за пределами России, методиками преподавания дисциплин, практикой описания, исследования и сохранения памятников старины, принятыми у коллег в других странах и конфессиях. Кроме того, и сами преподаватели академий также могли выезжать для работы в иностранных архивах, музеях и библиотеках [5, с. 321–322, 448–452; 6, с. 139–155].

Зарубежные научные командировки имели важное значение для теоретического развития церковно-археологической науки. Научные статьи и монографии, учебные пособия, созданные церковными археологами, демонстрируют знание новейших достижений археологии христианских древностей. Кроме того, исследователями отмечается вклад и в методологическую основу данной науки. В частности, профессор Н. В. Покровский выработал так называемый иконографический или типологический метод. Его труд «Евангелие в памятниках иконографии, преимущественно византийских и русских», по мнению Г. И. Вздорнова, не потерял актуальности до сих пор [7, с. 257–261]. Фундаментальности этой работы способствовала и специально предпринятая научная командировка непосредственно к памятникам древности, а также в заграничные музейные и библиотечные хранилища.

Не менее существенным было и практическое значение этих командировок. Для успешного преподавания церковной археологии, сохранения и исследования памятников древности стали создаваться церковно-археологические музеи при Духовных Академиях. Первый из них — Киевский музей — был основан возвратившимся из заграничной научной командировки Ф. А. Тернавским (совместно с П. А. Лашкаревым и А. Д. Вороновым) в 1872 г. Под руководством профессора Н. И. Петрова в дальнейшем он стал одним из наиболее успешных собраний древностей в России. Следующей по времени была учреждена Церковно-археологическая коллекция (музей) при Санкт-Петербургской Духовной Академии. Ее бессменным заведующим с 1879 г. стал Н. В. Покровский. Проект музея им был предложен также после возвращения со стажировки за границей. Практически в то же время был создан и музей при Московской Академии, которым с 1891 по 1911 год заведовал А. П. Голубцов. Образцом для академических собраний послужил музей христианских древностей при Берлинском университете профессора Ф. Пипера [7, с. 181–189].

Кроме того, профессор Н. В. Покровский принимал активное участие в работе Археологического института в Санкт-Петербурге (в 1898 г. он его возглавил). Выпускниками этого учебного заведения были многие воспитанники Санкт-Петербургской Духовной Академии. В частности, А. И. Успенский, учредивший в 1907 г. Археологический институт в Москве, а также А. Н. Львов и К. Я. Здравомыслов, возглавлявшие Архив Святейшего Синода. По инициативе последних в начале XX в. формировалась система местных церковно-археологических учреждений. Управление этой системой осуществляла Комиссия для описания Синодального архива. К 1917 г. в епархиях таких учреждений насчитывалось

более пятидесяти [8, с. 83–88]. Созданные ими коллекции позже вошли в собрания местных музеев (нередко становились их основой).

Говоря о проблеме сохранения культурного наследия в рассматриваемый период, нельзя не вспомнить об археологических съездах. Несомненно, они оказывали сильное влияние на археологическую науку, выработку решений по проблеме сохранения памятников древностей. Обычно для участия в работе съезда от Духовной Академии ее Советом избирался один преподаватель с кафедры литургики и церковной археологии. Сдерживающим фактором для составления более обширной делегации Н. Ю. Сухова называет бедность высших учебных заведений Православной церкви [5, с. 460–461]. По той же причине оказалась неудачной попытка профессора Н. Ф. Красносельцева, также проходившего стажировку за границей, создать Церковно-археологический музей при Казанской Духовной Академии. Вместе с тем, по его мнению, значительная часть докладов на Археологических съездах, как светских, так и церковных исследователей, была посвящена исследованиям церковных памятников. Хотя само понятие «церковная археология» и не звучало в названиях разделов Археологических съездов [9, 59–81].

В то же время, как отмечает Н. Ю. Сухова, именно в городах, где наличествовали Духовные Академии, состоялись первые четыре Археологических съезда, что способствовало «более четкой, осознанной формулировке проблем и задач собственно церковной археологии» [5, с. 326]. Кроме того, по наблюдения А. Е. Мусина, на этих форумах преодолевался «пафос секулярного отчуждения от представителей Богословской науки, характерного для русского просвещенного общества XIX века» [10, с. 80].

Подводя итоги данного краткого обзора прямого и опосредованного влияния трансконфессиональности на принятие Православной Церковью мер для сохранения древностей, отметим несколько моментов. Развивая восточно-христианскую традицию отношения к памятникам старины, церковная археология успешно осваивала в конце XIX – начале XX в. и методы специальных исторических дисциплин (тогда они имели общее название археологических), выработанные российскими и европейскими светскими учеными. Вместе с тем знакомство с передовыми достижениями коллег из других конфессий, заимствование музейной формы для учебных и научных целей оказали благотворное влияние на развитие науки о церковных древностях и выработку мер для их сохранения. Кроме того, синтез духовной практики и научных методов, достигнутый трудами профессоров Н. В. Покровского, А. П. Голубцова, Н. Ф. Красносельцева, Н. И. Петрова, не мог не способствовать разрешению и многих противоречий во взглядах религиозных и светских деятелей на охрану памятников старины.

Православных, католических и протестантских ученых при этом, конечно, объединял научный интерес к христианским древностям. Но, представляется, что нельзя также не учитывать, что объединяющим началом была вера. Как известно, конфессиональные различия вряд ли способствуют достижению согласия. Но вера, недоступная в своей сакральной составляющей, доступна для обсуждения, анализа и классификации как требование духовно-нравственного развития и самосовершенствования. Без этого фактора внутренней устойчивости вряд ли удавалось бы в условиях политических и бюрократических

противоречий, нарастающего хаоса революционных потрясений достигать результата. Но это предмет отдельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Freez G. L. Globalization and Orthodoxy in Imperial Russia // Вестник СПбГУ. История. — 2017. — Т. 62. — Вып. 1. — С. 4–17.
2. Мусин А. Е. Вопиющие камни. Русская церковь и культурное наследие на рубеже тысячелетий. — СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. — 376 с.
3. Каулен М. Е. Музеефикация историко-культурного наследия России. — М.: Этерна, 2012. — 432 с.
4. Сухова Н. Ю. «Историко-богословская революция» в высшей духовной школе России // Филаретовский альманах. 2013. — Вып. 9. — С. 135–169.
5. Сухова Н. Ю. Высшая духовная школа: проблемы и реформы (вторая половина XIX в.). — М.: Изд-во ПСТГУ, 2012. — 658 с.
6. Лесаев Р. К. Представители Санкт-Петербургской Духовной академии в научных зарубежных командировках (1869–1917) // Христианское чтение. — 2014. — № 2–3. — С. 139–155.
7. Вздорнов Г. И. История открытия и изучения русской средневековой живописи: XIX в. М.: Искусство, 1986. — 384 с.
8. Комарова И. И. Церковно-археологические учреждения и охрана памятников культуры в России конца XIX – начала XX в. // Археографический ежегодник за 1990 год. — М.: Наука, 1992. — С. 83–101.
9. Красносельцев Н. Ф. Церковная археология на русских археологических съездах (по поводу VII археологического съезда в Ярославле) // Православный собеседник. — 1887. — Ч. III. — С. 59–81.
10. Мусин А. Е. Церковная археология в России второй половины XIX – начала XX в. и ее место в системе отечественной археологии и охраны культурного наследия // Невский археолого-историографический сборник: К 75-летию А. А. Формозова. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. — С. 77–94.

Богомоллов Андрей Борисович — аспирант; Институт истории, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: k_tm@bk.ru

TRANSCONFESSIONALITY AND THE ACTIVITY OF THE ORTHODOX CHURCH IN RUSSIA FOR THE PRESERVATION OF THE ANCIENT MONUMENTS IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

Abstract. *This paper deals with the activities of the Orthodox Church in Russia in preserving ancient monuments in the late XIX - early XX centuries. The author examines such aspects as the processes of secularization and confessionalization, the formation of church archeology as an educational and scientific discipline, its theoretical and practical development. The main contribution of the research composed in a comprehensive analysis of the direct and*

indirect influence of transconfessionality on solving the problem of preserving the cultural heritage of Russia in this period.

Key words: *Orthodox Church, transconfessionality, preservation of the ancient monuments, church archeology, N.V. Pokrovsky*

Andrey B. Bogomolov — Institute of History, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; e-mail: k_tm@bk.ru

УДК 82

Е.И. Большова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Лингвистический анализ рассказа «Игра в красавицу» Ю. Я. Яковлева

Аннотация. *Статья посвящена лингвистическому анализу рассказа Ю. Я. Яковлева «Игра в красавицу». На основании анализа пространственной, временной, речесубъектной, парадигматической, синтагматической организации текста и анализа номинаций выделяются незаметные на первый взгляд детали и художественные средства, с помощью которых автор создаёт необходимое настроение и доносит до читателей свою позицию. Лингвистический анализ текста способствует правильному восприятию произведения как единого целого, что необходимо редактору при подготовке изданий и переизданий произведений Ю. Я. Яковлева.*

Ключевые слова: *лингвистический анализ, пространственная организация текста, художественный мир, имплицитные смыслы, детская литература*

Рассказ Юрия Яковлевича Яковлева «Игра в красавицу», как и преобладающая часть его творчества, предназначен для детской аудитории. Каждая эпоха предъявляет к детской литературе свои требования, которые диктуют ей выбор темы, направленность, композиционные и стилевые особенности, героев эпохи и образы, и именно поэтому важно рассматривать имплицитный смысл произведений [1, с. 267].

Творчеству Юрия Яковлева посвящено относительно немного исследований. Так, в статье Р. Ю. Фёдорова «Духовно-нравственные ориентиры творчества писателя Юрия Яковлева» рассматриваются духовно-нравственные проблемы, которые нашли отражение в творчестве писателя, и дается определение художественного метода автора как своеобразного «экзистенциализма детства»; главное место в произведениях Ю. Яковлева, по мнению исследователя, занимают сюжеты, в которых маленький человек начинает искать ответы на основополагающие философские жизненные вопросы или впервые оказывается перед определенным нравственным выбором. [2, с. 67]. В диссертации О. Н. Челюкановой «Художественный и внутрилитературный синтез в развитии русской прозы для детей и юношества» творчество писателя рассмотрено как одно из значимых явлений русской детской литературы 50-80 х гг. XX века в ряду таких авторов, как М. Алексеев, Кир Булычев, В. Железников, В. Крапивин; особое внимание уделяется взаимообусловленность и иерархичности жанрового, внутрилитературного и художественного синтеза [3, с. 27].

Работ, посвященных предмету нашего исследования – рассказу Ю. Яковлева «Игра в красавицу» – выявлено не было, хотя рассказ, с одной стороны, не может не заинтересовать читателя, с другой же – может оказаться не до конца понятным современному ребенку или подростку. Сказанным обусловлена актуальность нашего исследования.

Исследование состояло из шести этапов: на первом была проанализирована пространственная организация текста, были выделены пространства и подпространства, определены их характеристики; на втором этапе была исследована временная организация рассказа (календарная, событийная и перцептивная оси художественного времени); следующий этап заключался в анализе причин использования номинаций; в ходе анализа речесубъектной организации текста было определено соотношения видов речи в тексте; наконец, на этапе анализа парадигматической и синтагматической организации текста были изучены художественные средства, к которым прибегал автор при написании рассказа.

В ходе анализа пространственных маркеров были выявлены следующие пространства: город, двор, подъезд, дом новенького, булочная, школа, улица, море, дома, седьмая квартира (в которой жила главная героиня), фронт под Мгой. Произведение преподносится как приятное воспоминание из детства рассказчика, поэтому описание окружавших его мест пронизано ностальгией. Так, с некой насмешкой над собственной детской наивностью он вспоминает, как когда-то они с друзьями думали, что «по Караванной улице, побрякивая колокольчиками, бредут пыльные усталые верблюды, на Итальянской улице живут черноволосые итальянцы, а на Поцелуевом мосту все целуются». Во дворе проходит большая часть рассказа и вместе с тем большая часть детства героев произведения. Описание этого места полно метафор, свойственных ребёнку, видящему необычное в повседневном – например «Бульжник лежал неровно, образуя бугры и впадины. Когда шли затяжные дожди, впадины заливала вода, а бугры возвышались каменными островами. Чтобы не замочить ботинок, мы прыгали с острова на остров». Пространство подъезда служит временным укрытием от дождя для главной героини Нинки и её матери, местом их душевного разговора. В помещении горит лишь тусклая лампочка, там настолько темно, что Нинкина мать, задавая вопрос: «Я, по-твоему, красивая?», «поворачивает лицо к свету» – только так дочь сможет рассмотреть его внимательно. Такое освещение создаёт в глазах читателя интимную атмосферу сцены, которая заканчивается слезами и объятиями.

Художественное время произведения одномерное (одна линия событий), прерывистое (в тексте пропускается крупный отрезок времени), необратимое (время не поворачивается вспять), конечное (линия логически завершена), длительное (в конце произведения совершается скачок на десятилетия вперёд), линейное (движется к концу). В результате деления маркеров художественного времени по временным осям на календарной оси маркеров оказалось меньше всего. Причём среди них лишь одна дата – «в 1942 году» – и она не даёт нам понять, в какие годы происходят события произведения, поскольку это год смерти главной героини, а нам неизвестно, в каком возрасте она погибла. Тем не менее, из общего контекста можно предположить, что события происходят в 30-е годы XX в..

В результате анализа пространственной и временной организации текста была обнаружена следующая последовательность: с развитием событий в рассказе пространство мрачнеет. В начале произведения описание двора вызывает исключительно положительные

эмоции («Весной наш двор пах горьковатой тополиной смолкой, осенью — яблоками», «Мы любили свой двор»), а в конце Нинка с мамой бредут по «тёмным переулкам», «Под ногами разливались холодные моря. И все железо города гремело и грохотало», «<...> дул сверлящий ветер» [4, с. 60].

При этом рассказчик замечает: «В нашем городе часто идут дожди. Могут лить круглые сутки». Но если в начале произведения дождь не был преградой для детей («Лил дождь — устраивались в подворотне. Темнело — толпились под фонарем. Даже самые крепкие морозы не могли нас выжить со двора»), он воспринимался как игра («Чтобы не замочить ботинок, мы прыгали с острова на остров»), то в конце они «крепились, жались в подворотне», их «трясло от холодной сырости». Зато Нинка «<...> ничего не видела и не слышала. Не чувствовала холодных струй», «Они шли по тёмному переулку, и у них не было зонта. Но им было всё равно: дождь так дождь». Рассказчик объясняет это тем, что Нинка была «охвачена отчаянной решимостью» - ей было больно и обидно настолько, что никакая непогода не заставила бы её тогда отступить.

Пространство вновь наполняется теплом, когда «сквозь гудящий ветер, сквозь пронизывающий холод поздней осенней мглы живой, теплой струйкой потекли слова, заглушающие горе» Нинка настаивает на игре в красавицу с мамой и рассказывает ей про её атласную кожу, соболиные брови, жемчужные зубы. Всё встаёт на свои места.

Было отмечено, что появление во дворе, в небольшом мирке со своими устоями, новенького мальчика, выросшего в другом месте и не понимающего местных игр, является переломным моментом в этой истории. Большая часть событий рассказа проходит во дворе, и покидают его герои лишь тогда, когда мать Нинки решается серьёзно поговорить с раненой словами новенького дочерью. В этот момент можно увидеть аналогию между выходом из двора и выходом из некой зоны комфорта.

В рамках анализа номинаций было обращено внимание на то, что во всём рассказе есть лишь одно имя собственное – у главной героини Нинки. Так её называет компания друзья из двора. Эта форма обращения указывает на дружеские отношения ребят – они находятся на равных, и в данном случае в этой форме нет какого-либо негатива, снисхождения, скорее тепло. Также друзья называют её «наша подружка» или «девчонка», а сама она однажды нарекла себя Ниной Аистовной – в ответ на слова мамы о том, что дочь ей принёс аист. Второй герой, выделяющийся из общей компании друзей – «новенький», которого рассказчик не наделил именем. Изначально к этому герою не проявляют неприязни, но после того, как тот грубо обращается с их подружкой, он становится «типом с родимым пятном», что имеет явный негативный окрас. Сама Нинка называет свою мать «мамой» и обращается к ней на «ты», друзья Нины называют её уважительно «матерью». Остальные герои рассказа, дети, обезличены – у них нет имён, прозвищ, отличительных черт, все их действия и слова относятся к целой компании друзей. Речь в рассказе ведётся от первого лица, поэтому преобладает местоимения «мы» (когда рассказчик говорит о себе и его друзьях), а местоимение «я» от рассказчика вообще не встречается, он не концентрирует внимание на своих личных чувствах, всегда говоря от лица всей компании.

В рассматриваемом произведении преобладает номинативно-изобразительная речь автора и прямая речь героев. Номинативно-изобразительная речь выполняет

информационную функцию: с ее помощью автор описывает портреты персонажей, пейзажи города, последовательность происходящих событий. Лексика, морфология и синтаксис таких предложений носит книжный характер, хотя встречаются и просторечные единицы («зубрила» (гл.), «считалочка», «пузырьки»), что обусловлено возрастом героев (используется лексика, соответствующая языку детей того времени). Прямая речь выполняет информационную и характерологическую функции, помогает передать точку зрения говорящего. В диалогах участвуют компания друзей, а также мать одного из них. Чаще всего речь героев просторечна, но во время игры в красавицу они соревнуются в изысканности своих комплиментов, поэтому встречаются такие выражения книжного стиля, как «атласная кожа», «лебяжья шея», «жемчужные зубы».

Автор почти не прибегает к косвенной речи, предпочитая ей прямую. Косвенная и несобственно-прямая виды речи встречаются лишь по одному разу: косвенная – для передачи слуха («*Говорили, что на окраинах города начиналось наводнение*»), несобственно-прямая – когда автор передает читателю слова персонажей, при этом не оформляя её в виде цитаты («*Им помогла придуманная нами игра. Эна, бена, рее... А мы стояли у стены, держа друг друга за рукава. И провожали их взглядом, пока они не скрылись в темной мгле. Квинтер, контер, жес...*») – эти вставки служат скорее для отражения атмосферы, чем для точной передачи диалога). В тексте отсутствует посвящение, предисловие, ремарки и прочие вспомогательные элементы, следовательно, дополнительную авторскую речь представляет лишь название рассказа «Игра в красавицу». Собственно-авторская речь не встречается ни разу.

Используемые виды речи органично дополняют друг друга и способствуют более точной и глубокой характеристике персонажей и их поступков.

Парадигматическая организация текста богато представлена многочисленными повторами (лексическими, синтаксическими, морфемными), а синтагматическая – тропами (метафора, эпитет, сравнение, нарушение языковых ожиданий) [5, с. 55].

Например, часто встречаются лексико-синтаксические повторы в сценах игры детей в красавицу:

- «— У неё золотые кудри.
- У неё атласная кожа.
- У неё соболиные брови»

В этом случае применяется анафора – каждое предложение начинается с словосочетания «у неё». Compliments как бы нанизываются на единую нить. Дети находятся в процессе игры, они с азартом перебивают друг друга, стремясь «переплюнуть» другого в изящности комплимента, поэтому конструкция предложения максимально проста, важны в данном случае лишь сами комплименты, которые в свою очередь являются метафорами: «лебяжья шея», «жемчужные зубы» и так далее.

Подведем итоги. В ходе исследования не было выявлено имплицитных смыслов, недоступных современному читателю, следовательно, разработка специальных комментариев к тексту вряд ли необходимо. Тем не менее юному читателю, возможно, следует помочь увидеть такие характерные особенности рассказа, как изменение художественного пространства от светлого и беззаботного к мрачному и пугающему,

безликость большей части героев рассказа. Выявленные особенности можно учесть как при разработке таких элементов аппарата издания, как вступительная статья и / или послесловие, так и при создании иллюстраций для издания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ханова Т. Г. Роль художественной литературы в реализации задач нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Т. Г. Ханова, А. А. Гузь // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 266-269.
2. Федоров Р. Ю. Духовно-нравственные ориентиры творчества писателя Юрия Яковлева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №7 (85). Ч. 1. — 67 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennyye-orientiry-tvorchestva-pisatelya-yuriya-yakovleva> (дата обращения 01.12.2019).
3. Челюканова О. Н. Художественный и внутрилитературный синтез в развитии русской прозы для детей и юношества: Автореф. дис. ... д-р филол. наук. М., 2015. — 27 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/hudozhestvennyy-i-vnutriliteraturnyy-sintez-v-razvitii-russkoj-prozy-dlya-detey-i-yunoshestva> (дата обращения 16.11.2019)
4. Яковлев Ю. Я. Игра в красавицу. М.: Энас-книга, 2017. — 160 с.
5. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. - СПб.: Искусство - СПб, 1998. - 285 с.

Большова Екатерина Игоревна — бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kb-99@mail.com

LINGUISTIC ANALYSIS OF THE NOVEL «THE GAME OF BEAUTY» BY Y. YAKOVLEV

Abstract. *The article is dedicated to the analysis of linguistic units of the Y. Yakovlev's novel "The Game of Beauty". Basing on the analysis of the spatial, temporal, speech-subjective, paradigmatic and syntagmatic organization of the text and the analysis of nominations we reveal the inconspicuous details and artistic means. Linguistic analysis contributes to the correct perception of a text, which is necessary for an editor preparing publications of Y. Yakovlev's prose.*

Key words: *linguistic analysis, spatial organization of the text, artistic world, implicit meanings, children's literature*

Ekaterina I. Bolshova — Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: kb-99@mail.com

Корпоративные издания на современном этапе

Аннотация. *Корпоративная пресса — это издания внутри компаний, для которых их производство — это способ решения задач бизнеса, не связанного с деятельностью в сфере массовых коммуникаций. Для большинства организаций в период экономической нестабильности наиболее эффективным инструментом управления коммуникационными потоками выступили именно корпоративные медиа. Такие издания являются важной составляющей культуры в любой компании. Они выполняют ряд важных функций, которые оказывают прямое влияние общую атмосферу в коллективе, корпоративную культуру, а также HR-бренд в целом.*

Ключевые слова: *корпоративные издания, средства массовой информации, внутренние коммуникации, корпоративная культура, HR-бренд*

Актуальность выбранной темы заключается в том, что нынешние модели корпоративных изданий устарели и нуждаются либо в разработке с нуля, коренных изменениях, либо в точечной, локальной доработке. Из-за того, что некоторые корпоративные издания имеют устаревшую структуру, интерес к ним со стороны сотрудников падает. Это в свою очередь оказывает влияние на поддержание корпоративной культуры в компании. Помимо этого, в научных исследованиях мало уделялось внимания данной теме. Большинство найденных источников литературы относятся к периоду 2005-2010 годы, хотя есть и современные наработки 2017-2019 годов.

Корпоративное издание является важной составляющей культуры в любой компании. Оно выполняет ряд важных функций, которые оказывают прямое влияние общую атмосферу в коллективе, корпоративную культуру, а также HR-бренд в целом. Последнее явление уже продолжительное время находится в центре внимания специалистов рынка труда. Успешное корпоративное издание является компонентом внутреннего HR. Вместе с внешним HR они и составляют HR-бренд компании. HR-бренд есть у любой компании — это образ работодателя на рынке соискателей. Сильный имидж помогает привлекать специалистов, а также вовлекать, мотивировать и удерживать ценных сотрудников в компании.

Необходимо отметить, что «корпоративное издание» – сложное явление, поскольку оно сочетает в себе работу сразу нескольких отделов в компании. К ним относятся, прежде всего, внутренние коммуникации, затем PR, маркетинг и HR. Грамотное сочетание работы каждого из этих отделов позволяет добиться появления высококачественного корпоративного издания, которое будет выполнять целый ряд важных функций, стоящих перед ним.

Цель данной работы – рассмотреть корпоративные издания в теоретическом аспекте. Для достижения поставленной цели нам необходимо выполнить следующие задачи:

1. Дать определение понятию «корпоративное издание»;
2. Классифицировать виды корпоративных изданий;

3. Рассмотреть функции, которые выполняет корпоративное издание в компании;
4. Обозначить тенденции в развитии рынка корпоративных медиа-изданий в России;
5. Выделить области, представляющие интерес для дальнейшего изучения тематики.

Проанализировав определения понятию «корпоративное издание», которые дают в своих работах исследователи Долгина, Патрахина, Чернопиская [1], Домбровская [2], Плигина [3] и другие, мы сформулировали своё, которое, на наш взгляд, наиболее полно раскрывает сущность явления. Таким образом, корпоративное издание – это периодическое издание внутри какой-либо компании на стыке функций отделов HR, маркетинга и коммуникаций, выходящее на бюджетные средства, но не приносящее прибыль и ставящее перед собой главную задачу поддержание корпоративной культуры.

За основу систематизации корпоративных изданий мы возьмем классификацию, предложенную в пособии «Управление корпоративным изданием» [1]:

1. B2B (business-to-business) – разновидность корпоративных изданий, которые ориентированы на аудиторию, состоящую из партнеров компании. Считается, что подобные издания отличаются максимальной информативностью, наиболее высоким качеством. Также является одним из путей развития полезных деловых связей и построения фирменного стиля и бренда в деловом сообществе.

2. B2C (business-to-client) – корпоративные СМИ, которые ориентированы на заказчиков компании. Главная задача – повышение заинтересованности, укрепление лояльности клиентов к компании. Такие издания чаще всего создаются в малом бизнесе, который не имеет достаточного объема спонсирования для продвижения в крупных средствах массовой информации.

3. B2P (business-to-personnel) – корпоративное СМИ для собственных сотрудников. Создается для того, чтобы взаимодействовать со всем коллективом сотрудников.

Этой же типологии придерживается большинство исследователей корпоративных медиа. На наш взгляд, решающим фактором в наполнении и формировании каждого корпоративного издания является его целевая аудитория, поэтому этот признак и был выбран нами основным в системе различных предложенных классификаций.

Вне зависимости от классификации корпоративная пресса выполняет ряд функций. Нами были рассмотрены различные подходы к их выделению: Лобановой В.В. и Стрельниковой С.В. [4], Камариной М.А. [5], и Бакрадзе Д. Все они в той или иной степени охватывают сферы функционирования корпоративных медиа. По итогам анализа нами была выбрана классификация Бакрадзе Д. как одна из тех, которая наиболее полно описывает ту деятельность, которую выполняют корпоративные издания [6]:

1. Информационная – предоставление основных сведений о характере деятельности компании, ее сотрудниках, производстве, предоставляемых услугах и т. д.;

2. Идеологическая – рассказ и пояснение миссии, стратегии и целей компании, создание условий для формирования и укрепления корпоративной культуры, повышение трудовой отдачи работников и их доверия к компании; организационную – повышение эффективности коммуникации между удаленными подразделениями и филиалами компании,

и головным предприятием, установление каналов обратной связи для сотрудников и руководства;

3. Имиджевая – поддержание имиджа организации среди ее сотрудников, партнеров и клиентов;

4. Рекреативная – развлечение аудитории.

Необходимо также отметить, что не все компании, предприятия, корпорации нуждаются в существовании корпоративного издания. Для сотрудников некоторых отраслей промышленности такой вид прессы не актуален. Специалисты, проанализировав рынок корпоративных изданий, указывают на то, что корпоративные издания необходимы, прежде всего, компаниям, которые производят дорогостоящие продукты (недвижимость, автомобили, ювелирные изделия) и ограниченным числом покупателей, финансово-кредитным и страховым учреждениям; фармацевтическим компаниям; практически всем компаниям, работающим в сфере услуг; инвестиционным компаниям; в корпорациях, где число сотрудников или партнеров идет на тысячи; на FMCG рынках (целевая аудитория: дистрибьюторы, ключевая розница, продавцы небольших магазинов) [7].

Большие компании, филиалы которых располагаются в нескольких регионах, характеризует наличие достаточно большого штата сотрудников, которые находятся в разном информационном пространстве. Именно поэтому нередко большая часть персонала не чувствует себя частью одной организации, у которой есть своя миссия, цели и задачи. Так, часть коллеги в одной компании оказываются не вовлечены в процесс достижения единой идеи, решение стратегических задач компании [8]. Однако именно с началом выпуска корпоративного издания решаются такие важные задачи как: информационное взаимодействие между разрозненными по локациям филиалами компании, поощрение сотрудников, совершенствование организационных стандартов качества, создание медиа портала для информирования о запуске новых товаров, промо и мероприятиях, направленных на повышение лояльности и вовлеченности сотрудников, а также объемов продаж, качества продукции и услуг, предоставление возможностей для творческой самореализации сотрудников компании [9]. Сейчас низкая потребность российских сотрудников в корпоративной прессе обусловлена тем, что она не удовлетворяет базовой потребности в интересной и актуальной информации. Таким образом, содержательный аспект, а также форма подачи материала в корпоративной прессе являются одними из важнейших вопросов как для специалистов, изучающих корпоративные СМИ, так и для сотрудников отделов маркетинга и PR с целью создания нового и востребованного информационного ресурса, обеспечивающего коммуникацию в бизнес среде [10].

Рынок корпоративных изданий среди российских компаний представляет собой интерес для дальнейшего исследования. В частности – рассмотреть пути создания медиа такого типа (внутри компании и аутсорсинговые компании), формирования контента, виды корпоративных медиа, правовую точку зрения на регистрацию таких изданий, их полиграфические характеристики и другие вопросы в рамках современного издательского дела.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Долгина Е.С., Патрахина Т.Н., Чернопиская К.А. Управление корпоративным изданием. Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019. 110 с.
2. Домбровская К.Д. Корпоративное издание: журналистика или сфера PR? // Общество. Наука. Инновации (НПК-2017). Киров: Вятский государственный университет, 2017. С. 3434-3439.
3. Плигина Е.С. Корпоративное издание как ресурс формирования имиджа (на материале изданий предприятий нефтяной промышленности) // Бизнес. Общество. Власть. 2011. №6. С. 165-169.
4. Лобанова В.В., Стрельникова С.В. Электронное корпоративное издание как инструмент коммуникации // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2018. №4. С. 672-674.
5. Камардина М.А. Печатное издание как способ формирования корпоративной культуры (на примере корпоративного издания фабрики «Нестле Кубань») // Научные труды КубГТУ. 2016. №7. С. 82-97.
6. Бакрадзе Д.Г. Корпоративное издание как инструмент PR-деятельности компании // Государственная служба. 2011. №3. С. 103-105.
7. Корпоративная пресса. Руководство к действию / под общ. ред. А.А. Мирошниченко. М.: ИД «МедиаЛайн», 2011. 244 с.
8. Кихтан Я.В. Критерии эффективности корпоративных изданий // Лучшая студенческая статья. 2016. С. 323-327.
9. Корпоративные коммуникации в России. Анализ рынка по результатам исследования TOP-COMM 2014. М.: АКМР, 2015. 158 с.
10. Лапина Е.В. Специфика и назначение внутрикорпоративного издания // Материалы Всеросс. науч.-практ. конф. «Журналистика, реклама и СО: Основные подходы». Воронеж, 2002.

Бондарева Елизавета Сергеевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, г. Санкт-Петербург, es.bondareva11@yandex.ru

MODERN CORPORATE MEDIA

Abstract. *The corporate press is a publication within companies for which their production is a way to solve business problems that are not related to activities in the field of mass communications. For most organizations during a period of economic instability, corporate media was the most effective tool for managing communication flows. Such publications are an important component of culture in any company. They perform several important functions that directly affect the overall atmosphere in the team, corporate culture, and the HR brand in general.*

Key words: *corporate media, mass media, internal communications, corporate culture, HR-brand*

Elizaveta S. Bondareva – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, Saint Petersburg, es.bondareva11@yandex.ru

Речевое воздействие в кинокритике

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема речевого воздействия на читателя в СМИ, одна из наиболее острых проблем современности. Отличительной чертой исследования является тип текста, через который идёт предполагаемое воздействие – это рецензии на фильмы. Цель работы: доказать наличие этого воздействия и, по мере возможности, установить для чего оно используется. Исследование представляет интерес для представителей издательского дела, связанных с написанием, составлением и публикацией подобных рецензий.

Ключевые слова: речевое воздействие, макротекст, микротекст, теория «золотого сечения», пресуппозиции

Данная работа посвящена речевому воздействию, оказываемому на читателя в СМИ. Несмотря на то, что эта тема уже неоднократно затрагивалась в различных исследованиях, она не теряет своей актуальности. В современном мире нет возможности полностью абстрагироваться от информационных потоков, а потому способность грамотно ориентироваться в них не может быть переоценена [1]. В данной работе мы хотим продемонстрировать, как в рецензиях на фильмы проявляется подобное воздействие. Основная проблема этого исследования – изначальная субъективность и экспрессивность текстов, тонкость границ между выражением личностной позиции автора, объективным состоянием фильма и той картины, что в итоге нам предлагается. Работа напрямую связана с редакционно-издательским процессом: она обозначает потенциально опасные или слабые места как при отборе материала для рецензий, так и при поиски самого рецензента.

Материалами для исследования стали обзоры на фильмы Александра Чекулаева, печатаемые в еженедельной телепрограмме «Телезритель». Всего было рассмотрено двадцать рецензий на фильмы последних лет, в том числе: «Закат эры мутантов» (фильм «Люди Икс: Тёмный Феникс»), «Прикрой рога фатою чёрной...» («Малефисента: Владычица тьмы»), «По толстому льду» («Лёд 2»), «Возвращение Короля» («Годзилла 2: Король монстров»), «Нам нужна рогатка побольше!» («Angry Birds 2 в кино») и так далее. В анализе мы рассматривали:

1. Отбор автором смысловых элементов (это и соотношение сущностных и второстепенных элементов, и объективность, а также рациональность аргументации).
2. Выбор последовательности подачи информации (что подразумевает анализ заголовков, последовательности смыслов в микротекстах (то есть выбор интерпретации события), информации для точки «золотого сечения» как в макротексте, так и в каждой его части).
3. Присвоение оценочных значений смысловым элементам (через анализ номинаций участников и их действий, рассмотрение пресуппозиций, ассоциативных рядов, средств выразительности и оценочной лексики).

Анализ каждого текста мы начинали с поиска точки «золотого сечения» в рецензии как таковой [2]. В подавляющем числе случаев это оказались элементы, содержащие негативную или ироничную, даже саркастическую информацию. Так, туда попали «стандартная разборка между командами Ксавье и Магнето» («Закат эры мутантов»), «комедия положений» («Европейские каникулы», фильм «Человек-паук: вдали от дома»), «уделяется слишком мало времени» («Пока хозяева не видят», фильм «Тайная жизнь домашних животных 2»), «не всякая смысловая нагрузка бывает полезной» («Одиночество во Вселенной», фильм «К звёздам») и тому подобное. Даже не вчитываясь в сами рецензии, а руководствуясь только этими отрывками в девятнадцати случаях мы получили негативную характеристику фильма, уходящую в подсознание читателю. Единственным исключением стала рецензия на «Лёд 2», где эта точка попала на последний заголовок – «Ложки нет», что вероятно отсылает нас к словам «в каждой бочке мёда есть ложка дёгтя». И здесь получается достаточно двоякая трактовка. С одной стороны, этот элемент кажется наиболее оптимистичным (в сравнении с остальными), так как отрицает обязательное наличие чего-то негативного в фильме (с точки зрения качества сценария, режиссуры и так далее). С другой, это словосочетание визуально близко располагается с «если вы думаете» (начало следующего абзаца), что вновь придаёт ему насмешливый оттенок.

Каждая рецензия состоит из трёх частей, обособленных и на визуальном и на смысловом уровне – каждая из них имеет собственный заголовок и в той или иной мере может характеризовать фильм и в отдельности, как самостоятельное произведение. Именно поэтому мы определили точку «золотого сечения» не только для всего текста, но и для каждой его части. Анализ полученных элементов привёл нас к уже полученному результату, чем естественного подкрепил его. Мы снова не получили ни одного элемента с положительным окрасом: «знаменитый ящер» / «набор глупых реплик» / «убойный контраст между эпичностью формы и убогостью содержания» («Возвращения короля»), «довольно несправедливо»/ «хрюшкам и пташкам»/ «сортирного юмора» («Нам нужна рогатка побольше»). Что примечательно, в рецензии на «Angry Birds 2 в кино» автор будто бы даёт и положительную оценку фильму. Но при этом, в точки золотого сечения попадают пренебрежительные номинации и описание «особо удавшейся» туалетной шутки. Принимая во внимание, что такой ход не единичен (в точки «сечения» попадают второстепенные, отрицательные, маловажные герои, ярко негативные номинации для участников проектов) мы едва ли можем считать его случайным.

Продолжая тему «золотого сечения» мы можем упомянуть особенность данных статей, связанную с расположением на странице и визуальным восприятием. Все статьи умещаются в полстраницы и выглядят следующим образом: основной заголовок и первый (самый короткий) микротекст выравниваются по одной из сторон страницы и набираются более крупным кеглем, чем последующий материал. Остальные два микротекста и их заголовки располагаются тремя колонками. В итоге при расчёте «золотого сечения» все четыре точки оказываются в отдельном блоке текста – шапке и трёх столбцах соответственно, при этом точка «золотого сечения» всей рецензии всегда попадает в центральный столбик. Визуально три из этих точек оказываются практически на одном уровне – их можно проследить в тексте взглядом. Поэтому, вероятность того, что читатель,

решивший пробежать рецензия «на искосок» зацепится за эту негативную цепочку достаточно велика.

При работе с последовательностью смыслов мы руководствовались теорией микротекстов [3]. В каждой из частей рецензии мы искали наиболее важный - третий, центральный этап микротекста, а затем смотрели, какие смысловые элементы в него попадали. После чего, суммировали полученные три результата и на их базе делали выводы по тому, как интерпретируется событие. В итоге мы получили достаточно однообразную картину, так как во всех двадцати рецензиях событие в итоге трактуется как неважное. В центральные эпизоды микротекстов чаще всего попадают либо оценочные суждения (что важно, всегда негативные), либо второстепенные подробности о фильме, ком-то из актёров или героев. Так, в отзыве «"Титаник" в космосе» (фильм «Пассажиры») в центральную часть третьего микротекста и вовсе уходит подробное описание комнат космического лайнера, где разворачивается действие. Стоит отметить, что можно бы было условно ранжировать эти фильмы по неважности с точки зрения автора (по принципу два существенных и один несущественный элементы/ один существенный и два несущественных/ а также все три несущественных). И вот здесь мы снова натываемся на уже знакомые противоречия всё с теми же фильмами («Лёд 2» и «Angry Birds 2 в кино») – хоть их и стараются подавать как удавшиеся, все они попадают в последнюю группу (все три микротекста в центре содержат неважную и второстепенную информацию).

Если же говорить о чисто количественном соотношении существенной и второстепенной информации мы можем констатировать абсолютное преобладание второй. И если в случае с оценочными суждениями, которых в тексте, предполагающем оценку априори можно смириться (хотя их однотипность как в рамках одной рецензии, так и в целом надоедает, а обоснованность и объективность позиции автора ставится под сомнение, о чём мы будем говорить ниже), то с количеством второстепенных подробностей уже не получается. Рациональных причин для такого количества деталей не находится: почти половина статьи уходит на то на излишний пересказ сюжетных линий (вплоть до самых незначительных) как в «Дикий, дикий Восток» (фильм «Аладдин»), то на поочерёдное представление каждого персонажа (особенно это свойственно для вторых частей известных фильмов) с его ролью в действии («Прикрой рога фатою чёрной...»), а то и вовсе оказываются посвящены не самому фильму, а, например, другим фильмам студии («Пока хозяева не видят»).

Подобное неравенство между основной и дополнительной информацией не может не влиять на уровень аргументации. Рецензии на фильмы предполагают наличие субъективной оценки, собственной позиции автора. Но если отзыв публикуется в журнале с крупной и постоянной аудиторией, просто сказать «фильм плохой» или «мне не понравилось, потому что я не люблю актёра» явно недостаточно. Подобные рецензии самым очевидным образом требуют точной, обоснованной аргументации, прежде всего опирающейся на факты. В рецензиях Чекулаева аргументация безусловно привязана к фактам, но воспринимать её как объективную у читателей не получается. Причина в том, что в погоне за «красным словом» автор теряет чувство контроля. Создаётся впечатление, что ему настолько хочется донести

свою идею до читателей, что он не замечает, как его «оскорбительные пассажи» перестают производить нужное впечатление [4].

В этом же контексте следует воспринимать все номинации, относящиеся к актёрам, сценаристам, режиссёрам и остальной команде, работавшей над фильмом. Все они оказываются то мрачноватые, то нервные, слегка аутентичные, картонные, подмороженные... Список можно продолжать довольно долго. В отдельную группу можно вынести описание молодых или начинающих режиссёров, которым впервые дали снимать крупнобюджетный фильм. Автором они неизменно преподносятся как главные виновники провала киноленты, внимание читателей акцентируется не только на нынешних ошибках, но ещё и на «проколах» предыдущих работ (что это были небольшие картины, работа в одном жанре, их скромное количество и так далее).

Смысловую цепочку с номинациями продолжают пресуппозиции. В каждой рецензии упоминаются либо предыдущие фильмы, над которыми работали режиссёры и сценаристы, фильмы, где по мнению автора рецензии удачно играли актёры из новой ленты. Кроме этого упоминаются люди, участие которых в проекте предполагалось изначально, но потом было отменено. Стоит отметить, что воспринимаются эти пресуппозиции очень тяжело – сухая фактология, в большинстве отсылающая нас к малоизвестным картинам будет понятно далеко не всем читателям. Для большинства это будут просто бесполезные имена и названия, в которые не стоит и вчитываться. Здесь поднимается вопрос, почему автором делались все эти вставки и именно в такой форме: от простого непонимания их нечитаемости или в целях продемонстрировать собственную осведомлённость [5].

Наконец, анализ заголовков. Все они наполнены двусмысленностями: с одной стороны, это безусловно обыгрывание названия самого фильма (его названия или основного сюжетного элемента), а с другой – достаточно легко считываемая насмешка. Например, «Маленькая жёлтая угроза» – заголовок статьи о фильме «Миньоны». И да, это безусловно здесь выделяется отличительная черта фильма – по сюжету эти существа создают вокруг себя достаточно хаоса и разрушений. Но при этом, ровно тот же заголовок можно трактовать и в негативном, саркастическом варианте. Фильм полностью посвящён второстепенным персонажам серии «Гадкий Я» и опасения по поводу качества фильма были не беспочвенны. При всём том, что как таковая игра слов достаточно удачна, результат назвать положительным достаточно сложно.

Таким образом, мы можем видеть, что на всех рассматриваемых нами уровнях автор рецензий продвигает негативные модели. При этом делает он это в крайне агрессивных и жёстких выражениях, акцентируя внимание на моментах, представляющих интерес в первую очередь для него.

В начале работы мы упоминали, что тематически исследование напрямую связано с работой редактора. Естественно, необходимо уделять особое внимание подобным авторам, уметь вычленять из их якобы эмоционального и индивидуального текста элементы, давно переставшие характеризовать сам фильм – это и попытки самовозвышения через оскорбление других, и смешивание с грязью участников проекта за иррациональные факторы вроде неопытности, и очевидная попытка создать свою картину мира, где, судя по всему, не только не снимают хороший кинематограф, но и к работникам данной сферы

нужно относиться презрительно и с насмешкой. В этот момент перед нами встаёт вопрос, почему к А. Черепанову, публикующему свои рецензии в «Телезрителе» уже много лет, ещё не уделили подобного внимания. Сложно сказать, связано это с бестолковостью местных редакторов, сжатыми сроками в которые они не успевают вычитывать весь материал или другими чисто производственными казусами. Важно то, что есть вероятность, что тексты автора не правятся, так как газету вполне устраивает такая позиция, она соответствует их концепции мира, продвигаемой в массы, ведь даже при самом быстром просмотре этого журнала возникает ряд вопросов к подаче остального материала в выпуске. Таким образом мы получаем пространство для последующих исследований.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Саенкова Л.П. Литературно-художественная критика и медиакритика: сходство и различия// Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – №18. – С. 236-240.
2. Черепанова И. Дом колдуньи. Язык творческого бессознательного. – М.: Профит-Стайл, 2007. – 400 с.
3. Анисина Н.В. Закономерности построения учебно-научного микротекста как отражение процесса познавательной деятельности// Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. – 2012. – №3. – С. 29-36.
4. Акбарова З. Драматизация текста медиа как метод повышения его эффективности// INTERNATIONAL SCIENTIFIC REVIEW. – 2020. – С. 54-56.
5. Шергова О.Б. Лингвистические компоненты медиаобразования: теория речевого воздействия// Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2010. – №2. – С. 166–178.

Бурикова Наталья Максимовна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский Политехнический университет имени Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: burikova.nm@edu.spbstu.ru

SPEECH IMPACT IN MOVIE REVIEWS

Abstract. *This paper deals with the problem of speech influence on the reader in the media. A distinctive feature of the study is the type of text through which the intended impact goes – these are movie reviews. The purpose of the work: to prove the presence of this effect and, if possible, to establish what it is used for. The research is of interest to representatives of the publishing industry who are involved in writing, compiling and publishing such reviews.*

Key words: *speech influence, macrotext, microtext, Golden section theory, presuppositions*

Natalia M. Burikova – Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia, e-mail: burikova.nm@edu.spbstu.ru

Особенности перевода национально-прецедентных высказываний в речах политических деятелей России и США (на материале выступлений 2019 – 2020-х гг.)

Аннотация. *Актуальность изучения проблемы перевода национально-маркированной лексики в речах политических деятелей обуславливается тем, что любые неточности при передаче коммуникативного посыла в политической сфере могут вызвать осязаемый общественный резонанс. В данной статье рассматривается переводческий аспект языкового феномена прецедентности, в частности, подвергаются анализу переводческие трансформации, используемые для передачи национально-прецедентных высказываний в контексте политического дискурса. Предпринимается попытка выявления наиболее оптимальных приёмов перевода для интерпретации сигнификативного значения прецедентного высказывания.*

Ключевые слова: *прецедентный феномен, национально-прецедентное высказывание, политическая речь, перевод, приёмы перевода*

Тема данной статьи непосредственно связана с таким языковым феноменом, как прецедентность, к рассмотрению которого впервые обратился в своей монографии советский лингвист Ю.Н. Караулов [1]. В конце 90-х гг. XX века российские учёные, в числе которых были Д.Б. Гудков, Ю.А. Сорокин, В.В. Красных, И.В. Захаренко и др., посвятили данному вопросу ряд научных трудов, тем самым положив начало более обширному освещению феномена и развив теорию прецедентности. В нашем исследовании мы опираемся на теоретическое обоснование прецедентности, представленное в монографии В.В. Красных и вслед за ней отнесём к прецедентным феноменам те лексические единицы, которые «хорошо известны в национально-лингвокультурном сообществе, актуальны в когнитивном плане, и обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» [2, с. 170], а также те феномены, которые способны выполнять роль эталона культуры, функционировать как свёрнутая метафора и выступать в качестве символа конкретной ситуации [2]. В.В. Красных предлагает классифицировать прецедентные феномены по их соотносённости с исходным текстом и выделяет среди них прецедентную ситуацию (ПС), прецедентный текст (ПТ), прецедентное имя (ПИ) и прецедентное высказывание (ПВ) [2].

Данная статья посвящена вопросам перевода именно прецедентных высказываний с точки зрения их функционирования в речах политических деятелей России и США и последующего анализа переводческих трансформаций, применяемых для их передачи с одного языка на другой. В.В. Красных в своей работе даёт следующее определение прецедентного высказывания: «ПВ – репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной. Это сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу: последний всегда «шире» простой суммы значений» [2, с. 173]. К разряду

прецедентных высказываний можно отнести различные цитаты, пословицы, поговорки и фразеологизмы [3]. Национально-прецедентными же называются высказывания, которые, согласно В.В. Красных, известны любому среднему представителю того или иного национально-лингвокультурного сообщества и входят в его национальную когнитивную базу [2].

Целью работы является рассмотрение и анализ таких высказываний в контексте выступлений российских и американских политических деятелей. Актуальность исследования обуславливается тем, что к словам представителей власти одних из самых влиятельных держав на планете приковано немалое общественное внимание, и любая неверная интерпретация при переводе может повлечь за собой недопонимание или даже негативные последствия, особенно в складывающейся на сегодня ситуации информационной войны.

Для достижения поставленной цели был выполнен ряд задач, в частности, была изучена специальная справочная литература по заданной теме; был произведён отбор высказываний, содержащих в себе национально-маркированные лексические элементы, а также проанализированы варианты их перевода.

В качестве материала исследования были выбраны высказывания, принадлежащие президенту Российской Федерации В.В. Путину и президенту США Д. Трампу, а также министру иностранных дел РФ С.В. Лаврову и государственному секретарю США М.Р. Помпео, и прозвучавшие во время выступлений указанных политиков в 2019 – 2020-х гг. В ходе написания статьи применялись такие методы исследования, как метод реферирования справочной литературы, метод ручной выборки, а также интерпретационный переводческий анализ.

Обратимся к примерам перевода некоторых национально-прецедентных высказываний, использованных обозначенными выше политическими лидерами в своих выступлениях, и проанализируем те приёмы перевода, которые были использованы для их передачи с исходного языка на язык перевода. Как мы уже отметили выше, к прецедентным высказываниям относятся фразеологизмы. Как американские, так и российские политические деятели активно задействуют различные устойчивые выражения для усиления экспрессивности послыла, заложенного в их словах.

Рассмотрим примеры употребления прецедентных высказываний в речах В.В. Путина и С.В. Лаврова, посвящённых внешней и внутренней политике государства.

1. В.В. Путин: «Давайте мы подождём, когда американцы истратят деньги на новые технологии по добыче сланцевой нефти, а потом мы у них “**цап-царап**”» [kremlin.ru] – «Let us wait for the Americans to spend their money on developing innovative technology for the production of shale oil, and then we can **walk off with it**» [перевод: en.kremlin.ru]. В данном примере можно увидеть применение целостного преобразования и замену русского фразеологизма на сходный в коннотативном плане фразовый глагол.

2. В.В. Путин: «Но нам нужно... посчитать бюджетные расходы и “**на ясном глазу**” принимать дальнейшие решения» [kremlin.ru] – «...review our budget expenditures before **calmly taking any decisions** on what to do next» [перевод: en.kremlin.ru]. В данном случае

также применяется целостное преобразование, однако экспрессивность и образность исходного высказывания при переводе несколько теряется.

3. В.В. Путин: «**Типун Вам на язык:** “предстоящей ядерной войны”. Вы что говорите-то?» [kremlin.ru] – «**Curse the tongue that says it.** An “upcoming nuclear war.” What are you saying?» [перевод: en.kremlin.ru]/«**Bite your tongue.** An upcoming nuclear war – what are you talking about?» [перевод: tass.com]. Целостное преобразование, основанное на добавлении и замене частей речи, помогает и в 1-м, и во 2-м примерах добиться сохранения смысла при переводе.

4. С.В. Лавров: «**“Сверили часы”** по ряду конкретных аспектов...» [mid.ru] – «**We compared notes** on a number of concrete aspect...» [перевод: state.gov]. Английский фразеологизм является устойчивым переводческим аналогом русской ФЕ, при этом входит в когнитивную базу реципиента и позволяет тому без труда декодировать смысл сказанного.

5. С.В. Лавров: «Если украинская сторона, ...заинтересована в их возобновлении, думаю, что **за нами “не заржавеет”**» [mid.ru] – «If the Ukrainian side,..., is interested in resuming them, I think **we won't keep them waiting**» [перевод: mid.ru/en]/«...we **won't hesitate to do this**» [перевод: tass.com]/«...it **will not rust for us**» [перевод: en.news-front.info]/«... we **will reciprocate that**» [перевод: urdupoint.com]. В 1-м и 2-м вариантах перевода смысл передан верно, но при этом в ходе перифраза была потеряна коннотативная составляющая, что повлияло на снижение образности высказывания для адресанта. В 3-м варианте коммуникативная задача не выполнена, поскольку глагол «to rust» не обладает переносным значением и не передаёт смысла, заложенного в рассматриваемом контексте. Использование целостного преобразования на основе антонимического перевода в последнем варианте кажется наиболее оптимальным переводческим решением в данной ситуации.

6. С.В. Лавров: «...мы заинтересованы в том, чтобы не **пускать** эту сферу стратегической стабильности **на самотёк**» [mid.ru] – «...we are not going **to neglect** this sphere of strategic stability» [перевод: mid.ru/en]/«...we're interested in **not letting this theme out of our visors**» [перевод: translations.state.gov]. И в 1-м, и во 2-м вариантах при помощи целостного преобразования удастся эксплицитировать смысл высказывания для реципиента, тем не менее, лишь во 2-м примере можно говорить о сохранении образности и успешной попытке передать метафоричность, заложенную в исходном ПВ.

При рассмотрении прецедентных высказываний в английском языке были выявлены следующие случаи их употребления в речах американских политиков:

7. Д. Трамп: «The essential divide ... is once again **thrown into stark relief**» [whitehouse.gov] – «Принципиальный раскол, ..., снова **оказывается в центре внимания**» [перевод: translations.state.gov]. В контексте прагматической составляющей перевода, передача данного ПВ посредством целостного преобразования, включающего перифраз, выглядит достаточно логично. На наш взгляд, однако, для передачи оценочного компонента значения и усиления эмоциональной стороны высказывания данную ФЕ можно было бы заменить сходной ФЕ («ясно как божий день», «слепому видно»), присутствующей в когнитивной базе и понятной носителю русской культуры.

8. М.Р. Помпео: «Today, authoritarianism is just **a stone's throw away**» [state.gov] – «Сегодня авторитаризм находится буквально **в двух шагах**» [перевод: translations.state.gov].

В данном случае ФЕ исходного языка полностью совпадает по смысловой нагрузке с ФЕ языка перевода, а также передает имплицитный смысл.

Примеры перевода ФЕ, приведённые в пунктах 3, 4 и 8 иллюстрируют процесс так называемой реноминации, которая воплощается в «отображении» «чужого» денотата, отражённого в сигнификате средствами «своего» языка, в процессе которого может происходить некоторое преобразование (изменение) сигнификата» [4, с. 194]. Реноминация нередко используется при переводе поговорок, например:

1. В. Путин: «Как у нас говорили, **шило в стенку – и на боковую**» [tass.ru] – «As the saying goes, **call it a day and hit the hay**» [перевод: putin.tass.ru/en]. При переводе данной поговорки отчётливо прослеживается трансформация сигнификата через перифраз и использование двух идиоматичных выражений. Такое переводческое решение не просто является удачным вариантом адекватного перевода, но и передаёт ассоциативно образное представление о ситуации, речь о которой ведёт адресат.

Рассмотрим другие примеры использования пословиц и поговорок:

2. В.В. Путин: «Эта известная фраза: “**Донбасс порожняк не гонит**”, – она, знаете, конечно, хулиганская, бойцовская, но она в душе у людей есть» [kremlin.ru] – «There is a saying that people in Donbass **never yield under pressure**. It definitely has a ruffian and aggressive side to it, but this is how people feel deep inside» [перевод: en.kremlin.ru]/«There is a popular phrase: ‘Donbass **always delivers**’...» [перевод: tass.com]. Интерпретация субстандартной лексики в данном случае происходит также посредством перифраза, что значительно снижает экспрессивность оригинального высказывания. Несмотря на то, что общий смысл выражается верно, в 1-м варианте переводческая трансформация ни коим образом не коррелирует с последующей ремаркой о «хулиганской» фразе.

3. С.В. Лавров: «Это нацелено на то, чтобы не допустить никакого урегулирования, чтобы дальше пытаться следовать пословице “**Кому война, а кому мать родна**”» [mid.ru] – «This is aimed at preventing any settlement and at continuing with efforts to abide by **adage that implies that most people suffer from war, while some profit from it**» [перевод: mid.ru/en]. Данный пример иллюстрирует применение описательного перевода, что значительно расширяет текстовый объем, но при этом в абсолютной точности передаёт план содержания.

Включение в речь прямого цитирования также является воплощением национально-прецедентных высказываний. Перевод ПВ такого толка, как правило, не требует каких-либо оригинальных решений и может быть осуществлён путём калькирования и сопутствующих грамматических трансформаций.

1. С.В. Лавров: «“Выдающийся ученый – физик-ядерщик, лауреат Нобелевской премии мира А.Д. Сахаров как-то сказал: **Ядерная война может возникнуть из обычной, а обычная война, как известно, возникает из политики**”» [mid.ru] – «Prominent nuclear physicist, Nobel Peace Prize winner Andrey Sakharov once said: “**Nuclear war might arise from an ordinary war. The latter, as is widely known, arises from politics**”» [перевод: mid.ru/en]. В данном случае применяется лексическое добавление существительного «war» в первой части высказывания и, соответственно, членение высказывания на два предложения, что облегчает как зрительное, так и слуховое восприятие высказывания.

2. М.Р. Помпео: «But as Reagan said, two things were absolutely non-negotiable: our collective freedom and our collective future» [state.gov] – «Но, как сказал Рейган, было две вещи, которые совершенно не подлежали обсуждению: наша коллективная свобода и наше коллективное будущее» [перевод: translations.state.gov]. В данном примере используется приём калькирования с расширением исходной цитаты за счёт добавления определительного придаточного на языке перевода, продиктованного грамматическим строем языка перевода.

Наконец, обратимся к переводу национально-прецедентных высказываний, которые представляют собой различные прецедентные фразы без прямого указания на источник.

1. В.В. Путин: «Вопрос “**своих не сдаём**” совершенно некорректен. Потому что, да, наверное, могут такие случаи быть, когда начальство хочет прикрыть кого-то, непосредственное начальство» [kremlin.ru] – «The **we-don't-betray-our-own phrase** is just wrong...» [перевод: en.kremlin.ru]. Калькирование с добавлением лексической единицы «phrase» в данном случае оправдано наличием смысловой сочетаемости между элементами высказывания, при этом дефисное написание способствует переносу экспрессивного компонента исходного ПВ.

2. Д. Трамп: «My Administration has ended **Catch-and-Release**» [whitehouse.gov] – «Моя администрация отменила политику “**поймать и отпустить**”» [перевод: translations.state.gov]. При переводе данного национально-прецедентного высказывания задействуется приём калькирования, однако ни данный приём, ни окружающий контекст не способствуют экспликации смысла для реципиента. В связи с чем, целесообразно говорить о снабжении высказывания переводческим комментарием, который может быть составлен следующим образом – (термин, обозначающий практику временного освобождения мигранта до начала слушаний в иммиграционном суде в качестве альтернативы взятия под стражу).

Необходимо подчеркнуть, что приём переводческого комментария довольно распространён при переводе национально-прецедентных феноменов, но стоит принимать во внимание, что правильность его составления обуславливается краткостью, т.е. отсутствием избыточной информации и пояснением только тех структурных компонентов высказывания, к которым осуществляется апелляция в тексте [5].

Подводя итог всему вышеизложенному, отметим, что среди переводческих приёмов, которые применяются для перевода национально-прецедентных высказываний преобладают такие приёмы, как целостное преобразование (в особенности при переводе фразеологических единиц), подразумевающее под собой перифраз, замену частей речи, конкретизацию и различные добавления лексического и грамматического плана, реноминация, которая позволяет донести до реципиента перевода – носителя другой культуры имплицированный смысл при сохранении образности и экспрессивности высказывания, а также калькирование, и описательный перевод. Особое место занимает переводческий комментарий, поскольку его применение оправдано в тех случаях, когда приращение смысла для реципиента перевода невозможно в силу отсутствия контекста или же недостаточной семантической соотнесённости исходного контекста и присутствующего в нём национально-прецедентного высказывания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
3. Brodsky M. Learning Cultures in the Age of Globalization (precedent phenomena in intercultural communication and translation) // Russia and China in the ModernGlobal World. – Chanchun, 2007. – P. 257 – 264.
4. Козлова В.В. Прецедентные феномены и способы их реноминации в переводческом метатексте // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – №2. – С. 193 – 197.
5. Моисеев М.В. Критерии отражения прецедентных феноменов в комментариях к переводу художественных и публицистических текстов // ОНВ. – 2012. – № 2. – С. 149 – 152.

Васильева Варвара Сергеевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: vasilievaz2010@mail.ru

Солошенко Маргарита Артёмовна – старший преподаватель; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: monikari@yandex.ru

PARTICULARITIES OF NATIONAL PRECEDENT PHRASES TRANSLATION IN THE SPEECHES OF RUSSIAN AND US POLITICIANS (BASED ON THE SPEECHES GIVEN IN 2019 – 2020)

Abstract. *Topicality of studying the subject of nationally marked lexical units' translation in political speeches is based on the fact that any inaccuracies in the process of translation can provoke a serious public outcry. In the article precedent phenomena translation techniques are examined – in particular, translation techniques of national precedent phrases in the context of political discourse are analyzed. An attempt to identify the most relevant translation tactics for interpretation of significant meaning of a precedent phrase is undertaken.*

Key words: *precedent phenomenon, national precedent phrase, political speech, translation, translation techniques*

Varvara S. Vasilieva – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg; e-mail: vasilievaz2010@mail.ru

Margarita A. Soloshenko – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg; e-mail: monikari@yandex.ru

Кросс-культурная коммуникация в области обмена информацией: защита персональных данных

Аннотация. *Статья посвящена одной из важнейших проблем в современном мире – защите персональных данных, влиянию разного рода нарушений и законодательства на эффективность осуществления кросс-культурной коммуникации и ведения международного бизнеса. Особое внимание уделено особенностям законов относительно защиты персональных данных в англоязычной и русскоязычной среде. Выявлены несоответствия в сфере применения правовых актов о защите персональных данных.*

Ключевые слова: *кросс-культурная коммуникация, защита персональных данных, Россия, утечка информации, международный бизнес, законодательство, деловая этика*

The scale and intensity of social processes, their interpenetration, is growing rapidly: countries are joining state unions, companies are merging into conglomerates, people of the 21st century are increasingly thinking of themselves as part of a large mechanism. Globalization affects the processes associated with the basic functions of human existence. One of its features is international communication. Communicative processes, like verbal and non-verbal ways of transmitting and receiving information, also undergo qualitative changes in favor of expanding the network of cultural contacts and intensifying interethnic communication in all spheres of human life.

The issues of communication and intercultural interaction in the system of international business are one of the most complex. Communication affects the efficiency of information exchange in the multinational team of an international company. Functioning of multinational corporations depends critically on their effective exchange of information and cooperation with governments and other multinationals. Each company and each professional community have their own communicative features. In this regard, the entire international business community, represented by transnational corporations and large international companies, in its daily activities faces a number of problems in the field of intercultural business communication. Differences in legislature, culture and ethics create huge obstacles for effective international business communication.

Digitalization, along with globalization, shifts communication into IT sector, which, in turn, requires strict regulation. That is why; local governments create correspondent laws based on their own perception of the issue. In the ordinary world, and there are laws that are drafted in accordance with the norms of morality and ethics. Morality and ethics are parts of country's culture. However, the farther, the more life goes into the digital sphere, where the concept of universal ethics is missing by far. In the digital world, one can do what is impossible in the physical: total surveillance, profiling, and contextual advertising. In addition, personal data costs money. Companies are ready to provide any services for free, just to collect data. To minimize problems, it is necessary to create the right laws, but in creation of laws, ethics is critical. The article is focused

on importance of data protection and concerning legislature in international business operation. In this work laws and other regulations concerning protection of PII, news, official reports and researches of international organizations have been studied, the findings have been systematized.

In recent years, the problem of the protection of personal identifying information (PII) has been discussed thoroughly. Huge amount of sensitive data is in the hands of large IT companies. Sometimes these companies are unable to ensure sufficient safety to information and treat it ethically, or even sell the data for extra profits. Personal information leakages happen frighteningly often - literally every month there is news how user information disappeared from a social network, online store or bank.

It has been identified that a data breach incurs serious consequences no matter whether a company is big or small. Staff get fired, executives issue apologies, and entire systems are overhauled to ensure information security. Breaches instill doubt in consumers, damage the company’s reputation and that impact can last for years. A data breach can harm both public sentiment and a company’s competitive edge in the market. For example, according to the survey of Comparitech, IT companies that leaked customer information have lost 7,27% of share price on average in two weeks following the breach. As well, after a data breach in 2017 the NASDAQ index fell significantly, which is depicted below in Figure 1. Only law can ensure ethical treatment to personal data.

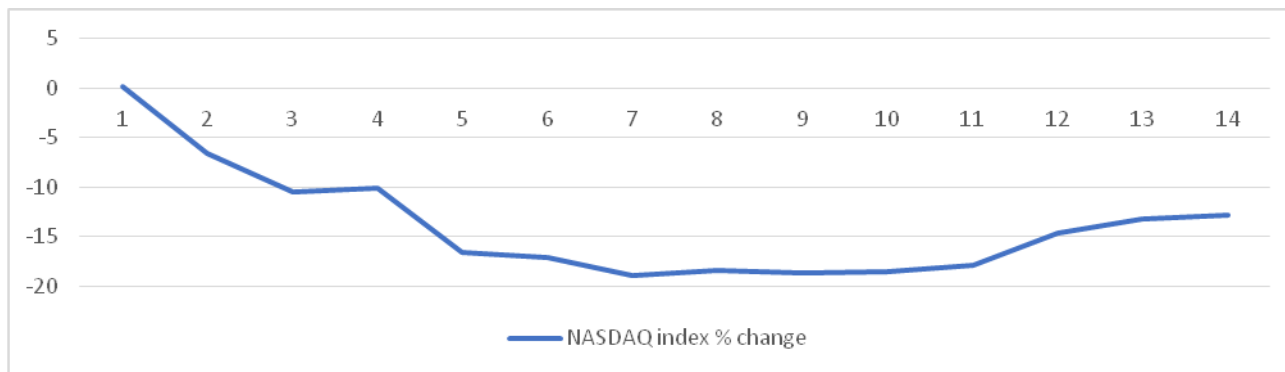


Figure 1. NASDAQ fluctuations 2017

The essence of the law on personal data is building relationships between three legal entities: individuals, companies and intermediaries. These and other concepts are the same in almost all countries and they are based on the constitutional rights of citizens of these countries to anonymity and privacy, as well as on the “Convention for the Protection of Individuals with Automatic Processing of Personal Data” concluded in Strasbourg in 1981.

When large organizations lose or accidentally expose data, it is often through hacking, negligence, or both. However, several other types of data loss and/or corruption would be classified as a “breach.” These are ransomware, malware, phishing and denial-of-service through denial-of-service attacks.

Data breaches achieved a record pace in 2019. Only in the first six months 3800 breaches were publicly reported, more than 4,1 billion records have been exposed, which means a 54% increase in comparison with half-year 2018. In July 2019, Capital One, a large banking and capital holding company, reported a breach of 106 million records. The largest type of information leaked was information that entity collects when it receives credit card applications from consumers and

small businesses, including names, addresses, ZIP codes, phone numbers, email addresses, birthdates and self-reported income. As well customer credit scores, credit limits, balances, payment history, and contact information were exposed. A hacker, who has been arrested afterwards, performed the breach. In 2019, several entities were fined for undue protection of personal data. In the UK British Airways was hit with a record \$230 million penalty, followed shortly by a \$124 million fine for Marriott, while in the US Equifax agreed to pay a minimum of \$575 million for its 2017 breach.

Analysis of international practice and reports of various non-governmental organizations shows that the problem of personal information protection is worldwide. According to War on Identity Theft research, Americans are the most vulnerable to having their personal information stolen. This happens; despite the US judicial system allows multimillion-dollar lawsuits for data protection breaches. Even though substantial fines discipline operators of PII breaches take place.

For investigation in English-speaking environment, the USA was chosen, as the United Kingdom is in the process of Brexit and the issue of its legislation in IT sphere is not certain. In the USA, two normative acts have been adopted that define the responsibilities of state bodies in this area, without touching upon the norms of governing the processing of personal data of citizens of operator companies. Only federal authorities should apply the Privacy Act of 1974 and the Privacy Protection Act of 198. Since they contain technical standards governing data privacy, companies can use them as recommendations for organizing their activities. In the event of disputes related to the protection of personal data, the court will most likely appeal not to them, but to case law.

While GDPR has somewhat clarified the murky rules surrounding consumer data in Europe, the same cannot be said in the United States. Legislation in the U.S. varies from state to state, rather than having unified standards from country to country. As states like California and New York begin to legislate for consumer data rights, the risk of differing rules could result in weaker federal data laws.

No movement on the federal front means U.S. states must take privacy protection into their own hands, and California is the first to take a stand. The California Consumer Privacy Act comes into effect in 2020 and grants consumers insight into and control over their personal information collected online.

It applies only to operator companies that collect personal data from Internet users. Now, every person using their services has the right to know what kind of information about them is collected by providers and other Internet companies; for what purpose is this information collected; how they will be used.

Users of the Internet services have the right to demand the destruction of this data or to prohibit their transfer to third parties for any purpose. This norm is to some extent analogous to the Russian one, which allows individuals to withdraw consent to the processing of personal data, with one exception. The American data subjects did not provide such a consent, and the information collected by companies is associated mainly with the Internet activity of users. Such a tough level of regulation in the case of massive application of the law by California residents can cause serious losses to Internet companies. In addition, California law minimizes the rights of operators to collect and transfer to third parties the personal data of minors.

Privacy advocates for its hardline stance on the issue have praised the Californian overhaul — though the law has since been overshadowed by the even tougher stance made by the state of New York. The New York Privacy Act entered the state senate last month and, if approved, would grant the strictest controls over personal data in the U.S.

This bill shares similarities with the Californian law in that the user can better understand who holds what data and request that any such information be deleted or corrected. However, the East Coast approach would give New Yorkers the right to sue companies directly over privacy violations. On the West Coast, this element of law enforcement is left to the state's office and only applies to businesses that gross more than \$25 million annually. New York's act would allow for personal litigation against any company of any size — something that could hold major repercussions for those who do not play by the rules.

A significant drawback of the personal data protection model used in the USA is that it cannot be fully implemented in small companies. They cannot afford to spend serious money on staff training and documentation development, nevertheless strive for this. There are requirements by which these responsibilities are relevant. The practice of personal data protection used in the USA gives more freedom to a particular operator in choosing personal data protection means.

For Russian-speaking environment, Russia has been chosen. By far, the treatment of PII is regulated mostly by the following legal documents:

- 1) Federal Law of 27.07.2006 №149-FL “On information, information technology and protection of information”.
- 2) Federal Law of 27.07.2006 №152-FL “On personal data”.

One of regulation's problems are the relatively small fines. Penalties for legal entities for violation of the procedure for processing personal data are in the range from 15,000 to 75,000 RUR. This amount may be significant for small companies, but for large players in the personal data market, earning a lot of money from trading personal data, such fines cannot play a deterrent function. Further usage of PII in Russia is a common practice. It is believed that problems of PII usage in Russia are caused by negligence or malicious intent of employees, their incompetence, compliance with the requirements of the law only «for show” and corruption. Databases enter the black market in four ways: malicious insider - 78%, hacking - 2%, dishonesty (targeted distribution of customer data on a commercial basis) - 13%, parsing (collecting and structuring data from open sources) - 7%. From which it follows that the main problem of Russian companies is the leak of databases through employees. Abuse of access to confidential information represents more than half of legal proceedings (59.5%). Second and third place is occupied by disclosure and unauthorized access (24.5% and 16%, respectively). The main motives for criminal actions are self-interest (83.6%) and revenge (16.4%). More than 70% of the leaks that formed the basis of the judicial proceedings occurred due to unlawful actions by employees of commercial and non-profit organizations, and only 20% of leaks occurred because of the actions of external attackers. Every fourth case ends with the imposition of a real or suspended sentence, and the maximum amount of damage in a case of information leakage, confirmed by a decision of a Russian court in 2018, is 14 million rubles.

In January 17, 2020, it became known that most often Russian business is faced with spam. This was noted in a survey conducted by Eset, 65% of respondents. In second place is malware,

47%. 22% of respondents reported that their companies were victims of phishing attacks, 21% suffered from DDoS attacks and 35% from encryptors. 54% of respondents are concerned about the security of contact databases, information about customers and partners, 55% believe that financial information needs special protection.

It has been concluded that problems mentioned in Russia require a complex approach. Firstly, transparency of personal data processing is critical. Secondly, personal data should be treated with due regard to ensuring proper security, including protection against unauthorized or illegal processing and from accidental loss, destruction or damage, using appropriate technical or organizational measures. This includes technical measures, in particular: coding methods; servers protected from external threats; closed data processing system. Data should be stored in a form that allows the identification of data subjects, no longer than is necessary for the purposes for which personal data are processed. Thirdly, the control over the data processing and compliance with law should be enhanced both on the governmental body's side and the side of an entity. In the end, the fines are to be significantly increased.

The protection of personal data in the United States relies on greater freedom of the operator and greater trust in its employees than working in Russia. However, this regulation model is far from always optimal. Terrorist attacks on the World Trade Center have led to a review of the current security system, now the country's administration is more interested in the possibility of obtaining instant and unhindered access to personal databases than their protection. Time will tell how American law will evolve under the growing threat of cyber terrorism.

Today, the world is on the road to digital trust. In the future, the digital companies that today occupy leading positions in ensuring the safety, security, reliability of information, as well as protecting personal data and observing information ethics will succeed in the market. As it has been mentioned above, breaches of personal data cause listed companies to underperform on the market and lose points in share price. As well, non-compliance with law makes companies suffer significant losses due to fines. Moreover, it is possible to lose the whole customer base due to unethical treatment of data protection. This contributes to mistrust and barriers for international cooperation.

Even though the laws protecting PII are of the same sense and have many similarities, they are applied in various ways among different countries. The distinctions in law implementation cause huge diversity in cross-cultural business operation, that is why international business comes across even more obstacles.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бирюков М.М. Актуальные аспекты правовой защиты персональных данных в Европейском союзе, США и России // Право Европейского Союза. - 2015. - С.197-208.
2. Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. Выпуск 2: сборник, электронное издание сетевого распространения. – М.: «КДУ», «Добросвет», 2018. URL: <https://bookonline.ru/node/1923> (дата обращения 22.02.20)
3. Bischoff P. How data breaches affect stock market share prices (electronic resource). URL: <https://www.comparitech.com/blog/information-security/data-breach-share-price-analysis/> date of treatment: 04.12.2019).

4. Conference report “Debating ethics: dignity and respect of data driven life 2018(electronic resource)URL:https://edps.europa.eu/sites/edp/files/publication/19-01-28_icdppc_2018_report_final_en.pdf (date of treatment: 04.12.2019).
5. Wanbil W. Lee, Wolfgang Zankl, Chang H. An Ethical Approach to Data Privacy Protection (electronic resource) // ISACA Journal. URL: <https://www.isaca.org/Journal/archives/2016/volume-6/Pages/an-ethical-approach-to-data-privacy-protection.aspx> (date of treatment: 03.12.2019).

Вахова Елизавета – студент; Международный финансовый факультет, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия. e-mail: vakhova.e@gmail.com, +79152970474

Куропятник Егор – студент; Международный финансовый факультет, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия. e-mail: gosha051198@mail.ru

Третьякова Галина Викторовна – доцент; Департамент языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия.

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE SPHERE OF EXCHANGING INFORMATION: PROTECTION OF PERSONAL DATA

Abstract. *The article is devoted to one of the most important problems in today's world - the protection of personal data, the impact of violations and legislation on the effectiveness of cross-cultural communication and international business. Particular attention is paid to the peculiarities of laws and attitude to the personal data protection in the English and Russian-speaking environment. Discrepancies were revealed in the scope of legal acts application related to the protection of personal data.*

Keywords: *cross-cultural communication, personal data protection, Russia, information leakage, legislation, business ethics*

Elizaveta S. Vakhova - Financial University under the government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, E-mail: vakhova.e@gmail.com

Egor V. Kuropyatnik - Financial University under the government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation E-mail: gosha051198@mail.ru

Galina V. Tretyakova – Financial University under the government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation.

УДК 378: 81.42

Е.В. Гаель, Н.В. Анисина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Презентация в форме интервью как жанр технической коммуникации

Аннотация. *В статье рассматривается презентация в форме интервью как жанр технической коммуникации. Проведен анализ процесса технической коммуникации с точки зрения социально-психологической модели коммуникации Ю.В. Воронцова. Выявлены особенности реализации этой модели в технической коммуникации, которые позволяют*

выявить возможные искажения и потери информации и, следовательно, разработать речевые стратегии для их уменьшения или предотвращения. На основе анализа презентаций в формате интервью были выделены смысловые элементы, необходимые и достаточные для успешного достижения коммуникативной цели.

Ключевые слова: *техническая коммуникация, технические коммуникаторы, техническая информация, презентация, интервью*

В начале XXI века с появлением большого количества изобретений, роль технической коммуникации резко возросла. Для России такой вид коммуникации остается малоисследованным, это подтверждается отсутствием литературы, в то время как в зарубежных университетах активно изучают профессии технической коммуникации.

Крис МакКиттерик, преподаватель Канзасского университета, считает, что техническая коммуникация является процессом сбора и представления технической информации целевой аудитории в точной, ясной и понятной форме. Техническая информация же включает в себя специализированные данные: медицинские, химические, юридические, экономические и др. [1].

В англоязычной «Википедии» техническую коммуникацию определяют как средство передачи научной, инженерной или другой технической информации [2].

Цель технической коммуникации можно сформулировать следующим образом: создание доступной, четкой и понятной информации для конкретной целевой аудитории.

Существуют следующие форматы технической коммуникации [3, с. 188-189]:

- 1) доклады, предложения, документы;
- 2) бланки отчетной документации;
- 3) инструкции;
- 4) корреспонденция;
- 5) презентации.

Особое внимание стоит уделить такому виду коммуникации, как презентация. Презентация – публичное представление чего-либо нового, может быть выполнена как в устной, так и в письменной форме [4].

Сейчас особую популярность набирает презентации в формате интервью, в частности видеointервью, которые размещаются на интернет-страницах специализированных журналов и на портале YouTube. Особенно актуален этот жанр для профессиональных выставок, которые проводят с целью найти инвесторов или покупателей.

Цель исследования – выявить особенности технической коммуникации в формате видеointервью.

Методы исследования – анализ научной литературы, коммуникативно-прагматический анализ, социолингвистический анализ, синтез. Материал для исследования – 10 презентаций в формате интервью, опубликованные на канале «ARMTORG» портала YouTube.

Процесс технической коммуникации в формате интервью происходит в форме «Вопрос – Ответ». Журналист, проводящий интервью, выступает в роли технического коммуникатора, посредника, помогающего разработчику инновационного продукта достичь эффекта коммуникации.

Техническими коммуникаторами называют участников процесса технической коммуникации. Технические коммуникаторы изучают свою аудиторию, определяют наилучший способ представления информации и обеспечивают данными конечного пользователя [5, с. 252-253].

Техническая коммуникация совмещает в себе черты массовой и специальной коммуникации [6, с. 28-29; с. 32-34]. Однако жанр интервью-презентации более тяготеет к массовой коммуникации, поскольку презентация рассчитана на инвесторов, руководителей производственных или торговых компаний, то есть специалистов не в области представляемой инновационной технологии, а в смежных областях. Следовательно, представляется интересным рассмотреть жанр интервью-презентации с точки зрения проявления в ней характеристик массовой коммуникации. В частности, целевая аудитория жанра интервью-презентации в некоторой степени анонимна, многочисленна и рассредоточена в пространстве, что требует постоянного мониторинга состояния этой аудитории.

Процесс технической коммуникации очень специфичен, следует учитывать множество факторов для грамотной подачи информации. Поэтому целесообразно рассмотреть, как социально-психологическая модель массовой коммуникации Ю.В. Воронцова реализуется в технической коммуникации. Модель была разработана Ю. В. Воронцовым для детального анализа возможных искажений смысла и потерь информации при восприятии сообщения и состоит из пятнадцати элементов [7, с. 24-27; с. 30-31]. На основе проведенного нами анализа презентаций-интервью мы выявили особенности реализации этой модели в технической коммуникации в выбранном нами жанре, результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Модель технической коммуникации на примере презентации-интервью

| | <i>Элементы социально-психологической модели коммуникации Ю.В. Воронцова</i> | <i>Особенности элементов модели в технической коммуникации</i> |
|----|---|---|
| 1 | Источник информации | Инженер, разработчик |
| 2 | Коммуникатор | Журналист, технический писатель |
| 3 | Сообщение | Информация о новом продукте |
| 4 | Коммуникант | Потребитель, инвестор, производитель оборудования |
| 5 | Коммуникационный канал | Аудиовизуальный (интернет или корпоративное телевидение) |
| 6 | Экстралингвистический параметр сообщения, в устной коммуникации: высота голоса, тембр, артикуляционная характеристика, темп речи, манера говорить и пр.; в письменной коммуникации: полиграфические характеристики печатного текста, верстка, шрифт и пр. | Высота голоса, тембр, темп речи, манера говорить, наличие акцента в произношении или интонировании, артикуляционная характеристика и пр. |
| 7 | Источник механических помех, влияющих на качество понимания информации коммуникантом | Плохое качество звука или изображения, дефекты речи у говорящего, плохое владение русским языком |
| 8 | Источник семантических помех, влияющих на качество понимания информации коммуникантом | Чрезмерное употребление говорящими терминологии, наукообразие, сложные грамматические конструкции |
| 9 | Классово-социальные фильтры, влияющие на качество понимания информации коммуникантом | Возраст, должность, образование, место жительства коммуникантов |
| 10 | Личностно-индивидуальные фильтры, влияющие на качество понимания информации коммуникантом | Особенности восприятия визуальных элементов, жизненный опыт, фоновые знания коммуникантов |
| 11 | Семантические поля | Неудачный ракурс или план, неточные номинации, вызывающие у коммуникантов неправильные ассоциации |
| 12 | Поля коммуникационной обстановки: плотность информации, информационная достаточность, избыточность или недостаточность | Коммуникатор помогает источнику информации избежать информационной избыточности или недостаточности, обеспечить оптимальную информативность |
| 13 | Потеря информации при восприятии | Коммуникатор помогает избежать потери информации коммуникантом при восприятии с помощью вопросов или переспросов, акцентирующих внимание аудитории на важных смысловых блоках |
| 14 | Обратная связь коммуникант-коммуникатор | Проявление интереса к видеотексту, количество просмотров, комментарии, оценки зрителей |
| 15 | Обратная связь коммуникант- источник информации | Обратная связь осуществляется в форме вопросов зрителей под видео на интернет-порталах |

Ю.В. Кагарлицкий в книге «Разработка документации пользователя программного продукта. Методика и стиль изложения» пишет, что создание какого-либо технического документа требует постоянного участия других лиц. То есть процесс технической коммуникации предполагает вовлеченность людей, ответственных за предоставление информации [8, с. 16-17]. Проанализировав социально-психологическую модель коммуникации Ю.В. Воронцова, мы сделали вывод, что источником информации является инженер или разработчик. Именно тот, кто спроектировал и изготовил продукт формирует исходную информацию для дальнейшего использования.

Коммуникатор отвечает за полноту и точность предоставленной информации. Наводящими, уточняющими и дополнительными вопросами коммуникатор останавливает внимание на сложных для понимания моментах с целью их разъяснения. Также с помощью вопросов коммуникант сможет подробно объяснить терминологию, которую часто используют люди в профессиональной сфере, и которая не всегда понятна.

Коммуникантом выступает целевая аудитория. Целью такого вида технической коммуникации является вложения потенциальных инвесторов и продажа товара. Важно уточнить, что люди, приобретающие какой-либо товар, не всегда имеют специальное образование, как и те, кто хочет вложить свои денежные средства в разработку. В первом случае потребители покупают товар для своих нужд, во втором обуславливается извлечением прибыли.

При подготовке презентации следует всегда учитывать: возраст, должность, образование и место жительства аудитории. При описании товара нельзя пропускать важные этапы, и стоит указать источник, где люди могут более подробно изучить информацию.

Семантические помехи играют огромную роль в презентации товара, отсутствие разъяснения необходимой терминологии ведет к непониманию. В случае если используются специализированные термины, значение которых непонятно, то всегда стоит уточнять их смысл [8, с. 142-145].

Как показал проведенный нами анализ, особенностью презентации в формате интервью является то, что источник информации (инженер, разработчик инновационной технологии) и коммуникатор совместно являются авторами медиатекста и задача коммуникатора – помочь источнику информации эффективно представить новую разработку для целевой аудитории. Для достижения этой цели коммуникатор-журналист или технический писатель своими вопросами помогает разработчику изложить необходимую и достаточную информацию в доступной для целевой аудитории форме.

В ходе анализа мы выяснили, что необходимыми смысловыми элементами презентации-интервью являются следующие: ЧТО разработано (устройство, технология и т.д.), в чем заключаются ПРЕИМУЩЕСТВА данной инновации по сравнению с существующими, к каким РЕЗУЛЬТАТАМ приведет использование данной инновации, КАКОВЫ ОСОБЕННОСТИ применения, изготовления и т.д., КАК БЫСТРО окупятся затраты на производство или покупку, АКТУАЛЬНОСТЬ использования в данный момент времени.

Пренебрежение информацией при проведении презентации в форме интервью может негативно сказаться на продажах компании. Необходимо учитывать все факторы, содержащиеся в модели Ю.В. Воронцова. Дальнейшие исследования могут быть направлены на выявление речевых тактик и стратегий коммуникатора, нацеленных на снижение количества помех, выявленных нами с помощью модели коммуникации Ю.В. Воронцова, и обеспечение информационной достаточности аудиовизуального текста.

Техническая коммуникация, которая реализована в интервью-презентации, всегда нацелена на новую технологию или изобретение. Итогом эффективной презентации всегда будет являться покупка товара или вложения инвесторов. Поэтому журналист или технический писатель должен изучать потенциальную целевую аудиторию, учитывать ее особенности и информационные потребности, а также особенности источника информации (разработчика) при подготовке презентации в формате интервью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Technical Communication Program at the University of Kansas. URL: <http://www.people.ku.edu/~cmckit/TechComm/TC-Defined.htm> (Дата обращения: 10.02.2020).
2. Technical communication. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Technical_communication (Дата обращения: 10.02.2020).
3. Торбик Е.М. Основные тенденции в определении понятия и некоторых особенностей технической коммуникации // Наука и современность. – 2014. – № 33. – С. 186 – 191.
4. GUFO.ME: [сайт]. URL: <https://gufo.me> (Дата обращения: 10.02.2020)
5. Войцеховская Н.Ю. Техническая коммуникация // Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования. – 2012. – С. 252 – 254.
6. Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
7. Воронцов Ю. В. К вопросу о структуре коммуникационного потока // Предмет семиотики. Теоретические и практические проблемы взаимодействия средств массовых коммуникаций. М.: МГУ, 1975. – С. 22-35.
8. Кагарлицкий Ю.В. Разработка документации пользователя программного продукта. Методика и стиль изложения. – М.: ООО «Философт Сервисы», 2012. – 232 с.

Гаель Елизавета Владимировна – магистрант; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: elizaveta_gael@mail.ru

Анисина Наталья Викторовна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: anisinat@mail.ru

INTERVIEW PRESENTATION AS A GENRE TECHNICAL COMMUNICATION

Abstract. *The article considers the presentation in the interview format as a genre of technical communication. The analysis of the process of technical communication from the point of view of the socio-psychological model of communication Y.V. Vorontsova. The features of the*

implementation of this model in technical communication are revealed, which allow one to identify possible distortions and loss of information and, therefore, to develop speech strategies to reduce or prevent them.

Key words: *technical communication, technical communicators, technical information, presentation, interview*

Elizaveta V. Gael – Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia, e-mail: elizaveta_gael@mail.ru

Natalya V. Anisina – Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia, e-mail: anisinat@mail.ru

УДК 81-114.4

А.С. Газова, М.В. Абакумова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Выражение коммуникативной интенции смешанного типа в английских восклицательных предложениях в аспекте теории речевых актов

Аннотация. *Статья посвящена исследованию того, как функционируют восклицательные речевые акты с гибридной коммуникативной интенцией. На материале восьми английских и американских литературных произведений двух временных периодов (с 1980 г. по 2000 г. и с 2001 г. по 2020 г.) был проведен количественный и качественный анализ языковых единиц, на основании которого был сделан вывод о том, каковы наиболее частотные типы восклицательных речевых актов с совмещенной коммуникативной интенцией были использованы писателями, а также каковы их основные функции. Кроме того, было высказано предположение о том, повлияли ли такие явления, как глобализация, упрощение языка и повсеместная технологизация жизни человека, характерные для рубежа веков, на качественные изменения в языке и речи в аспекте теории речевых актов.*

Ключевые слова: *теория речевых актов, восклицательные речевые акты, гибридная (совмещенная) коммуникативная интенция, интенция смешанного типа, синтетическая форма, аналитическая форма*

В настоящее время на основе последних достижений в рамках теории речевых актов нам предоставляются широкие возможности для исследования того, как информация сублимируется в высказываниях и передается от адресанта к адресату, выражая определенную интенцию [1]. Наибольший интерес для изучения представляют восклицательные речевые акты, отражающие психологическое и эмоциональное состояние говорящего и способные выражать сразу две интенции в рамках одного предложения [2]. Подобный феномен, как нам кажется, актуально исследовать на примере художественной литературы, так как можно не только проследить, как функционируют интенции смешанного типа в конкретных речевых ситуациях, но и зафиксировать, как развивался язык на протяжении выбранного периода времени.

Целью работы является исследование выражения коммуникативной интенции смешанного типа в восклицательных предложениях, ее функций и места в языке на примере

английской и американкой художественной литературы периодов с 1980 по 2000 гг. и с 2001 по настоящее время (2020 г.).

Методология. На основании восьми литературных произведений указанных временных периодов был произведен количественный и качественный анализ восклицательных речевых актов. Выбор приведенных выше временных периодов обусловлен тем, что двухтысячные – это рубеж веков, повлекший за собой такие важные события, как зарождение и становление принципиально нового мироощущения, переосмысления бинарной оппозиции «человек – мир», что, в свою очередь, вызвало значительные перемены и в литературной сфере. На базе нового мировоззрения возникают и новые литературные течения, школы и направления, которые так или иначе могли повлиять на авторское повествование и то, какие языковые элементы используются писателями. Поэтому нам также необходимо выяснить, повлияли ли данные перемены на качество языка в представленном для исследования аспекте.

Кроме того, стоит отметить, что литературные произведения отбирались произвольно, независимо от конкретных качеств и критериев, так как все они являются отражением времени, в которое были написаны.

Актуальность. Несмотря на то, что восклицательные предложения являлись предметом изучения многих отечественных и зарубежных лингвистов, данные синтаксические единицы изучены недостаточно хорошо [3]. Кроме того, реализация интенции смешанного типа в восклицательных речевых актах практически не рассматривалась, хотя подобные исследования позволили бы проникнуть в суть процесса передачи комбинированной информации коммуникантами, а также облегчить перевод подобных синтаксических единиц [3].

Наше исследование опиралось на последние практические работы, рассматривающие различные аспекты теории речевых актов. Значительный вклад в развитие данной теории внес английский философ Джон Остин, который описал речевой акт как единство локутивного, иллокутивного и перлокутивного уровней [4]. Локутивный акт представлен на чисто языковом уровне (средства и знаки, грамматические, фонетические и лексические правила) [4]. Иллокутивный акт выражает интенцию высказывания, то есть непосредственно его цель (просьба, приказ, убеждение и т.д.). Перлокутивный акт в свою очередь отражает результат воздействия высказывания на собеседника, причем результат может расходиться с первоначальной целью [5].

Как и любой другой речевой акт, восклицательные предложения можно классифицировать на следующие виды: 1) асертивы, которые представляют собой утверждения (сообщения, прогнозы, несогласия, обвинения и т.д.) и являются наиболее частотными; 2) экспрессивы, выражающие эмоциональную оценку происходящего (удивление, радость, жалоба, сожаление и т.д.); 3) директивы, проявляющиеся в передаче указаний (приказ, мольба, просьба, отказ и т.д.); 4) этикетные речевые акты, которые делятся на вокативы (обращение, призыв), формы этикета (приветствие, поздравление, извинения и т.д.) и декларативы (называние, назначение); 5) речевые акты с интенцией вопроса (вопрос, псевдовопрос, вопрос-требование и т.д.); 6) комиссивы, выражающие обещания и клятвы [6].

Любой восклицательный речевой акт реализуется хотя бы через один вид и соответственно имеет хотя бы одну интенцию (намерение).

В рамках каждого вида можно выделить чистые и совмещенные (гибридные) речевые акты. Чистые речевые акты являются выражением одного коммуникативного намерения (одной интенции) [6]. Например, предложение «Alas!» является экспрессивом и содержит в себе сожаление [7]. Гибридные речевые акты выражают два коммуникативных намерения (две интенции) [6]. Например, предложение «He wagged his finger at her, almost disapproving, as if she had engineered the disgusting thing that had just happened and said, ‘You really are something!’» является экспрессивом и выражает одновременно интенцию шутки и упрёка [8]. Более того, интенции могут комбинироваться не только в рамках отдельного вида, но и между ними: предложение «Adrian!» является выражением сочетания этикетного декларатива (называние) и экспрессива (удивление) [9].

Мы проследили, что совмещенные речевые акты могут функционировать в двух формах: синтетической и аналитической. Синтетическая форма подразумевает выражение обеих интенций в одной единице [6]. К примеру, в предложении «I don’t care!» сразу две интенции (ассертив, сообщение + экспрессив, негодование) выражены через одно имя [10]. Аналитическая форма проявляется в том, что восклицательное предложение содержит две конструктивные единицы, каждая из которых имеет самостоятельную интенцию [6]. Например, в предложении «‘Yes, sir!’ a hundred voices yelled.» первая единица выражает согласие в виде ассертива, а вторая – этикетный вокатив (обращение) [11].

Для анализа периода с 1980 по 2000 гг. были взяты книги Ли Чайлда «Джек Ричер или цена ее жизни» (Lee Child ‘Die Trying, 1998), Маргарет Дрэбл «Семь сестер» (Margaret Drabble ‘The Seven Sisters, 2000), Кингсли Эмиса «Старые черти» (Kingsley Amis ‘The Old Devils’, 1986) и Айрис Мердок «Книга и братство» (Iris Murdoch ‘The Book And The Brotherhood’, 1987) на английском языке. Всего в четырех книгах этого периода был найден 121 пример восклицательных предложений. Из них 76 речевых актов выражают две интенции. 52 примера имеют синтетическую форму (выражают две интенции через один компонент), 24 – аналитическую (выражают две интенции через два компонента). На основании этих данных можно сделать вывод, что чаще всего в произведениях данного литературного периода используются синтетические восклицательные предложения. В рамках синтетической формы в периоде с 1980 по 2000 гг. наиболее частотными являются восклицательные речевые акты, составленные из эмоциональных псевдовопросов и экспрессивов: 12 примеров. Затем по частотности идет схема экспрессив+директив (4), этикетные речевые акты+экспрессив (3) и этикетные речевые акты+эмоциональный псевдовопрос (1).

Также в результате исследования мы наблюдали, что для аналитических форм этого временного периода характерны речевые акты, составленные из этикетных форм и директивов – 5 примеров. По 4 примера были найдены по схемам этикетные речевые акты+экспрессив и ассертив+экспрессив. Чуть меньше примеров были выражены в схемах этикетные речевые акты+ассертив (3), директив+ассертив (2), эмоциональный псевдовопрос+экспрессив (2). Наименьшее отражение (по 1 примеру) нашли в

произведениях схемы эмоциональный псевдовопрос+директив, эмоциональный псевдовопрос+ассертив, ассертив+ассертив, экспрессив+экспрессив.

Среди восклицательных предложений с одной интенцией наиболее часто встречаются ассертивы (20), затем по частотности идут директивы (11) и экспрессивы (11), разные формы речевых актов с интенцией вопроса (2) и этикетные речевые акты (1).

Для анализа периода с 2001 по 2020 гг. были взяты книги Джулиана Барнса «Предчувствие конца» (Julian Barnes 'The Sense of an Ending', 2011), Кэйт Эткинсон «Жизнь после жизни» (Kate Atkinson 'Life After Life', 2013), Маргарет Дрэббл «Морская владычица» (Margaret Drabble 'The Sea Lady', 2006) и Филипа Рота «Возмущение» (Philip Roth 'Indignation', 2008). В целом в четырех книгах этого периода был найден 131 пример восклицательных предложений. Из них 96 речевых актов выражают две интенции. 70 примеров имеют синтетическую форму, 26 – аналитическую. На основании этих данных можно сделать вывод, что чаще всего в произведениях данного литературного периода используются синтетические восклицательные предложения. В рамках синтетической формы в периоде с 2001 по 2020 гг. наиболее частотными являются восклицательные речевые акты, составленные из ассертивных и экспрессивных речевых актов: 40 примеров. Далее по частотности следуют следующие схемы: экспрессив+этикетные речевые акты – 11 примеров, далее эмоциональный псевдовопрос+экспрессив – 7 примеров, экспрессив+экспрессив – 4 примера. По три примера выражаются схемами экспрессив+директив и ассертив+директив. Наименее частотной (2 примера) является схема директив+этикетные речевые акты.

На основе нашего статистического исследования мы выяснили, что для аналитической формы рассматриваемого периода наиболее частотными являются восклицательные речевые акты, составленные из экспрессивов и этикетных речевых актов – 6 примеров. Следующее место по частотности занимает схема ассертив+этикетные речевые акты – 5 примеров, затем схемы директив+этикетные речевые акты и ассертив+экспрессив – 3 примера. Наименее частотными являются схемы этикетные речевые акты+комиссив – 2 примера, этикетные речевые акты+этикетные речевые акты – 2 примера, эмоциональный псевдовопрос+экспрессив (1), ассертив+директив (1) и экспрессив+директив (1).

Говоря о восклицательных предложениях с одной интенцией, среди них чаще всего встречаются ассертивы (12 примеров), затем по частотности идут директивы и экспрессивы (по 9 примеров) и этикетные речевые акты (5 примеров).

На основе проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы: *во-первых*, в английской художественной литературе в обоих периодах гибридные восклицательные речевые акты используются намного чаще, чем чистые, причем наиболее частотными являются синтетические формы, выражающие две интенции через один компонент. Это говорит о том, что для английского языка данная форма все еще является актуальной и до сих пор используется писателями для наиболее точного выражения смысла их произведений. *Во-вторых*, гибридные речевые акты аналитического типа появляются намного реже и в большинстве случаев представляют собой этикетные формы, совмещающие приветствие и обращение. *В-третьих*, для современной литературы, как и для литературы 1980-2000-х годов, характерна комбинация из псевдовопросов и экспрессивов или из ассертивов и экспрессивов, что выражает основную функцию восклицательных

речевых актов: передача конкретного сообщения через состояние говорящего, его эмоциональную оценку происходящего. Также стоит отметить, что качественные изменения языка на рубеже 20-21 веков в аспекте теории речевых актов выявлены не были, что говорит о некоторой стабильности использования гибридной коммуникативной интенции в речи. Все это позволяет нам сделать вывод о том, что гибридные речевые акты могут выполнять не только синтаксические, но также и специфические семантические функции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Демьянков В.З. «Теория речевых актов» в контексте современной лингвистической литературы: (Обзор направлений) / В.З. Демьянков // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – С. 223-235.
2. Грибова П.Н. К вопросу о специфике восклицательных предложений в английской диалогической речи // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. - №17. – С. 5 – 8.
3. Сильницкая Г.В. К вопросу о статусе восклицательных предложений в английском языке / Г.В. Сильницкая // Разноуровневые характеристики лексических единиц: сб. науч. тр. Смоленск, 2001. – С. 167-173.
4. Austin J.L.. How to do things with words. New York, USA, Oxford UP, 1973.
5. Падучева В.В. Теория речевых актов в современной лингвистике / В.В. Падучева. – М.: Высшая школа, 1983. – 256с.
6. Зотова А.Б. Восклицательное предложение в аспекте теории речевых актов (на материале русских и английских текстов): Дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19. Воронеж. гос. Университет, Воронеж, 2007.
7. Drabble M. The Sea Lady. New York, USA, Mariner Books, First Edition, 2008. 345 p.
8. Atkinson K. Life After Life. London, UK, Black Swan, 2014. 624 p.
9. Barnes J. The Sense of an Ending. New York, USA, Vintage Books, 1st edition, 2012. 163 p.
10. Roth P. Indignation. Boston, USA, Houghton Mifflin Harcourt, First Edition, 2008. 233 p.
11. Child L. Die Trying. New York, USA, Jove Books, 2006. 567 p.

Газова Анастасия Сергеевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Россия, Санкт-Петербург; e-mail: as-gazova@yandex.ru;

Абакумова Мария Владимировна – старший преподаватель; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Россия, Санкт-Петербург; e-mail: bramantero@mail.ru.

THE EXPRESSION OF THE HYBRID COMMUNICATIVE INTENTION IN ENGLISH EXCLAMATORY SENTENCES IN TERMS OF SPEECH ACT THEORY

Abstract. *The article is devoted to the functioning of the hybrid communicative intention in English exclamatory sentences. The quantitative and qualitative analysis of linguistic units was undertaken on the material of eight English and American novels written during two particular time periods (from 1980 to 2000 and from 2001 to 2020). The investigation resulted in several*

conclusions about the main functions of exclamatory sentences with hybrid intention and the most frequent types of them used by writers. Furthermore, the article discusses the suggestion of how some phenomenon such as globalization, simplifying of the language, and technification could have influenced the language and speech in terms of speech act theory at the turn of the century.

Key words: *speech act theories, exclamatory sentences, hybrid (mixed) communicative intention, intention of mixed type, synthetic form, analytic form*

Anastasia Ser. Gazova – Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University; Russia, Saint-Petersburg; e-mail: as-gazova@yandex.ru;

Maria Vlad. Abakumova – Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University; Russia, Saint-Petersburg; e-mail: bramantero@mail.ru.

УДК 81-25

А.В. Галкина, И.И. Маликина, Т.А. Усова, О.В. Анисимова
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Особенности реализации гласных фонем в шотландском диалекте английского языка Скотс

Аннотация. *Данная работа посвящена анализу особенностей реализации гласных фонем диалекта Скотс, которые противопоставляются британской произносительной норме. Рассматриваются и сравниваются термины «диалект», «акцент», «вариант языка» и др. В качестве эксперимента были изучены аудио- и видеоматериалы, предоставленные носителями диалекта. Исследование показало, что в речи носителей изучаемого диалекта могут проявляться варианты реализации фонем, как максимально приближенные к стандартной британской норме, так и претерпевшие различные модификации. Результатом проведенного исследования является унифицированная таблица гласных фонем Скотс.*

Ключевые слова: *диалект, британский диалект, Шотландия, шотландский диалект, реализация фонем, Скотс, гласные фонемы*

Современный английский язык – это основа международной коммуникации XXI века. Он не представляется без многообразия диалектов, распространенных в различных частях мира, где он признан официальным. Каждый из диалектов обладает уникальной лексикой, особенностями произношения и просодикой. Большое значение приобрела проблема недостаточного количества информации о фонетических особенностях диалектов, в частности, Скотс – диалекта, употребляемого на территории равнинной Шотландии.

Как правило, большинство исследований, представленных для изучения, проводилось в конце XX – начале XXI вв. Язык меняется постоянно: фонетическая норма и произношение подвергаются изменениям быстрее всего; лексический и грамматический уровни несколько медленнее. В данном исследовании рассматривается современный материал, уточняются и описываются те особенности, которые характерны в настоящее время. Также следует заметить, что соответствующего научного материала на данную тему на русском языке немного. Большинство трудов посвящены стандартному шотландскому английскому, нет

разграничения диалектов внутри континуума, вследствие чего отсутствуют достоверные данные о Скотс. Все вышеперечисленные факторы обуславливают актуальность работы.

Таким образом, объектом анализа в данной работе являются фонетические особенности Скотс, а предметом – фонетические особенности реализации гласных фонем диалекта равнинной Шотландии.

Цель данной работы заключается в изучении и анализе современных тенденций реализации фонем равнинного шотландского диалекта на материале аудио- и видеофрагментов и систематизация полученных в результате анализа знаний о существующих расхождениях между стандартной британской произносительной нормой и диалектным вариантом.

Достижение цели исследования реализуется посредством решения следующих задач:

- 1) Сравнение терминов инвариант, национальный вариант языка, диалект и акцент;
- 2) Анализ и сопоставление различных теоретических источников информации о шотландском диалекте Скотс;
- 3) Подбор аудио- и видеоматериалов для проверки корректности, и точности изученных теоретических материалов;
- 4) Конечная систематизация знаний, основанная на проведенном анализе.

На примере аудио- и видеоматериалов носителей языка, а также теоретической информации из англоязычных и русскоязычных источников, имеющих прямое отношение к теме исследовательской работы, для достижения результата будут использованы следующие научные методы исследования: описание, синтез и анализ информации, сравнение и наблюдение.

Теоретические сведения о диалекте Скотс. В первую очередь, приступая к исследованию диалекта Скотс, необходимо разграничить сами понятия диалект и акцент. Диалект определяется как разновидность конкретного языка, которая используется лицами, объединенными тесной территориальной, социальной или профессиональной общностью, в качестве средства общения, а также имеющая свои лексические, фонетические и грамматические особенности [1]. Диалект включает в себя больше свойств, чем акцент (тип произношения), который является исключительно фонетической характеристикой одного человека или целого речевого сообщества [2].

Также, анализируя любой диалект, следует обратить внимание на разницу понятий варианта и инварианта. Вариант языка является формой существования языка, видоизменением инварианта, которое национальными, этническими, социальными и территориальными факторами отличается от литературного языка. Инвариантом называется структурная единица языка в отвлечении от ее конкретных реализаций, которая выражает общие свойства класса объектов, сформированного вариантами, и свойственные каждому из них [3]. Скотс или равнинный шотландский получил свое название благодаря тому, что распространен на юге и востоке королевства, в равнинной части Шотландии. Он частично причисляется к одним из самых консервативных диалектов в английском языке, так как сохранил некоторые признаки, давно утраченные в других диалектах [4].

Следует подчеркнуть, что шотландский английский достаточно сильно отличается от английского варианта. Он происходит из отдельного языка, называемого Скотс. Однако

недопустимо смешение его с шотландским гаэльским – похожим на ирландский кельтским языком, который не играет большой роли в данном диалектном континууме [5].

Опираясь на вышеизложенное, данное исследование посвящено исключительно диалекту Скотс, так как в речи его носителей наиболее ярко проявляются специфические фонетические особенности.

Гласные фонемы. В английском языке существует 12 монофтонгов и 8 дифтонгов. В RP и в шотландском диалекте они существенно различаются по длительности и качеству. Различия между RP и Скотсом, с точки зрения гласных, более различимы, в сравнении с согласными. В академических целях считается, что в Скотс 19 гласных фонем, однако, на самом деле, четыре из них исчезли вследствие их слияния с другими фонемами [6].

Согласно теоретическим источникам между RP и Скотсом существует десять основных отличий. Дифтонгоид [i:] произносится как [i], [e], [ɛ], которые ниже по подъему и более отодвинуты назад к среднему ряду, например, в таких словах как tea и sea. Дифтонгоид [u:] встречается как [e], [ʏ], [ɪ], [ø] – язык более продвинут вперед, звуки немного ниже по подъему, неогубленные, ненапряженные; нет оппозиции по долготе с [ʊ]. Звук [ɔ:] может меняться на [a] (гласный переднего ряда нижнего подъема), [ɛ] (вариант переднего ряда средненижнего подъема), [ɔ] (располагается дальше по ряду, чем стандартный), [o] (незначительно выше по подъему и располагается в наиболее дальней точке заднего ряда), также отмечается одно превращение в [i], особенно на северо-востоке и юго-западе региона (по состоянию на 1985 г.) [6]. Кроме того, нет оппозиции по долготе с [ɒ]. Звук [z:] может реализоваться как [ɛ:], например, в таких словах как circles, circus. Короткий [ɪ] может быть произнесен как [i:], [e], [i], [i], [ɛ] или даже [o] в некоторых случаях [7]. Звук [e] может меняться на [ɛ̃] (гласная средне-низкого подъема с продвижением языка в более среднюю позицию по сравнению со стандартом) и [i] (гласная верхнего подъема), к примеру, в слове terrace. Между долгим [ɑ:] и [æ] отсутствует противопоставление, и оба звука превращаются в [a], [a], [ɛ], [e]. Звуки [ʌ] и [ə] обычно не меняются [8].

Многие дифтонги имеют тенденцию превращаться в монофтонги в равнинном шотландском диалекте. Например, дифтонг [eɪ] монофтонгируется в [e] в таких словах, как bay. Похожая ситуация происходит в дифтонгах [əʊ], [ɪə] и [eə]: при реализации дифтонга [əʊ] возникает полуоткрытый задний долгий напряженный гласный [ɔ:], а [ɪə] переходит в закрытый передний долгий напряженный гласный [i:], дифтонг [eə] произносится как [ɛ]; дифтонг [aɪ] в таких словах как why, sty меняется на [əi], то есть происходит повышение подъема и смещение к среднему ряду в ядре дифтонга, либо – в случае замены на дифтонг [ae] – реализация глайда более низкого подъема; дифтонг [ɔɪ] превращается в [ɔe] (также реализация глайда более низкого подъема), в ядре дифтонга [aʊ] прослеживается повышение подъема и смещение к среднему ряду (появляется дифтонг [əu]) [9].

Как можно заметить, в гласных гораздо больше изменений, в отличие от согласных, особенно в монофтонгах, большинство из которых в значительной мере отличаются от своих RP вариантов:

Таблица 1. Теоретические данные о гласных фонемах

| | Words | Vowels in RP | Vowels in Scots |
|----|---------------------|--------------|-------------------------|
| 1 | bath, palm | [ɑ :] | [a] [a], [æ], [ɛ], [e] |
| 2 | stand, land | [æ] | [a] [a], [æ], [ɛ], [e] |
| 3 | cut, rub | [ʌ] | [ʌ] |
| 4 | lot, cloth | [ɒ] | [a] [ɒ] [ɛ] [ɔ] [o] |
| 5 | слабая позиция | [ə] | [ə] |
| 6 | dress, never, head | [e] | [ɛ] [i] |
| 7 | foot | [ʊ] | [e] [u :] [ʏ] [ɪ] [ø] |
| 8 | kit | [ɪ] | [i] [i'] [e] [ɛ] [o] |
| 9 | bird, nurse, person | [ɜ :] | [ɛ:] |
| 10 | thought | [ɔ :] | [a] [ɒ] [ɛ] [ɔ] [o] [i] |
| 11 | do, soup | [u :] | [e] [u :] [ʏ] [ɪ] [ø] |
| 12 | fleece | [i :] | [i] [e] [ɛ] |
| 13 | rain, cane | [eɪ] | [e] |
| 14 | sky | [aɪ] | [əi] [ae] |
| 15 | boy | [ɔɪ] | [əe] |
| 16 | road, rope | [əʊ] | [o] |
| 17 | sound | [aʊ] | [əu] |
| 18 | here, clear | [ɪə] | [i :] [e :] |
| 19 | power | [ʊə] | - |
| 20 | bear, fare | [eə] | [ɛ] |

Результаты исследований. Для иллюстрации и практического подтверждения описанных в рассмотренных источниках особенностей был проведен следующий эксперимент. На базе теоретической информации был составлен текст с высокой концентрацией гласных фонем, имеющих особое характерное произношение в рассматриваемом диалекте Скотс. Следует отметить, что текст содержит подавляющее большинство описанных особенностей и предоставляет необходимый и достаточный материал для того, чтобы сделать определенные выводы относительно состояния развития диалекта на данный момент и сравнить с изученными источниками. Однако, чтобы получить наиболее полную картину, также были отобраны видеоматериалы, покрывающие не рассмотренные с помощью анализа явления. Таким образом, был составлен следующий текст:

“I could see the sea from the terrace, and the lawns. It looked grey and uninviting, great rollers sweeping in to the bay past the beacon on the headland. I pictured them surging into the little cove and breaking with a roar upon the rocks, then running swift and strong to the shelving beach. If I stood on the terrace and listened, I could hear the murmur of the sea below me, low and sullen. A dull, persistent sound that never ceased. And the gulls flew inland too, driven by the weather. They hovered above the house in circles, wheeling and crying, flapping their spread wings. I began to understand why some people could not bear the clamour of the sea.” [10].

Во время работы с аудио- и видеоматериалами не применялись инструментальные методы исследования, выводы сделаны с помощью слухового анализа полученных данных

путем сравнения их с образцами, представленными в таблице Международного фонетического алфавита [11]. Все респонденты (11 человек: 6 мужчин и 5 женщин) представляют собой коренных жителей Шотландии, их возраст варьируется от 40 до 55 лет. Для большей наглядности были выбраны жители разных городов, рассредоточенных по территории равнинной Шотландии, среди них Эдинбург, Пейсли, Питерхед, Абердин, Эр и другие. Тем самым иллюстрируется вопрос о влиянии географического расположения в пределах Лоуленда на степень выраженности произносительных особенностей, характерных для рассматриваемого диалекта. Одно из предположений, которое позволило сделать проведенное исследование, заключается в следующем: чем ближе к югу находится город Шотландии, тем слабее реализуются фонетические особенности диалекта Скотс. Следовательно, чем севернее, тем ярче они проявляются.

Один из наиболее интересных моментов является чрезвычайно редкое употребление долгого гласного полузакрытого монофтонга среднего ряда [ɜː]. При анализе видеоматериалов, предоставленных носителями диалекта Scots, было выявлено, что они имеют тенденцию к преобразованию данной фонемы в процессе ее реализации, в большинстве случаев, в краткий гласный полуоткрытый монофтонг переднего ряда [ɛ]. Также, данная фонема в речи проявилась наибольшим количеством вариантов. В рамках девяти проанализированных видеоматериалов она реализовалась шестью различными звуками [11].

Также, при изучении предоставленных материалов, невозможно было не обратить внимание на необычные аллофоны дифтонгов [aɪ], [ɔɪ], глайдами которых является по стандартной британской произносительной норме [ɪ]. Носителям шотландского диалекта в большинстве прослушанных материалов характерно произношение практически закрытого звука переднего ряда [ɪ] как полузакрытого звука переднего ряда [e] (что отражалось и в глайдах представленных дифтонгов). В случае, где [e] является ядром дифтонга ([eɪ]), наблюдалась монофтонгизация с потерей глайда. Кроме того, аллофоны дифтонга [ɪə] также претерпели процесс монофтонгизации.

Обращаясь к вопросу о дифтонгах шотландского диалекта, следует акцентировать внимание на дифтонге [aʊ]. В проанализированных материалах он получил наибольшее количество произносительных вариантов, что также в значительной степени отличается от фактов, приведенных в изученных источниках, согласно которым для него есть только один аллофон [əʊ].

Таким образом, посредством проведенного эксперимента и анализа была составлена следующая таблица, включающая стандартную британскую произносительную норму реализации фонемы, ее аллофоны в рассмотренных источниках, а также полученные варианты реализации фонем из проанализированных аудио- и видеоматериалов:

Таблица 2. Данные, полученные в результате исследования (гласные)

| | Примеры слов | Гласные фонемы в RP | Теоретические данные о гласных фонемах в Scots | Варианты фонем, реализованные в потоке речи носителями Scots |
|----|---|---------------------|--|--|
| 1 | Past, market | [ɑ:] | [a], [a], [ε], [e] | [a], [ε] |
| 2 | Inland, flapping , began, understand, clamour | [æ] | [a], [a], [ε], [e] | [ε], [a] |
| 3 | Uninviting , running, sullen , dull, gulls, above, understand, other, function | [ʌ] | [ʌ] | [ʌ], [ɑ], [ɒ], [ε], [ɔ] |
| 4 | On, upon, rocks, strong, hovered , not | [ɒ] | [a], [ɒ], [ε], [ɔ], [o] | [a], [ɒ], [ɔ] |
| 5 | Слабая позиция: could, to, and, from, the, them, some, murmur , clamour | [ə] | [ə] | [ə], [ʌ] |
| 6 | Terrace , headland, then, shelving, never, weather , spread, | [e] | [ɛ̃], [i] | [ε], [ɛ̃], [i], [ɪ] |
| 7 | Looked, stood | [ʊ] | [e], [u:], [ɣ], [ɪ], [ø] | [ɣ] |
| 8 | Terrace , it, uninviting , pictured, into, little, with, swift, if, listened, below, persistent, inland, driven, wings, began, sweeping, in | [ɪ] | [i:], [ĩ], [e], [ε], [o] | [e], [ε], [ʌ], [ɪ] |
| 9 | Circles , surging, murmur, persistent | [ɜ:] ([ɜ]) | [ε:] | [ɜ:], [ʌ], [ε], [e], [a], [ə] |
| 10 | Lawns, roar | [ɔ:] | [a], [ɒ], [ε], [ɔ], [o], [i] | [ɔ], [ɒ], [ɑ:] |
| 11 | Flew, too | [u:] | [e], [u:], [ɣ], [ɪ], [ø] | [u:], [ɣ] |
| 12 | Beach, see, sea, sweeping, beacon , ceased, wheeling, people | [i:] | [i], [e], [ε] | [i] |
| 13 | Grey, great, bay, breaking , they | [eɪ] | [e] | [eɪ], [e], [e], [i] |
| 14 | I, uninviting , by, Crying , why, time | [aɪ] | [əi], [ae] | [ae], [aɪ], [eɪ], [əi] |
| 15 | Destroying | [ɔɪ] | [ɔe] | [ɔe] |
| 16 | Rollers , cove, below, low | [əʊ] | [o] | [o], [ɔ], [ɔ:] |
| 17 | Sound, house | [aʊ] | [əʊ] | [œ], [əʊ], [u], [ʊ], [ɔy] |
| 18 | Hear | [ɪə] | [i:], [e:] | [ɪə], [e] |
| 19 | Their, bear | [eə] | [ε] | [ɪə], [eə], [e] |

Заключение. Подводя итоги, следует отметить некоторые выводы, которые были сделаны в ходе исследования. Во-первых, явно выражено расхождение между имеющимися теоретическими сведениями о фонемном инвентаре шотландского диалекта Скотс и конкретной реализацией гласных фонем в речи носителей. Причинами этого могут служить различные факторы, один из них – расположенность каждого конкретного города Лоуленда,

которая обуславливает усиление или ослабление признаков диалектной речи. В целом деградация произносительных черт, присущих вариантам языка и противопоставляемых норме RP, происходит вследствие эволюции литературного языка и постепенного уподобления диалектного произношения нормированному. Тем не менее, многие гласные сохраняют аутентичное звучание, которое позволяет заключить, что, несмотря на процессы глобализации и стандартизации английского языка, диалект Скотс продолжает свое существование.

Рассматриваемая тема может быть в дальнейшем изучена с точки зрения исторических факторов, которые первоначально поспособствовали происхождению исследуемых особенностей произношения; просодических явлений, характерных для диалекта, а также лексической и грамматической систем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вариантность // Лингвистический энциклопедический словарь / Главный редактор В.Н. Ярцева. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.
2. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак. М.: Издательский центр "Академия", 2009. 272 с.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. — Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. — 486 с.
4. McClure J.D. English in Scotland. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
5. Abercrombie D. The Accents of Standard English in Scotland. Edinburgh: Chambers, 1979.
6. Hickey R. Legacies of Colonial English: Studies in Transported Dialects. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 65—68 pp.
7. Vowels. Scots Threip. — URL: <https://sites.google.com/site/scotsthreip/development/vowels>. — (дата обращения: 20.11.2019)
8. Ефстафьева Н.М. Вариативность произношения гласных фонем в речи молодежи г. Глазго (гендерный и ситуативный аспекты) // Вестник Томского государственного университета. 2015. №. 398. С. 15—20.
9. Lowland Scots/Pronunciation - Wikibooks, open books for an open world. — URL: https://en.wikibooks.org/wiki/Lowland_Scots/Pronunciation. — (дата обращения: 20.11.2019)
10. Maurier D.D. Rebecca. Капо, 2015.
11. The International Phonetic Alphabet — Audio Illustrations. — URL: <https://web.uvic.ca/ling/resources/ipa/charts/IPAlab/IPAlab.htm>. — (дата обращения: 20.11.2019)

Галкина Анастасия Витальевна — бакалавр; Высшая школа инженерной психологии, педагогики и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург; e-mail: aneslandmo@gmail.com

Маликина Инесса Игоревна — бакалавр; Высшая школа инженерной психологии, педагогики и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург; e-mail: imalikina@googlemail.com

Усова Татьяна Алексеевна — бакалавр; Высшая школа инженерной психологии, педагогики и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург; e-mail: tanya.usova2912@yandex.ru

Анисимова Ольга Владимировна — доцент; Высшая школа инженерной психологии, педагогики и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург; e-mail: anisimova_ov@spbstu.ru

FEATURES OF VOWEL PRONUNCIATION IN SCOTS DIALECT OF ENGLISH

Abstract. *The article analyzes the features of pronunciation of vowels in Scots dialect which are opposed to the Received Pronunciation. The terms “dialect”, “accent”, “language variant”, etc. are examined and compared. During the experiment the audio and video materials provided by the speakers of the dialect are studied. The research shows that variants of phonemes may appear, both close to the RP or undergoing modifications and disappearing from the Scots’ speech. The result is the standardized table of Scots vowel phonemes.*

Key words: *dialect, British dialect, Scotland, Scottish dialect, phonemes manifestation, Scots, vowels*

Anastasia V. Galkina — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: aneslandmo@gmail.com

Inesa Malikina — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: imalikina@googlemail.com

Tatiana A. Usova — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: tanya.usova2912@yandex.ru

Olga V. Anisimova — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: anisimova_ov@spbstu.ru

УДК 82.0

Л. В. Горбунова, Т. Ю. Волошинова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Результаты лингвистического анализа пространственно-временной организации текста в рассказе И. А. Бунина "Заря всю ночь"

Аннотация. *В статье рассматривается полезность и необходимость проведения лингвистического анализа при редакторской подготовке издания художественной литературы, а также предполагается методика проведения анализа хронотопа в произведениях малой прозы. Основой для изучения выступил рассказ И. А. Бунина «Заря всю ночь». Изучение проецирования авторской философии на свои произведения является базисом, на который в дальнейшем накладывается концепция будущего издания, поэтому благодаря анализу и сопоставлению знаний о самом Бунине возможна качественная работа специалиста в издательском деле.*

Ключевые слова: *пространство, время, лингвистический анализ, И. А. Бунин, малая проза, рассказ*

Иван Алексеевич Бунин является известным русским поэтом и прозаиком XX века [1]. Особенности его творчества и по настоящее время привлекают внимание как исследователей в области литературы, так и читателей, которые хотят познакомиться с его творчеством, особенно прозаическим, так как для большей аудитории Бунин прежде всего известен, как поэт. Для прозы Ивана Бунина больше всего характерно взаимодействие реалистических предметно-бытовых образов вместе с ассоциативным и хаотическим потоком образов, которые возникают в сознании автора [1]. Рассказ «Заря всю ночь» был выбран для нашего исследования, так как изучение жанра малой прозы писателя в основном базируется на уже достаточно известных и получивших признание рассказах. В нашем случае, за основу изучения мы взяли достаточно ранний и неизученный рассказ, отражающий начало творчества автора в прозаических произведениях. Данное исследование может стать основой для проведения литературоведческих анализов редакторами, которые работают с малой прозой или подготавливают сборники рассказов самого И. А. Бунина.

Целью исследования является проведение лингвистического анализа временной и пространственной организации рассказа «Заря всю ночь» для отображения влияния создаваемого автором художественного мира на редакторскую подготовку издания рассказа или сборника рассказов.

Методами, к которым мы обратились в исследовании, были приемы лингвистического анализа; обзор и изучение научных исследовательских работ по литературе, посвященных творчеству И. А. Бунина.

Самая исследуемая часть в творчестве Ивана Бунина – это художественный мир, и это объясняется тем, что через хронотоп или героев автор мог выразить свои философские идеи.

Из проведенного анализа теоретических источников о художественном мире мы выяснили, что в прозаических произведениях движение в пространстве происходит не линейно, а вертикально и горизонтально одновременно. За счет этого создается усложнение взаимосвязи идей автора, которые в основном состоят из таких тем, как «жизнь», «любовь», «смерть». Элементы мира представлены как земным (наполненным символическими значениями), так и «небесным» (в которое можно включить Память и Сознание). Говоря об архетипе памяти, стоит подчеркнуть, что для Бунина это возможность обозначить свою личность в произведении, дополняя архетипическую память повествованием от лица автора [2]. Близость художественного мира к героям определена у Бунина способностью к ощущению всего окружающего чувственнее, как умел созидать это и сам автор.

Рассматривая пейзаж и его функции, С. В. Зеленцова в своем диссертационном исследовании расклассифицировала все функциональные возможности бунинского пейзажа и предоставила анализ для каждой. Наиболее интересными нам показались следующие положения: 1) многофункциональность пейзажа (возможность одного пейзажа выполнять сразу многое количество функций); 2) присоединение пейзажа к психологическому портрету героев и создание импрессионистического видения (с помощью образов ночи, созвездий, неба, моря); 3) присутствие описаний природы, которые не выполняют какой-либо функции, однако их положение в тексте мотивировано повышением чувства реальности (такие описания не могут влиять на героев и на идейную композицию в целом) [3].

Так как нами за основу было взято произведение из ранней прозы Бунина, то будет важной информация о том, что время в текстах, написанных в начале XX века можно разделить на «время дня» и «время года». И зачастую в произведениях представлен именно ночной пейзаж, а также переходный пейзаж (например, сумерки, закат, заря).

Роль художественного пейзажа также была важна для раскрытия тем и идей, которые закладывал автор. Например, пейзаж служил для сюжетной мотивировки действия, для акцентуации кульминационных действий и так далее. А иногда художественное пространство не влияло на композиционную организацию текста, но выполняло текстообразующую функцию, то есть помогало вести философское рассуждение [3].

Для исследования мы взяли рассказ «Заря всю ночь», и выяснили, что функция, которую выполняет пейзаж, обозначается как «психологическая». С. В. Зеленцова выделяет разные функциональные типы у данной функции. «Заря всю ночь» относится к «пейзажу-чувству», который отражает взаимосвязь природы и человека не только в какой-то определенный момент повествования, но и во время всего рассказа. Для построения такого рода пейзажа автором был использован психологический параллелизм [3].

На основе всех утверждений можно предположить, что анализ хронотопа у Бунина следует проводить на рассказе, наиболее наполненном семантическими полями, характеризующими в большей мере пространство и время, при этом важным было указать, как именно автор использует язык, какие идеи и функции вкладывает в свой художественный мир, поэтому дальнейший пример анализа покажет, как именно воплощается философия мирозерцания Ивана Бунина.

Пространственная организация текста. В литературном произведении создается такая картина мира, которая не соответствует настоящей действительности в полной мере, а также всему, что происходит в ней на данный момент. Пространство произведения состоит из многочисленных деталей, которые в совокупности образуют единое целое, представляющееся нам в различных формах [4, с. 96]. Зачастую возникают привычные нам образы, а иногда художественный мир может быть представлен чем-либо совершенно новым.

Выявление предположно-падежных сочетаний показало нам, что чаще всего в тексте упоминается дом и сад, находящиеся в усадьбе, принадлежащей семье героини. Придаточных обстоятельств места в тексте оказалось недостаточно, однако те три маркера («(...) что были на северо-запад; (...) где бабы доили коров; (...) где была сиреневая беседка среди тополей и осин» [5, с. 232; 236]), которые нам удалось найти, помогают определить пространство, в котором *находится* главная героиня, так как в этих конструкциях отмечены конкретные понятия. Наречия места, как одни из самых легко вычисляемых маркеров, почти отсутствуют и не дают обширных сведений о художественном мире. Глаголы перемещения, движения, обнаружения или исчезновения в пространстве помогают соотнести действия героев и сформировать пространство, поэтому их оказалось исчерпывающее количество для того, чтобы понять не только размеры пространства, но и некоторую характеристику героев (напр., *«раздражаясь; мелькала; стали распрягать; бегали; гонялся; кидалась; наступала; ходить и бегать; прошел и т.д.»*)

Художественный мир представлен в произведении как конкретное пространство усадьбы, в которой мы находим пространство сада, двора и дома. В доме мы отметили свои подпространства зала, кабинета, прихожей, наличие нескольких комнат (*«из комнаты в комнату»*), балкона, комнаты-спальни рассказчицы. Выход в кабинет и балкон преграждают двери, а значит подпространства кабинета и балкона закрытые, но это не влияет на идею произведения. Также отмечены сарай, людская и лакейская, как дополнительные объекты дома и подпространства. Мы не можем точно утверждать о размерах усадьбы, но эмпирическое восприятие после чтения наводит на мысль о просторном и большом пространстве двора, так как присутствуют глаголы *«бегали»*, *«гонялись»*, *«пробежала»*. Маркером обширности и протяженности пространства сада служит усыпанная песком аллея в саду, так как она имеет характеристику *«длинная»*. Мы можем охарактеризовать все эти пространства свободными. Свободное пространство позволяет героине гулять, думать и давать волю всем чувствам, так как есть место для уединения (беседка).

Беседка, о которой упоминает героиня, находится в конце сада, а значит, у сада есть начало, и поэтому это подпространство будет для нас представлено в виде отрезка. Именно в беседке происходит ключевой момент произведения, повлиявший на итог всего рассказа.

Несмотря на то, что в доме и беседке по всем маркерам темно, мы можем также убедиться, что за пределами дома светло: *«в полусвете зари»*, *«непогасшей зари»*. Это наводит нас на мысль о том, что героине нужно больше свободы в ее жизни, больше самостоятельных решений.

Все пространство усадьбы не меняется в течение рассказа, поэтому оно статическое. Однако меняются решения и чувства героини, отвечая на эту статичность своей особой динамикой.

Героиня описывает весь мир вокруг нее как реально видимое, однако в тексте присутствуют два отрезка, которые, как она указывает, создало ее воображение: *«Потом мне стало представляться, что я одна во всей усадьбе, уже замужняя, и что вот в такую же ночь муж вернется когда-нибудь из города, войдет в дом и неслышно снимет в прихожей пальто, а я предупрежу его - и тоже неслышно появлюсь на пороге спальни...»*; *«(...) переживала в воображении все, что я сказала бы (...)»* [5, с. 235]. То есть помимо реальной усадьбы создается еще одна усадьба – как плод воображения главной героини. Новое пространство ставит героиню в другие условия жизни, то есть делает ее замужней, что помогает ей «примерить» на себя новую ролевую модель и принять решение о согласии на замужество или об отказе.

Анализ пространственной организации текста показал нам, что пространство хоть и представляет собой единицу усадьбы, однако наполнено своими подпространствами и выступает как помощник для героев при обозначении их поступков и решений, их принадлежности к тому или иному слою общества, а также служит, как вспомогательный элемент для создания образной картины, которая далее поможет при восприятии.

Автор сделал пространство именно таким, какое оно есть, так как по сюжету читатель погружается вместе с героиней в размышления о будущем замужестве и также переживает вместе с ней последние моменты ее девичьей свободы. Ее внутренним размышлениям помогает то, что все они происходят в привычных пространственных условиях, где все

является родным и знакомым героине. Пространство беседки как отдельная ячейка усадьбы дает большое развитие сюжету, так как переломный момент в мыслях у героини происходит именно там – это кульминация рассказа.

Пространственная организация текста показала нам возможность обширной иллюстративной подготовки издания, деления текста на смысловые части и возможное добавление некоторых текстовых выделений внутри текста с целью подчеркивания значимости пространства вокруг героев. Однако только после анализа временной организации мы в достаточно полной мере сможем сделать выводы о возможностях редакторской подготовки.

Временная организация текста. Не менее важным этапом при анализе художественного текста является выявление всех особенностей временной организации. От временных характеристик зависит композиционное строение текста, так как время и сюжет напрямую взаимосвязаны.

Поиск маркеров показал, что временных единиц больше, чем пространственных, но по сложности восприятия время находится на одном уровне с пространством. Для структурирования анализа мы расположили время по трем временным осям.

Во-первых, мы смогли соотнести нужные нам единицы с *календарным временем*. Говоря о времени происходящих действий, необходимо упомянуть, что они происходят весной, в одну из майских ночей. Время, которое проживает героиня за весь рассказ, представлено следующим образом: сначала говорится о закате; далее наступает ночь (и тут мы столкнулись с конкретикой два раза: героиня упоминает об 11 часах ночи, а также о самом «*глубоком часе*» ночи), причем ночь представлена не темной, а светлой («*всю ночь заря*», «*заря зарю встречает*»); затем следует переход из ночи в утро – рассвет; и, наконец, утро, на котором повествование останавливается. К этому календарному времени мы можем добавить со слов героини и время ее детства, когда произошло знакомство с одним из героев; далее следовало время окончания Петровской академии тем же самым героем; предшествующая этой весне зима и время ухода отца героини в поле утром (то есть в начале дня перед закатом, с которого начинается повествование).

Во-вторых, мы распределили все маркеры на событийной оси времени. С помощью этого действия стало ясно, что все события идут последовательно, и нигде не обнаруживается логическая несостыковка в действиях героев. Видовременной анализ грамматических маркеров показал нам, что все действия героини по большей части имеют совершенный вид, в то время как действия других героев незавершенные. Это может свидетельствовать о том, что последнее действие предпринимается только героиней, все ее решения доведены до конца. Она сомневается, но ее поступки предполагают какой-либо конкретный исход.

В-третьих, была проведена оценка перцептивной оси событий, то есть каким образом сама героиня-рассказчица или окружающие люди воспринимают время. Оказалось, что с перцептивной точки зрения героиня зачастую задается вопросами об еще не наступившем времени, которое она представляет по-своему, однако не дает полноценной оценки. Наличие таких маркеров, как: «*когда-нибудь*»; «*вдруг*»; «*порой*»; «*наконец*»; «*никогда*» дает

характеристику условности представлений и нерешимости действий, которые потом приведут героиню к главному мысленному заключению о своем реальном будущем.

Описывая время, стоит сразу обратить внимание на то, что художественное время близко к характеристике «разом данное», что означает отсутствие дифференцированности на прошлое, настоящее и будущее. Да, есть упоминания о прошлом, но это больше касается отрывочных воспоминаний. Все действие, которое важно для понимания идеи произведения, заложено в одном времени, в одной конкретной «ночи». Также стоит отнести художественное время к одномерному, так как нет параллельно происходящих событий (скорее всего, на это влияет то, что повествуется от лица одного человека). Исходя из анализа событийной оси, мы можем сделать вывод о непрерывистом размещении событий во времени и необратимости времени, что констатирует реалистический метод в произведении. Время не насыщено разными событиями, но это не является негативным аспектом, так как чтобы показать внутреннее состояние на пороге жизненных изменений, наиболее подходящим решением является отразить не большую, но значимую часть действий.

Художественное время в «Заре всю ночь» создано автором с целью отображения момента, который может все поменять, с целью отображения важности небольшого периода времени, чтобы как-то повлиять на целую будущую жизнь. Также использование автором ночного мира еще больше доказывает его предпочтительность в использовании архетипа ночи как литературного символа не только в лирических произведениях, но и в эпическом жанре.

Анализ времени и пространства предоставил нам возможность убедиться в применении методов реализма, а также предоставил обширные сведения о составе лексического запаса Бунина, его художественном методе и стиле. Философские рассуждения, взаимодействия «души» и «природы», созерцание как важный познавательный элемент – все это было выявлено в тексте и может быть полезным при редакторской подготовке сборника, который тематически вберет в себя различные произведения, в которых автором будут объединены человеческие чувства и многофункциональность пейзажа. Потенциальный сборник рассказов может быть создан как на основе исключительно произведений Бунина, так и всех тематически соотносящихся по анализу пространства и времени произведений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ничипоров И.Б. И.А. Бунин. Очерк творчества. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.portal-slovo.ru/philology/37240.php> (дата обращения 10.10.2019).
2. Рябова С. Г. Архетипические структуры в художественном мире И. А. Бунина [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12893574> (дата обращения 10.10.2019)
3. Зеленцова С. В. Функции пейзажа в малой прозе И.А. Бунина (на материале произведений 1892-1916 гг.) [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30375858> (дата обращения 10.10.2019).
4. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие. 3-е изд. — М.: Флинта. Наука, 2000. — 248 с.

5. Бунин И. А. Первая любовь. — М: АСТ, 2002. — С. 232-237.

Горбунова Любовь Викторовна – бакалавр; Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: lubagorbunova3000@yandex.ru

Волошинова Татьяна Юрьевна – доцент; Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: t.u.voloshinova@mail.ru

THE RESULTS OF A LINGUISTIC ANALYSIS THE ARTISTIC REALITY OF TEXT IN THE I. A. BUNIN'S STORY "DAWN ALL NIGHT"

Abstract. *The article discusses the usefulness and necessity of linguistic analysis in the editorial preparation of the publication of fiction and suggests a methodology for analyzing the artistic world in works of small prose. The basis for the study was the story of I. A. Bunin, "Dawn all night." Studying the projection of the author's philosophy on his works is the basis on which the concept of the future publication is further imposed, therefore, due to the analysis and comparison of knowledge about Bunin himself, it is possible for high-quality specialist publish the book successfully.*

Key words: *artistic world; artistic reality; I. A. Bunin; linguistic analysis; literature; prose*

Lyubov V. Gorbunova – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: lubagorbunova3000@yandex.ru

Tatyana Y. Voloshinova - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Saint Petersburg, Russia; e-mail: t.u.voloshinova@mail.ru

УДК 811.111

И.А. Гостева, Л.К. Бободжанова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Англоязычная документалистика: своеобразие перевода на русский язык

Аннотация. *Статья посвящена выявлению специфики перевода кинотекстов документальных фильмов. Документалистика представляет собой отдельный жанр кинематографа, обладающий рядом особенностей и нюансов: перевод подобных картин, с одной стороны, представляет собой творческий процесс, в котором нет места шаблону, однако с другой стороны, переводчики сдерживают содержательный, структурный и лингвистический компоненты оригинального фильма. В статье представлены примеры из англоязычных фильмов, рассказывающих об аварии на Чернобыльской АЭС, наиболее ярко отражающие особенности киноперевода документалистики.*

Ключевые слова: *аудиовизуальный перевод, киноперевод, документальный фильм, переводческие трансформации, предпереводческий анализ*

Современный кинематограф предлагает нам не только художественные игровые фильмы, но и документальные, которые не переносят зрителей в выдуманный мир, а описывают действительность. Документальное кино – отдельный жанр кинематографа с своей специфичной структурой. По выражению известного основателя британской школы кинодокументалистики Джона Грирсона, «документальный фильм является творческой интерпретацией современной действительности» [1, с. 236]. В отличие от художественных картин, в основу документальных картин входит как постановочная, так и репортажная съемка (т.е. съемка реальных лиц и мест), а также иллюстративные вкрапления архивных данных и научных фактов. Важно отметить, что документальное кино может создаваться только на фактах и научно доказанном материале, что создает ряд трудностей для переводчика. Ему необходимо досконально изучить все, что связано с переводимым фильмом, с учетом незначительных деталей. Без подобной предварительной подготовки переводчик не сможет в полной мере донести до зрителя идею автора киноленты или, в худшем случае, исказит информацию, что приведет к формированию неверного представления о рассматриваемом в фильме вопросе.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что зачастую киноперевод не рассматривается как самостоятельная область переводоведения, а отождествляется художественному переводу. Кроме того, за последние десятилетия количество зарубежных документальных фильмов значительно увеличилось, но качество их перевода сильно упало, поэтому нехватка научных разработок в данной области стала ощущаться особенно остро.

Впервые термин «документальный фильм» применительно к определённом жанру кинематографа был предложен вышеупомянутым Джоном Грирсоном в 1920-х годах. В то время документальными называли фильмы-путешествия по миру. В наше время термин «документальное кино» расширил свое значение, он стал применяться к гораздо большему числу различных кинокартин. По мнению известного режиссера документалистики Хью Бэдли, «многие из фильмов, именуемых сегодня документальными, правильнее было бы назвать фильмами, отображающими действительность» [1, с. 5], и в силу разнообразия фильмов, которые условно называют документальными, данное определение наиболее точное и узкое. Документальный фильм призван показать нам наш мир во всем его многообразии, а именно: людей, так по-разному живущих на шести континентах, их быт и трудности, а также природу, культуру, науку и т.д. Документальное кино обычно характеризуется длинными статичными кадрами, естественными локациями и освещением, натуральной съёмкой, интервью и закадровым голосом [2]. Однако кинематограф – сфера творчества, которое невозможно поставить в рамки и ограничить четкими формулировками, следует подчеркнуть условность определения Бэдли и вышеперечисленных характеристик [3]. Именно поэтому любой список жанров документалистики будет также спорным, так как даже само деление на игровое и неигровое кино ставится под сомнение. Тем не менее, можно условно обозначить десять сложившихся жанров документальных картин, различающихся по тематической направленности, стилю и характеру производства. Хроника, исторически первый жанр документального кино, в первой половине XX века была одним из основных источников новостей. В наши дни хроника событий тех времен является важным историческим документом, но сам жанр практически перестал существовать из-за

доступности видеокамер, фотоаппаратов и мобильных телефонов. В начале XX века зародился жанр этнографического документального фильма. Очень долго данное направление в документалистике развивалось как «дисциплина «профессиональных элит западных университетов» [4, с. 34] в ходе дальних экспедиций и было «окрашено колониальной интонацией» [5, с. 2], однако с течением времени этот жанр эволюционировал и стал более массовым: современное этнографическое кино ставит своей целью представить и понять различные культуры, чаще всего экзотические для западного зрителя. Киноэссе, или фильм-дневник, подвергает анализу факты и явления общественной жизни или жизни отдельной личности через призму восприятия режиссера. В таких картинах много закадровых рассуждений и наблюдений, его структура подчинена мысли и мировоззрению автора. Жанр фильма-расследования, надо полагать, является самым популярным в репертуаре современной документалистики. Документальные расследования могут быть посвящены разнообразным событиям – от масштабных катастроф до случаев из частной жизни. Жанр кинонаблюдения подразумевает относительно объективное исследование какой-либо группы людей без вмешательства в происходящее, без интервью, без постановочных сцен, без закадрового комментирования, без провокаций для катализации событий и т.д. Такие картины помогают зафиксировать естественное поведение людей и их непритворные реакции на происходящее. Портретная документалистика (т.н. кинопортрет) – фильмы о личности и о связанной с ней истории. Следует добавить, что не всегда в качестве главного героя фильма выбирается известный человек, иногда режиссер намеренно снимает обыкновенных людей, типичных представителей своей эпохи. К жанру экспериментального документального кино можно отнести зачастую непонятные зрителям картины, режиссеры которых не показывают ничего конкретного и не рассуждают, а лишь занимаются поиском новых методов и технологий в кино. Докуфикшен – гибридный вид документалистики, находящийся на пересечении игрового и неигрового кино. В нем участвуют реальные люди, а не актеры, но само действие является постановкой. Докуфикшен схож с мокьюментари (от англ. “mock” – «насмешка»), но последний жанр гораздо ближе к игровому кино. Строго говоря, мокьюментари можно назвать «игрой в документальное кино», так как в нем воспроизводится и пародируется эстетика документалистики в вымышленных обстоятельствах. Интересным и парадоксальным представляется жанр документальной анимации, который представлен очень небольшим количеством мультфильмов. Такая документалистика снимается лишь в том случае, если не осталось фотографий и видеозаписей какого-либо события, и режиссер прибегает к зарисовкам по памяти [5].

Перевод документальной кинопродукции представляет собой многоэтапную, кропотливую работу с обязательным изучением терминологии и материалов, которые легли в основу фильма. Предпереводческий анализ документальной картины необходим для расшифровки заложенной в ней имплицитной информации. Современное кино отражает культурные последствия глобализации, что выражается в его цитатном, референциальном характере [6], и переводчик должен выявить эти интертекстуальные связи, чтобы выбрать верную стратегию перевода. Иными словами, переводчик раскрывает все смысловые планы фильма и принимает решение об их сохранении или опущении при переводе. Для этого ему необходимо знание и иноязычной, и собственной культуры, чтобы перевод был ни слишком

сжатым, ни слишком подробным. Кроме того, нередко даже высококомпетентные профессионалы выполняют неадекватный перевод картины лишь потому, что им неинтересен и неизвестен ее мир. Во избежание подобных ситуаций переводчикам необходимо, ориентируясь на собственные интересы или принадлежность к одной из субкультур, выбрать свою нишу и стараться переводить только те картины, тематика которых знакома и близка им по духу [7].

Для перевода документального кино следует осуществить предпереводческий анализ, в рамках которого переводчик смотрит фильм как обычный зритель. Во время просмотра необходимо быть предельно внимательным, не упускать детали и отмечать фразы и эпизоды, смысл которых не ясен, потому что с большой вероятностью именно в них заложена референциальная информация. Следующим этапом является сбор и анализ всей доступной информации о документальном фильме: документальные источники, научные работы, справочная литература, воспоминания о событии, интервью и т.п. Затем, когда переводчик получит полный текст картины в виде субтитров или монтажных листов, следует еще раз ее посмотреть и отметить языковые особенности персонажей фильма (сленговые выражения, прозвища, профессионализмы и т.п.) и закадрового текста. На заключительном этапе предпереводческого анализа определяется целевая аудитория документального фильма и значимость собранной ранее информации, ее влияние на перевод, а также стиль перевода. В кино, адресованном подросткам, все говорят на естественном для молодежи языке, а переводя документалистику для профессионалов или научных работников, необходимо оперировать терминологией. Текст документальных фильмов зачастую нуждается в локализации, т.е. в адаптации для представителей определенной культуры с учетом особенностей их менталитета и мировоззрения. Готовый перевод требует синхронизации со звуковой дорожкой, текст «подгоняется» под движения губ персонажей и в соответствии с хронометражем кинокартины, а затем корректируется для удобства актеров озвучки. На этом «разрушительном» этапе переводчики почти всегда вынуждены сокращать объем слов и оставлять только самые важные реплики [8]. С учетом всех вышеизложенных тонкостей и ограничений, переводчик должен сохранить интенцию, манеру передачи и задумку автора в полном объеме без смысловых потерь. Перевод документалистики, как и киноперевод в целом, это не только трудоемкий, но и творческий процесс. Наряду с режиссёром и съёмочной группой, переводчик творит, передавая тонкости взгляда режиссера на проблему через призму собственной эрудиции, чувства меры и фоновых знаний [9].

Далее на материале англоязычных документальных фильмов “Life After: Chernobyl” (Animal Planet) и “The Battle of Chernobyl” (Discovery) мы рассмотрим наиболее распространенные переводческие трансформации. При анализе этих картин сразу бросается в глаза большое количество опущений и снижения экспрессии при переводе с английского на русский: “*receive order to test out the self-fueling system of the reactor*” - «*проводят испытание системы энергопитания реактора*»; “*the... cover of the reactor is blustered into the air*” - «*поднимет в воздух крышу реактора*»; “*the first firemen on the scene battled with the fire with no special protective DM [defensive means]*” - «*первые прибывшие на место тушили огонь без снаряжения*»; “*wedge hand-to-hand contact with this new invisible enemy*” - «*будут вести сражение с невидимым врагом*»; “*fell on the front of nuclear contamination*” - «*попали под*

действие радиации»; *“they tell the story of the hidden war, but also that the huge lie whose consequences continued 20 years later to worsen the tale of the disaster”* - «рассказывают о секретной войне, которая продолжает уносить жизни и 20 лет спустя»; *“searching for answers to unusual behaviors and mutations”* - «пытаясь найти причину странных проявлений»; фраза *“no one was prepared for the situation”* была полностью опущена. Работая над интервью очевидца аварии с русского языка на английский, переводчики отказались от буквализма в пользу генерализации и добавления, однако, на наш взгляд, использование этих приемов перевода данном случае исказили смысл оригинального высказывания: *«Багровое, голубое...красное. Все оттенки были кровавые больше, чем... радуга»* - *“There were a lot of bright colors. Colors like blood, a rainbow. It was beautiful”*. В ряде случаев переводчики, наоборот, прибегали к усилению экспрессии: *“a ruthless battle no one talked about”* - «безжалостное сражение, оставшееся невоспетым»; *“thousands of lives sacrificed that history chose to forget”* - «унесшее жизни тысяч безымянных и уже забытых героев»; *“undisturbed by humans, this used to be a haven for wildlife”* - «без вмешательства человека, эта местность стала раем для дикой природы».

Рассматриваемые фильмы содержат большое количество специальной терминологии, что типично для документалистики. Для передачи большинства специальных терминов переводчики воспользовались уже существующими регулярными соответствиями, поэтому в этих случаях их задача сводилась к выбору верного регулярного значения с опорой на контекст и научную сферу: *“security system”* - «система аварийной останковки»; *“reactor meltdown”* - «взрыв реактора»; *“acute exposure to radiation”* - «чрезмерная доза облучения»; *“radioactive fallout”* - «радиоактивные осадки»; *“series of detonation go off in the core of the reactor”* - «в активной зоне реактора происходит несколько детонаций». Однако в большинстве случаев для передачи высказываний персонажей и закадрового голоса применялись переводческие трансформации. К примеру, переводчики нередко использовали прием генерализации: *“military-grade training and protective gear”* - «военная подготовка и экипировка»; *“their mission is to find out what 30 years of nuclear fallout has done to life here”* - «они хотят узнать, как радиация повлияла на жизнь за 30 лет»; *“lure the wolves closer to their traps”* - «приманить волков поближе»; *“a spray of fire charged with gas and particles fusing”* - «столб пламени, насыщенный плавящимися радиоактивными веществами». Частое применение приема логического развития говорит о высоком мастерстве переводчиков: *“it is still abandoned, sealed off”* - «она все еще радиоактивна и заброшена»; *“access strictly controlled”* - «въезд запрещен»; *“they have been briefed on the symptoms to watch out for”* - «их предупредили о возможных последствиях»; *“see wolves in action”* - «снять поведение волков в дикой природе»; *“they will journey into unexplored areas”* - «они отправятся в самое сердце неизведанных территорий», *“the boy is massive!”* - «какая громадина!». Сталкиваясь со сложными языковыми ситуациями, где необходимо ярко передавать эмоциональное содержание реплик, переводчики творчески подошли к решению задачи и использовали прием целостного преобразования: *“it is teeming with wildlife”* - «жизнь здесь бьет ключом»; *“that’s a huge signature what’s happening now”* - «какой большой след»; *“call it a night”* - «на этом ночную прогулку решили закончить».

Проведенный анализ документальных фильмов и их русскоязычных версий позволил заключить, что переводчику документалистики необходим высокий уровень владения как родным, так и иностранным языком, ему следует досконально изучить проблемы, которые раскрываются в фильме с целью последующего успешного перевода.

Вышеизложенное позволяет заключить, что документалистика представляет собой особый вид кинопродукции, ее перевод имеет свою специфику и не может рассматриваться как вид художественного перевода. Работа переводчика над документальным фильмом состоит из нескольких этапов, занимает много времени и требует тщательной подготовки. Кино данного жанра может содержать элементы, которые представляют дополнительную сложность для переводчика, в частности фрагменты интервью (в особенности уличные опросы), специальную терминологию, фактологическую информацию, которую следует находить и проверять (топонимы, антропонимы, даты, названия организаций и т.п.), имплицитную информацию (подтекст), поэтому рекомендуется выполнять предпереводческий анализ документалистики. Перевод подобных фильмов неизбежно требует подбора эквивалентов (как правило, к терминологии) и поиска различных видов лексических трансформаций, а выбор переводческой стратегии должен учитывать характер целевой аудитории и национально-культурную специфику. Готовый перевод нуждается в синхронизации с визуальным рядом, и в силу того, что текст при переводе с английского на русский имеет тенденцию увеличиваться в объеме, часто возникает необходимость сокращать объем слов и оставлять только самые важные реплики. Творческий и гибкий подход к переводу, обширные фоновые знания и блестящее владение родным и иностранным языком помогают осуществить адекватный перевод без искажения смысла и интенций режиссера и с учетом всех ограничений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бэдли Х. Техника документального кинофильма: пер. с англ. - М. Искусство, 1972. – 240 с.
2. Ифань Б. Определение документального фильма и его особенности // Достижения науки и образования. 2018. №6 (28). С. 104-105.
3. Матасов Р. А. История кино/видео перевода // Вестник Московского университета [Электронный ресурс]. Серия 22. Теория перевода. 2008. №3. С. 3-27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-kino-video-perevoda> (дата обращения: 29.02.2020).
4. Горных А. Визуальная антропология: видеть себя другим. // Антропологический форум. 2007. №7. С.32-52.
5. Карташов А. От мокьюментари до хроники: все виды документального кино/ Arzamas [Электронный ресурс]: просветительский проект. URL: <https://arzamas.academy/materials/1712%204> (дата обращения: 29.02.2020)
6. Геращенко Л.Л., Коротков Р.П. «Мытье и стирка» или постмодернизм в отечественном кино / Аналитика культурологии [Электронный ресурс]. 2014. №28. С.151-161. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mytie-i-stirka-ili-postmodernizm-v-otechestvennom-kino> (дата обращения: 29.02.2020).
7. Плеханова Т.Ф. Текст как диалог: Монография. – Минск: Издательство МГЛУ, 2002. – 253 с.

8. Гараева М.Р., Гиниятуллина А.Ю. Переводческий анализ текста: учебное пособие / Под ред. Хисамовой В.Н. – Казань, 2016. – 94с.
9. Жигмытов Ц. Перевод художественных фильмов с английского языка на русский / Научный корреспондент [Электронный ресурс]: электронная библиотечная система. URL: <https://nauchkor.ru/pubs/perevod-hudozhestvennyh-filmov-s-angliyskogo-yazyka-na-russkiy-572db55b5f1be72184500c51> (дата обращения: 29.02.2020)

Гостева Илона Алексеевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ilonagostevawork@yandex.ru

Бободжанова Лола Кадыровна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: tulipan@mail.ru

ENGLISH LANGUAGE DOCUMENTARY: TRANSLATION ISSUES

Abstract. *The paper embraces a range of issues related to documentary translation. Being a unique and complex branch of cinematograph, the documentary genre demands thorough consideration due to its distinctive features. On the one hand, the translation of documentary is an act of converting ideas from one language into another, and, as such, it is a creative act, on the other hand, it needs carrying the meaning, the tone and the structure of the original movie. The conducted research provides various examples from the documentary films to illustrate these transformations.*

Keywords: *audiovisual translation, film translation, documentary, translation transformations, pre-translation analysis*

Илона А. Гостева - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Russia, Saint Petersburg; e-mail: ilonagostevawork@yandex.ru

Lola K. Bobodzhanova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Russia, Saint Petersburg; e-mail: tulipan@mail.ru

УДК 802.809

А.Д. Гречишкина, В.Н. Варламова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Отражение национально-культурной специфики фразеологических единиц с компонентом «Еда» в современном английском, немецком и русском языках

Аннотация. *Данная статья посвящена вопросу о национально-культурной специфике, как во фразеологии указанных языков в целом, так и уровни ее проявления в составе фразеологической единицы с компонентом «Еда» на примере фразеологической базы русского, английского и немецкого языков. В качестве практического материала были*

отобраны и проанализированы английские, немецкие и русские фразеологические единицы с компонентами «Молоко», «Хлеб», «Сыр», «Масло», а также фразеологические единицы с лакунарными гастрономическими компонентами – то есть, с такими компонентами, которые не имеют аналогов и являются маркерами национальной специфики определенной народности. Данная статья была выполнена в рамках изучения лингвокультурологического аспекта ФЕ, объективируемых лексемой «Еда», в русском, немецком и английском фразеологических фондах.

Ключевые слова: *национально-культурная специфика, фразеологическая единица, фразеосемантическое поле, лингвокультурологический аспект*

В современном мире уже никем не оспаривается тезис о наличии родственной связи между тем или иным культурным наследием и языком, и, в следствие, между человеком и языком. Язык стал универсальным мостом для передачи человеческой мысли, а также позволил нам научиться декодировать необходимую информацию, и тем самым, передавать знания и опыт будущим поколениям. По мнению многих ученых, культурная самобытность какой-то конкретной языковой направленности особенно ярко выражается через призму фразеологии, ведь фразеологическая система языка отражает как диалектическое единство языка и культуры, так и языка, и его носителя.

Если рассматривать фразеологическое поле (ФП) как неотъемлемую часть словарного состава того или иного языкового сообщества, можно справедливо заметить, что оно представляет собой неоднородную, многомерную систему, в составе которой находятся элементы, обладающие своими индивидуальными структур семантическими характеристиками. Более того, с точки зрения специфики национально-культурного концепта, транслируемого носителями того или иного языкового сообщества в фразеологической форме, фразеологические единицы (ФЕ) по своей структуре также отражают и особое социокультурное своеобразие, вызванное условиями жизни и предпосылками исторического развития определенной народности. Как справедливо отметила В.Н. Телия, «система образов», закрепленных во фразеологическом составе языка, служит своего рода «нишей» для кумуляции мировоззрения и так или иначе связана с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности, а потому может свидетельствовать о ее культурно-национальном опыте и традициях [1, с. 214-215]. В соответствии с этим, под ФЕ возможно и нужно понимать лингвокультурологические единицы, то есть единицы, во внутренней форме которых отражено мировидение того или иного лингвокультурного сообщества. Мы полностью согласны с В.Н. Телией, что ФЕ—это определенные культурные коннотации, запечатленные в образном основании.

В.А. Маслова также указывает на оправданную связь ФЕ с фоновыми знаниями носителей определенной культуры, т.е., с культурно-историческими традициями конкретного языкового сообщества. По ее мнению, фразеологизмы приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с определенной картиной мира, что и подразумевает, что люди той или иной национальности выражают свое отношение к окружающему миру путем внедрения единиц фразеологии своего языка в речь [2].

По мнению профессора В.А. Масловой, национально-культурная специфика фразеологизмов подразумевает трехуровневую систему [2]:

1.Уровень совокупного фразеологического значения. Другими словами, это безэквивалентные ФЕ или ФЕ – лакуны, которые существуют в любом языке. Примечательно в данном случае то, что концепты, передающие семантику данных фразеологизмов, присутствуют в языковой картине мира других народностей, однако лишь образы, описываемые данными фразеологизмами понятны представителям иноязычных культур.

Таблица 1. Уровень совокупного фразеологического значения

| Английские ФЕ | Немецкие ФЕ | Русские ФЕ |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Milk of human kindness • To milk a duck | <ul style="list-style-type: none"> • Milchmädchenrechnung • DieMilchabrahamen | <ul style="list-style-type: none"> • Молоко на губах не обсохло • Птичьё молоко |
| <ul style="list-style-type: none"> • A hair in the butter • Butterfingers | <ul style="list-style-type: none"> • Alles ist in Butter • Ein Herz wie Butter haben | <ul style="list-style-type: none"> • Чепуха на постном масле |
| <ul style="list-style-type: none"> • As different as chalk and cheese • Have more holes than Swiss cheese | <ul style="list-style-type: none"> • DreiKäse hoch • KäseschlieBST den Magen | <ul style="list-style-type: none"> • Сыр в мышеловке/ бесплатный сыр • Сыр-бор |

Например, популярная в США идиома, указанная в Таблице 1 – ‘*Have more holes than Swiss cheese*’ относится к швейцарскому сыру *Эмменталь*, в котором много дыр. Название этого сыра происходит от долины реки Эмме в швейцарском кантоне Берн (нем. Emmental–долина реки Эмме). Однако в Америке «швейцарским сыром» на сегодняшний день называют совершенно любой сыр, в котором много дыр, а данная идиома, вовсе, будет адресована крайне нездоровому (с моральной точки зрения) и порочному человеку;

2.Уровень прямого значения свободного словосочетания (которое было образно переосмыслено). Маркированность национальной специфики данных фразеологизмов обуславливается за счёт специфических для данного народа слов, входящих в состав ФЕ, путем внедрения каких-либо реалий, известных только носителям одной нации или нескольким, связанным общностью культуры или религии (Таблица 2).

Таблица 2. Уровень прямого значения свободного словосочетания

| Английские ФЕ | Немецкие ФЕ | Русские ФЕ |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • The greatest thing since sliced bread • Get something in apple-pie order | <ul style="list-style-type: none"> • Kleine Brötchen backen • Den Brotkorb höher hängen • sein Brot mit Tränen essen | <ul style="list-style-type: none"> • Крутить баранку • Хлеб – соль • Не солоно хлебавши (соль) |

Очень большое значение в немецкой кухне и, в последствие, в культуре, имеет хлеб. На сегодня в Германии существует свыше 300 сортов хлеба. Однако при этом стоит учитывать, что в лексему ‘*Brot*’–хлеб немцы вкладывают намного более широкий смысл, чем русский народ. Под этим «названием» в Германии подразумевают разнообразную выпечку,

пирожные и печенье, в отличие от русского языка, где хлеб в узком смысле будет однозначным словом.

Далее, русское «*не солоно хлебавши*» разг.–обманувшись в своих ожиданиях, надеждах, не добившись желаемого [3]. Предыстория выражения такова: соль на Руси была очень дорогой. Желанные гости получали за столом соли побольше, чем домашние. Нежеланному или незваному гостю соли вообще могло не достаться, и он уходил из гостей «не солоно хлебавшим».

И наконец, английская культура. Никто не уверен, где конкретно пустило свои корни выражение ‘*apple-pie order*’. Одни полагают, что давным-давно какие-то шотландские и английские писатели использовали это выражение. Другие говорят, что этот фразеологизм использовался населением Новой Англии, чьи домохозяйки нарезали яблоки ровными дольками, затем аккуратно выкладывали в формы для пирогов, ряд за рядом. Как однажды подметил один писатель, женщины Новой Англии любили все на своем месте, т.е. все «в очередности яблочного пирога» [4].

3.Уровень значений отдельных лексических компонентов. Национальная специфика фразеологизма может также отражать историю народа и его своеобразные традиции или характер его населения. На первый взгляд, данный уровень имеет некое сходство с предыдущим, однако, по мнению Масловой, достоин обособления в отдельный пункт (Таблица 3).

Таблица 3. Уровень значений отдельных лексических компонентов

| Английские ФЕ | Немецкие ФЕ | Русские ФЕ |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • A good voice to beg bacon | <ul style="list-style-type: none"> • Wurst wider (gegen) • Wurst • Es geht um die Wurst | <ul style="list-style-type: none"> • Тертый калач |

Фразеологизм «*тертый калач*» – очень опытный человек, которого трудно провести, обмануть, «бывалый». Калач – блюдо русской кухни, хлебное изделие из пшеничной муки, выпеченное в форме замка с дужкой или с двумя согнутыми рожками. Переосмысление этого выражения связано с тем, что тертый калач выпекается из крутого калачного теста, которое долго мнут и трут; отсюда и пословица – «не терт, не мят, не будет калач» (в переносном смысле – «беды человека научают») [5].

‘*Es geht um die Wurst*’ в переводе с немецкого – «сейчас или никогда». Примечательно, что, когда в Германии говорят о колбасе, пусть и в переносном смысле, значит, речь идет о каком-то предмете исключительной важности. Выражение, как предполагается, берет свое начало со времен, когда колбаса была желанным призом на традиционных ярмарочных играх. В ту пору для бедных людей, в рационе которых мясо встречалось нечасто, колбаса была щедрой наградой. Также, в определенных филологических кругах существует гипотеза о возникновении идиомы благодаря знаменитой проповеди «О свободе выбора пищи», произнесенной в 1522 году швейцарским реформатором и гуманистом Ульрихом Цвингли против постов, установленных римской церковью [6].

Английская идиома *'a good voice to beg bacon'* используется, чтобы высмеивать чей-то голос, например, во время пения или выступления. Поскольку свинина и бекон раньше были основными, если не единственными мясными продуктами, доступными англичанам, «бекон» часто использовался в качестве метафоры для обозначения хорошего материального дохода, стабильности или даже богатства. Оттого иметь «хороший голос, чтобы просить о беконе», значит – иметь плохой, грубый голос, как у человека, который недоедает и «попрошайничает» [7].

Таким образом, можно справедливо заключить, что национально-культурный компонент является неотъемлемой составляющей фразеологического состава языка, в то время как национально-культурная специфика может проявляться в составе фразеологических единиц в различной степени. В результате анализа фразеосемантического поля «Еда» в русском, английском и немецком языках на примере фразеологизмов с компонентами *'Milk–Milch–Молоко'*, *'Butter–Butter–Масло'*, *'Cheese–Käse – Сыр'* и других, можно сделать вывод о том, что фразеологические единицы с национально-культурным элементом семантики присутствуют во фразеологическом фонде всех трех языков, где лексема «Еда» как раз выступает в качестве маркера национально-культурной специфики английского, немецкого и русского языковых сообществ. В данной статье также были рассмотрены три уровня проявления национально-культурной специфики, что помогло сделать вывод и о том, что фразеологические единицы, объективируемые лексемой «Еда», в значительной мере отражают национально-культурную специфику языковой системы всех трех народностей.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. - М.: Языки русской культуры, 1996. - 288 с.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова.- М.: Академия, 2001.- 208 с.
3. Академик.Учебный фразеологический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://phraseologiya.academic.ru/711/несолоно_хлебавши%5D (28.02.2020).
- 4.ApplePieOrder – Полиглот онлайн [Электронный ресурс]. Режим доступа:<https://polyglotmobile.ru/listening/words-stories-part-3/apple-pie-order/> (28.02.2020).
- 5.Лубенская С. И. Русско-английский фразеологический словарь. – М.: Языки русской культуры,1997. – 1056 с.
- 6.Новости Германии на русском - Germania.one [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://mt.germania.one/blog/43699181319/Nemetskiy-slovar:-8-luchshih-«kolbasnyih»-vyirazheniy?nr=1&utm_referrer=mirtesen.ru (28.02.2020).
7. Bacon – Idioms by the Free Dictionary [Электронный.ресурс]. Режим доступа.: <https://idioms.thefreedictionary.com/bacon> (28.02.2020).

Гречишкина Анжелика Дмитриевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический

университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: angelika_grechishkina@mail.ru;

Варламова Вера Николаевна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: varlamova7@yandex.ru

ETHNIC-CULTURAL SPECIFICITY REFLECTION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ‘FOOD’ COMPONENT IN MODERN ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Abstract. *The present article is devoted to the notion of ethnic-cultural specificity, both in the phraseology of English, German and Russian as a whole, and in the levels of its manifestation in the phraseological units with the “Food” component. The practical part of this article consists of English, German and Russian phraseological units with the components “Milk”, “Bread”, “Cheese”, “Butter”, and also phraseological units with lacunar gastronomic components, which don’t analogues and operate as markers of the national specificity of a particular nationality. This article was performed as part of the study of the linguoculturological aspect of phraseological units, objectified by the token “Food”, in Russian, German and English phraseological funds.*

Keywords: *ethnic-cultural specificity, phraseology, phraseological units, ethnic-cultural specificity, phrase-semantic field, linguoculturological aspect*

Angelika D. Grechishkina — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Russia, Saint-Petersburg; e-mail: angelika_grechishkina@mail.ru;

Vera N. Varlamova — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Russia, Saint-Petersburg; e-mail: varlamova7@yandex.ru

УДК 159.9.07

К.О. Дмитриева, А.В. Шарунова, Ф.И. Валиева

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Сравнительный анализ уровня толерантности китайских и российских студентов в условиях академической мобильности

Аннотация. *Статья посвящена сравнительному анализу уровня толерантности китайских и российских студентов. Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил выделить наиболее актуальные направления и концепты в работах, посвященных адаптации в условиях академической мобильности. На основе репрезентативной выборки были выявлены различия на уровне средних значений эмоционального интеллекта и толерантности. Уровень эмоционального интеллекта и толерантности определялся с использованием валидных методик (Н. Холла и Г. У. Солдатовой). Связь и взаимозависимость эмоционального интеллекта и толерантности, включая их компоненты, а в последующем и результативность адаптации студентов, определялись математико-статистическими методами.*

Ключевые слова: *академическая мобильность, толерантность, толерантная среда, толерантная личность*

В современном образовательном процессе академическая мобильность предоставляет студентам множество возможностей обучения за границей. Актуальность данной работы объясняется тем, что с каждым годом число университетов, обучающих студентов разных национальностей и культур, возрастает, и в связи с этим особое внимание привлекает проблема толерантности как у представителей принимающей культуры, так и у адаптирующейся стороны. Правильно организованная толерантная образовательная среда способствует упрощению процесса социокультурной адаптации.

Целью данной статьи является изучение влияния уровня эмоционального интеллекта и толерантности на процесс социокультурной адаптации иностранных студентов СПбПУ Петра Великого. Цель определила ряд задач, в которые вошли анализ научно-исследовательской литературы, выбор исследовательского инструментария и анкетирование, анализ и описание полученных данных.

Первая реакция человека на изменения окружающей среды происходит именно на эмоциональном уровне, и в зависимости от уровня эмоционального интеллекта определяется то, как поведёт себя человек в той или иной ситуации. Неоднократно было доказано, что эмоциональный интеллект тесно связан с наличием толерантных черт. Чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ниже степень проявления интолерантности по отношению к другим людям.

В своих статьях О.В. Харитонова, О.В. Проскура, И.Ю. Герасимчук дают различные определения термину «академическая мобильность». Наиболее полным является определение О.В. Харитоновой, поэтому далее под «академической мобильностью» мы будем подразумевать «перемещение студентов и преподавателей высших учебных заведений на определённый период в другое образовательное или научное заведение в пределах или за пределами своей страны с целью обучения или преподавания» [1].

Качество обучения в том или ином учебном заведении напрямую связано не только с компетентностью и квалифицированностью преподавательского состава, но и со средой, в которой обучается студент. Для создания благоприятной учебной среды в интернациональной группе у обучающихся должен быть достаточный уровень толерантности.

Проблеме толерантности посвящено много работ. Например, Шевцова Г.И. видит толерантность как терпимое, уважительное отношение человека к каким-либо отличительным чертам [2], а А.Г. Асмолов – как «личное качество (свойство) человека, как способность индивида воспринимать без агрессии мнения, отличающиеся от собственных, а также особенности внешности и поведения других индивидов» [3]. Так как в данной статье речь пойдет об уровне адаптации студентов в вузе, то в качестве ведущего термина было выбрано определение С.Н. Толстиковой: «толерантность студентов – это спектр личностных проявлений уважения, принятие и правильное понимание студентами богатого многообразия культур мира, ценность другой личности; отражение доброжелательности и эмпатии, проявляющихся в активном отношении, общении, поведении, разрешении конфликтных и проблемных ситуаций» [4].

Данное определение указывает на тесную взаимосвязь между образованием и толерантностью. Подтверждение этого высказывания можно найти в работе В. Пола Фогта «Толерантность и образование: учимся жить в условиях разнообразия и различий» («Tolerance and Education: Learning to Live with Diversity and Difference»), в которой говорится о том, что функции образования представляют собой не только донесение студентам новой информации и формирование определённых знаний, но и изменение их мышления, преподнесение им нового социального опыта [5]. Именно за счёт этого образование повышает терпимость к другим национальностям и способствует развенчиванию стереотипов.

Рассмотренные выше термины имеют непосредственное отношение к возможности построения толерантной среды. Данный термин рассматривали в своих работах такие учёные, как И.Г. Пчелинцева и М.Г. Милованова, А.С. Ковалёв и Л.С. Пилипчук. Наиболее подходящий для нашей работы термин был предложен российским философом А.А. Радугиным и заключается в том, что «толерантная среда является необходимым условием, способствующем обеспечению формирования основного мировоззренческого и социально-нравственного мышления» [6, с.102]. Он также считает, что толерантная среда должна развивать и воспитывать *толерантную личность* и добавляет, что это «личность с адекватной самооценкой, активно осваивающая и преобразующая окружающий мир, открытая и свободная, с высокоразвитыми механизмами самоидентификации, выражающая определённые духовные и культурно-исторические ценности» [6, с.102].

М. Ван Доорн, в свою очередь, утверждает, что такие качества, как гибкость, самооценка, открытость к опыту и доверие неразрывно связаны с толерантностью. По мнению автора статьи, психологическая незащищённость тесно связана с нетерпимостью, а открытость к опыту способствует формированию политической толерантности. Примечательно, что личностные характеристики и политическая терпимость осложняются образованием, так как черты личности могут быть изменены в процессе получения знаний [7]. Для этого в образовательных учреждениях следует создавать *толерантную среду*, которая обладает двумя главными свойствами: во-первых, она должна быть открыта для разнообразных убеждений, верований и национальностей, для межличностного и группового общения, спорных диалогов. Во-вторых, толерантная среда устойчива к влиянию как изнутри, так и снаружи, то есть те или иные противоречия не исключаются, а смягчаются, либо же отрицательное влияние снижается какими-то доступными средствами.

Для исследования уровня толерантности у студентов СПбПУ был составлен блок-опросник, включавший в себя вопросы из теста Н. Холла «Эмоциональный интеллект» [8] и экспресс-опросник Г.У. Солдатовой «Индекс толерантности» [9].

Опросник был предложен студентам разных возрастов из России и Китая, обучающихся в Санкт-Петербургском Политехническом Университете Петра Великого на различных направлениях. Всего в опросе приняли участие 74 человека: 27 представителей китайской культуры и 47 россиян. Средний возраст респондентов - 21 год (в диапазоне от 19 до 23 лет) (рис. 1).

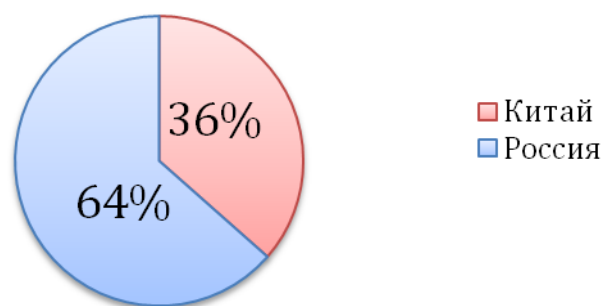


Рисунок 1. Количественный состав респондентов

Тест Холла показывает уровень эмоционального интеллекта по следующим аспектам: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, управление эмоциями других людей, эмпатия. В блок-опросник не были включены вопросы из субшкалы «самотивация». Выбор данного теста обусловлен тем, что высокий уровень эмоционального интеллекта помогает личности преодолеть напряженность и тревогу, вызванную сменой окружения, и позволяет ускорить процесс социокультурной адаптации. Результаты опроса китайских и российских студентов представлены на Рис. 2. Из диаграммы можно сделать вывод, что показатели таких компонентов, как эмоциональная осведомленность, эмпатия и распознавание эмоций других людей у российских студентов выше, чем у китайских, но при этом у них слабо развита способность управлять эмоциями. Также можно отметить, что показатели средних значений эмоционального интеллекта у китайских студентов находятся на примерно одинаковом уровне.

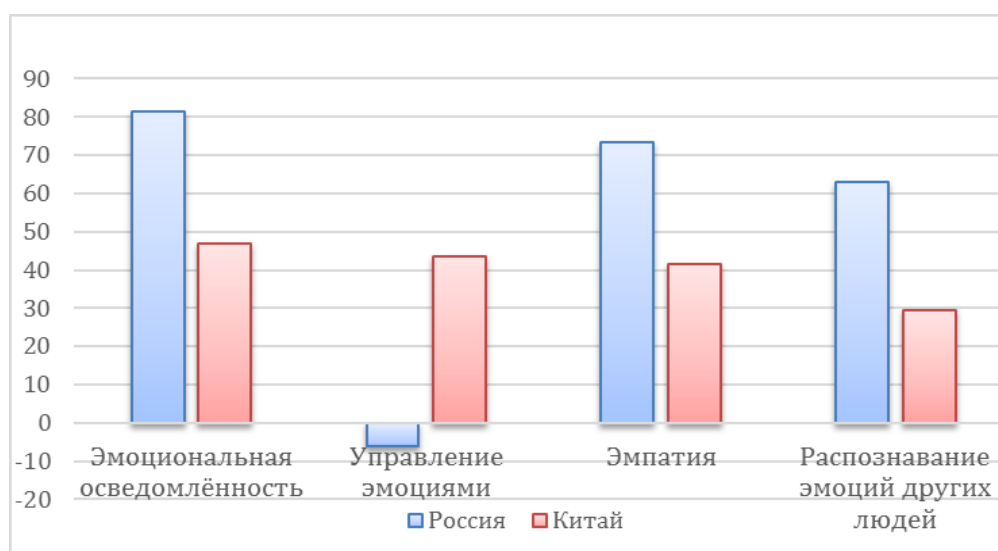


Рисунок 2. Сравнительная диаграмма средних значений эмоционального интеллекта

Для диагностики общего уровня толерантности был выбран опросник Г.У. Солдатовой «Индекс толерантности». Опросник состоит из трех субшкал, направленных на исследование этнической толерантности (т.е. отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе, оценка культурной дистанции), социальной толерантности (отношение к некоторым социальным группам: психически больные, нищие) и

толерантности как черты личности (коммуникативные установки: уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству) (рис.3). Так как по данным диаграммы показатели каждого из приведённых компонентов преобладают у российских студентов, можно прийти к заключению, что уровень толерантности у них выше, чем у китайских студентов. Это может быть связано с тем, что в немалой степени отношение одной нации к другой складывается на основе исторического опыта стран и культур.

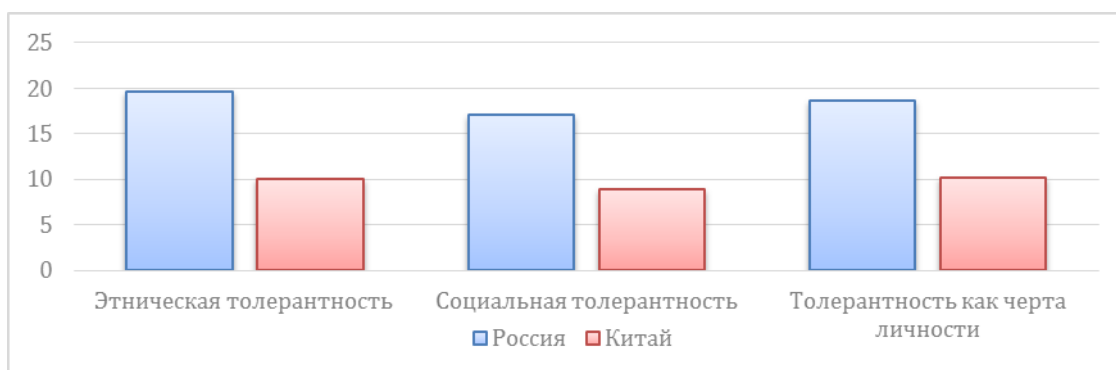


Рисунок 3. Сравнительная диаграмма средних значений толерантности

Для обработки полученных результатов нами были выбраны два **метода анализа**: корреляционный и факторный. Корреляционный анализ был проведён по методу линейной корреляции К. Пирсона, основанной на анализе средних статистических значений. Он помог нам измерить зависимости между различными факторами. В целом коэффициент корреляции варьировался от $-0,356$ до $0,811$. Наиболее значимые связи были обнаружены между эмпатией, распознаванием эмоций других людей, управлением своими эмоциями и эмоциональной осведомлённостью.

При проведении факторного анализа был использован метод анализа главных компонентов. Это позволило структурировать полученные данные, выделить основные факторы, а также выявить некоторые скрытые связи. На основе полученных данных корреляционного и факторного анализов были сделаны следующие **выводы**:

Была выявлена взаимосвязь между возрастом человека и отношением к культуре: чем старше человек, тем терпимее он становится по отношению к представителям другим культур. Данную закономерность можно проследить по корреляциям компонентов этническая толерантность с возрастом и страной, которые варьируются от $-0,300$ до $0,303$. С возрастом человек приобретает бóльший социальный опыт и находится под бóльшим влиянием социальных факторов.

Наибольшая корреляция наблюдается между такими факторами как эмпатия, распознавание эмоций других людей, а также распознавание собственных эмоций и управление эмоциями. С первым фактором корреляция составляет $0,580$, со вторым – $-0,302$ и с третьим – $0,811$. Умение понимать свои внутренние ощущения влияет на способность человека распознавать чужие эмоции, а желание разобраться в эмоциональном состоянии другого человека способствует осознанному сопереживанию ему, то есть эмпатии. Соответственно, для создания благоприятной атмосферы в учебном коллективе нужно в

первую очередь работать с управлением эмоциями, а именно научить студентов контролировать и понимать их.

При факторном анализе (табл. 1) были выделены следующие компоненты: 1 – социоэмоциональный фактор, который связан с социальным интеллектом; 2 – фактор толерантности; 3 – возрастной фактор (индивидуально-психологический).

Таблица 1. Факторный анализ средних значений эмоционального интеллекта и толерантности

| | Факторы | | |
|-----------------------------------|---------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Возраст | ,039 | -,090 | ,841 |
| Эмоциональная осведомлённость | 0,794 | -,116 | ,083 |
| Управление своими эмоциями | ,566 | -,154 | -,346 |
| Эмпатия | ,860 | ,031 | ,240 |
| Распознавание эмоций других людей | ,878 | ,157 | ,162 |
| Этническая толерантность | ,181 | ,288 | ,678 |
| Социальная толерантность | ,825 | ,825 | -,017 |
| Толерантность как черта личности | ,090 | ,803 | ,133 |

Данные, полученные в ходе факторного анализа, подтверждают вывод, сформированный на основе результатов корреляционного анализа. Поскольку молодёжь не обладает достаточным социальным опытом и не умеет управлять своими эмоциями, следует проводить обучающие тренинги, проблемные беседы и семинары для формирования толерантной среды в вузах. Умение понимать эмоции и чувства других людей является важным условием снижения уровня напряженности, а управление своими эмоциями поможет поддержать процесс адаптации в даже стрессогенных условиях. Привитие уважения и понимания уникальности других народов, многообразия их культур и исторических особенностей способствует формированию толерантной личности. На занятиях следует уделять время изучению особенностей культур, а также содействовать коммуникации студентов разных национальностей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Харитонов О.В. Академическая мобильность в пространстве высшего образования // Человек и образование. – 2012. – №2 (31). – С. 41-45.
2. Шевцова Г.И. Толерантность как фактор успешной социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях малого и среднего города // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2010. – №1. – С.89-98.
3. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию. – М.: Смысл, 2000. – С. 6.
4. Толстикова С.Н. К проблеме формирования толерантности у студентов в процессе обучения в вузе // Вестник Московского Государственного Гуманитарного университета Им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – №3. – С. 58-62.
5. Vogt W. P. Tolerance & Education: Learning to Live with Diversity and Difference // Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. – 1997. – Vol. 10. – P. 317.

6. Радугин А.А. Толерантность как духовно-нравственное основание реализации принципа свободы совести в современном обществе // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2013. – №23 (166). – С. 98-103.
7. M. van Doorn. The nature of tolerance and the social circumstances in which it emerges // Current Sociology. – 2014. – Vol. 62 (6). – P. 905-927.
8. Холл Н. Тест «Эмоциональный интеллект» [Электронный ресурс] // URL: <https://psytests.org/emotional/hall-run.html> – (дата обращения 15.11.2019)
9. Солдатова Г.У, Кравцова О.А., Хухлаев О.Е., Шайгерова Л.А. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» [Электронный ресурс] // URL: <https://onlinetestpad.com/ru/test/73881-ekspress-oprosnik-indeks-tolerantnosti-g-u-soldatova-o-a-kravцова-o-e-khukh>. – (дата обращения 15.11.2019)

Дмитриева Ксения Олеговна — бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kcyunya_dm@mail.ru

Шарунова Алина Викторовна — бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: sharunova-alina2014@yandex.ru

Валиева Фатима Ивановна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: jf.fairways@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEVEL OF TOLERANCE OF CHINESE AND RUSSIAN STUDENTS IN TERMS OF ACADEMIC MOBILITY

Abstract. *The article is devoted to a comparative analysis of the level of tolerance of Chinese and Russian students. Analysis of domestic and foreign studies has allowed us to identify the most relevant areas and concepts in the works on adaptation in the conditions of academic mobility. Based on a representative survey sample, differences were found in the level of average values of emotional intelligence and tolerance. The level of emotional intelligence and tolerance was determined by means of valid methods (N. Hall and G. U. Soldatova). The connection and correlation between emotional intelligence and tolerance, including their components, and the effectiveness of students' adaptation, were determined by mathematical and statistical methods.*

Key words: *academic mobility, tolerance, tolerant environment, tolerant personality*

Kseniya O. Dmitrieva — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Saint Petersburg, Russia; e-mail: kcyunya_dm@mail.ru

Alina V. Sharunova — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Saint Petersburg; e-mail: sharunova-alina2014@yandex.ru

Fatima Iv. Valieva - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Saint Petersburg, Russia; e-mail: jf.fairways@mail.ru

А.М. Дубенский, Ю.С. Извекова, Н.Л. Талейко, К.П. Захаров
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Проблемы формирования мотивации учебной деятельности у старших школьников

Аннотация. *Статья посвящена вопросу формирования учебной мотивации учащихся старших классов. В ней проводится анализ теоретических работ и результатов экспериментов, исследующих феномен мотивации. В работе раскрываются понятие мотивации, рассматриваются различия между типами мотивации, и делается вывод о том, какой из этих типов наиболее благотворно сказывается на развитии личности, в том числе на возможности обучения в течение всей жизни. Авторами изучено влияние методов учебной деятельности на формирование и развитие мотивации.*

Ключевые слова: *мотивация, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, методы ведения учебной деятельности, старшие школьники*

В настоящее время феномен мотивации в образовании приобретает все большую актуальность. Это связано с переходом системы образования на инновационные личностноориентированные технологии обучения. Успешность которых не возможна без активности, самостоятельности обучающихся и их вовлеченности в учебную деятельность.

Традиционная система образования нацелена на развитие мыслительных процессов и когнитивных функций, в то время как эмоционально-волевым аспектам психики не уделяется должного внимания. Мотивация — это основная движущая сила любого действия. Она оказывает самое непосредственное влияние на степень успешности учебного процесса. Это подтверждается множеством отечественных и зарубежных исследователей, таких как А. Анастаси, С. Урбина, Т. Гордеева, Х. Хекхаузен, С. Хеллер, Р. Штернберг.

Актуализировать у учащегося мотивацию к образованию следует с самых первых дней учебы. Особенно важно уделять этому внимание в старшей школе. Если до этих пор человек мог идти по заранее проложенному образовательному маршруту, то в этот период перед ним открывается выбор из всевозможных траекторий движения. В этот момент он должен подготовить почву не только из знаний, но и из заинтересованности в дальнейшем развитии своей личности. В том числе в саморазвитии.

Вопрос мотивации хорошо рассмотрен в отечественной и зарубежной литературе. В том числе достаточно глубоко изучена мотивация в учебной деятельности. В числе специалистов, занимавшихся этим вопросом, были И. В. Дубровина, Е. П. Ильин, Л. И. Божович, А. Г. Грецов, Е. В. Жукова и другие. Однако многие из результатов этих исследований не выходят за пределы теории.

Актуальность исследования обусловлена тремя факторами. Во-первых, необходимостью создания современной образовательной среды, позволяющей раскрыть потенциал учащихся с целью реализации требований современных реалий, в том числе обучения в течение всей жизни, дистанционного обучения. Во-вторых, необходимостью исследования изменения мотивационной сферы учащихся в связи с изменением

образовательных технологий и подхода в обучении. И наконец, недостатками традиционных школьных образовательных методов в отношении формирования и поддержания мотивации.

Цель исследования — провести теоретический анализ исследований взаимосвязи мотивации и методов учебной деятельности.

Прежде чем обратиться к условиям развития мотивации, разберемся в сути этого понятия. Мотивация — это совокупность причин и факторов, которые инициируют активность человека, а также направляют, поддерживают и приводят к завершению определенных поведенческих актов. Мотивация в человеке рождается при взаимодействии потребностей, интересов и идеалов. Они определяют вектор, по которому движется человек по жизни. По пути удовлетворения своих потребностей и интересов, достижения идеалов человек шире открывает для себя мир. В результате его склонности могут обновляться и преобразовываться. Особенно четко это прослеживается при обзоре исторического развития всего человечества: достижения цивилизации вынуждают нас менять свои предпочтения и устремления.

Таким образом, на формирование потребностей, интересов и идеалов существенное влияние оказывает среда, в которой протекает деятельность. Оказываясь в тех или иных условиях, человек приучается руководствоваться определенными побуждениями в схожих жизненных ситуациях. Поэтому так важно уделять внимание актуализации мотивации в школьные годы. Это непосредственным образом повлияет на возможность человека обучаться в течение всей жизни, чего требуют современные реалии окружающего мира.

В традиционной системе образования стимулирование деятельности учащихся происходит преимущественно за счет шкал оценивания, системы наказаний, создания соревновательной ситуации. Эти меры основаны, в частности, на теориях бихевиоризма и социального научения. Их методы базируются на внешнем воздействии на поведение человека через систему поощрений и наказаний. В соответствии с ним желательное поведение подкрепляется, а нежелательное ведет к наказанию [1, 2].

Однако в 1950-х годах ученые заговорили о том, что не всякая мотивация полезна [3]. Стимулы, побуждающие человека к деятельности, разделили на внешние и внутренние. К первым отнесли факторы, которые оказывают влияние на деятельность человека извне. Ко вторым — собственные убеждения, желания и стремления индивида, побуждающие его к деятельности. В соответствии с ними мотивацию разделили на внешнюю, или экстермальную, и внутреннюю, или интермальную.

К факторам, активизирующим внешнюю мотивацию, отнесли награды и поощрения, наказания, в том числе потенциальные, сроки окончания деятельности, навязывание целей, соревновательная ситуация и некоторые другие. Среди катализаторов внутренней мотивации оказались такие, как свобода выбора, конструктивная обратная связь, оптимальная сложность задач, командная работа [4, 5, 6].

Как видно, традиционная система образования располагает факторами, развивающими внешнюю мотивацию. За счет их применения внимание человека переключается с самого акта деятельности на получение поощрения, победу в соревновании или избежание наказания. Данные виды стимуляции уводят человека от самостоятельной активизации собственной деятельности и ухудшают самоконтроль. Прекращение такого рода

подкреплений в свою очередь ведет к прекращению деятельности. Помимо заострения внимания на внешних стимулах ориентация человека на внешние стимулы ведет к применению им защитных поведенческих реакций.

В то же время существуют доказательства пользы внутренней мотивации для гармоничного развития личности. За счет развития способности актуализировать внутреннюю мотивацию человек приобретает самостоятельность в ведении своей деятельности, большую свободу от внешних факторов, адекватную самооценку, потребность в образовании на протяжении всей жизни, а также начинает воспринимать трудности как возможности для личностного роста и лучше с ними справляется.

К тому же ученые утверждают, что внутренняя мотивация первична. По словам Р. Вудвортса, человек рождается с активной тенденцией освоить мир с помощью поведения [7]. К. Хорни в своей книге «Невроз и личностный рост» поддерживает это мнение и говорит, что стремление к самореализации изначально заложено в человеке, но по мере его развития, на пути появляются препятствия, которые мешают ему проявиться [8]. Р. Уайт говорит о стремлении к повышению компетентности и эффективности как о базовых человеческих потребностях [9]. Его поддерживают Э. Дисси и Р. Райан своей теорией самодетерминации, которая основана на том, что важными потребностями в жизни человека являются стремление к автономии, компетенции и связанности с людьми и своей деятельностью. Потребность в автономии включает стремление человека самостоятельно контролировать собственные действия и поведение, а также быть их независимым инициатором. Под компетентностью понимается стремление быть эффективным, справляться с задачами оптимального уровня трудности, откликаясь на вызовы, предъявляемые окружающей средой. Потребность в связанности означает желание иметь надежную связь со значимыми людьми, быть понятым и принятым ими, а идентификацию с выбранным родом деятельности.

И если внутренняя мотивация первична, напрашивается вопрос: что же ее подавляет? В стремлении ответить на этот вопрос ученые обнаружили ряд факторов, препятствующих развитию внутренней мотивации. По данным исследований Э. Дисси выяснилось, что разного рода подкрепления негативно сказываются на способности человека самостоятельно контролировать свое поведение. Результаты одного из экспериментов позволили сделать вывод о том, что при выполнении задания с использованием денежного вознаграждения происходит снижение внутренней мотивации и интереса к этому виду деятельности [10]. Данный вывод также находит подтверждение в работах К. Пиндера [11], М. Йошимура [12], Р. Андерсона, С. Мануджяна и Дж. Резника [13].

В ходе последующих экспериментов выяснилось, что не только денежные вознаграждения смещают уровень мотивации с внутренней на внешнюю, но и другие внешние факторы. Такие как избегание наказания, призы и награды, сроки окончания деятельности, навязывание целей, соревновательная ситуация.

Также выяснилось, что на внутреннюю мотивацию пагубно влияет отрицательная обратная связь. Регулярное сообщение испытуемым об их ошибках и неэффективном проведении на пути достижения результата влечет за собой состояние амотивации, когда исчезает всякая мотивация. Постоянная негативная обратная связь приводит человека к выводу о том, что его поведение неэффективно, что между действиями, которые он

предпринимает, и их результатами нет никакой связи, что силы, влияющие на результаты его активности, находятся вне его компетентности. Человек при этом перестает испытывать интенцию, намерение к выполнению деятельности. Такое состояние впервые было описано М. Селигманом под термином "выученная беспомощность" [14].

Использование каждого из этих стимулов можно встретить в условиях традиционного школьного образования. Роль вознаграждений и наказаний там играет система оценок. Эта же система вместе с формой ведения уроков создают соревновательную ситуацию между учащимися. Жесткие сроки выполнения домашних заданий вместе с высокими нагрузками ведут к возрастанию количества негативной обратной связи. А это и вовсе чревато состоянием амотивации. И наконец, в качестве навязанных целей деятельности выступают требования учителя к выполнению задания без объяснения их значимости в жизнедеятельности учащегося. Таким образом, именно в школе происходит активное подавление внутренней мотивации.

Однако тенденция к снижению уровня внутренней мотивации обратима. Механизмом запуска обратной динамики является осознанность. Суть состоит в том, что человеку следует выявить свои личные цели и задачи в осуществляемой им деятельности. Этого можно добиться путем понимания того, каким образом осуществляемая деятельность поможет человеку самореализоваться, ощутить общественную значимость своей личности.

К факторам, активирующим внутреннюю мотивацию, можно отнести возможность самостоятельного выбора задач и распределения времени для их решения. Аналогичные выводы были сделаны в результате экспериментов с детьми. Группе малышей предлагалось выбрать из трех игр одну, в которую они бы хотели играть. Затем экспериментатор им говорил, что раз уж они сидят против игры номер три, то почему бы им ее и не выбрать. Дети выбирали игру номер три. В результате было подтверждено, что даже такая иллюзия выбора значимо повышает внутреннюю мотивацию [15]. В экспериментах Э. Дисси говорится, что предоставление испытуемым конструктивной обратной связи, также поднимает уровень внутренней мотивации [16, 10].

З. Шапира обнаружил, что в условиях внешних подкреплений люди выбирают более простые задачи, с тем чтобы повысить вероятность получения награды, в то время как в случаях без ориентации на внешний стимул оказываются предпочтительными сложные задания [17]. Д. Мак-Маллин и Дж. Стефен подтвердили на экспериментах с головоломками, что уровень внутренней мотивации влияет на характер самой деятельности. Они обнаружили, что если при работе с головоломками с каждой пробой немного повышать их трудность, то испытуемые будут демонстрировать рост внутренней мотивации, в отличие от испытуемых, у которых трудность головоломок оставалась постоянной. Исходя из этого, был сделан вывод о том, что деятельность должна быть оптимального уровня сложности. Слишком простые задания не вызывают внутренней мотивации, так как не позволяют человеку реализовать свои знания, умения и владения [18].

Исходя из результатов анализа психолого-педагогической литературы и множества исследований, решением проблемы оптимизации уровня внутренней мотивации может послужить применение форм учебной деятельности, которые будут повышать степень осознанности, а также удовлетворять стремления людей чувствовать себя автономными,

компетентными и связанными с социумом и с выбранной деятельностью. Центральное место среди них занимает осведомление учащихся о том, какую практическую значимость приобретут результаты их труда.

В связи с этим имеют место такие активности, как участие во встречах с представителями действующих компаний, визиты в офисы и цеха предприятий, проектная деятельность, продукты которой смогут реально послужить на благо общества, вынесение социально значимых вопросов в кейсы, на дебаты, метод взаимного обучения. Действенным методом также может оказаться перенесение фокуса с обучения предметным дисциплинам за счет знаний, умений и владений на освоение необходимых в жизни знаний, умений и владений за счет предметных дисциплин. Прикладное применение научного знания в повседневной жизни учащихся также может сыграть свою роль в актуализации внутренней мотивации. Например, обучение танцам с помощью применения знаний геометрии.

Такие виды деятельности активно используются в авторских школах. Среди них заведения, опирающиеся на идеи Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, Д. Дьюи, К. Роджерса и многих других. В связи с этим, можно предположить, что воспитанники таких учебных заведений должны обладать высоким уровнем внутренней мотивации. Дальнейшее развитие работа получит в проверке этой гипотезы — диагностике уровня внутренней мотивации и ее компонентов у взрослых воспитанников этих учебных заведений [19].

ЛИТЕРАТУРА:

1. White R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence // *Psychol. Rev.* — 1959. — Vol. 66. — P. 297 — 333.
2. Zuckerman M. et al. On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior // *Pers. Soc. Psychol. Bull.* — 1978. — Vol. 4. — P. 443 — 446.
3. Woodworth R.S. *Dynamics of behavior.* — N.Y.: Holt. — 1958. — P. 613.
4. Atkinson J.W. *An introduction to motivation.* — Princeton, NJ.: van Nostrand. — 1964. — P. 335.
5. Хорни, К. *Невроз и личностный рост: борьба за самореализацию.* — СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997. — 520 с.
6. Seligman M.E.P. *Helplessness: On depression, development and death.* — San Francisco: Freeman. — 1975. — P. 564.
7. Shapira Z. Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior // *J. Pers. Soc. Psychol.* — 1976. — Vol. 34. — P. 1235 — 1244.
8. Thorndike E.L. *Animal intelligence: An experimental study of the associative process in animal* // *Psychol. Monogr.* — 1898. — Vol. 2, N 8. — P. 304 — 305.
9. Deci E.L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // *J. Pers. Soc. Psychol.* 1971. Vol. 18. - P. 105 — 115.
10. Skinner B.F. *Science and human behavior.* — N.Y.: Free Press. — 1953. — P. 735.
11. Pinder C.C. Additivity versus non additivity of intrinsic and extrinsic incentives: Implication for theory and practice // *J. Applied Psychol.* — 1976. — Vol. 61. — P. 693 — 700.
12. McMullin D.J., Stefen J.J. Intrinsic motivation and performance standards // *Soc. Behav. Person.* — 1982. — Vol. 10. — P. 47 — 56.

13. Harlow H.F. Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys // J. Compar. and Physiol. Psychol. — 1950. — Vol. 43. — P. 289-294.
14. Yoshimura M. The effects of verbal reinforcement and monetary reward on intrinsic motivation. — Unpubl. ms. Kyoto.: Univ. Psychol. Laboratory. — 1979. — P. 617.
15. Боровенская, И.Ю., Бакланова Н.А., Рогова Е.Ю., Котлярова Н.В. История развития образования // Молодой ученый. — 2017. — №24. — С. 350 — 352.
16. Hull C.L. Principles of behavior. — N.Y.: Appleton-Century-Crofts. — 1943. — P. 420.
17. Anderson R., Manoogian S.T., Reznick J.S. The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children // J. Pers. Soc. Psychol. — 1976. — Vol. 34. — P. 915 — 922.
18. Deci E.L. Effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation // Organizat. Behav. Human Perform. — 1972. — Vol. 8. — P. 217 — 229.
19. Hull C.L. A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism. — New Haven, CT.: Yale Univ. Press. — 1952. — P. 367.

Дубенский Артем Михайлович — магистрант; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: artem.dubenskiy@yandex.ru

Извекова Юлия Сергеевна — магистрант; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: yulia.17041997@yandex.ru

Талейко Наталия Леонидовна — магистрант; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: natteeri@gmail.com

Захаров Константин Павлович — доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: sladogor@gmail.com

THE PROBLEM OF MOTIVATION FORMATION EDUCATIONAL ACTIVITY AT SENIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract. *The article is devoted to the formation of motivation in high school students. It analyzes the theoretical work and the results of experiments exploring the phenomenon of motivation. The work reveals the concept of motivation, examines the differences between types of motivation, and concludes which of these types has the most beneficial effect on personality development, including the possibility of lifelong learning. The authors studied the influence of educational methods on the formation and development of motivation.*

Key words: *motivation, external motivation, internal motivation, teaching methods of teaching activities, senior schoolchildren*

Artem M. Dubenskiy — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: artem.dubenskiy@yandex.ru

Yulia S. Izvekova — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: yulia.17041997@yandex.ru

Nataliya L. Taleyko — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: natteeri@gmail.com

Konstantin P. Zakharov — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: sladogor@gmail.com

УДК 37.034

А.Д. Елизарова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Влияние произведений мультипликационной культуры на систему ценностей ребенка дошкольного возраста

Аннотация. *Статья посвящена вопросам восприятия произведений мультипликационного искусства детьми дошкольного возраста и влиянию, которое они могут оказывать. В работе предлагается парадигма комплексного анализа мультфильма и показаны результаты ее практического применения.*

Ключевые слова: мультфильм, детская психология, педагогика

Ребенок сегодня имеет почти неограниченный доступ к продуктам современной культуры. Производство этих продуктов только набирает обороты, поэтому так важно оценивать и тщательно отслеживать все, что попадает в информационное поле ребенка и оказывает влияние на его мировоззрение.

Социализация человека проходит в два этапа: первичная социализация и вторичная. На протяжении первого периода человек впитывает нормы, установки, ценности, которые диктует ему то сообщество, где проходит социализация. На протяжении периода вторичной социализации индивид подходит критически к уже усвоенным нормам и к тем, которые он усвоит в перспективе. Этап вторичной социализации длится всю дальнейшую жизнь человека.

Параллельно существуют понятия: интернализация, экстернализация. Интернализация предполагает, опять же, усвоение мировоззренческих установок, которые предлагает ему общество. Процесс экстернализации заключается в проецировании индивидом полученных знаний на свое поведение. Для этих понятий мы не предполагаем конкретных возрастных рамок (в отличие от первой классификации), так как усваивать нормы человек может всю жизнь, только взрослый человек в теории относится к системе ценностей критически, в отличие от ребенка. Это доказывает вторичная социализация.

Для нашего исследования интерес представляют первичная социализация и интернализация, так как первичная социализация характерна для детей в целом. Интернализация, в свою очередь, напрямую связана с восприятием окружающей среды, что является, по сути, темой нашего исследования [1].

Главный механизм социализации – это жизненный опыт. Ребенок может получать жизненный опыт прямым путем (самостоятельно проживая разные ситуации) или косвенным (наблюдая за другим индивидом, который получает опыт, и проецируя этот опыт на себя). В обоих случаях восприятие является первоисточником любой социализации (после может идти осмысление, критика, проецирования, но восприятие – это отправная точка).

Каковы характеристики восприятия ребенка дошкольного возраста? Оно примитивно, поверхностно и фрагментарно. В большинстве своем дети не умеют строить логические связи, любые выводы они делают на основе данных, собранных эмпирическим путем [2]. В этом заключается примитивность детского мышления. По тем же причинам детское восприятие можно назвать поверхностным [3]. Еще одной важной характеристикой будет фрагментарность: детское сознание реагирует на яркие, образные моменты [3]. Следовательно, медиаинформация является эффективным источником жизненного опыта.

Книжная продукция уступает только в одном: аудиальном воздействии. Но наличие иллюстраций в книгах для детей дошкольного и младшего школьного возрастов, без сомнения, оказывают большое влияние на восприятие текста.

Применение медиатекста в детском образовании началось еще в 1920-х годах и продолжается до сегодняшнего дня. Это не может не говорить об эффективности использования аудиовизуальной информации в педагогическом процессе. На сегодняшний день значение мультипликации более образовательное, мультфильмы, созданные в советский период, часто носили идеологический характер.

Безусловным и общим для всех этапов развития медиатекста в педагогике является отражение реального мира в художественном мире мультфильма. Так происходит, потому что автор произведения сам является продуктом социальной системы [4].

Все художественные средства, используемые в мультфильме, будут одновременно каналами передачи информации о героях, событиях и художественном мире произведения [5]. Бесспорно, важными и очевидными аспектами анализа будут исследования хронотопа, сюжета, системы образов и речесубъектной организации (то есть содержание фильма). Но анализируя мультипликационное произведение, необходимо обращать внимание на более характерные элементы мультфильма: цвета, сопровождающий звук, монтаж (форма).

Например, отрицательный герой всегда будет в темных, грязных, отталкивающих тонах – положительный персонаж будет окружен яркими теплыми цветами, которые вызывают у ребенка положительные эмоции. По такому же принципу авторы работают со звуковыми дорожками. Слишком динамичная и резкая смена картинки вызовет тревожное состояние у зрителя. Ребенок почувствует, что происходящее на экране неправильно и опасно, и свяжет свои ощущения с происходящим на экране и спроецирует это на реальную жизнь [6]. Подобный вид анализа ленты можно назвать ассоциативным мышлением [7].

Как работает аудиальное воздействие в мультфильме? Прежде всего стоит сказать, что мы выделяем следующие элементы аудиоряда в мультфильме: речевой, неречевой (куда входят звуки живой и неживой природы, звуки деятельности человека) и музыкальный (в соответствии с исследованиями Г.Орджоникидзе и Р.М. Шефера). Интерпретация происходит в двух направлениях. С одной стороны, у индивида на момент просмотра мультфильма уже имеются эмотивные ассоциации с разными звуками (например, гром и

грохот вызывают тревогу). С другой стороны, этот набор ассоциаций пополняется каждый день, и в зависимости от настроения события, которое сопровождает конкретный звук, ребенок неосознанно построит ассоциацию между звуком и эмоцией, которую он испытал (или которую испытал герой).

Визуальная составляющая мультфильма интересна для нас следующим аспектами: цветовая палитра, точки фокусировки и частота смены кадров (и монтаж в целом). С точки зрения анализа цветов, в мультфильме для детей дошкольного и младшего школьного возрастов мы будем исходить из наиболее примитивных позиций: светлые и теплые цвета связаны с добром и позитивом, темные и холодные – с негативными эмоциями.

Быстрая смена кадра возбуждает нейронные клетки, внимание зрителя акцентируется на конкретных моментах. Есть и обратная сторона: момент оказывается вырван из контекста. Повышается значение образности восприятия, но уровень целостности восприятия понижается. Медленная смена кадров используется в тех случаях, когда необходимо сделать акцент на истории и развитии событий.

Анализируя точки фокусировки внимания, стоит помнить, что мультипликация относится к культурно-регламентационному типу коммуникации, который предполагает временное отстранение от реального мира и существование в экранной реальности [8]. Точки фокусировки в данном случае будут конкретными, точными и краткосрочными, подобными инъекциям. Осуществляться фокусировка будет с помощью использования цветов и монтажа.

Содержание мультфильма можно охарактеризовать, проанализировав следующие составляющие: сюжет и систему образов. Главный критерий анализа и оценки сюжета мультфильма – это его доступность. В многочисленных исследованиях В. Штерн выявил одну закономерность: лучшее восприятие гарантировано тому сюжету, который состоит из сцен жизни, знакомой ребенку (бытовой жизни) [9]. Соответственно, мультфильмы, показывающие жизнь в альтернативной реальности, воспринимаются хуже. Но даже если реальность в целом знакома зрителю, это не значит, что он понимает все ее элементы: другими словами, опыт ребенка отличается от опыта взрослого, и в силу этого обстоятельства ребенок может просто не понять некоторых смыслов, заложенных в сюжет.

Анализ системы образов складывается из нескольких аспектов: анализ классификации на главных и второстепенных персонажей, положительных и отрицательных персонажей, взаимоотношений этих групп между собой и взаимоотношений внутри группы. В системе образов работает тот же принцип, что и в сюжете: у зрителя должна срабатывать ассоциация между ним и тем, что происходит на экране. Герои должны быть либо людьми, либо существами (животными или вымышленными существами), наделенными человеческими чертами [10].

При этом необходимо помнить, что анализировать все аспекты содержания необходимо через призму анализа формы мультфильма. То есть, например, отрицательный персонаж – не только тот, который ограбил другого, но и тот, который нарисован темными красками.

Для анализа мы выбрали многосерийный мультфильм «Незнайка на Луне» 1997-1999 годов, режиссеры: А. Люткевич и Ю. Бутырин. Нами был проведен анализ каждой серии

(всего 12 серий). Ниже мы представим общие выводы ко всему мультфильму, которые, в свою очередь, основаны на анализе каждой серии.

Содержание: сюжет и система образов. Действие происходит на Земле, в Цветочном городе. Такие места знакомы зрителю, правда, больше ассоциаций с реальным миром у него, скорее всего, возникнет, когда действие переместится на Луну.

Главный герой выделяется из общества, он противопоставлен социуму. Незнайка оказывается «изгоем» (когда ему запрещают лететь на Луну) потому, что не вносит положительного вклада в жизнь общества. Тем не менее, он не полностью изолирован от общества, лучше сказать, он отворачивается от общества, а не общество – от него.

Незнайка наделен определенными негативными качествами: грубость, лень, хвастовство, склонность к вранью. Кроме того, в первых сериях Незнайка доводит до слез Ромашку, ссорится с компьютером. И такое негативное взаимодействие с обществом останется в сознании ребенка напрямую связанным с чертами характера Незнайки.

Общество Цветочного города представлено как слаженный механизм, где у каждого есть своя социальная роль и чувство ответственности перед другими людьми. Много внимания уделяется «родству» всех жителей: многие из них взаимодействуют только в парах (Ромашка и Мушка, Винтик и Шпунтик). И когда Незнайка собирается обманом полететь на Луну, он подчеркивает эту общность словами: «Пончик! На Луну полетим! Вместе со всеми!».

Перед рассмотрением различий между Цветочным городом и подлунным миром стоит сказать, что ребенок проведет следующую аналогию: Цветочный город – дом главного героя, Цветочный город – на Земле, значит, это тоже и мой дом, потому что я живу на Земле. Луна – далеко, ассоциации с домом не произойдет.

Четвертая серия содержит доказательства очень яркого контраста между цветочным городом и городом на Луне. Первое, на что обращаем внимание, это тема «общего/личного». На Земле все коротышки ели за одним столом, личное при необходимости становилось общим (социализм). Первая реплика жителя Луны: «Грушу?! Мою ЛИЧНУЮ грушу?!». Частная собственность здесь – основа жизни (капитализм). И тема собственности пройдет красной нитью через весь мультфильм. Возможно, она станет основополагающей для остальных различий между Землей и Луной.

Насилие – норма на Луне: об этом свидетельствует и оплачиваемая драка, и постоянные потасовки в тюрьме. На Земле же любую драку сразу пытаются прекратить, безопасность и комфорт жителей Цветочного города выступают приоритетом.

Контраст показан и с помощью героев: лунатики как продукт своей социальной системы, показаны физически больными, неприятными. Их кожа выдает нездоровье, она зеленоватая, желтая, серая, под глазами – синяки, волос либо нет, либо они растрепаны. Одежда рваная и старая. Причем выглядят они как люди (как и жители Цветочного города), следовательно, ребенок запросто проведет аналогию с собой.

Образование в Цветочном городе – ценится, хоть иногда и не понимается жителями города (ведь все жители – дети, и опять аналогия). На Луне все ученые «жулики и шарлатаны», и ни одного упоминания образования или науки в сериях про подлунный мир

нет. Наука – спасение в прямом смысле слова (на примере экспедиции на Луну за Незнайкой и Пончиком).

В Цветочном городе нет валюты, на Луне есть «сантики», которые выступают в роли денег. На Луне с деньгами связаны насилие, предательство, жестокость, эгоизм, ложь, болезни, ненасытная жадность и алчность.

Форма мультфильма усиливает впечатление, создаваемое содержанием. Определенно чувствуется цветовой контраст: яркие, теплые, естественные цвета для Цветочного города и холодные, грязные, темные, серые – для Луны и тревожного урбанистического пейзажа.

Внимание в основном фокусируется на моментах, вызывающих негативные эмоции: страх, сопереживание, обиду. Смех, который должен быть положительным, использован в сценах с отрицательными героями и событиями: насилием, болью, предательством.

Частая смена кадров несет разные функции: динамика в Цветочном городе воспринимается как доказательство слаженности существования и работы коротышек. Такая же динамика для сцен на Луне оставит впечатление тревожности, неконтролируемости, хаотичности.

Это часто зависит от музыкального сопровождения. Для мультфильма были подобраны произведения классиков. Композитор Юрий Прялкин создал контраст: для Цветочного города часто использовался марш, энергичный и жизнеутверждающий. Для эпизодов в подлунном мире есть своя музыкальная тема, которая звучит с 4-й по 12-ю серии. Мелодия тягучая, вялая и совсем не бодрая, в отличие от темы Цветочного города.

Заметна также разница между голосами коротышек Цветочного года и лунатиков. Голоса коротышек с Земли похожи на детские. Коротышки с Луны обладают взрослыми голосами (потому что они и есть взрослые). Также речь отрицательных лунных персонажей полна дефектов и жаргонной лексики. И, конечно, звуковая дорожка мультфильма в целом не может не усиливать контраст, создаваемый визуальной составляющей, на котором построена главная антитеза мультфильма: противопоставление Цветочного города и подлунного мира.

Мы можем сделать выводы, которые сделает ребенок после просмотра «Незнайки на Луне»: ребенок не поймет аллегии на Россию и США, его выводы будут более примитивными. Они будут такими: за пределами дома страшно, там все непонятно; деньги («сантики») приносят несчастье, и деньги – это не главное; нужно любить и уважать своих друзей, нужно быть полезным.

Таким образом, мы определили важные для анализа аспекты мультфильма, которые влияют на то, какой эффект окажет лента на ребенка. Форма мультфильма, то есть его визуальная и аудиальная составляющие, усиливает влияние содержания мультфильма. Важным является использование контраста. Для ребенка с примитивным и поверхностным мышлением нужно давать простые и понятные, полярные модели, чтобы добро и зло можно было легко отличить друг от друга. И такая схема действительно используется, что мы доказали на примере «Незнайки».

Эти данные могут быть применены и в издательской деятельности. Несмотря на небольшое количество сведений, их можно использовать, чтобы полноценно и эффективно

работать с текстом. При внешнем оформлении книги, как и при внутреннем, можно опираться на выводы, сделанные нами в этой статье.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Винограденко Г.Г. Социализация, интернализация, идентичность: диалектика взаимосвязи // Вестник Башкирского университета. 2011. №4. С.1389-1391.
2. Выготский Л.С. Проблема развития человека. М.: ЭКСМО, 2005. 1136 с.
3. Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы): пособие для учителя. М.: Изд-во Российской академии образования, 2004. 55 с.
4. Кошелева Л.Ю. Эстетическая культура педагога как проблема//Обучение и воспитание: методика и практика. 2013. 275 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Лабиринт, 2010. 288 с.
6. Обухова Л.В. Детская (возрастная) психология. Учебник для вузов. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
7. Литвинова О.В. Развитие ассоциативного мышления детей в художественно-творческой деятельности//Символ науки. 2016. №1. С.172-175.
8. Сальникова Е. Визуальная культуры в медиасреде. Современные тенденции и исторические экскурсы. М.: Прогресс-традиция, 2017. 900 с.
9. Штерн В. Язык детей. СПб., 1907.
10. Пропп В.Я. Морфология сказки. СПб., 2012.

Елизарова Анна Дмитриевна – магистрант; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: anna-elizarova2000@yandex.ru

FORMATION OF A VALUE SYSTEM BY VIEWING THE WORKS OF THE CARTOON CULTURE OF A PRESCHOOL CHILD

Abstract. *The article considers socialization: its stages and mechanism. Besides we value the effect of audio-visual information on this process. The object of the research is the product of the animated culture for preschool children. While analyzing different levels of the cartoon, we will find out what superficial and hidden meaning it implies.*

Key words: *cartoons, socialization, child psychology*

Anna Elizarova – Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg; e-mail: anna-elizarova2000@yandex.ru

Индивидуальное обучение иностранному языку на основе дистанционных образовательных технологий в средней школе

Аннотация. *Данная статья посвящена анализу понятия и основам индивидуального обучения иностранному (английскому) языку в средней школе, характеристике основных форм индивидуального обучения, а также понятию индивидуально-дифференцированного подхода в обучении иностранному языку школьников. В статье описывается результат проведенного учебного эксперимента по разработке и внедрению методического комплекса заданий по закреплению изученного материала на основе дистанционных образовательных технологий в работу с учениками 5-х классов.*

Ключевые слова: *индивидуальное обучение, дистанционные образовательные технологии, дифференцированный подход, информационно-коммуникационные технологии*

Стремительные изменения в сфере российского образования приводят к образованию различных форм индивидуального обучения, таких как домашнее обучение, семейное обучение, дистанционное обучение. Настоящая система образования нацелена на «среднего» ученика, очень мало внимания уделяется индивидуальным особенностям каждого ученика, таким как уровень общего развития, скорость и степень восприятия изучаемого материала. Всё вышесказанное ведет к образованию огромной пропасти между успевающими и одарёнными учениками и отстающими по предмету, так как слабые ученики не успевают за средним темпом обучения, а сильные, пытаясь подстроиться под средний темп, теряют интерес и мотивацию к изучению предмета. Актуальность индивидуализации обучения обусловлена теми различиями качеств учеников, от которых зависит итоговый результат обучения.

В связи с данной проблемой, многие семьи переходят на семейное образование и экстернат, самостоятельно строя индивидуальную образовательную траекторию, считая, что по ряду причин обучение без посещения учебного заведения является более целесообразным. Набирает популярность так же дистанционная форма обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий, организованная учителем. Современные методики преподавания напрямую связаны с технологической модернизацией процесса обучения. Новейшие разработки и последние достижения в области технологий позволяют учителям и преподавателям строить учебный процесс, учитывая индивидуальные особенности учеников, формируя и совершенствуя учебные навыки, что обусловлено продуктивностью, удобством и эргономичностью применения Интернет ресурсов в условиях современного информационного общества. Современная образовательная система нуждается в применении новых информационно-коммуникационных технологий для повышения качества обучения, эффективности формирования навыков самостоятельного обучения, творческого исследовательского подхода, а также критического мышления обучающихся в современных реалиях [1]. Использование образовательных Интернет-ресурсов способствует

модернизации образовательного процесса и реализации личностно-ориентированного подхода не только к одному из учеников, но и ко всему процессу обучения в целом, что отвечает требованиям новых направлений системы образования.

Понятие «индивидуальное обучение» рассматривается как одна из форм организации учебной деятельности, при которой происходит осуществление педагогического взаимодействия учителя с отдельными обучающимися, находящимися вне класса, то есть это целенаправленная перестройка образовательного процесса, учитывая цели и задачи, физические и умственные возможности и график конкретного обучающегося. В связи с особой формой обучения, разрабатывается индивидуальный учебный план – план, который обеспечивает освоение образовательной программы на основе индивидуализации её содержания, учитывая особенности и индивидуальные потребности конкретного обучающегося. Исходя из вышесказанного, следует сделать вывод, что цель подобных изменений в системе образования обусловлена необходимостью прохождения школьной программы всеми обучающимися, а особенно лицами, нуждающимися в особом педагогическом подходе [1].

Современная образовательная система предлагает обучающимся с определенными индивидуальными потребностями следующие формы индивидуального обучения: надомное, дистанционное и семейное обучение. Надомное обучение – форма образования, которую школьник получает в домашних условиях, а сам процесс обучения происходит по индивидуальному учебному плану. Дистанционное обучение – способ взаимодействия учителей с учащимися на расстоянии, когда между двумя сторонами обучения контакт поддерживается по видеосвязи или через онлайн-платформу, задания выполняются онлайн или ученик отправляет их по электронной почте. Обучающиеся, которые обучаются на заочной форме, осваивают программу с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Семейное обучение – форма получения образования в Российской Федерации, которая предусматривает прохождение образовательной программы вне школы. Данная форма обучения предполагает право обучающегося на прохождение промежуточных аттестаций в образовательном учреждении и прохождение государственной итоговой аттестации.

Каждая из форм характеризуется разным функционалом, в зависимости от индивидуальных потребностей и семейных ситуаций каждого школьника. Общей задачей каждой из форм индивидуального обучения является эффективное освоение обязательного образовательного минимума в рамках государственного образовательного стандарта (ФГОС). Каждая из форм регламентирует получение образования для любых групп обучающихся, таких как находящиеся на длительном лечении, детей-инвалидов, спортсменов, не имеющих возможности очно посещать образовательное учреждение, обучающихся с низким или высоким уровнем интеллектуального развития, требующих собственный темп и график занятий.

Говоря об индивидуализации процесса обучения иностранному языку, следует характеризовать его как сложное педагогическое явление, определяющее эффективность обучения и предполагающее активную роль субъекта учебной деятельности. Требования, которые предъявляются к организации самостоятельного образовательного процесса, сильно

отличаются от реальной картины этого процесса в образовательных учреждениях. Индивидуальные особенности учащихся не всегда учитываются на уроках, а это в свою очередь является индикатором успеха не только каждого учащегося, но и всей группы или класса.

Выстраивая систему обучения для конкретного класса, учитель зачастую полагается на среднего ученика, не обеспечивая повышенной нагрузкой сильных учеников и не успевая достаточно подробно объяснить материал слабым ученикам. Необходимо отметить, что учебный материал усваивается по-разному на различных ступенях обучения в одном и том же классе: одним легко даётся усвоение лексического материала в силу развитой памяти, другие хороши в слуховом восприятии информации. Учитывая разный склад мышления каждого из обучающихся, становится сложным и невозможным приравнять всех под средние показатели, поэтому организация индивидуального обучения с учетом применения психолого-педагогических и дидактических условий выводит процесс обучения иностранному языку на качественно новый, продуктивный уровень [2].

Индивидуализация обучения предполагает учет уровня подготовки и потенциальных возможностей учащегося, на основе которых выстраивается система работы с учеником. Для низкого уровня владения иностранным языком ставится первоначальная цель обучения – пробудить интерес к изучению иностранного языка, подбирая интересные задания базового уровня, которые позволят работать самостоятельно по образцу на начальном этапе; для среднего уровня владения языком ставится цель развития устойчивого интереса к изучению языка, закрепление имеющихся знаний, формирование умения самостоятельной работы над заданием или проектом; для высокого уровня обучения задача следующая – не только развивать устойчивый интерес к предмету в целом, но и формирование умения выполнять задания повышенной сложности, планировать и оценивать свою образовательную деятельность, раскрытие творческого потенциала, совершенствование речевых умений и навыков [3]. Именно при индивидуальном подходе и конкретно при индивидуальном обучении, учащийся способен в большей степени достичь хороших результатов, увидеть свой прогресс в изучении иностранного языка. Достижение вышеуказанных результатов возможно при внедрении в работу дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Обращаясь к Федеральному Закону Российской Федерации №3266-1 «Об образовании» в редакции от 21.07.07, в статье 32 главы 3 дистанционные образовательные технологии характеризуются как образовательные технологии, реализуемые с применением информационных и телекоммуникационных технологий при взаимодействии на расстоянии или частично на расстоянии обучающегося и педагогического работника [4].

По словам Щукина А.Н., «дистанционное обучение – одна из самых популярных форм обучения в мире, которая организует учебный процесс на расстоянии, предусматривает самостоятельное прохождение учащимися учебных курсов в рамках разных профилей обучения, выполнения контрольных заданий, очную (заочную) оценку результатов обучения» [5, с.92]. Дистанционная форма обучения подразумевает разработку собственной системы обучения, которая сможет удовлетворять образовательные нужды учащихся, достигать поставленных целей и задач, добиваться положительных результатов. Дистанционные образовательные технологии могут быть применены не только для

обучающихся по заочной форме обучения, но и для тех, кто учится очно. Педагогические работники в этом случае могут подобрать оптимальный режим обучения, а также разработать углубленную программу, расширяющую знания обучающегося по тем предметам, которые ему интересны или же вызывают особую трудность.

На сегодняшний день существует огромное множество платформ для осуществления дистанционного обучения, такие как Moodle, Edmodo, Google Classroom, iSpring online, Your Study, Learning Apps. Для преподавателей высших учебных заведений использование дистанционных технологий давно стало обычным процессом работы, а вот школы только начинают этот путь. С помощью дистанционных образовательных технологий становится легче наладить образовательный процесс, организовать качественное, индивидуализированное и дифференцированное обучение. Базой для проведения эксперимента является ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 86» Петроградского района г. Санкт-Петербурга. Эксперимент проведен на 18 обучающихся 5 класса, так как этот год является переломным моментом для обучающихся, закончивших начальную школу, меняется концепция обучения, появляются новые дисциплины, происходит длительный процесс адаптации к новым условиям обучения. Индивидуальное обучение играет важнейшую роль при обучении учеников 5 класса английскому языку, так как в течение этого года у обучающихся должна быть сформирована и закреплена фундаментальная база знаний, на основе которой будет строиться дальнейшее обучение. Для проведения эксперимента был выбран оптимальный и подходящий по всем параметрам образовательный ресурс Learning Apps. Данный ресурс предлагает огромный выбор интересных интерактивных форматов заданий, которые можно разрабатывать, используя конструктор создания приложений и бесплатное использование ресурса без каких-либо ограничений. Ресурс достаточно прост в работе и подходит для обучения возрастной группы учеников 5 класса без помощи взрослых. Помимо познавательной и обучающей функций, ресурс обладает и развлекательной, что является необходимым условием для данной возрастной группы.

Методическая основа дистанционных интерактивных заданий для реализации эксперимента была построена с учетом разноуровневого обучения, в основе которого лежит освоение обязательного базового уровня всеми обучающимися, дополнительного материала, разработка повышенного уровня к программе базового уровня с увеличением содержания и требований владением лексико-грамматическими навыками. Для реализации учебного эксперимента были созданы логические группы основного материала, такие как: лексический и грамматический аспекты речи, чтение, аудирование и письменная речь. Участникам эксперимента были доступны для выполнения, по мере возможностей каждого, абсолютно все задания без акцентирования внимания на деление на базовый и повышенный уровни. При разработке интерактивных заданий были использованы такие форматы работы, как классификация, викторина с выбором множественного ответа, заполнение пропусков, выбор пропущенного слова из предложенных вариантов, поиск слов в филворде, заполнение кроссворда, задания на основе видеоматериала, игровые задания, например, «Кто хочет стать миллионером?» Во время проведения эксперимента блоки заданий предоставлялись обучающимся по мере аудиторного прохождения определенных разделов модуля. Выполнение заданий происходило в качестве самостоятельной работы дома в качестве

закрепления изученного материала, в индивидуальном темпе в системе «от простого к сложному». Количество попыток выполнения сложных заданий определялось самими учениками для анализа допущенных ошибок. Общий результат прохождения курса положителен: процент выполнения заданий лексической группы составляет 100%, грамматической – 86%, группы по чтению и аудированию – 67%, по письменной речи – 100%. Особую трудность при выполнении заданий лексической группы составило заполнение кроссворда, так как все предложения были сформулированы на английском языке, для некоторых учеников это задание оказалось сложным. При решении заданий грамматической группы учащиеся столкнулись с трудностями при корректном заполнении пропусков предложений грамматической формой, а также при выборе правильного ответа в игре «Кто хочет стать миллионером», так как каждый из ответов требовал детального анализа. Работая с заданиями группы по чтению и аудированию, ученики отметили возникновение трудностей в выполнении задания с видеоматериалом, так как ученикам нельзя было остановить видео, выполнить задание и ответить на вопрос, затем продолжить смотреть, им необходимо было работать поэтапно: просмотреть видео, запомнить информацию, ответить на ряд предложенных вопросов. Задание категории «Письмо» проводилось в двух этапах: первоначально ученикам было предложено распределить части сочинения в верном порядке. Условием продолжения данного задания было написать собственное сочинение на заданную тему с использованием образца. Все ученики выполнили задание, но стоит отметить, что с теми учениками, у которых были допущены ошибки в выполнении интерактивного задания, был проведен личный разбор ошибок с пояснениями.

Один из обучающихся находился в это время на надомном обучении и вместе с остальными обучающимися принимал участие в эксперименте. По окончании совместной работы с помощью дистанционных образовательных технологий у ученика заметна общая положительная динамика в обучении иностранному языку по сравнению с 1 и 2 четвертями, когда ученик обучался вместе с классом.

После подведения результатов прохождения дистанционного курса, обучающиеся приняли участие в анкетировании для осуществления рефлексии и анализа эффективности проделанной работы.

Анкета содержит 6 вопросов. Вопросы 1-4 посвящены формату и степени сложности дистанционных заданий, вопросы 5-6 относятся к выражению личного мнения и отношения к проделанной работе. Результаты анкетирования показали, что обучающиеся считают выполнение заданий положительным и полезным опытом для себя и желают продолжить работу в данном формате, что говорит о важности и успешности проведенного эксперимента, ведь главная задача – пробудить и удержать интерес школьника к изучению языка, а затем добиться определенных успехов в овладении языковыми и речевыми компетенциями.

Высокий процент выполнения заданий, положительные результаты анкетирования, результаты итоговой контрольной работы по пройденному модулю говорят о выполнении поставленной цели в начале эксперимента, а именно получилось достигнуть эффективного усвоения изучаемого материала обучающимися с помощью дополнительной дистанционной работы на базе образовательного Интернет-ресурса LearningApps.org. Выполненная работа

доказывает важность и эффективность применения дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Девтерова З.Р. Информатизация обучения и самостоятельная деятельность студентов при обучении иностранному языку в вузе // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2010. – № 10. – С. 197.
2. Стукаленко Н.М., Коптелова В.С. Дифференцированный подход при обучении иностранному языку // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2-2. – С. 141-142.
3. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990.
4. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. 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.

Ерёменко Елена – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; e-mail: eryomenko.hellen@gmail.com

Иванова Екатерина Аркадьевна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; e-mail: ekaterinai@inbox.ru

INDIVIDUAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING ON THE BASIS OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AT SECONDARY SCHOOL

Abstract. *The article deals with the analysis of individual foreign language teaching and its basic features at secondary school, outlines the main kinds of individual teaching and reviews the individual differentiated approach to English language teaching. The article also describes the results of the experiment aimed at designing and testing a methodological system of activities for consolidating skills of 5th grade students on the basis of distance learning technologies.*

Key words: *individual teaching, differentiated approach, distance learning technologies, information communication technologies*

Elena A. Eryomenko – Peter the Great St Petersburg Polytechnic University; e-mail: eryomenko.hellen@gmail.com

Ekaterina A. Ivanova – Peter the Great St Petersburg Polytechnic University; e-mail: ekaterinai@inbox.ru

Особенности преодоления языкового барьера при обучении немецкому языку на базе знаний английского

Аннотация. Современная трактовка основной цели обучения иностранным языкам сводится к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся несмотря на вероятность возникновения языкового барьера у учащихся. В данной статье раскрывается сущность понятия «языковой барьер», его основные разновидности и последствия, а также предлагаются способы работы с обучающимися и несколько демонстративных упражнений для преподавания языков на основе их «взаимопроникновения».

Ключевые слова: языковой барьер, психолингвистика, билингвальный подход, билингвальная методика

В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом, одной из основных целей обучения иностранному языку в современной школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть готовности понимать и порождать иноязычные высказывания и быть участником коммуникации. Казалось бы, достижение цели не представляет серьезных трудностей, так как образовательный процесс уже и есть постоянная коммуникация между учащимися и учителями, однако опыт многих учителей иностранных языков, в том числе и наш опыт работы в Петергофской гимназии императора Александра II, доказывает, что на самом деле наибольшие трудности обучающиеся испытывают именно при желании или необходимости выразить свои мысли, а также при восприятии информации на слух. При беседах с учащимися 5-х классов гимназии нами было установлено, что многие из них мысленно предполагают различные варианты ответов в ходе урока, даже проговаривают их «про себя», но испытывают определенный страх и неуверенность, в результате чего чаще всего учащиеся предпочитают промолчать на уроках и, в конечном итоге, теряют интерес и мотивацию к изучению иностранных языков. Данное психолого-лингвистическое явление называется «языковым барьером».

На сегодняшний день понятие «языковой барьер» не имеет четко сформулированного определения. Связано это с тем, что помимо языкового барьера в психолингвистике выделяется еще ряд других, которые очень схожи по смыслу. Обратившись к трудам ученых, исследовавших проблемы барьерных состояний при устной коммуникации в учебной, бытовой и профессиональных ситуациях, нами было определено еще несколько разновидностей барьеров [1, с.66]:

- Психологический – психологическое состояние, выражающееся в пассивности субъекта и его нежелании выполнять те или иные действия;
- Личностный – невозможность восприятия и порождения высказываний в связи с личностными особенностями - неумение слушать, отличные от других взгляды и ценностные ориентиры;

- Физический – ряд трудностей, вызванных материальной средой: шум, дефекты речи собеседника;
- Семантический – непонимание или же неверное понимание значения слов.

На основе изученных нами разновидностей языковых барьеров, мы пришли к мнению, что языковой барьер – это совокупность трудностей различной природы, которые приводят к невозможности использовать языковые знания и умения в процессе понимания и порождения высказываний.

Таким образом, перед учителями остро встает следующий вопрос: как помочь учащемуся преодолеть трудности и подготовить к активному участию в иноязычной коммуникации не только по бытовым темам, а, возможно, и использовать знания иностранного языка в дальнейшей профессиональной деятельности. Безусловно, с одной стороны, преподаватель иностранного языка в школе сталкивается с рядом объективных трудностей. Это, прежде всего и ограниченное количество учебных часов, и большие по численности группы, и разный уровень мотивации, а также различные психологические типы и пубертатный период развития учащихся [2, с.127].

Но с другой стороны, в современном мире знание одного иностранного языка уже не является чем-то уникальным и выдающимся для построения перспективной карьеры. Все большее и большее количество людей сегодня стремится к знанию двух, трех и более языков, так как это обеспечивает их профессиональную значимость и ценность на рынке труда, открывает возможности к путешествиям и работе за границей. Таким образом, обучающиеся школ, а также их родители, постепенно начинают осознавать ценность знания на достаточном уровне сразу нескольких языков, поэтому многие школы сегодня предлагают к изучению английский со 2 или даже с 1 класса, а также второго языка уже с 5 класса (в Северо-западном регионе наиболее часто предлагаемые языки в качестве второго – немецкий, французский, итальянский, финский; предложенные языки зависят от образовательной программы того или иного учебного заведения).

Петергофская гимназия императора Александра II также не является исключением и позиционирует себя как гимназия с углубленным изучением иностранных языков. При поступлении в 5-й класс гимназии учащимся и их родителям предоставляется выбор для изучения второго иностранного языка – французский и немецкий языки. Многолетняя практика показывает, что более 50% поступающих в гимназию выбирают именно немецкий язык для изучения. Таким образом, в соответствии с учебной программой гимназии, учащиеся изучают английский язык 5 часов в неделю, а второй иностранный – 2 часа в неделю.

На примере нашей гимназии хочется отметить, что при использовании традиционных методов и приемов при изучении иностранных языков трудно и, практически, невозможно достичь планируемых результатов, прописанных в ФГОС. Использование коммуникативного подхода, предложенного еще Е.И. Пассовым, уже недостаточно для достижения необходимых целей при изучении языков. Проанализировав учебные программы обоих иностранных языков, тематические планы и поурочное планирование преподавателей, мы задумались: можно ли решить проблему языкового барьера при изучении второго иностранного языка с использованием знаний первого?

Тогда мы пришли к идее, что изучать языку нужно параллельно и в рамках билингвального подхода. Под билингвальным подходом на сегодняшний день мы понимаем освоение обучающимися языкового материала, образцов и ценностей культур разных народов мира на основе одного иностранного языка, когда второй иностранный язык выступает в роли вспомогательного материала для качественного изучения первого и формирования иноязычной коммуникативной компетенции сразу на двух языках.

Считаем также важным отметить, что современные учебники для изучения немецкого языка как второго иностранного в большинстве своем не предусматривают использование контрастивных упражнений в рамках обучения немецкому [3, с.50].

В контексте исследуемой нами проблемы мы можем говорить о взаимопроникновении изучаемых языков, постоянном обращении и сравнении обеих языковых систем. При осуществлении обучения второму иностранному языку, особенно на начальном этапе, необходимо всячески стимулировать учащихся к получению новых знаний, основанных на догадке, например: семантизация и закрепление лексики по различным темам (*Family - die Familie*), грамматические темы (*to be - sein, to have- haben*). Упражнения, построенные на сравнении двух языков, помогают процессу «раскрытия» личности учащегося, снимает напряжение и его готовности к языковому взаимодействию [4, с. 246].

Здесь, мы считаем, необходимым сочетать билингвальную методику еще и с игровыми технологиями, так как учащиеся 5-х классов – дети 10-12 лет, совсем недавно вышедшие из младшего школьного возраста, поэтому игровые упражнения будут для них является не только ресурсом развития тех или иных языковых навыков и умений, но и источником мотивации к изучению языков и хорошей возможностью преодоления языкового барьера [5, с. 180].

Далее мы предлагаем несколько примеров упражнений в рамках используемого нами билингвального подхода (Рисунок 1).

Übung 1. Lesen Sie das Gedicht. Vertauschen Sie englische Wörter den Deutschen Wörter. Präsentieren Sie das Gedicht eindrucksvoll vor Ihren Klassenkameraden.

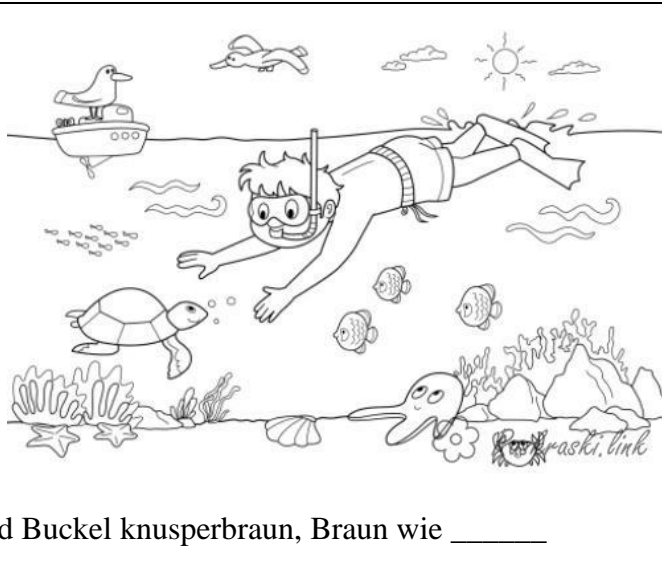
| | |
|--|--|
| <p>Am See ____ (today) ist das Wasser warm, ____ (today) kann's nicht schaden. ____ (fast) hinunter an den See! Heute geh'n wir ____ (to swim). Eins, zwei, drei, ____ (the trousers) aus, ____ (boots) , Wams und Wäsche, Und dann, plumps! ____ (in water) rein, Grade wie die Frösche! Und der schöne ____ (the sunshine) Brennt uns nach dem Bade Brust und Buckel knusperbraun, Braun wie ____ (chocolate).</p> |  |
| <p>Adolf Holst</p> | |

Рисунок 1. Фрагмент задания 1

В данном упражнении учащимся необходимо заполнить пропуски в стихотворении на немецком языке, основываясь на знаниях определенных английских слов. Выполняя подобные задания, учащиеся не только одновременно совершенствуют лексические навыки обоих языков, но также и грамматические, так как данное упражнение подразумевает обсуждение и грамматической составляющей языка: какие слова могут сочетаться друг с другом в немецком и английском языке, а какие однозначно не могут.

Übung 2. Finden Sie ein Synonym für jedes Deutsche Wort in Englisch und ein Bild zum Wort.



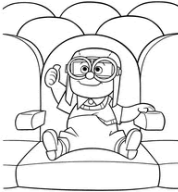
| Deutsches Wort | Englisches Wort | Das Bild |
|----------------|-----------------|---|
| Die Postamt | restaurant |  |
| Die Kathedrale | post-office |  |
| Die Galerie | museum |  |

Рисунок 2. Фрагмент задания 2

При выполнении упражнений, представленных на Рисунке 2, происходит семантизация новой лексики посредством языковых параллелей между английским и немецким языком, а также различных изображений. Подобные упражнения, по нашему мнению, являются эффективными, потому как формирование активного словаря учащегося происходит параллельно на двух языках, что способствует более качественному овладению новыми языковыми единицами.

При обучении иностранным языкам в школе большое внимание уделяется работе с тетрадью. Учащимся предлагаются различные виды упражнений. Полезным, на наш взгляд, является ведение билингвального лексического словаря, запись устойчивых выражений на английском и немецком языках, а также ведение грамматического справочника, где учащиеся записывают/выполняют схожие в обоих языках грамматические структуры и упражнения.

Для развития и поддержания интереса к изучению немецкого как второго иностранного языка прежде всего, на наш взгляд, необходимо использовать знания и ресурсы первого иностранного языка. Так как к моменту начала изучения второго наши школьники уже имеют достаточные знания по английскому языку, ориентируются в грамматике и владеют лексическим запасом по основным бытовым темам, опора на эти знания создает положительный эффект, дает возможность учащимся «поверить в себя»,

раскрепощает и стимулирует к языковому взаимодействию. Кроме того, использование знаний первого иностранного языка при изучении второго позитивно сказывается на уверенности учащегося: подобная методика предотвращает возникновение языкового барьера и способствует возникновению более устойчивой учебной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высшего учебного заведения. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 284 с.
2. Шамшурова Марина Юрьевна, Крестьянинова Алина Сергеевна Языковой барьер в современном обществе // Наука без границ. - 2017. №11 (16). — С. 126-129.
3. Слабухо О. А. Реализация системы упражнений в современных школьных учебниках по второму иностранному (немецкому) языку // Вестник ТГПУ. - 2011. №1. — С. 48-51.
4. Ни О.П. К вопросу об обучении немецкому как второму иностранному языку (на базе английского) // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. — 2011. - №14. — С. 244-248.
5. Ни О.П., Филиппова Л.М. Особенности обучения переводу профессиональной лексики студентов технических вузов в условиях дидактической триглоссии (на примере английского и немецкого языков) // Научно – технические ведомости СПбПУ. Гуманитарные и общественные науки. — 2015. — № 1(215). — С. 178-183.

Кириллова Ульяна Евгеньевна – магистрант; Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: uljana.kirillova1305@gmail.com

Ни Ольга Петровна – доцент; Высшая школа лингводидактики и перевода, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ni-olgaspb@yandex.ru

PECULARITIES OF OVERCOMING THE LANGUAGE BARRIER WHILE TEACHING GERMAN BASED ON THE KNOWLEDGE OF ENGLISH

Abstract. *Modern interpretation of the main aim of teaching foreign languages is reduced to the formation of foreign language communicative competence among students, despite the likelihood of a language barrier among students. This article reveals the essence of the concept of "language barrier", its main varieties and consequences, as well as offers ways to work with students and several demonstrative exercises for teaching languages based on their "interpenetration".*

Keywords: *language barrier, psycholinguistics, bilingual approach, bilingual methodology*

Uljana E. Kirillova - Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia, e-mail: uljana.kirillova1305@gmail.com

Olga P. Ni - Peter St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia, e-mail: ni-olgaspb@yandex.ru

Художественная интерпретация трагедии 11 сентября в романе «Жутко громко и запредельно близко» Дж. С. Фоера

Аннотация. В данной статье рассматривается творчество американского писателя Дж. С. Фоера, в котором автор обращается к главным трагедиям, коснувшимся американского общества – Вторая мировая война и события 11 сентября 2001 года. В своем произведении «Жутко громко и запредельно близко» автор рассматривает трагедию не только с точки зрения нации, но с точки зрения отдельных индивидуумов.

Ключевые слова: современная американская литература, 11 сентября, трагедия, страдающий герой

Джонатан Сафран Фоер – американский писатель еврейского происхождения, который приобрел известность благодаря произведениям «Полная иллюминация» (Everything is Illuminated, 2002) и «Жутко громко и запредельно близко» (Extremely Loud and Incredibly Close, 2005). В основу сюжетов которых легли две главные трагедии, затронувшие американское общество – Вторая мировая война и нападение на Всемирный торговый центр 11 сентября 2001 года. Оба романа были экранированы, а также удостоились отзывов от известных американских писателей – Джона Апдайка, Джойс Кэрол Оутс и Синтии Озик. Если в "Полной иллюминации" автор обращается к трагедии Холокоста, которая затронула его предков, то «Жутко громко и запредельно близко» стал откликом на трагедию 11 сентября, которая затронула непосредственно самого автора и его поколение.

Спустя годы после нападения 11 сентября события того дня находят отражение во многих произведениях литературы и кинематографа, в свою очередь роман Дж. С. Фоера занимает среди них особое место благодаря отсутствию деталей самого теракта и концентрации внимания читателя на более глубоком понимании своей принадлежности к национальному и культурному наследию.

Роман «Жутко громко и запредельно близко» имеет достаточно сложную структуру, повествование в нем ведется от трех представителей разных поколений семьи Шелл: рассказ девятилетнего Оскара, пытающегося пережить потерю отца, погибшего в одной из башен-близнецов, перемежается с эпистолярным наследием его бабушки и дедушки. События в романе происходят спустя год после теракта 11 сентября 2001 года, однако постоянное обращение Оскара к прошлому частично воспроизводит события того трагического дня. Письма в свою очередь отсылают к более далекому прошлому – к бомбардировке Дрездена, который был родным городом бабушки и дедушки Оскара, в 1945 году.

Оскар нам представляется любознательным и умным не по годам мальчиком, с тонким чувством юмора, с разносторонними интересами: игра на тамбурине, коллекционирование марок, география, геология и нумизматика, что зачастую является для его сверстников поводом для насмешек. Спустя год после гибели отца Оскар случайно находит в вазе забытый ключ и карточку с фамилией Блэк, которые принимает за очередную загадку,

которая, как ему кажется, поможет узнать о смерти отца. Равно как и в «Полной иллюминации» в романе присутствует мотив квеста – отправившись на поиски замка, Оскар подобно Джонатану ищет ответы на вопросы о своей семье и о нем самом. Ключи и замки, которые неоднократно фигурируют как в тексте романа, так и в иллюстрациях, символизируют тайны и их разгадки, а также являются отражением внутреннего мира мальчика.

Подобно тому, как в «Полной иллюминации» Фоер, в целях достижения комического эффекта, использовал неспособность главного героя грамотно изъясняться на английском: *“I have given abnormally many thoughts to altering residences to America when I am more aged. They have many superior schools for ac-counting, I know. <...> My friends are appeased to stay in Odessa for their entire lives. They are appeased to age like their parents, and become parents like their parents.”*[1, с. 28], автор наполняет речь Оскара сленговыми выражениями, которые привносят неожиданный юмор в трагическую историю. Стиль Оскара также отличается тем, что он последовательно использует одни и те же или похожие формулировки и фразы. Его выбор лексики и формулировок отражает его возраст, например, такие сленговые выражения как: *“awesome”, “cool”, “crack up”* (в значении «смеяться»), *“neat”, “wimpy”* и так далее. Люди часто имеют «любимые» слова или выражения, которые они склонны (пере) использовать в своей повседневной речи. Частое использование Оскаром *“Jose”* и *“what the?”* является частью того, что делает его ярким персонажем и создает иллюзию, что он рассказывает нам всю историю в устной форме. *“‘Jose,’ I told him, and inside I was thinking, What the? He told me, ‘Go on, guy. Destroy my privates.’ ‘Destroy your privates?’ With his eyes still closed he cracked up a lot and said, ‘You couldn’t destroy my privates if you tried. That’s what’s going on here. This is a demonstration of the well-trained body’s ability to absorb a direct blow. Now destroy my privates.’”* [2, с. 2]. Такие индивидуальные элементы в речи Оскара помогают сформировать о нем более четкое представление у читателя.

Оскар, как ребенок с богатым воображением, очень часто придумывает новые изобретения, которые могли бы облегчить жизнь современным людям. На первый взгляд они могут показаться наивными и местами смешными, но за ними скрывается страх героя перед жестокой реальностью, с которой ему пришлось столкнуться в столь юном возрасте. Так, Оскар создает приспособления, которые могут уберечь от трагедий, подобной той, которая случилась с его отцом: *“Sometimes I think it would be weird if there were a skyscraper that moved up and down while its elevator stayed in place. So if you wanted to go to the ninety-fifth floor, you’d just press the 95 button and the ninety-fifth floor would come to you. Also, that could be extremely useful, because if you’re on the ninety-fifth floor, and a plane hits below you, the building could take you to the ground, and everyone could be safe, even if you left your birdseed shirt at home that day.”* [2, с. 3].

“What about a device that knew everyone you knew? So when an ambulance went down the street, a big sign on the roof could flash

DON’T WORRY!DON’T WORRY!

if the sick person’s device didn’t detect the device of someone he knew nearby. And if the device did detect the device of someone he knew, the ambulance could flash the name of the person in the ambulance, and either

IT'S NOTHING MAJOR! IT'S NOTHING MAJOR!

or, if it was something major,

IT'S MAJOR! IT'S MAJOR!" [2, с. 72].

В поисках разгадки тайны ключа каждые выходные Оскар путешествует по Нью-Йорку в поисках людей с фамилией Блэк, знакомясь с разными людьми и параллельно рассуждая о своей повседневной школьной жизни. Одноклассники не понимают мальчика и считают его странным, но, несмотря на частые насмешки в его адрес, он чувствует свое интеллектуальное превосходство и зачастую использует иронию в своей речи и про себя посмеивается над ровесниками.

Свидетельством символической природы романа служит интертекстуальность. Включая трагедию Шекспира «Гамлет» в историю, Фоер создает еще один слой в собственной трагедии, придавая глубину своему произведению. Знаменитая пьеса Шекспира здесь служит метафорой отношений Оскара с его покойным отцом. Оскара можно сравнить с Гамлетом, который ищет ответы о загадочной смерти своего отца. Постоянное присутствие Томаса Шелла в романе преследует Оскара так же, как Призрак отца Гамлета преследует Гамлета на протяжении всей пьесы. Оба «призрака» побуждают главных героев искать ответы. Тот факт, что Оскар играет роль Йорика, придворного шута и друга, который нуждается в Гамлете, может означать, что Оскар должен стать своим собственным спасителем и должен сам найти решение своих проблем. Несмотря на то, что в начале своих исканий он не одинок и получает помощь от мистера Блэка, соседа сверху и Эбби Блэк, с заключительную часть квеста Оскару предстоит пройти в одиночку.

Глава, посвященная школьной постановке «Гамлета» является одним из самых комичных фрагментов романа. В своей статье О.Б. Карасик называет это сатирой на современную американскую школу, воспитание, а также систему образования в целом, в которой все стремится к упрощению и сокращению, что совершенно несвойственно Оскару [3]. *"Twelve weekends later was the first performance of Hamlet, although it was actually an abbreviated modern version, because the real Hamlet is too long and confusing, and most of the kids in my class have ADD. For example, the famous "To be or not to be" speech, which I know about from the Collected Shakespeare set Grandma bought me, was cut down so that it was just, "To be or not to be, that's the question."* [2, с. 142].

Во время выступления Оскар задумывается о своем одиночестве, чувствах, смысле и ценности жизни. *"Maybe it was because of everything that had happened in those twelve weeks. Or maybe it was because I felt so close and alone that night. I just couldn't be dead any longer."*, после данных слов, Оскар прерывает пьесу внезапным монологом:

"ME. Alas, poor Hamlet [I take JIMMY SNYDER's face into my hand]; I knew him, Horatio.

JIMMY SNYDER. But Yorick ... you're only ... a skull.

ME. So what? I don't care. Screw you. <...>

ME. I knew him, Horatio; a jerk of infinite stupidity, a most excellent masturbator in the second-floor boys' bathroom—I have proof. Also, he's dyslexic.

JIMMY SNYDER. [Can't think of anything to say]

ME. Where be your gibes now, your gambols, your songs?

JIMMY SNYDER. What are you talking about?

ME. [Raises hand to scoreboard] Succotash my cocker spaniel, you fudging crevasse-hole dipshittake! ” [2, с. 145].

В данном монологе Оскар оскорбляет Джимми Снайдера, мальчика, который издевается над ним в школе. Сначала неясно, происходит ли это на самом деле или нет; действительно ли Оскар восстает против сценария и начинает насмехаться над Джимми на сцене во время пьесы. В конце монолога благодаря «сценическим ремаркам», которые описывают, как Оскар избивает Джимми Снайдера черепом из папье-маше, становится ясно, что вся сцена происходит лишь в воображении мальчика. В этот момент читатель понимает, что, в этой, на первый взгляд комичной сцене, находят выход все самые тяжелые переживания и обиды Оскара, накопившиеся в его душе. “ME. *On behalf of the dead...[I pull the skull off my head. Even though it's made of papier-mache it's really hard. I smash it against JIMMY SNYDER's head, and I smash it again. <...> And nothing else makes any sense. DAD doesn't make sense. MOM doesn't make sense. THE AUDIENCE doesn't make sense. <...> The only thing that makes any sense right then is my smashing JIMMY SNYDER 's face. His blood. I knock a bunch of his teeth into his mouth, and I think they go down his throat. There is blood everywhere, covering everything. I keep smashing the skull against his skull, which is also RON's skull (for letting MOM get on with life) and MOM's skull (for getting on with life) and DAD's skull (for dying) and GRANDMA's skull (for embarrassing me so much) and DR. FEIN's skull (for asking if any good could come out of DAD's death) and the skulls of everyone else I know.*” [2, с. 146].

Как было упомянуто выше, основной сюжетной линией произведения является жизнь Оскара, но помимо нее в романе присутствует другой повествовательный уровень – истории дедушки и бабушки. Оба пережили бомбардировку Дрездена во время Второй мировой войны, и по отдельности бежали в Соединенные Штаты. Однажды, они случайно встречаются в одной из пекарен Нью-Йорка и решают пожениться. Из их параллельных рассказов читатель узнает, что дедушка Оскара был влюблен в сестру бабушки Оскара и собирался на ней жениться до того, как она погибла в результате взрыва. Дедушка и бабушка Оскара соглашались никогда не заводить детей, но в конечном итоге бабушка нарушает это правило. Томас старший уходит, когда узнает о ее беременности, и в своих письмах он пытается объяснить, почему их брак не был счастливым. Письма бабушки включают в себя рассказы о тех же самых событиях, но уже с ее стороны. В конце романа читатель узнает, что Томас старший возвращается в Нью-Йорк, увидев имя своего сына (такое же, как у него самого) в списке людей, которые были убиты в 11 сентября. Бабушка неохотно впускает его в свою жизнь и в квартиру, в которой они жили, при условии, что Оскар не узнает о нем. Читатель понимает, что человек, который, как считает Оскар, снимает комнату в квартире бабушки, на самом деле является его дедушкой.

В письмах Томаса старшего автор намеренно «сохраняет» орфографию и пунктуацию. После произошедшего в Дрездене он утратил способность говорить, а вся его связь с миром осуществлялась посредством коротких записок и словам «да» и «нет», вытатуированным на его ладонях, которые он показывает собеседнику, чтобы ответить на вопрос. После ухода из семьи он начинает писать письма своему сыну, которые никогда не отправляет и только новая трагедия – теракт 11 сентября – заставляют его вернуться к жене. Несмотря на запрет

бабушки, Томас старший случайно все же встречается с Оскаром, когда тот решает вскрыть могилу отца, хотя и знает, что гроб пуст, так как от погибших при нападении на башни-близнецы ничего не осталось. Именно Томас старший решается показать свои письма внуку. Эти письма Томас и Оскар кладут в пустой гроб. *“To my child: I wrote my last letter on the day you died, and I assumed I'd never write another word to you, I've been so wrong about so much that I've assumed, why am I surprised to feel the pen in my hand tonight? I'm writing as I wait to meet Oskar, in a little less than an hour, I'll close this book and find him under the streetlight, we'll be on our way to the cemetery, to you, your father and your son, this is how it happened.”* [2, с. 267].

Как и в «Полной иллюминации» Фоера, поиски главного героя не увенчались успехом – поиски замка от ключа не привели Оскара к разгадке о гибели его отца. Хотя Оскар, возможно, и не осознает этого полностью, похоже, что поиск замка является самоцелью, а не средством достижения цели, так как его настоящая мотивация найти владельца ключа заключалась не в том, чтобы раскрыть тайну, а в том, чтобы справиться со своим горем. Мать Оскара, понимает это, и именно поэтому на протяжении всех поисков Оскара она в тайне помогает и присматривает за ним. Поиск замка дает Оскару цель и помогает ему пережить столь тяжелые дни, а в конце романа помогает ему смириться со смертью отца. Захоронение писем вместе с бабушкой здесь является символом того, что они оба смирились с потерями, которые понесли. Таким образом, можно сказать, что главной темой романа является трагедия и процесс восстановления от нее, процесс скорби. Персонажи романа скорбят по-разному и по-разному пытаются преодолеть свое горе. В финале романа Оскар будто пытается повернуть время вспять, расположив в обратном порядке распечатанные кадры видео, сделанное во время крушения небоскребов: человек летит с верхнего этажа одной из башен-близнецов. *“I reversed the order, so the last one was first, and the first was last. When I flipped through them, it looked like the man was floating up through the sky. And if I'd had more pictures, he would've flown through a window, back into the building, and the smoke would've poured into the hole that the plane was about to come out of. Dad would've left his messages backward, until the machine was empty, and the plane would've flown backward away from him, all the way to Boston. He would've taken the elevator to the street and pressed the button for the top floor. He would've walked backward to the subway, and the subway would've gone backward through the tunnel, back to our stop.<...> We would have been safe.”* [2, с. 326] Митчем Хьюэлс отмечает, что вполне оправданно и даже изысканно закончить роман не словами, а еще одним элементом игры – «фокусом с кинеографом, когда падающий человек - то есть, вполне допустимо, отец Оскара - оживает на наших глазах» [4, с. 48]. Посредством этого приема Оскар окончательно «переносит свое травматическое прошлое в сферу нарративной памяти» таким образом, окончательно освобождая будущее от гнета трагедии.

Поводя итог, можно сказать, «Жутко громко и запредельно близко» это роман о том, как люди персонажи обретают близких, а вместе с ними и любовь, которая помогает им справиться с трагической реальностью. Так, Оскар Шелл не только находит бабушку, но и осознает, как любит его мать. Бабушка и дедушка, спустя долгие годы, воссоединяют свою семью. Т.Н. Денисова отмечает, что любовь является лейтмотивом данного произведения Фоера, которая как воздух, необходима для жизни, для дыхания, для выживания.

Потребность ощущать себя любимым движет всеми его поисками, в то время как любовь служит спасением от пустоты и одиночества» [5].

Таким образом, история, начавшаяся с трагедии, постепенно приобретает несерьезный тон, дабы с помощью юмора скрыться от ужасов жизни. В данном романе Дж. С. Фоер придерживается традиции еврейского юмора, называемой «смехом сквозь слезы», применяя комизм как средство защиты от страшной реальности, как считает сам автор, «юмор – единственный правдивый способ рассказать печальный рассказ». Так, сочетание нескольких стилей в одном произведении помогает автору раскрыть внутренний мир персонажей в полной мере, сопоставляя в душе героя, комические и трагические элементы для раскрытия подлинных эмоций, давая почву для размышлений и самопознания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Foer J.S. *Everything is Illuminated*. London: Penguin Books, 2003.
2. Foer J. S. *Extremely Loud and Incredibly Close*. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2005.
3. Карасик О.Б. "Смех сквозь слезы" Дж.С. Фоера // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. Казань: 2011. С. 247-252 .
4. Huehls Mitchum. Foer, Spiegelman, and 9/11's Timely Traumas / Mitchum Huehls // *Literature after 9/11* / edited by Ann Keniston and Jeanne Follansbee Quinn. New York: Routledge, 2008. P. 42 – 59
5. Денисова Т.Н. Всесвітні трагедії від Джонатана Сафрана Фоера // Слово і Час. 2009. №1. С.32

Котикова Маргарита Олеговна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kotikova9831@gmail.com

Анисимова Ольга Владимировна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия.

FICTION INTERPRETATION OF 9/11 TRAGEDY IN THE NOVEL “EXTREMELY LOUD & INCREDIBLY CLOSE” BY JONATHAN SAFRAN FOER

Abstract. *This article discusses the work of the American writer J.S. Foer, in which he gives his respond to the main tragedies that affected American society: World War II and September 11 attacks. In his work “Extremely Loud and Incredibly Close”, the author considers the tragedy not only from the point of view of the nation, but from the point of view of the particular individuals.*

Key words: *modern American literature, 9/11, tragedy, a suffering character*

Margarita O. Kotikova – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: kotikova9831@gmail.com

Olga V. Anisimova – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia.

Игровые технологии как средство повышения мотивации к онлайн обучению студентов вуза

Аннотация. В статье описано проведенное исследование по выявлению отношения студентов к онлайн обучению, использованию игровых технологий в онлайн обучении, а также основные мотивы к учебному процессу и мотиваторы в онлайн играх. В статье представлены наглядные материалы, диаграммы и таблицы, в которых обозначены результаты исследования. Исследование проводилось методом онлайн опроса, в котором содержались методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой), тест преобладания в личности игровых мотиваторов «сферометр», а также авторская анкета для изучения отношения студентов к использованию игровых технологий в онлайн обучении.

Ключевые слова: игровые технологии, игрофикация, мотивация, онлайн обучение, информационная образовательная среда

Игровые технологии и техники с древних времен используются в педагогической практике. Наряду с трудом и учением, игра – один из основных видов деятельности человека, который сопутствует ему в течении всей жизни. Игрой человека является конструирование деятельности, при которой участник игры преобразует окружающую действительность и преобразует внутренний и/или внешний мир. Значимость и продуктивность игровых практик в различных областях культуры и образования изучались и изучаются учеными в области философии, педагогики, социологии, психологии и других науках. В отечественной педагогике признанные ученые (Л.С. Выготский, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.) исследовали специфику и особенности игровой технологии в процессе образования [1, с.136].

Введение игровых технологий в образовательный процесс формирует повышение познавательной активности студентов, способствует получению большего объема информации, развитию учебной мотивации и инициативы. Игрофикация образования, то есть введение игровых технологий в образование – это процесс использования игровых техник на различных уровнях обучения, который позволяет рассматривать игровую деятельность и как метод обучения и воспитания, и как средство повышения мотивации к образованию [2, с.54].

Важное отличие игрофикации заключается именно в вовлечении обучающегося на разных этапах образования. Это позволит не только замотивировать участника образовательного процесса, но и дать полноценное качественное образование максимально включающим студента в процесс обучения способом [2, с.56].

На современном этапе развития и распространения игровых технологий в онлайн обучении выделяются множество проблемных ситуаций, которые снижают продуктивность

образования. Приведем примеры существующих недостатков, требующих изучения: низкая разработанность теоретических оснований использования игровых техник в обучении, отсутствие исследований об эффективности внедрения игровых технологий на повышение мотивации к образовательному процессу, недостаточная разработанность методического обеспечения по применению игровых технологий в образовании, недостаточное включение преподавателей в игровое обучение и так далее. Вследствие этого создание концептуальных основ применения игровых технологий в онлайн обучении студентов высших учебных заведений, направленных на повышение мотивации обучающихся – объективная необходимость современного цифрового образования [3, с.288].

В связи с этим возникают следующие противоречия:

- между высоким уровнем педагогических задач и слабой мотивацией на обучение у студентов;
- между большим количеством учебной информации и невысокой эффективностью ее усвоения;
- между важностью для современного общества решения проблемы развития мотивации учащихся при помощи игровых технологий в онлайн обучении и не разработанностью условий для применения данной технологии.

В связи с выделенными противоречиями поставлена следующая цель исследования: исследовать мнение студентов об использовании игровых технологий в онлайн обучении

Для выполнения цели также необходимо выполнить следующие задачи:

- выявить основные мотивы студентов вуза к обучению;
- исследовать отношение студентов вуза к онлайн обучению;
- выявить предпочтения студентов в онлайн играх.

Объект исследования: студенты высших учебных заведений.

Исследование проводилось методом онлайн опроса, в котором содержались методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), тест преобладания в личности игровых мотиваторов «сферометр», а также авторская анкета для изучения отношения студентов к использованию игровых технологий в онлайн обучении.

Исследование проводилось среди студентов политехнического университета. Участие в исследовании приняло 62 респондента женского и мужского пола в возрасте от 18 до 22 лет.

Для выявления основных мотивов студентов вуза к обучению мы использовали методика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана, В.А. Якунина, в котором респондентам было необходимо выразить свое согласие или несогласие с приведенными предложениями. В таблице 1 выделены предложения, на которые наибольшее количество студентов ответило согласием. Главным по значимости для большинства студентов получить во время образования прочные знания, которые они смогут приобрести в будущей профессиональной деятельности. Вторым же выступает мотив успешного обучения и сдачи экзаменов. Это может объясняться как желанием показать себе и окружающим свои достижения в учебной деятельности в виде хороших оценок, стремлению получить красный диплом, так и желанием получать стипендию и другими факторами. Третьим мотивом к

учебной деятельности выступает желание «не проиграть» среди одногруппников, то есть имеет место быть соревновательный момент, как мотиватор к обучению.

Таблица 1. Мотивы студентов вуза к обучению

| Варианты ответа | Количество положительно ответивших респондентов | Процент от общего числа респондентов |
|--|---|--------------------------------------|
| Учусь, чтобы приобрести глубокие и прочные знания | 57 | 91,94% |
| Успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5». | 53 | 85,49% |
| Не хочу отставать от сокурсников, не желаю оказаться среди отстающих | 52 | 83,87% |
| Стать высококвалифицированным специалистом | 51 | 82,26% |
| Учусь, потому что знания придадут мне уверенность в себе | 50 | 80,65% |

На вопрос «Планируете ли Вы в дальнейшем начать/продолжить обучение в режиме онлайн?» 73,3% респондента выявили готовность к онлайн образованию. Варианты и соотношения ответов представлены на рисунке 1. Перспектива перехода к онлайн образованию позволит преодолеть временные, пространственные, физические и другие ограничения. Из них 49,3% респондентов будут обучаться в онлайн режиме только если это будет необходимо. При этом 26,7 % из всего числа опрошенных не хотят обучаться онлайн. Это можно объяснить сложностью использования платформ для цифрового обучения, может не хватать личного контакта с преподавателем или другими учениками, или отсутствовать мотивация к обучению, так как в массовых онлайн курсах часто отсутствуют четкие сроки сдачи заданий, контроль и другие пункты, к которым привыкли студенты. Самим студентам бывает сложно организовать время и заставить себя сосредоточиться на лекциях, прочтении и изучении материала самостоятельно. В связи с этим можно сделать вывод о необходимости поиска, организации и развития новых средств и технологий обучения, которые помогут студентам в освоении материала, при этом повысят мотивацию к обучению и помогут в развитии самостоятельности, построении индивидуальной траектории обучения, и организации своего времени. Одним из наиболее выигрышных средств обучения является игрофикация) учебного процесса, то есть использование игровых технологий в обучении в том числе онлайн обучения.

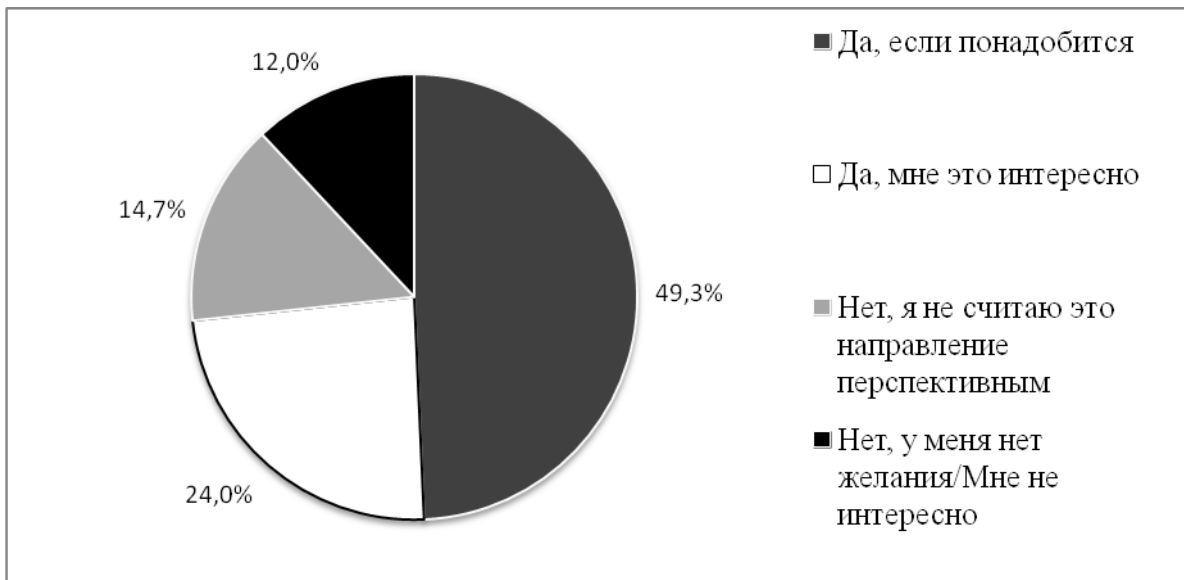


Рисунок 1. Готовность в дальнейшем начать/продолжить обучение в режиме онлайн

Чтобы выявить предпочтения студентов в онлайн играх мы использовали тест преобладания в личности игровых мотиваторов «сферометр», в котором респондентам предлагалось отметить баллами от 1 до 10 степень важности для них каждого из предложенных мотиваторов в онлайн играх. Результаты опроса представлены в рисунке 2. Максимально каждый мотиватор мог набрать 620 баллов, если бы каждый респондент оценил его на 10 баллов.

Самым значимым мотиватором для студентов оказалось непредсказуемость игры, развитие сюжетной линии (524 балла). Данный мотиватор в большинстве случаев встречается в ролевых играх, играх-стратегиях, приключенческих (путешествия), а также в деловых играх.

Вторым по значимости для респондентов выявлен такой мотиватор, как креативность и прокачка навыков. Исходя из этого, можно сделать вывод, что респондентам также важно развитие в игре, приобретение новых качеств, знаний и умений, улучшение и творчество.

Респонденты также выделили важности коммуникаций во время игрового процесса с другими участниками и социальное одобрение. Коммуникация может проявляться в вербальной и невербальной форме, в виде специфических терминов, созданных в рамках игры, аудио, видео и текстового чата, и других видов коммуникаций. Социальное одобрение выражается в вербальной и невербальной похвале, присуждении баллов, наград и материальных благ, в повышении социального статуса, в количестве позитивных социальных контактов.

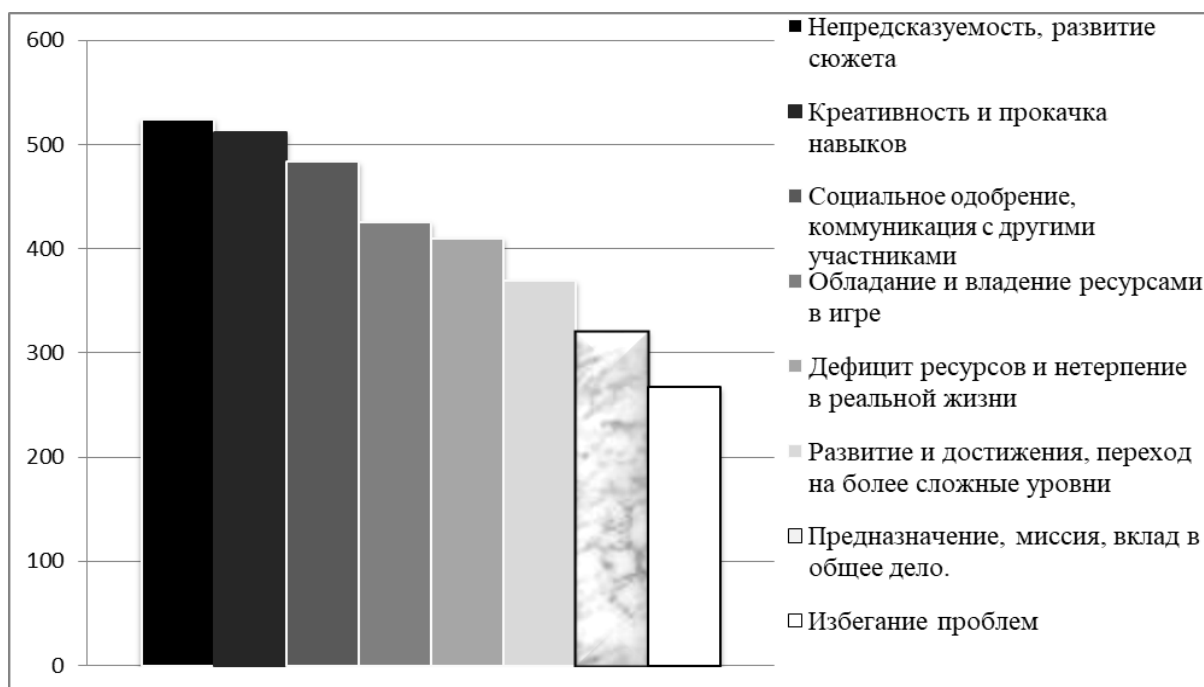


Рисунок 2. Степень важности мотиватора в онлайн играх

Исследование мнения студентов об использовании игровых технологий в онлайн обучении дало результаты, представленные в рисунке 3. Большинство респондентов считают, что игровое обучение по отношению к традиционному интереснее, легче и эффективнее. В то же время 19 человек утверждают, что им не приходилось обучаться с использованием игровых технологий.

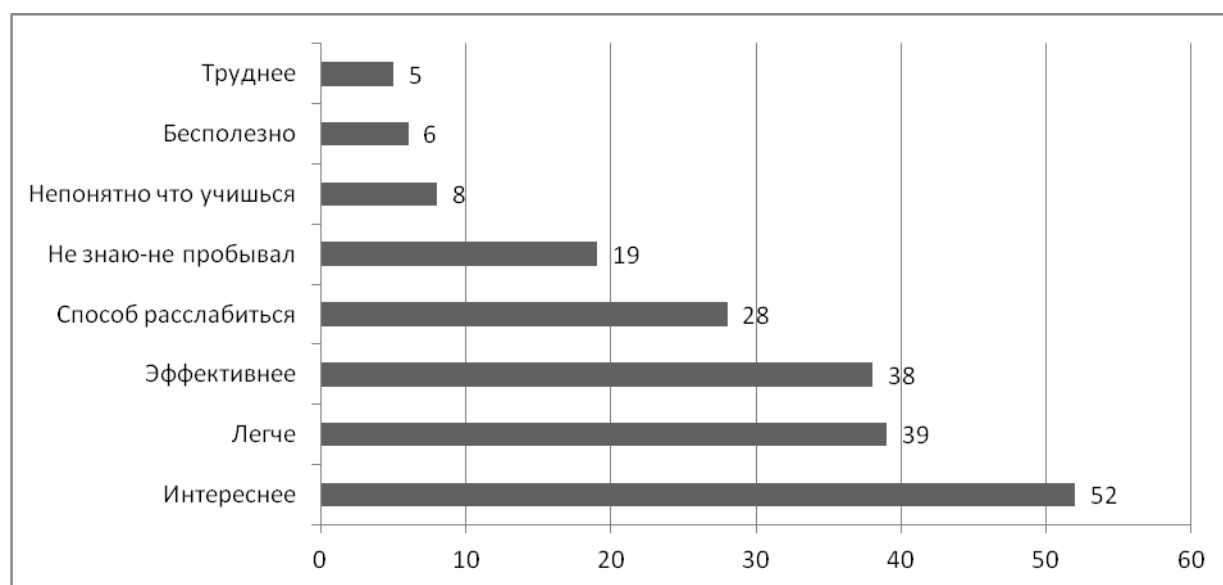


Рисунок 3. Мнение участников об игровом обучении по отношению к традиционному

Таким образом, мы можем говорить о введении игровых технологий в онлайн образование, как о новом способе организации цифрового обучения, повышающем мотивацию студентов и имеющем огромный потенциал в современной педагогике.

Свойственные игрофикации учебного процесса техники позволяют обеспечить высокий уровень активности студентов. Эта активность носит творческий, преобразующий характер и стимулирует субъектную мотивацию, не уводя обучающегося из реальности. Увлекательность игровой реальности эмоционально окрашивает деятельность по пониманию, запоминанию и усвоению информации, также развивает ассоциативную, образную и словесно-логическую память. Игра способствует использованию знаний в новой иной ситуации, то есть носит и своеобразный практический характер, что также повышает мотивацию к образовательной деятельности и разнообразие в обучении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Игнатенко И.И. Современные подходы к созданию образовательной среды // Наука и школа. – 2018. – № 2. – С. 135-139.
2. Сэкулич Н.Б. Реализация принципа интерактивности в электронной информационно-образовательной среде // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2017. – № 1. – С. 54-59.
3. Соловьева И.А., Демко И.В., Собко Е.А., Крапошина А.Ю., Гордеева Н.В., Чубарова С.В., Ищенко О.П. Геймификация как средство развития познавательных интересов и мотивации у студентов // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Вузовская педагогика: материалы конференции. Красноярск, 2016. – С. 287-289.
4. Лобанова Ю.А., Туманова Т.В. Из опыта реализации онлайн-курса «Геймификация и игровые технологии в электронном обучении» // Ученые записки ИСГЗ. – 2019. – т. 17. - № 1. – С. 298-300.
5. Демченко Т.С. Геймификация в системе высшего образования: актуальность исследования // Новое поколение. – 2016. – № 9. – С. 55-60.

Копылова Василиса Владимировна – магистрант; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский Политехнический Университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: vasilisa-kopylova@mail.ru.

GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION FOR ONLINE LEARNING OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. *The article describes the study to identify students' attitudes towards online learning, the use of gaming technology in online learning, as well as the main motives for the educational process and motivators in online games. The article presents visual materials, diagrams and tables in which the results of the study are indicated. The research was carried out by the method of online survey, which contained a diagnostic technique of educational motivation of students, the test of prevalence in the personality of game motivators "spheremeter", as well as the author's questionnaire to study students' attitudes to the use of game technology in online learning.*

Key words: *gaming technologies, gamification, motivation, online learning, information educational environment*

Vasilisa V. Kopylova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: vasilisa-kopylova@mail.ru

УДК 372.881.111.1

А.А. Кремлёва, А.С. Абакумова, А.Д. Лесник, Е.Б. Володарская
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Проблема совершенствования грамматических умений и навыков в старших классах на примере учебника «Spotlight»

Аннотация. *Статья посвящена вопросу формирования и совершенствования грамматических навыков на уроках английского языка у учеников старших классов. Отечественные ученые предлагают различные методики обучения грамматике, краткий анализ которых представлен в работе. Авторами проведено исследование учебно-методического комплекса «Spotlight», в результате которого выявлены достоинства и недостатки. На основе теоретического материала и тематики рассматриваемого УМК были разработаны упражнения для улучшения практических заданий по грамматике в старших классах.*

Ключевые слова: *грамматика, грамматические навыки, методика преподавания, упражнения, учебно-методический комплекс*

Грамматические навыки и умения являются важным условием использования языка как средства общения. Данную необходимость ученые А.Н. Щукин объясняет тем, что подлинное овладение языком в большинстве случаев не всегда будет оптимальным без знания его системы [1]. Говоря о школьном этапе изучения иностранного языка (ИЯ), Е.Н. Соловова справедливо отмечает, что учитель может самостоятельно варьировать использование тех или иных методов обучения ИЯ [2]. Исследованием проблемы развития грамматических навыков, а также применения различных методов обучения ИЯ занимаются многие отечественные ученые (А.Н. Щукин, Е.Н. Соловова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез и др.). Стоит отметить, что обучение грамматическому аспекту в старших классах характеризуется дедуктивным методом (от общих положений к частным правилам). Подразумевается, что старшеклассники обладают достаточно высоким уровнем академической грамотности, а также умеют формулировать грамматическое правило самостоятельно и применять его при решении коммуникативных задач. Однако, как практика учебных занятий в школе, так и анализ учебно-методического комплекса (УМК) показывают, что на изучение и закрепление грамматического материала отводится недостаточное количество заданий. Исходя из вышесказанного, у учеников просто не могут сформироваться грамматические навыки при таком подходе к обучению грамматике.

Целью работы является разработка заданий по определенной теме, направленных на совершенствование грамматических навыков учащихся старших классов.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить учебно-методическую литературу по рассматриваемой теме.

2. Проанализировать грамматические упражнения, представленные в учебнике Spotlight для 11 класса.

3. Разработать определенные дополнительные задания, направленные на совершенствование грамматического навыка.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретическое реферирование учебно-методической литературы по рассматриваемой проблеме, сравнительный метод.

Согласно А.Н. Щукину, основными качествами грамматического навыка (который включает морфологические, синтаксические, графические и орфографические графики) следует считать «автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность и низкий уровень напряженности выполнения действия» [1, с.129]. Для этого необходимо использование грамматических средств «в реальной коммуникативной деятельности или в учебной ситуации, имитирующей реальное речевое общение» [3, с.311]. Соответственно, школьные учебники должны содержать в себе задания такого типа. Согласно классификации учебников, представленной в методическом пособии А.Н. Щукина, учебники серии «Английский в фокусе» ("Spotlight") являются коммуникативными. Таким образом, данная серия «реализует концепцию коммуникативного метода обучения и ориентирует учащихся на обучение общению в различных сферах речевой деятельности» [1]. Иными словами, обучение грамматическому аспекту не занимает превалирующую позицию.

Так, например, Е.И. Пассов пишет, что грамматические умения и навыки должны формироваться в несколько этапов: начиная с восприятия модели, переходя к действию по аналогии, подстановке, трансформации и заканчивая репродукцией (она представляет собой изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели) [4]. Н.Д. Гальскова подразделяет работу над новым грамматическим явлением на «ознакомление, первичное закрепление и развитие навыков и умений использования грамматики в устном и письменном общении» [3, с.312]. Грамматику можно вводить или функционально, или формально. Стоит отметить, что именно функциональный подход (в виде моделей языка и речевых образцов) характерен для большинства учебников коммуникативного типа [1].

Для выбора грамматических упражнений стоит учитывать четырехступенчатую модель, отражающую динамику процесса обучения. При изучении грамматики ученик переходит от неосознанного незнания к бессознательному знанию. В старших классах наблюдается третья ступень – сознательное знание. Данная стадия обучения ИЯ является самой сложной: при отработке конструкций ученик одновременно должен отслеживать множество других аспектов. Поэтому, необходим переход на уровень бессознательной компетенции как можно скорее, в противном случае у учеников наблюдается спад мотивации [5].

Для анализа грамматических упражнений был выбран «Модуль 5», представленный в учебнике Spotlight для 11-х классов. Согласно классификации Н.Д. Гальсковой, выбранный учебник предлагает большое количество «упражнений в трансформации», что следует из необходимости отработки старшеклассниками уже известных грамматических явлений, а также «вопросно-ответных упражнений» [3]. Важно отметить, что упражнения являются

одноцелевыми, а также, хоть и не в каждом упражнении, но присутствуют образцы выполнения заданий.

Однако, в ходе анализа были выявлены и существенные недостатки. В рассматриваемом разделе отсутствуют «Упражнения в субституции» и «Репродуктивные упражнения». Присутствует всего одно «упражнение в узнавании и дифференциации грамматического явления» и одно «переводное упражнение». Если недостаток упражнений в узнавании и дифференциации грамматического явления и упражнений в субституции можно объяснить тем, что старшеклассники, учащиеся в 11-м классе, должны без проблем узнавать любое грамматическое явление и владеть им (ведь эти два класса упражнений направлены именно на изучение и закрепление нового грамматического явления), то почти полное отсутствие репродуктивных и переводных упражнений является сильным недочетом, так как эти два класса упражнений являются одними из основных факторов, способствующих формированию коммуникативной компетенции. К недостаткам также можно отнести малое количество упражнений, имитирующих реальное речевое общение, о важности которого говорит Н.Д. Гальскова [3].

В связи с вышесказанным предлагаем следующие разработанные нами упражнения, для описания которых была использована классификация Н.Д. Гальсковой, так как она наиболее обширна и проста для понимания.

1. Упражнения на узнавание и дифференциацию грамматического явления.

1.1 Определение на слух и фиксация заданного грамматического явления. Здесь рассмотрим три возможных варианта заданий.

Ученикам предлагается послушать песню, так как она лучше воспринимается учениками старших классов, чем текст распознать в ней модальные глаголы, записать их у себя в тетради, после чего проверить выполненное задание с учителем. Более слабым ученикам выдаются распечатки с перемешанными модальными глаголами, встречающимися в песне и теми, которых в ней нет, после чего учитель предлагает выделить только те, которые ученики слышали. (Пример: *Listen to the song and write down all the modal verbs that you can hear*).

Также возможен следующий вариант: ученикам раздаются распечатки с модальными глаголами, включается песня, и ученики подчёркивают те глаголы, которые, по их мнению, есть в песне. (Пример: *Listen to the song and underline all the modal verbs you hear*).

Или же учитель раздает ученикам текст песни, и они во время прослушивания подчёркивают модальные глаголы, когда слышат их. (Пример: *Underline all the modal verbs in the text*).

Во всех вариациях данное упражнение направлено на развитие навыков аудирования и вычленения новых грамматических конструкций из текста.

1.2. Заполнение таблицы с опорой на формальные признаки грамматической структуры и обобщающее правило.

Ученикам предлагается вписать в таблицу модальные глаголы, услышанные в песне, в соответствующую колонку. (Пример: *Listen to the song and write down the heard modal verbs in the appropriate column in the table*).

Предложенное упражнение направлено на точное определение значения модального глагола.

2. Репродуктивные упражнения.

Дополнение/сокращение/видоизменение диалога, который содержит закрепляемые грамматические явления.

Ученикам на двоих раздаются картинки с рецептами двух блюд. Им необходимо написать рецепт этих блюд, используя модальные глаголы, а затем рассказать их друг другу в парах. (Пример: *Make and write down the recipe of this dish using modal verbs. Tell your recipes to each other in pairs*).

Данное задание может быть использовано с целью отработки полученных грамматических навыков.

3. Упражнения в субституции.

В целях отработки фразовых глаголов и доведения их использования до автоматизма воспользуемся упражнением в субституции. Ученик видит несколько столбцов, в одном из которых будет глагол «do», а в следующем послелогии «without», «up», «in». Используя слова из каждого столбца, он должен составить предложения на тему «Кем ты хотел бы стать?» так, чтобы фразовый глагол был употреблен верно. На основе составленных предложений ученики в парах составляют диалог. (Пример: *Make up sentences on the theme «Who do you want to be?» using the table. Then form a dialogue with your partner basing on the sentences. Pay special attention to the use of phrasal verbs*).

4. Переводные упражнения.

Задания на перевод также являются значимыми в процессе закрепления ранее полученных знаний в определенном контексте.

Ученики работают в группах по три человека. Разыгрывается ситуация знакомства: каждый составляет вопросы на английском языке с использованием модальных глаголов, указанных в предыдущих упражнениях, с целью познакомиться с иностранцем. Когда вопросы готовы, один ученик читает их второму на русском языке, чтобы тот перевел вопросительное предложение, используя подходящий модальный глагол. Третий ученик на английском языке отвечает на поставленный вопрос второму ученику, который делает обратный перевод для первого. Затем роли меняются. (Пример: *Work in groups. Imagine you meet a foreigner and want to know more about him. Make up five English questions using modal verbs from the previous exercises. Read your sentences to your partner in Russian and let him translate them for the third one. The third student forms an answer for the question, which is translated by the second student into Russian. Then switch roles. Make sure your partners use correct modal verbs. Discuss your choice*).

Таким образом, ученики научатся правильно употреблять модальные глаголы и закрепят свои умения на практике.

Выводы. Проанализировав грамматические упражнения, представленные в учебнике Spotlight для 11-х классов, можно сделать вывод о том, что заданий на совершенствование грамматических умений и навыков недостаточно для владения на уровне бессознательного знания. В связи с этим, были разработаны определенные дополнительные упражнения, включающие задания: узнавание грамматического явления при аудировании,

репродуктивные упражнения на закрепление/использование грамматических конструкций, а также переводные упражнения, способствующие правильному употреблению грамматических конструкций. Современный УМК «Spotlight» для 11-х классов содержит большое количество заданий в формате единого государственного экзамена (ЕГЭ). Это способствует лучшей адаптации учеников к форме проведения ЕГЭ, однако именно такие упражнения не позволяют улучшить грамматические навыки и умения до необходимого уровня. Именно поэтому, предложенные выше задания могут в значительной степени разнообразить практикумы, представленные в учебнике «Spotlight» для 11-х классов. Это аргументируется тем, что главной задачей обучения ИЯ является развитие коммуникативной компетенции, а основой речепроизводства является творчество.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Филаматис, 2006. — 480 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 4-е изд. — М.: Просвещение, 2006. — 239 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — 3 изд. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
5. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: Лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учеб. – метод. пособие / Н.Б. Никуличева. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 304 с.

Кремлёва Анна Андреевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kremleeva99@mail.ru

Абакумова Анастасия Сергеевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: abaknastya@gmail.com

Лесник Алина Дмитриевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: lesnik.alina99@gmail.com

Володарская Елена Борисовна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: volodaelena@yandex.ru

THE PROBLEM OF IMPROVING GRAMMAR SKILLS IN HIGH SCHOOL ON THE EXAMPLE OF THE TEXTBOOK "SPOTLIGHT»

Abstract. *The article is devoted to the formation and improvement of grammatical skills in English lessons for high school students. Russian scientists offer various training methods, a brief analysis of which is presented in the work. The authors conducted research on the educational-methodological complex "Spotlight" and identified advantages and disadvantages. On the basis of the theoretical material and the subject of the considered complex, exercises were developed to improve practical grammar tasks in high school.*

Keywords: *grammar, grammar skills, teaching methods, exercises, educational and methodical complex*

Anna A. Kremleva – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: kremleeva99@mail.ru

Anastasia S. Abakumova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: abaknastya@gmail.com

Alina D. Lesnik – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: lesnik.alina99@gmail.com

Elena B. Volodarskaya - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: volodaelen@yandex.ru

УДК 821.111

В.А. Кузнецова, Л.К. Бободжанова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Проблематика перевода языковой игры в англоязычной литературе

Аннотация. *Статья посвящена проблемам перевода языковой игры в произведениях англоязычной литературы. В работе проанализированы понятия «языковая игра», «каламбур» и «игра слов», выделены их основные отличия. Показана связь понятия языковой игры и национальной языковой картины мира. Рассмотрены примеры переводов разных видов языковой игры. Проведенный анализ позволил выявить основные сложности, с которыми сталкиваются переводчики при переводе языковой игры. Также были выделены особенности перевода языковой игры в художественной литературе.*

Ключевые слова: *языковая игра, каламбур, игра слов, языковая картина мира, литературная сказка, приемы перевода*

Язык – отражение национального мировоззрения и менталитета, именно в языке скрыта сложившаяся система ценностей и норм целых народов. Язык не только хранит в себе информацию, он также выражает накопленный опыт народа, служит базой для формирования новых знаний. Национальная языковая картина мира складывается из определенных особенностей мировосприятия конкретного этноса, поэтому зачастую читатель не может в полной мере понять все смыслы и нюансы, подразумевающиеся в том или ином высказывании. Работа переводчика заключается в посредничестве между двумя

культурами, которое в письменном переводе невозможно осуществить без полного понимания текста оригинала. Сложность перевода языковой игры заключается в том, что существует риск исказить, частично или полностью утратить смысл, вложенный автором в языковую игру. Перевод языковой игры – это творческий процесс, который требует от переводчика умения стать соавтором языковой игры, которая будет адекватно воспринята в контексте произведения.

Актуальность темы исследования обусловлена отсутствием единого мнения в вопросе передачи языковой игры в переводах текстов художественных произведений, а также необходимости разрешения проблемы адекватности и эквивалентности перевода.

Термин «языковая игра» впервые был использован в 1945 году австрийским философом и логиком Людвигом Витгенштейном в труде «Философские исследования». Под языковой игрой он понимал «соединения речи и действия» [1]. Точку зрения Л. Витгенштейна принято называть философской, он полагал, что любая речевая деятельность человека представляет собой языковую игру [1]. В настоящее время существует и вторая трактовка понятия «языковой игры», ее называют лингвистической. Е.А. Земская, М.В. Китайгородская и Н.И. Розанова впервые представили свою точку зрения в монографии «Русская разговорная речь». По мнению авторов, под «языковой игрой» следует понимать «игру с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное...» [2]. Согласно данной трактовке, писатель сознательно отступает от литературной нормы, создавая комический эффект. К языковой игре принято относить каламбуры, остроты, все виды шуток и тропов. Иными словами, языковая игра – это экспериментирование с формой речи [3]. Как правило, главным назначением языковой игры является развлечение читателя с помощью выбора необычной формы изложения мысли.

Необходимо отметить, что значительный вклад в становление понятия языковой игры внес В.З. Санников. В своей книге «Русский язык в зеркале языковой игры» он подробно исследует этот феномен и приходит к выводу, что отступление от нормы, создающее языковую игру, должно быть осознанно создано автором, а читатель, в свою очередь, должен понимать, что перед ним не ошибка, а намеренное искажение речи [2]. Только в таком случае читатель сможет в полной мере понять замысел автора и оценить использование такого стилистического приема.

Таким образом, под языковой игрой понимается использование средств выразительности, при котором автор сознательно нарушает литературную норму с целью придания высказыванию нового экспрессивного оттенка. Зачастую понимание языковой игры зависит от уровня образованности и словарного запаса читателя. При этом важно отметить, что языковая игра может быть представлена на разных уровнях языка. Примерами этого явления на фонетическом уровне может служить такой стилистический прием, как ономотопея, на морфологическом – авторские окказионализмы, на лексико-синтаксическом – каламбур, а на графическом – смена шрифта или фигурный стих [4].

В научной среде до сих пор существуют разногласия по вопросу разграничения таких терминов, как «языковая игра», «игра слов» и «каламбур». Рассматривая этот вопрос подробнее, можно сделать вывод, что игра слов – это разновидность языковой игры,

затрагивающая только единицы семантического уровня языка [5]. В то же время каламбур можно назвать частным случаем игры слов, так как это явление «построено на столкновении привычного звучания с непривычным и неожиданным значением» [6]. Иначе говоря, каламбур – разновидность игры слов, в основе которой лежит многозначность, омонимия и паронимия [5]. Можно сделать вывод, что под определение языковой игры подходят такие стилистические приемы как игра слов, каламбур, как частный случай игры слов, и авторские окказионализмы.

Проблема передачи языковой игры в переводе представляется одной из актуальных проблем переводоведения и вызывает значительный интерес как для переводчиков, так и для исследователей переводных текстов. Выбор приемов перевода языковой игры является одним из основных источников трудностей для переводчиков. Основная причина таких трудностей обусловлена различием в структуре языка оригинала и языка перевода, в несовпадении их фонетического, грамматического строя языков, а также лексического и фразеологического состава. При переводе языковой игры наиболее часто используемыми приемами перевода являются, калькирование, описательный перевод, поиск аналога, компенсация, контекстуальная замена, опущение, членение и объединение.

С феноменом языковой игры, как правило, связывают сказочную литературу, потому что авторы нередко прибегают к использованию этого приема для создания говорящих имен и названий сказочных явлений [7]. На самом деле, прием языковой игры широко используется не только в литературе для детей, но и в художественной литературе. Примером использования языковой игры могут служить слова языка Новояза, придуманного Джорджем Оруэллом в его антиутопическом романе «1984»: “...*they were dragging the chairs out of the cubicles and grouping them in the centre of the hall opposite the big telescreen, in preparation for the Two Minutes Hate*” [8]. В первом варианте перевода окказионализм “*telescreen*” переводчик заменяет существующим словом «монитор»: «...выносили стулья из рабочих кабинок и расставляли их в центре холла перед большим **монитором**». В то время как во втором варианте перевода переводчик предлагает свой собственный окказионализм «телекран», сохраняя замысел автора: «...сотрудники выносили стулья из кабин и расставляли в середине холла перед большим **телекраном** – собирались на двухминутку ненависти». Поэтому именно второй вариант перевода следует считать более удачным.

Кроме того, случаи игры слов можно найти и в сказке А.А. Милна «Винни Пух и все-все-все». Например, игра слов, которая заключается в буквальном понимании словосочетания «под именем»: “*What does 'under the name' mean?*” asked Christopher Robin. “*It means he had the name over the door in gold letters, and lived under it* [9].” → «– Что значит «жил под именем»? – немедленно спросил Кристофер Робин. – Это значит, что на дощечке над дверью было золотыми буквами написано «Мистер Сандерс», а он под ней жил.» Б.В. Заходер переводит данную игру слов с помощью калькирования.

Ярким примером перевода языковой игры может служить перевод литературной сказки Л. Кэрролла «Приключения Алисы в стране чудес». Рассмотрим первый каламбур: “*You’re enough to try the patience of an oyster!*” → «Ты способен вывести из терпения даже устрицу!». Данная фраза отсылает читателя к английскому выражению “*close as an oyster*”

(нем как устрица), в русском языке существует эквивалент «нем как рыба» [10]. Однако, переводчик использует прием опущения и предлагает иной вариант.

При переводе следующего каламбура было использовано сразу несколько переводческих трансформаций: компенсация, объединение и членение предложений. “*Mine is a long and a sad tale!*” said the Mouse, turning to Alice, and sighing. ‘*It’s a long tail, certainly,*’ said Alice looking down with wonder at the Mouse’s tail, ‘*but why do you call it sad?*’ And she kept on puzzling about it while the Mouse was speaking? So that her idea of the tale was something like this.” → «– Это очень длинная и грустная история, начала Мышь со вздохом. Помолчав, она вдруг взвизгнула: – Прохвост! – Про хвост? – повторила Алиса с недоумением и взглянула на ее хвост. – Грустная история про хвост? И пока Мышь говорила, Алиса никак не могла понять, какое это имеет отношение к мышьиному хвосту. Поэтому история, которую рассказала Мышь, выглядела так». Следует отметить, что использование приема компенсации при переводе привело к полному изменению структуры предложения, то есть произошло своеобразное перераспределение элементов предложения, что позволило одновременно использовать объединение и членение. Использование этих трансформаций можно назвать чрезвычайно удачным, так как переводчику удалось создать не только новый каламбур на языке перевода, но и сохранить при этом точный смысл и авторскую иронию, что происходит довольно редко [8].

Необходимо отметить, что жанр современной литературной сказки очень часто требует создания новых слов, стилистических неологизмов или окказионализмов, которые представляют совершенно новые сказочные, фантастические концепты [11]. Таким образом, перед переводчиком стоит сложная задача передать авторский замысел. Перевод сказки Роальда Даля «БДВ, или Большой и Добрый Великан» ярко демонстрирует удачную, а порой и виртуозную передачу языковой игры. Рассмотрим некоторые примеры. Необходимо отметить, что каламбурам Роальда Даля дополнительную эмоциональную окраску придает использование говорящих имен. Например, *Bonecruncher* переводчик передает на русский язык как *Костипогрызем*, *Bloodbottler* становится *Кровушкинопьем*, *Manhugger* – *Анукаобними*, а *Childchewer* – *Детокпожуем*. И в языке оригинала, и в языке перевода имена образованы с помощью наложения основ, что позволяет сохранить функцию говорящих имен. А перевод самого каламбура основан на созвучности русских слов «индюшати́на» и «Индия́», при этом в оригинале использованы слова “*Turks*”, “*Turkey*” и “*turkey*”, что означает «Турция», «турки» и «индюшати́на». “*Bonecruncher says Turkish human beans has a glamourly flavor. He says Turks from Turkey is tasting of turkey.*” → «*Костипогрызем утверждает, что у них необыкновенный аромат. Его послушать – индусы из Индии ничуть не хуже индюшатины!*». Таким образом, использование контекстуальной замены в данном случае обусловлено необходимостью сохранить игру слов.

В другом отрывке этой сказки переводчик создает интересную игру слов там, где в оригинале она не столь ярко выражена. “As I am saying,” the Giant went on, “all human beans is having different flavours. **Human beans from Panama is tasting very strong of hats.**” → «– Как я уже говорил, все человеконасекомые имеют разный вкус. **Жители Панамы на вкус пресные, как панамы.**» Переводчик заменяет слово «шляпы» словом «панамы», наделяя таким образом языковую игру более ярким экспрессивным оттенком.

Как упоминалось ранее, при переводе каламбуров переводчики часто прибегают к использованию контекстуальной замены. Приведенный пример виртуозно демонстрирует как “Wales” и “whales” превращаются в «Сардинию» и «сардины». *‘The human bean,’ the Giant went on, ‘is coming in dillions of different flavours. For instance, **human beans from Wales is tasting very whoshey of fish.** There is something very fishy about Wales.’ ‘You mean whales,’ Sophie said. ‘Whales is something quite different.’ ‘Wales is whales,’ the Giant said. ‘Don’t gobblefunk around with words.’* → «— Человеческие экземпляры имеют разный вкус и запах. Например, жители острова Сардиния пахнут сардиниями.

– Вы хотите сказать – сардинами? – поправила его Софи.

– Сардинии и есть сардинии, и не цепляйся к словам!»

Следующий каламбур основан на многозначности слова “jersey”, одно из значений которого – «свитер». В русском языке нет слова, которое бы обозначало «свитер» и было бы созвучно с островом Джерси, переводчик заменяет название на город Дублин, а «свитер» на «дубленку». *‘I will now give you another example. Human beans from Jersey has a most disgusting woolly tickle on the tongue,’ the Giant said. ‘Human beans from Jersey is tasting of cardigans.’ ‘You mean jerseys,’ Sophie said.’* → «Вот тебе ещё пример. После того как съешь человеческое создание из Дублина, на языке остается противный привкус шерсти, как бывает, когда в рот попадёт шерстинка от овчонки. Жители Дублина по вкусу напоминают овчонки, потому что вокруг пасётся много овец. – Вы хотите сказать, у них вкус дублёнок! – изумилась Софи.»

Произведения английского писателя-фантаста Нила Геймана насыщены разными каламбурами. В приведённом отрывке из романа «Задверье» игра слов создается одновременно и грамматическими, и лексическими средствами английского языка, что приводит к значительным трудностям при переводе на русский язык: *“Do you like cat?” she said. “Yes,” said Richard. “I quite like cats.” Anaesthesia looked relieved. “Thigh?” she asked. “Or breast?”* → «Тебе нравятся кошки?», – спросила она. «В общем, да, я люблю кошек». Анастасия вздохнула с облегчением. «Бедрышко? Или грудку?» [11]. Сохранить игру слов на грамматическом уровне не представляется возможным в силу различий в грамматических строях двух языков, поэтому переводчик использует прием калькирования, частично утрачивая замысел автора. Русский читатель не сможет догадаться, о чем говорит Анастасия до ее реплики про часть кошки, в то время как английский читатель может догадаться о направлении разговора уже на первой фразе из-за грамматической формы слова “cat”, так как единственное число и отсутствие артикля свойственно для существительных, которые обозначают вещества, например, “beef” или “chicken” [11].

Таким образом, языковая игра является отражением национальной языковой картины мира. Каламбуры могут использоваться на разных уровнях языка и, для того чтобы распознать языковую игру в тексте оригинала и в полной мере ее понять, переводчик должен не только владеть языком в совершенстве, но и обладать обширными экстралингвистическими знаниями. Одна из главных особенностей феномена языковой игры – это важность формы изложения мысли, которая бывает важнее, чем сама мысль. Автор создает языковую игру с помощью использования специальных стилистических приемов. Основная сложность в переводе языковой игры заключается в том, что одинаково успешно

сохранить форму и замысел, вложенный автором, невозможно из-за различий в языке оригинала и языке перевода. Среди приемов, которые чаще всего используются для перевода каламбуров, можно выделить компенсацию, калькирование, опущение, членение и объединение. Удачное использование приема контекстуальной замены позволяет переводчикам не утрачивать форму и смысл высказывания, однако при выборе приема прежде всего, стоит руководствоваться контекстом, и только потом учитывать возможности языка перевода выразить мысль в форме, схожей с формой, использованной в языке оригинала.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Котлярова В.В., Руденко А.М., Куцова Э.Л. Философский анализ концепции «языковых игр» Л.Витгенштейна в контексте культуры постмодерна // Гуманитарные и социальные науки. — 2017. — № 1. — С. 23-28.
2. Донгак С. Языковая игра и обманутое ожидание // Критика и семиотика. — 2001. — №3. — С. 78-84.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Языковая игра // Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. М; 1983. С. 172-214.
4. Цикушева И.В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2009. — С. 169-171.
5. Александрова Е.М. Языковая игра, игра слов, каламбур: терминологические замечания // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. — 2012. — №1. — С. 5-8.
6. Девятова М.О. Игра слов как переводческая проблема // Norwegian Journal of Development of the International Science. — 2018. — №20. — С. 62-63.
7. Тананыхина А.О. Языковая игра в тексте англоязычной литературной сказки // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2014. — №7. — С. 113-117.
8. Высоцкая В.А. Отражение языковой игры в переводах романа Дж. Оруэлла «1984» // Молодой ученый— 2019. — №20. — С. 543-546.
9. Васильева Э.А. Языковая игра в сказке А.А. Милна “Winnie-the-Pooh”: сопоставление оригинала с пересказом на русский язык Бориса Заходера // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 1256-1259.
10. Крюкова Н.Н. Языковая игра и способы ее перевода (на примере сказки Льюиса Кэролла «Приключения Алисы в стране чудес») // Язык и культура. — 2017. — С. 132-136.
11. Хартунг В.Ю. Языковая игра как способ организации нарративного пространства постмодернистских сказок Н. Геймана (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — №3. — С. 162-166.

Кузнецова Валерия Алексеевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kuznecova.lera98@mail.ru

Бободжанова Лола Кадыровна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: tulipan@mail.ru

LANGUAGE GAME IN ENGLISH-LANGUAGE LITERATURE: TRANSLATION STRATEGIES AND TECHNIQUES

Abstract. *The given paper focuses on various issues related to the translation of a language game in English-language literature. The paper analyses such concepts as 'language game', 'pun', and 'word play' and describes their key differences. The correlation between the concept of a language game and a linguistic world-image is demonstrated. The analysis of the language game translation allows identifying the main difficulties that translators may face while interpreting language game. The peculiarities of the translation strategies and techniques used in language game translation are defined.*

Key words: *language game, pun, word play, linguistic world-image, literary fairy tale, translation strategies and techniques*

Valeria A. Kuznetsova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: kuznecova.lera98@mail.ru

Lola K. Bobodzhanova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: tulipan@mail.ru

УДК 159.9

М.А. Левченко, М.В. Оленникова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Личностная идентичность студентов в связи с восприятием родительского отношения

Аннотация. *Статья посвящена изучению личностных особенностей становления личностной идентичности у студентов в период ранней зрелости. Приводятся результаты исследования. Рассматриваются особенности становления отдельных компонентов личностной идентичности в период ранней взрослости и роль в этом процессе отраженной оценки родительского отношения. Были определены значимые критерии для формирования достигнутой позитивной идентичности. Делается вывод о том, что позитивное самоотношение выступает коррелятом статуса достигнутой идентичности. Становление отдельных компонентов личностной идентичности связано с отраженной оценкой родительского отношения.*

Ключевые слова: *идентичность, личностная идентичность, ценности, установки, родительское отношение, студенты*

Студенческий возраст совпадает с периодом ранней зрелости и, соответственно, протекает в период с 18-25 лет, согласно Э. Эриксону [1]. Одним из центральных психологических новообразований возраста ранней зрелости является формирование

личностной идентичности. Важнейшую роль в становлении компонентов личностной идентичности играет семья. Именно в семье происходит социализация, открывается мир и выделяются значимые критерии для ориентировки в нём. Условием для формирования гармоничной целостной личности является семейное воспитание и качество детско-родительских отношений, неотъемлемой характеристикой, безусловно, является обретенная идентичность. Фактор психологического здоровья и психологического здоровья происходит через достижение личностной идентичности. Родителям отведены важные роли, на ранних стадиях подросткового возраста – как образец, а на более поздних – ориентир, способствующий построению собственной структуры ценностных ориентаций. Дисгармония супружеских отношений приводит к появлению личных проблем ребёнка, а в дальнейшем – студента, и, безусловно, отрицательно влияет на качество детско-родительских отношений. При нарушении в семье эмоциональных отношений, оказывается негативное влияние на формирование личности и приводит к нарушению поло-ролевой идентификации, невротическим реакциям и использованию неадекватных защитных механизмов. Таким образом, исходя из вышесказанного, семья может выступать как положительный, так и отрицательный фактор развития. Родителям важно понимать ответственность для формирования гармоничной личности, именно в семье важно осознать такие понятия как: доверие и страх, спокойствие и тревога, уверенность и робость, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждению и холодности [2].

Поиск личностной идентичности представляет собой особую важность для современного студента, но на первый план выходит решение задачи изучения психологических условий, которые обеспечат процесс достижения идентичности. Сущность идентичности человека определяется благодаря целостности, индивидуальной самоидентичности и отождествления с типологическими категориями: группой, культурой, социальным статусом и т.д., что в совокупности и является психологическим представлением человека о своем «Я». В психологии отсутствует общепринятая трактовка понятия «идентичность», однако определения, представленные в теоретических подходах, отражающих различные мнения отечественных психологов [3], совершенно не противоречат друг другу, а лишь отмечают наличие различных аспектов идентичности, выбираемых в качестве предмета исследования. Кризис идентичности иногда невозможно преодолеть из-за того, что не были учтены внутренние резервы развития человека. Выбор происходит посредством решения проблемно-конфликтных задач, возникающих при наличии внешних и внутренних преград на пути деятельности и в процессе самой постановки задач. Идентичность представляет собой внутренний частный эмоциональный мир, формирующийся еще в детском возрасте. Формируются основные источники самоуважения именно в детстве, такие как: «эго-идеалы», любовь к другим людям, нарциссизм и другие. На развитие идентичности влияет биологический процесс, который приводит организм к иерархической организации, и также влияет социальный процесс, который связан с систематизацией организмов в группы, основываясь на культурных, исторических и географических факторах.

Зафиксируем основные смыслы, связанные с понятием «идентичность»:

- тождество,

- целостность,
- определенность,
- способ различения «Я» - «не-Я»,
- самость,
- уникальность,
- непрерывность во времени [4].

Рассматривая теоретические подходы к изучению идентичности можно обозначить её как тяготеющее к стабильности базовое свойство человека, которое относится к сущностным конструктам и выявляться на уровнях жизнедеятельности человека (организмическом, личностном, социальном) как активная организация потребностей, мотивов, убеждений, ценностей, норм и способностей. Идентичность – основа развития человека как существа цельного, гармоничного и аутентичного. В результате единого процесса социализации и индивидуализации определяется самоидентичность человека в пространстве и времени [5].

Период ранней зрелости, в свою очередь, можно охарактеризовать как включение личности в разнообразные сферы деятельности и общественных отношений, при этом характеризуется выраженным усилением социального развития, что требует, во-первых, мобилизации всех собственных ресурсов, а, во-вторых, социальной активности самой личности. Исследователи отмечают в своих трудах, сдвиг пика становления самосознания с 17–19 лет на 23–25 лет за последние десятилетия [6], логично, что именно в студенческие годы происходит интенсивное становление идентичности. Со стороны общепсихического развития студенчество является периодом активного развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом, сопровождающееся социализацией. Этот возрастной период является сензитивным и предполагает развитие основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает значимое влияние на психику человека и развитие его личности. Благодаря развитию познавательной деятельности приобретает абстрактное мышление, начинает формироваться полная картина мира. Предполагается, что за время обучения в вузе, конечно, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики, они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует и профессиональную направленность личности. Особенности студенческого возраста является формирование индивидуальности, самоотношения, личной идентичности, в результате личность формирует собственное мировоззрение, проявляющееся в независимости и индивидуальности, практицизме, критиканстве, максимализме суждений.

Проведенный анализ различных теоретических подходов к проблеме зрелости позволяет резюмировать, что зрелая личность - это личность, в первую очередь, движимая к выстраиванию и реализации жизненных планов и перспектив, проанализировавшая общечеловеческие ценности и способная реализовывать свои цели. В период ранней зрелости закладывается фундамент для успешного достижения зрелости в грядущие периоды развития личности. Целостность личностной идентичности подвергается испытанию, поэтому отраженное родительское отношение имеет особое значение и сильно влияет на

личностную идентичность и образ “Я”. Роль семьи очень важна, это обусловлено тем, что человек в ней находится в течение значительной части своей жизни и именно за этот период закладывается основы личности. Студент имеет образ личностной идентичности и идентичности собственной семьи, это делает возможным для каждого из членов семьи отличаться по-своему, вносить что-то новое в систему отношений, но сохраняя, при этом, общность и близость друг с другом.

Нами было проведено исследование, целью которого было изучение взаимосвязей параметров детско-родительских отношений и личностной идентичности. Была поставлена задача экспериментальным путем проверить значимость влияния отраженного родительского отношения на личностную идентичность студентов.

В исследовании приняли участие 60 взрослых, из них 30 мужчин и 30 женщин. Возраст респондентов от 20 – 22 лет.

Использовались методики:

1. Методика «Изучение личностной идентичности» Л.Б. Шнейдера;
2. Методика «Изучение личностной и социальной идентичности» А.А. Урбанович;
3. Методика «Опросник самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантелеева;
4. Методика «Опросник отраженного родительского отношения» А. Я. Варга (в модификации Е. В. Романовой, М. В. Галимзяновой).

Исследование показало, мужчины достоверно чаще, чем женщины переживают кризис неустойчивой личностной идентичности, в то время как более 70% женщин уже преодолели этот период и находятся на стадии активного поиска идентичности. Кризис идентичности у студентов наиболее активно преодолевается в сфере планирования своего будущего и в сфере построения межличностных отношений, наименее активно – в сферах отношения к своему здоровью и идентификации себя в обществе. При рассмотрении половых различий, следует отметить, что на фоне общих для группы тенденций, у мужчин и женщин различны приоритетные направления формирования идентичности. В отличие от мужчин, у женщин значимо ниже уровень идентификации в сфере профессиональной деятельности, материальных отношений и более активное преодоление кризиса идентичности в сферах, связанных с обществом, семьей и внутренним миром.

Полученные связи между интегральным показателем уровня идентичности и показателями самоотношения позволяют утверждать, что позитивное самоотношение выступает репрезентацией статуса достигнутой идентичности человека, который сформировал некую совокупность личностно значимых для него целей, убеждений и ценностей, дающих ему чувство осмысленности жизни.

Взаимосвязи отдельных компонентов идентичности с показателями отраженного родительского отношения, демонстрируют, что восприятие молодым человеком своих родителей как принимающих, уважающих его индивидуальность, способствует формированию его идентичности, как в направлении самооценки, так и в направлении осознания своего места в сфере социального взаимодействия. Требования, со стороны родителей, безоговорочного послушания и дисциплины, навязывание своей воли ребенку могут негативно влиять на становление идентичности, особенно в сфере отношений с другими людьми.

Подводя итог, мы можем констатировать, что становление отдельных компонентов личностной идентичности связано с отраженной оценкой родительского отношения. Отрицательными факторами для формирования личностной идентичности являются как излишняя требовательность родителей, так и желание удовлетворить все потребности ребенка, оградить от трудностей, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Положительным фактором, влияющим на становление идентичности, является восприятие человеком интегрального позитивного отношения к нему со стороны родителей в период детства.

В целом, можно отметить, что исследование, которое мы провели, продемонстрировало нам сложный характер становления идентичности личности в ранней зрелости. Для становления идентичности обоих полов наиболее важна близость с ребенком и отсутствие психологической дистанции, уровень требовательности родителя. Представления личности, показывавшие характер взаимоотношений с родителями, подчеркивают важность для гармоничного индивидуально-личностного развития и становления личности, а также освещают специфику возрастно-половых взаимоотношений. Целостность личностной идентичности подвергается испытанию, поэтому отраженное родительское отношение имеет особое значение и сильно влияет на личностную идентичность и образ «Я». Роль семьи очень важна, это обусловлено тем, что человек в ней находится в течение значительной части своей жизни и именно за этот период закладывается основы личности. Характер взаимоотношений с родителями значительно влияет на формирование позитивного статуса идентичности. Подтверждают это полученные данные нашего исследования о том, что родители студентов мужского пола чаще, чем родители студентов женского пола считали своих детей неприспособленными, открытыми для дурных влияний и указывали на их неуспешность.

Выявленные трудности становления личностной идентичности мужчин и женщин в возрасте ранней зрелости смогут быть базой для создания психологических программ, нацеленных на активирование самоопределения и помощи для преодоления кризиса идентичности и, как следствие, приобретение достигнутого статуса идентичности. Идентичность осуществляет воздействия не только внешние, средовые, но также зависит от внутренних ресурсных состояний. Представления о взаимоотношениях с родителями, в свою очередь, демонстрируют важность в первую очередь для индивидуально-личностного развития и в целом становления личности, а также отражают возрастно-половую специфику.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1996. - 340 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. - М.: Издательство Смысл, Эксмо, 2013. - 512 с.
3. Waterman A. S. Identity development from adolescent to adulthood: an extension of theory and review of research // *Development psychology*. - 1982. - Vol. 18. - № 3. - P. 341–358.
4. Сапожникова Р. Б. Анализ понятия «Идентичность»: теоретические и методологические основания // *Вестник ТГПУ. Серия: Психология*. - 2005. - № 1(45). - С. 13.
5. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. - 128 с.

6. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 448 с.

Левченко Мария Александровна — магистрант; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: alevmaria@mail.ru

Оленникова Марина Васильевна — доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: mariole@mail.ru

PERSONAL IDENTITY OF STUDENTS IN CONNECTION WITH PERCEPTION OF THE PARENT RELATIONSHIP

Abstract. *The features of student's personal identity formation in the period of early maturity are studied in this paper with the presentation of different approaches to the study of personal identity. The results of the study are provided: the result is the determining of the formation's features of individual components of personal identity and the influence the parent-child relationships on this. In the research process the significant criteria for the formation of positive identity were determined.*

Key words: *identity, personal identity, values, attitudes, parent-child relationship, students*

Maria A. Levchenko — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: alevmaria@mail.ru

Marina V. Olennikova — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: mariole@mail.ru

УДК 81.42

А.В. Макаруч, В.Н. Варламова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Ирония в сборнике новелл Мюриэл Спарк “The Complete Short Stories”

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению феномена иронии, его основных лингвистических особенностей и разновидностей, а также, функционального потенциала в рамках английского дискурса. При комплексном подходе выявляются основные способы создания иронического эффекта, трудности в декодировании и восприятии иронии, выраженной имплицитно. В качестве исследовательского материала выступает сборник новелл Мюриэл Спарк “The Complete Short Stories”, на примере которого раскрываются и анализируются основные способы создания иронического эффекта с опорой на авторский стиль и биографию.*

Ключевые слова: *ирония, декодирование, идиостиль, категория комического, средства выражения иронии*

На протяжении многих лет многоликое и многоплановое явление иронии являлось объектом изучения и исследования философов, филологов, культурологов и в особенности литературоведов (М. М. Бахтин, Д.С. Лихачев, В.М. Пивоев и др.). Обладая широким диапазоном применения, ирония представляет наибольшую сложность при ее распознавании и дальнейшем анализе, поскольку она в большинстве случаев субъективна, подвижна и требует знание интердискурсов, биографии автора, социальной обстановки и других аспектов, влияющих на понимание контекста и роли иронии в нем. В качестве яркого примера использования иронии в зарубежной литературе XX века выступает творчество британской писательницы и сатирика Мюриэл Сары Спарк. Ее романы и сборники рассказов не являются источником разнообразных средств выразительности, ее манера повествования отличается сухостью, едкостью и обезличенностью, но всегда присутствует подтекст и скрытые от читателей смыслы и идеи, наполненные сарказмом, юмором и иронией.

Целью исследования является анализ основных способов выражения иронии в сборнике рассказов Мюриэл Спарк "The Complete Short Stories". Каждый из выбранных 11 рассказов был подвергнут контекстуальному анализу с опорой на идиостиль, особенности декодирования иронии, а также ее имплицитные и эксплицитные способы выражения в контексте, каждый из которых обусловлен самой природой данного феномена.

Несмотря на разные подходы к определению данного феномена XX века, наиболее полным представляется вариант Гальперина И.Р.: «*Ирония* – стилистический прием, посредством которого в каком-либо слове появляется взаимодействие двух типов лексических значений: предметно-логического и контекстуального, основанного на отношении противоположности (противоречивости)» [1, с. 256]. Ирония выступает не только в качестве фигуры речи, приема или вида выражения комического, но и как средство оптимизации речевых актов, художественный принцип выражения авторской оценки в рамках лингвопрагматики и литературоведения.

Широкий спектр употребления иронии обуславливает сложности в ее раскрытии и декодировании в тексте. Во многом процесс ее распознавания в контексте зависит от индивидуально-психологических особенностей реципиентов, культурно-исторических условий и имплицитного или эксплицитного способа выражения. Она обладает высокой прагматической заряженностью, большим семантическим полем и всегда содержит в себе пейоративную или мелиоративную оценочность [2]. К созданию иронического эффекта прибегают в тех ситуациях, когда необходимо скрытно передать авторскую оценку, которая выражается не только в самом сюжете, но и в искусственно созданной комичной ситуации, заглавии рассказа, сюжетообразующих деталях, которые служат замыслу писательницы, способной сквозь призму обыденного и житейского передать нормы морали, собственные жизненные ценности и пороки общества.

С учетом приведенных выше особенностей раскрытия иронического смысла в качестве основной классификации была выбрана компиляция двух подходов к ее дифференциации: *4 уровня выражения комического* Добренко О.В. (уровень персонажа, уровень сюжета, уровень словосочетания, уровень предложения) [3] и *авторская и непосредственная ирония* Кузнец М.Д. [4]. В совокупности они раскрывают иронию не

только как текстовую категорию, но и как стилистический прием. В результате, при анализе сборника новелл мы выделили 3 уровня выражения иронии:

1) уровень слова/словосочетания/предложения (уровень эксплицитной иронии);

2) уровень персонажа, включающий в себя характеристику самого персонажа через его поступки или диалоги, а также, роль детали в раскрытии личности героя (уровень имплицитной иронии);

3) уровень сюжета, к которому относятся намеренно созданные комичные ситуации и соотношение заглавия и сюжета рассказа (уровень имплицитной иронии).

Наибольшее распространение в рамках рассматриваемого сборника новелл "The Complete Short Stories" получают средства репрезентации иронии на 2 и 3 уровнях, которые способствуют раскрытию глубинных смыслов, реализации авторского замысла и тем самым характеризуют особенность творчества автора, его уникальность и самобытность. В качестве преобладающих приемов реализации иронии в новеллах Мюриэл Спарк на 1 уровне выступают такие стилистические приемы, как каламбур, перифраз, гипербола, сравнение, зевгма и другие. Их основная функция заключается в создании общего комического портрета героев, выстраивании абсурдных и юмористических диалогов, развитии сюжета и усилении двойственности оценки, заложенной в самой природе иронии. Например, в рассказах "The Portobello Road" и "Come along, Marjorie" широко применяется каламбур и перифраз:

1) "*Needle found the needle*"/"*Needle* is found: in haystack." (с найденной в стоге сена иголки начинается история главной героини и там же она обрывается (иголка стала прозвищем героини-рассказчицы, которая была также найдена мертвой в стоге сена, и подобная схожесть судеб обозначается каламбуром) [5, с. 390 и с. 405].

2) "Not all the pilgrims regarded Miss Pettigrew as 'clever'. She was thought to be **genuinely touched in the head.**" (подчеркивание религиозного фанатизма Марджори Петигрю) [5, с. 301];

В каждом из рассказов автор сопоставляет поступки героев, их внешность и манеры со схожими образами и явлениями, которые усиливают комический эффект и создают юмористические портреты главных протагонистов через сравнения, а также, гиперболу и зевгму (оба стилистических приема усиливают нелепость происходящего, отображают иррациональность и двойственность натуры персонажей):

1) "There was an expression on their faces which I have only seen once before. That was at the Royal Academy, when I saw a famous portrait painter standing bemused, giving a remarkable and long look at the work of his own hands." (близнецы Марджи и Джефф словно художники смотрят на своих родителей, которые выступают их игрушками в их детских шалостях в рассказе "The Twins") [5, с. 319];

2) "Everyone admires our flat, because Mum keeps it spotless...I will recall the Health Visitor remarking to Mum, "**You could eat off your floor, Mrs. Merrifield.**" (при помощи гиперболы подчеркивается скудоумие, ничтожность и педантичность Лорны, которая придерживается чистоты во всем и не приемлет иных точек зрения; чистота в доме для нее синонимично чистоте души в рассказе "You Should Have Seen The Mess") [5, с. 240].

Автор добивается комического эффекта на уровне персонажа посредством обращения к таким понятиям как «вещизм» (акцент на деталях, отображающих скрытые стороны

личности), *типизация персонажей* (отсутствие индивидуальности, бездушные герои как особый прием фарсового характера) и *принцип «отстранения»* (использование сатирических приемов на основе противоречия, сочетания несочетаемого, заключенные в поступках и движениях сюжета) [6].

Особую роль в новеллах Мюриэл Спарк играет деталь, которая может выступать как крайне незначительная, бытовая вещь, но при этом она несет в себе не только характерологическую функцию (поскольку обычно герои консервативны и не раскрываются детально в рамках повествования), но и композиционную. Деталь в ее новеллах заявляет о ее «осязаемой материальности, будто бы лишенной всяких притязаний на индосказательность» [7]. В качестве примера можно привести рассказ “Daisy Overend”, в котором центральным поворотным моментом, превратившем прием важных гостей в доме у главной героини в фарсовое шоу, является старая подвязка хозяйки, неосторожно брошенная на столе в гостиной: “...on a table in the center of this ante-room, a pair of black satin *garters* of a century old” [5, с. 260]. Они символизируют подсознательное нежелание Дейзи распрощаться с прошлым, с менталитетом эпохи 1920-х годов, ознаменовавшей падение моральных ценностей и гедонизмом. Также, обращение к предметам интерьера спальни (детали быта), а именно к преобладающему во всем розовому цвету (“*the kidney-shaped dressing-table*”, “...*a pink* much loved and worn by the women of the Malay colony at Cape Town”, “*All in pink*, and *all in pink*”) говорит об инфантилизме, безвкусии и необразованности главной героини (*типизация персонажей*) [5, с. 259].

Другим приемом выражения иронии является *принцип «отстранения»*, в основе которого в новеллах Мюриэл Спарк лежит контрастность, наличие несочетаемых черт и противоречий, которые формируют двойственность натуры. В рассказе “The Twins” само заглавие раскрывает сущность двух детей Марджи и Джеффа, за чьим обаянием, послушанием и искренностью на самом деле стоит лицемерие и манипуляция родителями (контраст “They were *noticeably beautiful* children” / “The *lovely* children were put to bet at six” [5, с. 310-311] и “...so *with wonder, pride and bewilderment*, did the twins gaze upon Jennie and Simon”) [5, с. 319]. Все детские шалости и проделки вызывали у героини смех и удивление, так как за них расплачивались родители, чье поведение было абсурдным. Особенно показательным является реакция Дженни, мамы близнецов, которая также полна противоречий. Выступая в начале как одна из самых умных, добрых и заботливых девушек (“She was *good and quiet and clever*” / “...*how much care* she took with other people”) [5, с. 310], она все больше и больше показывает свою сущность в обращении с детьми (“Jennie had *the stoic in her nature* and didn’t believe in shielding her children from *possible disappointment*”) [5, с. 314] и с рассказчицей (“...and there beside my bed, was *the little box of biscuits she had thoughtfully provided*” “Jennie was rather *upset* when she saw *the crumbs*”) [5, с. 316-317].

На уровне сюжета ирония реализуется посредством создания комичных ситуаций, которые изначально предназначены для создания иронического эффекта. В бытовых реалиях возникают фарсовые ситуации, которые выводят обыденные житейские проблемы на более масштабный уровень, усиливая отсутствие у персонажей рассказа внутреннего стержня и желания развиваться [7]. В качестве показательного примера можно привести рассказ “Miss Pinkerton’s Apocalypse”, сюжет которого разворачивается вокруг неопознанной летающей

тарелки, оказавшейся в доме главных героев Лауры и Джорджа Пинкертон. Намеренное приращение истории мистического и фантастического смыслов служит для раскрытия духовной стороны не только одной семьи, но и всего общества в целом. Ее появление вызывает настоящий резонанс, постоянно подкрепляется новыми домыслами и абсурдными предположениями (“The thing might be *radioactive*. It might be *dangerous*”/ “I believe it is *Spode*” [5, с. 222] / “I saw the expression *on the pilot’s face*. He was having a game with Mr Lake, grinning all over his face”) [5, с. 225]. Слухи о странном летающем объекте достигли своего пика, когда жители поверили главной героине и размышляли уже о том, какой марки была эта тарелка (“My saucer was *Royal Worcester*, fake or not I can’t say”) [5, с. 227]. Подобная заурядность, недалёковидность и скудоумие и являются, по мнению Мюриэл Спарк, вестниками апокалипсиса – духовной гибели цивилизации. Для этого она прибегает к намеренному созданию такой ситуации, которая в метафоричной и гиперболизированной форме представила бы истинную сущность людей, их боязнь неизведанного, невежество и иррациональность.

Для большинства новелл Мюриэл Спарк характерно наличие символического заглавия, которое определяет основной мотив произведения, отражает контраст явного с мнимым. В нем заключены разные оттенки значений, которые в дальнейшем обыгрываются автором в ироничной форме, при этом создавая основу для декодирования и правильного восприятия тайных символов и авторского замысла. В новелле “A Sad Tale’s Best for Winter” автор намеренно создает стилистическую контрастность: заглавие – прямое цитирование первой строки из поэмы У. Шекспира “Winter’s Tale”, представляющее собой книжный стиль, в то время как план повествования, реплики героя и сюжетная линия предстают в свободно-разговорном стиле бытового общения. Подобное несоответствие вызывает эффект обманутого ожидания, так как Селвин Макгрегор является обычным пьяницей, созерцающим “*the contemplation of corruption*” [5, с. 324], что явно является парадоксом и также противоречит возвышенному тону, заданному в заглавии.

Таким образом, в сборнике новелл Мюриэл Спарк “The Complete Short Stories” ирония реализуется не только посредством стилистических приемов (1 уровень реализации иронии), но и через текстовую импликацию, включающую в себя уровень сюжета и персонажа. Второй способ в связи с достаточно скупой на изобразительные средства манерой повествования автора играет определяющую роль в эффективности декодирования контекстуальной иронии, так как большинство ситуаций и деталей сюжета реализуются в рамках подтекста. В совокупности, они способствуют отражению идиостиля Мюриэл Спарк, сатирической направленности сборника новелл, авторской оценки и его взглядов на общечеловеческие проблемы с комической точки зрения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: учеб. пособие. – М: Издат-во лит. на иностр. яз., 1958. – 462 с.
2. Ретунская М.С. Английская аксиологическая лексика: мон. / М. С. Ретунская – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского гос. ун-та, 1996. - 272 с.

3. Добренко О.В. Особенности функционирования стилистических средств в рассказах Мюриэл Спарк // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 2-1. – С. 239-242.
4. Кузнец М.Д., Скребнев Ю.М. Стилистика английского языка: пособ. для студ. пед. вузов/ Под ред. Н.Н. Амосовой. – СПб.: Мин-во просвещения, 1960. – 175 с.
5. Muriel Spark. The Complete Short Stories – London: Penguin Stories, 2002. - 455 p.
6. Творчество Мюриэл Спарк в оценке литературоведов и критиков // Refdb.ru: хранилище документов для различных областей. – URL: <https://refdb.ru/look/2392904-pall.html>
7. Себежко С.Е. Новеллистика Мюриэл Спарк // Филологические науки. – 1984. – № 2. – С. 30-35.

Макарчук Арина Владимировна — бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: arisha.2103@mail.ru

Варламова Вера Николаевна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: varlamova7@yandex.ru

IRONY IN THE COLLECTION OF STORIES BY MURIEL SPARK “THE COMPLETE SHORT STORIES”

Abstract. *The article is devoted to the phenomenon of irony, its main linguistic features and varieties, as well as the functional capacity in terms of the English discourse. Through the integrated approach, it is possible to determine the ways of creating an ironic effect along with difficulties in decoding and perceiving irony, expressed implicitly. The research is based on the collection of short stories by M. Spark (“The Complete Short Stories”), from which the key means of creating an ironic effect can be revealed and analyzed considering the author’s style and the biography.*

Key words: *irony, decoding, idiostyle, comic, evaluative nomination, means of expressing irony*

Arina V. Makarchuk — Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg; Russia; e-mail: arisha.2103@mail.ru

Vera N. Varlamova — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Russia, Saint-Petersburg; varlamova7@yandex.ru

Эволюция американского сленга (на примере произведений 1957 и 2007 годов)

Аннотация. *Статья посвящена вопросу эволюции американского сленга. Сегодня, ввиду стремительной экспансии сленгизмов почти во все сферы жизнедеятельности человека, подобные лексические единицы часто используются в художественных текстах. Именно на основе анализа данных текстов могут быть отслежены тенденции развития сленговых единиц: каждое произведение есть отражение влияния определенных внешних факторов и на общество в целом, и на автора, чья позиция будет четко отражена в тексте.*

Ключевые слова: *сленг, американская литература, эволюция сленга, Дж. Керуак, битники, Чарльз М. Паланик*

Язык – это постоянно развивающаяся система. В современном английском языке «говорящий стремится к экономии сил при пользовании речью», что приводит к изменениям во всех частях языковой системы [1]. С этой целью зачастую используются сленговые единицы. Сленг, в свою очередь, как часть системы также непрерывно изменяется, расширяется. В этом заключается одна из проблем интерпретации данного понятия – что такое сленг, что именно входит в понятие «сленг» [2].

На основе трактовок понятия «сленг» В.А. Хомякова, Дж.Х. Мак-Найта, Г.Б. Антрушиной было сформулировано единое определение: сленг - относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт, включающий единицы юмористического характера, которые, в свою очередь, будут использованы как сознательно используемые заменители обычных литературных слов с целью создания определенного эффекта [2; 3; 4, с. 108].

На данный момент нет общего мнения относительно причин и способов возникновения сленга, однако известно о существовании нескольких культурных линий наиболее сильно повлиявших на данный процесс: постоянная ассимиляция этнических и социальных меньшинств в культуру (“vibes”, “far out”, “dude” – единицы, вошедшие в язык после поколения хиппи); процесс апроприации, т.е. заимствование уже существующих понятий и перенесение их в новый контекст с минимальными или полным отсутствием изменений (“going nuclear” or “having a meltdown” начало «атомного» века; достижения в области науки (“moonshot”, “spacey”); развитие культурной жизни общества (“clangor”, “dexterously”; “warp speed”; “grokking”).

За последний век сленг стал сравнительно часто использоваться в литературе. Это, предположительно, взаимосвязано со стремительной экспансией данного пласта лексики во все сферы жизнедеятельности человека. Однако основная проблема заключается в том, что практически нет фундированных исследований сленга в художественных текстах, что связано со сложностью перевода данных единиц, поскольку русской речи свойственно использование жаргонизмов и вульгаризмов, тогда как в речи американцев, ввиду

стремления к упрощению языка, чаще встречаются сленговые лексические единицы (от англ. short language).

Мы полагаем, что на богатом материале художественной литературы, где автором активно используются сленгизмы, может быть отслежена тенденция развития данного пласта лексики. По нашему мнению, здесь выделяется две причины:

1. Художественное произведение отражает восприятие автором окружающей его действительности, культурной идентичности, а, следовательно, образец отражения языковой картины мира той или иной национальности, группы людей.

2. В результате использования сленговых единиц автор выражает свою позицию относительно состояния общества и предлагает пути дальнейшего развития посредством создания конкретного образа (бунтарь, консерватор, «эскапист», т.д.).

В рамках настоящей статьи будут рассмотрены два произведения: прародителя поколения битников Дж. Керуака «В дороге» (англ. “On the Road”) 1957 г. и современного североамериканского автора Ч. Паланика «Рэнт: биография Бастера Кейси» (англ. “Rant: An Oral Biography of Baster Casey”) 2007 г.

Стоит принять во внимание то состояние, в котором находилось общество на момент создания каждого из произведений.

С одной стороны, атмосфера «молчаливых пятидесятых»: холодная война, антикоммунистическая политика, пугающе реальная угроза ядерного оружия, нескончаемые гонения диссидентов, материальное тщеславие нации – все эти факторы вызывали резкое отторжение молодежи того поколения.

В литературе протест обществу в крайних формах объявили те, кто называл себя «бит-поколением». Критики выдвигали теорию о «разбитом» поколении, однако представитель поколения Дж. Керуак вкладывал в него иной смысл. Изначально “beat” имело значение «изможденные, изнуренные» (уставшие от принципов застывшего общества) и только потом приобрело музыкальную коннотацию – «бит, пульсация», что движет поколение вперед [5]. Бесспорно, битничество было стихийным культурным течением. Они выступали за личную свободу, очищение и озарение через остроту чувств, вызванную наркотиками, алкоголем или практиками Дзен-буддизма. Битники и их последователи сочли бессмысленность и безрадостность современного общества достаточным для протеста и последующего отречения от него [6].

С другой стороны, 90-е годы характеризуются историками (Брин О’Каллаган, В.М. Заболотный) как относительно мирная эпоха процветания страны. Советский Союз распался, окончилась Холодная война, интернет открыл абсолютно новый мир – мир коммуникаций, бизнеса и развлечений.

Яркой фигурой конца XX и начала XXI столетия является Чарльз М. Паланик. Отличительная черта его стиля – каждый герой его произведения так или иначе не был принят обществом, что привело к проявлению неконтролируемой агрессии, направленной на самоуничтожение. Автором затронуты острые социальные проблемы: герои часто вступают в философский диалог с множеством теорий и мнений относительно смерти, этики, детства, божества. Все вопросы отражены через призму циничного черного юмора.

Оба автора – представители абсолютно разных поколений, заставших общество в разном состоянии, однако говорят о социуме как об абсолютно неправильной, непригодной для существования общественной организации людей. Единственное отличие заключается в том, что герой Дж. Керуака – беглец, а герой Чарльза М. Паланика – бунтарь, само существование которого есть прямое посягательство на образ американского мужчины того времени.

На данном этапе был выявлен ряд повторяющихся сленговых единиц, на основе анализа которых можно проследить тенденции развития сленга.

В рассматриваемых произведениях четко прослеживается тема дружбы: в дороге, в постоянной гонке за «тем самым моментом, когда осознаешь предрешенность судьбы» герои романа «В дороге» пытаются постичь смысл своего существования. Роман «Рэнт: биография Бастера Кейси» представляет ряд заметок от лица родителей, врагов детства и друзей погибшего Бастера Кейси. В обоих произведениях часто встречается сленгизм “buddy”, который не утратил своего значения со временем и сейчас встречается в речи. Однако особый интерес представляют слова, выступающие как определяющий компонент в атрибутивной цепочке. Дж. Керуак использует сочетание “old bum buddy”, говоря о старых знакомых отца Нила Кесседи (“...he used to beg in front of Larimer alleys and sneak the money back to his father who waited among the broken bottles with *an old bum buddy*”) [7]. В данном случае единица “bum” дает возможность интерпретировать словосочетание как «пропойца». Стоит отметить, что сейчас ее употребление значительно снижено, используется как к табу [8]. Интересен факт, что в издании романа другого года (1975) данная единица просто отсутствует.

Дж. Керуаком также используется сочетание “great pals” в значении «закадычные друзья» (“Major and I were *great pals*; he thought I was the farthest thing from an arty type”) [7] – с течением времени сочетание устарело и утратило свое значение: на сайте Национального Британского Корпуса представлено только 3 примера [8]. Чарльз М. Паланик уже сочетает единицу “buddy” с самым распространенным прилагательным “best” в том же значении (“A dead celebrity can’t walk down the street without meeting a million *best buddies* he never met in real life”) [9] – данное сочетание встречается и сейчас, однако только в разговорной речи.

Появившиеся в эпоху битников сленгизмы также имеют свои тенденции развития.

Рассмотрим единицы “beat” и “dig”.

Лексическая единица (далее – ЛЕ) “beat” для Дж. Керуака и всего поколения битников значила многое: не только «изможденные» устоями общества – одна из причин их эскапизма, – но и «бит», «пульсация» – то, что вело их вперед, «джазовый символ протеста». В романе представлены оба значения: “... working like that without pause eight hours a night, evening rush hours and after theater-rush hours, in greasy wino pants with frayed furlined jacket and *beat shoes* that flap.”; “Ed Dunkel was also sitting on the floor; he had my drumsticks; he suddenly began *beating a tiny beat* to go with the music box, that we barely could hear” [7]. Чарльз М. Паланик использует эту единицу в значение «бить», «быть в преимуществе»: “Even boosting a little becky beats being your slave” [9]. Сейчас данная ЛЕ закрепилась в языковой системе и не утратила своих значений: «бит» ассимилировался в профессиональной терминологии

музыкантов и стал понятен всем. Второе значение этой ЛЕ остается в литературном языке без изменений.

Говоря о единице “dig”, необходимо заметить, что в языке битников она приобрела новое значение – «понимать», «замечать». В романе Дж. Керуака сленгизм представлен в двух своих значениях, однако основным является «принимать» / «понимать». “Boy, am I going to dig all this later!”; “I called him there; he came and picked me up in his old Ford coupe that he used to take trips in the mountains to “dig” for Indian objects.” [7]. Со временем сленговая единица утратила основное для поколения битников значение, теперь “dig” – «копать», «рыть»; второе значение считается устаревшим. Сравним: “And that's something that Mike and Ken will help dig the historical contracts out and, and suggest er a remit.”; “I can dig it. I don't expect a band always to be innovative” [8]. Чарльз М. Паланик уже использует ее в новом значении: “The stories about Rant, we had to piece them together out of details we each had to dig up from the basement of the basement of our brains” [9].

Поколение битников часто ассоциируется с наркотиками: употребление и их первое массовое распространение. Дети 90-х – начала нулевых уже знали о существовании ЛСД, марихуаны и проч. В рассматриваемых произведениях внимание уделено тем единицам, которые описывают зависимых и их состояние: “dope addict”, “dope-smoking stoner”, “junkie”, “to get the bug”, “to catch a buzz”, etc. Сленгизм “dope” встречается впервые в языке битников, называя человека зависимого; это значение сохраняется и сейчас: “Although Gene was white there was something of the wise and tired old Negro in him, and something very much like Elmer Hassel, the New York *dope addict* in him...” [7]; “A good way to flatten a peak—say, lower it from an R rating to a PG, is you rewitness through a *dope-smoking stoner*” [9]. Говоря о состоянии, в котором пребывали два поколения под действием подобных веществ, важно заметить коннотативную разницу сходных единиц: “to get the bug” Дж. Керуак интерпретирует как помешательство (“... we leaned on each other with fingers waving and yelled and talked excitedly and I was beginning to get the bug like Neal”) [7]; Чарльз М. Паланик говорит о зависимости «поймать кайф» (“The only why Rant Casey hot himself bit was to catch a buzz”) [9]. Сейчас сочетания в языке не используются; “bug” в сочетании “to get the bug” имеет значение «жучок» [8].

Особенно интересна единица “folks”: она существовала уже в XVIII столетии в значении «народы», однако в XIX веке впервые была зафиксирована в ином значении – «предки», «родители» – в художественном произведении [10]. Затем приобретенное значение было утрачено, и только в языке битников снова стала называть «родителей». В этом случае сработал «эффект бумеранга». Сам термин связан с массовой психологией и определяет процесс массового отторжения суггестивного влияния СМИ. Однако в рамках данного исследования он называет процесс повторного приобретения утраченного значения. К 90-м – началу нового столетия значение снова было утрачено (сейчас используется крайне редко). Сравним: “I moved in with Alan Temko in the really swank apartment that belonged to *EdW's folks*” [7]; “The way Rant Casey used to say it: *folks* build a reputation by attacking you while you're alive – or praising you after you ain't”; “Along the way, your kid got's to spark a plague that'll kill thousands of people, enough *folks* so that it leads to martial law and threatens to topple world leaders” [9]. То же произошло с глаголом “to shake”: до 50-х годов XX столетия он

использовался в своем прямом значении «трясти», однако в речи битников он обрел новую коннотацию – «заставить кого-то уйти» / «сдриснуть»: “– I'd love to, Chiquito, but I have a date with my boy friend. – Can't you *shake him*?” [7]. К началу нового века новое значение утратилось: “Out of sympathy, I shake my head” [9].

Бесспорно, в каждом романе есть определенное количество сленгизмов, которые не встретились в сопоставляемом произведении. Например, Дж. Керуак неоднократно использовал авторские окказионализмы типа “dingledodies” – заведенные; “slopjaws” – болтуны, балаболы; “benny” – Benzedrine; “lugubriously” – sadly etc.; иные единицы были использованы в новом значении: “Oh you *slay me*” – «ты меня поражаешь!»; “I found the *gonest girl*” – «Я встретил великолепную девушку»; “The fresh brother was *gunning* the truck.” – «Отдохнувший братец выжимал предельную скорость» и т.д. [7]. Чарльзом М. Палаником, ввиду формы романа как ряда высказываний, было включено в текст большое число вулгаризмов типа “bullshit”, “fuck”, “asswipe” и их вариаций [9].

Единиц, повторяющихся в обоих произведениях, значительное множество. Однако стоит обратить внимание на еще одну тенденцию: как уже было отмечено, в издании романа «В дороге» 1975 г. единица “bum” отсутствует в словосочетании, тем самым изменяя коннотативное значение всей фразы. В ходе анализа романа был выявлен ряд случаев с заменой или исключением единицы из текста. Сравним: “I had my home to go, my place to lay my head down and *recoup the losses* and figure the gain that I knew in there somewhere too” – “I had my home to go, my place to lay my head down and *figure the losses* and figure the gain that I knew in there somewhere too”; “... and now transpired the worst thing ever” – “... and now came the worst thing ever”; “A groom at the racetrack?” – “A cashier at the racetrack?” [7, 11]. Сложно определить причины, по которым были выполнены подобные трансформации. Возможно, это была адаптация текста с целью эвфемизации, как в случае “cuntlapper” – “man”: “And another thing you dirty cuntlapper...” – “And another thing you dirty man...” [7, 11]. С другой стороны, это могла быть трансформация с целью адаптации текста под читателя определенного поколения: лексика битников могла ввести в заблуждение неподготовленного читателя. Однако важно заметить отчасти негативный результат подобных изменений – утрачиваются те коннотации, которые необходимы для полной передачи мысли автора.

Сленг представляется не только лексически, но и графически. В исследуемых произведениях крайне много графонов, передающих речевые особенности героев. “Maw, rustle me up some grub afore I have to start eatin myself raw or some damn silly idee like that” [7]; “What if it's total toilet in yr head, but out ev nowhere—slam-bo! — somebody crashes in y, and y're better? Isn't it like a gift, somebody slammin' y? Don't y get out ev the car, all shaky an' shocked? Like y're a baby gettin' born? Or a whole relaxin' massage tha' happens in one-half e second?” [9]. Однако тенденция сохраняется: не было отмечено каких-либо новых сокращений, передающих особенную речь героев.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Сленг как самостоятельный пласт лексики постоянно изменяется, расширяется по ряду причин.
2. В художественной литературе частотно применение сленгизмов в определенной функции в силу стремительной экспансии сленга во все сферы жизнедеятельности человека.

3. Эволюция сленга в большей степени затрагивает лексический пласт языка.

4. В рамках более подробного исследования сленга, на основе большего числа произведений можно отследить «эффект бумеранга», касающийся значений лексических единиц.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Большой англо-русский словарь / под ред. И. Р. Гальперина. М., 1972.
2. Хомяков В.А. Структурно-семантические и социально-стилистические особенности английского экспрессивного просторечия. – Вологда, 2004. – 104 с.
3. Антрушина Г.Б. Стилистика современного английского языка. Санкт-Петербург, 2002
4. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958. – С. 105 – 109.
5. Beat [интернет портал] – Режим доступа: URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/beat>. (дата обращения: 26.01.2020)
6. Beat movement [интернет портал] – Режим доступа: URL: <https://www.britannica.com/art/Beat-movement>. (дата обращения: 25.01.2020)
7. Kerouac Jack. On the Road. USA, Viking Penguin, 2008. 408 p.
8. National British Corpus [интернет портал] – Режим доступа: URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/>. (дата обращения: 20.02.2020)
9. Palahniuk Chuck. Rant: The Oral Biography of Buster Casey, Anchor, Reprint edition, 2008. 318 p.
10. Slang Dialect and Other Types of Marked Language [интернет портал] – Режим доступа: URL: <https://www.encyclopedia.com/history/culture-magazines/slang-dialect-and-other-types-marked-language>. (дата обращения: 22.01.2020)
11. Kerouac Jack. On the Road. USA, Viking Penguin, 1975. 408 p.

Максимкина Полина Юрьевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный Институт; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: maksimkina.po@mail.ru

Дмитриев Александр Владиславович – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: avd84@list.ru

EVOLUTION OF AMERICAN SLANG (BASED ON NOVELS OF 1957 AND 2007)

Abstract. *The article dwells upon the problem of American slang evolution. Today with the invasion of slang words almost in every part of our everyday life, slang is commonly used in fiction. The research based on novels that include slang is to show the tendency of slang to develop. This is due to the fact every novel created depicts particular external factors that may have affected both the society and the authour. And the point of view of the latter will be clearly seen in the text.*

Key words: *slang, American literature, evolution of slang, beatniks, Chuck Palahniuk*

Polina Y. Maximkina – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St.

Petersburg; e-mail: maksimkina.po@mail.ru

Alexander V. Dmitriev – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg; e-mail: avd84@list.ru

УДК 371.3

В.П. Маслова, Е.В. Воронцова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Художественные видеоматериалы и их применение в обучении диалогической речи

Аннотация. *В статье рассматривается методика обучения диалогической речи с использованием художественных видеоматериалов. В ней дается определение понятия «диалогическая речь» и раскрываются ее основные характеристики. Цель работы – проанализировав основную теоретическую базу по выбранной тематике, рассмотреть характеристики и особенности использования (критерии отбора материала, применение субтитров, виды заданий) художественных видеоматериалов при развитии речевых навыков. В ходе работы применялись общенаучные теоретические методы исследования, такие как сбор материала, анализ, классификация, дедукция.*

Ключевые слова: *диалогическая речь, художественные видеоматериалы, отбор видеоматериала, субтитры, технологии обучения*

В настоящее время изучение и знание иностранных языков являются неотъемлемой частью образовательного процесса и во многих случаях гарантом трудоустройства и карьерного роста. С середины 1990-ых годов, в связи с расширением культурного пространства, приоритетным аспектом обучения иностранному языку становится устная речь. Настоящая статья посвящена особенностям формирования диалогической речи в связи с тем, что одним из основных требований к изучающему иностранный язык является умение осуществлять межкультурную коммуникацию. Поскольку интерес к изучению иностранных языков неуклонно растет с каждым годом, появляются и развиваются новые средства обучения, среди которых можно выделить применение аутентичных видеоматериалов, в особенности художественных.

Устная речь выступает в двух формах – в форме монологической и диалогической речи. Диалогическая речь – это обмен репликами, провоцирующими ответные, в процессе разговора между двумя или несколькими собеседниками. Единицей обучения диалогической речи является «диалогическое единство, представляющее собой две или более смежные реплики, взаимосвязанные между собой как по смыслу, так и структурно» [1].

Все исходные реплики диалога можно подразделить на четыре основные группы: а) реплики-приветствие или реплики-прощание, б) преподносящие информацию реплики, в) реплики-побуждение или реплики-волеизъявление, г) реплики-вопрос [2].

Соответственно диалоги так же подразделяются на: бытовые, деловые, интервью, дискуссию, полемику [3]. Более того, диалоги разделяют на стандартные и свободные.

Диалогическая речь обладает определенными характеристиками:

- Мотивированность,
- Адресованность,
- Широкое использование экстралингвистических средств,
- Эллиптичность,
- Спонтанность,
- Экспрессивность,
- Ситуативная обусловленность [4].

Вышеперечисленные характеристики могут представлять, как трудности для развития навыка диалогической речи (эллиптичность, спонтанность, невербалика), так и дополнительные возможности с точки зрения методики преподавания.

С целью понять, как люди, у которых изучаемый язык – родной, общаются между собой в разных ситуациях, необходимо рассматривать эту коммуникацию в контексте. Традиционно, диалоги входят в обучение в виде текстов и аудиозаписей диалогической речи, данной по отношению к конкретному модулю, теме изучения (например, диалог в бюро находок о потерянной вещи – в модуле “Travelling”). С точки зрения развития современных технологий обучения, когда почти у каждого учителя в арсенале есть компьютер и проектор – обучение диалогической речи может стать бесконечным источником знаний о стране языка, ее жителях и особенностях общения, а также являть собою идеальный пример фонетически и ситуативно правильной диалогической речи.

Одним из наиболее популярных и обсуждаемых в образовательном пространстве стал такой способ обучения диалогической иностранной речи как просмотр фильмов на языке оригинала с субтитрами либо на родном, либо на изучаемом языке (в зависимости от уровня владения языком).

Естественно, редкий и нецеленаправленный просмотр художественных видеоматериалов не может принести большой пользы: просмотр, в независимости от метража видеоматериала, необходимо структурировать и обеспечить использование полученной от просмотра информации в процессе реального общения.

Польза и эффективность построения обучения диалогической речи и другим аспектам иностранного языка на основе художественных видеоматериалов обусловлены многими факторами.

Во-первых, обучение с использованием видеоматериалов оправдано психофизиологически. Видеоматериалы крайне полезны с точки зрения восприятия информации на слух, так как они представляют собой поликодовый текст, в котором сходятся «семиотически гетерогенные составляющие», что означает высокоинформативность этого текста (видеоматериала) [5]. В том случае, если учащиеся с трудом воспринимают определенную информацию на слух, пробел в понимании может быть восстановлен за счет визуальности.

Более того, динамика происходящего на экране гарантирует возможность удерживания внимания на относительно долгий период времени, в который ученики будут погружены в ситуации почти реального общения. Также, благодаря информативности зрительно-слухового ряда и динамике видеоматериалов, стимулируется память учеников,

учебный материал усваивается лучше и в большем количестве. Важно также упомянуть, что чем выше качество изображения и звука, тем приятнее человеку воспринимать и усваивать информацию.

Во-вторых, использование видеofilьмов помогает создавать на уроке условия для погружения в иноязычную среду. Просмотр фильма, обсуждение его на иностранном языке между учениками и с учителем позволяет погрузиться в иноязычную среду, что в свою очередь, делает возможным развитие устной речи (особенно умение вести спонтанные диалоги) и более того, помогает задействовать резервные возможности личности [6].

Наличие в фильмах реальной речи носителей языка, несущей в себе значимое количество лексики и грамматики, увеличивает шансы на расширение активного и пассивного словарного запаса, если материал будет качественно и продумано проработан. Особое внимание следует уделить прослушиванию аутентичной речи, которая в сопровождении с видео, отражающим невербалику и эмоциональные особенности общения, приводит к тому, что ученики начинают понимать разнообразие спонтанной речи. Такой опыт подготовит их к будущим живым коммуникациям. Разнообразие спонтанной речи включает в себя такие элементы, как жаргон, устойчивые выражения, фрагменты, аббревиатуры, идиомы и диалекты. Формирование же фонетических умений и знаний происходит за счет заданий с речевой направленностью.

В-третьих, просмотренные видеоматериалы всегда будут вызывать определенные эмоции (неприязнь, скука, непонимание, восхищение и пр.), которыми человеку необходимо делиться. Подобная установка дает возможность развития диалогических навыков речи, для которых мотив является одним из обязательных пунктов.

Однако, несмотря на вышеназванные преимущества обучения диалогической речи с использованием художественных видеоматериалов, такой метод имеет и ряд недостатков: 1) подготовка самого видеоматериала и заданий к нему может занять определенное количество времени; 2) подбор фильма осуществляется долго и тщательно; 3) нехватка урочного времени; 4) трудность восприятия информации из видеоматериала, связанная либо с формой выражения, либо с расфокусировкой внимания (картинка – субтитры – аудио).

Относительно критериев к подбору видеоматериалов, можно сказать, что методологически важными являются те материалы, которые:

- ярко тематизированы, соотносимы с программой обучения;
- отражают социокультурные аспекты, пополняя багаж фоновых знаний учащихся;
- можно адаптировать и использовать в разных временных рамках;
- соответствуют возрасту учеников, их опыту и предпочтениям;
- соответствуют уровню владения языком;
- оригинальны и качественны [7].

Говоря подробнее о критерии соответствия возраста, необходимо учитывать возрастные классификации информационной продукции стран, которые разнятся с российскими.

Списков «самых полезных фильмов для изучения английского языка» невероятно много, все они включают мировые шедевры кинематографа и экранизации великих романов.

Последнее считается наиболее полезным, однако не все признанные шедевры могут быть подходящими для изучения в школе. По нашему мнению, лучше всего для обучения подойдут мультфильмы-экранизации известных произведений («Белоснежка», «Русалочка»), мультфильмы о взаимоотношениях детей и родителей, детей и общества; из кинофильмов лучше всего подходят семейные комедии, документальные фильмы, фильмы о поисках собственного места в мире и научная фантастика.

Вопрос субтитров так же важен для процесса обучения диалогической речи через видеоматериалы. В соответствии с лингвистической классификацией, субтитры подразделяются на: 1) интралингвистические (на языке оригинала, транскрипт), 2) интерлингвистические (переводные) и 3) двуязычные или билингвальные [8]. Каждый тип субтитров обладает своими недостатками и достоинствами.

Интерлингвистические субтитры подходят лучше всего для обучающихся начального уровня владения языком (A1, A2). Отсутствие знаний восполняется переводом, но, тем не менее, осуществляется привыкание к звучанию языка, к его фонологическим особенностям, развивается слуховое восприятие иностранной речи и развивается языковая догадка. Однако, усвоение определенного лексического или грамматического материала происходит в такой ситуации на уровне интуиции.

Интралингвистические субтитры следует применять в обучении людей с пороговым и/или продвинутым уровнями (B1, B2, C1). Ученики осознанно смогут вычленять новый материал, основываясь на субтитры на иностранном языке, тем самым делая процесс изучения языка более плодотворным. Процесс усвоения и запоминания осуществляется интенсивнее в связи с аудио поддержкой и визуальным представлением ситуации употребления. Восприятие информации происходит тремя путями одновременно: через звук, видео и текст, что повышает запоминаемость и улучшает правописание.

Билингвальные же субтитры будут больше предназначены для работы с обучающимися, целью которых является изучение перевода как такового. Нахождение рядом на экране перевода и оригинала ярко отражает особенности переводческих решений.

Использование художественных видеоматериалов в процессе обучения диалогической речи и языку в целом эффективно, но для этого необходимы детально продуманное методическое приложение и старательная работа преподавателя и учеников.

Работа с видеоматериалом осуществляется чаще всего в три этапа: задания до, после и во время просмотра [7].

Задания перед показом фильма готовят аудиторию к его просмотру, упрощают его процесс и помогают лучше понять сюжет. Среди предпросмотровых заданий, нацеленных на развитие диалогических и монологических навыков речи можно выделить следующие:

- перевод и трактовка названия фильма;
- попытка предугадать развитие сюжета исходя из названия фильма;
- ознакомление со сложным или незнакомым вокабуляром и закрепление его в контексте фраз из кинофильма, т. е. лексические упражнения.

Задания во время показа фильма направлены на улучшение понимания событий киноленты, её сюжетной линии. Данные задания сопряжены с периодическим прерыванием просмотра, ведь таким образом преподаватель удерживает рабочую атмосферу в ходе

просмотра и контролирует степень понимания событийной линии. Среди подобных заданий можно выделить следующие:

- эпизод, просматриваемый без звука и ответы на предложенные к нему вопросы;
- выбор вариантов диалогов из предложенных по тому или иному эпизоду, просматриваемому без звука;
- «озвучивание эпизода», т. е. прокрутка того или иного эпизода без звука и восстановление оригинального текста по нему. Это упражнение целесообразно выполнять вслух каждому обучаемому, наиболее эффективный вариант – диалоговая озвучка, позволяющая симитировать ситуацию живого общения на иностранном языке. Вариант: задание на озвучивание – разыгрывание того или иного эпизода по ролям.
- резюмирование событий до остановки фильма на определённом эпизоде;
- прогнозирование дальнейшего развития событий после определённого эпизода [7].

Постпросмотровые задания направлены на стимулирование использования изучаемого языка в реальной жизни, а также на стимулирование критического мышления. Варианты заданий после просмотра художественного фильма:

- изложение сюжетной линии фильма, в том числе от лица разных персонажей фильма;
- обсуждение главной мысли фильма в виде групповых дискуссий или монологической речи;
- обсуждение вариантов альтернативных концовок фильма;
- ответы на вопросы по фильму, заранее составленные преподавателем;
- упражнения на понимание фильма в целом (yes/no questions, true/false questions, gap filling exercises, задания на выбор правильной реплики для того или иного персонажа в определённом эпизоде (A, B, C), т. е. questions with optional answers);
- проведение дебатов на основе фильма (поддержка и отрицание правильности позиции героя, например).

Таким образом, проведенные исследования и теоретический анализ позволяют утверждать, что с помощью правильно подобранного художественного видеоматериала, адекватном выборе типа субтитров и составлении речевых упражнений в процессе обучения иностранному языку можно создать приближенную к реальности речевую ситуацию, в которой учащиеся смогут развивать свои диалогические навыки. Более того, применение видеоматериалов создает многозадачный режимы работы, который, тем не менее, ввиду развлекательного характера процесса работы с материалом, делает развитие навыков диалогической речи эффективным и увлекательным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Закота Е. В. Формы речи: диалогическая и монологическая речь // Материалы X юбилейной международной научной конференции к 75-летию Валерия Степановича Борисова, 2017. – С. 90-93.

2. Васичкина О.Н. Формирование диалогической коммуникативной компетенции // Ростовский научный журнал. - 2017. - №10. - С.65-68.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. - 2-е издание. - М.: АСТ, Астрель, 2010. — 272 с.
4. Гальскова Н.Д, Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. - М: «Академия». - 2006. - 336 с.
5. Сонин А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. - 2005. - №6. - С. 115-123.
6. Вебер И.С. Метод языкового погружения на уроках английского языка в современной школе // Молодой ученый. - 2019. - №6. - С. 207-209. - URL <https://moluch.ru/archive/244/56402/> (дата обращения: 26.02.2020).
7. Юдина Т.А. Художественный фильм как средство развития речевой компетенции в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Формирование региональной культурной политики в контексте модернизации образования: материалы международной науч.-практ. конф. - Орел: Орловский гос. ин-т искусств и культуры. - 2014. - С. 221-223.
8. Зиязова И.Р. Кинофильмы с субтитрами как дидактический материал при изучении иностранного языка // Вестник Нижневартского государственного университета. - 2014. - №4. - С. 81-85.

Маслова Вероника Павловна – бакалавр; Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, Санкт-Петербург; e-mail: veronikamaslovap@gmail.com

Воронцова Евгения Викторовна – старший преподаватель; Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, Санкт-Петербург; e-mail: vorontsova_ev@spbstu.ru

FICTIONAL VIDEO MATERIALS AND ITS USE IN TEACHING DIALOGICAL SPEECH

Abstract. *The author examines a methodology in teaching a foreign language dialogical speech with the help of fictional authentic video materials. In the article the concept of “dialogical speech” is defined and its main characteristics are revealed. The aim of the work is to analyze the main theoretical base on the chosen topic, to determine the characteristics and usage pattern (criteria for the selection of material, the use of subtitles, types of tasks) of video materials in the development of speaking skills. The applied research methods include such general theory methods as fact finding, analysis, classification, and deduction.*

Key words: *dialogical speech, fictional authentic video materials, selection of video materials, subtitles, learning technology*

Veronika P. Maslova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University course, Russia, St. Petersburg; e-mail: veronikamaslovap@gmail.com

Evgenia Vik. Vorontsova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg; e-mail: vorontsova_ev@spbstu.ru

Верлан как часть французского городского языка

Аннотация. *Изучение актуальных лексических изменений в языке представляет интерес не только с точки зрения эволюции языка, но и с точки зрения развития социальных групп. В статье рассматриваются особенности верлана как части современного городского французского языка. На основе песенного материала рэпа и сценария молодежного сериала 2015-2020-х гг. сравниваются две социальные группы, предпринимается попытка выявления природы использования верланизмов, производится сравнения словотворческих механизмов верланизации в ученическом аргю и аргю окраин Парижа.*

Ключевые слова: *французское аргю, молодежный жаргон, язык иммигрантов, верлан, кодирование, социолект*

Изучение взаимосвязанности языка и социума занимает немаловажное место в науке, и этим занимается отдельная отрасль лингвистики – социолингвистика. Различные способы кодирования информации с целью сокрытия предмета коммуникации явление достаточно древнее как в мире, так и в такой либеральной стране как Франция. Наряду с различными французскими моделями кодирования (*largonji, louchébem, moucherbath, javanais, cadogan*), особый интерес представляет *verlan* или «язык наоборот». Суть такого способа кодирования информации состоит в перестановке первого и последнего слогов. Первоначально это явление именовалось *vers l'en* – перестановка слогов от *l'envers* (наоборот), но затем название закрепилось за фонетической орфографией *verlan*.

Целью данной работы является сравнение использования верланизмов двумя большими социумами современного городского французского языка: молодежь центрального Парижа и представители неблагополучных районов этого города.

Для достижения поставленной цели необходимо также рассмотреть явление с диахронической точки зрения. Первые упоминания об верлане датируются XII веком, когда главный герой легенды «Тристан и Изольда» меняет своё имя Тристан на Тантрис (*Tristan > Tantris*). Также, существует мнение, что псевдоним великого французского писателя Вольтера является верланом от *Airvault*, названия небольшого городка, где вырос писатель (*Voltaire < vault air < air vault*) [1, с. 827]. Некоторые исследователи считают, что верлан употреблялся еще в XVI в.: *Bourbon – Bonbour* [2, с. 60]. В XVII веке беспечного, беззаботного человека «*sans-souci*» называли «*sans-six sous*» (нищий, бедняк). Также, короля Людовика XV - *Louis XV* называли «*Sequinzouil*» (*Louis Quinze > Se-quinz-ouil*). Зафиксированы отдельные случаи употребления верлана в XIX в. (*Toulon – Louton* – каторга в Тулоне). В начале XX века верлан использовался в неблагополучных районах Парижа, а также в тюрьмах. Однако под конец XX века верланизация слов уже была распространена среди молодых людей, выросших в бедных семьях [3, с. 137].

Будучи ранее, в основном, языком деклассированных элементов общества, в 80 гг. прошедшего столетия верлан возродился и благодаря распространению в кино, музыке и литературе, а также СМИ, он обретает все большую популярность в современном французском городском языке. Таким образом, *актуальность* данного исследования обусловлена стримительным расширением использования верланизированной лексики за последние 40 лет в общем французском городском аргю.

Согласно определению М.М. Маковского, социальные диалекты – это «варианты (разновидности) языка, которыми пользуется та или иная социальная общность или группа людей» [4, с. 8]. Сюда входят профессиональные диалекты, жаргоны, сленг. Французские лингвисты используют синонимичный термин «арго» для описания сленга или языка отдельной социальной группы. Во французском языке «арго представляет собой, с одной стороны, пласт просторечного словаря, а с другой стороны социальный диалект деклассированных элементов, то есть людей, занимающихся деятельностью, если не противозаконно, то во всяком случае несанкционированной обществом» [5, с. 282]. Однако, следует обратить внимание, что существует различие между данными понятиями в функциональном аспекте: «арго употребляется, как правило, с целью сокрытия предмета коммуникации, а также, как средство обособления группы лиц от остальной части общества» [6, с. 43]. Учитывая тенденции декодирования, целесообразнее использовать более широкий термин, предложенный в 1997 году Goudaillier (Гудалье) «современный городской французский» (FCC – Français contemporain des cités), который объединяет как общее французского аргю (наречие фамильярного характера, которое вышло за пределы своей социальной группы и, соответственно, потеряло свою кодирующую функцию), так и микро-социалекты отдельных городов и их частей. Термин позволяет выделить общий арготический вокабуляр, который создается и используется молодым поколением в различных кварталах больших городов. Français contemporain des cités сочетает понятие «арго» и «жаргона», поскольку молодое общество предписывает городскому языку как кодирующую функцию, так и идентифицирующую функцию [7].

Методами теоретического исследования послужили – теоретический анализ и обобщение научной литературы по выбранной теме, в то время как для эмпирического исследования были проанализированы песенные тексты молодых современных рэп исполнителей, выросших в Париже, за период 2015-2020 гг. Для изучения второго социалекта были использованы транскрипты современного молодежного телесериала Skam France за период 2018-2019 гг., который снимается в лицее «Дориан» в Париже.

Мы рассматриваем две социальные группы. Первая – рэп исполнители, как представители выходцев из семей, иммигрировавших во Францию, и выросших на окраине Парижа в неблагополучных районах. Вторая – молодежь в возрасте от 16 до 20 лет, которая учится в парижском лицее и, соответственно, представляет ученический социолект. Данные группы представляют наиболее многочисленные социолекты современного городского французского языка Парижа и объединены как по роду деятельности, так и территориально. Для обеих групп характерно наличие отдельного аргю, представленного различными особенностями, однако, для нас интересуют сравнение лексем, образованных по принципам верлана.

Н. Н. Копытина выделяет несколько способов верланизации слов:

1. Обратное произношение односложных слов: *pez* > *zen*, *fou* > *ouf*;

2. Изменение гласной основы *-e* > *eu* в односложных словах, оканчивающихся на закрытый слог: *cher* > *reuche*, *mère* > *reum*. Некоторые исследователи выделяют такой способ верланизации в отдельный прием “*veul*”, который появился в конце XX - начале XXI вв. [8, с. 174]. Также, в этом случае односложные слова могут становиться двусложными, так как непроизносимая «*e*» становится произносимой: *bande* > *deban*, *bouffe* > *febou*;

3. Постановка последнего слога перед первым в двусложных словах: *méto* > *tromé*, *bouffon* > *fonbou*, *café* > *féca*. Иногда конечная непроизносимая согласная становится произносимой, что меняет структуру слога: *salop* > *lopsa*;

4. Изменение последовательности слогов в трехсложных словах, где слоги либо идут в обратном порядке: *portugais* > *gaituror*, либо в слове происходит сдвиг первого слога на место третьего, таким образом, что второй слог становится первым, а третий вторым: *cigarette* > *garetsi* [9, с. 62].

Проанализировав 20 текстовых материалов к песням, написанных молодыми рэп исполнителями *Wooba*, *PNL*, *Rim'K*, *Sofiane*, которых объединяет детство, проведенное на окраинах Парижа в неблагополучных районах, выявилось, что количество односложных верланизованных слов и двусложных практически равно: 17 случаев употребления односложных слов, например *ouf* < *fou*, *tess* < *cité*, *chelou* < *louche*, *neuch* < *chien*, *oinj* < *joint*, *reufs* < *frere*, *ulc* < *cul*, *reuseu* < *sœur*, *oim* < *moi*, *keuf* < *flic*, *repu* < *pure*, и 16 случаев с двусложными словами, например *turfu* < *futur*, *telho* < *hotel*, *récou* < *coupé*, *visser* < *servir*, *ientscli* < *clients*, *pulescra* < *crapules*, *sonpri* < *prison*, *sépo* < *posé*.

Стоит отметить, что данная социальная группа чаще прибегает к словотворческой свободе и верланизует, не только нетипичные для верланизации слова, но и заимствования из английского *resta* < *star* (“*Gros c'est nous les resta du film*”), арабского *byleka* < *kabyle* (“*Parole de byleka on t'effacera kabyle*”), а также имена собственные и числительные *vé-Her* < *Hervé* (“*J'remplace véHer par JR, j'suis loin d'Dallas*”), *insé* < *sé un* (C1), *zetrei* < *treize* (“*Quatre vingt zetrei, la puissance, tu connais*”).

В результате анализа второй социальной группы на материале первого сезона телесериала *Skam France* выявились следующие тенденции: наиболее распространены в ученическом арго двусложные верланизованные слова, например *québlo* < *bloqué*, *cimer* < *merci*, *tèje* < *jeter*, *récho* < *chopé* (“*J'ai récho de la beuh pour le week-end à la compagne*”), *chanmé* < *mechant*, *téma* < *maté*.

Односложные верланизмы занимают второе место по распространенности – *tebé* < *bête*, *chelou* < *louche* (“*Il est devenu genre grave chelou*”), *ouf* < *fou* (*Le lieu est complètement ouf*), а также слова, образованные по принципу *veul*: *meuf* < *femme*, *keum* < *mec* (“*C'est son nouveau keum*”).

Трехсложные же слова представлены немногочисленным количеством, например слово *vener* < *énervé* (“*Pourquoi t'es vener encore là?*”).

Таким образом, можно сделать выводы, что основная часть верланизмов, представленных в песнях рэп и хип-хоп исполнителей употребляется не в качестве модных «словечек», а с намеренной целью кодирования информации, поскольку речь идёт о

нелегальной деятельности, такой как употребление наркотиков, тюремные заключения, преступления и т.д. Также, высокая продуктивность верлана указывает на необходимость социального противопоставления новых французских, чьи родители были иммигрантами из бывших колоний Франции.

Первая группа односложных слов представляет собой достаточно распространенные в социалекте иммигрантов фразы; это означает, что они были заимствованы в ученическое аргю из аргю неблагополучных районов Парижа. В аргю учеников верланизированные слова, в основном, используются не с целью сокрытия рода деятельности, а как социальный маркер, чтобы противопоставить молодежь миру взрослых, то есть верлан употребляется в отношении понятия «сленг». Молодежь использует верлан неосознанно, о чем свидетельствует отсутствие неологизмов, поскольку выявленные в результате исследования слова можно найти в словарях современного французского аргю [Dictionnaire de la zone].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Remy M. Dictionnaire du français moderne. P. : Hatier, 1979.
2. Calvet, L-J. Les voix de la ville: Introduction à la sociolinguistique urbaine. – Paris: Payot, 1994 – 308 p.
3. Ермакова, Л. М. Кодирование формы слова как один из способов образования жаргонной лексики молодежи / Л.М. Ермакова //Связи языковых единиц в системе и реализации. Когнитивный аспект: Межвузовский сб. науч. тр. – Тамбов, 1999 – С. 135 – 139.
4. Маковский М. М. Английские социальные диалекты (онтология, структура, этимология) – учеб. Пособие. – М.: Высшая школа, 1982. – 135 с.
5. Долинин К.А. Стилистика французского языка. – М.: Просвещение, 1987. – 304 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. Goudailler J.-P. Comment Tu Tchatches! Dictionnaire du Français Contemporain des Cités. – Paris: Maisonneuve et Larose, 1997. – 192 p.
8. Непша Ф. С., Богатырева Т. Л. Современное французское аргю: структурные и функциональные изменения // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. – 2016. – №3. – С. 174.
9. Копытина Н. Н. Кодирование как специфический способ образования лексики во французском молодежном социалекте // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – №24 – С.143.

Михайлова Александра Денисовна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Россия, Санкт-Петербург; e-mail: mikhailovasasha@mail.ru;

Спиридонова Наталья Сергеевна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Россия, Санкт-Петербург; e-mail: nataliasan@mail.ru

VERLAN AS A PART OF MODERN URBAN FRENCH SLANG

Abstract. *The study of topical lexical changes in a language is relevant to language evolution as well as to social groups development. The article concerns the particularities of verlan as the part of modern urban French slang. Verlanized vocabulary is presented in different social dialects. Two social groups are compared based on the material dated from 2015 to 2020; the attempt to define the nature of verlan is undertaken. Verlanisation in student's and Parisian suburban argot is compared.*

Key words: *French argot, youth jargon, language of immigrants, verlan, coding, sociolect*

Alexandra D. Mikhailova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: mikhailovasasha@mail.ru.

Natalia S. Spiridonova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: nataliasan@mail.ru

УДК 378

В.И. Николаева, Т.А. Новоселова, Л.И. Печинская
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Потенциал использования современных информационных технологий при формировании soft skills

Аннотация. *Данная статья посвящена проблемам формирования soft skills как актуального компонента современного высшего образования. Анализируются тенденции рынка труда и требования работодателей к компетенциям сотрудников. В работе исследуются подходы к определению soft skills российских и зарубежных ученых, предлагается авторская интерпретация данного термина и дается возможная классификация soft skills конкурентоспособного специалиста. Также, авторы рассматривают использование современных информационных технологий, как один из рациональных способов развития компетенций – soft skills.*

Ключевые слова: *soft skills, гибкие навыки, компетенции, современные информационные технологии, рынок труда*

На протяжении долгого времени существовало мнение о том, что успех карьеры начинающего специалиста напрямую зависит от уровня его профессионализма и соответствия компетенциям, присущим конкретной специальности. Тем не менее, современные тенденции и изменения мира ставят эту гипотезу под сомнение: уже сейчас человечество столкнулось с кардинальной сменой экономического и общественного уклада. Эти преобразования происходят под влиянием постоянного развития технологий и сопутствующих социальных трансформаций.

Необходимо отметить, что современный рынок труда характеризуется появлением новых требований к кандидатам с высшим образованием и к их умениям. Сейчас компетентным специалистом называют коммуникабельного и стрессоустойчивого человека, готового рассмотреть проблему с разных сторон и найти верный подход к ее решению. Это наводит на мысль о том, что навыки саморазвития и быстрая обучаемость могут

способствовать карьерному росту, и, чем выше должность, тем бóльшую роль играют soft skills, в то время как профессиональные знания, hard skills, отходят на второй план. Так, зачастую людям, стремящимся реализовать себя как в профессиональной сфере, так и в обществе, не хватает навыка эффективной коммуникации. Также важно отметить, что в связи с непрерывным обновлением мира и научных знаний от специалиста требуется не только хорошо разбираться в уже принятых истинах, но и в том, что отражает основные тенденции развития конкретной профессии. Именно поэтому востребованность молодого специалиста определяется его навыками быстрого освоения разнообразных инноваций в сфере трудовой деятельности.

Следует учитывать, что в настоящий момент основным результатом образования являются сформированные личные качества выпускника, такие как креативность, инициативность, коммуникативность, умение работать в команде и т.п. Исходя из этого формируется мнение о том, что именно такие результаты уступят по важности академическим знаниям, техническим, инженерным и прочим профессиональным навыкам, и компетенциям. Мы же полагаем, что отсутствие таких базовых знаний, как, например, таблицы умножения, законов физики, грамматики и т.п. невозможно компенсировать никакими личными качествами. Безусловно, на сегодняшний день успех человека в профессиональной сфере в большей степени зависит от «мягких компетенций», поэтому работодатели часто на собеседовании просят пройти тесты или задают вопросы, не имеющие практически ничего общего с профессиональными компетенциями, присущими определенной деятельности. Однако недостаток фундаментальных знаний может повлечь за собой лишь неудачу и, в таком случае, гибкие навыки не будут так значимы. Следовательно, мы приходим к выводу о том, что soft skills имеют смысл только как «надстройка над hard skills».

Говоря о профессионализме и компетентности, нельзя не упомянуть о процессе приобретения навыков. На данный момент задачей системы образования становится не только обучить специальности, но и развить способности к непрерывному обучению и адаптации в условиях изменяющихся ситуаций: образование должно быть нацелено на будущее, обеспечивая освоение студентами закономерностей возникновения конкретных нововведений и их умелое применение в трудовой деятельности. Как уже говорилось ранее, темпы обновления мира набирают обороты и, к сожалению, далеко не всегда система обучения востребованных специалистов соответствует требованиям, именно поэтому мы говорим о важности непрерывного образовательного процесса.

Прежде чем мы подробно рассмотрим элементы «мягких навыков» и способы их развития, необходимо проанализировать определения soft skills, сформулированные российскими и зарубежными авторами.

Несмотря на интерес научного сообщества к феномену soft skills и большому количеству научных трудов, посвящённому этому явлению, единой интерпретации данного термина не существует, а исследователи, в свою очередь, расходятся в определениях. Нами было отмечено, что большинство представителей российской науки отождествляют soft skills с коммуникативными навыками. Так, например, Е. Гайдученко и А. Малышева считают, что soft skills – это навыки, которые способствуют установлению и удерживанию

межличностных связей [1]. В свою очередь, в зарубежных исследованиях, такие авторы, как, например, Х. Перро и Ю. Портланд, склоняются к тому, что навыки общения являются обязательным, но не единственным компонентом soft skills, что указывает на широту и разносторонность данного понятия [1].

Таким образом, в рамках нашего исследования целесообразнее рассматривать созданное авторами данной статьи определение: soft skills – это совокупность компетенций человека, необходимых для самоорганизации, коммуникации, управления и приводящих к успеху в профессиональной карьере.

Опираясь на сформулированное определение, следует отметить, что современному специалисту недостаточно сформировать навыки, необходимо также создать условия для их реализации, которые впоследствии способствуют развитию компетенций. Термин «компетенция» мы, прежде всего, определяем как совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы [2]. В данном случае, компетенции рассматриваются как способность и готовность эффективно применять знания на практике, в конкретной ситуации, в профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности.

Сформировав понятие soft skills, мы предположили, что определенные сформированные компетенции, которые позволяют работникам успешно реализовываться в любой профессии, составляют универсальный набор навыков. Так, для того чтобы подтвердить или опровергнуть выдвинутое предположение, необходимо выяснить, какие навыки востребованы на рынке труда.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами были проанализированы наиболее актуальные исследования, которые проводились в различных регионах России и за рубежом. Так, мы изучили 3 исследования российского рынка, и 2 – зарубежного. Несмотря на то, что данная работа ориентирована на формирование soft skills у российских студентов, важно понимать какие гибкие навыки актуальны за пределами России, так как это необходимо для создания более целостной картины.

Среди российских исследований мы проработали сравнительные данные 2014 года о представлениях работодателей Среднего Урала о востребованном на современном рынке труда специалисте [3]; анализ запросов работодателей 2017 года, который был проведен Центром содействия трудоустройству студентов Пензенского государственного университета [4], а также исследование Высшей Школы Экономики (2018 г.) [5].

Из зарубежных исследований нами было выбрано исследование, проведенное VSHM среди 77 компаний в шести европейских странах, нацеленное на выявление требуемых навыков в 2015 году [6]; исследование, которое было представлено на Международном экономическом форуме в 2018 году и проведено Советом по глобальной повестке дня (Global Agenda Council) [7].

В ходе исследования навыков, требуемых работодателями различных регионов России и стран Европы, удалось выявить, что многие работодатели требуют схожий набор soft skills, Эти данные говорят о необходимости конкретных «гибких навыков» не только для отдельных фирм, но и для рынка труда в целом. Так, в 80% рассматриваемых групп работодателей выделяют креативное мышление, способность к принятию решений и

коммуникативные навыки как требуемые гибкие навыки; 60% работодателей ищут специалистов, способных к обучению, решению проблем, соблюдению трудовой дисциплины; до 50% работодателей выделяют инициативность, самостоятельность, адаптивность. Другие soft skills, такие как критическое мышление, эмоциональный интеллект, ответственность, выделяются только в двух исследованиях рынка труда, однако это не умаляет их важность.

Как уже было сказано ранее, данная тема еще не полностью изучена, многие ученые и авторы статей не имеют четкого представления о классификации гибких навыков. В результате теоретического анализа проблемы исследования, нами была разработана классификация, разделяющая soft skills на две большие группы: внутриличностные и межличностные. Первые отвечают за самоорганизацию человека, личностный рост и эмоциональный интеллект. Вторая группа включает в себя базовые коммуникативные навыки и навыки эффективного мышления. Предложенная авторская классификация показана в Таблице 1.

Таблица 1. Классификация soft skills

| Внутриличностные | Межличностные |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Принятие решений, ответственность, способность к обучению, самостоятельность ➤ Креативность ➤ Решение проблем ➤ Инициативность ➤ Организованность ➤ Адаптивность ➤ Критическое и структурное мышление ➤ Эмоциональный интеллект ➤ Мотивация | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Навыки эффективной коммуникации ➤ Работа в коллективе ➤ Эмпатия ➤ Решение конфликтов ➤ Соблюдение трудовой дисциплины ➤ Лидерские качества |

Как видно из Таблицы 1, подобное распределение soft skills помогает разграничить компетенции, необходимые для психологического развития индивида и навыки взаимодействия с другими людьми в процессе межличностных коммуникаций. Важно также отметить, что выбранные нами soft skills не случайны: с нашей точки зрения именно формирование этих компетенции является необходимым элементом при обучении современного конкурентоспособного специалиста, а также важны для его успешной реализации в профессиональной сфере деятельности.

Прежде чем рассмотреть способы формирования soft skills при подготовке специалистов, необходимо подчеркнуть то, что на данный момент основами развития общества становятся не ресурсы, а знания. Благодаря техническому прогрессу процесс получения информации изменился. Сегодня важность внедрения новых информационных технологий в процесс обучения не вызывает сомнений, как и потребность в формировании ключевых социальных компетенций, которые становятся базой, определяющей возможности

человека в различных областях деятельности. Так, по нашему мнению, наиболее рациональным способом развития soft skills является использование современных информационных технологий (СИТ).

Следует отметить, что термин “информационные технологии” претерпевает изменения и, если несколько лет назад под этим понятием подразумевались технологии сбора, хранения, обработки, вывода и распространения информации, в том числе и учебно-методические пособия, то на сегодняшний день речь идет именно о СИТ и их вариациях.

Говоря о преимуществах СИТ в сфере образования, мы выделяем такие аспекты как повышение темпа и индивидуализацию обучения, моделирование ситуаций, а также увеличение активного времени обучающихся и усиления наглядности усваиваемого материала. Исходя из этого, на сегодняшний день, высшее образование нацелено на организацию обучения с применением массовых открытых онлайн-курсов, переход к активным и проектным формам работы, разработку и реализацию сетевых образовательных программ, и развитие методики имитационного обучения. Так, по нашему мнению, перечисленные направления играют большую роль при формировании и развитии soft skills.

Кроме того, для подкрепления всего вышесказанного, мы бы хотели обратиться к следующим актуальным на сегодняшний день онлайн-платформам: Coursera (данный ресурс предоставляет доступ к более чем 2000 курсам, разработанным лучшими колледжами и университетами мира и охватывает целый ряд деловых и программных навыков), Skillshare (онлайн-обучение с различными курсами, которые охватывают ключевые навыки работы в команде и лидерские компетенции) и VirtualSpeech (традиционные онлайн-классы с виртуальной реальностью, которые содержат смоделированные ситуации, встречающиеся в реальной жизни, что также позволяет развить гибкие навыки, связанные с коммуникациями, публичными выступлениями, навыками представления информации). Данные ресурсы представляют из себя занятия с массовым интерактивным участием с применением СИТ и открытым доступом через Интернет. В качестве дополнений к традиционным материалам учебного курса, таким как видео, чтение и домашние задания, онлайн-курсы дают возможность использовать интерактивные форумы пользователей, которые помогают создавать и поддерживать сообщества студентов, преподавателей и ассистентов.

В заключение статьи хотелось бы сформулировать следующие выводы: soft skills – это набор компетенций, которые необходимы для успешной самореализации человека. Гибкие навыки не могут существовать отдельно от hard skills и непосредственно связаны с ними, поскольку только овладение этими группами навыков может считаться эффективным процессом. Развитие гибких навыков происходит в течение всей жизни, но определенный процент компетенций закладывается в раннем возрасте, как, например, исполнительность, аккуратность. Однако есть ряд уникальных управленческих и лидерских навыков, которые можно освоить в любом возрасте. В эпоху современных технологий стало возможным использовать различные интернет-ресурсы и IT технологии для достижения цели. В дальнейшем мы бы хотели продолжить изучение способов развития soft skills с помощью вышеупомянутых средств, а также создать методику, способствующую формированию гибких навыков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Вестник евразийской науки. 2017. №1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-napravleniya-teoreticheskikh-i-metodicheskikh-razrabotok-v-oblasti-upravleniya-rol-soft-skills-i-hard-skills-v-professionalnom> (дата обращения: 12.02.2020).
2. Elena Dall'Amico, Simone a Verona. Methodological approach for a common framework of So Skills at work. URL: https://conseil-recherche-innovation.net/sites/default/files/public/articles/vhsm_determination_of_soft_skills.pdf (дата обращения: 13.10.2019).
3. Меренков А. В., Шаврин В. С., Какой специалист востребован на рынке труда: мнение работодателей и студентов // Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. 2014. http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53337/1/UM_2015_1_010.pdf (дата обращения: 09.12.2019).
4. Гарькин И.Н., Медведева Л.М. Компетенции молодых преподавателей: требования специалистов // Молодежный научный вестник. — 2017. С. 54 — 68. URL: http://www.mnvnauka.ru/2017/04/04_2017.pdf#page=54 (дата обращения: 21.11.2019)
5. Навыки и компетенции, приобретаемые студентами во время обучения в вузе: соответствие потребностям рынка труда. 2018. URL: [https://memo.hse.ru/data/2018/04/19/1150470102/iam_13_2018\(79\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2018/04/19/1150470102/iam_13_2018(79).pdf) (дата обращения: 21.11.2019)
6. Elena Dall'Amico, Simone a Verona. Methodological approach for a common framework of So Skills at work. URL: https://conseil-recherche-innovation.net/sites/default/files/public/articles/vhsm_determination_of_soft_skills.pdf (дата обращения: 13.10.2019).
7. Какие навыки ценятся больше всего в любых профессиях. — 2018. URL: <https://spb.hh.ru/article/24181> (дата обращения 11.10.2019).

Николаева Владислава Игоревна – бакалавр; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Россия, Санкт-Петербург; e-mail: vladislavanik18@gmail.com

Новоселова Татьяна Андреевна – бакалавр; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Россия, Санкт-Петербург; e-mail: tanya_novoselova99@mail.ru

Печинская Лариса Игоревна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный Институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Россия, Санкт-Петербург; e-mail: larisa896@gmail.com

THE POTENTIAL OF USING MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS

Abstract. *The article is devoted to soft skills as a relevant component of modern higher education. The authors draw attention to the labor market tendency and the requirements of employers to the workers' competence. The study analyzes sources on a declared topic and suggests authors' view on the interpretation of soft skills, as well as its developed classification of modern specialists.*

Key words: *soft skills, competence, career attributes, information technology, labor market*

Vladislava I. Nikolaeva – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: vladislavanik18@gmail.com

Tatyana A. Novoselova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: tanya_novoselova99@mail.ru

Larisa I. Pechinskaya - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; e-mail: larisa896@gmail.com

УДК 159.9.072.423

И. Б. Нилова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Феномен профессионального выгорания современного студента

Аннотация. *Данная статья посвящена исследованию феномена профессионального выгорания студентов, получающих педагогическое образование в области иностранных языков. Выгорание, возникающее в рамках образовательного процесса, имеет такое же пагубное влияние на состояние студента, как и на преподавателей средних и высших учебных заведений. Исследование осуществлялось с помощью соответствующего инструментария, включавшего в себя несколько шкал и опросников. Результаты показали достаточно высокий уровень выгорания у студентов. Были выявлены некоторые корреляции между индивидуальными данными и психологическими характеристиками, в той или иной степени связанными с выгоранием.*

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, выгорание студентов, принятие решений, резильентность*

В силу своей профессиональной деятельности, непосредственно связанной с психоэмоциональным интенсивным общением со студентами с различным социальным и психологическим багажом, у педагогов средних и высших учебных заведений ухудшается психическое и физическое здоровье, развивается профессиональный синдром эмоционального выгорания. Студенты, в свою очередь, уже в период профессиональной подготовки приобретают характерные черты, свойственные лицам, занимающимся педагогической деятельностью. Наличие данного феномена у студентов обусловлено тем, что студенты с первых месяцев обучения подвергаются жесткой системе оценивания наличия у них определённых профессионально значимых качеств и способностей,

необходимых современному педагогу, таких как интерес к избранной специальности, желание работать с детьми, коммуникативные и организаторские данные и другие [1].

Цель статьи – определить наличие или отсутствие синдрома профессионального выгорания у студентов высших учебных заведений, получающих педагогическое образование в области иностранных языков; проанализировать корреляцию предоставленной личной информации (пол, возраст, место учебы и проживания, направление и курс обучения), полученной в результате исследования, с результатами, полученными в ходе определения степени эмоционального выгорания, индивидуального стиля принятия решений, наличия прокрастинации и уровня резильентности.

Теоретико-методологическую основу данной статьи составляют работы зарубежных и отечественных авторов: В.В. Бойко, Ф. И. Валиевой, Н.Е. Водопьяновой, К. Маслак, М. Ляйтера и др.

Методы теоретического исследования включали: изучение, теоретический анализ и обобщение научной литературы по рассматриваемой проблеме. Методы эмпирического исследования основывались на анкетировании и тестировании студентов-педагогов, обобщении, классификации и описании результатов исследования. В исследовании приняли участие студенты гуманитарных факультетов, специализирующихся в сфере преподавания иностранных языков. Им было предложено четыре шкалы тестирования: опросник на выявление профессионального выгорания; опросник индивидуального стиля принятия решений; шкала прокрастинации; опросник на выявления уровня резильентности.

Синдром эмоционального выгорания («эмоциональное сгорание») – это специфический вид профессиональной деформации лиц, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми [2,3]. Так как данная статья касается непосредственно выгорания в рамках профессионально-педагогической деятельности, далее будет использоваться термин «профессиональное выгорание».

Понятие «burnout» (с англ. «выгорание») было введено американским психиатром Гербертом Фрейденбергером в 1974 году для характеристики изменения психологического состояния людей, по своей профессиональной деятельности находящихся в непосредственном контакте с другими людьми, подвергающихся эмоциональному сопереживанию и несущих большую ответственность.

Феномен профессионального выгорания был впервые обнаружен в социальной профессиональной сфере, его специфику отражает трехкомпонентная теория К. Маслак. Благодаря исследованиям последних лет, выгорание стали изучать в расширенном формате, включая не только профессии, связанные с социальной сферой. Это привело к существенной модификации понятия выгорания и его структуры [4].

Исследование проводилось на базе высших учебных заведений, осуществляющих обучение студентов педагогических специальностей. В опросе приняло участие 120 студентов бакалавриата и магистратуры направления «Лингвистика» Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Также в опросе приняли участие несколько студентов Российского государственного педагогического университета им. Герцена и Саратовского государственного социально-педагогического университета по направлениям «Педагогическое образование в области

иностранных языков» и «Перевод и переводоведение». Выборка состояла из 113 студентов женского пола и 7 студентов мужского пола, средний возраст респондентов – 19, 5 лет, 93,3% опрошенных студентов проживают в Санкт-Петербурге, средний курс обучения - 2.

Профессиональное выгорание студентов определялось с помощью МВИ, опросника профессионального выгорания, разработанного на основе трехфакторной модели (многофакторная теория выгорания). Он был разработан в 1970-х годах американскими исследователями К. Маслак и С. Джексон [5]. В данной теории были выделены три основных компонента выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация (цинизм) и редукция профессиональных достижений. Последний компонент обычно проявляется в тенденции негативно оценивать себя, занижать свои профессиональные достижения и успехи, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям, преуменьшении собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

Опросник профессионального выгорания Маслак для студентов включает 15 утверждений: пять утверждений, определяющих наличие (отсутствие) эмоционального истощения; четыре утверждения на уровень деперсонализации, шесть утверждений, выявляющих редукцию профессиональных (учебных) достижений [6]. За каждый вопрос начислялось от 0 до 6 баллов (никогда, очень редко, иногда, часто, очень часто, ежедневно). В соответствии с полученными данными уровень эмоционального истощения у студентов меньше среднего – 14 баллов, уровень деперсонализации, почти минимальный, равняется 8 баллам из максимальных 24, однако показатели уровня редукции профессиональных достижений оказались больше среднего – 16 баллов.

Мельбурнский опросник принятия, был разработан группой зарубежных исследователей. Автором русскоязычной адаптации является Т. В. Корнилова [7]. Данный опросник представляет собой личностную шкалу, содержащую 22 утверждения, направленных на диагностику индивидуального стиля принятия решений. Из опросника возможно извлечение значения четырёх шкал: бдительность (6), избегание (6), прокрастинация (5), сверхбдительность (5). За каждое утверждение начисляется от 1 до 3 баллов (неверно, иногда верно, верно). Средний показатель по опрошенным студентам показывает высокую бдительность и сверхбдительность у будущих педагогов – 15 и 10 баллов, соответственно, из 18 и 15 максимально возможных, что свидетельствует о таких характерных чертах современных студентов как ответственность и рассудительность. Уровень прокрастинации оказался выше среднего (10), и избегание принятия решений – выше среднего (11).

Опросник наличия прокрастинации Манна, адаптированный российским психологом Я. Исайкиным, включает 9 вопросов-утверждений, связанных с процессом выполнения определенных обязанностей [8]. За каждое утверждение начисляется от 1 до 5 баллов (очень редко, редко, иногда, часто, очень часто), максимальное количество баллов – 45. Согласно интерпретации Исайкина, можно выделить 5 уровней прокрастинации. Показатель прокрастинации среди опрошенных студентов находится в средних 50% (24-31 балл), что означает допустимый уровень прокрастинации.

Опросник выявления уровня резильентности в интерпретации Валиевой содержит 18 утверждений, направленных на определение у студентов наличия или отсутствия способностей противостоять стрессу и жизненным трудностям [9]. Данные утверждения разделяются на 9 шкал: социальная гибкость, когнитивная гибкость, эмоциональная гибкость, социальная поддержка, самооценка, система ценностей, успешная идентификация семьи, успешная социокультурная идентификация, успешная социетальная идентификация. Результаты по подшкалам, отвечающим за социальную, когнитивную и эмоциональную гибкость, самооценку, систему ценностей, успешную социетальную идентификацию оказались выше 5 баллов (немного выше среднего). Показатели социальной поддержки у студентов оказались намного выше среднего, что свидетельствует о готовности студентов поддерживать друг друга. Однако показатели успешной социокультурной идентификации оказались ниже среднего. Делая выводы по результатам опроса по определению уровня резильентности, можно утверждать, что современные студенты не испытывают трудностей при социальном и эмоциональном взаимодействии с окружающей средой. Достаточная высокая самооценка и уровень развития познавательных способностей делают современных студентов достойными членами общества. Однако низкий показатель социокультурной идентификации говорит о том, что в настоящее время молодое поколение не оценивает позитивно свое социокультурное окружение.

Достоверность результатов и выводов, представленных в статье, обеспечивалась проверкой результатов, содержательным анализом полученных данных, а также применением методов статистической обработки данных, что обеспечило необходимую надежность и достоверность результатов исследования.

Таким образом, в рамках данного исследования нам удалось констатировать наличие выгорания у студентов, как участников профессионально ориентированного образовательного процесса. На основании обработанных результатов опроса группы респондентов были сделаны выводы о специфике взаимосвязи между определенными индивидуальными показателями и психологическими характеристиками. Проанализировав и сопоставив предоставленную в рамках исследования личную информацию (пол, возраст, место учебы и проживания, направление и курс обучения) с результатами прохождения диагностики уровня выгорания, индивидуального стиля принятия решений, наличия прокрастинации и уровня резильентности, были установлены следующие корреляции:

- студенты старших курсов более подвержены синдрому профессионального выгорания;
- уровень выгорания непосредственно связан с внешними факторами, такими как социальная поддержка, успешная идентификация в рамках семьи, успешная социокультурная идентификация и др.;
- уровень выгорания непосредственно связан с внутренними (личностными) факторами, такими как самооценка, прокрастинация, избегание и др.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. - СПб.: Питер, 2003. – 248 с.

2. Синдром эмоционального выгорания // Научно-популярный психологический портал URL: <https://5psy.ru/karera-i-uspeh/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya.html> (дата обращения: 25.12.2019).
3. Валиева Ф.И., Потапова М.В. К вопросу об эмоциональной составляющей профессионального выгорания // Вопросы методики преподавания в ВУЗе. Выпуск 11 (Специальный выпуск): Сборник статей // Под редакцией проф., д.п.н. Акоповой М.А. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. - С.73-77.
4. Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях. Психология здоровья. – СПб., 2009. – 334 с.
5. Валиева Ф.И. Основы адаптивности: профессиональное выгорание: учеб. пособ. / Ф. И. Валиева; под общ. ред. Н.И. Алмазовой. – СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. – 100 с.
6. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания (МВИ). Опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание». Методика К. Маслак и С. Джексон // Психология счастливой жизни URL: <https://psycabi.net/testy/391-oprosnik-professionalnoe-emotsionalnoe-vygoranie-pv-metodika-k-maslach-i-s-dzhekson-adaptatsiya-n-vodopyanova-e-starchenkova-testy-dlya-diaagnostiki-sindroma-pv> (дата обращения: 15.01.2020).
7. Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР) // PSY-Clinic. Клиническая психология URL: <http://psy-clinic.info/index.php/testy/216-melburnskij-oprosnik-prinyatiya-reshenij-mopr> (дата обращения: 15.01.2020).
8. Опросник иррациональной прокрастинации // Когнитивно-поведенческая психотерапия URL: <https://iyaroslav.ru/test/test-prokrastinaciya/> (дата обращения: 15.01.2020).
9. Валиева Ф.И. Основы адаптивности: резильентность: учебное пособие. – СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. – 99 с.

Нилова Ирина Борисовна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: irenenil@outlook.com

PROFESSIONAL BURNOUT PHENOMENON OF A MODERN STUDENT

Abstract. *This article is devoted to the study of the phenomenon of professional burnout of students receiving pedagogical education in foreign languages. The burnout that occurs in the framework of the educational process has the same harmful effect on the condition of the student as on the teachers of secondary and higher educational institutions. The research was carried out with the help of an appropriate toolkit consisting of several scales and questionnaires. The results showed quite high burnout rates among students. Some correlations were found between individual data and psychological characteristics to some extent related to burnout.*

Keywords: *professional burnout, student's burnout, decision making, resilience*

Irina B. Nilova - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia; e-mail: irenenil@outlook.com

Методика обучения иноязычной лексике на основе метода геймификации

Аннотация. *Статья посвящена вопросу формирования лексических навыков учащихся на основе метода геймификации. В работе раскрываются такие понятия как лексический навык, метод геймификации и рассматривается классификация лексических упражнений. Разработан комплекс лексических упражнений на основе данной методики и приведен пример эксперимента для проверки эффективности геймификации для усвоения и закрепления иноязычной лексики среди учеников седьмых классов школы №380. Выявлены преимущества методики геймификации при обучении иноязычной лексике.*

Ключевые слова: *Обучение лексике, методика преподавания, комплекс упражнений, методика геймификации*

Актуальность исследования. Обучение лексике является неотъемлемой частью всего процесса изучения иностранного языка. Для того, чтобы обучить ребенка хорошо читать, говорить и воспринимать информацию на слух, необходимы умения в области лексики, так как она помогает принимать и передавать информацию.

Многие отечественные ученые, такие как Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов исследуют проблему обучения иноязычной лексике у школьников [1, 2]. В настоящее время все более актуальной становится проблема выбора способов усвоения новой информации в обучении. Многими учеными было доказано, что эмоциональное состояние человека влияет на его интеллектуальные способности. Запоминание новой информации, сопровождаемое положительными эмоциями, повышает его эффективность. Именно поэтому для усвоения нового лексического материала в наши дни преподаватели начали активно использовать метод геймификации, так как данный способ внедрения информации значительно поднимает настроение у учащихся. Для решения проблемы освоения иноязычной лексики следует раскрыть понятие «геймификация», рассмотреть набор мобильных приложений, с помощью которых на уроке создается интерактивная и соревновательная атмосфера.

Цель работы: изучение методических особенностей обучения иноязычной лексике с учетом метода геймификации. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- изучить особенности обучения иноязычной лексике;
- изучить понятие «геймификация»;
- разработать упражнения на основе данного метода.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы по методике преподавания и смежным наукам, геймификация, анализ результатов проведенного исследования.

Рассматривая проблему обучения иноязычной лексике, необходимо раскрыть понятие «лексический навык», дать характеристику методу геймификации и рассмотреть

классификацию лексических упражнений. Лексический навык есть синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в параметрах навыков, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий речевой деятельности [2]. Существует большой перечень упражнений, которые помогают школьникам усваивать новую лексику. Система лексических упражнений построена по принципу «от простого к сложному», т.е. от уровня слова, словосочетания, предложения до уровня сверхфразового единства. Соловова Е.Н. делит эту систему на: «упражнения на уровне слова», «упражнения на уровне словосочетания», «упражнения на уровне предложения и сверхфразового единства» [3, с.94]. Данные упражнения различаются в зависимости от их методической типологии и четко структурированы. Гальскова Н.Д. выделяет две подсистемы упражнений: подготовительные (это упражнения в дифференциации и идентификации, упражнения в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки, в расширении и сокращении предложений, имитация с преобразованием и другие) и речевые (ответы на вопросы, составление диалога на изучаемую тему, постановка узловых вопросов к тексту) упражнения [4, с.301].

Метод геймификации изучал Карл Капп, профессор Института интерактивных технологий при Университете Блумберга, автор популярной книги “Геймификация обучения и управления”. Он определял геймификацию как внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование, а также использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации [5].

У детей, особенно на средней ступени обучения, недостаточно мотивации для изучения иностранного языка. Поэтому для учителя важно создать атмосферу на уроке таким образом, чтобы возникла рабочая обстановка обучения, которая в свою очередь, вызовет у учащихся внутреннюю потребность в выражении мыслей.

Многими учеными было доказано, что эмоциональное состояние человека влияет на его интеллектуальные способности. Запоминание новой информации, сопровождаемое положительными эмоциями, повышает его эффективность. Поэтому с помощью геймификации увеличивается прочность усвоения нового материала за счет задействования эмоциональных центров у учащихся.

К. Капп в своей монографии выделяет два вида геймификации: структурную и содержательную. Структурная геймификация – это использование различных игровых элементов в учебном процессе. Содержательная геймификация подразумевает под собой отказ от традиционных методов обучения, построение процесса обучения по определенному игровому сюжету. С помощью сюжета и сценария игры происходит повышение мотивации учащихся. Структурная геймификация отличается принципом соревновательности, когда учащиеся получают различного рода награды, очки, баллы, которые вносятся на доску почета [5].

Преимущества геймификации в образовании:

- учащиеся не боятся делать ошибки;
- на уроке царит атмосфера веселья и соревновательного процесса;

- учащиеся видят свои результаты благодаря показателям прогресса;
- в игровой среде ученик чувствует себя максимально комфортно и расслабленно [6].

Существуют ключевые элементы геймификации, которые являются наиболее эффективными средствами при изучении нового материала и значительно повышают мотивацию учащихся [6].

Первый элемент называется тайна (*Mystery*). Она требует от учащихся заполнить пробела на подобие задания «Filling the gaps» Для этого ученику необходимо использовать некоторую информацию, чтобы заполнить пропуски, но для начала важно найти эту информацию. Например, можно провести квест на поиск подсказок, с помощью которых в дальнейшем учащиеся будут заполнять пропуски в тексте.

Следующим элементов выступает действие (*Action*). Почти каждая игра мгновенно начинается с действия. Оно заставляет ученика сделать шаг. Например, поиск карты, поиск убежища, сбор предметов и т. д. Это действие используется для немедленного вовлечения учащихся.

Кроме того, у учащихся есть конкретная задача (*Challenge*). Детям нравится искать ответ на сложные загадки, поэтому разработчики игр используют это желание, бросая вызов игрокам на каждом этапе.

Одним из важнейших элементов выступает риск (*Risk*). Игра всегда привлекательна, если в ней есть риск потерять заработанные очки или необходимость начать все сначала только из-за неправильного хода. Данный формат игры улучшает способность ученика сосредоточиться и сделать стратегический ход.

Видимость прогресса (*Progress Visibility*) показывает учащимся, что нужно сделать, с чего начать и как долго это должно продолжаться. При наличии шкал прогресса, ученик видит свой текущий и предыдущий результаты. Это помогает ребенку анализировать свой успех и стремиться к достижению нового уровня.

Очень важно включить один или несколько из этих игровых элементов в учебную стратегию. Данные стратегии помогают учащимся быстрее и качественнее осваивать учебный материал.

Интерес к методу геймификация возрастает, так как она является одним из средств цифровых технологий наряду с мультимедийностью, интерактивностью, нелинейности подачи текста и информативностью.

Существует множество форм реализации геймификации: компьютерные игры, мобильные приложения “Learningapps”, “Quizlet”, “Classtools”, которые построены на принципах структурной геймификации для сопоставления их дидактического потенциала [5].

Рассмотрим данные приложения более подробно. Learningapps – это бесплатное мобильное приложение-оболочка для создания заданий и тестов в мобильном формате [5]. Приложение состоит из двадцати шаблонов для тестов и пяти инструментов для организации учебного процесса. Преподаватель может выбрать необходимый ему формат упражнения, например «Кто хочет стать миллионером» (задание на множественный выбор в виде имитации известной игры), «Парочки» (это всем известная игра, в процессе которой учащиеся ищут парные изображения) или «Скачки» (берет за основу задания на множественный выбор. Суть игры заключается в том, что игроку необходимо ответить на

ряд вопросов, при правильном ответе лошадь в данном приложении начинает бежать быстрее, тем самым появляется соревновательный процесс).

Нами был проведен эксперимент для проверки эффективности геймификации для усвоения и закрепления иноязычной лексики среди учеников 7Б класса школы №380. В эксперименте приняли участие 16 человек. На первом этапе учащиеся изучали новый лексический материал и выполняли упражнения на формирование лексических навыков. На втором этапе учащиеся были разделены на две группы по 8 человек в каждой. Обучение в двух группах велось на основе разных методов (в первой - традиционное обучение по учебнику, во второй - экспериментальное обучение: учебник+ геймификация). Учащиеся играли в такие игры как, “Board Game”, “Mime” и в мобильное приложение “Learningapps”.

Эти игры были выбраны в связи с тем, что они активизируют все центры восприятия информации: визуальный, аудиальный и кинестетический. За выполнение каждого задания учащиеся получали баллы. Приведем описание данных игр.

Тема урока была “Ecological problems”. Чтобы быстрее запомнить новую лексику по данной теме, был проведен ряд игр. Первая игра была использована в качестве разминки в мобильном приложении “Learningapps”. Учащиеся заходили в данное приложение и открывали заготовку по теме “Ecological problems”. Задание заключалось в сопоставлении изображений с новой лексикой (acid rain, flood, draught, water pollution, soil pollution, air pollution, global warming, e.t.c.). По окончании игры каждому ученику зачислялись баллы за выполнение упражнения.

Далее проводилась игра “Board Game”. Для данного упражнения понадобилось игровое поле, на котором был написан ряд экологических проблем, кубик и фишки. Каждый ученик, по очереди, должен был делать ход, переводить данное природное явление, а после составлять с ним предложение. За скорость составления предложения и его корректность игроки получали очки, которые потом суммировались с предыдущей игрой. Данное упражнение не только оказало эффективное воздействие на запоминание новой лексики по экологическим проблемам, но и повысило мотивацию и интерес учеников к этому заданию.

Последняя игра по геймификации называется “Mime”. Перед проведением данного задания, учитель повторил с ребятами прилагательные, связанные с темой “Ecological problems”. Учащиеся вытягивали у учителя карточки с различными экологическими проблемами. Каждый ученик по очереди объяснял свое слово с помощью жестов и прилагательных, не употребляя при этом точного определения, а остальные должны были угадать представленное явление. В следствие чего происходил соревновательный процесс и устанавливалась мотивация учащихся на получение баллов.

По завершении экспериментального обучения проводилось контрольное измерение уровня овладения лексическим навыком у студентов двух групп: контрольной и экспериментальной. В качестве средств контроля сформированности лексического навыка в обеих группах использовалось два задания: 1) количественное владение лексикой: перечислить слова по изучаемой теме; 2) коммуникативное владение лексикой: написать небольшое эссе по теме «Экологические проблемы и их решение». Результаты эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные показатели усвоения лексики по теме “Ecological problems”

| Параметры анализа | Группа 1 | Группа 2 |
|---|----------|----------|
| количественное владение лексикой в двух группах | 10 | 20 |
| коммуникативный уровень владения лексикой | 9 | 11 |

Таким образом, данный эксперимент подтверждает педагогическую эффективность метода геймификации на занятиях по иностранному языку: в отношении общего количества усвоенной лексики отметим ее несомненное количество во второй группе, где показатель усвоенной лексики на 50% выше, чем в первой группе.

Следует сделать вывод, что с помощью внедрения элементов геймификации на уроке, в первую очередь, у учащихся повышается мотивации и происходит более качественное усвоение нового лексического материала. Снижается страх перед совершением ошибок. Возможен выбор индивидуальной траектории, которая позволит подобрать необходимые упражнения для той или иной группы учащихся. Происходит переход от пассивных методов к активным. Геймификация дает возможность для активизации поисковой деятельности и исследовательских проектов, для самооценивания или группового оценивания, развивает критическое мышление и раскрывает творческие возможности учащихся, помогает стимулировать образование в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку. – М.: Просвещение, 1988.
2. Пасов Е.И. Типы и виды уроков иностранного языка / сост.: И.В. Пинюта. - Барановичи: БГВПК, 1996. - 144 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. - М: Просвещение, 2002. – 94 с.
4. Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. —3 изд.— М: Академия, 2006.— 301 с.
5. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал, С.В. Титова, К.В. Чикризова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psihologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial/viewer> (дата обращения 22.02.2020)
6. Gamification in Education and its Examples. URL: <https://raccoongang.com/blog/gamification-education-and-its-examples/> (дата обращения 20.02.2020)

Орел Наталья Олеговна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия, Санкт-Петербург; e-mail: nataly.eagle@mail.ru

Халяпина Людмила Петровна – профессор; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; email: lhalapina@bk.ru

METHODS OF TEACHING FOREIGN VOCABULARY BASED ON THE GAMIFICATION

Abstract. *The article is dedicated to the formation of students' lexical skills based on the gamification method. It reveals such concepts as a lexical skill, a method of gamification and it considers the classification of lexical exercises. A set of lexical exercises based on this technique has been developed and an example of an experiment to verify the effectiveness of gamification for the assimilation and consolidation of foreign vocabulary among students of 7B grade of school No. 380 is given. The advantages of the gamification technique for teaching foreign vocabulary are revealed.*

Keywords: *vocabulary skills, teaching methods, a set of exercises, gamification techniques*

Natalya O. Orel - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; email: nataly.eagle@mail.ru

Ludmila P. Khalyapina — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; email: lhalapina@bk.ru

УДК 81'373.43 + 81'255

А.В. Прокопьева, Н.В. Сигарева

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Политические неологизмы в текстах СМИ и проблема их передачи

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности функционирования неологизмов в англоязычных текстах средств массовой информации общественно-политической направленности и переводческие проблемы, возникающие при передаче этих единиц на русский язык. Постоянная модификация лексического пласта неологизмов и активное развитие медиа- и политической сфер, а также усиление роли глобального общения по всему миру обосновывает важность прагматического подхода к переводу данных единиц. Выявляются основные тенденции и проводится анализ приемов передачи политических неологизмов.*

Ключевые слова: *политический неологизм, тексты СМИ, стратегия перевода, переводческая трудность, стандартизованность*

На сегодняшний день перевод является неотъемлемой частью жизни многонационального и многоязычного мирового сообщества, поскольку именно он позволяет людям преодолевать лингвистические и культурные барьеры, а также обеспечивает эффективность глобальной коммуникации. В общественно-политической сфере коммуникативное взаимодействие между представителями различных наций приобретает особую важность, так как непосредственно влияет на мировой порядок. При этом, поскольку новые реалии, явления и процессы появляются в этой сфере довольно часто, такие языковые единицы, как неологизмы, являются неотъемлемой частью языка СМИ. Следовательно, проблема перевода политических неологизмов приобретает особую актуальность.

При переводе с английского на русский язык текстов общественно-политической сферы переводчик часто сталкивается с определенными переводческими трудностями. Их характер может быть, как общим, связанным с особенностями политического языка в целом, так и частным, связанным с конкретными языковыми единицами. Питер Ньюмарк, известный теоретик и практик перевода, утверждал, что неологизмы, «возможно, являются самой большой проблемой для профессионального переводчика» [1, с. 140]. Это связано с высокой частотой их появления, сменой значений, отсутствием или размытостью нормы употребления и, как правило, непродолжительной «жизнью» в языке, вследствие чего большинство из них не закрепляются в словарях. Существуют, конечно, специализированные словари новой лексики, ставящие своей задачей фиксацию и описание именно данных единиц, но по понятным причинам в них не может быть занесено абсолютное каждое новообразование. Перед учеными и не стоит такой задачи, так как, хотя каждый год в английском языке появляются тысячи неологизмов, только малая часть остается в языке на продолжительное время, а впоследствии закрепляется и попадает в различные функциональные стили языка.

Данные факторы обуславливают необходимость дальнейших исследований политических неологизмов не только в лингвистическом аспекте, но и в контексте перевода. Описание и анализ этого пласта лексики в английском и русском языках ведется большим количеством ученых, однако динамичность как английской, так и русской языковых систем не позволяет говорить о достаточной изученности темы. Кроме того, по справедливому утверждению известного лингвиста Ирины Владимировны Арнольд, проводить оценку употребления новообразования в языке довольно сложно, поскольку для получения объективных сведений необходимо, чтобы прошло определенное время [2].

Таким образом, целью статьи является исследование стратегий передачи политических неологизмов при переводе текстов с английского на русский язык, а также зависимости определенных способов перевода от особенностей таких неологизмов. Для анализа данных используются методы сравнительно-сопоставительного и контекстного анализа.

Необходимо заметить, что язык политики по своей сущности неоднороден, например, речи политиков существенно отличаются по своим особенностям от текстов СМИ общественно-политической тематики. Выступления имеют устную форму, больше внимания уделяется ораторскому компоненту и функции убеждения. В свою очередь, тексты статей, интервью и заметок имеют другие жанровые особенности, а их письменная форма позволяет включать больше фактов и отсылок на другие новостные материалы. В целом язык политики влияет на политическое сознание индивидов и их участие в политических процессах [3].

Тексты СМИ по своей коммуникативной прагматике направлены главным образом на сообщение информации [4]. Отсюда насыщенность таких текстов речевыми штампами, клише, а также повышенная плотность информации и донесение ее в точной, конкретной форме. Учитывая особую роль, которая отводится управлению общественным мнением в текстах СМИ политической направленности, можно говорить об открытой оценочности таких текстов, а также о повышенной эмоциональности, выражающейся, например, в использовании политических метафор и риторических вопросов. Более того, характерной

чертой текстов СМИ общественно-политической тематики является сочетание противоположных свойств: стандартизованности и экспрессивности текста. Первое свойство как раз и выражается в клишированности, логичности, конкретности текстов, а второе связано с оценочностью, использованием разговорных единиц, тропов, необычной сочетаемостью слов и призывностью текста. Что касается появления в таких текстах неологизмов, то оно связывается и со стремлением как можно точнее передать факты, с одной стороны, и с реализацией экспрессивного компонента текста, с другой.

Согласно Оксфордскому словарю, неологизм – это «новое слово, выражение или новое значение слова» [5]. Похожие формулировки приводят многие как отечественные, так и зарубежные исследователи. При этом неологизм остается неологизмом, только пока большинство говорящих на языке считают данное слово или словосочетание новым [6].

Что касается политических неологизмов, то они тематически связаны с общественно-политической сферой жизни общества. Эти неологизмы являются своеобразным отражением в языке вопросов, волнующих как политические элиты, так и простых граждан в последнее время. Одной из особенностей данного лексического класса является необходимость политического неологизма быть в одно и то же время легко узнаваемым и содержать совершенно новую идею [7]. Неологизмы, обладающие данной особенностью, имеют больше шансов закрепиться в языке. Кроме того, можно выделить и некоторые другие особенности, которыми обладают те или иные политические неологизмы, что, в свою очередь, ставит перед переводчиком определенные задачи при передаче неологизмов из одной лингвокультурной реальности в другую.

Так, значительное количество политических неологизмов пересекаются с таким лексическим классом, как политические термины. Такие неологизмы часто образуются с использованием компонентов уже существующих политических терминов или других политических неологизмов. Во втором случае они являются вторичными, и соответственно, их передача при переводе будет зависеть от функционирования в языке перевода исходного неологизма. Если рассматривать словообразовательный аспект, можно выделить несколько способов образования неологизмов от политических терминов: с помощью аффиксации (*selfcensorship*), словосложения (*Euroscpticism*), словослияния или простого сочетания слов.

Другие политические неологизмы могут быть образованы сочетанием общелитературных единиц языка, использованием имен собственных (например, эпонимы), переосмыслением существующих лексических единиц и/или изменением оценочного компонента слов или словосочетаний. Зачастую неологизмы представляют собой политические метафоры, являются образными единицами, что так же усложняет их передачу при переводе.

Эмпирическим материалом для данного исследования послужили оригинальные статьи многоязычного интернет-издания Global Voices за 2017-2020 года на английском языке и их переводы на русский язык. Данное СМИ является некоммерческой организацией с многоязычной редакцией, командой журналистов и переводчиков, которая самостоятельно осуществляет переводы.

Анализ неологизмов в текстах Global Voices показал, что выбор стратегии перевода во многих случаях зависит от способа образования неологизма в английском языке и от степени

вхождения этих единиц в систему языка. Так, при передаче всех терминологизированных или имеющих такой потенциал политических неологизмов предпочтение отдается полному или частичному калькированию. Например, единица *Russophilia* используется в английском языке довольно давно, но она в первую очередь относится к российской культуре и, соответственно, обладает положительной коннотацией. В тексте статьи данная единица предстает в качестве политического термина: *They mostly espouse socially conservative values, with varying shades of Euroscepticism, anti-globalism, Islamophobia, and Russophilia, as well as a shared aversion for human rights* [8]. Автор текста ставит рассматриваемый неологизм в ряд однородных политических терминов и более распространенных политических неологизмов, что позволяет читателю догадаться о его значении, а также по негативной коннотации окружающих его терминов перенести оценку и на данный неологизм. Другими словами, реципиент текста понимает, что поскольку выступления против прав человека поддерживать не стоит, русофильство – тоже. Таким образом через употребление политического неологизма в данном предложении реализуется одна из важнейших функций текстов СМИ, особенно характерная для политической тематики: пропагандистско-агитационная. На русский язык издание переводит данное предложение следующим образом: *В основном они поддерживают социально консервативные ценности и различные оттенки евроскептицизма, антиглобализма, исламофобии и русофильства, с отвращением относясь к правам человека* [8]. Интересно, что переводчиком выбран вариант не полного калькирования английского неологизма *русофилия*, а добавления русской морфемы – возможно, как более частотный и потенциально обладающий коннотацией вариант (одним из значений суффикса *-ств* является обозначение черты характера). Стратегия перевода обеспечивает реализацию экспрессивной функции текста СМИ и узнаваемость единицы в современном значении.

Образованные при помощи интернациональных префиксов и путем словосочетаний неологизмы также в основном калькируются, поскольку так обеспечивается их узнаваемость, но стратегия перевода может различаться в зависимости от конкретного текста. Так, популярный политический неологизм *fake news* используется, например, в следующем контексте: *Authorities often justified the cybercrime-related arrests as a measure to tackle “fake news” or statements “hurting religious sentiments”* [8]. Здесь он является частью цитаты официальных органов и обеспечивает достоверность текста, то есть отражает объективность текста СМИ. На первый план выходит информационная составляющая неологизма, а не его экспрессивность. Согласно основной функции, которой служит единица в этом конкретном контексте, выбирается и стратегия перевода: *Власти часто оправдывали аресты, связанные с киберпреступностью, мерами по пресечению «лживых новостей» или заявлений, «оскорбляющих чувства верующих»* [8]. Переводчик нейтрализует дополнительный экспрессивный компонент политического неологизма, связанный с его новизной, и подбирает соответствие из существующих в русском языке общелитературных единиц. Как следствие, реципиент переводного текста не заостряет особое внимание на неологизме, и в полной мере реализуется функция эффективной передачи информации.

Сравним функционирование той же единицы в другом примере: *No major problems with fake news in Croatia, says news anchor* [8]. Это предложение является новостным

заголовком с характерным синтаксисом, находится в сильной позиции текста. Представляется, что на первый план выходит именно функция привлечения внимания, ведь для того чтобы читатель продолжил читать статью, нужно его заинтересовать. Политический неологизм выступает как «модная» единица, свидетельствующая об актуальности текста. В переводе на русский язык используется политический неологизм, образованный с использованием приема калькирования: *По словам ведущей новостей, в Хорватии нет существенных проблем с фейковыми новостями* [8]. Благодаря выбору такой переводческой стратегии сохраняется необычность единицы, но поскольку используется латинская калькирующая основа, значение неологизма по-прежнему легко определить. Итак, стратегии при передаче одного и того же неологизма в этом и предыдущем примере не совпадают.

Анализ эмпирической части исследования позволяет сделать выводы о существующих тенденциях передачи политических неологизмов при переводе текстов СМИ. В процессе перевода неологизмы подвергаются различным переосмыслениям, и выбор стратегии во многом связан с прагматикой конкретного текста. Стратегия перевода также зависит от основных особенностей неологизмов. Так, терминологизация политического неологизма часто связывается с его калькированием при переводе, а образность — с транскреацией. Некоторые политические неологизмы становятся продуктивными деривационными моделями, и в таком случае стратегия передачи вторичных неологизмов часто обусловлена логической аналогией с существующими способами образования. Помимо этого, как было проиллюстрировано выше, доминирование той или иной функции текста СМИ может приводить к вариативности передачи политического неологизма и так же является важным фактором, влияющим на его передачу. Например, приоритизация стандартизованности текста СМИ может привести к передаче политического неологизма общелитературным соответствием и полной нейтрализации компонента «новизны», выделяющего неологизм в тексте.

Несмотря на то, что по результатам анализа основным способом перевода при работе с политическими неологизмами является калькирование, нельзя утверждать, что данный способ также и самый продуктивный. При выборе приема перевода переводчик в большинстве случаев ориентируется на текст в целом, а также руководствуется контекстом, в котором встречается та или иная единица, в рамках словосочетаний, предложений и сверхфразовых единств. Эта тенденция позволяет сделать вывод о необходимости дальнейших исследований данной темы в аспекте переводоведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Newmark P. A textbook of translation. — Hempstead: Prentice Hall International, 1988. — 293 p.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие / И.В. Арнольд. — М.: Флинта, 2017. — 376 с.
3. Соловйова А.С. Політичні неологізми як важливий компонент сучасної політичної мови // Наукові праці. Політологія. — 2015. — Випуск 248, том 260. — С. 22-25
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). — М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с.

5. Oxford Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 01.03.2020).
6. Fischer R. Lexical change in present-day English: A corpus-based study of the motivation, institutionalization, and productivity of creative neologisms. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1998. — 209 p.
7. Hanaqtaḥ M. H. Translation of political neologisms coined by politicians; issues and strategies // Journal of Social Sciences. — 2019. — Volume 8, n. 1. — P. 157-168
8. Global Voices [Электронный ресурс]. URL: <https://globalvoices.org/> (дата обращения: 04.03.2020).

Прокопьева Анна Валерьевна — бакалавр; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: pranv@mail.ru

Сигарева Наталья Виленовна — доцент; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: sig_nat_2004@mail.ru

POLITICAL NEOLOGISMS IN TRANSLATION DOMAIN

Abstract. *The paper examines the features of the political neologisms functioning in English-language media texts. It also attempts to outline the specific translation problems that arise in corresponding translation processes. The constant modification of this lexical class, the active development of the media and political spheres, and the increasing role of global communication around the world justify the importance of a pragmatic approach to the translation of these units. The main tendencies are revealed and the translation methods are analyzed.*

Keywords: *political neologism, media texts, translation strategy, translation difficulties, standardization*

Anna V. Prokopeva — Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia; e-mail: pranv@mail.ru

Natalia V. Sigareva — Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia; e-mail: sig_nat_2004@mail.ru

УДК 82-32

Е.И. Рязанцева

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Лингвистический анализ пространственной организации рассказа И.А. Бунина

«Поздний час»

Аннотация. *Статья посвящена лингвистическому анализу пространственной организации текста как средству выявления имплицитных смыслов рассказа «Поздний час» И.А. Бунина. Пространство художественного мира помогает наиболее точно определить идейно-тематическое и образное содержание произведения. На основе выявленных*

особенностей строится цельная композиционная структура художественного текста. Выявленные особенности могут быть использованы в процессе подготовки изданий и переизданий прозы И.А. Бунина.

Ключевые слова: лингвистический анализ, пространственная организация текста, имплицитные смыслы, переиздание, художественный мир

Художественное наследие одного из крупнейших русских писателей и поэтов XX в. И. А. Бунина было связано как с традициями классических произведений, так и с зарождением эстетических открытий, развитие которых привело к появлению новых способов описания внутреннего мира личности и смелых жанровых экспериментов [1]. Автор вошел в историю русской литературы как один из самых ярких новаторов в области формы, а также хронотопа повествования. Наиболее яркой чертой является построение пространственной организации текста, которое является фундаментом для создания цельного художественного мира произведения [2, 3, 4].

Неоднозначность трактовок работ автора свидетельствует как о высокой художественности текстов, так и о сложности их восприятия неподготовленными читателями. Выявление художественных данных пространственной организации произведения способно правильно определить задумку автора, выявить имплицитные смыслы произведения, полностью раскрыть содержание и тем самым помочь создать качественное переиздание классической работы в условиях современности.

Цель исследования – провести лингвистический анализ пространственной организации рассказа «Поздний час», чтобы определить композицию произведения и сформулировать общие выводы о структуре художественного мира. В задачи исследования входит выявление и отбор существенных маркеров пространства, а также их анализ.

Актуальность исследования обуславливается недостаточным количеством изучения специфики рассказов (в частности рассказа «Поздний час») И.А. Бунина в сфере редактирования. Результаты анализа пространственной организации текста могут стать полезными специалисту издательского дела, который разрабатывает переиздание сборника рассказов И.А. Бунина. Методами исследования стали обзор научной литературы по заявленной теме и лингвистический анализ текста.

Пространство играет важную роль во всех произведениях Бунина. Следуя литературным традициям XX века в пределах одного текста объединять конкретное и абстрактное пространства, И. Бунин придаёт такому соединению особый смысл, превращая каждое помещение или место в символы, которые позволяют понять суть произведения, обратить внимание на главные детали, понять авторский взгляд на происходящее.

В рассказе «Поздний час» существуют разные виды пространств: закрытые, открытые, ограниченные и свободные и, самое главное, реальные и воображаемые. Каждая характеристика мест помогает раскрыть художественный мир произведения, в котором существует герой. При первом прочтении трудно выявить все особенности построения пространств, так как герой путешествует не только во времени (возвращается в прошлое), но и перемещается из своей реальности в места, находящиеся только в воображении или воспоминании. Уже в первом абзаце произведения читатель видит быстрое перемещение

героя из одного пространства в другое: сначала нам понятно, что герой за границей, скорее всего является эмигрантом, давно не видевшим свою родину; следом идёт резкий переход на второй и третий абзацы, где герой уже идёт по мосту через реку, который находится рядом с его родным городом, и мост ему кажется «знакомым, прежним». Поэтому последующее описание родины кажется ирреальным, существующим в мыслях героя.

Параллельно с пространством России (родной город) существует пространство Парижа – реальности героя (упоминание непроглядного неба Парижа, розовеющего мглистого зарева, моста, Сены, которая течёт под мостами черной смолой и в которой отражаются столбы от фонарей, процесс похорон у подъезда). Иностраный город описан скудно, мимолетно, в отличие от родного города героя. Ветер и поле расширяют пространство в родном городе, делая его свободным, тогда как в Париже место ощущается узким, «*бутафорным*», чужим.

Мост Парижа является отдельным пространством, которое выступает проводником героя из действительности в пространство мыслей, либо же сна. Так противопоставляются два места: пространство вокруг моста в России широкое, свободное и открытое (маркеры: *далеко видя всё вокруг, довольно далеко над рекой*), а в Париже закрытое, узкое за счёт описания неба (*непроглядное небо*) и реки (*течёт под мостами чёрной смолой*); в родном крае на мосту нет фонарей (маркер: *тут на мосту фонарей нет*), но есть иллюминаторы от парохода, которые отражаются в «*мерцающем, дрожащем блеске воды*»; за границей в «*черной*» воде «*висят струистые столбы отражений от фонарей*». Данное сравнение показывает, что на мосту в Париже герою тяжело, на него давит и небо, и темная река. Сена хоть и показана в движении (течёт), однако имеет характеристику «*черная смола*», что замедляет её течение, делая его вязким и плотным. Мост в России является «*сухим, пыльным*», однако герой ощущает на нём больше свободы. Также важной деталью подпространства моста являются столбы света: иллюминаторы в России отражаются «*струистыми золотыми столбами*», а в Париже трехцветными – белым, синим и красным. Бунин акцентирует внимание на наблюдении героя – отражающемся свете, который напоминает «*русские национальные флаги*». Это показывает, что герой настолько сильно тоскует по родине, что видит её следы в обычных, повседневных вещах и местах. Сравнение двух мест раскрывает тему «*настоящей*» жизни, то есть той, в которой существуют подлинные, искренние чувства, а не «*бутафорные*».

В целом, существует три крупных пространства: Париж и мост через Сену, Россия и мост через реку в родном городе, а также соединённое пространство мостов, являющееся одновременно как концом пространства Парижа, так и началом пространства России, города, пути героя. Из-за быстрой смены пространств становится труднее различить, где реальность, а где воспоминания героя. Пространство моста помогает рассказчику быстро очутиться в другой стране, являясь также своеобразным проходом в параллельный мир.

Наиболее сложным, на наш взгляд, является образ города. Пространство города выглядит заполненным, однако постоянное уточнение, что город «*ночной*», «*без огней*», «*древний*» показывает читателю, что он в действительности пустой – герой ни разу не встречает ни одного человека, не слышит звуков. Отсутствие движений, кроме движений месяца и самого героя, черно-белые цвета, а также схематизация пространства в виде

«правое-левое» (маркеры: «...*широкие улицы лежали в тени – только в домах направо, до которых тень не достигала, освещены были белые стены...*», «...*когда я глядел вправо...*», «*месяц был слева от меня*») создаёт статичность пространства, неподвижность, безжизненность его элементов. Пространство находится в мыслях героя. Герой описывает город детально, вплоть до теней на домах и тротуарах, но не может описать его общий вид, не уверен, как выглядит река, хотя идёт по мосту через неё. Бунин намеренно разнообразит целый ряд несходств между тем городом, который всплывает в памяти героя, и тем, который здесь и сейчас предстает перед глазами рассказчика [5, с. 175]. Одни и те же места читатель видит совершенно различными, мечта превращается в реальность, но мнимую.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что родной город героя – мифопоэтическое пространство, мысленное, несущее в себе определенную символику. В тексте ни город, ни река не названы не случайно: сравнение с географическими названиями Парижа и Сены разделяет реальность и грезы героя. Слияние города-памяти (прошлое) и города-воображения (мысли героя) делает в целом пространство двойственным, противоречащим самому себе: мы видим место сейчас и место, каким оно было раньше.

Рассмотрим каждое из названных пространств.

1. Город-воображение.

В данное пространство входит сам путь, по которому идёт герой – описывается как широкое, свободное пространство (маркеры: *всё было нemo и просторно; ветер тянул откуда-то с полей; широкие улицы лежали в тени; просторные улицы*). Многие пространства являются ценными для героя только потому, что-либо они помогают ему вспомнить прошлое (*Старая улица*) и оказаться ближе к возлюбленной, либо находятся на воображаемом пути рядом с важными местами (*гимназия*).

Герой видит сады и дома, которых «не достигала тень»: «*освещены были белые стены и траурным глянецом переливались черные стекла*». Светлые места для героя кажутся тревожными. Темное пространство дарит рассказчику чувство спокойствия. Это может указывать на то, что мир-воображение героя, скорее всего, является сном. Любой «свет» характеризуется возвращением в реальность. Мотив сна не раз появляется на страницах дневника, прозы и поэзии И. А. Бунина. Сон предполагает выход в иной, ирреальный мир, перемещает человека в другое время и пространство, а также помогает постичь реально существующий мир и внутреннее «я» героя.

Важно последнее место на дороге героя, которое находится на выезде из города (маркер: *все прямо, потом влево, по базару, а с базара – по Монастырской – к выезду из города*). Граница города и кладбища является границей между героем и возлюбленной, воспоминаниями и реальностью, городом живых и мертвых (маркер: *Монастырская улица – пролёт в поля и дорога: одним из города домой, в деревню, другим – в город мертвых*). Герой должен был попасть именно на кладбище (сравнение закрытых ворот монастыря и открытых на кладбище). Кладбище – единственное место, в котором происходит движение не только героя, но и того, что также находится в пространстве: «*что-то мелькнуло и с бешеной быстротой... понеслось на меня*»; «*пронеслось и скрылось*». Глаголы указывают на размеры пространства, на его обширность. Данное явление может символизировать как появившееся осознание необратимости прошлого, окончательное принятие реальности или

приближающуюся смерть самого героя (маркер: *... вся голова у меня сразу оледенела и стянулась, сердце рванулось и замерло... сердце в груди так и осталось стоять*).

Таким образом, город-воображение является смешением реальных воспоминаний о родном городе героя и его предположений о том, как он может выглядеть. Герой представляет, что находится сейчас в городе и видит, как поменялись родные места.

2. Город-память.

Отдельно выделим набор подпространств города, которые появляются в сознании героя как воспоминания о прошлом: это частично река, гимназия, базар, сад и дом возлюбленной, ночной пожар. Важно отметить, что герой не может даже в мыслях зайти в дом девушки – слишком тяжело осознание того, что там живут уже «чужие люди». Поэтому он строит дополнительное пространство, прошлое, к которому обращается.

Участок дома возлюбленной герой описывает с особым трепетом, так как именно в этом саду рассказчик был наиболее счастлив в моменты долгожданных свиданий (маркер: *и мы сидели, сидели в каком-то недоумении счастья...*). Однако даже дорогое для памяти пространство герой «видел только мельком – одно было в мире: легкий сумрак и лучистое мерцание твоих глаз в сумраке». Каждое место для рассказчика является особенным только через призму прошлых встреч с любимой девушкой. Например, гимназия, с которой связано детство героя, не вызывает у него таких глубоких чувств (маркер: *...хотел вызвать в себе грусть, жалость воспоминаний – и не мог*).

Событие пожара в воспоминаниях раскрывает пространство улицы около дома возлюбленной (заполненное, узкое: *вся улица чернела от народа; в тесноте, в толпе...простонародья*) и удаленное место самого возгорания (маркеры: *горело далеко, за рекой; там густо валили...клубы дыма, высоко вырывались из них кумачные полотнища пламени; поблизости от нас... медно отсвечивали в куполе Михаила-архангела*). Таким образом, мы видим, что пожар, видимый нами через призму восприятия героя, охватил большое пространство, но находился далеко от героев. Это может символизировать знамение неминуемых трагических событий, которые в тот момент казались слишком далекими.

В целом, к городу-памяти герой обращается, пока идет по своему назначенному пути. Большинство мест показываются параллельно: и в городе воображении, и в городе-памяти. Герой переносится в прошлое, так как не уверен, как выглядит город в данный момент, и боится признать то, как сильно изменилось родное место из-за отсутствия возлюбленной.

Подведем итоги. Проведенный нами анализ художественного пространства показал, что рассказ «Поздний час» из цикла «Темные аллеи» имеет сложную организацию пространства, анализ которой помог лучше понять особенности творческих приёмов автора. Исследование раскрыло понятие памяти для Бунина – оно является источником преобразования времени и художественного мира. Герой рассказа имеет возможность «путешествовать» во времени и пространстве, возвращаться из прошлого в настоящее. Так спонтанные, иногда даже нелогичные и хаотично построенные воспоминания позволяют создать единый поток сознания героя. Тема памяти и прошлого была неисчерпаема для Бунина, и исследуемый рассказ, по нашему мнению, наиболее полно показывает это. Сделанные нами выводы, несомненно, должны быть учтены редактором, готовящим сборник малой прозы И.А.Бунина; в частности, нам представляется целесообразным использовать

результаты исследования при разработке концепции издания и справочно-пояснительного аппарата.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ничипоров И. Б. И. А. Бунин. Очерк творчества. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.portal-slovo.ru/philology/37240.php> (дата обращения 12.12.2019).
2. Калашникова А.Л., Шулъжик Д.А. К вопросу о метафизическом измерении хронотопа в цикле И.А. Бунина «Темные аллеи» [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36729608> (дата обращения 16.12.2019).
3. Никитина Е.В. Композиционно-регистрационная структура рассказа И. Бунина «Поздний час» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompozitsionno-registrovaya-struktura-rasskaza-i-bunina-pozdny-chas> (дата обращения 16.12.2019).
4. Федотова А.С. Хронотоп памяти в рассказе И.А. Бунина «Поздний час» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hronotop-pamyati-v-rasskaze-i-a-bunina-pozdny-chas> (дата обращения 16.12.2019).
5. Капинос Е.В. Поэзия Приморских Альп. Рассказы И. А. Бунина 1920-х годов. — М.: Языки славянских культур, 2014. — 248 с.

Рязанцева Елизавета Игоревна — бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: lizaveta.ryazanceva12@mail.ru

LINGUISTIC ANALYSIS OF THE SPATIAL ORGANIZATION OF THE I.A. BUNIN STORY "THE LATE HOUR"

Abstract. *The article is devoted to the linguistic analysis of space in I.A. Bunin's story "The Late hour". The goal of the research was to find the implicit meanings of the text in order to help the editor of Bunin's prose. The analysis helps to determine the ideological, thematic and figurative content of the work. The result of our study allows to understand the integral compositional structure of the text and can be used in editing or reprinting processes.*

Key words: *linguistic analysis, space organization of literary text, implicit meanings, reprint, art world*

Elizaveta Ig. Ryazanceva — St. Petersburg Polytechnic University of Peter the Great, St. Petersburg, Russia; e-mail: lizaveta.ryazanceva12@mail.ru

Исследование процесса адаптации иностранных студентов к обучению в ВУЗе по гуманитарным направлениям подготовки

Аннотация. *В статье представлены результаты исследования уровня адаптации иностранных студентов к обучению в вузе по гуманитарным направлениям подготовки. В работе рассмотрены проблемы адаптации, с которыми иностранные студенты сталкиваются в процессе обучения и в процессе межличностных коммуникаций непосредственно в группе иностранных студентов. Респонденты продемонстрировали преимущественно низкий и средний уровни адаптации к обучению в вузе, они сталкиваются с трудностями в установлении эффективных коммуникаций с другими участниками образовательного процесса. На основе полученных результатов разработана модель психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации иностранных студентов к обучению в вузе, которая в настоящий момент реализуется для студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».*

Ключевые слова: *адаптация, адаптационный процесс, вуз, иностранные студенты*

Актуальность исследования. В современном обществе роль высшего образования значительно повышается, так как от качества подготовки профессионалов среднего и высшего звена зависит конкурентоспособность государства на мировой арене. Кроме того, государство и общество ставят перед системой высшего образования задачу развития личности будущего профессионала, формирования интегративных личностно-деятельностных качеств - компетенций. Изменившаяся парадигма образования в подготовке молодых специалистов ориентируется на человека с широким диапазоном знаний, мобильного, коммуникабельного, способного адаптироваться в социально-экономических условиях жизни общества. Это повышает уровень требований к студентам, они должны занимать в образовательном процессе активную, субъектную позицию, решать вопросы выбора оптимального образовательного маршрута, осваивать новые модели обучения, в том числе в электронной образовательной среде. Однако, наблюдается противоречие между требованиями, предъявляемыми к обучающимся в вузе и уровнем готовности абитуриентов, принимаемых в вузы. Они не всегда обладают достаточными ресурсами, чтобы сразу успешно адаптироваться к новой среде вуза, что отражается на качестве дальнейшей учебы. Причиной такого противоречия является «стык» двух этапов системы непрерывного образования: в довузовской подготовке абитуриентов в старших классах средней школы и непосредственно в вузах [1, с 3].

Все это усложняет процесс адаптации студентов, и может привести к потере ими мотивации к обучению, желания общаться со сверстниками, преподавателями из-за сложности коммуникации, усердно работать для освоения своей будущей профессии. Отсутствие специальной педагогической работы по сопровождению процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе способствует появлению неуверенности,

неудовлетворенности, неуспеваемости в обучении, недоверия к окружению, дискомфорту и социальной дезадаптации [2, с 2].

Отдельную группу риска в период адаптации к новой ступени образования составляют иностранные студенты. Помимо трудностей адаптации к новой социокультурной, языковой и образовательной среде, они должны приспособиться к абсолютно незнакомой для них обстановке: новый климат, новые нормы и традиции поведения и взаимодействия с окружающими [3, с. 3].

Могут возникнуть проблемы с их готовностью к самостоятельному проживанию, самоорганизацией и ответственностью за себя. При этом языковой и культурный барьеры, опыт, приобретенный в предыдущем учебном заведении, могут усложнять процесс адаптации. Кроме того, иностранные студенты могут столкнуться с проявлением этнокультурных стереотипов и предубеждений в их адрес, сложными межкультурными и межличностными конфликтами, которые в свою очередь приводят к дезадаптивной реакции, внутриличностным конфликтам, психологическим затруднениям, фрустрации, снижению мотивации, а далее ухудшению успеваемости, потере желания учиться.

Процесс адаптации исследовался рядом отечественных ученых в рамках: теории адаптации (В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков и др.); теории социальной адаптации (Т.Г. Дичев, И.А. Милославова, В.С. Олейников, В.В. Синявский и др.); теорию воспитывающего обучения (Х.И. Лийметс, Л.И. Новикова и др.). О важности начального этапа адаптации и необходимости создания различных моделей работы со студентами в своих работах писали Л.А. Антипова, М. В. Яковлева, Т.П Браун. Кроме того, такие отечественные авторы как А.П. Тряпицына, С.А. Писарева, С.Н. Степанова, В.С. Ефимов, Б.Г. Юдин отмечали необходимость создания в вузе гуманитарной образовательной практикоориентированной среды. Вуз должен создавать условия для развития способности и готовности к межкультурному и междисциплинарному диалогу, новаторству, ориентировать студентов на общечеловеческие ценности и образы бытия [5, с. 13]. Образовательный процесс должен включать в себя использование инновационных методов как преподавания, так и работы студентов: внедрение активных, интерактивных форм и методик обучения, проблемного обучения, поиск новых принципов построения содержания образования, включение студентов в проектную и научно-исследовательскую деятельность [6, 7]. Нельзя также забывать о работе с преподавателями, которые играют колоссальную роль в адаптации первокурсников. Необходима работа как с молодыми специалистами в процессе их обучения [5], так и повышение квалификации опытных преподавателей вузов и старших классов средней школы.

Ситуация усложняется для иностранных студентов, которые учатся на гуманитарных направлениях подготовки. Современные гуманитарные науки обладают рядом признаков, таких как: широта и многоаспектность изучаемого контента, высокие требования к коммуникативной компетенции будущего специалиста, сложность методологической и методической базы гуманитарных наук. Освоение гуманитарного контента в условиях недостаточно сформированных языковой и коммуникативной компетенций значительно усложняет процесс адаптации иностранных студентов. Стандартной непродолжительной работы адаптеров и языковых курсов оказывается недостаточно для решения поставленных

проблем, необходима разработка программы психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов на этапе адаптации. Для повышения эффективности данной программы необходимо проведение диагностики уровня адаптации иностранных студентов к обучению.

Целью работы стало исследование адаптации иностранных студентов к обучению в вузе на гуманитарных направлениях подготовки и разработка модели психолого-педагогического сопровождения этого процесса.

Объектом исследования являются 30 студентов первокурсников гуманитарного направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Диагностический аппарат включал следующие методики: методика «Адаптированность студентов в вузе» (авт. Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылов); методика «Оценка психологической атмосферы в коллективе» (авт. А.Ф. Фидлер); методика «Определение индекса групповой сплоченности» (авт. К.Э. Сишор).

По результатам диагностики выявлено, что индекс групповой сплоченности в исследуемой группе выше среднего – 14. Однако процент студентов, имеющих высокую адаптированность к учебной группе только - 15%. То есть, это те студенты, которые чувствуют себя комфортно в группе, они контактируют с остальными студентами, могут попросить их о помощи, проявить активность и инициативу в различных видах деятельности. Они довольно свободно контактируют как со студентами, так и с преподавательским составом. В то же время студентов, имеющих низкую адаптированность к учебной группе и попадающих в группу риска - 44%. Эти студенты не могут свободно общаться с одноклассниками, испытывая значительные коммуникативные трудности. Они не могут попросить о помощи, отстаивать свою точку зрения, привлечь к себе внимание со стороны остальных студентов. При этом такие студенты могут не разделять негласные правила группы, вследствие чего возникают межличностные и групповые конфликты на основе не совпадения взглядов на те или иные действия, правила. При этом оставшийся 41% иностранных студентов имеют уровень адаптированности к учебной группе чуть ниже среднего, что говорит о довольно низких средних показателях всей группы.

Диагностика также выявила низкие показатели адаптированности к учебной деятельности у 59% иностранных студентов, и только у 11% студентов этот показатель чуть выше среднего значения. Из этого можно сделать вывод о том, что иностранные студенты этой группы с трудом осваивают учебный материал. Они нуждаются в дополнительных консультациях, в случае необходимости они не могут попросить помощи у преподавателя, задать вопрос по ходу изложения материала, свободно изложить свои мысли как в письменном, так и в устном виде. У иностранных студентов возникают проблемы с выступлениями, изучением и последующим воспроизведением учебного материала. При столь низком общем уровне также необходимо отметить, что у 33% студентов показатель адаптированности к учебной деятельности был экстремально низок, а это означает, что эти студенты находятся в особой группе риска.

Рассматривая средний профиль психологической атмосферы группы можно сказать, что он в целом благоприятен для развития как каждого студента, так и группы в целом. Однако 37% студентов не чувствуют, что климат группы для них достаточно комфортен, а

7% из них находят его неблагоприятным для обучения и коммуникации. При этом студенты отмечают несколько компонентов, требующих отдельного внимания. Так 41% студентов считают, что климат группы не способствует продуктивности. Также 41% студентов утверждают, что атмосфера группы не содействует успешности. Кроме того, 26 % студентов замечают, что в их коллективе преобладает равнодушные настроения, при которых существует малая коммуникативная активность.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по оказанию помощи в адаптации студентов. При этом эта помощь должна включать в себя не только педагогический компонент, связанный повышением языковой и социокультурной компетенций студентов, но также тренинги эффективного общения, что позволит повысить коммуникативную компетенцию, а также послужит фундаментом для становления профессиональной компетентности будущих специалистов.

Нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения, состоящая из нескольких последовательных этапов, каждый из которых важен, а также имеет свои цели, программу, методы и предполагаемый результат: мотивационный, этап социально-психологического тренинга, этап рефлексии, оценки полученных результатов.

Целью модели является содействие адаптации иностранных студентов к обучению в вузе. Для каждого этапа также приведен список основных целей, которые будут решаться в процессе реализации модели: 1) разработка целей, содержания, критериально-оценочного и процессуального компонентов; 2) сформировать у студентов готовность к изучению нового вида деятельности, повысить их мотивацию для активной работы, соотнести новую информацию с уже имеющимся у них личным опытом, создать атмосферу эмпатии и со-диалога; 3) в процессе социально-психологического тренинга помочь студентам приобрести опыт положительных межличностных и межкультурных коммуникаций, развить их коммуникативные навыки, посредством упражнений помочь в усвоении знаний по их учебным направлениям и в области психологии общения, приобщить к командной работе и реализовать свою собственную роль в команде; 4) оценить процесс, работу кураторов, результат реализации и провести коррекцию разработанной модели.

Мотивационный этап предполагает формирование у иностранных студентов готовности и желания к освоению новой учебной деятельности в новых для них формах и условиях путем активизации их личного опыта. В течение этого этапа происходит обмен личным опытом довузовского обучения, на основе которого также строится дальнейшая деятельность. Также этап предполагает активное взаимодействие с российскими студентами в виде со-диалога, то есть равноправного включённого процесса, направленного на поиск и создание нового знания о мире и о себе в мире.

Этап проведения социально-психологического тренинга направлен на приобретения студентами опыта коммуникации при решении учебных и профессиональных задач. Это возможность как для иностранных студентов повысить уровень своих коммуникативных навыков, так и для будущих педагогов-психологов – студентов старших курсов, проводящих тренинг, приобрести опыт работы с подобными группами. В том числе, данный тренинг является возможностью для прохождения ими педагогической практики.

Разработанная программа тренингов включает 8 занятий. В подготовке и проведении тренинга активное участие принимают студенты 2 курса направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Этап рефлексии, оценки направлен на повторную диагностику уровня адаптации студентов к процессу обучения. Предполагается, что предложенная модель позволит иностранным студентам успешно пройти период адаптации, сохранить мотивацию, расширить диапазон своих знаний, развить коммуникативные навыки. Для студентов, которые будут испытывать трудности по окончании адаптационного периода, возможна организация индивидуальной программы их психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, проблема готовности и адаптации иностранных студентов обучению в вузе остается актуальной. Иностранные студенты испытывают общие для всех студентов трудности на начальных этапах обучения в вузе, а также специфические, связанные с адаптацией к новой социокультурной и языковой среде. Для успешной адаптации иностранных студентов необходимо создавать комплекс мероприятий, представляющий систему взаимосвязанных этапов, одной из основных целей которой является психолого-педагогическое сопровождение студентов на протяжении всего процесса адаптации. Кроме того, возможно создание в будущем в вузе психологической службы, ориентированной на сопровождение адаптации иностранных студентов.

Планируется продолжение работы по реализации и расширению разработанной модели психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации иностранных студентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Браун Т. П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Браун Татьяна Петровна – Санкт-Петербург, 2007. – 22 с.
2. Антипова Л. А. Педагогические детерминанты успешной адаптации первокурсников к современной образовательной ситуации вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Антипова Людмила Александровна – Сочи, 2010. – 29 с.
3. Киящук Т. В. Психологическое сопровождение иностранных студентов в период обучения в российском вузе: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01/ Киящук Тарас Васильевич – Москва, 2009. – 23 с.
4. Яковлева М.В. Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Яковлева Марина Валерьевна. – Улан-Удэ, 2000. – 22 с.
5. Тряпицына А.П. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей / А.П. Тряпицына, С.А. Писарева // Человек и образование. - 2016. - №3(48). - С. 12-18
6. Бордовский Г.А. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: монография /Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – 243 с.

7. Юдин Б.Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям // Знание. Понимание. Умение. - 2005. - № 3. - С. 129-138.

Савина Анастасия Дмитриевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия, e-mail: anastasiya.savina.2000@list.ru

Гулк Елена Борисовна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: egulk@spbstu.ru

RESEARCH OF THE PROCESS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO STUDY AT A UNIVERSITY IN THE HUMANITARIAN AREAS OF TRAINING

Abstract. *The article presents the results of a study of the level of adaptation of foreign students to study at a university in the humanitarian areas of training. The paper considers the problems of adaptation that foreign students encounter in the learning process and in the process of interpersonal communications directly in the group of foreign students. Respondents demonstrated predominantly low and medium levels of adaptation to studying at a university; they encounter difficulties in establishing effective communications with other participants in the educational process. Based on the results obtained, a model of psychological and pedagogical support for the process of adaptation of foreign students to study at a university has been developed, which is currently being implemented for students in the “Psychological and Pedagogical Education” training area.*

Key words: *adaptation, adaptation process, university, foreign students*

Anastasia D. Savina - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia; e-mail: anastasiya.savina.2000@list.ru

Elena B. Gulk - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia; egulk@spbstu.ru

УДК 82.31

В.А. Сдвижкова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Библейская символика антропонимов и чисел в романе У.Дж. Голдинга «Шпиль»

Аннотация. *Статья посвящена изучению творчества Уильяма Джеральда Голдинга и анализу библейских мотивов в романе «Шпиль», скрытых в элементах нумерологии и антропонимах. Использование символически наполненных имен собственных является продуктивным способом передачи авторской идеи при выстраивании композиции литературных произведений. Полученные в результате анализа текста романа данные используются для выявления символического значения, закладываемого через использование говорящих имен и чисел, которые дополняют структуру романа, усиливают красочность повествования и передают скрытый авторский замысел.*

Ключевые слова: *библейская символика, антропонимы, числа, «Шпиль», Голдинг*

На сегодняшний день творчество английского писателя Уильяма Джеральда Голдинга является достаточно широко исследованным в рамках зарубежного литературоведения. В работах анализируются социально-исторические истоки и этапы развития творчества автора, особенности жанра и проблематики его произведений. Однако в отечественном литературоведении до сих пор некоторые работы У. Дж. Голдинга остаются неосвоенными, что открывает поле для научного исследования.

Отличительной чертой литературного стиля У. Дж. Голдинга является многоуровневая, фундаментальная система организации его романов-притч, где каждый элемент наполнен глубоким смыслом и направлен на выражение авторского замысла. Среди подобных компонентов можно выделить говорящие или символические по этимологии имена героев, антропонимы, а также различные элементы в повествовании, такие как, например, числа.

Целью данной статьи является выявление и рассмотрение библейских символов в романе У. Дж. Голдинга «Шпиль» (*“The Spire”*, 1964), в частности определение роли и значения чисел и антропонимов в контексте произведения. Для достижения поставленной цели был проведен анализ романа, литературоведческих работ, посвященных ему, а также теологических и религиозно-этимологических трудов М. В. Горбаневского, С.М. Неополитанского, С.А. Матвеева, М.А. Кечеруковой, Л. Райкена, Дж. Уилхойта и других исследователей. Процесс анализа включал изучение текста романа «Шпиль» в оригинале и в переводе на русский язык, поиск в произведении имен собственных и числовых упоминаний и выявление их роли в формировании смысла произведения.

В структуре литературного произведения имена собственные являются важным и продуктивным средством создания художественных образов. Согласно работам М.В. Горбаневского и В.А. Никонова, антропонимы выполняют функцию выражения смысла и создания скрытого ассоциативного фона [1]. Кроме того, они передают важные для сюжета детали, в частности, отражают историческую эпоху, к которой относится действие произведения, описывают социальную принадлежность героев произведения и исполняемые ими общественные роли, их этническую принадлежность, а также создают национальный колорит. Следовательно, можно заключить, что в рамках литературоведения изучение антропонимов способствуют раскрытию сюжетного содержания и идейного замысла того или иного литературного произведения [2].

В романе У. Дж. Голдинга «Шпиль» (*“The Spire”*, 1964) присутствует богатый и глубоко символический набор антропонимов. На первый взгляд, не все имена героев являются говорящими и понятными читателю. Однако детальное исследование происхождения этих имен позволяет выявить их объемное семантическое наполнение, которое, в свою очередь, расширяет сюжет произведения и влияет на его восприятие.

С точки зрения ономастики, имя главного героя настоятеля Джослина (*Jocelin*) имеет германское происхождение от слова “Gaut”, которое было названием древнегерманского племени Гётов, проживавшего в южной части Скандинавии. Само слово “Gaut” с протогерманского переводится как глагол «проливать» и обладает производными “gauteana”, то есть «проливающий семя член племени» или «мужчина», и “Gautaz” – имя

скандинавского божества, сотворившего мир. Подобный выбор имени способствует созданию образа настоятеля как обезумевшего и заблудшего грешника, уверовавшего в свое предназначение и религиозную миссию. Языческие корни имени, а также цель настоятеля построить шпиль над собором вопреки всему иллюстрируют оторванность героя от христианства и роднят его с языческим скандинавским божеством [3].

Имя героя Роджера Каменщика (*Roger Mason*) также имеет германские корни и происходит от слов “hrod” «слава» и “ger” «копье», что отсылает к более позднему христианскому символу копья святого Михаила. Подобно оружию, которым Архангел побеждает воплощение зла и порока, герой Роджера на протяжении всего романа стремится побороть гордыню Джослина и отговорить его от строительства шпиля.

И именно Роджер Каменщик в конце романа наносит смертельный удар настоятелю, когда в буквальном смысле выбрасывает его за порог своего дома. Кроме того, нужно отметить значение фамилии героя. Профессия каменщика отсылает читателя к библейской идее созидания или к человеческой черте усердия. Упорство и трудолюбие олицетворяют твердость религиозного сознания, веры в Бога и упование на провидение, а само значение камня – к материалу основания церкви, то есть к идеям христианства в целом.

Библейской символикой наполнены также и имена женских персонажей романа «Шпиль». Так, имя жены Роджера Каменщика Рейчел (*Rachel*) является англоязычной адаптацией еврейского имени Рахиль. Подобно жене Иакова из Книги Бытия, героиня Голдинга преданно следует за своим мужем Роджером Каменщиком, прощает ему все грехи, а также страдает от бездетности. Символизм имени не только дополняет образ самой Рейчел, но и усиливает значение фигуры Роджера. Другим женским персонажем является Гуди Пэнгол (*Goody Pangall*), жена смотрителя храма, чье имя можно истолковать как «дитя Божье». В данном случае символика детскости означает невинность, наивность и простоту, которые читаются в поведении и поступках героини. Более того, эта наивность проявляется в свойственной детям нетвердости характера Гуди, которая по сюжету поддается греху прелюбодеяния, за что и погибает [4].

Среди второстепенных мужских персонажей также прочитываются скрытые библейские мотивы. Так, имя Отца Ансельма (*Father Anselm*), ризничего и духовника Джослина, происходит от сочетания германских слов “ans” – «бог» и “helm” – “шлем, защита”, в чем ясно читается идея божественной защиты. По сюжету именно Отец Ансельм должен был исповедовать настоятеля и помогать очищению его души, однако он отказался от этой миссии, так как постоянно конфликтовал с Джослином по поводу идеи строительства шпиля и нарушения им церковных служб. Через подобное сочетание имени и сюжета читается символ лишения главного героя связи с Богом и спасения. Имя другого второстепенного героя Отца Адама (*Father Adam*) отсылает к Книге Бытия в Ветхом Завете, к первому сотворенному Богом человеку. Имя Адам на иврите являет собой игру слов и означает «землю», что является крайне символическим в сюжетной канве романа. На протяжении большей части сюжета Отец Адам является малозаметным и почти безликим персонажем, чье значение и роль раскрывается в последних главах, когда Джослин приходит в себя после падения с лестницы, ведущей к шпилю, а также в сцене, когда настоятель умирает. Именно Отец Адам слышит последние слова Джослина и после смерти возлагает на

него святые дары, тем самым даруя настоятелю упокоение, возвращая его обратно к земле [4].

В романе «Шпиль» У.Дж. Голдинг также активно использует числовые значения для придания повествованию большей глубины и символичности. Так, число «2» фигурирует как количество лет, в течение которых велось строительство нового шпиля. На протяжении двух лет строители и служители храма Святой Девы Марии вели борьбу с настоятелем Джослином, активно пытаясь доказать ему невозможность задуманного. И, действительно, с точки зрения библейской нумерологии, число «2» является символом противоречия и двойственности явлений, таких как противостояние света и тьмы, а также существования мирского и духовного. С помощью данного числа автор намеренно усиливает чувство разобщенности и борьбы за возведение шпиля, а также подчеркивает разницу между землей, на которой происходит строительство, и небом, в которое этот шпиль направлен, что является метафорой разъединения человека, главного героя, с Богом. Другим заметным числом является «3», которое появляется в книге либо как самостоятельное количество, либо как часть от общего. В Библии число «3» является наиболее часто употребляемым и многозначным, в частности символизируя гармонию макро- и микромиров, единения Бога Отца, Бога сына и Бога Духа, совершенство слияния мира земного и небесного. В сцене, когда настоятель Джослин пытается произнести последние слова, Отец Адам воспринимает их как воззвание «Господи! Господи! Господи!» (“God! God! God!”), то есть как попытку совершения молитвы [5, с. 420; 6, с. 253]. Подобным приемом У. Голдинг усиливает остроту развязки романа, оставляя читателя в раздумьях, действительно ли главный герой раскаялся, воссоединился с Богом и обрел покой?

Также в романе фигурирует число «4», в частности в описании количества основ собора, устоев и высоты шпиля, опор средокрестия, тем самым символизируя целостность церкви, христианства и Мироздания, порушенные гордыней и заблуждениями настоятеля Джослина [7]. Кроме того, в романе фигурирует число «8», которое наиболее заметным образом проявляется в сумме «7+1» в сцене суда над Джослином, когда в коллегии присутствовали один визитатор и семь помощников. В Библейской нумерологии сумма чисел «1+7» является символом связи седмицы с Богом, объединяясь в сакральное число «8», обозначающее жизнь после смерти, прощение и вечное упокоение в раю. Подобным приемом автор как бы символизирует возможность для своего героя исцеления, возможность отдаться на суд и получить прощения.

Наиболее важным и заметным числом во всем романе является «12», так как именно на это количество глав разделено все произведение. В христианской нумерологии это число является символом обновления и воплощения высшего Божественного разума. Именно это число, согласно Библии, отсылает к двенадцати коленам Израилевым, двенадцати Апостолам. Кроме того, число «12» может быть трактовано как символ страдания, безумия и жертвенности. Именно эти испытания проходит настоятель Джослин в попытке осуществить свое страстное желание – возвыситься над собором огромный шпиль [8].

Таким образом, можно говорить, что посредством использования символически наполненных имен собственных и библейски значимых чисел в романе «Шпиль» (“*The*

Spire”) У.Дж. Голдинг добивается создания детально проработанных художественных образов, расширяющих значение сюжета произведения и транслирующих идеи автора.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кечерукова М.А. Скрытые и явные функции имен героев в романах Уильяма Голдинга // Вестник Санкт-Петербургского Университета. – 2007. – Вып. 3. Ч. II. – С. 23 – 25.
2. Соколова М.В. Функционально-стилистическая нагрузка имени собственного в художественном тексте // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – №33 (248). – С. 182 – 184.
3. Hanks P., Hardcastle K., Hodges F. Dictionary of First Names – Oxford University Press, 2006. – 480 p.
4. Райкен Л., Уилхойт Дж. Лонгман. Словарь Библейских символов. Т. III. – СПб: Издательство “Библия для всех”, 2005. – 1423 с.
5. Голдинг У. Дж. Свободное падение. Шпиль. Пирамида. – М.: Издательство АСТ, 2017. – 606 с.
6. Golding W. The Spire – Faber and Faber, 2019. – 260 p.
7. Ефимова Д.А. Библейские мотивы в философско-аллегорическом романе Уильяма Джеральда Голдинга «Шпиль» // Вестник КГУ им Н.А.Некрасова. – 2008. – №4. – С. 139 – 141.
8. Неаполитанский С.М., Матвеев С.А. Библейская нумерология. – СПб.: Издательство Института Метафизики, 2006. – 352 с.

Сдвижкова Валерия Александровна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: sdvizkova.valeria23@mail.ru

THE BIBLICAL SYMBOLISM OF ANTHRAPONYMS AND NUMBERS IN THE NOVEL “THE SPIRE” BY W.G.GOLDING

Abstract. *The article is dedicated to the study of the works of William Gerald Golding as well as the analysis of biblical motives in the novel “The Spire”, hidden in the elements of numerology and anthroponyms. The use of symbolically filled proper names is a productive way of conveying an author’s idea when building a composition of literary works. The data obtained are used to identify the symbolic meaning communicated through the use of speaking names and numbers that complement the structure of the novel, enhance the colorfulness of the narrative and convey a hidden author’s intent.*

Key words: *biblical symbolism, anthroponyms, numbers, “The Spire”, Golding*

Valeriia A. Sdvizhkova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: sdvizkova.valeria23@mail.ru

Влияние футуристической типографики на оформление конструктивистских изданий

Аннотация. *Целью научной публикации является анализ процесса влияния типографики футуризма на развитие оформления конструктивистских изданий. В работе рассматривается формирование футуристической типографики и ее основные художественные особенности, а также проводится сравнительный анализ художественных приемов в оформлении футуристических и конструктивистских изданий. Результатом исследования можно считать выявление основных особенностей изданий конструктивистского периода, сформированных под влиянием футуризма. В настоящее время научных исследований на эту тему недостаточно, что делает данную публикацию актуальной и востребованной.*

Ключевые слова: *футуристическая типографика, футуристическая книга, конструктивистская книга, книжное оформление, футуризм*

Современные тенденции развития книжной типографики многообразны, начиная с академического оформления печатной продукции и заканчивая многосложными графическими составляющими и уникальными материалами при работе над изданиями. Сложная и разнообразная книжная типографика современности сложилась в результате закономерного исторического преобразования произведений авангардных течений начала XX века, направление развития которых заключалось в определении границ искусства, радикальном экспериментаторстве в различных пластах культуры.

Этот смелый шаг, начатый еще русскими футуристами, оказал влияние не только на современность. Прослеживая изменение книжной графики XX века можно выделить характерные черты футуристической типографики еще в конструктивистской книге. Хотя манифесты такого художественного течения, как конструктивизм отрицают футуристические идеи, экспериментальность 1910—1920-х повлияла на возникновение типографики книги конструктивизма.

Тема влияния культуры начала XX века на книжную типографику плохо раскрыта, так как большинство футуристических изданий рассматриваются, прежде всего, как литературные произведения. Малая часть исследовательских работ основана на изучении влияния футуристической типографики на последующее развитие изданий, в частности, конструктивистской книги. Проблематика изученности данной темы подтверждает актуальность настоящей научной публикации.

Цель научной статьи заключается в рассмотрении влияния футуристической типографики на формирование основных аспектов конструктивистской книги. Для достижения поставленной цели необходимо рассмотреть особенности футуристического культурного течения, изучить специфику типографики футуристов и отраженные в ней основные направления данного течения, проанализировать основные характеристики

конструктивистской книги, оценить возможность влияния футуризма на конструктивистскую книжную графику.

Теоретическую базу статьи составили работы выдающихся историка и литературоведа Маркова В. Ф., а также искусствоведов Родькина П. Е., Ковтуна Е. Ф., Бобринской Е. А.

Русский футуризм — художественное движение, оказавшее наибольшее влияние как на книжную типографику последующего столетия, так и на культуру России в целом. В отличие от итальянского футуристического направления, которое основывалось на абсолютном отрицании традиционной культуры, русский футуризм содержал в себе не только попытку создать культуру будущего, но и долю архаичности.

Исходя из этого складывается многообразная структура русского футуризма. Поэты и художники обращались к темам, которые не воспринимались в академическом искусстве. Среди них были культура средневековья, стран Африки и Океании, славянская тематика, в том числе лубок, примитивизм. При чем, примитивизм, к которому обращались последователи футуризма, в частности Хлебников и Крученых, также был многогранен и включал в себя следующие темы: «детское сознание, первобытное человечество (славянский каменный век), русский фольклор» [1, с. 39].

Футуризм был подчеркнуто антиэстетичен и часто обращался к темам, не несущим функций искусства. Так, например, художники и графики изображали библейские сюжеты, подписывали картины в стилистике иконописи. Примером такого произведения может послужить картина Натальи Гончаровой «Мотивы иконописи» (1912). Материалы для работ подбирались по такому же концептуальному принципу: в книжном оформлении использовались обои в качестве бумаги, пуговицы и т. д.

Иконопись, как и другие грани футуризма входит в понятие «Всечество», которое предполагает заимствование всего со временных промежутков. Однако, в деятельности футуристов были и принципиально новые решения. Например, в поисках способа насыщения поэтических и прозаических произведений писатели-футуристы пришли к понятию «заумного языка». С точки зрения поэтов «заумный язык» представлял собой универсальный способ донесения мысли, начиная с выражения эмоций с помощью личного языка, свободы творческой фантазии, заканчивая насыщением речи новыми словами и передачей необходимого фонетического эффекта.

Русский футуризм представляет собой сложное, многогранное направление, одной из ключевых идей которого был синтез зрительного, тактильного, звукового восприятия. Книга послужила одним из первых пластов в эксперименте с синтезом искусств, поскольку издание дешевле театральных проектов, к которым стремились футуристы, а также наиболее гибкий и удобный объект для работы с нововведениями.

Таким образом, футуристическая книга сформировалась на базе многообразия идей представителей данного культурного течения. Стоит отметить, что именно благодаря экспериментам футуристических поэтов и художников книга обрела совокупность изобразительной и текстовой частей издания, органически совмещенных друг с другом.

Сближение литературы и живописи произошло в результате использования литографии, которая упразднила способ печати. Текст произведения писался автором или художником от руки литографским карандашом, которым также выполнялись иллюстрации

издания. В результате подобной работы футуристам удалось добиться целостной картины элементов издания. Кроме того, «...при издании литографированных сборников входила издевка, вызывающий эпатаж читателя, разрушение...стереотипов восприятия» [2, с. 15]. Сборник «Помада» представляет органичное сочетание компонентов книги, помимо литографии как способа печати, художник обращается к лубочному оформлению и позолоте, как элементу, позаимствованному из иконографии.

Футуристы работали над поиском синтеза рисунка и текста также в шрифтовой и графической составляющей, стремясь создать текстовый пейзаж. Характерным примером наиболее успешного типографского эксперимента служит «Железобетонная поэма. Солнце» В. Каменского. Такая работа над текстом основывалась на использовании многообразии шрифтовых решений, сочетаемости различных кеглей, выделений, подчеркиваний, экспериментальной свободной верстки, акцидентным набором. Нередко поэты даже использовали математические знаки, латинский и греческий алфавиты.

Развитие футуристической книги послужило созданию коллажа как элемента графического оформления издания. Основоположником коллажа в книжной отрасли считается Н. Гончарова, которая в 1912 году оформила обложку издания цветком из золотой фольги. Идею подобного оформления переняли другие художники-футуристы.

Последователи футуристического течения активно экспериментировали с форматом книги, как «Танго с коровами» В. Каменского, и печатными материалами — первые издания отпечатывались на обратной стороне обоев. Познавая границы искусства, экспериментируя с формой и содержанием издания, литературно-художественные футуристические объединения пришли к созданию единого книжного образа — поэтического и изобразительного. Важно отметить, что до футуристов книга состояла из двух отдельных пластов текста и иллюстраций.

Поиски футуристов в развитии типографского набора оказали сильное влияние на искусство советской книги, расширив для писателей и художников горизонт работы в книгоиздательской деятельности. Следующий путь развития книжная графика прошла «...с футуристических экспериментов в области типографского набора, дополненных опытом беспредметной живописи, что привело к возникновению конструктивистской книги» [3, с. 9].

Опыт работы русских авангардистов с книжной типографикой разрушили привычное представление книги, подтолкнув к обновлению ее формы и поискам новых способов выразительности. Конструктивизм подхватил футуристические эксперименты работы с форматами изданий, шрифтовыми построениями и композиционными решениями.

Конструктивисты обновили базис футуристической книжной типографики, разработав новый тип конструкционного построения книги. В книгах первой половины 1930-х годов прослеживается продолжение шрифтовых экспериментов, начатых представителями футуризма — используются сверхкрупные, рисованные шрифты «...намеренно геометризированные, бросающие вызов представлениям о красоте шрифта» [3, с. 9]. Особая роль уделяется обложке, как средству активного зрительного восприятия, куда конструктивисты ввели приемы плакатного оформления.

Последователи конструктивизма продолжили тенденцию к нарушению гармонии книжного разворота и свободной верстке. В конструктивистских книгах текст располагается

по диагонали, вертикали, словосочетания сталкиваются между собой, создавая динамику произведений. Кроме того, в конструктивистских изданиях зрительно показывается темп чтения, замедление и растяжение речи с помощью разрядки, волнообразного набора строк.

Из футуризма в конструктивизм также перешел ступенчато-флаговый набор текста, задающий динамику произведения с помощью не только шрифтового, но и пробельно-композиционного выделения. Такой смешанный набор с чередованием выделительных элементов можно проследить в наиболее выразительном конструктивистском издании «Комсомолия» А. Безыменского с оформлением С. Телингатера, 1928 года.

Типографика текста в издании различается текста по степени важности с помощью кегля, комбинирования начертаний, цветовых решений. Но в отличие от типографики футуризма, в которой художники стремились эпатировать, вызывать эмоции у читателя, издания конструктивистов стремились к целесообразности и емкости использования элементов издания.

Конструктивизм стремился показать через художественное искусство производственный процесс издания. Коллаж, введенный в книжное оформление Н. Гончаровой, стал одной из наиболее характерных особенностей конструктивистских изданий и, в результате появления фотомеханического набора, дополнился фотомонтажом. «Коллаж, в своем происхождении связан с дилетантским искусством» [4, с. 36], что позволяло создавать эффект размытых границ между искусством и повседневной жизнью. Работа с материалами и фотографиями широко прослеживается на протяжении всей печатной продукции конструктивистов: плакатах, газетах и журналах. Однако вершиной фотомонтажного эксперимента конструктивистов считается издание «Маяковский для голоса», оформленное Л. Лисицким.

Футуристическое смешение стилей и техник, пройдя коренное изменение в сторону функциональности, активно развивалось в деятельности конструктивистской типографики. Синтез форм иллюстраций, комбинация различных видов выделений и графичных элементов, которые можно наблюдать в изданиях конструктивистов, задают ритмично-настроенческий посыл и органично сочетаются с содержательной частью произведений.

Таким образом за небольшой промежуток времени конструктивисты создали новую книжную концепцию, отличающуюся целесообразностью и при этом лаконичной графичностью. Они внесли в книжную графику рационализирующее и формализующее начало. Тем не менее, именно футуристические эксперименты в книге стали предпосылкой к возникновению и развитию экспериментов в оформлении изданий. Импульсы идей футуристической типографики и визуальном искусстве изменили представление о книге как таковой. «...Принципы новизны, графической и семантической свободы по отношению к художественному произведению навсегда остались в художественной практике» [5, с. 157] и отразились на последующих течениях в искусстве.

Влияние футуризма оказалось настолько велико, что большинство идей, используемых в конструктивистской книге были заимствованы из футуристической типографики. Выдающиеся художники-конструктивисты, занимавшиеся оформлением изданий ранее в футуристических группировках, принесли свои идеи в новое течение в

искусстве и развивали идеи синтеза различных техник, исходившие от футуристического течения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Марков В. Ф. История русского футуризма / Пер. с англ. — СПб.: Алетейя, 2017. — 432 с.
2. Ковтун Е. Ф. Русская футуристическая книга — М.: РИП-холдинг, 2014. — 229 с.
3. Книжное искусство СССР: в 2 т. — М.: Книга, 1983. — 275 с.
4. Бобринская Е. А. Русский авангард: границы искусства. — М.: Новое литературное обозрение, 2006. — 304 с.
5. Родькин П. Е. Футуризм и современное визуальное искусство — М.: Совпадение, 2006. — 256 с.

Семенова Дарья Сергеевна - бакалавр; Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: sema.sem9898@icloud.com

Точилова Надежда Николаевна - доцент; кафедра «Маркетинг и социальные коммуникации», Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: arhivolt@yandex.ru

INFLUENCE OF FUTURISTIC TYPOGRAPHY ON THE DESIGN OF CONSTRUCTIVIST EDITIONS

Abstract. *The aim of the scientific article is to analyze the process of influence of the futurism typography on the development of the design of constructivist editions. The scientific work considers the formation of futuristic typography and its main artistic features, as well as a comparative analysis of artistic techniques in the design of futuristic and constructivist editions. The result of this research can be considered the identification of the main features of editions of the constructivist period formed under the influence of futurism. Nowadays, there aren't enough scientific research about this subject, making this publication relevant and in demand.*

Key words: *futuristic typographics, futuristic book, constructivist book, book design, futurism*

Daria S. Semenova - Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: sema.sem9898@icloud.com

Nadezhda N. Tochilova - Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: arhivolt@yandex.ru

О фигуре учителя в китайской культуре: анализ фразеологических единиц

Аннотация. *Статья посвящена описанию образа учителя в китайской лингвокультуре, транслируемого через идиоматические выражения, а также анализу примеров того, как средства языка могут отражать в себе концепты и образы, передавая их значение через поколения. Приведена выборка 13 фразеологизмов китайского языка с переводом, интерпретацией и этимологией с последующим анализом. Также описывается восприятие учителя, транслируемое через фразеологические единицы в рамках китайской культуры.*

Ключевые слова: *китайский язык, культура, концепты, фразеологизмы, учитель*

На сегодняшний день человек окружён разнообразными символами, знаками и языками. В школах повсеместно ведётся преподавание как минимум одного иностранного языка. Но достаточно ли одного только знания слов и выражений чтобы понять отношение носителей языка к предметам, явлениям и, в том числе, к самим себе?

Ключевые особенности духовной и материальной культуры заложены в устойчивых выражениях, во фразеологии народа, а чем выше контекст культуры – тем больше смысла представители закладывают в идиомы, будь то выражения, связанные с бытом, карьерой, учёбой, или с отдельно взятыми профессиями.

Целью статьи является описание образа учителя в китайской лингвокультуре, транслируемый через идиоматические выражения, а также анализ примеров того, как средства языка могут отражать в себе концепты и образы, передавая их значение через поколения.

Изучение языка должно быть организовано параллельно с изучением контекста культуры, ведь язык является основной формой, оболочкой предметов и явлений культуры. Смысл, заложенный в определённое слово лучше и легче раскрыть при рассмотрении культурных и ментальных особенностей при изучении выбранного языка [1].

Картина, которую являет собой соотношение языка и культуры, чрезвычайно сложна и многоаспектна. По мнению Масловой В.А., отношения языка и культуры можно рассматривать как схему «часть – целое»: язык является орудием культуры, её компонентом, а сама культура развивается в языковой оболочке, следовательно, можно сделать вывод, что язык обслуживает культуру, придаёт форму понятиям и предметам, но не определяет саму культуру как таковую [2].

Таким образом, одни и те же предметы или концепты, представленные в разных культурах, будут носить разную языковую оболочку.

Культурная информация того или иного народа постепенно внедряется и имеет отражение в языке. Так как большую часть информации о мире люди получают по лингвистическому каналу, «из слова», человек скорее живёт в мире концептов, чем в мире предметов [2].

Концепт – это содержательная форма словесного знака, это понятие, которое растворено в опыте народа, в его умственной, духовной или материальной культуре [3]. Значения различных явлений в языке и культуре образуют концепты, как например концепты: жизнь, детство, родитель, учитель, и т.д. Как одно слово может по-разному отражаться в культуре и быть носителем даже нескольких концептов, так и один концепт может быть выражен несколькими словами.

Также следует отметить, что представители разных культур имеют разную языковую картину мира, которая формируется, в том числе, и на фоне языкового опыта представителей. Языковая картина мира служит своеобразной призмой для носителей языка. Специфика когнитивных моделей мира представителей разных культур может отличаться в силу различия восприятия концепта тех или иных явлений и предметов [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что для представителей разных культур, картина мира может как совпадать (чаще это происходит на уровне концептуальной картины: один и тот же концепт имеет разную языковую оболочку), так и отличаться (схожие концепты могут по-разному трактоваться в контексте разных культур). Восприятие окружающего мира будет зависеть от контекста рассматриваемой культуры.

Восточные культуры, являясь высоко-контекстуальными, закладывают широкий смысл в единицы окружающей действительности, а язык, через который все явления и понятия находят своё выражение, почти буквально отражает в слове заложенную идею. Например, в китайском языке, благодаря широкому кругу значений слов и выражений, а также тенденции к глубокому их переосмыслению, тонко чувствуется образ восприятия, как материальных и нематериальных предметов, так и человеческих качеств.

Фразеологические единицы языка являются отражением национального колорита, истории и культуры народа. Именно во фразеологизмах заложены основные концепции культуры носителей языка.

При написании статьи использовались метод сплошной выборки, описательный метод, лингвокультуроведческий подход к анализу фразеологизмов. В статье рассмотрены фразеологические единицы китайского языка, содержащие концепт «учитель». В китайском языке понятию «учитель» соответствуют следующие слова:

老师 (lǎo shī) - учитель, преподаватель, педагог; англ. teacher, schoolmaster; состоит из компонентов 老 (lǎo) – старый и 师 (shī) – наставник, воспитатель, мастер, учитель;

教师 (jiào shī) - учитель, педагог; наставник; ментор, духовный наставник; англ. schoolteacher, mentor, master; содержит компоненты 教(jiào) – учить, преподавать, просвещать и 师 (shī) - учитель;

导师 (dǎo shī) - научный руководитель, учитель, вождь; англ. tutor, teacher, academic advisor; включает компоненты 导 (dǎo) – вести за собой, направлять и 师 (shī) - учитель;

教员 (jiào yuán) - сотрудник преподавательского состава (руководитель, преподаватель, ассистент); англ. teacher, instructor, состоит из компонентов 教 (jiào) – учить и 员 (yuán) – представитель профессии.

1) Фразеологизм 师道尊严 (shī dào zūn yán) переводится как «уважать и почитать учение школы» [5]. Он обозначает непререкаемый и абсолютный авторитет учителя;

преклонение перед достоинством учителя. Данный фразеологизм берет начало в «Книге обрядов», составленной учениками Конфуция, - одном из главных канонов конфуцианства.

2) 能者为师 (néng zhě wéi shī) так же происходит из «Книги обрядов» и переводится как «умеющий может стать учителем» [5]. Обозначает, что учителем может стать только знающий человек, знаток своего дела; учить может только тот, кто имеет способности и талант [6]. Как и предыдущий фразеологизм, подчеркивает уважение к учителю и его знаниям.

3) 程门立雪 (chéng mén lì xuě) дословно переводится как «стоять на снегу у дверей (ученого) Чэна». Для понимания значения данной фразеологической единицы стоит обратиться к ее этимологии. Идиома происходит из главы «Жизнеописание Ян Ши» книги «История династии Сун». Ученики Ян Ши и Ю Цзо Чэн отправились к учителю Чэн И за советом. Подойдя к дому, они увидели, что учитель лежит с закрытыми глазами (он практиковал глубокую медитацию). Из уважения к учителю, они не стали его тревожить. Шел снег, они замерзли, но с почтением стояли и ждали, когда учитель откроет глаза [7]. С тех пор выражение приобрело значение проявления почтительности к учителю, ожидания наставлений учителя, стремления стать учеником достойного учителя.

Две следующие фразеологические единицы берут начало в главной книге конфуцианства «Аналекты Конфуция», составленной учениками Конфуция из его высказываний, поступков и диалогов, и характеризуют труд учителя.

4) 诲人不倦 (huì rén bù juàn) в переводе означает учить других без усталости, самоотверженно вести просветительскую работу [6].

5) Фразеологизм 循循善诱 (xún xún shàn yù), переводимый как «стремиться вести (за собой) шаг за шагом» означает постепенно углублять знания учащихся; обучать терпеливо и искусно, методически прививать знания; умение заинтересовывать учеников, быть терпеливым и искусным наставником [5,6].

6) 良师益友 (liáng shī yì yǒu) интерпретируется как добрый учитель и надёжный друг; ментор, наставник и товарищ. Выражение пришло из книги китайского историка Хан Лю Сян «Истории Сада». Примечательно, что высокая степень уважения к учителю в китайской культуре сочетается с отношением к нему как к товарищу, что предполагает определенную степень доверия и близости между учеником и учителем.

7) Выражение, пришедшее из «Книги обрядов», 教学相长 (jiào xué xiāng zhǎng) в переводе означает «учитель и ученик растут вместе» [5]. Две стороны: преподавание и обучение влияют и способствуют развитию друг друга; обучая другого, учишься сам; преподаватели и студенты благотворно влияют друг на друга в процессе учебы.

8) Фразеологическая единица 薪尽火传 (xīn jìn huǒ chuán), пришедшая из даосской книги притч «Чжуанцзы», в дословном переводе звучит как «хворост сгорел, но огонь передался» [5]. В данном случае «огонь» — это знания, которые учитель передает своим ученикам. Фразеологизм обозначает преемственность и бессмертие знаний и опыта; учитель может уйти, но знания продолжают жить в его учениках и последователях, этот цикл бесконечен.

9) Следующие фразеологизмы происходят из книги древнекитайского мыслителя Сюнь Цзы «Убеждение» и имеют синонимичную семантику. «Джентльмен сказал: обучение не может остановиться. Синяя краска получается из индиго, но она синее самого индиго, лед получается из воды, но он холоднее воды». Выражение 冰寒于水 (bīng hán yú shuǐ) в переводе звучит как «лед холоднее воды», фразеологизм 青出于蓝 (qīng chū yú lán) в переводе означает «синяя краска делается из индиго» [5]. Обе идиомы имеют значение, аналогичное русскому выражению «ученик превзошел своего учителя». Кроме того, они описывают безграничные возможности человеческого познания, а также то, что количество учеников и потомков превышает число учителей, бесконечность цикла обучения.

10) 为人师表 (wéi rén shī biǎo) в переводе означает служить примером, образцом для подражания. Выражение происходит из «Книги Северного Ци и Ван Синь». Идиома содержит компонент 师 (shī) – учитель, из чего можно сделать вывод, что в китайской культуре концепту «учитель» присуще значение некоего эталона, к которому стоит стремиться.

11) 师心自用 (shī xīn zì yòng) переводится как «следовать сердцу, как учителю» [5] и обозначает – самоуверенность, самонадеянность, следование только собственным желаниям и настроению. Уверенный в себе человек действует в согласии с сердцем, которое в данном выражении сравнивается с учителем, что в очередной раз подчеркивает его ведущую наставническую роль. Источник выражения – древнекитайское сочинение «Домашние наставления господина Яня», Янь Чжитуй.

12) 因材施教 (yīn cái shī jiào) обозначает вести учение сообразно индивидуальным способностям учеников [6]. Происходит выражение из главы «Сянь Цзинь» (先进 xiān jìn) «Аналектов Конфуция» [8], в которой записан диалог Конфуция с его учениками, каждому из которых он дает разные ответы на один и тот же вопрос, учитывая их природные склонности и черты характера. Из этого следует, что хороший учитель тот, кто находит индивидуальный подход к своим воспитанникам, учитывает в обучении особенности каждого.

Рассмотрев представленные выше фразеологические единицы с интерпретацией, можно сделать **вывод**, что концепт «учитель» во фразеологизмах китайского языка имеет несколько основных значений: 1) значение глубокого уважения к учителю, как к более опытной личности, обладающей специальными знаниями, авторитетом; 2) значение учителя-друга, надежного и мудрого товарища, помощника на жизненном пути; 3) значение учителя как человека, распространяющего ценные знания, оставляющего после себя множество последователей и учеников, которые продолжают и развивают его идеи. В приведенных идиоматических выражениях содержатся определенные характеристики, из которых складывается собирательный образ «портрет идеального учителя»:

- мастер, знаток своего дела;
- самоотверженно отдает себя просветительской работе;
- постепенно ведет учеников за собой, направляет их;
- обладает терпением и мудростью;

- хорошо знает своих учеников, является для них старшим товарищем, к нему можно обратиться за советом;
- обучается и растет вместе с учениками;
- является примером для подражания;
- знает индивидуальные особенности своих учеников и находит к каждому свой подход.

Стоит отметить, что немногие из фразеологизмов, включающие концепт учителя, являются образными, большинство передают свое прямое значение. Многие из рассмотренных выражений могут быть переведены способом калькирования, поэтому не вызывают трудностей при интерпретации, только некоторые идиомы отличаются образностью и не могут быть корректно переведены без обращения к их этимологии. Однако и те, и другие передают одинаково положительную коннотацию по отношению к учителю. Основные образы, с помощью которых передается образ учителя, опираются на свойства природных объектов: хворост горит, вода превращается в лед, из индиго добывается краска. Примечательно, что в приведенных примерах ключевым является не сам объект, а роль, которую он исполняет, так же и та роль, которую исполняет учитель, глубоко уважается и ценится в китайской культуре. Все рассмотренные фразеологические единицы произошли из книг древних китайских ученых и философов, но используются и в настоящее время, перенося отношение к фигуре учителя в Китае через тысячелетия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богатикова Л. И. Лингвокультурология: пособие / Л. И. Богатикова; М-во образования РБ, Гом. гос. ун-т им. Ф. Скорины. - Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – 164 с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология. Введение: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / В. А. Маслова; ответственный редактор У. М. Бахтикиреева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 208 с.
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. — М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
4. Сабитова З. К. Лингвокультурология. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 524 с.
5. Готлиб О. М. Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3500 выражений / О. М. Готлиб, Му Хуаин. – 2-е изд., стереотип. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2019. – 596 с.
6. Большой Китайско-Русский Словарь [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://bkrs.info/> (05.03.2020).
7. Сунь Чжичжэн. Китайские идиомы / Сунь Чжичжэн – 2-е изд., – Изд-во Шанс, 2017. – 280 с.
8. Переломов Л. С. Конфуций. Лунь Юй. Изд-во Восточная литература, 2001. – 588 с.

Сергиенко Татьяна Вячеславовна – бакалавр; Гуманитарный институт; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: sergienko548@gmail.com

Плеханова Татьяна Владимировна – бакалавр; Гуманитарный институт; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; e-mail: tanay231098@mail.ru

Кольцова Светлана Владимировна – ассистент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: legotina.sv@gmail.com

ABOUT THE TEACHER'S FIGURE IN CHINESE CULTURE: THE ANALYSIS OF IDIOMS

Abstract. *The purpose of the article is to describe the image of teacher in Chinese culture, conveyed through idioms, and to analyze the way language reflects concepts and images, passing their meaning through generations. 13 Chinese idioms were selected from the dictionaries and translated; the etymology is rendered and analyzed. The perception of the “teacher” concept itself is described through the idioms of the Chinese culture.*

Key words: *Chinese language, linguistics, culture, concept, cultural linguistics, idiom, teacher*

Tatiana V.Sergienko – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: sergienko548@gmail.com

Tatiana V. Plekhanova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: tanay231098@mail.ru

Svetlana V. Koltsova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: legotina.sv@gmail.com

УДК 82-311.1

М.В. Сидорова, О.В. Анисимова

Санкт-петербургский политехнический университет Петра Великого

Тема смерти в современной американской литературе (на материале романа Филипа Рота «Обычный человек»)

Аннотация. *Статья посвящена исследованию темы смерти в современной американской литературе (конец XX – начало XXI века) на материале романа Филипа Рота «Обычный человек», в котором заявленная тема раскрывается в контексте неприятия людьми бренности своего существования и отчаянных попыток продлить жизнь. Отдельно выделяются два основных контекста, в которых современные писатели США рассматривают тему смерти.*

Ключевые слова: *американская литература, писатели США, тема смерти, тема смысла жизни, Филип Рот*

Литература США отразила уникальный исторический путь развития американской нации и культуры и в отличие от развитых западноевропейских литератур она сравнительно

молода. Отличительной чертой современной американской литературы (конец XX – начало XXI века) является акцентирование особенностей социального и культурного развития американского общества [1]. В связи с изменением взглядов людей на смысл жизни, тема смерти находит всё большее отражение в произведениях современных писателей.

Актуальность исследования определяется возрастающим интересом к теме смерти в литературе, а также к её реализации в произведениях современных американских писателей.

Целью исследования является анализ особенностей реализации темы естественной смерти в романе Филипа Рота «Обычный человек».

Материалом для исследования послужили роман Филип Рота «Обычный человек», рассказы Р. Брэдбери «Прощай, Лафайет!» и «Следующий», романы Т. Драйзера «Американская трагедия» и «Сестра Керри», роман Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!» и повесть «Старик и море», романы Дж. Апдайка «Кентавр» и «Иствикские вдовы», а также романы Дж. Грина «В поисках Аляски» и «Многочисленные Катерины».

В ходе исследования было выявлено, что в произведениях современных писателей США тема смерти рассматривается в двух основных контекстах:

1. Смерть представляется автором как нечто естественное, то, чего не нужно бояться, но о чём стоит рассуждать, являя собой освобождение от страданий. В подобном контексте тема смерти раскрывается в рассказах Р. Брэдбери «Прощай, Лафайет!» и «Следующий», романе Т. Драйзера «Сестра Керри», романе Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!» и повести «Старик и море», а также в романах Дж. Грина «В поисках Аляски» и «Многочисленные Катерины»;

2. Смерть трактуется автором как нечто ужасное, то, чего герои пытаются избежать всеми доступными им средствами. В таком ключе тема смерти интерпретируется в романе Т. Драйзера «Американская трагедия», романах Дж. Апдайка «Кентавр» и «Иствикские вдовы», а также в романе Филипа Рота «Обычный человек».

Произведение современного американского прозаика Филипа Рота начинается с того, что главный герой, остающийся безмянным на протяжении всей книги, – мёртв. Последние годы жизни он провёл в доме престарелых. На похоронах присутствуют его родственники: брат, двое сыновей, бывшая жена и дочь, а также друзья из рекламного агентства, где он когда-то работал креативным директором.

После окончания похорон главный герой начинает свою исповедь. Оглядываясь назад, он понимает, что вся его жизнь состояла из сплошных разочарований и болезней. Многие из его воспоминаний относятся к приёмному покою и операционному столу. Отправной точкой является эпизод, произошедший с героем в девятилетнем возрасте, когда у него обнаружили грыжу. Лежа в палате в ожидании операции, он стал свидетелем смерти от продолжительной болезни мальчика, лежавшего на соседней кровати. Доктора, пытаясь скрыть от ребёнка этот факт, заверяли его в том, что соседа лишь перевели в другую палату. Произошедшее настолько напугало главного героя, что он оказался не в состоянии доверять врачу, которому предстояло его оперировать: “He might not even have been Dr. Smith. He could have been someone else entirely, someone who had just wandered into the operating room and picked up a knife.” [2, p.30] – «Вместо хирурга под маской мог оказаться кто-то совершенно другой – человек, случайно забредший в операционную и взявший в руки скальпель» [3, С.35]. К тому

же, находясь в больнице, он никак не мог забыть прошлое лето, когда береговая охрана нашла на берегу труп моряка, выброшенного на берег: “In the hospital, he couldn't get the word ‘graveyard’ to stop tormenting him, nor could he erase from his mind that bloated dead body the Coast Guard had removed from the few inches of surf in which it lay, while he and his brother looked on from the boardwalk.” [2, p.29] – «И теперь, лежа в больнице, мальчик никак не мог избавиться от мыслей об этом: слово «кладбище» вертелось у него в мозгу, будоража и тревожа его; точно так же он не мог выбросить из памяти утонувшего моряка, чей распухший труп, лежавший у самого берега в нефтяной плёнке, обнаружила патрульная служба береговой охраны как раз в тот момент, когда они с братом с дощатого настила наблюдали за работой солдат» [3, с.33].

Вновь главный герой испытывает страх смерти во время отпуска со второй женой, Фиби. В возрасте 34 лет, он прогуливался по берегу моря, внезапно почувствовав, что жизнь уже никогда не будет такой насыщенной и счастливой как раньше: “He could not understand where the fear was coming from. Why must he mistrust his life just when he was more its master than he'd been in years? Why should he imagine himself on the edge of extinction when calm, straightforward thinking told him that there was so much more solid life to come?” [2, p.30] – «Он не мог понять причины своих страхов. Почему он не должен верить в жизнь, если только сейчас стал её полновластным хозяином? Почему ему кажется, что он висит на волоске от смерти, если холодный разум подсказывает ему, что вся жизнь ещё впереди?» [3, с.37].

В 56 лет, когда умер отец главного героя, тот всё чаще вспоминает первые похороны, которым стал свидетелем. Тогда он узнал, что согласно еврейским обрядам работники кладбища не участвуют в погребении. Перед его глазами предстала следующая картина: члены семьи и друзья не просто бросают символическую горсть земли в яму, а берут лопаты и сами закапывают гроб. Это привело героя в настоящий ужас: “All at once he saw his father's mouth as if there were no coffin, as if the dirt they were throwing into the grave was being deposited straight down on him, filling up his mouth, blinding his eyes, clogging his nostrils, and closing off his ears. He wanted to tell them to stop, to command them to go no further – he did not want them to cover his father's face and block the passages through which he sucked in life. I've been looking at that face since I was born – stop burying my father's face! ...Because a wind had been blowing while the grave was being filled, he could taste the dirt coating the inside of his mouth well after they had left the cemetery and returned to New York.” [2, p.60] – «Внезапно он увидел губы отца, как если бы землю сбрасывали прямо на него, забивая грязью рот, засыпая глаза и ноздри, закупоривая уши. Он хотел сказать им, чтобы они сейчас же прекратили работу, хотел крикнуть, чтобы они остановились: он не желал, чтобы его сыновья и племянник покрывали грязью лицо отца, перекрыв все каналы, через которые он всасывал в себя жизнь. Я смотрел на это лицо с самого рождения – прекратите закапывать отцовское лицо! ...Пока они стояли у могилы, постепенно заполняемой землёй, дул сильный ветер, и ещё долго-долго – и после ухода с кладбища, и после возвращения в Нью-Йорк – он чувствовал вкус пыли во рту» [3, с.65 – 67].

После смерти отца, здоровье героя начинает заметно ухудшаться: ему вырезают аппендицит, он переносит две операции на сердце. Тогда герой начинает задумываться о том, как отсрочить неминуемый уход. Согласно христианской пьесе про «обычного

человека», которая явилась для Филипа Рота вдохновением для написания романа, все люди когда-то умирают, и более того, все люди рождаются, чтобы умереть, а после смерти их ожидает либо вечный Рай, либо вечный Ад. В целом, человек живёт так, чтобы умереть правильно [4]. Однако главный герой романа Филипа Рота никогда не верил ни в Бога, ни в жизнь после смерти. Он пытается найти смысл происходящего, отсрочив неизбежный конец. В отличие от других людей, которые либо уходят в себя, либо полностью отдаются любимому делу или семье, главный герой погружается в физические ощущения [5]. В данном случае речь идёт о взаимоотношениях с женщинами. При этом его волнуют не столько их тела, сколько его собственное: “Should he ever write an autobiography, he'd call it ‘The Life and Death of a Male Body’.” [2, p.58] – «Приди ему в голову мысль написать автобиографию, он бы назвал своё творение «Жизнь и смерть мужского тела» [3, с.57 – 58]. Со временем увлечённость «физическими ощущениями» приводит его к саморазрушению, а попытки соблазнить новую девушку даже он сам находит убогими.

Всё чаще герой вспоминает молодость и то удовлетворение, что она приносила ему и его телу, он думает о ней даже когда идёт на последнюю в своей жизни операцию: “Nothing could extinguish the vitality of that boy whose slender little torpedo of an unscathed body once rode the big Atlantic waves from a hundred yards out in the wild ocean all the way in to shore. Oh, the abandon of it, and the smell of the salt water and the scorching sun! Daylight, he thought, penetrating everywhere, day after summer day of that daylight blazing off a living sea...” [2, p.182] – «Ничто не могло повредить ему, ничто не способно было разрушить жизнелюбие мальчишки, который, как маленькая торпеда, нырял в атлантические волны со скал и погружался в океан, уплывая на сотни ярдов от берега. Ничто, никогда – как тогда, когда он выходил на берег, чувствуя запах солёной воды и всем телом ощущая жар пылающего солнца. Дневной свет, думал он, свет, проникающий повсюду, день за днём приходящий к нему летом, его переливающийся блеск и сверкание, отражающееся в живом движении океана...» [3, с.188]. Поскольку главный герой всё больше живёт прошлым, становится ясно, что он боится не столько смерти, сколько самого процесса старения, который неизбежно ведёт к нестабильности, потерям, одиночеству, а затем и смерти [6]. Отсюда и вытекает его постоянное желание отношений с женщинами: ему нужно знать, что он привлекателен, что тело не подводит его, ведь этим он доказывает, что он не одинок, не стар и что смерть, хоть и ненадолго, побеждена. Одним из таких романов-доказательств является его роман с медсестрой Морин: “He was not the first patient to fall in love with his nurse. He was not even the first patient to fall in love with Maureen. She'd had several affairs over the years, a few of them with men rather worse off than he was, who, like him, made a full recovery with the help of Maureen's vitality. Her gift was to make the ill hopeful, so hopeful that instead of closing their eyes to blot out the world, they opened them wide to behold her vibrant presence, and were rejuvenated.” [2, p.58] – «Он был не первым пациентом, влюбившимся в свою сиделку. Он даже не был первым пациентом, влюбившимся в Морин. За последние годы у неё уже было несколько романов с больными, и некоторые из её подопечных, будучи в худшем, чем он, состоянии, поправились, целиком и полностью вернувшись к активной жизни, с помощью Морин, полной неистощимой энергии. У неё был дар вселять надежду в безнадежно больных, и они, вместо того чтобы навсегда смежить веки и покинуть этот мир, широко распахивали глаза,

созерцая её живую плоть, вибрирующую от избытка жизни, и постепенно шли на поправку» [3, с.56 – 57].

Страх потери, сопровождающий смерть, присутствует в жизни героя постоянно, хотя сам он осознаёт это лишь незадолго до смерти. Как только здоровье начало его подводить, он, неожиданно для самого себя, стал завидовать брату, Хови. Несмотря на старшинство, Хови был здоровым, спортивным мужчиной, семейным человеком, женатым лишь один-единственный раз. Другими словами, у него было всё, что когда-то было и у его младшего брата. Однако Хови смог это сохранить, в то время как его брат разрушил три брака, бросив двоих сыновей и дочь. Примечательно, что ещё до потери семьи он был так же несчастлив, как и в конце жизни, поскольку на протяжении долгого времени его главной целью оставалась борьба с быстротечностью жизни, старением и одиночеством: “He'd married three times, had mistresses and children and an interesting job where he'd been a success, but now eluding death seemed to have become the central business of his life and bodily decay his entire story.” [2, p.62] – «Он был трижды женат, имел троих детей, любовницу и интересную работу, в которой преуспел, но теперь основной целью и смыслом его существования стал вопрос: как избежать смерти и физического распада?» [3, с.77].

Все эти годы, главный герой романа был не способен осознать, что, разрушая свои браки, оставляя детей и заводя новых любовниц, он всё больше отдалялся от той жизни, которую хотел бы прожить на самом деле [7]. Семья давала ему то, в чём он так нуждался: стабильность, баланс и, самое главное, отсутствие постоянного страха смерти. Обращаясь к новому образу существования, он не боролся с быстротечностью жизни, старением и одиночеством, но напротив подвергал себя им. Как только молодые женщины перестали обращать на него внимание, он вдруг осознал, что так и не смог победить старость.

Последствием череды неправильных выборов героя становится его смерть в полном одиночестве. Он умирает во время очередной операции на сердце, незадолго до того осознав, что бросил всех, кто что-либо значил для него. В результате у него не осталось никого, к кому бы он мог обратиться за поддержкой: первая жена и сыновья даже слышать о нём не хотят; вторая жена повторяет, что свои проблемы он должен решать сам; дочь занята своими делами. Его смерть затрагивает многих людей, но никого не трогает по-настоящему. Герой остаётся один на один со старостью и смертью, от которых всю жизнь стремился убежать.

За день до операции он всё же понимает, что ему есть к кому пойти: к родителям, а точнее к их могиле. Там он долго размышляет обо всём случившемся в его жизни. Герой даже находит в себе смелость поговорить с человеком, который работает неподалёку, копая новые могилы (вскоре он выроет могилу и для него самого). Внезапно примерившись с фактом неизбежной смерти, он обретает уверенность в благополучном исходе операции. Лежа на операционном столе и ожидая анестезии, он размышляет о новом отрезке своей жизни: “In the days that followed he had only to yearn for them to conjure them up, and not merely the bone parents of the aging man but the flesh parents of the boy still in bud... The words spoken by the bones made him feel buoyant and indestructible. So did the hard-won subjugation of his darkest thoughts... He went under feeling far from felled, anything but doomed, eager yet again to be fulfilled.” [2, p.182] – «... но он, теперь уже пожилой человек, думал о них не как о лежащих в могиле костях отца и матери, а как о живых, пышущих здоровьем родителях

мальчишки-сорванца... Те слова, которые сказали ему родительские кости, подняли ему настроение и сделали его неуязвимым. Ему нелегко это далось, но всё же он сумел победить свои чёрные мысли... Он шёл на операцию в приподнятом настроении, которое не имело ничего общего с обычным унынием и обречённостью, – он желал, чтобы жизнь снова наполнила его, чтобы он снова мог дышать полной грудью» [3, с.187 – 189].

Подводя итог вышесказанному, остаётся вновь подчеркнуть основную идею всего произведения Филипа Рота: в погоне за призрачным образом вечной молодости, человек способен разрушить подлинное счастье своей жизни, подменяя его многочисленными суррогатами, неспособными не только отсрочить гибель, но напротив усугубляющими тревоги и страх перед неизбежной кончиной.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гиленсон Б.А. История литературы США: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2003. – 704 с.
2. Roth P. Everyman. – USA: Vintage, 2006. – 182 p.
3. Рот Ф. Обычный человек. – СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2008. – 191 с.
4. Rodgers B., Royal D. Grave Commentary: A Roundtable Discussion on Everyman. – USA: Heldref Publications, 2007. – 25 p.
5. Gordimer N. Lust and Death // The New York Times. – 2006. – URL: <https://www.nytimes.com/2006/05/07/books/review/07gord.html>. – (дата обращения: 05.03.2020).
6. Gerhardt K. Everyman's Drama with Growing Older. An Analysis of the Main Character. – Germany: Johannes Gutenberg University Mainz, 2014. – 9 p.
7. Philip Roth Interview // Writers & Company. – 2018. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=q8fmzxCs4IE>. – (дата обращения: 05.03.2020).

Сидорова Мария Витальевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистика, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: itsmaryyeah7@gmail.com

Анисимова Ольга Владимировна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистика, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия.

THE THEME OF DEATH IN THE MODERN AMERICAN LITERATURE (BASED ON PHILIP ROTH'S "EVERYMAN")

Abstract. The scientific paper is devoted to the analysis of the theme of death in the modern American literature (late XX – early XXI century) on the example of “Everyman” by Philip Roth where death is considered through the prism of human rejection of the finitude of being and desperate attempts to prolong life. Furthermore, two main contexts in which modern American writers depict death are described.

Key words: American literature, American writers, death, the meaning of life, Philip Roth

Maria V. Sidorova – Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: itsmaryyeah7@gmail.com

Значение регионального фактора в исследовании специфики Black English на Юге и Севере США (на материале песен современных хип-хоп исполнителей)

Аннотация. *Статья посвящена вопросу определения важности регионального фактора при проведении исследований характерных особенностей Black English. Анализ ключевых черт был проведен на основе текстов песен современных исполнителей афроамериканского происхождения, которые были рождены в разных частях Америки – на Севере и на Юге. Различия в употреблении тех или иных характеристик Black English позволяют утверждать, что в анализируемых штатах (Луизиана и Нью-Йорк) использование в речи свойственных Black English черт различается только в количественном соотношении.*

Ключевые слова: *Black English, региональный фактор, отличительные особенности языка, хип-хоп музыка*

С 1960-х годов было проведено множество исследований относительно функционирования Black English в речи афроамериканцев, но очень немногие из них сосредотачивались на анализе текстов песен, несмотря на то что именно они предлагают наиболее полный и подробный источник. Юг США рассматривается как территория, на которой язык афроамериканцев возник и долгое время был центром его развития, однако в настоящее время все языковые изменения, происходящие на Севере, активно используются молодыми афроамериканцами по всей стране [1]. В связи с этим возникает два вопроса:

1. Насколько Black English на Севере отличается от Black English на Юге США?
2. Первостепенна ли роль регионального фактора в изучении Black English?

Целью данной работы является рассмотрение характерных особенностей Black English в песнях представителей современного афроамериканского сообщества, родившихся на Юге и Севере США, для определения степени важности регионального фактора в исследовании языка афроамериканцев.

В исследовании использовались следующие методы: метод реферирования теоретической литературы по проблематике и интерпретационный метод.

Анализ теоретических источников дает нам право утверждать, что региональный фактор, а именно – учет этого фактора в проведении различного рода исследований, не всегда принимается во внимание лингвистами [2]. В исследовании, проведенном лингвистами Хинтон и Поллок, были выявлены различия в использовании некоторых элементов Black English в штатах Айова (северная часть Америки) и Теннесси (южная часть Америки) [3]. Хинтон и Поллок утверждают, что их результаты указывают на существование региональных различий между афроамериканскими сообществами, и призывают к более

глубоким исследованиям в этой области. Более того, они критикуют приверженность лингвистов к изучению только северных мегаполисов и указывают на необходимость изучения языка небольших афроамериканских сообществ по всей территории США [3].

Аглая-Димитра Циафалиа (Aglaia-Dimitra Tziafalia) в своем исследовании под названием «Regional variation in AAVE: an empirical study of the North-South distinction» акцентирует внимание на том, что в настоящее время все языковые изменения, происходящие на Севере, активно используются молодыми афроамериканцами по всей стране. Однако в своей книге она предполагает, что Black English медленно движется к установлению межрегиональных норм, а значит, различия между регионами постепенно стираются [1]. Именно эта мысль подводит нас к вопросу, заданному ранее – какую роль региональный фактор при проведении исследований?

Для изучения данного вопроса подробнее было решено исследовать песни двух афроамериканских исполнителей в жанре хип-хоп, один из которых родился на Юге США, а другой – на Севере, и определить, есть ли разница в частоте употребления в речи наиболее характерных грамматических черт Black English в зависимости от региона.

Жанр хип-хоп был выбран неслучайно, поскольку он является одним из самых предпочитаемых жанров молодежи не только по всей территории США, но и в мире [4]. Музыка всегда была важной частью афроамериканской культуры, следовательно, и тексты песен можно рассматривать как наиболее уместный источник информации относительно художественного использования особенностей языка. Кроме того, анализ текстов песен важен и с диахронической точки зрения. Взяв для изучения разные периоды времени, можно выявить определенные грамматические особенности, которые использовались в один период и перестали использоваться в другой [5].

Итак, для анализа были выбраны два исполнителя: Lil Wayne и Nas. Дуэйн Майкл Картер-младший, более известный как Lil Wayne (Лил Уэйн), родился в Новом Орлеане, штат Луизиана, и в нашем исследовании его тексты песен, взятые из альбомов «Dedication 4» (2012) и «Tha Carter V» (2018), будут представлять «южный» Black English.

Насир бин Олу Дара Джонс – Nas (Нас) – родился в Бруклине, Нью-Йорк, штат Нью-Йорк. В исследовании будут проанализированы песни из альбомов «Life Is Good» (2012) «NASIR» (2018), которые будут представлять «северный» вариант Black English.

Всего было проанализировано 40 песен, по 20 песен у каждого исполнителя. Поскольку в альбоме «NASIR» (2018) исполнителя Nas содержалось всего 7 песен, было решено взять столько же песен из альбома «Tha Carter V» (2018) исполнителя Lil Wayne. Поэтому по 13 песен было взято из альбомов, вышедших в 2012 году, обоих исполнителей.

Для начала рассмотрим тексты песен из альбомов 2012 года. Несмотря на одинаковое количество взятых для анализа песен, у Лил Уэйна было выявлено всего 154 грамматических явлений, которые рассматриваются как характерные черты Black English. Среди наиболее существенных отметим следующие:

1. Отсутствие глагола-связки «to be» (как, например, ‘you in the court with a statement’, ‘my blunt bigger than these lil niggas’, ‘Ben Franklin dizzy nigga!’ и т.д.) наблюдалось в 48 случаях, что соответствует 31,2% от общего числа выявленных грамматических явлений.

2. Отсутствие флексии -s у глаголов настоящего времени в третьем лице единственного числа (например, 'she tell me', 'she come to a conclusion', '[blood] run in my veins' и т.д.) было выявлено в 39 случаях из 154, что соответствует 25,3%.
3. Отсутствие вспомогательного глагола ('these niggas falling off like baggy clothes', 'now the money getting to me' и т.д.) было установлено в 30 случаях употребления, составило 19,5% от общего числа явлений.

Для того чтобы провести сравнение между употреблением данных характеристик Black English на Севере и Юге США, обратимся к анализу текстов песен исполнителя Nas, взятых из альбома 2012 года. Всего в альбоме было выявлено 75 случаев, которые рассматриваются как отличительные особенности языка. Среди наиболее частотных были отмечены следующие:

1. Отсутствие глагола-связки «to be» (25 случаев употребления, 33,3% от общего числа грамматических явлений), например, 'they cold-blooded', 'they allergic to money', 'niggas jealous of Jason' и т.д., оказалось той характерной чертой, которая использовалась наиболее часто.
2. Отсутствие вспомогательного глагола (к примеру, 'you hiding from problems', 'hollow heads getting heated', 'how they gon' kill that beautiful sister?' и т.д.) было выявлено в 18 случаях, что составляет 24% от общего числа рассматриваемых грамматических явлений.
3. Отсутствие флексии -s у глаголов настоящего времени в третьем лице единственного числа наблюдается всего в 14 случаях, что составляет 18,7% (например, 'God want this nigga to live', 'she ride out with me on my music tour', 'She teach me how to live' и т.д.).

Говоря об отсутствии смыслового или вспомогательного глагола 'to be', считается, что эти черты оказываются одними из наиболее устойчивых черт Black English вообще [3]. Стоит отметить, что именно в связи со вторым лицом и третьим лицом единственного числа (he, she), а также с первым и вторым лицами множественного числа (we, you) наблюдается тенденция опущения глагола-связки «to be» или его же в функции вспомогательного глагола [6].

Рассмотрим теперь эти же особенности, но в текстах песен из альбомов 2018 года. Начнем с того, что, как уже было сказано ранее, для анализа было взято всего 7 песен из альбома Лил Уэйна, поскольку альбом Наса содержит всего 7 песен.

В альбоме Лил Уэйна «Tha Carter V» было выявлено 21 грамматическое явление, самыми распространенными из которых являются:

1. Отсутствие глагола-связки, например: 'you a roughneck, I'm a cutthroat', 'we out of this world', 'mama proud of you' и т.д. (6 случаев употребления, то есть 28,5% из общего числа грамматических явлений).
2. Отсутствие вспомогательного глагола (к примеру, 'my astronaut helmet kinda shifted' и 'people livin' on their rocket ships'), встретилось всего 2 раза (9,5%).

3. Флексия -s у глаголов настоящего времени в третьем лице единственного числа отсутствовала всего 1 раз от общей суммы анализируемых грамматических явлений, что составляет 4,8% ('Voice in my head give me an earful').

Другая картина наблюдается при анализе текстов песен Наса из альбома «NASIR». Всего было выделено 21 грамматическое явление, но описанные выше грамматические характеристики не составляют большую часть от общего количества особенностей. Среди существенных отметим следующие:

1. Отсутствие флексии -s у глаголов настоящего времени в третьем лице единственного числа, как например, 'she still get slayed', 'homie go hard like Stone and Robert in a stolen car', 'it come chef recommended' и т.д., наблюдалось всего в 4 случаях (19%).
2. Отсутствие глагола-связки «to be» ('Everybody sayin' my humility's infectious', 'Where the squad at?') было выявлено дважды, что составляет 9,5%.
3. Отсутствие вспомогательного глагола в речи не было замечено.

Рассмотрение данных особенностей дает нам повод утверждать, что со временем, невзирая на неравное количество взятых для анализа песен разных годов, характерные черты Black English все реже и реже используются в речи. Это особенно заметно на Севере США (на основе песен Наса), где употребление в речи связочного и вспомогательного глагола 'to be' возросло. Это может также подтвердить сказанное выше: центром сосредоточения афроамериканской молодежной культуры являются северные города, где устанавливаются нормы языка, которые затем распространяются по другим штатам [1].

Проанализируем следующие особенности, которые некоторые исследователи также относят к характерным чертам Black English [1,4,5].

Стоит отметить, что одной из характеристик, которая встречалась чаще, чем остальные, является использование местоимений или имен существительных во множественном числе с глаголом-связкой или вспомогательным глаголом «to be» в единственном числе. Данная характеристика наиболее очевидно прослеживается в текстах песен 2012 года у обоих исполнителей. У Лил Уэйна она была выявлена всего 5 раз (3,2% от числа всех рассматриваемых грамматических характеристик), а у Наса – 8, что составляет 10,7%. В качестве примеров можно привести следующие строки: 'all you rappers is boring', 'is you kiddin' me?', 'these niggas is false alarms' (все 3 – Лил Уэйн), 'they was sleeping on us', 'it's the game that we was stuck with', 'I knew them when they was babies' (все 3 – Нас).

В текстах песен из альбомов 2018 года данная характеристика встречается реже, что можно соотнести с меньшим количеством анализируемых песен, однако она все также чаще появляется в песнях Наса (всего 6 из 21 грамматического явления, что составляет 28,5%), как например, 'facts is deep', 'insecurities is keepin' you disabled', 'get married 'cause we wasn't that match' и т.д. Однако, в песнях Лил Уэйна данная особенность была замечена единожды ('you's my rock') – это всего 4,8%. Это наблюдение дает нам возможность предположить, что данная характеристика постепенно исчезает из речи афроамериканцев, особенно на Юге США.

Осветим следующие характерные черты, выявленные в текстах песен.

Двойное отрицание и использование «ain't» встречалось чаще в песнях 2012 года, причем в основном у Лил Уэйна (двойное отрицание – 11 случаев из 154 (7,1%) и использование «ain't» – 9 из 154 (5,8%)). Стоит отметить, что в некоторых случаях данные характеристики использовались комплексно, как например, 'my niggas ain't no joke', 'You ain't never jocked no nigga, you ain't never sweat no nigga' и т.д. В песнях 2012 года исполнителя Наса двойное отрицание не встретилось, а «ain't» было выявлено всего в 3 случаях (4%) – 'a hustler's job ain't done', 'you ain't mean to murk him' и 'it ain't lookin' good'.

В текстах песен 2018 года все также данные характеристики встречаются чаще у Лил Уэйна (двойное отрицание - 19% (4 случая употребления), использование ain't – 14,3% (3 случая)), например, 'we don't wanted for nothing', 'my son though, Semaj, ain't wanted for nothing' и т.д. У Наса двойное отрицание, а также «ain't» наблюдается в 14,3% случаях (выявлено всего по 3 использования каждого явления), к примеру, 'this ain't knowledge', 'I ain't buy no espresso', 'I started likin' the look like I ain't had no money' и 'I don't wanna hurt nobody'.

Следующие две характеристики были отмечены в основном в альбомах 2012 годов, а впоследствии их использование либо свелось к нулю, либо было очень ограниченным. В зарубежных источниках данные отличительные черты носят название «remote *been*» и «habitual invariant *be*», и они считаются уникальными чертами языка, поскольку в стандартном американском английском языке нет соответствующей грамматической категории [1]. Использование глагола «to be» без изменения по временам и лицам, т.е. включение его в речь без частицы «to» (base form), в большинстве случаев имеет обозначение привычного, повторяющегося действия [6]. Наиболее частое появление данной характеристики можно заметить в текстах песен Лил Уэйна 2012 года – 6,5%, 10 случаев употребления из 154 грамматических явлений: 'I be balling on these niggas', 'u'all know I be high', 'I be doin' my own thing' и т.д. Однако ситуация кардинально изменилась в альбоме 2018 года, где данная черта не была отмечена ни разу.

В альбоме Наса 2012 года «to be» в своей неизменной форме встречался всего 3 раза, что составляет 4% от общего числа грамматических явлений (например, 'I be tryin' to reply', 'You be starving in Kew Gardens', 'Bridge niggas be up in Petey's ten racks'). В 2018 году данная характеристика была зафиксирована всего 3 раза (14,3%) в следующих примерах: 'the cities be poor', 'that's why they be killing us and shooting us', 'she be leavin'.

Говоря об использовании обособленного «been» в речи, нужно пояснить, что он носит следующую функцию: он помещает действие или описываемое состояние в какой-то момент в отдаленном прошлом, которое продолжается до момента произнесения [6]. Обособленное использование «been» встречается редко, по сравнению с остальными анализируемыми характерными чертами. В альбоме Лил Уэйна 2012 года данная отличительная особенность встречается всего два раза ('she been eating pineapples', 'I been balling since 98'), что составляет всего 1,3%, а в альбоме 2018 года данное явление не было зафиксировано. В альбоме Наса 2012 года было выделено всего 4 случая употребления этой особенности из 75 выявленных грамматических явлений ('I been rich longer than I been broke', 'you wouldn't understand where I been', 'a nigga been about the dough'), что насчитывает 5,3% от общего числа. В альбоме 2018 года данной характеристики отмечено не было. Как показывает

проведенный анализ, употребление данных характеристик в речи чаще было зафиксировано на Севере США.

Последняя характеристика, которая была отмечена только в альбоме Лил Уэйна 2018 года, это использование так называемого «completive, or perfective, *done*», основной задачей которого является отражение завершенного действия. Случаи употребления «*done*» в анализируемых песнях составляют всего 19% (например, ‘you done came so far’, ‘just another nigga that done lost his head’, ‘I done did so much I can't decide’, ‘I done seen a mirror break behind a pretty face’). Лиза Грин, опираясь на исследования Кроуфорд Фэгин, предполагает, что эта характеристика появилась и распространилась именно на Юге США [7]. Проведенный анализ текстов песен подчеркивает тот факт, что на Юге эта черта также продолжает применяться в речи, поскольку на севере использование данной характеристики не было зафиксировано.

Итак, отвечая на поставленные в начале работы вопросы, можно отметить, что Black English в разных регионах (в нашем исследовании был взят «северный» Black English, представленный штатом Нью-Йорк, и «южный» Black English, представленный штатом Луизиана) не имеет существенных качественных грамматических различий. Проведенный анализ показывает, что основные характеристики Black English присутствуют в обоих изучаемых регионах, хотя и имеют небольшое различие в количественном соотношении. Единственная характеристика («completive, or perfective, *done*»), которая отличает «южный» вариант Black English от «северного», не дает нам права утверждать, что региональный фактор играет значительную роль.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Tziafalia A.-D. Regional variation in AAVE: an empirical study of the North-South distinction / A.-D. Tziafalia. – Bochum: Ruhr-Universität Bochum, 2017. – 87 p.
2. Adams M., Curzan A. Contours of English and English language studies / M. Adams, A. Curzan. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 2011. – P. 34-52.
3. Hinton L.N., Pollock K.E. Regional variations in the phonological characteristics of African American Vernacular English // World Englishes. 2000. №1. P. 59-71.
4. Lanehart S. L. Sociocultural and Historical Contexts of African American English / S. L. Lanehart. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001. – P. 187-209.
5. Feldman M. African American Vernacular English in the lyrics of African American popular music / M. Feldman. – Swarthmore: Swarthmore College. – 50 p.
6. Green L. J. African American English / L.J.Green. – New York: Cambridge University Press, 2002. – 285 p.

Славгородская Татьяна Алексеевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, e-mail: tanyaslavg@yandex.ru

Дмитриев Александр Владиславович – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, e-mail: avd84@list.ru

**THE IMPORTANCE OF REGIONALITY IN THE RESEARCH ON SPECIFIC
FEATURES OF BLACK ENGLISH IN THE SOUTH AND NORTH OF THE UNITED
STATES OF AMERICA (ON THE BASIS OF SONGS BY MODERN HIP-HOP ARTISTS)**

Abstract. *The article looks at the issue of determination of the importance of regionality when conducting research on the characteristic features of Black English. The analysis was based on the lyrics of contemporary African-American hip-hop artists, who were born in the North and the South of the USA. Discovered differences in the use of certain characteristics of Black English let us say that in the analyzed areas the use of Black English features in speech differs only in quantitative ratio.*

Key words: *Black English, regionality, distinctive features of the language, hip-hop music*

Tatiana A. Slavgorodskaya – Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, e-mail: tanyaslavg@yandex.ru

Alexander V. Dmitriev - Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, e-mail: avd84@list.ru

УДК 811.133.1'255.211

Д.А. Соколова, Н.С. Спиридонова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Проблема повторного перевода на примере романа Альбера Камю «Посторонний»

Аннотация. *Статья посвящена актуальной в наше время теме, а именно повторному переводу, проблемам, возникающим в связи с ним, а также основным функциям перевода и классификациям уровней переводческой эквивалентности, переводческим приёмам.*

Ключевые слова: *повторный перевод, эквивалентность, функции повторного перевода, анализ текста, проблема повторного перевода*

Непрерывное развитие переводческого дискурса в исследованиях российских и зарубежных специалистов привело к расширению традиционных рамок и представлений проблемы повторного перевода, к появлению новых терминов, используемых для обозначения как известных понятий, так и понятий, долгое время находившихся на периферии научного интереса. К их числу относится понятие повторного перевода, или так называемого «переперевода» («retraduction») - слова, которое пришло к нам из французского языка. Этот термин значительно легче воспринимается на слух на французском языке, чем слово «переперевод» на русском языке, связи с чем отечественные ученые выбрали термин «повторный перевод», суть которого носит описательный характер.

В данной статье будут рассмотрены, во-первых, самые главные и значимые проблемы повторного перевода, развитие теории повторного перевода, научные работы и статьи специалистов, исследующих эту область.

Во-вторых, будет проанализирован сам термин «повторный перевод», его функции, и роль переводчика в передаче образов персонажей и личности автора самого произведения.

В-третьих, мы рассмотрим одну из самых популярных классификаций уровней переводческой эквивалентности по В.Н. Комиссарову и обсудим альтернативные решения проблемы повторного перевода посредством применения уровней из данной классификации.

Сам термин «перевод» неоднозначен и вызывает множество дискуссий, так как он многогранен и обладает специфическими аспектами, которые необходимо зафиксировать в его определении. Ученые-лингвисты дают различные трактовки понятия “перевод”. Например, А.В. Федоров объясняет термин «перевод» как «, во-первых, процесс, совершающийся в форме психического акта и состоящий в том, что речевое произведение (текст или устное высказывание), возникшее на одном, исходном, языке (ИЯ), пересоздается на другом, переводящем, языке (ПЯ); во-вторых, результат этого процесса, т.е. новое речевое произведение на ПЯ» [1, с.107]. По мнению И.С. Алексеевой, преподавателя перевода, переводчика - практика, перевод есть не что иное, как «перевыражение или перекодирование текста, порожденного на одном языке, в текст на другом языке» [1, с.109]. Профессор Р.Р. Чайковский считает, что перевод это «один из видов человеческой деятельности, наиболее совершенный вид языкового посредничества» [2, с.54]. Все эти определения имеют право на существование и дают определенное представление о сути переводческой деятельности. Профессия переводчика – одна из самых древних, ведь ещё несколько тысяч лет назад люди, говорящие на разных языках, нуждались в посреднике, который смог бы облегчить их коммуникацию. Именно благодаря переводчикам стало возможным построить тот мир, в котором мы живем и сотрудничаем сейчас. Стало возможным читать произведения великих писателей и поэтов, узнавать иностранные новости, понимать носителей иностранного языка, вести бизнес за рубежом. Отсюда становится очевидным тот факт, что профессия переводчика – один из важнейших и необходимых видов деятельности в современном обществе. Существует расхожий и весьма ошибочный стереотип о том, что, для того, чтобы стать настоящим переводчиком, необходимо лишь соответствующее образование и базовое знание языка. Все же это далеко не так. Профессия переводчика предполагает не только теоретические знания, но и представляет собой необъятное пространство для креативности, творчества, критического мышления. Опытный и грамотный переводчик учится всю жизнь, постепенно, в течение многих лет накапливая словарный запас и оттачивая переводческие навыки, в особенности если это повторный перевод. Здесь будет уместно упомянуть также, что сам процесс перевода, тем более повторного, требует немалых интеллектуальных усилий, поэтому деятельность переводчика – тяжёлый труд. Так, например, Л.В. Кушнина в своей статье, посвящённой явлению повторного перевода в системе переводческого дискурса, пишет: «Процесс перевода неизбежно распадается на два момента. Чтобы перевести, необходимо прежде всего понять, уяснить основную мысль, проанализировать, критически оценить услышанное. Далее нужно найти и подобрать соответствующие средства перевыражения текста на переводящем языке (слова, сочетания, обороты, грамматические и синтаксические формы)» [3, с. 63]. Это даёт нам понять, нужно упорно и долго трудиться, чтобы стать хорошим переводчиком.

Для того, чтобы правильно осуществлять процесс перевода на родной язык, мало владеть только лишь переводческими навыками, нужно также знать и различать уровни переводческой эквивалентности и знать, в чем отличия уровней. Для начала стоит уточнить,

что обозначает сам термин «переводческая эквивалентность». Согласно определению, данному В.В. Акуленко, это общность содержания, смысловая близость оригинала и перевода. [1, с. 356]. В процессе межъязыкового преобразования потери значений практически неизбежны, то есть значения, отраженные в тексте подлинника, передаются неполно. Следовательно, текст перевода ни в коем случае не является полным и абсолютным эквивалентом текста подлинника; основная задача переводчика заключается в том, чтобы сохранить полноту эквивалентности, минимизировать потери значений. Все же необходимо понимать, что стопроцентное совпадение значений в оригинале и в тексте перевода невозможно.

Стремясь к идеальному результату перевода, необходимо досконально изучить существующие уровни эквивалентности и условия её достижения.

В.Н. Комиссаров полагал, что цель перевода, тип переводимого текста и суть предполагаемого рецептора перевода являются решающими факторами из всех вышеназванных.

В этой статье мы рассмотрим классификацию В.Н. Комиссарова, так как она является наиболее распространённой, популярной и из неё многие авторы брали идеи для создания своих классификаций, т.е., так или иначе элементы его классификации отражались в созданных после неё.

В. Н. Комиссаров выделяет 5 типов эквивалентности. Эквивалентность первого типа сохраняет часть содержания оригинала, отражающую цель коммуникации. Между оригинальными текстами и переводами второй группы эквивалентности существует большая общность содержания, чем при эквивалентности первого типа. Данный уровень основан на переводах, семантическая общность которых образуется не за счёт близости значений использованных языковых средств. В третьем типе эквивалентности присутствуют особенности второго уровня, а именно – отсутствие параллелизма лексического состава и синтаксической структуры. Также этому уровню свойственно сохранение общих понятий при переводе, с помощью которых описывается ситуация или событие в оригинале.

Четвёртый тип эквивалентности вобрал в себя три компонента содержания из третьего типа. На нём воспроизводится большая часть значений синтаксических структур оригинала. Более того, посредством синтаксического параллелизма оригинала и перевода можно соотнести отдельные элементы этих текстов.

Для данного уровня также характерны значительный параллелизм лексического состава и сохранение в переводе всех трех частей содержания оригинала: цели коммуникации, указания на ситуацию и способа ее описания.

И наконец, эквивалентность пятого типа предполагает сохранение в переводе и стилистической характеристики оригинала. Тем не менее нередко соответствующие друг другу по основному содержанию слова двух языков принадлежат к разным типам речи, и стилистический компонент значения слова оригинала оказывается утраченным в переводе. Правда, такое нарушение незначительно и его можно компенсировать путём воспроизведения этого компонента в переводе иного слова в пределах высказывания или даже в каком-либо соседнем высказывании, соответственно, таким образом можно обеспечить необходимую степень стилистической эквивалентности. Без компенсации такого

рода не обойтись при переводе художественной литературы, где в высшей степени важно сохранить стилистические особенности оригинала.

Таким образом, проблему повторного перевода возможно решить с помощью правильно подобранного уровня эквивалентности и определения классификации уровней эквивалентности, основательному изучению данных классификаций, с помощью профессиональных и личных качеств переводчика, его восприятия личности автора и литературных образов, а также подобрав правильные языковые средства для максимально точной передачи основной идеи автора произведения.

Огромную роль в переводе играют переводческие приёмы, выбранные переводчиком. Они способны как показать многообразие языка, так и способны существенно повлиять на смысл, идею произведения, на образы персонажей, на их восприятие. Переводческие приёмы делятся на лексические, семантические и синтаксические, в них водят замены, опущение, добавление, конкретизация, калькирование, генерализация и другие. Разберём некоторые из них на примере переводов романа Альбера Камю «Посторонний» авторов Н. Галь и Н.И. Немчиновой.

Если взять третью часть, начинающуюся со слов Мерсо: «*Aujourd'hui j'ai beaucoup travaillé au bureau*». Н. Галь при повторном переводе этой фразы использует замену местоимения Je на «у меня» и перестановку (обстоятельство переносится в начало предложения): Сегодня в конторе у меня набралось много дела. Н.И. Немчинова прибегает к добавлению, добавив слово «пришлось», которого не было в изначальном варианте, и опущению подлежащего Je: Сегодня пришлось много поработать в конторе.

Ещё один из примеров – будут еще сложные? – это перевод фразы: «*Ils ont l'air de la même race et pourtant ils se détestent.*». Перевод Н. Галь звучит так: «Похоже, что оба одной породы – и, однако, они друг друга ненавидят.», где использована перестановка, а в переводе Н.И. Немчиновой мы видим лексическую замену «l'air»: Они как будто одной породы, а между тем ненавидят друг друга.

Далее рассмотрим более длинный пример с большим количеством переводческих приемов: «*À force de vivre avec lui, seuls tous les deux dans une petite chambre, le vieux Salamano a fini par lui ressembler*». Здесь использованы практически все существующие переводческие приёмы, произведены как синтаксические, так лексические и грамматические трансформации, причём у обоих авторов. Н. Галь использует перестановку («*le vieux Salamano*»), добавление («ютится»), лексическую замену («*une petite chambre*»), грамматическую замену (синтаксическую замену в сложном предложении): «Старик Саламано ютится со своим псом в тесной комнатенке и за долгие годы сам стал похож на него». Н.И. Немчинова также использует перестановку, добавление («одинок»), лексическую замену (замена формы слова, «комнатушка» вместо нейтральной «*chambre*») и грамматическую замену (синтаксическую замену в сложном предложении): «Старик Саламано живет одиноко вместе с ней в маленькой комнатухе и в конце концов стал похож на своего пса».

Следующий пример использования переводческого приёма очень короткий, однако он демонстрирует, как можно заменить фразу, заменив все лексические единицы не

однокоренными, при этом сохранив стилистический, смысловой и эмоциональный окрас, свойственный оригиналу.

В данном примере разозлившийся Саламано говорит о своём псе: «*Il est toujours là.*», которое Н. Галь переводит как: «Опостылил он мне...», используя здесь и перестановку, и лексическую замену частей речи, и опущение, и грамматическую замену. Те же приёмы можно наблюдать и у Н.И. Немчиновой, но уже в другой фразе: «Пропади она пропадом!». Таким образом, мы можем увидеть, как правильно передано раздражение, которое испытывал старик к собаке, выраженное, в сдержанном, казалось бы, французском «*Il est toujours là.*», и как эти два перевода выражают выраженные сквозь зубы эмоции Саламано, которые он ранее сдерживал.

Таким образом, мы приходим к заключению, что разнообразие многочисленных переводческих приёмов позволяет точно отразить, исказить смысл переводимого текста или же придать иной эмоциональный, стилистический окрас фразам героев, оказав определённое влияние на читателя и его восприятие их внутреннего мира. Кроме того, перевод показывает определённое личное отношение переводчика к произведению и образам, что также автоматически передаётся читателю. Следовательно, в процессе перевода перед переводчиком стоит одна из важнейших задач – «считать» идею, посыл, вкладываемый автором в произведение и правильно её интерпретировать.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: УРСС, 2004. 608 с.
2. Чайковский Р.Р. Основы художественного перевода. М.: Магадан, 2008. 182 с.
3. Кушнина Л.В., Голубева Г. И., Югова Е. Н. Повторный перевод в системе переводческого дискурса. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 9(63): в 3-х ч.

Соколова Дарья Алексеевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия.

Спиридонова Наталья Сергеевна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: nataliasan@mail.ru

THE PROBLEM OF RETRANSLATION ON THE EXAMPLE OF ALBERT CAMUS' NOVEL "THE STRANGER"

Abstract. *The article looks at particularly relevant topic, namely, re-translation, problems arising with it, and the main functions of re-translation and classifications of levels of translation equivalence.*

Key words: *re-translation, equivalence, functions of re-translation, text analysis, the problem of re-translation*

Darya A. Sokolova - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia.

УДК81`34

А.С. Спасова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Ожидаемые проявления интонационной интерференции в английской речи носителей русского языка

Аннотация. *Данная статья посвящена исследованию интонационной интерференции в английской речи носителей русского языка. В статье проведён анализ литературы, посвящённой указанной теме, рассмотрены особенности интонационных систем двух языков, выявлены возможные проявления интерференции. В частности, типичными ошибками являются перенос фразового ударения и изменение интонационного контура в соответствии с особенностями родного языка. Предлагаемая тема представляет научный интерес, т.к. результаты полученного анализа помогут предотвратить появление интонационных ошибок и обогатить методику преподавания фонетики студентам профильных вузов.*

Ключевые слова: *интерференция, интонация, интонационный контур, фонетика, английский язык*

Главная причина появления интонационных ошибок в речи на английском языке у носителей русского языка – различия между интонационными системами русского и английского языков. Появление в речи ошибок не только грамматического, но и фонетического характера могут вызвать непонимание со стороны собеседника, неправильную интерпретацию намерений, желаний, мыслей говорящего. Возникают трудности при общении, что приводит к коммуникативным неудачам. Основными причинами возникновения фонетической интерференции являются интонационные расхождения в системах взаимодействующих языков, различия в локализации интонационного центра, выбор фразового ударения, которое определяется контекстом. При разговоре на английском языке, высказывания интонационно оформляются в соответствии с особенностями интонационной системы родного языка, что вызывает появление ошибок. Актуальность данной темы обусловлена возрастающей потребностью межнационального общения. Следует упомянуть, что зачастую при обучении английскому языку аспект обучения правильному интонированию игнорируется.

Системы русской интонации ранее описаны многими исследователями: Е.А. Брызгуновой [1], Л. В. Бондарко и Л.А. Вербицкой [2]. Описанием английской интонационной системы, в частности, занимались Дж. Д. О'Коннор [3] и Е.Я. Антипова [4]. В рамках данной работы был проведён сопоставительный анализ описаний интонационных систем русского и английского языков в работах вышеуказанных авторов, а также выявлены потенциальные ошибки, возникающие при коммуникации на английском языке у носителей русского языка.

Задачей исследования является выявление потенциальной интерференции на суперсегментном уровне на основе сопоставления систем двух языков: русского и английского с целью разработки дальнейших методик устранения и корректировки возможных ошибок у учащихся. Методика изучения интерференции предполагает сопоставление систем языков, которые участвуют в процессе интерференции, и получение списка потенциальных проявлений интерференции, путем типологического сравнения систем языков [5]. Анализ теоретической литературы по данному вопросу, а также сравнение двух интонационных систем позволили выявить потенциальную интерференцию в английской речи носителей русского языка. Результаты предпринятого анализа могут служить основой для практической деятельности при обучении фонетике английского языка русскоговорящих студентов.

Многие исследователи анализировали проблему интерференции на уровне интонации. Так, в статье «Типология ошибок в локализации интонационного центра высказывания в английской неродной речи» Е.Н. Макарова [6] рассматривает проблему интонационной интерференции, проявляющейся в виде смещений интонационного центра высказывания в английской речи русскоговорящими людьми, и анализирует типологию ошибок при локализации интонационного центра. В работе «Просодические и интонационные ошибки в английской речи носителей русского языка» [7] Е.В. Лаптева анализирует явление просодической интерференции у русскоговорящих людей, где интонационные ошибки приводят к искажению смысла. Подобного рода ошибки, связанные с реализацией нисходяще-восходящего тона проанализированы в статье Н.Б. Вольской «Интонация и языковой контакт: прагматический аспект внутри- и межъязыковой интерференции» [8]. М.В. Панкратова в статье «Основные характеристики интонационного оформления речевых единиц обращения в английской речи русских» [9] также рассматривает ошибки русскоговорящих при реализации подобного интонационного контура при произнесении фраз приветствия, прощания, обращения. Е.В. Лаптева в работе «Просодическая интерференция в оформлении английских нефинальных синтагм носителями русского языка: экспериментально-фонетическое исследование на материале подготовленной и неподготовленной монологической речи» [10] исследует проблему проявления интерференции при произнесении вводных единиц речи.

На основе сравнения и выявления различий интонационных систем Е.А. Брызгуновой [1] и Дж. Д. О'Коннора [3] русского и английского языков соответственно были выявлены потенциальные интонационные ошибки в английской речи носителей русского языка. В настоящей статье продемонстрированы примеры предложений, взятых из научных работ Е.А. Брызгуновой [1] и Дж. Д. О'Коннора [3].

В интонационной системе английского языка традиционно выделяют несколько основных контуров: *falling tone* – нисходящий тон, который при этом может осуществляться с низким падением тона (*low fall*) или с высоким (*high fall*). Противоположный ему – *rising tone* – восходящий тон, который также подразделяется на тон с низким подъёмом (*low rise*) и с высоким подъёмом (*high rise*). В работах Дж.Д. О'Коннора [3] и Е.Я. Антиповой [4] перечислены основные изменения интонационного контура с учетом предцентральной и постцентральной части синтагмы в зависимости от коммуникативного типа высказывания.

Определённым типам предложений соответствуют определённые интонационные контуры. Причиной появления интерференции является разница в интонационных контурах (ИК) русского и английского языка для одних и тех же коммуникативных типов высказываний. Так, например, общий вопрос в русском языке выражается ИК-3, который характеризуется восходящим движением тона в интонационном центре и резкое падение тона в постцентре [1]. Этот же тип вопроса в английском языке имеет восходящий тон. Колебания тона в английском языке в предцентре сосредоточены в нижней полосе интонационного диапазона, интонационный центр и постцентр имеют высокий тон, интонационный центр произносится с восходящим тоном [2]. Различие в интонационных контурах заключается в уровне тона в постцентральной части. Так, интерференция может проявляться в произнесении английского вопроса с нисходящим тоном в постцентре.

Для реализации специального вопроса в русском языке используется ИК-2, где предцентр, произносится на среднем тоне, ударная часть – произносится с понижением тона или в диапазоне предцентра. Для специального вопроса в английском языке характерно понижение тона. Интонационный центр специального вопроса выражен высоким уровнем тона, а постцентр – нисходящим тоном. Такой контур предполагает вопрос официального, строго, делового характера [4]. Если специальный вопрос реализуется с повышением тона в интонационном центре, то он выражает заинтересованность, искренность. Данная существенная особенность специального вопроса в английском языке также может стать поводом для совершения ошибки.

ИК-4 употребляется при выражении вопроса, который связан сопоставительными отношениями с предшествующим предложением. В начале такого вопроса стоит союз «а». В предцентральной части ИК-4 колебания тона сосредоточены в средне верхней полосе ее диапазона или образуют восходящее – нисходящее направление. Интонационный центр произносится на уровне тона ниже предцентральной части; постцентральной часть произносится выше уровня центра и предцентральной части [1]. Данный тип вопроса с союзом в английском языке имеет низкое начало и падение тона в конце. Английский вопрос с союзом русскоговорящий человек может произнести с повышением тона, что является отклонением от нормы.

Существует ещё одна категория вопросов, которые используются при переспросе. В русском языке они выражены ИК-3, который характеризуется восходящим движением тона в интонационном центре и резким понижением тона в постцентре [1]. В английском языке этот тип вопроса имеет восходящий тон в интонационном центре, в постцентре не характерно понижение тона, так как колебания тона остаются на том же уровне, что и в интонационном центре [4].

Кроме того, интерференция может проявиться при реализации команд в английском языке. Следует учесть, что строгие команды, требования или приказы в обоих языках выражаются с падением тона. Однако предложения с просьбами реализуются по-разному в двух языках. В русском языке они выражаются ИК-3, для которого характерно восходящее движение тона в интонационном центре и последующее резкое падение тона в постцентре [1]. В английском языке вежливые повелительные предложения имеют высокое падение тона

в интонационном центре и повышение тона в постцентре. В данном случае появление интерференции может придать излишнюю грубость или строгость речи [4].

Предложение с противопоставлением в русском и английском языках имеют разные интонационные контуры. Также их отличительной особенностью является интонационное деление предложения на две части. В русском языке первая синтагма выражена ИК-2, вторая – ИК-1. Обе реализованы с нисходящим тоном. Для первой интонационной части в английском языке характерно понижение тона, во второй – повышение. Необходимо отметить, что интонационное ударение будет падать на те слова, которые противопоставляются. Следовательно, из-за неправильной реализации интонационного контура предложение может потерять смысл, что вызовет непонимание. «This cake is for **tomorrow**, not for **today**» [11] – в данном случае противопоставляется время, а не сам пирог. «Сегодня **семинара** не будет, а не **лекции**» [12] – как видим, в русском языке аналогичное явление. Однако в данном предложении противопоставлены предметы, а не время, которое выражено словом «сегодня».

Выражение приветствия и прощание имеют разные контуры в рассматриваемых языках. В русском языке для этого используется ИК-2. В английском языке подобные предложения реализуются с низким тоном в предцентре и повышением тона в интонационном центре.

Для конкретизации или пояснения уточняющее слово или фраза ставятся в конце предложения. Данные конструкции имеют свой интонационный контур, который различен в русском и английском языках. Однако существует условное разделение подобных сообщений на 2 части. В русском языке для первой синтагмы используется ИК-3, для второй, поясняющей информацию – ИК-2. В английском языке первая синтагма имеет нисходящий тон, вторая – восходящий [11]. Интерференция может возникнуть при произнесении второй синтагмы, что обусловлено различными интонационными контурами в двух языках.

Различного рода предупреждения в русском и английском языках произносятся по-разному. В первом случае ИК-2 служит для выражения опасности. Во втором случае – нисходяще-восходящий тон. Произнесение предупреждения на английском языке с нисходящим тоном, что соответствует русскому языку, будет означать приказ [4]. Это может вызвать у слушающего неправильную интерпретацию сообщения.

Повелительные предложения выражают предлог, побуждение к действию. В русском языке для реализаций таких высказываний служит ИК-5. Как и в английском языке, данный тип предложений имеет два интонационных центра. На гласном первого центра – восходящее движение тона, на гласном второго – нисходящее: уровень тона интонационного центра выше предцентра и постцентра [1]. В английском языке интонационный центр первой синтагмы имеет нисходящий тон, интонационный центр второй синтагмы – восходящий [4]. На основе различия уровня тона в постцентрах двух языков возможно появление интерференции.

Поддержание диалога подразумевает утвердительные выражения, требующие ответной реакции собеседника. В русском языке они произносятся с употреблением ИК-6. На гласном центра восходящее движение тона выше предцентра, уровень тона постцентра также выше предцентра. В английском языке предцентровая часть реализуется на среднем

или высоком уровне интонационного диапазона, далее в интонационном центре происходит понижение тона [11]. Таким образом, в русском языке движение тона в интонационном центре восходящее, в английском – нисходящее. Данное отличие в интонационном центре и в постцентральной части является основой для возникновения ошибки.

В русском языке для реализации восклицательных предложений, служащих для выражения оценки говорящего используется ИК-6. Следует отметить, что уровень тона в предцентре выше, чем в интонационном центре [1]. Для английской интонации в данных восклицательных предложениях характерен восходяще-нисходящий тон. Данный тон используется чаще всего в рамках одного или двух слов [4]. Разница в движении тона в интонационных центрах служит местом образования интерференции. Английское восклицательное предложение может быть произнесено с восходящим тоном.

Проявление интерференции в речи может вызвать непонимание со стороны собеседника; намерения и желания говорящего могут быть интерпретированы неправильно, что ведет к коммуникативным неудачам. Полученные данные могут быть использованы в дальнейшем для разработки методик предотвращения появления интерференции и служить основой для практической деятельности при обучении фонетике английского языка русскоговорящих студентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Русская грамматика. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Введение в морфемистику. Словообразование. Морфология. Т. 1 / под ред. Н. Ю. Шведовой [и др.] Москва: Издат. «Наука», 1980. – 778 с.
2. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики: учеб. пособие / Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета. – Москва, 2004. – 160 с.
3. O'Connor J.D. Better English Pronunciation. – Cambridge: Cambridge University Press, 1980. – 150 p.
4. Пособие по английской интонации: учебник / Антипова Е.Я., Каневская С.Л., Пигулевская Г.А. – Москва: Просвещение, 1985. – 223 с.
5. Шумилина Т.Н. Иерархия интерферирующих систем в просодике предложения: экспериментально-фонетическое исследование на материале обучения интонации английской речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Т.Н. Шумилина. – Ленинград, 1985. – 220 с.
6. Макарова Е.Н. Типология ошибок в локализации интонационного центра высказывания в английской неродной речи // Вестник Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова. Серия: Филологические науки, №1, 2012. – С. 42 – 49.
7. Лаптева Е.В. Просодические и интонационные ошибки в английской речи носителей русского языка // Порталус // Научная цифровая библиотека. 2012. URL:https://portalus.ru/modules/sensation/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1331380386&archive=&start_from=&ucat= (дата обращения: 27.02.2020)

8. Вольская Н.Б. Интонация и языковой контакт: прагматический аспект внутри- и межъязыковой интерференции // сборник трудов XLII международной филологической конференции, 2014. – С. 85 – 92.
9. Панкратова М.В. Основные характеристики интонационного оформления речевых единиц обращения в английской речи русских // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, №1, 2007. – С. 169 – 173.
10. Лаптева Е.В. Просодическая интерференция в оформлении английских нефинальных синтагм носителями русского языка: Экспериментально-фонетическое исследование на материале подготовленной и неподготовленной монологической речи: дис. ... канд. ист. наук / Е.В. Лаптева. – Москва, 2001. – 234 с.
11. Hewings M. English Pronunciation in Use. Advanced. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 192 p.
12. Малышева Е.Г., Роголева О.С. Современный русский язык. Фонетика. Орфоэпия: учеб. пособие / Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского. – Омск, 2012. – 172 с.

Спасова Анастасия Сергеевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: anastasia.spasova@mail.ru

Агафонова Марина Павловна – ассистент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: m.p.agafonova@yandex.ru

EXPECTED MANIFESTATIONS OF INTONATION INTERFERENCE IN THE ENGLISH SPEECH OF RUSSIAN NATIVE SPEAKERS

Abstract. *This article is devoted to the study of intonation interference of Russian native speakers in English. The article presents the analysis of literature on the subject, gives description of the features of intonation systems in two languages and reveals possible displays of interference. Typical mistakes are the change in the stress position of the phrase and in the intonation contour according to the peculiarities of the native language. The results of the analysis may help to prevent mistakes in the intonation contour and enrich the methodology of teaching phonetics to the students of profile universities.*

Key words: *interference, intonation, intonation contour, phonetics, English language*

Anastasia S. Spasova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: anastasia.spasova@mail.ru

Marina P. Agafonova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: m.p.agafonova@yandex.ru

Мотивация студентов к процессу обучения на Национальной Платформе «Открытое образование»

Аннотация. В статье рассматривается проблема мотивация студентов к процессу обучения на Национальной Платформе Открытое образование. В статье представлены результаты на основе проведенного анкетирования студентов политехнического университета, по итогам исследования были выведены рекомендации для создателей MOOK в том числе и использование активных и интерактивных методов обучения: проблемная лекция, лекция-диалог, лекция-провокация, деловая игра, онлайн-тренажеры и др.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система управления обучением, СУО, мотивация обучающихся, видео лекция, взаимодействие обучающихся, MOOK

В современной системе образования, как и в других сферах жизни, неизбежны существенные качественные изменения, обусловленность этих преобразований заключается в развитии различных интерактивных технологий и их повышающемся влиянии на всевозможные сферы деятельности человека. Обоснованной необходимостью педагогики на современном этапе является активное реформирование в направлении признания центральной фигуры студента в учебном процессе, с одновременным развитием его познавательной активности. Данный процесс в основе своей предусматривает активную перестройку учебного процесса, целью в конечном итоге, которого должно стать максимальное раскрытие индивидуальных возможностей личности каждого обучающегося. Именно электронное обучение на современном этапе помогает системе образования в улучшении и перестройке учебного процесса [1].

Согласно определению ЮНЕСКО, электронное обучение, или e-learning, это «обучение с помощью Интернет и мультимедиа» [2]. Термин «электронное обучение» — это очень широкое понятие, которое включает в себя множество аспектов. Прежде всего, это самостоятельная работа учащихся с электронными ресурсами посредством компьютеров, планшетов, мобильных телефонов. Технологии позволяют учащимся и преподавателям взаимодействовать дистанционно. Посредством электронного обучения можно круглосуточно иметь доступ к базе знаний, которая включает в себя всевозможные образовательные ресурсы, из любой точки мира, где есть подключение к сети Интернет.

Мотивация — это сила, которая вызывает движение в человеке. Фактически любой агент, вызывающий активность (внутреннюю или внешнюю) в живом существе, рассматривается как тип мотивации [3, с.16].

Согласно определению РМВОК (Project Management Body Of Knowledge), мотивация — это "побуждение людей к достижению высокого уровня производительности и преодолению барьеров для изменений. "Психологи дали различные определения в зависимости от отношения к феномену мотивации [4, с.72-73].

Существует два вида мотивации: внутренняя и внешняя. Внутренняя мотивация относится к мотивации, которая вызвана интересом или удовольствием от самой задачи и существует внутри индивида, а не зависит от какого-либо внешнего давления. Внутренняя мотивация изучается социальными и педагогическими психологами с начала 1970-х гг. исследования показали, что она обычно ассоциируется с высокими образовательными достижениями и удовольствием от теории оценки студента. Студенты, вероятно, будут внутренне мотивированы, если они: приписывают свои образовательные результаты факторам, находящимся под их собственным контролем (например, затраченным усилиям), считают, что они могут быть эффективными агентами в достижении желаемых целей (т. е. результаты не определяются удачей), заинтересованы в овладении темой, а не просто зубрежкой для достижения хороших оценок. Внешняя мотивация приходит извне индивида. Общие внешние мотивы — это награды, такие как деньги и оценки, принуждение и угроза наказания. Социально-психологические исследования показали, что внешнее вознаграждение может привести к чрезмерному оправданию и последующему снижению внутренней мотивации [5, с.45-50].

Повышают ли награды результаты обучения? Этот вопрос уже давно вызывает споры в педагогической литературе. Согласно последним открытиям в когнитивной нейробиологии, ответ, кажется, да. Действительно, было проведено несколько исследований, которые показали, что вознаграждение (например, деньги) усиливает обучение за счет модуляции функции гиппокампа сетью вознаграждения в мозге (Adcock, Thangavel, Whitfield-Gabrielli, Knutson & Gabrieli, 2006). Исходя из этого, некоторые утверждают ценность вознаграждения в образовании (Howard-Jones & Jay, 2016), (Murayama & Kitagami, 2014) [6].

Исследования показывают, что использование образовательных платформ и MOOC, и в целом образование в онлайн, хотя и является одним из самых доступных и простых для потребителя видов образовательных продуктов, дается далеко не всем. К такому обучению привлекается десятки тысяч человек, но 90% обучающихся бросают занятия до получения сертификата об окончании курса. Причиной отсева слушателей эксперты объясняют именно таким фактором как мотивация, выделяют именно с какой целью студент начинает обучение в MOOC. Причины могут быть разными и именно эту проблематику мы поднимаем в нашем исследовании. Также в поле наших интересов входит осведомленность студентов технических вузов и их отношение к электронному образованию в целом.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, активно развивает Электронную информационно-образовательную среду (далее ЭИОС), поэтому данное исследование было направлено на изучение мотивации студентов при работе в ЭИОС «Открытый Политех», а также отношения студентов технических вузов к электронному обучению в целом.

Цель исследования – выявить уровень осведомленности студентов об электронном обучении и их основную мотивацию к обучению онлайн. Объект исследования – студенты Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Предмет исследования - отношения студентов к электронному обучению и мотивация на прохождения обучения онлайн [7, с. 12-20].

Характеристики выборки: в исследовании приняло участие 126 студентов, учащихся Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого из их: 92,1% очного отделения, заочного 6,3% и вечернего 1,6%, из которых 42,9% женщины, и 57,1% мужчины. Из 126 респондента мы получили 52 ответа на анкету о мотивации слушателей к обучению на курсе и к его завершению на Национальной платформе «Открытое Образование», из них большинство изучали на образовательной платформе «Физическую культуру и спорт», также «Экономику и управление». В целом результаты о пройденных курсах были предсказуемы, так как у студентов первокурсников в рабочей программе присутствует прохождение таких дисциплин как «Физическую культуру и спорт» в онлайн-формате. С результатами можно ознакомиться.

Респонденты спокойно, но с интересом воспринимают идею изучения того или иного материала посредством электронного обучения, не испытывая при этом негативных эмоций. Так же можно заметить, что возможность стать участником образовательного процесса онлайн на практике вызывает у них не просто интерес, но и радость, а это значит, что элементы электронного обучения воспринимаются в позитивном ключе и являются в глазах студентов благоприятным явлением.

Опыт электронного обучения студентов говорит о том, что опрошенные регулярно используют электронные ресурсы в своём обучении в то время, как только 32,7% опрошенных на своём опыте прошли только один или два онлайн-курса.

Большинство студентов на вопрос «Почему вы выбрали данный курс?» ответили, что выбор курса обусловлен «Требованиями организации или учебного заведения»; также студентам при выборе курса было важны такие моменты как: «Интереса к тематике курса» и «Требования работы/учёбы». Исходя из анализа опыта участников исследования, можно выделить ряд преимуществ использования электронных ресурсов при обучении, которые были выделены по результатам анкетирования, а именно: возможность быстрого доступа к полезной информации, распоряжаясь при этом своим временем. Но нельзя забывать и про ограничения, над которыми следует работать – это трудности в получении обратной связи, ограниченные возможности для коммуникации и отсутствие внешнего контроля, который оказался важным для анкетированных.

Исходя из этих данных, мы проанализировали активность прохождения студентами онлайн-курсов. Отвечая на вопрос, «На каком этапе прохождения курса на openedu.ru Вы окончили обучение?», большинство респондентов отвечали – «На стадии прохождения курса» и лишь 13,5% – «Изучили 80-100%, сертификат не получали».

Причины, по которым студенты не завершали обучение были разными, но именно нехватка времени и потеря мотивации к прохождению были основными для студентов, также продолжительность курса (слишком долгий курс) и отсутствие потребности в прохождении были для студентов основными причинами для окончания прохождения курса.

Для тех же студентов, которые получили сертификат и прошли курс до конца, для удержания интереса к материалам курса послужили: желание самого студента завершить курс, практическая польза от курса, интересная подача материала, понятная структура курса.

При выборе электронных ресурсов наиболее значимым критерием для студентов стала форма доступа к ресурсу (свободный доступ или доступ по подписке), и только после этого

студентов интересует форма использования ресурса, интерфейс, а также возможность получить сопровождение и обратную связь в процессе обучения.

Хотелось бы отметить, что все результаты являются достоверными и применимы исключительно для исследовательских целей. В дальнейшем полученные результаты могут использоваться в исследованиях на тему опыта использования, восприятия и представления об электронном обучении.

Из результатов исследования мы можем выделить основные тенденции. Для студентов основным мотиватором к прохождению курса является программа вуза, что говорит о высоком уровне ответственности вуза при написании онлайн-курсов, так как в дальнейшем студент будет отталкиваться от первичного опыта прохождения онлайн курсов.

В целях повышения мотивации к прохождению массовых открытых онлайн-курсов на платформе «Открытое Образование», можно сформулировать некоторые рекомендации.

Прежде всего, стоит поддерживать мотивацию студентов посредством востребованности онлайн-курсов. Курсы не должны становиться для студентов дополнительной невостребованной нагрузкой, их важно интегрировать в учебный процесс. В нашем исследовании мы видим, что продолжительность курса для студентов играет большую роль, поэтому для улучшения учебного процесса темы и сроки онлайн-курсов должны соответствовать рабочей программе дисциплины, в рамках которой студентам нужно их пройти. Таким образом, будет возможность применять технологию перевернутого класса: студенты будут сначала знакомиться с теоретическим материалом на массовом открытом онлайн курсе, закреплять его посредством заданий онлайн, а после этого отрабатывать материал на практике на очных занятиях. Это позволит сделать учебный процесс более эффективным и уделить больше времени переводу теоретического материала в практическую плоскость.

Кроме того, одним из наиболее популярных механизмов повышения мотивации студентов при прохождении массовых открытых онлайн-курсов становится применение геймификации. По результатам нашего исследования мы видим, что для студента в ходе прохождения курса важным критерием является именно его формат. В этом случае мотивацию могут повысить такие составляющие, как соревновательный момент, рейтинги, получение наград (например, бейджи за пройденные модули), а также получение своевременной конструктивной обратной связи как от других студентов, так и от экспертов курса.

Не стоит забывать и о том, что самой лучшей мотивацией будет лично ориентированная информация для студентов. Для того, чтобы она стала такой, онлайн-курс не должен быть оторван от жизни, а должен стать ступенью на пути к достижению личной цели студента, что важно до него донести.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Двенадцать решений для нового образования. // Доклад центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. - Москва, 2018. – 54 с.
2. Наумова И.М., Поначугин А.В. Сравнительный анализ эффективности традиционных и дистанционных образовательных технологий // Сборник «Учиться и жить вместе:

- современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». Международная научно-практическая конференция ЮНЕСКО. – Казань, 2014. - С. 97-101.
3. Proceedings of the 2019 2nd International Conference on Machine Learning and Machine Intelligence. Association for Computing Machinery. - New York, NY, USA, 2019. - P. 26-29.
 4. Husain F., Hanim S., Fernando Y., and Nejati M. Education Service Delivery and Students Satisfaction: A Study of Private Colleges in Malaysia // Global Business and Management Research: An International Journal. Universal Publishers - Boca Raton, Florida, USA. 2009. - 1(1). - P. 64-72.
 5. Tohidi H. Review the benefits of using Value Engineering in Information Technology Project Management, Procedia-Computer Science Journal. – 2011. - Vol. 3. - P. 917-924.
 6. Greiner K., Westbrook T. Academic service quality and instructional quality // Journal of the First-year Experience and Students in Transition/ - 2002. - 14(2). - P. 7-30.
 7. Методы психологического исследования // сост. З.А. Киреева. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – 186 с.

Толоченко Екатерина Сергеевна — магистрант; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: katia.tolochenko@yandex.ru

Кунина Ольга Олеговна — магистрант; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: okun96@mail.ru

Манскова Ксения Евгеньевна — магистрант; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: manskovak@gmail.com

STUDENTS' MOTIVATION TO STUDY AT THE NATIONAL PLATFORM OPEN EDUCATION

Abstract. *The article addresses the problem of motivating students to the learning process in the National Open Education Platform. The article presents the results based on a survey of students of the Polytechnic University, based on the results of the study, recommendations were presented for the creators of MOOKs that use active and interactive teaching methods: problem lecture, lecture dialogue, lecture provocation, business game, online simulators, etc.*

Key words: *distance learning, learning management system, SUO, motivation of students, video lecture, student interaction, MOOC*

Ekaterina S. Tolochenko – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: Katia.tolochenko@yandex.ru

Olga O. Kunina – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: okun96@mail.ru

Kseniya E. Manskova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: manskovak@gmail.com

УДК 81.25

А.Е. Попкова, Л.К. Бободжанова
Санкт-петербургский политехнический университет Петра Великого

Проблемы эвфемизации испанской разговорной речи при переводе на английский язык (на материале испаноязычных сериалов)

Аннотация. Настоящая работа посвящена изучению особенностей эвфемизации испанской разговорной речи при переводе на английский язык. В работе рассмотрен аудиовизуальный перевод, как особый вид переводческой деятельности, проанализированы основные виды аудиовизуального перевода. Приведенные примеры перевода сериалов, в которых перевод табуированной лексики адаптируется под зрителей в испаноязычных и англоязычных странах. Изучены и рассмотрены особенности перевода резких слов или словосочетаний, а также препятствия и ошибки, которые могут возникнуть при аудиовизуальном переводе эвфемизмов в сериалах.

Ключевые слова: эвфемизм, аудиовизуальный перевод, спонтанная речь, приёмы перевода, киноперевод, национально-культурные особенности

Особенности современной спонтанной речи вызывают большие споры между лингвистами. Спонтанная речь – это всегда устная речь, а она, как правило, часто является неподготовленной, то есть осуществляется говорящим в зависимости от меняющихся коммуникативных условий [1]. В неподготовленной речи неоднократно встречаются отклонения от норм, в отличие от подготовленной речи (письменной). Нередко, авторы литературных произведений используют в прямой речи героев особенности устной речи, например, эмоционально-экспрессивные выражения (положительные и отрицательные) и обиходно-бытовые выражения, что вызывает особую сложность при переводе на язык другой культуры. Поэтому, важно подчеркнуть, что переводчику нужно уметь адаптировать текст языка оригинала к иноязычной культуре, которая, в свою очередь, имеет определенные ценности и понятия, зачастую несхожие с культурой языка оригинала. В таком случае избежать межкультурных конфликтов помогают эвфемизмы. Переводчик часто употребляет их вместо тождественных по значению лексических единиц, которые являются резкими, нетактичными или грубыми. В совокупности эвфемизмы являются наиболее толерантными словами или словосочетаниями, которые, в свою очередь, употребляются взамен тех, которые могут задеть, оскорбить или обидеть участников коммуникации. Таким образом, с их помощью речь героев звучит естественно для той или иной культуры. Однако проблема перевода такого лингвистического явления, как эвфемизация, на английский язык остается малоизученной и представляет особый интерес для теории перевода. Учитывая тот факт, что сценарий любого фильма подлежит визуализации, то зритель особенно внимательно обращает внимание на сказанное героем в той или иной речевой ситуации. Ярким примером

для изучения спонтанной речи нам представляются испанские сериалы “La Casa de Papel” и “Élite”.

Целью данной работы является изучение основных проблем перевода эвфемизмов с испанского на английский язык на примере перевода сериала “La Casa de Papel” и “Élite”. Для её достижения были поставлены следующие задачи: изучить теоретическую литературу по проблематике; дать определения понятиям «спонтанная речь» и «эвфемизм»; выявить специфику классификации эвфемизмов; изучить функции эвфемизмов в речи; обозначить возможные переводческие приёмы; выявить проблемы, с которыми сталкивается переводчик при переводе.

В ходе работы над темой были применены методы теоретического исследования (изучение, теоретический анализ и обобщение научной литературы по рассматриваемой проблеме) и методы эмпирического исследования (выявление и анализ приёмов перевода эвфемистической лексики с испанского на английский язык на материале испаноязычных сериалов).

Актуальность проведённого исследования обусловлена тем, что проблема неаккуратности выражения своих мыслей и правильное использование эвфемизмов интернациональна и касается носителей любой культуры (в нашем случае англоязычной и испаноязычной). Стоит отметить, что большая ответственность лежит на экспертах в области аудиовизуального перевода, так как именно они являются ликвидаторами возможных межкультурных разногласий, порожденными национально-культурными особенностями в кино, которое является одним из самых востребованных источников информации.

Матасов Р.А. в своих работах, посвященных аудиовизуальному переводу, рассматривал термин «кино/видео перевод», как перевод художественных игровых и анимационных фильмов, а также сериалов [2]. Стремительная визуализация современной культуры ставит новые задачи перед лингвистикой. Сугубо вербальные произведения занимают все меньшее место в массовой коммуникации. Изобразительный ряд превращается из подчиненного источника информации в равноправный компонент текста. Книга утрачивает свои позиции в дискурсе развлечений, ее вытесняет кинотекст. Относительно недавно исследователи теории перевода согласились с тем, что так называемый «аудиовизуальный перевод» – это не просто частная разновидность переводоведения, но и самостоятельная область исследований [2]. Аудиовизуальный перевод, будучи особым видом перевода, при котором реципиент получает информацию сразу по двум каналам восприятия, требует от переводчика кинофильмов иных навыков, которые значительно отличаются от тех, что необходимы для устного или письменного перевода. Следовательно, переводчик в сфере аудиовизуального перевода должен обладать множеством компетенций, одна из которых культурно-социальная [2]. Переводчику необходимо понимать аспекты реальной или вымышленной культуры, их места в системе ценностей исходной культуры, а также способы передачи этих аспектов в переводе, в особенности при переводе спонтанной речи, где перед ним стоит задача максимально приобщить текст к той или иной культуре.

По мнению А.М.Антиповой под спонтанной речью понимается «разновидность устной речи в диалогической форме, отличающейся тем, что участники диалога не готовятся к акту общения, не обдумывают заранее того, что намереваются высказать» [1]. Р.М.

Фрумкина выделила три особенности внеязыковой ситуации, которые влекут за собой использование спонтанной речи: неподготовленность, спонтанность речевого акта; непринужденность высказывания; непосредственное участие говорящих в речевом акте. Непринужденность определяется наличием между участниками речевого акта неофициальных отношений [3]. Соответственно, в потоке спонтанной речи зачастую появляются эмоционально-экспрессивные выражения, имеющие отрицательную коннотацию, либо обиходно-бытовые выражения, являющиеся словами-табу в другой культуре. Таким образом, данные единицы должны подвергнуться эвфемизации, то есть, как упомянул в своей работе А.А. Реформатский, вместо слов-табу использовать «заменяемые, разрешенные слова, которые используются вместо запрещенных (табуированных)» [4].

Главными конструктивными чертами испанской разговорной речи можно считать её экспрессивность и эмоциональность. Реализация языковых средств характеризуется высокой степенью зависимости от коммуникативной ситуации, а также от тональности общения (официальной или неофициальной) [5]. В свою очередь английская разговорная речь менее эмоциональна и экспрессивна, поэтому некоторые испанские слова и словосочетания могут иметь совсем другую коннотацию для носителей английского языка. По мнению М.Н.Лапшиной язык является не только инструментом для передачи мыслей, но и средством выражения эмоций. Слова с эмоционально-оценочным компонентом значения уже на уровне лексико-семантической системы языка способны непосредственно выражать различные эмоции и эмоционально-субъективную оценку предмета речи. Зачастую, некоторые эмоционально-оценочные слова следует смягчать при переводе на язык другой культуры. Так образуются эвфемизмы, которые, как полагает М.Н. Лапшина, являются словами или словосочетаниями, обозначающие предметы, явления, уже имеющиеся наименования в языке, и создаваемые с целью смягчить, завуалировать грубое, неприятное понятие или «возвысить» что-либо, считающееся непрестижным [6].

Значительный вклад в изучение проблемы табу внес выдающийся русский этнограф и фольклорист Д.К. Зеленин, который подчеркивал, что древнейшие слова-табу возникли вследствие стремления древних охотников уберечься от опасности общения людей с животными в быту, которые затем переходят в различные заклинания. В его трудах указано, что «именно женщины начали применять табу для разных категорий духов – к духам болезней, мертвых, к духам животных, в частности, волка и змеи, которые были особенно опасны для скотоводов» [7].

Классификация эвфемизмов всегда вызывала горячие споры среди учёных. Одной из наиболее полных классификаций является классификация, предложенная Ж.Ж. Варбот, которая заключается в замене слова местоимением, описательным выражением, определением, заимствованием, обобщенным названием, и т.д. [8]. В свою очередь, Дж. Ниман и К. Сильвер описывали приемы эвфемизации с помощью таких лингвистических явлений, как деривация, эллипсис, аббревиация, редупликация, слияние, замена одной части речи на другую [9]. Дж. Вильямс рассматривал фонетические изменения, С. Видлак изучал эвфемизацию на примере частичной (литоты) и полной антонимии, О.Ф. Иванова, рассматривала аллюзии, персонификации и эпитеты. В свою очередь Л.П. Крысин анализировал местоимения и слова, обозначающие неполноту действия, и подразделил

сферы функционирования эвфемизмов на личные, касающиеся жизни и личности говорящего, адресата и третьих лиц (*other side* – смерть; *to go out with* – встречаться с кем-то; *botton* – задняя часть тела; *pie-eyed* – пьяный; *other side* – смерть) и социальные, касающиеся отношений человека с другими людьми и обществом, с властью (*find Cook County* – быть вовлеченным в мошенничество во время выборов; *alternative procedures* – пытки; *attacker* – террорист) [10].

Перевод подобных единиц вызывает большую сложность. Известно, что основными причинами ошибочной эвфемизации при переводе разговорной речи является неправильная идентификация в тексте и некорректное определение значения, что при переводе влечет за собой подбор неподходящих по значению и стилистике соответствий. Перевод эвфемизмов требует от переводчика не только профессионального владения языком оригинала и перевода, но и знаний о стране языка перевода и ее национально-культурных особенностях. Работа переводчика начинается с идентификации эвфемизмов в тексте и их понимания; начинается с поиска эквивалентных соответствий и адекватных словарных замен. При отсутствии эквивалентных эвфемизмов в языке перевода переводчик может использовать различные переводческие приемы перевода и трансформации, такие как транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод, логическое развитие и опущение. Выбор способа перевода определяется степенью эвфемизации (негативная тональность и степень резкости) переводимого слова или словосочетания на языке оригинала.

Как показывает переводческий анализ эвфемистических единиц в испанских сериалах “*La Casa de Papel*” и “*Élite*”, такое лингвистическое явление получается в результате перевода несколькими способами. Наиболее часто употребляемым приёмом эвфемизации при переводе является логическое развитие, которое заключается в подборе эквивалентов и межъязыковых соответствий в английском языке, то есть происходит замена одного понятия другим. В качестве примера можно привести один из эпизодов сериала “*Élite*”. Между героями возникла ссора, в ходе которой один назвал своего оппонента “*cortito*” (рус. *коротышка, недалёкий*), однако при переводе данное слово подверглось эвфемизации и в результате получилось “*you’re slow*” (рус. *ты медленный*). Использование логического развития помогло заменить грубоватое слово *cortito*, означающее насмешку над ростом героя (он был действительно невысок) и его умственными способностями, на нейтральную единицу *slow*, тем самым избежав непонимания насчет высмеивания внешности носителей языка перевода. Выражая своё удивление, один из героев воскликнул “*ni de coña*” (рус. *ни за что*), что на английский язык было переведено как “*no way*” (рус. *не может быть*). В данном примере лексическая единица “*coña*” является соматизмом, то есть одной из табуированных единиц для англоязычных стран. Тот же приём перевода наблюдается и при переводе сериала “*La Casa de Papel*”. В ходе проведения оперативных мероприятий по освобождению заложников, один из журналистов употребил слово “*los sucesos*” (рус. *происшествие, событие*) по отношению к сложившейся ситуации с захватом злоумышленниками Монетного Двора. На английский язык данное слово было переведено как “*events*” (рус. *событие*), которое является нейтральным, так как может быть употреблено в словосочетании с противоположным значением, например, “*festive event*” (рус. *праздничное событие*). Данный перевод, возможно, позволил учесть политкорректность свойственную

англоязычной аудитории. Использование логического развития помогает избежать резкой эмоционально-экспрессивной испанской лексики, которая в англоязычном переводе была бы неуместна. Например, испанская лексическая единица “*zumbado*” (рус. *тупица*) была переведена на английский язык как “*nut job*” (рус. *псих*), что смягчило значение оригинала.

Довольно часто переводчики обращаются к приему опущения чтобы «избавиться» от слов, которые являются семантически избыточными. Использование подобного приема можно наблюдать в одном из эпизодов сериала, где герой произносит “*¿Sabe el profesor que te has saltado la primera puta regla del plan?*” (рус. *Профессор знает, что ты пропустил главное грёбанное правило плана?*). Лексическая единица *puta* очень богата своим коннотативным значением и имеет разные варианты перевода, все из них неформальные и резкие. Для того, чтобы сохранить рамки приличия, данное предложение было преобразовано в “*Does he know that you broke the number one rule?*” (рус. *Он знает, что ты нарушил правило номер один?*). Очевидно, что ненормативная единица *puta* была опущена, то есть подвергнута эвфемизации.

Описательный перевод чаще всего используется, когда нет аналогичного слова или словосочетания в языке перевода. В одном из эпизодов сериала, где две главные героини вышли на откровенный разговор, одна девушка рассказывала про своё прошлое, где она замечательно проводила время с сыном. Свои эмоции она подчеркнула фразой “*estábamos de puta madre*” (рус. *нам было чертовски хорошо вместе*). Переводчик не смог найти похожего выражения в английском языке, поэтому заменил его другим, более английским и нейтральным “*we were doing great*” (рус. *у нас все было замечательно*). Как можно заметить, в оригинальном словосочетании снова присутствует ненормативная единица *puta*, которая успешно была ликвидирована посредством описательного перевода.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что эвфемизация при переводе представляет собой непростую задачу для переводчика и во многом зависит от конкретной коммуникативной ситуаций. Сравнительный анализ испанских сериалов “*La Casa de Papel*” и “*Élite*” показал, какие приёмы перевода и переводческие трансформации используются чаще всего при эвфемизации разговорной речи испанцев при переводе на английский язык. К ним относятся логическое развитие, описательный перевод, опущение. Необходимо отметить, что такие приемы перевода, как транскрипция, транслитерация, калькирование не использовались переводчиком при переводе данных сериалов, так как их чаще используют при переводе эвфемизмов-терминов. В качестве заключительного вывода можно отметить, что переводчику, в первую очередь, необходимо учитывать контекст и обладать обширными фоновыми знаниями о культуре носителей языка оригинала и языка перевода. Перевод слова и резких словосочетаний всегда требует от переводчика индивидуальных решений, а это значит, что переводчик должен с большим вниманием и ответственностью относиться к оригиналу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антипова А.М. Система английской речевой интонации. Учебное пособие для студентов педагогических по специальности «Иностранные языки» / А.М.Антипова - М.: Высшая школа, 1979. -130с.

2. Матасов Р.А. Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: автореф. дис. канд. филол. наук. – М.: URL: <http://cheloveknauka.com/perevod-kino-videomaterialov-lingvokulturologicheskie-ididakticheskie-aspekty> (дата обращения: 11.02.2020).
3. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
4. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 536 с.
5. Фирсова Н.М. Испанская разговорная речь / El español hablado – М: Восток запад, 2007. – 250с.
6. Лапшина М.Н. Стилистика современного английского языка – EnglishStylistics: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 272 с.
7. Зеленин Д. К. Табу слов у народов Восточной Европы и Северной Азии // Сборник Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого. Ленинград, 1929-1930. Т. С. 8-9.
8. Варбот Ж.Ж. Табу / Ж.Ж. Варбот // Русский язык: Энциклопедия. – М.: Советская Энциклопедия, 1979. – 432 с.
9. Neaman J.S., Silver C.G. The Wordsworth Book of euphemisms: The Hilarious Guide to the Unmentionable. – Wordsworth Editions Ltd, Cumberland House, 1995 – 420 p.
10. Крысин Л.П. Иноязычное слово в роли эвфемизма / Л.П. Крысин // Русский язык в школе.– 1998. – № 2. – С. 71-74.

Попкова Анастасия Евгеньевна – бакалавр; Высшая школа ИППиПЛ, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт Петербург, Россия; nastpop99@mail.ru

Бободжанова Лола Кадыровна – доцент; Высшая школа ИППиПЛ, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия; tulipan@mail.ru

EUPHEMIZATION OF SPANISH COLLOQUIAL SPEECH AND ITS INTERPRETATION INTO ENGLISH

Abstract. *The paper discusses issues related to the interpretation of Spanish euphemisms in colloquial speech while translating into English. Audiovisual translation as a special type of a translation activity is considered, the main types of audiovisual translation are revealed. The presented examples from TV-series demonstrate how the translation of taboo vocabulary is adapted to the audience in Spanish and English-speaking countries. A particular attention is paid to translating of harsh words, phrases. The conducted study analyses various obstacles and errors that may occur during interpreting euphemisms in audio-visual translation.*

Key words: *euphemism, audiovisual translation, spontaneous speech, translation techniques, film translation, national and cultural peculiarities*

Anastasiia E. Popkova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Russia, Saint Petersburg; nastpop99@mail.ru

УДК 655.535

П.Б. Умитбаева

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Актуальные проблемы, касающиеся аппарата издания литературно-художественных книг для детей среднего школьного возраста

Аннотация. В данной статье будет рассмотрена подготовка аппарата издания литературно-художественных книг для детей среднего школьного возраста. Для этого было просмотрено и проанализировано 71 издание, относящееся к указанной группе и выпущенное не позже 2014 года. Актуальность исследования обусловлена тем, что издательское дело, как и любая отрасль, развивается, поэтому важно вовремя замечать изменения, происходящие в ней. Именно об этих изменениях пойдёт речь в статье.

Ключевые слова: аппарат издания, книги для детей, художественная литература, реклама в книгах, список действующих лиц

Аппарат издания является важной частью любой книги. С течением времени он развивается, появляются и исчезают некоторые элементы. Мы рассмотрим аппарат издания определённой группы книг на соответствие отраслевым стандартам и общему пониманию концепции книги.

Объектом исследования были выбраны литературно-художественные издания для детей среднего школьного возраста. По ОСТу 29.127-96 «Издания книжные для детей», они относятся к третьей возрастной группе — издания для детей от 11 до 14 лет включительно [1].

Аппарат изданий для детей должен иметь дидактическую направленность. Как и при работе с любым другим элементом издания, при подготовке аппарата учитываются возрастные особенности читателей, тип издания, вид литературы. Возрастом читателей определяются выбор элементов и состав аппарата. Чем старше дети, тем сложнее выглядит аппарат [2].

Чаще всего в книгу для детей включают вступительную статью, оглавление (содержание для сборника), аннотацию и примечания. При составлении аннотации и вступительной статьи учитывается, что с ней будут знакомиться и ребёнок, и взрослый [2]. Комментарии дети зачастую игнорируют, поэтому их включение должно быть целесообразным, содержание — доступным, основанным на текстологической и реальной исторической информации [3].

Для исследования случайным образом было отобрано 71 издание, отвечающее заявленным требованиям — в читательском адресе было указано, что оно предназначено для детей среднего школьного возраста. Далее аппарат издания разделили на три группы: отличительные элементы; справочно-поисковые элементы; элементы, дополняющие и поясняющие основной текст [4]. По всем трём группам были составлены таблицы, чтобы

таким образом выяснить, какие элементы аппарата издания присутствуют в данном виде книг.

По мере изучения выбранных книг было выявлено, что их можно разделить на две группы. Первая — это книги, которые входят в школьную программу. Некоторые из них изначально не были предназначены для чтения детьми, например, «Два капитана» В.А. Каверина и «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя. Вторая группа — это книги современных писателей, например, «Щенок Уголёк, или Как перестать бояться» Холли Вебб и «Агент на мягких лапах» Фрауке Шойнеманна. В этих двух группах наблюдается диаметрально противоположное содержание, но тем не менее они относятся к одной читательской группе в силу системы образования.

В первую очередь установим, кто покупает эти книги. Отметим, что вопрос именно в том, кто покупает, а не кто читает эти издания. Хотя читательский адрес у всех книг один, но, как мы и установили раньше, их можно разделить на две категории.

Книги, предназначенные для школьной программы, и классические произведения будут скорее покупать взрослые люди для своих детей или даже для себя. Ещё одна интересная особенность этой группы книг в том, что те же самые произведения можно найти и во взрослой литературе с уже другим читательским адресом. В детских же изданиях мы можем встретить и подарочные, и те, которые нужны для одноразового чтения в школе. Очевидно, что требования к оформлению и аппарату издания у этих книг будут разные. Во втором случае, чтобы максимально уменьшить стоимость книги, издатели будут стараться упростить аппарат издания (например, выходные сведения встречаются не в полном составе или отсутствует оглавление/содержание). И всё же общим для данной группы будет то, что аппарат издания и оформление будут более классическими и сдержанными.

В противоположность выступают книги современных писателей. Именно эту категорию книг выбирают в магазине сами дети. Очень часто это многосерийные издания, в которых есть постоянные главные герои или же общая определяющая для серии тема. Присутствуют разнообразные дополнительные элементы аппарата издания, вроде карты мира или дома, списка действующих лиц и другие. Также оформление усложняется декоративными элементами, которые могут обрамлять текст со всех сторон. Часто все выходные сведения убираются в конец издания, чтобы в начале поместить более привлекательные для детей элементы (например, иллюстрации). Такие книги подготовлены с расчётом на то, чтобы завлечь к покупке в первую очередь детей.

Конечно, все перечисленные выше особенности актуальны не для всех изданий, а лишь для преобладающего большинства. Чтобы подготовить издание, отвечающее всем требованиям читателей, необходимо в первую очередь ознакомиться с самим текстом произведения.

В процессе работы с отобранными книгами были выявлены элементы аппарата издания, которые могут вызвать интерес в теоретическом и практическом плане подготовки будущих изданий для детей среднего школьного возраста и для издательского дела в целом. Это элементы, которые или отсутствуют в отраслевых стандартах, или которые не до конца определены в них же.

Список действующих лиц. Рассмотрим три книги: Абгарян Н.Ю. «Манюня, юбилей Ба и прочие треволнения» (издательство «Астрель»), Андерсон Л.Э. «Амелия Клык и Дикий бал» (издательство «АСТ»), Стивенсон С. «Агата Мистери. Загадка фараона» (издательство «Азбука»). Во всех трёх можно найти необычный элемент аппарата издания — список действующих лиц.

По определению из словаря А.Э. Мильчина, список действующих лиц — структурная часть драматического произведения, предшествующая его тексту, сообщающая читателю о том, как зовут действующих лиц, каковы главные особенности каждого (занятие, возраст, отношения семейные или иные), и дающая представление о числе персонажей [5]. Как указано в самом начале определения, данный список всегда был принадлежностью драматургии. Рассматриваемые же нами произведения относятся к эпосу. Более того, в драматических произведениях список действующих лиц — часть текста и не относится к аппарату издания. Попробуем разобраться, чем же он является в анализируемых книгах.

Для начала обозначим, что все три указанные выше книги написаны современными писателями и являются частью серии. В них большое внимание уделяется оформлению и разнообразным приложениям: карта дома персонажей или вымышленного мира, список ненастоящих рецептов и так далее. Всё это сделано для того, чтобы привлечь внимание потенциальных покупателей к своей серии книг, пространство мира которых пополняется такими своеобразными приложениями. Список действующих лиц, помимо прочего, помогает читателям вспомнить персонажей из предыдущих книг серии, а также даёт краткую характеристику (часто даже о внешности героев, за счёт небольших иллюстраций).

Можно выдвинуть три теории о том, к чему относится список действующих лиц в подобных книгах. Рассмотрим каждую по порядку.

Первая — часть произведения. В книге «Манюня, юбилей Ба и прочие треволнения» до первой главы расположен данный элемент с заглавием «Действующие лица», где достаточно подробно описаны персонажи, характеристики даны с заметным авторским стилем. Оформление, расположение и содержание говорят о том, что в данном случае список действующих лиц действительно является частью текста произведения. Тем не менее, если мы посмотрим на другие книги, то ситуация будет кардинально отличаться.

Вторая теория — часть аппарата издания. В книге «Амелия Клык и Дикий бал» список персонажей расположен после оглавления, карты вымышленного мира и перед текстом произведения. Около каждого персонажа есть его имя, иллюстрация и описание интересов. Заглавия у этого элемента книги нет, только надпись «рады представить жителей города». Из-за оформления списка действующих лиц сложно сказать, что это может быть частью произведения, поэтому можно заключить, что это часть аппарата издания, которая ещё не была теоретически определена.

Третья теория — часть оформления. В книге «Агата Мистери. Загадка фараона» на форзаце мы также можем обнаружить карту мира с подписью сверху «Мистери в мире» и портретами персонажей с их именами. Список действующих лиц, с заглавием «Участники», находится до авантитула на обратной стороне форзаца. Там мы также можем найти иллюстрации и краткие характеристики героев книги. Расположение этих элементов издания

до титульного листа говорит о том, что их скорее можно отнести к оформлению книги, даже несмотря на присутствие текста.

Во всех трёх книгах списки действующих лиц оформлены по-разному, но выполняют одну функцию — знакомят читателя с персонажами. И всё же в каждом случае они относятся к разным частям книги. Это связано с тем, что данный элемент никак не был определён в теории издательского дела, которое меняется с течением времени. Изначально элемент, принадлежащий драматическим произведением, вышел за эти рамки, но как он должен выглядеть и где должен быть расположен заново не было установлено.

Реклама. Её можно найти в 22 из 71 изданий. Если учесть, что официально она не является частью аппарата издания, то на данное явление стоит обратить внимание.

Реклама обычно состоит из книг того же издательства, в которой публикуется, чаще всего той же тематики, но не всегда. Располагается в следующих местах: 1) перед концевой полосой (то есть перед предвыпускными и выпускными данными), 2) на концевой полосе, 3) на нахзаце, 4) на обратной стороне обложки. Во всех случаях реклама находится в конце книги, кроме нескольких исключений. Например, в книге Холли Вебб «Щенок Уголёк, или Как перестать бояться» (издательство «Эксмо») реклама находится и на контртитule, и в конце книги.

Реклама может состоять из названия произведения и имени автора, иногда добавляется аннотация книги и фотография обложки. Она сопровождается такими заглавиями, как «собери коллекцию», «в серии также» и похожими. В книгах Холли Вебб «Загадка закрытого ящика» и «Щенок Уголёк, или Как перестать бояться» (издательство «Эксмо») около рекламируемых книг есть элементы, которые надо закрасить, если данное издание было приобретено.

Конечно, в интересах издательства сделать рекламу более запоминающейся, поэтому в книгах можно найти самые разнообразные оформительские решения. Не будет преуменьшением сказать, что в современном книгоиздательстве рекламе отводится большая роль. Её можно встретить в каждой третьей книге, но до сих пор рекламу не включают в аппарат издания.

С одной стороны, рекламу можно отнести к библиографии, а именно перечню книг по какому-либо вопросу. Но библиография должна рекомендовать книги, которые помогут шире изучить заявленную тему, она не привязана к одному издательству или автору. В рекламе хоть чаще всего и встречается подборка книг, похожих по жанру, но задача у неё другая — продать книги своего издательства.

Как было сказано ранее, реклама в книгах появляется довольно часто. Поэтому необходимо в нормативных документах определить, какие требования должны быть к ней предъявлены, где она может располагаться. Это поможет облегчить подготовку изданий к печати, а также поможет читателям легче ориентироваться в книге.

Итак, в изданиях для детей среднего школьного возраста можно заметить внутреннюю раздробленность по признаку содержания произведений. Из-за этого аппарат издания и оформление будет кардинально отличаться друг от друга даже внутри установленной группы.

Не менее значимы результаты исследования в плане определения новых элементов, которые не обозначены в отраслевых стандартах: список действующих лиц и реклама.

Как было сказано ранее, издательское дело продолжает развиваться: появляются новые жанры литературы и виды изданий, повышается качество полиграфического оформления. Вполне объяснимо, что развитие аппарата издания — закономерный процесс. Таким образом, своевременное выявление изменений, происходящих в отрасли, и их научное описание становится важной задачей для совершенствования отечественного издательского дела.

ЛИТЕРАТУРА:

1. ОСТ 29.127-96. Издания книжные для детей. — М.: Издательство стандартов, 1996. - 13 с.
2. Редакторская подготовка изданий: Учебник / С.Г. Антонова, В.И. Васильев, И.А. Жарков, О.В. Коланькова, Б.В. Ленский, Н.З. Рябина, В.И. Соловьёв; Под общ. ред. С.Г. Антоновой. - М.: Издательство МГУП, 2002. - 468 с.
3. Зылевич Д.П. Читательский адрес изданий для детей: значение, специфика, учёт в редакторской практике // Труды БГТУ. - 2011. - № 9. - С. 97–101.
4. Жарков И.А. Технология редакционно-издательского дела: Конспект лекций. - М.: Изд-во МГУП, 2002. - 138 с.
5. Мильчин А.Э. Издательский словарь-справочник. - М.: ОЛМА-Пресс, 2003. - 560 с.

Умитбаева Полина Борисовна — бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: poletochka@gmail.com

ACTUAL PROBLEMS CONCERNING THE APPARATUS OF PUBLISHING IN FICTION BOOKS FOR SECONDARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. *In this article, we will discuss the preparation of the apparatus of publishing in fiction books for children of secondary school age. For this study 71 publications belonging to the indicated group and published no later than 2014 were reviewed and analyzed. The relevance of the research is because publishing, like any industry, is developing, so it is important to notice the changes in it on time. These changes will be discussed in the article.*

Key words: *the apparatus of publishing, books for children, fiction books, advertising in books, dramatis personae*

Umitbaeva Polina Borisovna — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: poletochka@gmail.com

Языковое выражение концепта «свобода» в речах американских президентов (на примере речей Ф. Рузвельта, Дж. Буша (младшего) и Б. Обамы)

Аннотация. В данной статье рассматриваются такие широко используемые в современной лингвистике понятия, как «концепт» и «дискурс». Исследование освещает способы выражения концепта «свобода» в американской картине мира, а также основные ценности американской культуры. В статье анализируются цели и причины использования в политическом дискурсе лексических единиц в семантике которых отражается понимание концепта «свобода» представителями американского общества. Анализ исследования проведен на материале инаугурационных и других публичных речей президентов США.

Ключевые слова: концепт, свобода, политический дискурс, инаугурационная речь, когнитивная лингвистика

Концепт является одним из основополагающих терминов когнитивной лингвистики. Позиция ученых в отношении определения термина концепт разнится, однако в нашей работе мы придерживаемся мнения Е.С. Кубряковой, утверждавшей, что концепт – это «единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга..., всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [1, с. 90]. Таким образом, можно утверждать, что в структуру концепта входит чувственный образ, который кодирует концепт, формируя единицу универсального предметного кода, информационное содержание, включающее дефиниционный минимум признаков, определяющих сущность концепта, и интерпретационное поле.

Материалом исследования являются речи президентов Соединенных Штатов Америки, которые, согласно классификации Г. Г. Почепцова, относятся к политическому дискурсу. Известно, что понятие дискурс в современном языкознании трактуется с разных точек зрения. Изучением вопроса определения дискурса занимались как отечественные, так и зарубежные ученые: В.И. Карасик, Б.Н. Головкин, Ф. Эльгорски, Г. Уиддоусон и др. В нашем исследовании под дискурсом понимается «связный текст в совокупности с социокультурным (экстралингвистическим) контекстом (социальным, культурным, психологическим, прагматическим и др.)» [2]. Т.А. ван Дейк определяет политический дискурс как дискурс политиков, реализуемый в виде правительственных документов, парламентских дебатов, партийных программ, речей политиков, таким образом, представляя узкое понятие дискурса и подчеркивая его институциональность [3].

Выбор данной темы исследования обусловлен необходимостью выявления способов репрезентации концепта «свобода» в политических речах вследствие особого отношения к данному концепту представителей американского общества.

В американской системе ценностей свобода занимает важное место наряду с понятиями независимости, личного пространства, и демократии. Понятие свободы представляет собой сложный, многомерный феномен, наполненный философским содержанием [4]. В сознании американского народа данный концепт относится к морально-этическим концептам – так называемым морально-этическим догмам, отраженным в политической картине мира: исповеданию духа братства, единства, законности и справедливости, верховенства гуманизма. Как отмечает автор статьи «Некоторые характеристики концепта свобода в американской лингвокультуре» Е.Н. Сердюк, «человеческое достоинство и равные, неотъемлемые права считаются основой свободы, справедливости и всеобщего мира и репрезентируются в дискурсе такими идеями, как: choice, peace, free will, liberty, freedom of speech, freedom from prosecution, pride» [5, с. 99].

Еще одной особенностью в отношении понятия свободы является тот факт, что оно объединяет американцев и служит связующим звеном в сознании нации, соединяющим настоящее и прошлое. В то же время понятие индивидуальной свободы в картине мира американцев не менее важно, так как основывается на идее личностной реализации и претворению в жизнь американской мечты [4].

Основными лексемами, реализующими концепт «свобода» являются существительные: *freedom, liberty*, а также прилагательные, встречающиеся в таких сочетаниях, как: *free will, free nations, free countries, free men and women* и т.д.

Для изучения концепта «свобода» необходимо рассмотреть и сопоставить семантику слов, которые выражают это понятие. Нам удалось провести сопоставительный анализ трактовки понятий «*freedom*» и «*liberty*», используя информацию из трех наиболее авторитетных толковых словарей: *Chambers Dictionary, Cambridge Dictionary, Dictionary by Merriam-Webster*.

Анализ словарных статей указанных словарей показал, что в определении понятия «*freedom*» во всех трех словарях наиболее часто используется следующая сочетаемость: 1) *without restriction/being controlled/limited*; 2) *liberty/right* 3) *being exempt from something/liberation from something*. В свою очередь, лексема «*liberty*» толкуется через понятие «*freedom*», и наиболее частая сочетаемость в словарях при трактовке значения этого слова следующая: 1) *freedom (from restrictions)*; 2) *natural right/ privilege* 3) *action going beyond normal limits*; 4) *a short absence from naval duty*.

Семантический анализ словарных дефиниций «*freedom*» и «*liberty*» позволил сделать вывод о смежности данных понятий в некоторых значениях, в частности, 1) в значении «возможность поступать по своему усмотрению» – *having no restrictions*; 2) в значении отсутствия ограничений со стороны общества – *not in prison, slavery*. Лексическая единица «*liberty*» имеет ряд собственных вариантов употребления, среди которых есть и заключающие в себе негативную коннотацию.

На основании того, что они являются единицами одного концепта «свобода», можно выделить три основных значения: 1) право или возможность поступать/думать/выражать себя так, как хочешь; 2) отсутствие ограничений в действиях; 3) нахождение вне рабства и заключения.

В исследовании мы обращаем внимание на такие факторы, как частотность рассматриваемых единиц и их синонимов, их сочетаемость с другими единицами, а также выявление связей их употребления с определенной функциональной направленностью текста. Основываясь на этих данных, мы имеем возможность сделать выводы о том, какие конкретные смысловые компоненты, стоящие за рассматриваемыми лексемами, используются авторами как наиболее значимые для целевой аудитории.

Материалом данного исследования послужили речи Ф. Рузвельта, Дж. Буша (младшего), Б. Обамы. В частности, мы обращались к инаугурационным речам президентов, так как эти речи имеют особое значение: во-первых, в них освещаются основные политические принципы, которых будет придерживаться глава правительства; во-вторых, в них неизбежно упоминаются основные национальные ценности [6].

Помимо инаугурационных речей, были рассмотрены: речь Франклина Делано Рузвельта «Четыре свободы», Джорджа Уокера Буша «Обращение к нации от 17.03.2003» и прощальная речь Барака Хуссейна Обамы. Данные личности были выбраны в соответствии с наиболее яркими событиями их правления: период Второй мировой войны во время президентского срока Франклина Делано Рузвельта; период экономических изменений мирового масштаба, а также террористические атаки и военные кампании в Афганистане и Ираке в период исполнения президентских полномочий Дж. Уокером Бушем; затяжные военные конфликты в Ираке и в Афганистане на момент вступления в должность президента Б.Х. Обамы.

В ходе анализа инаугурационной речи Ф. Рузвельта, было выявлено отсутствие лексем «freedom» и «liberty», однако в ежегодном обращении к Конгрессу «О положении в стране», получившей название «Четыре свободы», именно посредством данных лексем был сделан максимальный акцент на понятии свободы. Ф. Рузвельт произнес речь «Четыре свободы» в 1941 году, когда мир уже был втянут во Вторую мировую войну, в условиях которой права многих людей были ущемлены, а идеи свободы и равенства поставлены под сомнение. Послание Ф. Рузвельта Конгрессу США «О положении в стране» было направлено на разъяснение серьезности внешнеполитической ситуации и в дальнейшем послужило отправной точкой для создания Всеобщей декларации прав человека, а также гарантией других прав и свобод.

Лексема «freedom» в данном обращении используется чаще всего в первоначальном значении, указанном в словарях, а именно в значении права или свободы, то есть наличия возможности или права делать, говорить, думать все/обо всем, без контроля или ограничения: «No realistic American can expect from a dictator's peace international generosity, or return of true independence, or world disarmament, or *freedom of expression*, or *freedom of religion* – or even good business», «We know that enduring peace cannot be bought at the cost of other people's freedom», «Freedom means the supremacy of human rights everywhere» [7]. Стоит отметить, что в последнем примере лексема «freedom» является синонимом «supremacy», что подчеркивает превосходящее/главенствующее положение человеческих прав.

В данном обращении, автор также выделяет 4 основополагающие свободы человека, которые, согласно толковым словарям Chambers Dictionary, Cambridge Dictionary и Macmillan Dictionary, отражают право делать то, что вы хотите, принимать собственные решения и

выражать свое мнение: «The first is *freedom of speech* and expression – everywhere in the world. The second is *freedom of every person to worship God* in his own way – everywhere in the world» [7].

Если в первом случае, Ф. Рузвельт говорит о свободе как о неотъемлемом праве человека на что-либо, в последующих примерах свобода трактуется как «освобождение» от чего-то негативного: нужды и страха. Таким образом, в речи Ф. Рузвельта прослеживается своеобразная двойственность трактовки понятия «свобода», с одной стороны – обладание чем-то, с другой – освобождение от чего-то. Исходя из контекста речи, можно заключить, что на тот период времени, свобода слова и свобода вероисповедания ставилась во главу угла, а экономическая свобода (возможность обладать необходимыми благами), и уверенность в мирном сосуществовании государств были вопросами, занимающими умы политиков и требующие обсуждения и решения. Использование понятия «свобода» в таком ключе в полной мере отражает политическую обстановку того времени: «The third is *freedom from want* – which, translated into world terms, means economic understandings which will secure to every nation a healthy peacetime life for its inhabitants-everywhere in the world. The fourth is *freedom from fear* – which, translated into world terms, means a world-wide reduction of armaments...» [7]. Обращая внимание на параллельную конструкцию в указанном примере, можно говорить о намеренном акценте ключевых понятий. С помощью данного приема автор передает основную идею, привлекая внимание слушателя к тому, как понятие свободы транслируется в мировом восприятии.

Использование лексемы «liberty» в данной речи имеет значение позитивного использования различных социальных, политических или экономических прав и привилегий: «Those, who would give up *essential liberty* to purchase a little temporary safety, deserve neither *liberty* nor safety», «The preservation of *civil liberties* for all» [7]. В данном предложении содержится своеобразное предупреждение об опасности подмены истинных свобод на временные.

Рассмотрев обращения Дж. Уокера Буша, был сделан вывод о том, что лексема «freedom» использовалась в обоих обращениях однократно, в значении личной свободы или независимости, а также свободы и независимости в масштабах нации: в инаугурационной речи: «It is the story of a new world that became a *friend and liberator* of the old, a story of a *slave-holding society* that became a *servant of freedom*, the story of a power that went into the world to protect but not possess, to defend but not to conquer» [8]; а также в «Обращении к нации от 17.03.2003»: «And the greatest *power of freedom* is to overcome hatred and violence...» [9].

Помимо использования лексем «liberty» и «freedom», Дж. Уокер Буш употребляет слово «liberator», однокоренное слову «liberty». Согласно словарю Cambridge dictionary, «liberator» – someone or something that helps a person or thing be free (кто-то или что-то, что способствует освобождению человека или предмета).

В контексте высказывания Дж. Уокера Буша «liberator» употреблено синонимично слову «friend», что указывает на дружественное отношение к освобожденному «старому свету», то есть Европы. Стоит обратить внимание на сочетаемость в выражении «*servant of freedom*»: оно явно противопоставлено употребляемому ранее «*slave-holding society*»;

общество, использующее рабский труд, само стало служить идеям свободы – в данном случае речь идет о личной свободе человека.

Дж. Уокер Буш употребляет лексему «liberty» в значении свободы личности, позитивного использования различных социальных, политических или экономических прав и привилегий: «The *enemies of liberty* and our country should make no mistake...», «Unlike Saddam Hussein, we believe the Iraqi people are deserving and capable of *human liberty*», «The United States with other countries will work to *advance liberty* and peace in that region <...> The power and appeal of *human liberty* is felt in every life and every land» [9]. В данном контексте, используя слово «liberty», президент обращает внимание слушателей на права и свободы, которые принадлежат каждому гражданину. События того периода связаны с военными операциями в Ираке, и потому, автор, неоднократно обращаясь к словосочетанию «*human liberty*», акцентирует внимание на проблеме, связанной с нарушениями и посягательством на права и свободы человека.

По сравнению с вышеуказанными президентами, Б. Обама в своих обращениях использовал рассматриваемые понятия концепта «свобода» наиболее часто. Наше исследование показывает, что Б. Обама использовал лексему «freedom» в значении личной свободы и независимости, стремления к свободе действий: «<...> who have carried us up the long, rugged path towards *prosperity and freedom*», «Its power to generate wealth and *expand freedom* is unmatched <...>», «<...> and with eyes fixed on the horizon and God's grace upon us, we carried forth that *great gift of freedom* and delivered it safely to future generations», «A great gift that our Founders gave to us: The *freedom to chase our individual dreams* through our sweat and toil and imagination <...>», «It's what led patriots to choose republic over tyranny, pioneers to trek west, slaves to brave that makeshift *railroad to freedom*», «<...> the rule of law, human rights, *freedom of religion, and speech, and assembly*, and an independent press» [10].

В своих речах Б. Обама употребляет лексему «liberty», в контексте гражданских свобод, на которые у людей есть законное право: «We honor them not only because they are the *guardians of our liberty*, but because they embody the spirit of service; a willingness to find meaning in something greater than themselves», «It's the conviction that we are all created equal, endowed by our Creator with certain unalienable rights, among them life, *liberty*, and the pursuit of happiness», «That's why we've ended torture, worked to close Gitmo, reformed our laws governing surveillance to protect privacy and *civil liberties*», «In his own farewell address, George Washington wrote that self-government is the underpinning of our safety, prosperity, and *liberty* <...>» [11]. Следует отметить тот факт, что Б. Обама являлся первым чернокожим президентом США. Исторически, межрасовые дискриминации носили и продолжают носить характер острой социальной и политической проблемы во всем мире, что напрямую связано с темой свобод и прав человека: «This is the meaning of *our liberty* and our creed – why men and women and children of every race and every faith can join in celebration across this magnificent mall <...>» [10]. Используя сочетание «*our liberty*», автор подчеркивает равенство людей, право на свободу.

Помимо использования рассмотренных выше лексем, также было выявлено частое употребление единицы «free» во всех анализируемых речах, как отдельно, так и в сочетании с другими словами. Наиболее частотным оказалось использование словосочетаний «free

nations» и «free men and women», а также использование данной единицы в контексте подчеркивания свободы и независимости государства, например «free Iraque», «free countries».

Исходя из проведенного анализа языковых выражений концепта «свобода» следует сделать несколько выводов. Во-первых, необходимо помнить, что свобода представляет собой сложный, многомерный феномен, наполненный философским содержанием. Во-вторых, смыслы, составляющие концепт «свобода», трактуются разными адресантами по-разному в зависимости от цели, времени и места речи. В-третьих, при проведении анализа речей американских политиков, было выявлено, что концепт «свобода» в основном отражен через лексему «freedom» и в сочетании с другими лексическими единицами имеет 3 основных понятия: 1) право или возможность поступать/думать/выражать себя так, как хочешь; 2) право или свобода (свобода слова, свобода вероисповедания); 3) нахождение вне рабства и заключения. В-четвертых, лексема «liberty» чаще была использована в значении свободы гражданских прав и независимости от посягательств на свободу граждан.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кубрякова Е.С. Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 245 с.
2. Словарь социолингвистических терминов. – М., 2006. – 312 с.
3. Dijk T.A. van. What is political discourse analysis? // Political linguistics / Blommaert J., Vulcaen Ch. (eds.). – Amsterdam, 1998. – P. 11 – 52.
4. Семенова Е.М. Концепт «Свобода» в языковой картине мира американского и русского народов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. №2. – С. 233 – 238.
5. Сердюк Е.Н. Некоторые характеристики концепта свобода в американской лингвокультуре // Культура народов Причерноморья, 2008. №138. – С. 98 – 100.
6. Асланова М.Г. Средства создания позитивного имиджа в речи политика (на материале текста второго инаугурационного обращения Барака Обамы) // Политическая лингвистика, 2015. №1. – С. 74 – 82.
7. Voices of Democracy: The U.S. Oratory Project. [Электронный ресурс]: <https://voicesofdemocracy.umd.edu/> (дата обращения: 08.02.2020)
8. The White House. [Электронный ресурс]: <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/inaugural-address.html> (дата обращения: 08.02.2020)
9. The Guardian. [Электронный ресурс]: <https://www.theguardian.com/world/2003/mar/18/usa.iraq> (дата обращения: 08.02.2020)
10. The White House President Barack Obama. [Электронный ресурс]: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama> (дата обращения: 08.02.2020)
11. The White House President Barack Obama. [Электронный ресурс]: <https://obamawhitehouse.archives.gov/Farewell> (дата обращения: 08.02.2020)

Федина Галина Дмитриевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург; e-mail: nagafib99@yandex.ru

Солошенко Маргарита Артёмовна – старший преподаватель; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург; e-mail: monikari@yandex.ru

THE LINGUISTIC EXPRESSION OF THE CONCEPT OF «FREEDOM» IN SPEECHES OF THE US PRESIDENTS (THE CASE OF F. ROOSEVELT’S, GEORGE W. BUSH’S (JR.) AND B. OBAMA’S SPEECHES)

Abstract. *In this article, the term «concept» and «discourse» which are widely used in modern linguistics are discussed. The study highlights the ways of expressing the concept of «freedom» in the American worldview, and the basic values of American culture. The article analyzes the intents and reasons for the use of lexical formatives in political discourse, the semantics of which reflects the understanding of the concept of «freedom» by representatives of American society. Analysis of the study was conducted on the basis of the US presidents’ inaugural and other public speeches.*

Key words: *concept, freedom, liberty, political discourse, inaugural speech, cognitive linguistics*

Galina D. Fedina – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, Saint-Petersburg; e-mail: nagafib99@yandex.ru

Margarita A. Soloshenko – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, Saint-Petersburg; monikari@yandex.ru

УДК 82

Л.В. Федотова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Определение литературы youngadult

Аннотация. *В качестве ответа на потребность читателей в актуальной и качественной литературе возникают издания, которые по формальным признакам не вписываются в уже существующую типологию. Данная статья посвящена исследованию такого феномена, как литература youngadult, определению его природы и характерных особенностей. С помощью жанрово-стилевых и композиционных методов анализа были определены дифференцирующие черты литературы youngadult, а также выявлены проблемы, препятствующие окончательному формированию жанра.*

Ключевые слова: *youngadult, тип издания, жанр, характерные особенности жанра*

Российский книжный рынок сегодня активно развивается: появляются новые каналы сбыта продукции, повышается общая культура чтения, увеличивается количество выпускаемых наименований, постепенно изменяется типологическая система. В ответ на потребность читателя в новой, актуальной и качественной литературе появляются издания,

которые невозможно по формальным признакам однозначно отнести к уже описанным и традиционно выделяемым видам. Одним из таких феноменов является литература youngadult.

Книги youngadult – относительное новое явление в книгоиздательской сфере. Первое упоминание литературы youngadult и определение данного жанра зафиксировано в США в 1967 году: Дж. Роберт Карлсен впервые употребил этот термин в публикации *Booksand the Teenage Reader: A Guidefor Teachers, Librarians, and Parents*, где обозначил любовный роман М. Дейли «Семнадцатое лето» написанным специально для подростков, в связи с чем и употребил данный термин [1]. В российском книгоиздательстве термин появился не так давно: точный момент возникновения отследить невозможно, так как данная категория всё ещё не является зафиксированной в ГОСТе или же в какой-либо иной официальной классификационной системе. Однако мы можем говорить о наличии и растущей популярности такой литературы. Данный термин youngadult употребляется ведущими издательствами (Эксмо, АСТ, РОСМЭН и др.) в рамках классификации выпускаемой ими продукции. Этот факт, а также создание в 2013 году издательства «4-я улица», специализирующегося исключительно на выпуске книг youngadult, свидетельствует о необходимости изучения литературы youngadult.

Цель данной работы – установление жанровой и/или типологической природы литературы youngadult, определение дифференцирующих особенностей. В исследовании нами были применены общенаучные, теоретические, а также жанрово-стилевые и композиционные методы анализа.

Как уже было сказано ранее, литература youngadult берёт своё начало с американских романов, в связи с чем будет целесообразно рассмотреть оригинальное определение таких изданий. Американской библиотечной ассоциацией издания youngadult описываются как литература для людей от 12 до 18 лет. Стоит отметить, что при этом само понятие youngadult («молодой взрослый» в переводе с английского) применяется к лицам от 17 до 21 года [2]. Изначально на российском книжном рынке литература такого типа была представлена только переводными подростковыми романами, однако потребность читателей в освоении действительности, значительно изменившейся после распада СССР, способствовала возникновению оригинальных, но схожих по форме и содержанию с американскими произведений [3].

Сегодня литература youngadult представляет собой как переводные, так и оригинальные издания, изначально созданные на русском языке, например: Д. Лилит «У Ромео был пистолет», А. Полярный «Мятная сказка», А. Лавринович «От одного зайца» и др. Такие издания содержат в себе романы, литературно-художественные произведения. Иных отличительных особенностей, с точки зрения целевого назначения, у литературы youngadult нет, что свидетельствует о невозможности определения таких изданий как отдельного типа на основе целевого назначения.

Определение Американской библиотечной ассоциации наводит нас на мысль об определении литературы youngadult как типа издания по читательскому адресу. Однако вопрос определения исключительно с точки зрения принадлежности читательской аудитории к какой-либо возрастной группы спорен. Простота повествования, нацеленность на описание

жизни подростков могут ошибочно натолкнуть на мысль о принадлежности данных произведений к категории детской литературы, по ГОСТу к этой категории относят произведения для лиц младше 18 лет [2]. Но отсутствие нравовучения, допустимость присутствия сцен насилия, жестокости, употребления табачной, алкогольной и наркотической продукции – всё это указывает на невозможность соотнесения литературы youngadult с детской [4].

Тем не менее нижнюю границу возрастного диапазона принято обозначать 12 годами, в то же время нередко книги youngadult получают ограничения 16+. Если говорить о верхней границе возрастного диапазона, то следует отметить, что ранние исследования такой литературы показывали, что предельный возраст читателей стоит установить на отметке в 20 лет. Новейшие опросы аудитории свидетельствуют же о том, что невозможно установить предельный возраст потенциального читателя, литература youngadult привлекает как людей в возрасте 20 лет, так и людей 40 и даже 60 лет [5]. Такой разброс показателей доказывает, что для изданий youngadult невозможно выбрать определяющим фактором принадлежность читательской аудитории к определенной возрастной группе, следовательно, и рассматривать книги youngadult как тип издания по читательскому адресу нельзя.

Говоря о характере информации и жанровой принадлежности литературы youngadult, её следует подробнее рассмотреть с точки зрения содержания. Так как традиция таких книг берёт своё начало из подростковых романов, то героями произведений youngadult, как правило, являются лица школьного и/или студенческого возраста [5]. Тематика произведений отвечает запросу читателя, находящегося в период кризиса мировоззрения, который присущ людям в период взросления и становления личности, а также в момент переживания жизненных потрясений. Произведения поднимают важные темы принятия себя, выстраивания отношений с миром, переживания тяжёлой утраты, первой любви и т.д. [1,5].

Главный герой перестаёт быть каноничным сказочным «спасителем», которым ранее мечтал стать каждый мальчик. Нередко герой такого произведения представлен читателю как изгой, не принятый обществом. Показывая «неидеальность» персонажей, автор помогает читателю почувствовать себя на месте героя. Конфликт с обществом и экзистенциальные искания заставляют героя меняться, нередко под воздействием внешних факторов, а читатель переживает эту метаморфозу вместе с ним, что помогает ему справиться с собственными реальными тревогами и получить ответы на волнующие вопросы. Для литературы youngadult характерно следующее: женщина в качестве главного действующего лица (например: С. Коллинз «Голодные игры», Д. Лилит «#INSTADRUG»), раскрытие женских персонажей не только в рамках любовной истории. Так, неоспоримой заслугой такой литературы является представление юным читательницам целой галереи состоятельных, сильных и волевых героинь в качестве ролевой модели.

Несмотря на драматичность повествования, книгам youngadult присуще позитивное окончание истории. Авторы таких книг стремятся помочь читателю справиться с собственными тревогами, а не только его развлечь.

Повествование в литературе youngadult строится вокруг персонажей, что обуславливает насыщенность текста простыми диалогами, написанными ясным и понятным языком. Таким произведениям не присуще ярко выраженная авторская позиция и

назидательный тон повествования, напротив, писатель стремится говорить с читателем на равных и сделать его посредством языка полноценным участником повествования.

Все вышеперечисленные особенности позволяют нам говорить о литературе youngadult как об отдельном жанре. Учитывая различные подходы литературоведов, нельзя говорить о четких критериях выделения данного вида литературы, однако к наиболее универсальным признакам жанра относятся: содержание, форма и способ повествования, пафос произведения, тип героя, характер конфликта, способ повествования, особенности организации текста, используемые художественные приемы [6].

Для литературы youngadult, как было установлено ранее, характерен определенный тип героя, общий характер конфликта, связанный с неприятием героя обществом, что сопровождается и внутренним конфликтом персонажей и их потребностью быть принятыми, понятыми в их естественных проявлениях. Для youngadult характерен и единый способ повествования, описанный ранее, кроме того, можно говорить и об общем, свойственным большинству произведениям youngadult, романтическом пафосе. Закономерности прослеживаются и в методах организации текста, и в используемых художественных приёмах: авторы youngadult активно используют отсылки к массовой поп-культуре, нередко обращаются для большей достоверности к повествованию от первого лица и др. Вышеперечисленные признаки литературы youngadult позволяют нам рассматривать её если и не как уже полностью сформировавшийся жанр, то как формирующуюся самостоятельную единицу жанровой системы.

Рассматривая youngadult как жанр, стоит отметить, что в российском книгоиздании намечена тенденция деления литературы youngadult в зависимости от художественного мира произведения, тематики, мотивов и других признаков на поджанры. На сегодняшний день авторы наиболее часто обращаются к таким поджанрам, как антиутопия, любовный роман, фэнтези, фантастика, реализм [4].

Жанровая принадлежность, в свою очередь, указывает на единый характер информации, что наводит нас на мысль о рассмотрении литературы youngadult как типа издания по характеру информации. Однако в таком случае следует рассмотреть и материальное воплощение такого рода литературы.

Единые оформительские и издательские решения прослеживаются на уровне формы. Цветовая гамма обложки таких книг, как правило, отличается высокой контрастностью, яркостью, что сообщает визуальному оформлению книги некую драматичность. Примечательно, что в российском переиздании книги А. Тодд «После» оригинальная обложка в пастельных тонах, что ассоциируется со спокойствием и размеренностью, была заменена на яркую обложку с высокой контрастностью изображения. При оформлении переплётной крышки используются декоративные шрифты, максимально привлекающие внимание. Аппарат изданий максимально прост, справочно-поисковой может и вовсе отсутствовать. Подобные паттерны оформления могут быть обоснованы единым характером информации и, скорее всего, нацелены на привлечение молодых читателей, хотя, как было установлено ранее, обращение исключительно к определённой возрастной группе не имеет смысла.

Говоря о целесообразности таких оформительских решений, отметим их негативное влияние на представление о литературе youngadult в целом. Несмотря на популярность такой литературы среди взрослой аудитории, нередко можно встретить пренебрежительное отношение к книгам youngadult. Такое негативное отношение к подобной литературе как раз сформировано мнением о присущем возрастном ограничении книг. Несомненно, оформительские и издательские паттерны, поддерживающие образ литературы youngadult как подросткового романа, не только не учитывают интересы читателей более старшего возраста, но и не способствуют раскрытию авторского замысла, его идеи в полной мере, а также мешают развитию подобной литературы, способствуя стигматизации по отношению youngadult романов.

На основе проанализированных особенностей формы и содержания литературы youngadult можно сделать вывод о том, что определение youngadult как нового типа издания, выделяемого по характеру информации, является наиболее целесообразным. Несмотря на существующие паттерны в оформлении, основанные именно на едином характере информации, литература youngadult представляет собой, в первую очередь, новую единицу жанровой системы, которой приписали чёткие рамки материального оформления, что не способствует успешному развитию такой литературы.

Несомненно, такой жанр, как youngadult, будет активно развиваться в ближайшие годы, о чем свидетельствуют и растущие дополнительные тиражи изданий такого типа, и уже возникшие поджанры. В связи с этим актуальным вопросом для книгоиздательства сегодня должно стать дальнейшее изучение подобных произведений, анализ их формы и содержания с целью выработки рекомендаций для оптимальной редакторской подготовки, полиграфического оформления. Успешному развитию жанра поспособствует отделение его от детской и подростковой литературы и получение единого русифицированного названия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Vander Staay S. Young-adult literature: A writer strikes the genre. *The English Journal*. - 1992. - Vol. 81. N4. - P. 48-52.
2. ГОСТ 7.60-2003 Издание. Основные виды. Термины и определения / Межгосударственный совет по стандартизации, метрологии и сертификации. М.: ИНК Издательство стандартов, 2003. - 35 с.
3. Жилиева О.В. Развитие молодёжной литературы в РФ [Текст] / О.В. Жилиева // Государственная молодёжная политика: исторический опыт и современные перспективы: сб. тр. кон. / БашГУ. Уфа: Башкирский государственный университет, 2018. - С. 60-62.
4. Игнатова И. В. Отличительные черты молодёжной антиутопии как жанра художественной литературы (на примере трилогии С. Коллинз «The Hunger Games») // *Российский гуманитарный журнал*. - 2015. - №6.
5. Караваева Л.П. Особенности совладения со стрессом у молодых людей, отдающих предпочтение художественному направлению youngadult // *Общество: социология, психология, педагогика*. - 2019. - №4.
6. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект Пресс, 2002.

Федотова Людмила Владимировна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: fedotova.lv@edu.spbstu.ru

DETERMINATION OF THE YOUNG ADULT LITERATURE

Abstract. *As a response to readers` demand in relevant and high-quality literature, publications emerge that do not formally fit into an existing typology. This article is devoted to the study of such a phenomenon as young adult literature, the determination of its nature and their characteristic features. Using genre-style and compositional methods of analysis, the differentiating features of young adult literature were determined, as well as the problems that impeded the final formation of the genre were identified.*

Key words: *young adult, young adult literature, type of edition, genres, genre features*

Lyudmila V. Fedotova - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia e-mail: fedotova.lv@edu.spbstu.ru

УДК 808.2

К.С. Фешук

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Звуковая деталь как основной прием выражения замысла В.Г. Короленко в рассказе «Символ»

Аннотация. *Статья посвящена исследованию авторского текста выдающегося русского писателя В.Г. Короленко (рубеж XIX - XX вв.), с целью определения роли звуковой детали в раскрытии эксплицитно и имплицитно выраженных смыслов. На основании анализа рассказа «Символ», а также привлечения результатов научных работ наших предшественников, устанавливается, что звуковые детали широко используются на всех уровнях организации произведения и отражают ключевые идеи писателя.*

Ключевые слова: *звуковая деталь, звукообраз, текстовое поле, идиостиль В.Г. Короленко, парадоксальность, художественное пространство, редакторская подготовка*

Наше исследование посвящено анализу не допущенного к печати царской цензурой отрывка из очерка «Содержащаяся» (1886). Он был опубликован лишь в 1922 году, уже после смерти В.Г. Короленко, в журнале «Голос минувшего» под названием «Символ». В настоящей работе внимание будет сконцентрировано на звукообразах и имплицитно выраженных на разных уровнях организации текста смыслах, что и послужит предметом исследования.

Изучение малоизвестного произведения русского классика, чье творчество до сих пор пользуется большим спросом у читателя, в современных условиях «дефицита» качественных авторских текстов является крайне актуальным для редакторской и издательской практики. Реализуемые в данной работе выявление и анализ эксплицитно и имплицитно выраженных смыслов могут не только стать базой для редакторской подготовки рассказа, но и внести свою лепту в формирования общего представления об идиостиле В.Г. Короленко.

Таким образом, цель исследования — выявить и проанализировать функции и значение звуковой детали в рассказе В.Г. Короленко «Символ». Методы, применяемые в работе: обзор теоретического материала и литературы по проблеме, анализ, синтез, классификация и обобщение, лингвистический анализ текста.

Необходимо отметить, что парадигматика текстового поля «тишина» на материале произведения В.Г. Короленко уже являлась предметом исследования. И.В. Зензере в своей работе [1] опирается на звуковосприятие мира главным героем повести «Слепой музыкант». Она утверждает, что слово «тихо» органически сплетается с состоянием героя, а его душевные волнения даны среди тишины и многочисленных звукообразов. Более того, в статье отмечается относительность тишины. Для героя нет абсолютного безмолвия, часто тишина соединяется со звучанием (тихий шёпот) или нарушается чем-либо. Эти же особенности можно наблюдать и в рассказе «Символ».

Помимо И.В. Зензери вопрос об особенностях идиостиля В.Г. Короленко уже не раз поднимали в научных трудах такие исследователи как Д.А. Завельская, О.И. Иванова, Е.А. Макарова, Н.В. Покатилова. В то же время, именно наш аспект изучения творчества писателя еще никто не рассматривал.

«Символ» — автобиографичное произведение, построенное по типу дневника-воспоминания, что откладывает свой отпечаток на специфике текста. Согласно некоторым исследованиям, для Короленко характерна явная соотнесенность документального и художественного [2], смешение реального с «ожидаемым», изображение объективной действительности — с субъективными порывами. Это суждение представляет интерес для нашей работы, потому что, как мы увидим позже, звуковые детали используются в описании как реально видимого, так и в отражении внутреннего состояния героя-рассказчика, в воспоминаниях.

Очерк «Содержащаяся» посвящен пребыванию в пересыльной тюрьме, а анализируемый нами отрывок повествует о находящейся там церкви. Е.А. Макарова в своей работе «Формирование образа Сибири в творческом сознании В.Г. Короленко» также изучает один из «тюремных» рассказов писателя. Она утверждает, что разомкнутое, бескрайнее пространство Сибири противопоставляется у писателя хронотопу тюрьмы, где замкнутое пространство с остановившимся временем окрашено в отрицательные эмоционально-ценностные тона [3].

В нашем исследовании мы тоже прибегнем к анализу пространства. Это связано с тем, что звуковые образы появляются уже на этапе описания пространственной организации художественного мира. Проанализировав относящиеся к ней маркеры, можно заметить, что характерному для творчества В.Г. Короленко замкнутому, темному пространству тюрьмы [3] и, соответственно, тюремной церкви, как ее составляющей (*«с четырех сторон охвачены оградой», «саженными темными перегородками на три части»*), противопоставляется незаполненное, свободное пространство, которое мы условно назовем «пустой храм» (*«церковь была еще почти совершенно пуста», «пустой храм»*). Тут герой отвлекается от мыслей о тюрьме, он рассматривает людей вокруг, обращает внимание на лучи солнца. Атмосфера тихая, спокойная: *«тихо колебались пыль и синеватая дымка от ладана», «чьи-нибудь шаги скрипели и смолкали», «какой-то шорох, шепот чьей-то молитвы», «тишина и*

спокойствие и ровные звуки начинавшейся службы». Примечательно повторение слов, обозначающих тишину: «*тихо*», «*смолкали*», «*шорох*», «*шепот*», «*тишина*». Именно в такой обстановке рассказчик погружается в свои мысли и светлые воспоминания, которые выделены нами в отдельное пространство.

Пространство-воспоминание о тихой гимназической церкви — скорее всего реальный жизненный опыт писателя, что подтверждается фактами из биографии Короленко: он учился в гимназии и в детские и юношеские годы отличался религиозностью. Здесь автор снова «изображает тишину»: «*шелест*», «*тихое чириканье воробьев*». Пространство «пустой храм» и пространство-воспоминание как бы сливаются в одно общее, абстрактное пространство, которое автор называет «тихий мир»: «*И тихий мир, точно веяние невидимых крыльев ангела, касался разнеженной души кроткими воспоминаниями детски-чистой и возвышенной веры...*». «Тихий мир», наполненный спокойствием и благоговением, противопоставляется громким, резким, торопливым возгласам священника. Можно заключить, что автор целенаправленно создает звукообраз тишины и «привязывает» его к внутреннему состоянию героя. Нельзя не отметить тот факт, что это реализуется не только повторением лексем, обозначающих тишину, но и с помощью антитезы. О.И. Иванова в статье «Влияние Якутской действительности на поэтику произведений В.Г. Короленко» [4] утверждает, что под влиянием трехлетнего пребывания в Якутии, в поэтике писателя закрепляется и становится излюбленным прием антитезы. Противопоставление, очевидно, имеет место и в анализируемом нами рассказе.

Эта же закономерность проявляется на уровне парадигматических отношений в произведении. Автор уделяет звукам особенное внимание, они напрямую соотносятся с восприятием героем реальности. Все выделенные маркеры этого текстового поля четко разделяются на две группы (Таблица 1).

Таблица 1. Маркеры текстового поля «Звуки»

| Звуки | |
|--|--|
| 1 группа | 2 группа |
| <p>Ступал он тихо; ровным и «проникнутым голосом» читал псалтырь; этот голос, звучавший размеренно и строго, без повышений и понижений, наполнял пустой храм, отдавался в углах над хорами и проникал в душу привычными с детства впечатлениями вечерней службы; тихо колебалась пыль; по временам чьи-нибудь шаги скрипели и смолкали, и опять в церкви стоял только ровный голос чтеца, да еще какой-то шорох, шепот чьей-то молитвы; тишина и спокойствие и ровные звуки начинавшейся службы; шелест каштанов в саду и тихое чириканье воробьев; тихий мир.</p> | <p>Несся к нам надтреснутый звон колокола; слух поражало тяжелое треньканье кандалов; не услышите возражения; слышит неотвратимый укор; шуршащей толпой; звякнули кольца завесы; стихло ровное чтение арестанта, прозвучал первый возглас; гнусил и торопился; громко, резко, торопливо, с очевидным желанием отделаться поскорей.</p> |

Первая группа обладает положительной окраской — это слова, которые рисуют звукообраз тишины. Эти маркеры сопровождают те фрагменты текста, в которых герой чувствует себя спокойно. Они напрямую коррелируют с темой веры и имплицитно выраженной для данного произведения темой детства, которые также связаны между собой. Автор с трепетом относится к воспоминаниям «детски-чистой и возвышенной веры», на это нам указывают такие маркеры: «*в душу*», «*касался развеженной души кроткими воспоминаниями*». И эти воспоминания, и герои, которые представляются автору искренне верующими («*тюремный поэт*», «*чтец*»), представлены именно на фоне тишины.

Вторая группа маркеров — это резкие, неприятные звуки. Она противопоставляется первой. Если голос арестанта звучит «*размеренно и строго, без повышений и понижений*», то священник «*возглашал громко, резко, торопливо, с очевидным желанием отделаться поскорей*», дьячок тоже «*гнусил и торопился*». Именно ровное чтение арестанта создает ту самую атмосферу «пустого храма», и как только оно стихает и звучит «первый возглас» священника, автор заявляет: «*И мое обаяние было разрушено*». И священник, и дьячок показались рассказчику «*только чиновниками, отправляющими привычную службу*».

Мы наблюдаем парадокс. Для Короленко очевидно, что заключенные обладают более искренней верой, чем священнослужители. Отсюда же и «надтреснутый звон колокола» как символа церкви. Говоря о «парадоксальности», мы опираемся на работу Д.А. Завельской, которая впервые формулирует это понятие применительно к творчеству Короленко [5]. Другими словами, она отмечает у писателя на различных уровнях конструкции произведений и в метафорах своеобразное противоречие, парадокс, осуществляющий понимание сложности и конфликтности бытия и одновременно — особой его гармонии, заключенной в сосуществовании и взаимодействии противоборствующих явлений и смыслов. На наш взгляд, это определение максимально отражает ту закономерную особенность творчества В.Г. Короленко, которая находит отражение в рассказе «Символ».

Парадокс вплетается автором в общую конфигурацию произведения таким образом, что не только не разрушает гармонии, а определенным образом обуславливает и подкрепляет ее. Для того, чтобы выразить такую объемную мысль, Короленко вновь обращается к звуковосприятию. Выстраивая цепочку выводов, объясняющих сложившуюся ситуацию и необходимость тюрем в обществе, он сначала заявляет, что вы ниоткуда «не услышите возражения», а после утверждает, что «каждый, имеющий уши, слышит неотвратимый укор». Этот укор символа свободы (образ Распятого), помещенного рядом с символом рабства (тюрьма) «*обращен уже не к арестанту, не к чиновнику, не к офицеру или солдату*», а «*к человеку, проникая в ту глубину сердца, которая живет вечными чувствами любви и правды, куда не достигает поверхностная логика необходимости минуты*». Мы понимаем, что Короленко волнуют не только проблемы, заключающиеся в противопоставлении свободы и заключения в неволе, церкви, веры, возвышенного и тюрьмы. Он задается более глубоким и философским вопросом о гуманности тюрьмы как таковой. Однокоренные слова, апеллирующие к звучанию (не услышите, слышит), как раз употребляются в предложениях, раскрывающих это противоречие. С помощью них подчеркивается та самая «парадоксальность» происходящего.

Подведем итоги. В ходе анализа рассказа «Символ» нами была обнаружена специфическая черта, которая никогда раньше не становилась предметом исследования. И.В. Зензеря хоть и рассматривает подробно парадигматику текстового поля «тишина» на основе рассказа В.Г. Короленко, но концентрируется скорее на звуковосприятии мира слепым музыкантом, у которого обостряется слух, нежели на использовании звуковой детали как основного приема. Мы выяснили, что для данного произведения звуки не просто играют важную роль — они являются ключевым способом раскрытия авторского замысла, с помощью них представлены все главные проблематики рассказа, а звуковые детали встречаются на многих уровнях организации текста. Можно также утверждать, что в создании звукообразов Короленко, как и во всем его творчестве в целом, находят свое отражение такие характеристики, как парадоксальность, широкое использование антитезы и влияние авторского восприятия действительности на произведения.

Все вышесказанное убеждает нас в том, что имплицитно прослеживаемая особенность авторского текста является основополагающей для более полного понимания произведения читателем, а значит нуждается в пояснении издателем или редактором при помощи элементов справочно-пояснительного аппарата. Более того, наша работа может послужить хорошей информационной базой для принятия решения об издании рассказа «Символ», например, в составе сборника, так как данный анализ подтвердил его идейно-эстетическую и художественную значимость.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зензеря И. В. Парадигматика текстового поля «тишина» в повести В. Короленко «Слепой музыкант» // Пушкинские чтения. 2011. №XVI. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmatika-tekstovogo-polya-tishina-v-povesti-v-korolenko-slepoj-muzykant> (дата обращения: 08.02.2020).
2. Покатилова Н. В. Поэтика рассказов В. Г. Короленко // Вестник СВФУ. 2006. №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-rasskazov-v-g-korolenko> (дата обращения: 04.02.2020).
3. Макарова Е. А. Формирование образа Сибири в творческом сознании В. Г. Короленко // Сибирский филологический журнал. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obraza-sibiri-v-tvorcheskom-soznanii-v-g-korolenko> (дата обращения: 08.02.2020).
4. Иванова О.И. Влияние Якутской действительности на поэтику произведений В. Короленко // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2011. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-influence-of-th..> (дата обращения: 12.12.2019).
5. Завельская Д.А. Роль парадокса в творчестве В.Г. Короленко Филологические науки. – 1998. - № 2. – С. 42-50. [Электронный ресурс]. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20151220-rol-paradoksa-v-tvorchestve-v-g-korolenko> (дата обращения: 14.02.2020).

Фещук Кристина Сергеевна — бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский государственный

политехнический университет им. Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kristina_feshuk@mail.ru

SOUND DETAIL AS THE MAIN METHOD OF EXPRESSING THE IDEA OF V.G. KOROLENKO IN THE STORY «SYMBOL»

Abstract. *The article is devoted to the research of the author's text by outstanding Russian writer V. G. Korolenko (boundary of XIX - XX centuries), in order to determine the role of the sound detail in the disclosure of explicitly and implicitly expressed meanings. Based on the analysis of the story "Symbol", as well as attracting the results of scientific works of our predecessors, it is established that sound details are widely used at all levels of the text organization and reflect the writer's main ideas.*

Key words: *sound detail, sounds, sound image, text field, idiostyle of V.G. Korolenko, paradox, perceptual space, edition*

Kristina S. Feshchuk — Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: kristina_feshuk@mail.ru

УДК 81-25

А.Н. Чернышева, И.А. Шахов, О.В. Анисимова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Особенности реализации согласных фонем в шотландском диалекте английского языка Скотс

Аннотация. *В статье проводится анализ произносительных особенностей шотландского диалекта Скотс, разграничиваются такие понятия как вариант языка и диалект, изучается теоретическая информация, связанная с отличительными особенностями реализации согласных фонем. Данная работа является попыткой сравнить имеющуюся теоретическую базу с конкретными случаями реализации фонем в речи носителей диалекта.*

Ключевые слова: *диалект, фонетика, Шотландия, Скотс, согласные*

Такое многогранное общественное явление как язык является неотъемлемой частью жизни современного общества. В речевой практике регулярно появляются различные модификации и преобразования произношения лексических единиц, а также номинации различных референтов. Люди, принадлежащие к различным социальным, профессиональным и территориальным формациям, склонны употреблять те речевые модели, которые являются характерными для их сообществ.

На сегодняшний день английский язык – наиболее распространенное средство коммуникации, что обуславливает многообразие его диалектов. Богатым диалектным континуумом характеризуется, к примеру, современная Шотландия. Каждый из её диалектов, обладает уникальными лексическими и фонетическими средствами, сложившимися в результате исторических и социальных факторов.

Актуальность работы, во-первых, связана с необходимостью комплексного рассмотрения структуры всего английского языка, во-вторых, отсутствием новейших разработок по данной теме.

Объектом исследования являются фонетические особенности Скотс. В качестве предмета исследования выступают особенности реализации согласных фонем диалекта равнинной Шотландии.

Цель данной работы заключается в систематизации существующих теоретических сведений о диалекте и полученных в результате анализа фактов о существующих расхождениях между стандартной британской произносительной нормой и диалектным вариантом.

Достижение цели исследования реализуется посредством решения следующих задач:

- 1) сравнить и разграничить такие понятия, как инвариант, национальный вариант языка, диалект и акцент;
- 2) сопоставить и проанализировать различные теоретические источники информации о согласных фонемах диалекта Скотс;
- 3) подобрать аудио- и видеоматериалы для получения практического подтверждения теоретических сведений;
- 4) разработать конечный продукт, компилирующий известную информацию с полученной в ходе эксперимента.

При изучении фонетического аспекта выбранного диалекта, прежде всего, необходимо разграничить понятия «вариант» и «инвариант» языка. Инвариантом является абстрактное обозначение одной и той же сущности в отвлечении от её конкретных модификаций, отображающее общие свойства класса объектов, образуемого вариантами, и присущие каждому из вариантов. Вариант языка, напротив, определяется как «одна из форм существования языка, представляющая собой модификацию инварианта» [1, с. 486], отличающаяся от литературного языка на основе этнических, национальных, территориальных и социальных факторов.

Отмечается, что акцент или тип произношения – это исключительно фонетическая характеристика целого речевого сообщества или одного человека [2, с. 272]. Понятие диалекта включает в себя больше характеристик и определяется как разновидность данного языка, употребляемая в качестве средства общения лицами, связанными тесной территориальной, социальной или профессиональной общностью, имеющая свои лексические, фонетические и грамматические особенности [3, с. 685]. В настоящем исследовании речь пойдет исключительно о звуковых (фонетических) различиях диалекта Скотс в сравнении с эталонным произношением – Received Pronunciation (RP).

Основные диалекты английского языка подразделяются на три основные категории: диалекты Британских островов, Северной Америки и Австралии [4, с. 33]. Скотс считается одним из наиболее консервативных диалектов английского языка, сохранившим некоторые признаки, давно утраченные другими диалектами. В настоящее время он характерен для речи рабочего класса. Второе название диалекта – равнинный шотландский – образовалось по причине его распространения в равнинной части Шотландии, на юге и востоке страны [5, с. 1].

Шотландский английский в значительной степени отличается от английского варианта. Данный диалект является прямым потомком языка, именуемого Scots. Примеры его использования можно обнаружить в стихах Роберта Бернса, а также в романах Вальтера Скотта. Не стоит путать Скотс с шотландским гаэльским – кельтским языком во многом похожим на ирландский. Несмотря на то, что шотландцы считают себя кельтами, гаэльский играет незначительную роль в исследуемом диалектном континууме [6, с. 46].

В ходе предпринятого исследования был выявлен ряд специфических фонетических особенностей диалекта Скотс. К их числу, к примеру, относятся дрожащие звуки – согласные, при образовании которых смычка последовательно и периодически размыкается, и вновь смыкается, а активные органы речи дрожат (вибрируют). Ротическим или дрожащим звуком является согласный [r]. В ротических вариантах английского звук [r] (либо [ɹ]) произносится во всех позициях, в то время как в неротических он не произносится в поствокальной позиции, когда находится после гласной и после него не следует еще одной гласной. Это один из главных различительных признаков между акцентами. RP является неротическим, тогда как равнинный шотландский – ротический диалект, то есть звук [r] (или [ɹ]) произносится во всех позициях [7, с. 26].

Носители RP не произносят [r], [ɹ] или [ɹ] в поствокальных позициях. Соответственно такие пары, как *farther/father*, *source/sauce* и *formally/formerly* являются омофонами. Тем не менее, в RP произносится [ɹ] в начале слова и в интервокальной позиции, как, например, в словах “*ready*” и “*barrel*”. Диалект Скотс – ротический, то есть [r] произносится в конце слова. Однако в некоторых случаях [r] может произноситься как нераскатистый, невибрирующий альвеолярный тэп [ɹ].

Другая особенность связана с произнесением фрикативных согласных – т.е. таких согласных, при артикуляции которых артикуляторы подходят близко друг к другу, но не смыкаются полностью, в результате чего в ротовой полости происходят турбулентные колебания воздуха, создающие заметный шум [3]. Небольшие различия между RP и акцентом жителей Лоуленда встречаются в альвеолярных фрикативах [s] и [z]. Эти звуки одинаковы как в RP, так и в равнинном шотландском, однако во втором случае [s] может быть заменена на [z] при ассимиляции звуков (под влиянием последующего звонкого фрикативного). Например, фраза “*most valuable*” будет транскрибироваться как [mɒz 'væljəbl]. Также заметна элизия звука [t] в конце слова, за которым следует слово, начинающееся со звонкого согласного. Зачастую [s] в середине слова переходит в [ʃ]: *person* – [ˈpɜːʃn], *inside* – [ˌɪnˈʃaɪd].

Сочетания согласных в RP и в шотландском акценте в целом похожи, однако сочетание согласных [hw] используется также в словах, начинающихся на wh-. Это означает, что в Скотс имеются различия в таких словах, как “*witch*” и “*which*”. Равно как “*Wales*” и “*whales*”, эти слова являют пример омофонов в RP, будучи в шотландском диалекте минимальными парами.

В сравнении с RP взрывные согласные в равнинном шотландском менее аспирированы. Глухие [p], [t] и [k] произносятся с придыханием в начале слога только в случае, если за ними не следует безударная согласная или перед ними не стоит звук [s].

Например, в слове “pass” [p] аспирирована, в то время как в словах “compass” и “spot” – нет. В шотландском диалекте взрывные [p], [t], [k] обычно не аспирированы (Таблица 1).

Следующая особенность связана с глоттализиацией – способом произнесения звуков речи, при котором в качестве активного органа, создающего преграду для воздушной струи, выступает гортань [5, с. 17]. В RP звук [t] может полностью заменяться глоттальной смычкой в конце слогов, например, в слове “bitten” [ˈbɪt̪n̪]. В шотландском диалекте [t] может заменяться глоттальной смычкой везде, кроме первого слога. Таким образом, слово “sentimental” произносится как [ˈsɛn̪t̪ɪˈmɛn̪t̪l̪].

Таблица 1. Теоретические данные о согласных фонемах

| | Слова | Согласные фонемы в RP | Теоретические данные о согласных фонемах в Scots |
|----|-----------------------------|-----------------------|--|
| 1 | car, your | - | [r] |
| 2 | real, red | [ɹ] | [r] |
| 3 | brother, father | [ð] | [r] |
| 4 | baths, youths | [ðz] | [θs] |
| 5 | most valuable, fast vehicle | [st] | [z] |
| 6 | person, inside | [s] | [ʃ] |
| 7 | which, why | [w] | [hw] |
| 8 | pass | [p ^h] | [p] |
| 9 | table | [t ^h] | [t] |
| 10 | kettle | [k ^h] | [k] |
| 11 | sentimental, september | [t] | [ʔ] |

Проанализировав приведенные выше примеры, можно сделать вывод о том, что, во-первых, для равнинного шотландского диалекта характерно отличное от RP произношение, во-вторых, многие звуки, произносимые в литературном варианте, в диалекте опускаются, и, в-третьих, для Скотс характерны глоттализиация, элизия и произношение [r] в поствокальной позиции и т. п.

С целью проиллюстрировать описанные в рассмотренных источниках особенности был проведен следующий эксперимент. На базе теоретической информации был составлен текст с высокой концентрацией фонем, имеющих характерное произношение в рассматриваемом диалекте. Одновременно были отобраны видеоматериалы, демонстрирующие не рассмотренные ранее явления.

Пример текста:

“I could see the sea from the terrace, and the lawns. It looked grey and uninviting, great rollers sweeping in to the bay past the beacon on the headland. I pictured them surging into the little cove and breaking with a roar upon the rocks, then running swift and strong to the shelving beach. If I stood on the terrace and listened, I could hear the murmur of the sea below me, low and sullen. A dull, persistent sound that never ceased. And the gulls flew inland too, driven by the weather. They hovered above the house in circles, wheeling and crying, flapping their spread wings. I began to understand why some people could not bear the clamour of the sea.” [8, с. 57]

Респонденты, участвовавшие в опросе, представляют собой коренных жителей Шотландии, возраст которых варьируется между 40 до 55 годами. Для большей наглядности

были выбраны жители разных городов, рассредоточенных на территории равнинной Шотландии (Эдинбург, Пейсли, Питерхед, Абердин, Эр и др.). Один из выводов, который позволило сделать проведенное исследование, заключается в следующем: чем ближе к югу находится город, тем слабее реализуются фонетические особенности диалекта Скотс. Одновременно, чем севернее он располагается, тем ярче проявляется диалектная специфика.

Необходимо отметить, что наибольшим видоизменениям и преобразованиям при реализации в речи подвергаются именно гласные фонемы. Одновременно шотландский диалект имеет определенное количество расхождений и в реализации согласных, некоторые из которых характеризуются наличием целого ряда вариативных реализаций. Несмотря на преобладающее количество преобразований, которым подвержены гласные диалекта, у многих шотландцев Скотс первоначально ассоциируется именно с различными модификациями в произнесении согласных. Это может быть связано с тем, что позиционные и артикуляционные различия более явственны и заметны при реализации фонем в потоке речи.

Исходя из проанализированных аудио- и видеоматериалов, становится очевидно, что одно из наиболее ярких и регулярно прослеживаемых явлений – своеобразное и характерное произнесение слов, начинающихся на wh- (“why”, “wheeling”), которое традиционно считается историческим явлением древнеанглийского языка [0]. В подавляющем большинстве случаев они были произнесены как сочетание фрикативного глоттального звука [h] и следующего за ним губно-губного апроксиманта [w]. То есть, в отличие от стандартной британской произносительной нормы, перед звуком [w] реализуется еще одна фонема. Данное явление интересно тем, что наблюдается на семи из девяти видеоматериалов, а также тем, что оба носителя, не реализовавшие его, родом из Эдинбурга. При этом его нельзя отнести к характерной специфике речи данного города, поскольку в других случаях жители Эдинбурга отчетливо произносили сочетание обоих звуков.

Особое внимание следует обратить на употребление дрожащего звука [r] на месте заальвеолярного апроксиманта [ɹ]. Как показало исследование, данная фонема может реализоваться в потоке речи носителя равнинного шотландского диалекта иначе. Периодически в проанализированных материалах проявлялся также и альвеолярный одноударный согласный [r].

Анализ аудио- и видеоматериалов также позволил выявить и некоторые расхождения с имеющейся теоретической базой, то есть такие явления, которые не нашли реализации в конкретной речи носителей. Одно из них – проявление одноударного согласного [r] в интервокальном положении на месте звонкого межзубного фрикативного звука [ð]. Сильный фрикативный альвеолярный глухой звук [s], стоящий в середине слова, ни в одном из случаев полностью не модифицировался в заальвеолярный фрикативный сильный глухой звук [ʃ], но лишь немного тяготел к заальвеолярному положению. На сегодняшний день, данные явления уже не являются характерными для Скотс, что может быть связано как с присутствием данной особенности в рамках определенного территориального варианта, так и тем фактом, что анализируемое явление полностью исчезло из Скотс вследствие влияния нормативного британского произношения.

Подводя итог, можно сказать, что практический эксперимент выявил следующую картину реального состояния шотландского диалекта Скотс на современном этапе его развития (Таблица 2):

Таблица 2. Данные, полученные в результате исследования (согласные)

| | Слова | Согласные фонемы в RP | Теоретические данные о согласных фонемах в Scots | Варианты фонем, реализованные в потоке речи носителями Скотс |
|----|-----------------------------------|-----------------------|--|--|
| 1 | murmur, clamour, hear, bear, roar | - | [r] | [r], [r] |
| 2 | rollers, rocks, running, roar | [ɹ] | [r] | [r], [r] |
| 3 | weather | [ð] | [r] | [ð] |
| 5 | most valuable, fast vehicle | [st] | [z] | [st] |
| 6 | persistent, understand, listened | [s] | [ʃ] | [s], [ʃ] |
| 7 | wheeling, why | [w] | [hw] | [hw], [w] |
| 8 | people, past | [p ^h] | [p] | [p ^h], [p] |
| 9 | terrace, too | [t ^h] | [t] | [t ^h], [t] |
| 10 | could, clamour | [k ^h] | [k] | [k ^h], [k] |
| 11 | little, understand | [t] | [ʔ] | [t], [ʔ] |

Предпринятое исследование позволило прийти к следующему заключению. Во-первых, имеется явное расхождение между теоретическими сведениями о фонологии шотландского диалекта Скотс и конкретной реализацией фонем в речи носителей. Причинами могут служить такие факторы, как территориальное расположение города и влияние RP, которое ведёт к ослаблению диалектного произношения и заменяет характерные произносительные явления на приближенные к стандартной британской произносительной норме. Во-вторых, следует отметить выявленный перевес в количестве вариаций продуцирования гласных по сравнению с согласными, в то время как реализация в речи согласных звуков, как правило, совпадает или схожа с вариантами, представленными в теоретических источниках о диалекте.

Исследуемая тема является крайне актуальной, в связи с чем дальнейшее углубление вопроса может быть произведено за счет: а) изучения исторических факторов, первоначально повлиявших на зарождение изученных произносительных особенностей; б) рассмотрения просодических явлений, характерных для диалекта Скотс; в) детального исследования лексических единиц, реализующихся исключительно в равнинном шотландском и их принципиальных отличий от синонимов, присутствующих в стандартной британской произносительной норме.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

2. Буряя Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак. М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
3. Вариантность // Лингвистический энциклопедический словарь / Главный редактор В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
4. Маковский М.М. Английская диалектология. – М.: Высшая школа, 1980. – 33 с.
5. McClure J.D. English in Scotland. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
6. Abercrombie D. The Accents of Standard English in Scotland. Edinburgh: Chambers, 1979. – 46 p.
7. Foulkes P. Urban Voices: Accent Studies in the British Isles. – London: Arnold, 1999. – 26 p.
8. Maurier D.D. Ребека СПб: Каро, 2015. – 57 с.

Чернышева Анастасия Николаевна – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: anastasia.chernisheva@yandex.ru

Шахов Илья Андреевич – бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: antipakoman@gmail.com

Анисимова Ольга Владимировна – доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: lesoleil81@mail.ru

PRONUNCIATION TRAITS OF CONSONANT PHONEMES OF THE SCOTTISH DIALECT “SCOTS”

Abstract. *The paper represents the analysis of pronunciation traits of Scots dialect. In particular, it distinguishes such terms as language variant and dialect, also dealing with theoretical information on distinctive features of consonant phonemes. The study represents the attempt to correlate theory with particular cases of pronouncing phonemes by native speakers.*

Key words: *dialect, phonetics, Scotland, Scots, consonants*

Anastasia N. Chernisheva – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: anastasia.chernisheva@yandex.ru

Ilya A. Shakhov - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: antipakoman@gmail.com

Olga V. Anisimova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: lesoleil81@mail.ru

Мифологема «птица» как средство акцентуации прецедентной информации на материале произведения Дж. Оруэлла “Animal Farm”

Аннотация. *Целью настоящей статьи является изучение мифологеми «птица» как средства акцентуации прецедентной информации. Актуальность работы обуславливается тем, что в лингвистической литературе мало научных трудов, посвящённых изучению особенностей мифологем с точки зрения когнитивистики. Материалом исследования является произведение “Animal Farm” (Джордж Оруэлл). Теоретическую базу исследования составили работы К. Г. Юнга, В. Н. Варламовой, Д. Б. Гудкова, В. Е. Чернявской и др. Использовались следующие методы исследования: метод реферирования теоретической литературы по проблематике, контекстуальный и интерпретационный методы.*

Ключевые слова: *Мифологема, птица, художественный текст, когнитивистика, прецедентность, интертекст*

Понятие «мифологема» было введено в 1941 году в монографии «Введение в сущность мифологии» К. Г. Юнгом и К. Кереньи [1]. Мифологему можно определить, как конкретную интерпретацию универсального архетипа (структурного элемента коллективного бессознательного с точки зрения психологии, исходная языковая форма с точки зрения лингвистики) в любой из форм человеческой деятельности. Мифологема может обладать широким набором функций [2]. Слияясь в единый художественный образ, мифологема образует символ. Символ «птица» обладает многослойным смыслом, благодаря слиянию нескольких мифологем [2].

Мифологема часто выступает средством прецедентной информации. Слово «прецедентный» пришло из латинского языка, глагол praecedere означает «идти вперёд, предшествовать» [3]. Под прецедентной понимается предшествующая, заложенная в мифологему информация. Под прецедентной понимается предшествующая, заложенная в мифологему информация. Традиционно, понятие прецедентности связано с юриспруденцией, а именно с расследованием преступлений и мотивов его свершения. На сегодняшний день данный термин проник в культурологию, социологию, лингвистику. В культурно-языковом пространстве понятие прецедентной информации служит для обозначения феномена первичного образца, который в свою очередь важен для создания вторичного образа, а также часто используется для сопоставительного анализа и оценочного суждения о нем [4]. В.Н. Телия утверждает, что прецедент представляет собой значимый для конкретного социума образно-ассоциативный комплекс, как правило, являющийся стереотипным [5]. Прецедентная информация способна структурироваться обращением к историческому прошлому, а также обретением «нового».

Исследователь Д.Б. Гудков полагает, что прецедентная информация, являясь императивной, воспроизводит определённые сходные факты, как на уровне языка, так и на уровне речи [6].

В лингвистике принято полагать, что за прецедентной информацией стоит прецедентный феномен, т.е. «коммуникативный прецедент, который можно считать образцом, который помогает в сходных условиях в будущем, так или иначе, решать стоящие перед коммуникантами задачи (номинативные, коммуникативные и пр.)» [7]. Изучение аксиологического потенциала и формы репрезентации прецедентных феноменов информации невозможно без прецедентного текста.

Прецедентность отличается от феномена тем, что она не связана с коллективным – сознательным. Виды прецедентов нередко становятся причиной лингвистических дискуссий, так как существуют разные взгляды на данную проблематику. Например, А. Б. Зайцев, А. Н. Крюков, Т. Ван Дейк и многие другие называют прецедентную информацию прагмакоммуникативной сущностью, фоновыми знаниями. Однако, большинство лингвистов уверенно относят данную категорию к когнитивистике, так как каждая прецедентная единица (как структурно-семантический дериват), выступает когнитивной базой в языковой системе и в коммуникации. Прецедентная единица является совокупностью средств языка (лексических, грамматических, формальных, парадигматических) и создается на основе понятийно-знаковой модели. Прецедент передается в прагматических целях. Прецедентемой называется мельчайшая когнитивная частица прецедентной информации, первичный адресат, вычислением которого, как правило, занимаются в рамках фольклористики, истории, археологии. Прецедентема хранит в себе набор определённых когний, а прецедентная единица служит её выражением в качестве дальнейшего осмысления.

Филологом Д. Б. Гудковым предлагается обратить особое внимание на прецедентные тексты, ситуации, высказывания, имена, что учитывается в данной статье. Прецедентная информация устойчива и воспроизводима, выступает «заготовленным клише» и непрямым сравнением, аллюзией, что служит её маркером в художественном тексте.

Согласно В. Е. Чернявской, прецедентная информация в художественном тексте связана с интертекстуальностью, так как является прототипом. Типологическая интертекстуальность выражается через связь одного текста с другим, что является схожим со способностью функционирования одной и той же прецедентной информации в разных текстах. Интертекстуальность, как и прецедентность, базируется на «стереотипности компонентов в структурно-композиционной организации соответствующих текстов» и ориентирована на связь между ними [8]. Также, по мнению В. Е. Чернявской, при помощи интертекстуальности появляется возможность проследить канонизированную модель, системно-текстовые референции, и соотнести несколько прецедентных единиц и текстов, выявив в них одну типологическую принадлежность.

Наличие прецедентной информации в художественном тексте обусловлено эстетическими интенциями автора, формальными и содержательными признаками, историческими ситуациями. Данной информации присуща политическая, социологическая, психическая, религиозная направленность, как, например, в произведении Дж. Оруэлла «Скотный двор». Нельзя не отметить также то, что прецедентная информация, наряду с интертекстуальностью, обладает безукоризненной целенаправленностью выражения [8]. Согласно мнению таких лингвистов, как Е. В. Милосердова, Л. И. Гришаева, В. О. Алексева, важнейшей функцией прецедентной информации является способность

выступать внеязыковым номинативным средством выражения на уровне текста. Ю. Н. Караулов, в свою очередь, развил теорию прецедентных текстов.

Важно также отметить двойственность функционирования прецедентной информации в связи с наличием инвариантов восприятия ядра прецедента. По этой причине Д. Ю. Гудковым прецедентная информация условно была разделена на экстенциональную (именующую предмет) и интенциональную (отсылающую к первоначальному образу) [6]. В данной работе, в художественном произведении «Скотный двор» Дж. Оруэлла, рассматривается интенциональная прецедентная информация.

В произведении Дж. Оруэлла “Animal Farm” встречаются мифологемы разных птиц: петуха и курицы, ворона, голубя. Они являются анимализацией людей. Анимализация в литературе также является областью изучения когнитивной лингвистики, так как в ней функционируют образы подсознания. Анимализм рассматривается как направление в искусстве, связанное с описанием животного мира, в нём данный мир выступает средством выражения, отсылок, аллюзий, метафор.

Наиболее ярко в произведении Оруэлла отражена мифологема ворона, которая несёт образ войны, разрушения, страданий. Из-за чёрного оперения птицу отождествляют со смертью и тленностью жизни. Мифологема ворона, подобно мифологеме чайки, амбивалентна, но не противоречива. С одной стороны, ворон может олицетворять грех, с другой мудрость. Два качества могут уживаться одновременно.

Ворон из произведения “Animal Farm” по имени Мозус (Moses) заключает в себе явную связь с религией из-за своего имени (Мозус – Моше – Моисей, один из апостолов). Сам образ задумывался Дж. Оруэллом как отсылка к наделённой властью церкви. Несмотря на безделье Ворона, свин-Наполеон лишь поощряет его, ведь проповеди Мозуса позволяют сохранять угодный власти режим: "Napoleon brings the Raven back (Ch. IX), as Stalin brought back the Russian Orthodox Church" [9, с. 133–145]. Оруэлл изображает устоявшуюся религию как черного ворона - жреца, обещающего все блага животным, но на небесах, после смерти, однако, достигнет этих благ, по словам Мозуса, лишь тот, кто преданно служит власти. Мозус заставляет жителей скотного двора принять жесткие и несправедливые условия, а они верят, что после смерти уйдут в лучший мир, где им воздастся за их страдания. Именно по этой причине свиньи позволяют Мозусу оставаться на ферме. Они даже дают ему ежедневную порцию пива, он сидит с ними за одним столом, ведь его разговоры хорошо влияют на моральный дух общества. Ворон Мозус был любим и уважаем на Скотном дворе его властью:

“A thing that was difficult to determine was the attitude of the pigs towards Moses. They all declared contemptuously that his stories about Sugarcandy Mountain were lies, yet they allowed him to remain on the farm, not working, with an allowance of a gill of beer a day” [10].

Защита Мозуса лидерами также отражается в примере: “All the animals were now present except Moses, the tame raven, who slept on a perch behind the back door” [10].

Образ Мозуса как религиозного лидера ярко проявляется, когда он начинает рассказывать другим животным о месте их грёз под названием «Леденцовая гора», где выходной каждый день, где клевер на лугу можно щипать круглый год, где сахар растёт на деревьях. Пример ниже служит тому подтверждением:

“In Sugarcandy Mountain it was Sunday seven days a week, clover was in season all the year round, and lump sugar and linseed cake grew on the hedges” [10].

Таким образом, данные примеры отражают тот факт, что мифологема в произведении реализуется по функции акцентуации прецедентной информации наиболее ярко. Прецедентная информация заложена в данную единицу и основывается на интертекстуальности мифологических и религиозных текстов. Прецедентная информация мифологемы «птица», а именно «ворон», в данном художественном тексте обладает безукоризненной целенаправленностью выражения, и обусловлена эстетическими интенциями автора, исторической ситуацией, а также обладает политической, религиозной и социологической направленностями.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. Пер. с англ. – К.: «Государственная библиотека Украины для юношества», 1996. – 226 с.
2. Варламова В. Н. Когнитивные особенности мифологемы в художественном тексте // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 84-91.
3. Чудинов А. Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка: Материалы для лексической разработки заимствованных слов в рус. лит. речи: С портр. и краткой биограф. А. Н. Чудинова / Сост. под ред. А.Н. Чудинова. - 3-е изд., тщательно испр. и знач. доп. (более 5000 новых слов) преимущественно соц.-полит. терминами, вошедшими в жизнь в последние годы. – СПб: В.И. Губинский, 1910. – 676 с.
4. Ковалев Г. Ф. Прецедентное имя собственное в тексте рекламы. Феномен прецедентности и преемственность культур; под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой, В. Т. Титова. – Воронеж: Воронеж, гос. ун-т, 2004. – 273 с.
5. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в языковой картине мира. Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. – М.: Наука, 1988. – 214 с.
6. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: РГБ, 2003. – 286 с.
7. Гришаева А. И. Арминий, Барбаросса, ведьмы с Брокена и другие: Немецкий язык и культура через призму немецких прецедентных текстов. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 1998. – 147 с.
8. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 248 с.
9. John Rodden. Animal Farm: History as fable. The Cambridge Companion to George Orwell. . – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 218 p.
10. George Orwell. Animal Farm: A Fairy Story. – UK.: Penguin Modern Classics, 1945. – 122p. [Электронный ресурс]. URL: https://www.orwell.ru/library/novels/Animal_Farm/english/eaf_go (дата обращения: 18.02.2020)

Чеснокова Арина — бакалавр; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: air3097@inbox.lv

Варламова Вера Николаевна — доцент; Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: varlamova7@yandex.ru

MYTHOLOGEME “BIRD” AS AN ACCETUATION OF PRECEDENT INFORMATION ON THE BASIS OF G. ORWELL’S FICTIONAL TEXT “ANIMAL FARM”

Abstract. *The scientific paper is devoted to the analysis of the cognitive features of the mythologeme “bird” in artistic text based on the II half of the 20th century English literature. It considers the problem of the mythologeme’s cognitive perception and its functional actualization of precedent information in the raven’s portrayal on the basis of George Orwell’s novel “Animal Farm”.*

Key words: *mythologeme, bird, fictional text, cognition science, precedential, intertext*

Arina Chesnokova — Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: air3097@inbox.lv

Vera N. Varlamova — Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: varlamova7@yandex.ru

УДК 371.2

М.Ю. Чистякова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

К вопросу о цифровой компетентности подростков

Аннотация. *Статья посвящена вопросу формирования цифровой компетентности подростков. Рассматривается понятие «цифровая компетентность». Определяются структурные составляющие цифровой компетентности. Представлены результаты анкетирования, целью которого являлось проанализировать деятельность подростков в интернет-среде и определить индекс цифровой компетентности подростков.*

Ключевые слова: *цифровая компетентность, цифровая грамотность, цифровая безопасность*

Согласно национальному проекту «Образование» уже к концу 2024 года учащимся, которые обучаются в 5-11 классах, будет предложена возможность осваивать основную общеобразовательную программу по индивидуальному маршруту, в сетевом формате. При этом, итоговые результаты освоения ими дополнительных общеобразовательных программ будут также зачитываться [1]. Для этого будут созданы соответствующие условия, а именно, будут обновлены образовательные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ, особое внимание будет уделено развитию цифровых навыков школьников, согласно требованиям, знания подростков будут оценивать на основе международных критериев.

В настоящее время, современные школьники с рождения пользуются цифровыми технологиями в своей повседневной жизни. Они способны овладеть какими-либо навыками самостоятельно, в том числе и цифровыми гаджетами, но абсолютно не подозревают о

всевозможных угрозах и рисках доступности информационных ресурсов в сети Интернет. Эти риски особенно актуальны в подростковом возрасте. Подростки находятся на этапе формирования личностной идентичности. Они стремятся раствориться в социальном пространстве, нуждаясь в признании и воспринимая предоставленную информацию в интернет-среде как способ познания себя. Это приводит к проблемам формирования компетенции у подростков в области информационной безопасности.

Обзор научной литературы по вопросам глобализации и информатизации общества показал, что позиции исследователей неоднозначны и понятие цифровой компетентности широко используется в зарубежной и отечественной педагогике.

В начале XXI века началось активное развитие интернета и зарубежные ученые, такие как: П. Гилстер, Г. Дженкинс, М. Варшавер и Т. Матучняк, А. Мартин, Е. Харгитан и др. сформулировали концепцию «цифровой грамотности», которая подразумевает под собой систему социальных, технических и когнитивных навыков приобщения человека в интернет-среде. В последующем исследователи пришли к выводу, что цифровую грамотность следует рассматривать в контексте более широкого значения, под названием «цифровая компетентность». На данный момент, приоритетное место в перечне базовых навыков, которыми должны овладеть школьники является именно цифровая компетентность. Исследования в области изучения цифровой компетентности подтверждают, что данная компетентность уже является востребованной среди подрастающего поколения.

По мнению Г.У. Солдатовой, понятие цифровой компетентности предполагает, что подростки владеют и эффективно, уверенно, критично и безопасно используют знания, умения и навыки, при помощи которых они напрямую взаимодействуют с информационными ресурсами в разных сферах жизнедеятельности.

Под цифровой компетентностью подростков, в своей работе мы понимаем - определенный уровень знаний, умений и навыков, которые используют подростки при работе с цифровыми технологиями, они знают об ответственности и имеют мотивацию.

Как считает Г. Дженкинс, школьники должны уметь самостоятельно выходить в сеть интернет, знать, как взаимодействовать с цифровыми онлайн или офлайн средами [2].



Рисунок 1. Индекс цифровой компетентности по Г.У. Солдатовой

Индекс цифровой компетентности относится к структурным составляющим цифровой компетентности. На рисунке 1 представлен индекс цифровой компетентности, который состоит из четырех важных компонентов, таких как: знания, умения, мотивация, ответственность и безопасность. Согласно концепции Г.У. Солдатовой, каждый компонент обязательно присутствует при работе учащихся с собственным контентом, при обращении к интернет-сети [3].

В совокупности это позволяет выделить виды цифровой компетентности подростков:

1. Информационная/медиа компетентности. Владея ими, подростки понимают целостную организацию информационных ресурсов, знают и умеют работать с поисковой системой в сети интернет, критически осмысливают и безопасно сохраняют различную цифровую информацию, а также умею использовать и/или создавать цифровой контент в разном его проявлении (фото, рисунки, подкасты, музыка, фильмы, ролики, статьи и т.д.)

2. Коммуникативная компетентность. Владея ей, подростки могут общаться (получать и потреблять информацию от других людей) в различных цифровых платформах, будь то мессенджеры, e-mail, форумы и/или социальные сети.

3. Техническая компетентность. Владея ей, подростки могут безопасно и эффективно пользоваться гаджетами (компьютерами, ноутбуками, смартфонами), в том числе и программами или приложениями.

4. Потребительская компетентность. Владея ей, подростки умеют использовать интернет для выполнения различных задач: повседневных (слушать музыку, читать новости, играть, отвечать в чате и т.д.), периодических (покупки в интернет-магазинах и др.) и прочих, в том числе, связанных с учебно-воспитательным процессом (работа с информацией, поиск для доклада, работа со словарем и др.) [4].

Все эти компетентности составляют общий уровень цифровой компетентности подростков, который можно узнать, с помощью анализа влияния интернет-среды на подростков.

В результате проведенного исследования мы выявили частоту использования Интернета подростками: ежедневно или почти ежедневно в настоящее время цифровыми технологиями пользуется 96% школьников в возрасте 15-17 лет. Частично, 1 или 2 раза в неделю использует интернет-среду только 4% опрошенных. Это показывает, что подростки проводят в Интернете почти все свое время. При этом, самостоятельно пользоваться интернетом научились 71% подростков, 29% научили братья, сестры, знакомые.

В основном, школьники имеют слабые представления об информационной безопасности, основная масса 57% подростков считает, что самой большой угрозой является подхватить компьютерный вирус, далее 38% считает, что долгое времяпрепровождение за компьютером может оказать влияние на здоровье юного пользователя, и лишь 5% считает, что неправильное пребывание в среде-интернет может угрожать личной безопасности [5].

Как показано далее (Рис. 2) большинство подростков используют Интернет именно в качестве общения всеми возможными способами. Это является актуальным, т.к. согласно возрастной психологии, в подростковом возрасте ведущей деятельностью является - общение со сверстниками. Подростки приобретают навыки социального образа жизни, учатся устанавливать отношения равенства и уважения между друг другом. Центральное новообразование подростничества – «чувство взрослости», а это означает, что школьники стремятся относиться к себе как к взрослому, способному самостоятельно организовывать свою деятельность в интернет-среде.

Опрос показал, что деятельность подростков в интернет-среде разнообразна, они используют интернет для просмотра видео, выкладывают информацию о себе в социальные сети, скачивают фильмы, играют в игры, готовятся к урокам, читают новости и слушают музыку. А это означает, что современные подростки используют сеть-интернет в основном для развлечений и общения.

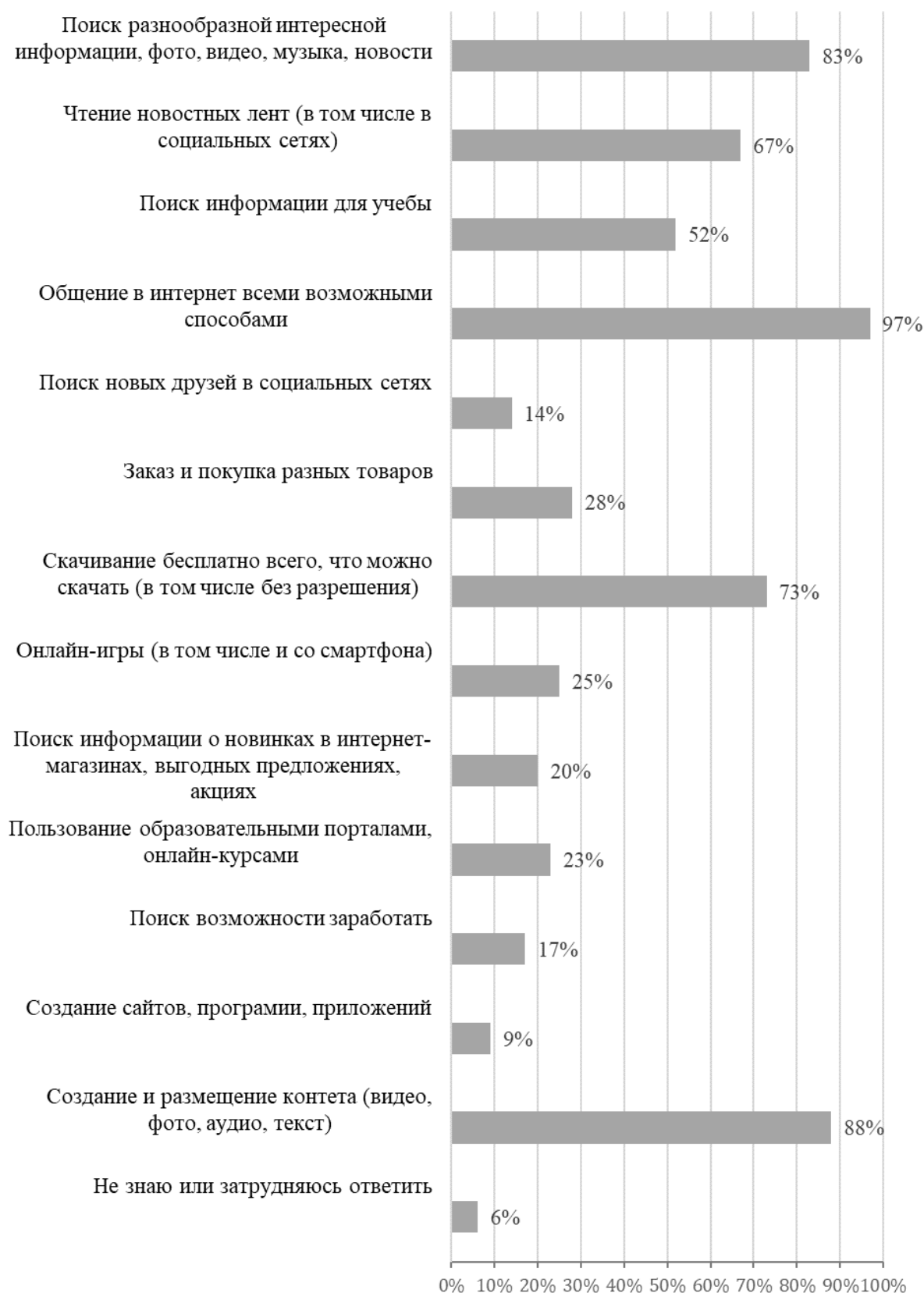


Рисунок 2. Деятельность подростков в интернет-среде

В заключение, исходя из представленных результатов исследования, можно сделать вывод о том, что индекс уровня цифровой компетентности современных подростков составляет - 79%, это свидетельствует о том, что школьники готовы к новым цифровым

форматам обучения. Знания в области цифровой грамотности у них составляют 65%, что говорит о том, что теоретически они оснащены соответствующей информацией, умения - 57%, это говорит о том, что есть чему поучиться, мотивация - 78%, ответственность и безопасность - 59%. Цифровая компетентность в сфере работы с контентом составляет - 71%, в сфере коммуникации - 66%, в сфере технологической компетенции - 62% и в сфере потребления - 73%. Это означает, что эффективное использование ИКТ влияет на формирование цифровой компетентности подростков и показывает высокую результативность. Для формирования цифровой компетентности у подростков следует использовать различные инструменты цифровой образовательной среды в рамках всех предметов, включая дополнительное образование. Преподаватели могут использовать в своей работе различные онлайн-сервисы, такие как: Учи.ру, Якласс, Лекториум и др. Мотивационная основа формирования цифровой компетентности - это использование ИКТ учащимися для решения актуальных для них жизненных или учебных задач. Современные школьники регулярно прибывают в интернете - как в среде обитания, поэтому следует обучать их не только взаимодействию с цифровыми технологиями, но и эффективной организации деятельности в этой среде. С целью предотвращения от потенциальных угроз и негативного воздействия интернет-среды на подростков, необходимо целенаправленно формировать цифровую компетентность у подростков, не забывая рассказывать о пользе и вреде использования интернета и технологии.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами-психологами для дальнейшего психолого-педагогического сопровождения подростков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Министерство просвещения Российской Федерации «Национальный проект образование» [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/> (26.02.2020)
2. Лисенкова А.А. Цифровая грамотность и экология глобального сетевого пространства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2017. - №5. – С. 87-94.
3. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – М: Фонд, развития Интернет, 2013. - 144 с.
4. Шариков А.В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // Журнал исследований социальной политики. - 2016. - № 1. - С. 87–98.
5. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки», Корпоративный университет Сбербанка. — М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. - 122 с.

Чистякова Мария Юрьевна – магистрант; Санкт-Петербургский университет Петра Великого, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: mariachistyakova364@gmail.com

ON THE DIGITAL COMPETENCY OF ADOLESCENTS

Abstract. *The article is devoted to the formation of digital competence of adolescents. The concept of “digital competency” is considered. The structural components of digital competency are determined. The results of the survey, which is to analyze the activity of teenagers in the Internet environment and to determine the index of the digital competence of adolescents.*

Key words: *digital competence; digital literacy; digital security*

Mariya Y. Chistyakova – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: mariachistyakova364@gmail.com

УДК 37.02

Д. О. Чуковенкова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Некоторые психолого-педагогические аспекты обучения взрослых

Аннотация. *Современное положение на рынке труда требует от рабочих кадров повышения квалификации, знания иностранных языков, а иногда и смены направления деятельности. В связи с этим вопрос обучения взрослых является особо актуальным. Многие исследователи подчеркивают различия в обучении детей и взрослых, так как различия в психологических особенностях разных возрастных групп ставят перед преподавателями задачу использования соответствующих педагогических методов и приемов. Данная статья посвящена обзору мнений отечественных авторов на обучение взрослых с точки зрения психологии и педагогики.*

Ключевые слова: *обучение взрослых, андрогогика, профессиональное образование, личностный рост, повышение профессиональной квалификации, обучение иностранным языкам*

Процессы глобализации, происходящие на сегодняшний день в мире, захватывают все сферы человеческой деятельности - экономику, политику, культуру, туризм. Для того, чтобы стабильно занимать свое рабочее место или продвигаться по карьерной лестнице, взрослому человеку необходимо постоянное развитие в профессиональной сфере и получение новых знаний. Обучение взрослых включает в себя овладение педагогами целым спектром знаний: психологии, педагогики, психодиагностических методик и методов психокоррекции, способов проведения психологического консультирования. Основными представителями обучающихся являются взрослые люди, уже имеющие высшее или среднее профессиональное образование и желающие совершенствовать свои знания или приобретать новые. Проведение такого обучения возможно как на платформах средних и высших учебных заведений, так и на базе центров дополнительного образования. При этом работа таких Центров выстраивается в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ, профессиональными стандартами и квалификационными требованиями.

Первые педагогические концепции обучения взрослых возникают в начале XIX в. и связаны с исследованиями известных педагогов и просветителей XIX - XX вв., таких, как Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, И. И. Янжул, В. П. Вахтеров, Н. Л. Корф, Н. А. Рубакин, В. И. Чарнолуский, Е. Н. Медынский. Например, именно Ушинский сформулировал постулат о необходимости и возможности учиться на протяжении всей жизни человека. При этом педагогика преподносилась им не как наука о воспитании исключительно детей, но любого человека в принципе. Позже педагогами, работавшими на границе конца XIX - начала XX вв., было определено, что педагогический опыт обучения детей и подростков малоприменим в обучении взрослых. Этот опыт должен быть переработан. Дальнейшее развитие эти идеи получают в работах А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, Е. Н. Медынского, В. Г. Онушкина, С. Г. Вершловского, Ю. Н. Кулюткина, Л. Н. Лесохиной, Г. С. Сухобской, И. А. Колесниковой, А. Е. Марона, В. И. Подобеда, А. П. Ситник и др.

Проблема дополнительного обучения взрослых людей рассматривалась в XX веке учеными из разных стран, например, Ф. Джессап (Великобритания), М. Дюрко (Венгрия), А. Корреа (Бразилия), П. Лангран (Франция), П. Шукла (Индия). Примечательно, что проводимые исследования зарубежных ученых привели к возникновению нового раздела теории обучения, который посвящен изучению особенностей процесса усвоения знаний и умений у взрослых людей, а также специфики работы педагога со взрослыми учениками [1].

Однако, и отечественная наука выдвинула ряд исследователей данного направления образования: Н. О. Вербицкая, С. Г. Вершловский, М. Т. Громкова, И. В. Дубровина, В. П. Зинченко, С. И. Змеев и др.

Так, С.И. Змеев определил факторы, которые влияют на качество образования взрослых людей. Это изменения спроса на рынке труда, рост требований работодателей. Данные факторы приводят к особой мотивации взрослого обучающегося, ведь он должен быть конкурентоспособен в плане имеющихся знаний, умений и навыков для получения хорошего рабочего места. Получение взрослым дополнительного психолого-педагогического образования нередко требует дополнительных финансовых и временных вложений.

В 1970 г. М. Ш. Ноулз опубликовал свою работу под названием «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики». На основе этого труда И.С. Змеев изложил свое видение педагогики по отношению к взрослым людям в книге «Теория обучения взрослых (андрагогика) за рубежом на современном этапе». Российский исследователь определил обучение взрослых как образовательный процесс, в котором процесс обучения объединяет обучающегося и преподавателя, на основе осознанного целеположения. Так, было выведено, что:

1. взрослый человек, который обучается, является ведущим процесса обучения. В обучении детей и подростков, как правило, они, наоборот, ведомы педагогом;
2. взрослый обучающийся уже представляет собой сформированную личность. Он обладает личным жизненным опытом, определенной базой знаний, набором умений и навыков, которые в процессе психолого-педагогического обучения должны быть дополнены и отшлифованы;

3. взрослые люди начинают процесс обучения с определенной целью – решить вставшую перед ними проблему;

4. взрослому необходимо как можно быстрее приступить к практическому использованию полученных знаний и умений;

5. процесс психолого-педагогического обучения у взрослого зависит от таких факторов, как временные, профессиональные, финансовые, бытовые и прочие рамки. Эти ограничения способны либо стимулировать дальнейшее обучение, либо полностью остановить его [2].

Зиновьева Т. А. в своей статье «Особенности профессионального обучения взрослых» отмечает, что взрослый обучающийся – это равноправный участник образовательного процесса [3].

Степанова Т.Ю., Ламонина Л.В. стоят на позиции того, что для конструктивного процесса обучения взрослых педагогу важно не только знать и учитывать индивидуальные особенности учащихся и свои собственные, но и владеть методами построения оптимальных стратегий педагогического воздействия. Специфика педагогической деятельности обуславливает особую значимость социально-психологических качеств, которые способствуют межличностному и ролевому взаимодействию учителя с взрослыми учениками. Для успешного обучения взрослых с учетом психологических и педагогических особенностей их обучения обеим сторонам образовательного процесса необходимо проявлять рефлексивность, гибкость, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность [4].

Ануфриева О. И. в своей статье «Дополнительное образование детей и взрослых» относительно возрастных рамок, ограничивающих обучение взрослых в целом, полагает, что этих рамок либо не существует, либо они возникают только на границе физического состояния обучающегося. То есть, пока взрослый имеет показатели здоровья, позволяющие ему поддерживать достаточное качество жизни, он способен обучаться [5].

Примером, подтверждающим это мнение, служит эксперимент, проводящийся на базе Центральной библиотеки им. В. Н. Татищева МБУК «Библиотеки Тольятти». Здесь был организован общественный центр доступа к социально значимой информации. Одной из задач Центра является обучение пожилых людей основам работы с компьютером. Эксперимент проводится с 2013 года. Люди пенсионного возраста в Центре учатся работе с простыми текстовыми редакторами, основам компьютерной безопасности, работе с информацией, размещенной во внутренней памяти компьютера, работе с компьютерными средствами коммуникации. Обучение проводится с обязательным учетом психологических особенностей данной группы населения. При разработке методик обучения был применен творческий подход и психолого-педагогические знания, благодаря чему пожилые люди смогли начать применять полученные знания на практике и удовлетворить свои потребности в общении. Показателем успеха эксперимента служит тот факт, что многие люди пенсионного возраста, посещающие данные курсы, рекомендуют их своим родным и знакомым, тем самым расширяя количество обучающихся. Из-за роста популярности такого обучения в библиотеке уже проводится предварительная запись занятия [4,6].

Особо следует рассмотреть процесс обучения взрослых людей иностранным языкам. Здесь обучающиеся не редко сталкиваются с затруднениями, связанными с неудачным прошлым опытом изучения иностранного языка, а также с краткими сроками обучения. Старкова Д. А. и Польшина Т. В. отмечают, что для успешного преодоления указанных затруднений преподаватель, обучающий взрослых, должен:

1. обладать теоретическими знаниями в области психологии и педагогики обучения взрослых и умением их применять в практической работе;
2. выбрать подходящую конкретному взрослому обучающемуся методику преподавания иностранного языка в условиях дополнительного образования [7].

Акопян В.Г. отмечает, что при обучении взрослых иностранному языку хорошо зарекомендовал себя когнитивно-коммуникативный метод, представляющий собой обучение путем осмысления и понимания системы языка, законов, по которым строятся слова, предложения и фразы. Методы имитации и репродукции (аудиолингвальный метод) в обучении взрослых могут показать положительные результаты только в начале обучения, когда формируется первоначальный словарный запас [8].

По мнению Флерова О.В., целям эффективного обучения взрослых иностранным языкам наиболее полно отвечают методики, сформированные на базе личностно-ориентированного подхода. Сюда относятся: метод проектов, обучение при помощи сотрудничества, применение различных интернет-технологий (например, дистанционный метод). Все эти методики формируют обобщенное овладение иностранным языком, которое можно назвать «компетентностным подходом» [9].

Итак, система дополнительного образования должна своевременно реагировать на вызовы современного мира и осуществлять приоритетную функцию в направлении специалистов не только на профессиональное, но и на личностное саморазвитие в течение всей жизни. При обучении взрослых перед преподавателем не возникает таких же трудностей как при работе с детьми, ведь решение чему-то обучиться исходит из личного осознанного желания взрослого человека, который поставил перед собой четкую цель и намерен ее достичь. Кроме того, обладая ведущей ролью в процессе обучения, взрослые обучающиеся выстраивают учебный процесс совместно с преподавателем, планируя, осуществляя и оценивая процесс обучения, тогда как с детьми это реализуется только педагогом. По результатам исследований было выявлено, что проблемы, с которыми может столкнуться преподаватель при обучении, зависят не от возрастной категории обучающихся, а от внутреннего состояния человека, его здоровья и психологических особенностей. В связи с этим для достижения обучающимися успеха педагог должен предусматривать: выход за границы классических курсов повышения квалификации и переподготовки, личностно-ориентированный подход к каждому студенту, активизацию способности к самообучению слушателей, универсализацию их профессиональных функций. Проблематика темы дополнительного образования взрослых и повышения их квалификации в профессиональной сфере оставляет широкое поле для изучения и разработки новых исследований, ведь современный темп жизни и изменения на рынке труда ставят все новые задачи как перед педагогами, так и перед обучающимися.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Марон А. Е. Практическая андрагогика. Книга 5. Открытое образование взрослых: моногр. – СПб.: УРАО ИОВ, 2012. – 400 с.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
3. Зиновьева Т. А. Особенности профессионального обучения взрослых // Молодой ученый. – 2015. – №1. – С. 464-466.
4. Степанова Т.Ю., Ламонина Л.В. Андрагогические подходы к обучению взрослого населения в процессе реализации программы «Обучение компьютерной грамотности» // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. - 2016. - №1(4) [электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/4/25-statya-2016-1/258-00085>. - (дата обращения: 22.02.2020)
5. Ануфриева О. И. Дополнительное образование детей и взрослых // Среднее профессиональное образование. - 2014. - №4 - С.19-22.
6. Обучение пожилых людей компьютерной грамотности в библиотеке: метод. разработка программы / сост. Ю. А. Телепегина. – Тольятти: МБУК «Библиотеки Тольятти», 2018. – 42 с.
7. Старкова Д. А., Польшина Т. В. Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку // Педагогическое образование в России. – 2012. - № 1. – С. 84 - 87.
8. Акопян В. Г. Методы и принципы системы интенсивного обучения иностранным языкам // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. –№ 2-4. – Т. 16. – С. 909-912.
9. Флеров О.В. Интенсификация обучения взрослых иностранному языку (психолого-педагогический и содержательно-методический анализ) // Педагогика и просвещение. – 2018. – № 3. – С. 74 - 86.

Чуковенкова Дарья Олеговна – магистрант; кафедра «Лингвистика и межкультурная коммуникация», Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ch_daria8@mail.ru

SOME PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TEACHING ADULTS

Abstract. *The current situation at the labor market requires from employees advanced training, knowledge of foreign languages, and sometimes a change in the direction of work. Therefore, the issue of adult education is particularly relevant. Many researchers emphasize differences in the education of children and adults, since differences in the psychological characteristics of different age groups pose the task for teachers to use appropriate pedagogical methods and techniques. This article is devoted to a review of the views of domestic authors on adult education in terms of psychology and pedagogy.*

Keywords: *adult education, androgogy, professional education, personal growth, professional development, teaching foreign languages*

Daria O. Chukovenkova - Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: ch_daria8@mail.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| С.А. Андреева, Н.Г. Шарикова, В.А. Гончарова. Потенциал проектно-исследовательской деятельности школьников в контексте обучения английскому языку: опыт группового исследования | 3 |
| М.А. Абалуева, Е. Б. Володарская. Развитие эмоциональных аспектов личности старшеклассников-иностранцев в процессе социальной адаптации через обучение стихосложению | 9 |
| И.В. Антипова, А.А. Ивасенко, Е.В. Воронцова. Формирование лингвопрофессиональной компетенции при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений с использованием активных методов обучения | 14 |
| К.В. Антонова, Е.Б. Володарская. Применение метода дискуссии на уроках английского языка в старших классах средней школы..... | 19 |
| П.С. Бернер. Ценностный смысл в межъязыковом аспекте на примере рекламных слоганов | 24 |
| А.Б. Богомолов. Трансконфессиональность и деятельность Православной Церкви в России по сохранению древностей в конце XIX – начале XX в. | 29 |
| Е.И. Большова. Лингвистический анализ рассказа «Игра в красавицу» Ю. Я. Яковлева . | 34 |
| Е.С. Бондарева. Корпоративные издания на современном этапе..... | 39 |
| Н.М. Бурикова. Речевое воздействие в кинорецензиях | 43 |
| В.С. Васильева. Особенности перевода национально-прецедентных высказываний в речах политических деятелей России и США (на материале выступлений 2019 – 2020-х гг.)..... | 48 |
| Е.С. Вахова, Е.В. Куропятник, Г.В. Третьякова. Кросс-культурная коммуникация в области обмена информацией: защита персональных данных | 54 |
| Е.В. Гаель, Н.В. Анисина. Презентация в форме интервью как жанр технической коммуникации | 59 |
| А.С. Газова, М.В. Абакумова. Выражение коммуникативной интенции смешанного типа в английских восклицательных предложениях в аспекте теории речевых актов..... | 65 |
| А.В. Галкина, И.И. Маликина, Т.А. Усова, О.В. Анисимова. Особенности реализации гласных фонем в шотландском диалекте английского языка Скотс | 70 |
| Л.В. Горбунова, Т. Ю. Волошинова. Результаты лингвистического анализа пространственно-временной организации текста в рассказе И. А. Бунина "Заря всю ночь" | 77 |
| И.А. Гостева, Л.К. Бободжанова. Англоязычная документалистика: своеобразие перевода на русский язык | 83 |

| | |
|--|-----|
| А.Д. Гречишкина, В.Н. Варламова. Отражение национально-культурной специфики фразеологических единиц с компонентом «Еда» в современном английском, немецком и русском языках..... | 89 |
| К.О. Дмитриева, А.В. Шарунова, Ф.И. Валиева. Сравнительный анализ уровня толерантности китайских и российских студентов в условиях академической мобильности | 94 |
| А.М. Дубенский, Ю.С. Извекова, Н.Л. Талейко, К.П. Захаров. Проблемы формирования мотивации учебной деятельности у старших школьников..... | 101 |
| А.Д. Елизарова. Влияние произведений мультипликационной культуры на систему ценностей ребенка дошкольного возраста | 107 |
| Е.А. Ерёмченко, Е.А. Иванова. Индивидуальное обучение иностранному языку на основе дистанционных образовательных технологий в средней школе | 113 |
| У.Е. Кириллова, О.П. Ни. Особенности преодоления языкового барьера при обучении немецкому языку на базе знаний английского..... | 119 |
| М.О. Котикова, О.В. Анисимова. Художественная интерпретация трагедии 11 сентября в романе «Жутко громко и запредельно близко» Дж. С. Фоеера | 124 |
| В.В. Копылова. Игровые технологии как средство повышения мотивации к онлайн обучению студентов вуза | 130 |
| А.А. Кремлёва, А.С. Абакумова, А.Д. Лесник, Е.Б. Володарская. Проблема совершенствования грамматических умений и навыков в старших классах на примере учебника «Spotlight» | 136 |
| В.А.Кузнецова, Л.К.Бободжанова. Проблематика перевода языковой игры в англоязычной литературе..... | 141 |
| М.А. Левченко, М.В. Оленникова. Личностная идентичность студентов в связи с восприятием родительского отношения | 147 |
| А.В. Макаrchук, В.Н. Варламова. Ирония в сборнике новелл Мюриэл Спарк “The Complete Short Stories”..... | 152 |
| П.Ю. Максимкина, А.В. Дмитриев. Эволюция американского сленга (на примере произведений 1957 и 2007 годов)..... | 158 |
| В.П. Маслова, Е.В. Воронцова. Художественные видеоматериалы и их применение в обучении диалогической речи | 164 |
| А.Д. Михайлова, Н.С. Спиридонова. Верлан как часть французского городского языка..... | 170 |
| В.И. Николаева, Т.А. Новоселова, Л.И. Печинская. Потенциал использования современных информационных технологий при формировании soft skills..... | 174 |
| И.Б. Нилова. Феномен профессионального выгорания современного студента..... | 180 |
| Н.О. Орел, Л.П. Халяпина. Методика обучения иноязычной лексике на основе метода геймификации..... | 185 |

| | |
|--|-----|
| А.В. Прокопьева, Н.В. Сигарева. Политические неологизмы в текстах СМИ и проблема их передачи..... | 190 |
| Е.И. Рязанцева. Лингвистический анализ пространственной организации рассказа И.А. Бунина «Поздний час»..... | 195 |
| А.Д. Савина, Е.Б. Гулк. Исследование процесса адаптации иностранных студентов к обучению в ВУЗе по гуманитарным направлениям подготовки | 201 |
| В.А. Сдвижкова. Библейская символика антропонимов и чисел в романе У.Дж. Голдинга «Шпиль» | 206 |
| Д.С. Семенова, Н.Н. Точилова. Влияние футуристической типографики на оформление конструктивистских изданий | 211 |
| Т.В. Сергиенко, Т. В. Плеханова, С.В. Кольцова. О фигуре учителя в китайской культуре: анализ фразеологических единиц | 216 |
| М.В. Сидорова, О.В. Анисимова. Тема смерти в современной американской литературе (на материале романа Филипа Рота «Обычный человек») | 221 |
| Т.А. Славгородская, А.В. Дмитриев. Значение регионального фактора в исследовании специфики Black English на Юге и Севере США (на материале песен современных хип-хоп исполнителей) | 227 |
| Д.А. Соколова, Н.С. Спиридонова. Проблема повторного перевода на примере романа Альбера Камю «Посторонний» | 233 |
| А.С. Спасова. Ожидаемые проявления интонационной интерференции в английской речи носителей русского языка | 238 |
| Е.С. Толоченко, О.О. Кунина, К.Е. Манскова. Мотивация студентов к процессу обучения на Национальной Платформе «Открытое образование»..... | 244 |
| А.Е. Попкова, Л.К. Бободжанова. Проблемы эвфемизации испанской разговорной речи при переводе на английский язык (на материале испаноязычных сериалов)..... | 249 |
| П.Б. Умитбаева. Актуальные проблемы, касающиеся аппарата издания литературно-художественных книг для детей среднего школьного возраста | 255 |
| Г.Д. Федина, М.А. Солошенко. Языковое выражение концепта «свобода» в речах американских президентов (на примере речей Ф. Рузвельта, Дж. Буша (младшего) и Б. Обамы) | 260 |
| Л.В. Федотова. Определение литературы youngadult..... | 266 |
| К.С. Фещук. Звуковая деталь как основной прием выражения замысла В.Г. Короленко в рассказе «Символ» | 271 |
| А.Н. Чернышева, И.А. Шахов, О.В. Анисимова. Особенности реализации согласных фонем в шотландском диалекте английского языка Скотс | 276 |

| | |
|---|-----|
| А. Чеснокова, В.Н. Варламова. Мифологема «птица» как средство акцентуации прецедентной информации на материале произведения Дж. Оруэлла “Animal Farm” | 283 |
| М.Ю. Чистякова. К вопросу о цифровой компетентности подростков..... | 287 |
| Д.О. Чуковенкова. Некоторые психолого-педагогические аспекты обучения взрослых . | 293 |

ПОЛИТЕХНИЧЕСКАЯ ВЕСНА

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Материалы Всероссийской
студенческой научно-практической конференции

27–28 марта 2020 года

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 – научная и производственная литература

Подписано в печать 08.10.2020. Формат 60×84/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 19,0. Тираж 36. Заказ 2249.

Отпечатано с готового оригинал-макета, предоставленного редколлегией,
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.
195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14

