

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

• • : : : : : НЕДЕЛЯ
• : : : : : НАУКИ СПБПУ
• • • • π 18–23 ноября 2019 года

МАТЕРИАЛЫ
научной конференции
с международным участием

ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ

Часть 1



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС
Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург
2020

УДК 81:378:372.881:374
ББК 81.1:81.2:74.48:78
H42

Неделя науки СПбПУ : материалы научной конференции с международным участием, 18–23 ноября 2019 г. **Гуманитарный институт.** В 3 ч. Ч. 1. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. – 263 с.

В сборник включены статьи студентов, аспирантов, молодых ученых и сотрудников СПбПУ, университетов, научных организаций и предприятий Санкт-Петербурга, России, зарубежных стран по материалам докладов, принятых на секционные заседания конференции «Неделя науки СПбПУ» Гуманитарного института. Статьи отражают современный уровень научно-исследовательской работы участников конференции в области лингвистики, лингводидактики, преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации, перевода, инженерной педагогики и психологии.

Представляют интерес для специалистов в различных областях знаний, для учащихся и работников системы высшего образования.

Редакционная коллегия
Гуманитарного института СПбПУ:

Н. И. Алмазова (директор института), *А. В. Рубцова* (отв. ред.),
М. С. Коган (отв. ред.), *Ф. И. Валиева, Е. В. Ганапольская*

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

ISBN 978-5-7422-6835-2 (ч. 1)
ISBN 978-5-7422-6834-5

© Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, 2020

СЕКЦИЯ «ЛИНГВИСТИКА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ (МАГИСТРАНТЫ)»

УДК 881; 81.01

В.Г. Балтачев, И.С. Акатьева
Ижевская государственная сельскохозяйственная академия

ЗООНИМЫ В НОМИНАЦИИ МАТЕРИКОВОЙ ФАУНЫ ЖИВОТНОГО МИРА

Настоящая статья раскрывает тему потенциальных возможностей современного английского языка как инструмента порождения межкультурной коммуникации в процессе картированной семантизации имен аксиологически значимых реалий животной фауны. Нет сомнений в том, что каждый народ создает свою культуру, свои национальные культурные ценности в сфере духовной и материальной, в том числе постепенно формирует свою языковую картину мира, которая включает так называемую *наивную* языковую картину мира, основанную на отражении и осмыслиении условий существования данного народа, а также *научную* языковую картину мира, теоретически обосновывающую лингвокультурные достижения данного социума [1, с.29-31].

Цель настоящей статьи - подтвердить гипотезу о функциональном назначении английского языка как инструмента *межкультурной коммуникации*, в том числе через образное мышление его носителей, посредством вторичной номинации аксиологически значимых объектов и явлений окружающей человека фауны животного мира. Таким образом, *объектом исследования являются единицы языка, которые, как именования животной фауны, приобрели не только эталонное (номенклатурное), но и образно-метафорическое значение, и которые успешно функционируют в разножанровых дискурсах*. Источником фактологического материала послужил международный научно-географический журнал “National Geographic” (далее - NG), а именно его постоянная подборка зоонимов в “Wildlife as Canon sees it”, где названия животных предварительно структурированы и разнесены по соответствующим классификационным рубрикам на основе экстралингвистических (регистровых) признаков-реалий [2]. Для достижения поставленной цели авторы обратились к методике интегрированного выделения, описания и классификации представленных номинаций с позиций лингвистической семантики. Интегрированный подход не является новым в лингвистике, в нашем случае он основывается на взаимосвязанном многостороннем анализе предложенных номинаций, в том числе механизма их образования, актуализации их регистровых (номенклатурных), структурных и содержательных характеристик, позволяющих более или менее полно описать их лингвокультурологическую парадигматику. Основные принципы, которыми авторы руководствуются в процессе картированного описания выявленных в тексте номинаций, следующие:

- *интегративный* характер технологий описания номинаций;
- *инклузивность* семантически детерминированных номинаций-зоонимов в отношениях «род – вид» (гиперо-гипонимия) с учетом как индивидуальных, так и полевых признаков семантизации и последующего обобщения представленных номинаций в рамках полевых объединений;
- *резидентность* географии обитания картированных представителей животной фауны (территория Американского континента);
- использование *номенклатурной регистрации* (номенклатурного регистра) описываемых регистров-зоонимов;
- структурно-семантический анализ лексикализованного концепта как единицы мыслительной/созидательной деятельности носителей языка.

Описываемые зоонимы могут быть выделены и объединены в ЛСГ на основе двух обобщающих признаков – интралингвистического (семантический идентификатор) и экстралингвистического (геолокация - фактическое место географического - в данном случае - материкового обитания). Представляется возможным рассмотреть в качестве примеров некоторые номинации выделенных ЛСГ с включением соответствующих семантических идентификаторов: «семейство кошачьих»:

1. *Puma cougar* «пума, кугуар». В толковом словаре *puma cougar* определяется как “... a large brown wild cat from the mountains of Western North America mostly, and South America” [3]. Как зоологический термин, данная лексическая единица восходит к регистру *Puma concolor*, структурно представлена как семантически одноморфемное образование и сохраняет свою терминологичность как именование одного из представителей животной фауны. Терминологичность зоонимов сохраняется и в тех случаях, когда та или иная номинация вступает в отношение релятивности с ее pragmatischen значениями, например, становится называнием коммерческой фирмы и, соответственно, является торговой маркой выпускаемой, в данном случае - спортивной продукции *Puma*. Или *jaguar* «ягуар». Лат. регистр *Pantera onca*: «a large spotted wild cat of Central and South America» [Ibidem].

2. В отличие от выше описанных номинаций, встречаются гораздо более семантически информативные номинации, в том числе с образно-метафорическими значениями: *bobcat* «рысь рыжая». Функционально зооним восходит к регистру *Lynx rufus* и определяется как «*an animal in the cat family which has reddish-brown fur with dark spots or stripes and a short tail, lives in North America*» [Ibidem]. В этой, структурно сложнопроизводной номинации фактически реализуются два вида лексических значений – терминологическое, согласно регистру, и коннотативное. Первое значение является специальным, формализованным, обозначающим вид дикой кошки, в частности – рысь рыжую. Однако лексикографические источники фиксируют дополнительный признак, известный в лексической семантике как явление персонификации (олицетворения), то есть перенос признаков и свойств семантики именования, расширяя тем самым его значение [4]. Известно также, что, взаимодействуя с метафорой, персонификация приобретает особую образность и экономичность при передаче понятия номинированного объекта. Ср. следующие примеры: *That bob-cat just brought me a drink...* (*bob-cat – a middle aged woman who attends university pubs in search of a young male to hit on*); ср. также *the Karrimor Bobcat 65 Rucksack is great for hiking and trekking...* - рекламный слоган на туристическое снаряжение и обувь английского бренда Карримор [Ibidem] и др. В случае написания данного имени с заглавной буквы, оно реализует еще один, на этот раз профессиональный жаргонизм - «бойскаут младшей группы» (Британия, США) [Ibidem].

ЛСГ с идентификатором «семейство летающих (пернатых)». По утверждению орнитологов, более 3 тысяч видов пернатых представлены в родовидовых зоонимах [2]. Среди них такие как *swan* (лат. регистр *Cygnus*) «лебедь». Данная номинация как монолексема полисемантична, многозначность которой также представлена в самом разном лексико-семантическом формате. Прежде всего, это двухсловные новообразования с коннотативной семантикой, к примеру, *black swan*. Помимо прямого номинативного значения «черный лебедь», лексема *swan* проявляет тенденцию к реализации вторичной (производной) номинации в виде контекстуально детерминированных лексических значений «аномалия, странное явление; большая редкость» [Ibidem]. Последний пример – еще одна презентация лексического приема персонификации, отмечаемой, в том числе в определенных - специальных областях знания. Ср., например, *the Swan* «Лебедь (созвездие)» (область астрономии/астрологии); а в литературе отдельных жанров, например, в поэзии мы наблюдаем случаи так называемой *описательной* персонификации, например, выражение *the Swan of Avon*,

называющее таким эпитетом У. Шекспира, и образованное включением в него названия места рождения средневекового барда, его родины – Stratford-Upon-Avon [3]. В качестве метонимического переноса можно сослаться на производную номинацию *aigrette* «плюмаж, султан»; «эгret, эгретка», которая восходит к исходному *egret* (лат. регистр *Larosterna inca*) «белая цапля».

В целом, анализ презентативного материала позволяет утверждать, что список семантических коннотаций с участием именований зоонимов достаточно объемен в количественном отношении, при этом формат образования всякой номинации в своей первооснове – это наличие/отсутствие мотивировки в её лексическом значении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Пустовалова и др. – М.: Наука, 1988. -216 с.
2. National Geographic. [Электронный ресурс]. URL:<http://www.info@ecoportal.info>. (дата обращения: 13.08.2019).
3. Dictionary of Contemporary English. Longman. Pearson Education Limited, 2001.
4. Koh C.LLC. Boston Mamas [Электронный ресурс]. URL: [w.w.w. http://bostonmamas.com](http://bostonmamas.com). (дата обращения: 23.08.2019).

УДК 81.33

А.Д. Головачёв

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ИЗУЧЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ В НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Актуальность данного исследования обусловлена появлением всё большего количества новых терминов, которые образовались благодаря стремительно набирающему обороты научно-техническому прогрессу. Представляется интересным изучение терминологии в нефтегазовой отрасли, так как нефть и газ считаются главными энергоносителями в современном мире, играют важную роль в торговых отношениях между государствами. Данная производственная сфера динамично развивается, что главным образом сказывается на жизнеобеспечении человека. Кроме того, изучение отраслевой терминологии расширяет концептуальный аппарат данной области научного знания.

Предметом анализа в рамках данной публикации являются англо-русскоязычные термины, отобранные из научно-технических текстов нефтегазовой сферы.

Целью данного анализа является представление эмпирического материала, который составит основу тематического словаря по теме: «Изучение терминологии в нефтегазовой отрасли: основные направления».

Методология представленного исследования заключается в том, что мы составили глоссарий из наиболее сложных и редких терминов, использовав тематические словари исследуемой отрасли.

Терминоведение как наука прошло долгий путь. К формированию терминологической школы в СССР подтолкнуло развитие промышленности, создание новых отраслей науки и техники, что положительным образом сказалось на терминологической системе русского языка. [1, с. 4]. Последнее время терминологическая работа осуществляется в широких масштабах, однако до сих пор нет точных ответов на ряд ключевых вопросов. Одним из них является перевод терминов.

Очевидно, что термины занимают важное место в профессиональной коммуникации, помогают обеспечить ясность и понимание научной мысли. Однако,

несмотря на глубокое изучение данной темы, учёные не пришли к единому мнению об определении понятия «термин». Позиция В. М. Лейчика кажется нам наиболее точной: учёный описывал термин как «лексическую единицу языка для специальных целей, обозначающую общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [2, с. 31].

Вопрос о проблемах перевода терминов всегда занимал особое место в трудах российских и зарубежных учёных. Если задача перевода – обеспечение эквивалентности как общности содержания текстов оригинала и перевода, то при переводе специальных текстов терминам следует уделять особое внимание.

Термин в профессиональном дискурсе выполняет ряд функций. Традиционно под функцией термина понимается роль, которую он выполняет как средство обозначения специального понятия. Выделяются следующие основные функции термина: номинативная (назывная), которую В.М. Лейчик определяет как «функцию фиксации специального знания» [2, с. 64]. С номинативной функцией связана сигнификативная функция (определяющая способы обозначения и знакового выражения понятия). Помимо данных функций термин служит для целей осуществления профессиональной коммуникации (коммуникативная функция), открытия и передачи нового знания (когнитивная функция).

Рассмотрим структурные особенности терминов нефтегазовой сферы.

Изучив свыше 150 терминов в данной предметной области, мы классифицировали их на:

1. однокомпонентные (однословные): Mole, enthalpy, corona, hydrogen, dissociation, polyester;
2. двухкомпонентные: plasma dissociation, quenching kinetics, absolute quenching, stable products;
3. трехкомпонентные: free gas cap, isothermal rock compressibility;
4. четырехкомпонентные: catalytic hydrodealkylation of aromatic hydrocarbons, liquid petroleum gas sweetening;
5. пятикомпонентные: catalytic main lube unit dewaxing;

Аналогичным образом мы проанализировали русскоязычные термины:

Однокомпонентные: Полиэстер, свечение, осциллограф, сероводород, сера, радикал, диссоциация;

1. Двухкомпонентные: механизм закалки, диссоциация сероводорода, термодинамическое равновесие, диэлектрический барьер;
2. Трехкомпонентные: прямогонная дизельная фракция, константа скорости диссоциации, диэлектрический барьерный разряд;
3. Четырехкомпонентные: двухступенчатый вакуумный мембранный насос, коэффициент электрического сопротивления пласти;
4. Пятикомпонентные: обессоливание нефти с использованием электрического поля промышленной частоты.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что термины нефтегазовой отрасли в английском и русском языках тяготеют к усложнению структуры до двух компонентов – многокомпонентные термины встречаются чаще, чем однословные термины. Тем не менее, терминологии обоих исследуемых языков стремятся сохранить однословность терминов. Изучением различных классификаций способов формирования терминосистем занимались такие учёные-лингвисты, как: А. А. Реформатский, В. П. Даниленко, А. В. Суперанская. В качестве основы исследования нами была выбрана классификация, предложенная А. В. Суперанской [3, с.115], так как, на наш взгляд, данная классификация в наибольшей степени учитывает специфику исследуемых нами языков и объективно отражает их особенности.

А. В. Суперанская выделяет следующие способы формирования терминосистем:

1) терминологизация слов общепотребительного языка – параллельное восприятие объекта в нескольких плоскостях. К этому способу относятся такие приемы, как метафора и метонимия, то есть перенос образа или характерных черт с одного предмета, на другой. Например, pig tale tube «спиралевидная труба», в английском языке идет перенос образа – спираль выглядит как закрученный хвост поросенка;

2) транстерминологизация или межсистемные заимствования – переход термина из одной отрасли в другую, например, diagnostic «диагностика». Данный способ широко применим к аббревиатурам, например, API gravity «плотность сырой нефти в градусах АНИ», где API расшифровывается как American Petroleum Institute «Американский нефтяной институт».

3) терминообразование на базе греко-латинских терминоэлементов – процесс терминопорождения, в основе которого лежит слово из греческого или латинского языка, например, латинское слово sulfur «серебро» является базой для desulfuration «десульфурация»;

4) заимствование – переход слова из языка-донора. Русский язык активно заимствует из английского языка различные термины, например, coefficient «коэффициент», dolomites «доломиты»;

5) калькирование – заключается в поморфемной передаче иноязычного термина средствами родного языка, например, «blueshift» голубой сдвиг, pipeline oil «трубопроводная нефть»;

6) аббревиация – сокращение слишком длинных терминов, например, PVT – Pressure, Vapour and Temperature;

7) деривационное терминообразование – префиксация, суффиксация, словосложение, то есть изменение формы слова, например, saturated oil «газонасыщенная нефть» и undersaturated oil «недонасыщенная нефть», процесс терминотворчества произошел посредством присоединения префикса under.

Нефтяная промышленность представляет собой сырьевую базу нефтехимии, роль которой возросла в несколько раз [2, с.78]. Функционирование и роль нефтегазовой отрасли для топливноэнергетического комплекса. На сегодняшний день нефтегазодобывающая промышленность России включает в себя целую систему организаций и предприятий, которые занимаются освоением месторождений, бурением скважин, добычей и переработкой сырья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева В. Я.. Нефтегазовое строительство: учебное пособие В. Я. Беляева. – М.: Омега-Л, 2005. – 758 с.
2. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2007 г. – 256 с.
3. Суперанская А.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева / Отв. ред. Т.Л. Канделаки. Изд. 6-е. – М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2012. – 248 с.

УДК 81.42

А.А. Горячев, Т.Г. Евтушенко

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

КАТЕГОРИЯ МОДАЛЬНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ СТАТЬЯХ БРИТАНСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ СМИ

Модусные категории – одна из самых актуальных областей современного языкознания, многие аспекты которой еще недостаточно хорошо изучены ввиду комплексности и многогранности описываемого явления. Очевидно, что в эпоху

глобализации и господства высоких технологий, владение информацией обеспечивает неоспоримые конкурентные преимущества как отдельно взятой личности, так и целому государству. Ввиду этого средства массовой информации играют в нашей жизни все более активную роль, становясь ее неотъемлемой частью. Однако СМИ не просто сообщают нам о происходящих событиях, а во многом формируют наше отношение к ним. Авторитетные журналисты выступают своего рода «властителями дум», нередко привнося собственную оценку сообщаемых фактов. Такая оценка, эксплицитно или латентно, выражается определенным набором языковых средств, которые автор использует, исходя из своей прагматической установки, коммуникативной интенции. Данная интенция в свою очередь, может быть продиктована личными убеждениями пишущего, идеологией, господствующей в обществе, а также коллективными представлениями родной ему лингвокультуры. Языковые средства, позволяющие автору управлять вниманием читателей, относятся к модусным категориям. На данный момент, принято выделять такие категории как модальность, эвиденциальность, оценочность, аппроксимативная характеристика, отрицание, персузивность, эмотивность и ряд других. В рамках данной статьи, мы сконцентрируемся на категории модальности.

Будучи одной из составляющих модуса, категория модальности и ее значения в последние годы стала одним из наиболее популярных объектов исследования отечественной и зарубежной лингвистической науки. Еще в прошлом веке ряд ученых, в частности, В.В. Виноградов, стали рассматривать модальность как один из важнейших способов выражения предикативности [1, с. 463-465.]. В.Г. Адмони сводил модальность к выражению утверждения и отрицания, а А.А. Реформатский усматривал в модальности целевую установку высказывания [2, с. 163-164].

Некоторые ученые говорят о том, что категория модальности тесно связана с категорией определенности/неопределенности, другие же утверждают, что категория модальности совпадает с категорией дейксиса [3, с. 412, 437, 4, с. 412, 437].

Принимая во внимание разнообразие подходов к определению понятия модальности, не будет ошибкой утверждать, что под данным термином подразумевают форму описания явлений окружающего мира, по-разному выраженную в языке на лексическом и грамматическом уровнях. Функционально модальность как правило выражается грамматическими, лексическими и фразеологическими средствами.

Необходимо отметить, что предложение и высказывание неодинаково воплощают сущность модальности, позволяя нам выделить два ее типа – объективную (онтологическую) и субъективную (прагматическую). Объективная модальность показывает, является ли содержание предложения реальным или нереальным по отношению к действительности. Субъективная же модальность имеет место тогда, когда в рамках высказывания отношение содержания к действительности определяется прагматической установкой отправителя.

Интересно также, что исследователи затрудняются четко разграничить понятия объективности и субъективности применительно к категории модальности.

Недостаточная изученность вопроса обусловливает актуальность выбора темы исследования. Целью данной работы явилось описание функционирования средств выражения объективной и субъективной модальности в аналитическом дискурсе французских и британских СМИ. В соответствии с поставленной целью в работе решались следующие задачи: 1) определить и обосновать выбор объекта исследования; 2) сопоставить употребление средств выражения модальности во французском и английском аналитическом медиадискурсе.

Материалом исследования послужили информационно-аналитические тексты британской газеты «The Guardian» и французской газеты «Le Figaro».

Анализ материала показал, что в дейктическом оформлении высказываний в английском и французском языках отмечаются полные соответствия, частичные соответствия и полные несоответствия. Рассмотрим более подробно эти группы.

Так, модус вероятностной оценки прежде всего выражается модальными глаголами. В англоязычных статьях новостного аналитического дискурса модальность представлена преимущественно модальными глаголами *will* и *can*, реже – *may*:

1) For they *will* be measured in life and death.

2) Current US political chatter is much more about Trump's pressure on Ukraine than is about his betrayal of the Kurds, and you *can* see why.

3) Fears grow that detention and refugee camps in eastern Syria where tens of thousands of Isis militants, supporters and families, including about 2,000 foreign fighters, are held under Kurdish guard *may* be compromised – and *could* become recruiting centres for Isis redux.

В текстах французских авторов данная категория также нередко реализуется при помощи модальных глаголов, обычно это *vouloir*, *pouvoir*, *devoir*:

1) Puis il *a voulu* imposer, au poste de commissaire aux affaires économiques, Sylvie Goulard, qui, sous le coup de possibles poursuites judiciaires, *avait dû* démissionner de ses fonctions ministérielles en France.

2) Mais comment *avons-nous pu* ignorer, ou négliger, ces signes de radicalisation sans équivoque dont on découvre a posteriori qu'ils jalonnent le parcours de ce converti à l'islam - qui s'était -notamment désigné à l'attention de ses collègues en applaudissant, en 2015, à la tuerie de Charlie Hebdo ?

Помимо модальных глаголов для выражения вероятностной и истинностной оценок широко употребляются модальные слова. В англоязычном информационно-аналитическом пространстве такими словами являются: *obvious(ly)*, *evident(ly)*, *probably*, *surely*, *of course*, *no doubt*, *certain(ly)*.

1) And yet even since that conversation took place, in fact this very week, Trump has had another call that included an act that may not meet the constitutional standard of "high crimes and misdemeanours" and for which he will face no such punishment – but whose consequences will *surely* be even graver.

2) The first of these two fateful calls was, *of course*, with the president of Ukraine, Volodymyr Zelenskiy, featuring a request that he dig for dirt on Trump's would-be Democratic opponent, Joe Biden.

Франкоязычные аналитики реже прибегают к использованию модальных слов. Наиболее частотны наречия *certainement* (*certes*) и *bien*:

1) *Certes*, sa volonté de relancer la machine européenne, grippée depuis des années, est à mettre à son crédit. Mais la fin ne justifie pas toujours tous les moyens.

2) Il y a *bien* des raisons d'être inquiet après l'incendie de l'usine Lubrizol de Rouen.

Говоря о выражении степени достоверности, нельзя не упомянуть модальные частицы, которые позволяют декодировать интенцию пишущего, выявить степень субъективности его анализа. В англоязычных текстах это частицы *yet*, *however*, *(al)though*, *still*:

1) Renewed fighting in northeast Syria, potentially spreading westwards to areas such as Afrin – seized in an earlier Turkish incursion – and even to besieged, war-ravaged Idlib, threatens *yet* another humanitarian disaster.

2) In the gullible, geopolitically ignorant Trump, *however*, Erdogan has found a friend and like-minded instinctive authoritarian.

3) Even if that demand did not form one half of a clear quid pro quo, in which US military aid and future arms sales to Kyiv would be contingent on compliance – *though* the grammar of the phone call very much suggests it did – it is *still* an impeachable offence.

Во франкоязычных текстах модальные частицы практически не употребляются, исключение составляет лишь слово *donc*:

La sagesse commande *donc* d'admettre que le gouvernement n'a aucun intérêt à mentir : cela se saurait vite et entraînerait sa perte.

Бессспорно, категорию модальности не представляется возможным всесторонне исследовать в рамках одной статьи, но уже на данном этапе проанализированный материал позволяет сделать некоторые предварительные выводы относительно лингвокультурной специфики британских и французских информационно-аналитических текстов, поскольку при сопоставлении средств выражения модальности были выявлены несоответствия на уровне употребления ряда грамматических и лексических средств.

Так, например, можно констатировать, что франкоязычные авторы практически не используют Subjonctif – одно из основных средств выражения модальности во французском языке. На наш взгляд, это может быть вызвано тем, что французские журналисты желают продемонстрировать объективный подход, сводя к минимуму личностную оценку происходящего. Интересно употребление британскими журналистами глагола will в качестве модального – уверенность в своих прогнозах, волеизъявление представляется для них особенно важным. Модальные слова, выражающие неуверенность, одинаково не представлены в англоязычных и франкоязычных информационно-аналитических текстах. Вероятно, это свидетельствует о том, что журналисты обеих стран стремятся максимально уверить читателей в правильности своих взглядов на происходящее. Однако, в то время как англоязычные аналитики подчеркивают безальтернативность своих суждений при помощи модальных слов, французские корреспонденты склонны их избегать. Неодинаковое употребление модусных средств указывает на различия в ментальности двух разных культур, в одной из которых принято более ассертивно выражать свою точку зрения, а в другой несколько смягчать формулировку суждений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1947.
2. Адмони В. Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М., 1955.
3. Н.Д. Арутюнова. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. I–XV. (Язык. Семиотика. Культура). М., 1999.
4. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. М., 1992.

УДК 81.25

А.А. Лыбина, М.М. Степанова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ ПУБЛИЧНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ВЫСТУПЛЕНИЙ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

В настоящее время процесс перевода рассматривается не только как создание на языке перевода текста, равнозначенного тексту оригинала, путем замены слов и грамматических структур исходного языка (ИЯ) словами и структурами языка перевода (ПЯ) и применением трансформаций, а как акт посредничества между культурами, как коммуникация между автором исходного сообщения и получателем через посредника-переводчика. Данная идея нашла развитие в коммуникативно-функциональном подходе. Согласно этому подходу, перевод можно определить как речевую деятельность переводчика по созданию текста на ПЯ с опорой на текст на ИЯ, результат которой призван обеспечить успешную предметную деятельность инициатора перевода и коммуникантов в соответствии с целью перевода в данной коммуникативной ситуации [1, с. 55]. Таким образом, при переводе коммуникативная

ситуация (КС) получает особое значение, выступая как один из основных параметров, на которые ориентируется переводчик при выборе стратегии перевода и последующих принятиях переводческих решений.

Большинство исследователей выделяют две группы факторов КС: внутренние и внешние. К внутренним относятся личностные характеристики коммуникантов, такие как физическое и психическое состояние субъекта, письменное или устное восприятие текста, наличие или отсутствие контакта с отправителем, наличие или отсутствие помех [2, с. 22]. Внешние включают признаки, связанные с предметной обстановкой речи, например, условия, в которых протекает акт речи, предметное окружение говорящих, место коммуникационного акта, наличие/отсутствие предмета в момент говорения, временная продолжительность, частотность ситуации, наличие/отсутствие каких-либо действий коммуникантов в момент речи [3, с. 120-123]. Помимо данных параметров, важными являются следующие экстралингвистические факторы: цель и предмет высказывания, степень подготовленности говорящего и его отношение к содержанию высказывания [4, с. 51]. Другими словами, акт коммуникации здесь не является простой фиксацией факта передачи сообщения от адресанта к адресату. Он требует принимать во внимание время, место и характер коммуникации.

Таким образом, важными составляющими КС являются адресат, адресант и параметры их взаимодействия. В процессе перевода коммуникативная ситуация модифицируется, так как появляется третья сторона – посредник в лице переводчика. Коммуникативная ситуация перевода (КСП) объединяет первичные параметры, к которым относятся личность инициатора перевода и его роль в КСП, цель осуществления перевода, характер отношений между субъектами коммуникации, условия осуществления неречевой деятельности коммуникантов, и вторичные, которые описывают контакт коммуникантов, форму контакта и расположение коммуникантов [1, с. 86-87]. Кроме того, важным является фактор планирования перевода, который указывает, подразумевается ли осуществление перевода заранее, еще до создания исходного текста (ИТ).

Опишем КС публичных политических выступлений. Под данным понятием мы понимаем выступление политических деятелей перед аудиторией с речью на конкретную тему с определенной целью. В КС публичных политических выступлений в качестве адресанта выступает политик. Реципиентами являются различные категории лиц в зависимости от того, на каком уровне проходит то или иное публичное выступление. Число адресатов сообщения трудно подвергнуть исчислению, однако зачастую публичные выступления направлены на огромные аудитории. КС публичного политического выступления носит официальный характер, так как оратором выступает официальное лицо. Сфера коммуникации – институциональная. Среду, в которой осуществляется коммуникативное действие, также можно охарактеризовать как официальную. Речь политика в большинстве случаев подготовлена заранее и ориентирована на достижение определенного эффекта. Предмет публичного выступления тесно связан с временем и местом выступления и с политической ситуацией в конкретный момент. Во время политического выступления контакт между оратором и реципиентами опосредованный, расположение между ним дистанционное. Форма контакта – устная. Взаимодействие между участниками коммуникации практически отсутствует, реципиенты являются лишь получателями сообщения.

Далее необходимо рассмотреть КСП публичных выступлений. В качестве инициатора перевода может выступать любое лицо, от самого политика до непосредственно переводчика. От личности инициатора перевода зависит многое, например, постановка цели перевода или объем переводимого текста.

Исходя из того, что перевод политического выступления осуществляется для аудитории, чей родной язык отличается от языка выступления, можно сделать вывод о том, что прочие характеристики реципиентов перевода также будут отличаться от

соответствующих характеристик реципиентов текста оригинала. К числу таких параметров относятся культурная составляющая, социальные признаки, фоновые знания, т.п. Помимо этого, экстралингвистические факторы протекания коммуникации будут разниться, среди них: степень официальности обстановки, фактор среды, места и времени, тип контакта. Таким образом, можно заключить, что КСП политических выступления относится к такому типу коммуникативных ситуаций, при котором невозможно достигнуть совпадения коммуникативных эффектов текста перевода (ПТ) и ИТ. В пользу данного вывода говорит также тот факт, что при переводе политического выступления не стоит задача достичь той же цели, которая заключается в тексте оригинала. Так, обращение Президента США к гражданам его страны может служить для осуществления главной цели политического дискурса – удержания власти, однако перевод этого обращения на любой другой язык несет в себе другую цель: например, ознакомить граждан той или иной страны с особенностями политической жизни США.

Особое внимание требуется уделить личности адресата сообщения в КС публичного выступления. Выступая перед публикой, политик стремится оказать воздействие на каждого отдельно взятого человека вне зависимости от его возраста, уровня образования, социального положения и прочих факторов, поэтому продуцирует сообщение на усредненную аудиторию. В ситуации перевода перед переводчиком стоит сложная задача, так как даже ориентируясь на аналогичного усредненного получателя текста перевода, переводчик сталкивается с определенными трудностями, например, при переводе реалий, цитат, ссылок на исторические события, известных получателю ИТ, но незнакомых аудитории ПТ вследствие несоответствия фоновых знаний получателей ИТ и ПТ и их когнитивного опыта.

В большинстве случаев основными реципиентами выступлений политиков являются граждане их страны, ведь коммуникация с избирателями – один из важных пунктов деятельности политика. Исходя из этого, можно утверждать, что часто перевод публичных политических выступлений не планируется изначально. Однако политик также может выступать перед всем миром, например, во время публичного выступления на международном саммите, или его выступление может быть обращено к гражданам той страны, которую он посещает с официальным визитом. В данном случае политики полностью осознают, что их речь будет переведена, и выстраивают свое выступление соответствующим образом.

При КСП сохраняется опосредованная и дистантная природа контакта, однако форма может поменяться с устной на письменную, например, если перевод речи опубликован в газете или в Интернет-блоге.

Кроме того, КСП осложняется тем, что появляется цель перевода. Для каждого акта коммуникации цель будет конкретной и уникальной. Ее постановкой занимается либо инициатор перевода, либо переводчик с опорой на личность инициатора перевода и с учетом специфики КСП. В большинстве случаев целью перевода является создание функционального аналога оригинала. Однако могут быть случаи, когда получатель перевода ставит перед переводчиком особые задачи, не связанные с выполнением собственно перевода. Так или иначе, цель перевода направлена на достижение определенного результата.

Коммуникативная ситуация публичного политического выступления имеет свои особенности, которые, однако, модифицируются в ситуации перевода: например, происходит полная замена категории получателей сообщения, изменяется характер, время и место коммуникации, появляется новая категория цели перевода и так далее. Основную сложность для переводчика представляет то, что ему необходимо, учитывая все изначальные параметры КС, с опорой на поставленную цель перевода переложить сообщение на совершенно новую КС таким образом, чтобы достичь коммуникативно-функциональной равнозначности ИТ и ПТ и осуществить поставленную цель перевода.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Сдобников В.В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода: дис. ... доктора филологических наук: 10.02.20. — Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. — Москва, 2015. — 492 с.
2. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания: Кн. для учителя шк. с углубл. изуч. нем. яз. — М.: Просвещение, 1988. — 160 с.
3. Краевская Н.М. Ситуация как фактор дифференциации типов устной речи // Лингвостилистические особенности научного текста. — М.: Наука, 1981. — С. 113-131.
4. Гайдучик С.М. Типология речевых высказываний // Экспериментальная фонетика: сб. науч. тр. - Минск, 1972. — С. 46–67.

УДК 80

А.Н. Янковская

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ВОЕННЫЙ ДИСКУРС: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

В современной дискурсологии чрезвычайно велик интерес к исследованию дискурса с лингвокультурологической и социо-исторической точек зрения, поскольку процесс дискурсивного анализа предполагает избежание коммуникативных неудач. Военный дискурс определяется как институциональный дискурс, представляя собой текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, который функционирует в определенном, когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве.

Целью данной статьи является выявление основных подходов изучения военного дискурса с лингвокультурологической точки зрения. В качестве **методов** исследования в работе использовалась комплексная методика анализа единиц военного дискурса: интерпретация текстового целого, лексико-семантический анализ, метод словарной дефиниции.

Задачей исследования является описание процесса эвфемизации как одного из механизмов терминообразования в военном дискурсе.

Актуальность исследования является непосредственная связь рассматриваемой в нем проблематики с общественно-значимыми вопросами. Выделение военного дискурса как особого объекта придает дополнительную значимость. Этот тип дискурса как особый институциональный дискурс вычленяется специалистами при изучении современной практики.

«Институциональный военный дискурс отражает структурные особенности армии как социального института и характеризуется специфической «милитарной» коммуникацией, склонностью к постоянной динамике; гендероцентрическим (маскулинным) характером; усиленной хронотопностью, тенденцией к регионализации (закрепленностью за отдельной территорией), с одной стороны, универсальностью (по отношению ко всему государству) – с другой; тесной взаимосвязью с определенными типами институционального дискурса (деловым, политическим, учебным, техническим, экономическим), отражающими ситуации соприкосновения военной сферы и других сфер жизнедеятельности военнослужащих; усиленной иерархичностью и номенклатурностью в языковом выражении» [1, с. 13].

Вступая в конфликт с социумом, человек оправдывает стремление реализации своих потребностей исходя из своего социального окружения. Такое противостояние рождает оппозицию «свой – чужой», представляя собой первый подход к изучению военного дискурса. Эта оппозиция отражается на коммуникативном пространстве,

создаваемом человеком. Из этого следует, что концепт «война» реализуется в лингвосемиотическом пространстве и имеет давнюю историю исследования.

Дифференциация «свой – чужой» – «это маркирование себя самобытными формами своей культуры, что является основанием для самоидентификации общества» [2, с. 136]. Путем индивидуальной идентификации обнаруживаются некоторые признаки, являющиеся типичными для определенной социальной группы. Именно разделение на чужих и своих является движущим механизмом поддержания властных отношений, играющих столь объемлющую роль в военном дискурсе. [3, с. 86].

Еще одним ключевым звеном к изучению военного дискурса представляется терминология, поскольку именно набор языковых средств, употребляемых в данном типе дискурса, позволяет четко ориентироваться в военной сфере языкового окружения.

Военная терминология существует на «уровне общественного официального сознания» [4, с. 44], а военнослужащие как участники военного дискурса определяют специфику его обобщённых конфигураций, интерпретируют реальность в пределах представлений конкретной лингвокультуры, что и предоставляет когнитивные основания коммуникативной деятельности индивидов как членов этой лингвокультуры.

Необходимо отметить, что употребление терминологии зачастую вуалирует смысл, благодаря чему в понимании людей, неосведомленных в данной области знания, искажается смысл, который, в свою очередь, ведет к коммуникативным неудачам. Именно поэтому терминообразование играет значимую роль в свертывании смысла. Нередко в роли эвфемизмов используются термины, чтобы сохранить стиль, при этом передавая информацию в положительном ключе. Таким образом, вуалирование смысла является третьим походом, описывающим многозначность эвфемизма.

Для военного дискурса характерна эвфемизация, поскольку именно она представляет собой способ номинации кодовых названий военных объектов, операций и оружий, обеспечивая при этом конфиденциальность и передавая информацию имплицитно. Эвфемизация – это процесс распространения эвфемизмов в речи, а точнее в дискурсе, когда «вследствие приверженности говорящих стратегии использования эвфемизмов, последние приобретают знаковое значение и способны влиять на смысл высказываний» [5, с. 138].

Функционируя в военном дискурсе, процесс эвфемизации проходит этап анализа семантических полей «свой» и «чужой», что позволяет создать у адресата впечатление общности взглядов и мнений с отправителем сообщения и осуществить ценностную ориентацию адресата между «своим» (позитивным, правильным) и «чужим» (преподносимым как ошибочное или враждебное). Иными словами, происходит оценочная подача информации, основывающаяся на использовании определенных лингвостилистических средств, позволяющих давать оценку фактам и трактовать их необходимым отправителю сообщения образом. Происходит «правильная» фокусировка внимания рецептиента, формируя у него определенное отношение к обсуждаемым фактам и явлениям.

Нередко под «правильной» фокусировкой подразумевается так называемый феномен лжи, который является последним немаловажным подходом к изучению военного дискурса. Содержательная характеристика лжи подается через определение ее функций в соответствии с внешними компонентами речевой ситуации лжи: метаязыковой, референтивной, эмотивной, поэтической, фактической и воздействующей. Доминирующей функцией является воздействующая, поскольку воздействие на получателя осуществляется в результате успешной подмены истинной действительности на ложную (факт этой подмены осознается или не осознается получателем). Использование феномена лжи нередко помогает эвфемизации для оказания воздействия на рецептиента, выгодного в определенной речевой ситуации.

Разберем ряд примеров, характерных для рассмотренных в работе подходов:

1) *Turkey and Iran have launched a coordinated and concurrent military operation against “terror groups” and drug smugglers along the “borders of the two countries,” Iran’s interior minister said on March 20 in a written statement.*

Цель эвфемизма *military operation* заменить такое понятие как «война». Нейтрализуя описываемое понятие, автор умышленно смягчает коннотацию, в то время как любая операция подразумевает под собой в некотором роде (а иногда и полноценно) военные действия. Необходимо отметить, что операция предполагает обезвреживание противника путем специальной тактики с учетом отсутствия или минимального количества жертв. Используя прием эвфемизации, автор скрывает и эту информацию от получателя.

2) *Two French soldiers were killed after their armoured vehicle was hit by an explosive device in Mali, the French president's office said on Wednesday.*

В данном примере автор использует слово *device* вместо *bomb*. Это обуславливается тем, что в Америке уже давно принято называть данное понятие нейтральным образом – *device*. Одной из возможных причин является намерение скрыть масштабы взрывоопасного изделия.

3) *Hopes for a breakthrough in a push to end Afghanistan’s grueling conflict suffered a major setback on April 19 after a key summit between the Taliban and Afghan officials was indefinitely postponed.*

Такое нейтральное слово как *conflict* (конфликт) вытеснило из американских СМИ понятие «*war*» (война). Некую пикантность придает данному эвфемизму прилагательное *grueling* (изматывающий). Это также является идеей автора для придания остроты накалившейся ситуации.

4) *The United States has had military encounters with Iran for years around the Middle East, but the more recent wave of support for a pre-emptive strike came earlier this decade, as Tehran expanded its ballistic missile capability and appeared on track to develop nuclear weapons.*

В первой части мы видим сочетание *military encounters* (военные столкновения) обозначающее не что иное, как *war* (война). Во второй части эвфемизм *pre-emptive* (приоритетный) в данном примере заменяет *aggressive* (агрессивный), позволяя нейтрализовать внимание читателя на данном отрезке предложения.

Как видно из примеров, в военном дискурсе выбор того или иного понятия, в первую очередь, ориентируется на оппозицию «свой-чужой», что позволяет создать у адресата впечатление общности взглядов и мнений с отправителем сообщения и осуществить ценностную ориентацию адресата между «своим» (позитивным, правильным) и «чужим» (преподносимым как ошибочное или враждебное). Каждый рассмотренный случай отражает эвфемизацию в виде терминологии, благодаря которому происходит нейтрализация смысла. Вуалирование смысла сглаживает агрессию, наступательность, и враждебность, а использование феномена лжи нередко помогает эвфемизации для оказания воздействия на реципиента, выгодного в определенной речевой ситуации.

В заключение необходимо отметить, что лингвокультурологическая основа представляет собой фундамент вариативности подходов к изучению военного дискурса как одного из типов институционального дискурса. Военный дискурс выражает конфликтность и является объектом для изучения речевого формулирования, связанного с вуалированием агрессии, наступательности, враждебности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Уланов А. В. Русский военный дискурс XIX – начала XX века: структура, специфика, эволюция. Дисс. доктора филол. наук. Омск, 2014. – 494 с.
2. Диспозиция «свой чужой» в культуре: Монография Текст./Под ред. А.С. Кравца, В.Т. Титова, Е.Н. Ищенко, Л.И. Гришаевой. - Воронеж: Издательско полиграфический центр ВГУ, 2007. – 257 с.

3. Чернявская В. Е., Молодыченко Е. Н. История в дискурсе политики: лингвистический анализ. -М.: URSS, 2014. С. 86.
4. Бойко Б.Л. Военная лексика в речевом общении//Вопросы психолингвистики. 2015. № 25. С. 44-53.
5. Потапова Н.М. Эвфемизмы в языке и речи: на материале англоязычного делового дискурса//Дисс. канд. филол. наук. – М., 2008. – 165 с.

УДК 81`25

Н.С. Кычкин

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НОВОСТНЫХ ПРОГРАММ В РЕЖИМЕ БЕГУЩЕЙ СТРОКИ И ОНЛАЙН-СИНХРОННОГО МЕДИАПЕРЕВОДА

В эпоху цифровых технологий информация стала одним из ключевых ресурсов в мире, в связи с чем мы можем наблюдать тенденцию увеличения роли масс-мультимедиа в обыденной жизни. Новостной контент постепенно начинает менять свой формат, в результате чего возникает необходимость адаптации данного материала для новых платформ. В данном контексте аудиовизуальный перевод становится именно тем связующим звеном, которое помогает локализовать новостные произведения. Актуальность данной темы заключается в том, что в настоящее время аудиовизуальный перевод является востребованным направлением, находящим свое отражение во многих сферах деятельности, однако недостаточная разработанность теории в области масс-мультимедиа создает ряд сложностей.

Целью данной научной статьи является определение наиболее эффективных путей и способов оптимизации процесса аудиовизуального перевода новостных сообщений. К основным задачам относятся анализ теоретической литературы, определение специфики аудиовизуального перевода новостных произведений, изучение особенностей языка СМИ, анализ особенностей перевода в режиме бегущей строки и онлайн-синхронного медиаперевода.

Основными методами данного научного исследования стали: метод анализа и синтеза теоретического материала, описательный метод.

Согласно К. Е. Кострову аудиовизуальный перевод обозначает перевод многомодальных и мультимедийных текстов на другой язык и их перенос в другую культуру [1, с.143]. Следует отметить, что к данной сфере, помимо переводов кинопроизведений, телепередач и локализации видеоигр, может относиться и перевод интервью, комментариев, репортажей, обзоров, перевод в режиме бегущей строки и онлайн-синхронный медиаперевод новостей.

Поскольку в фокусе нашего исследования находятся аудиовизуальные новостные тексты, то в первую очередь необходимо понимать особенности медиадискурса. Согласно Е.А. Кожемякину данный термин представляет собой тематически сфокусированную, социокультурно обусловленную речемыслительную деятельность в масс-медийном пространстве, центральным предметом которого являются не столько, например, политические процессы, сколько способы их описания и передачи знания о них [2, с.16]. Следует отметить, что в зависимости от цели высказывания медиадискурс обладает определенным содержанием: в тексте может описываться, объясняться (интерпретироваться), регулироваться деятельность адресатов, а также оказываться влияние на их сознание [там же], именно поэтому переводчик в первую очередь должен обращать внимание на цель новостного сообщения.

Медиадискурс обладает достаточно большим количеством различных жанров: информационный, публицистический, новостной, рекламный, аналитический и т.д. В данном контексте наиболее актуальным является новостной дискурс: как отмечает

Т.Г. Добросклонская, это совокупность текстов, функционирующих в сфере новостного вещания, взятых в единстве всех языковых и экстралингвистических характеристик, связанных с их производством, распространением и восприятием [3, с.17]. Характерными чертами данного дискурса являются сжатость, оперативность и многообразие тем. Помимо вышесказанного, к особенностям можно отнести наличие краткого содержания (анонс новостного потока), главного события (т.е. основного сообщения), фона или контекста, вербальной реакции и комментариев, в которых содержатся прогнозы, выводы и любая дополнительная информация, выражающая субъективную точку зрения автора [там же].

Для того чтобы правильно передать смысл медиатекста, необходимо учитывать особенности языка СМИ. Согласно Т.Г. Добросклонской язык СМИ - это весь корпус текстов, которые производятся и распространяются с помощью средств массовой информации; это устойчивая внутриязыковая система, характеризующаяся определённым набором лингвостилистических свойств и признаков; это особая знаковая система смешанного типа с определённым соотношением вербальных и аудиовизуальных компонентов, специфическим для каждого из средств массовой информации: печати, радио, телевидения, интернета [4, с.18]. Новостные произведения изобилуют различными клишированными и устойчивыми выражениями, разговорной лексикой, идиомами, реалиями и т.д. Каждый из данных особенностей требует определенных стратегий переводов.

Как уже отмечалось ранее, при аудиовизуальном переводе необходимо обращать внимание на такие ключевые факторы, как цель новостного сообщения, интенции автора, а также язык СМИ, чтобы в итоге текст легко воспринимался и оказывал такое же влияние на реципиентов, как и оригинал на носителей языка, поэтому задача переводчика – адаптировать исходный материал, т.е. осуществить семантический синтез. Помимо вышесказанного важно акцентировать внимание и на таких критериях, как адекватность и эквивалентность, в результате чего текст не должен казаться переведенным.

В статье рассматриваются особенности перевода в режиме бегущей строки и онлайн-синхронного медиаперевода новостей. Выбор данных типов перевода был обусловлен тем, что особенностью новостных сообщений является их актуальность и моментальность. Благодаря данным разновидностям перевода появляется возможность слушать новости в онлайн-режиме. К общим чертам следует отнести то, что оба понятия имеют временные ограничения, налагаемые на переводчика, поскольку текст переводится синхронно. Следует также отметить, что в обоих случаях умение постоянно переключать внимание с одного объекта на другой является ключевым для переводчика, поскольку одновременно воздействованы аудиальный и визуальный каналы восприятия, вербальные и невербальные факторы коммуникации. Однако в первом случае переводчик имеет дело с титрами, поэтому в первую очередь задействован визуальный канал восприятия; в то время как во втором случае текст воспринимается на слух, поэтому главенствующую роль играет аудиальный канал.

Оба типа переводов обладают своим рядом преимуществ и недостатков. При работе с бегущей строкой переводчик имеет дело с логически завершенными сегментами, в результате чего не возникает необходимости осуществлять вероятностное прогнозирование, и что в свою очередь упрощает процесс перевода. К положительным качествам также можно отнести и уменьшение негативного влияния человеческого фактора: переводчик взаимодействует с аппаратурой, которая позволяет регулировать скорость прокрутки титров, размер и шрифт текста. В конечном счете упрощается и восприятие у реципиентов, поскольку они слышат только переведенную речь. Однако это может оказаться и недостатком, так как итоговый вариант медиатекста невозможно сравнить с оригиналом. К отрицательным чертам также

можно отнести и постоянное движение титров, что может послужить дополнительной нагрузкой на понимание.

При онлайн-синхронном медиапереводе новостей у реципиентов есть возможность слышать оригинальную версию, благодаря чему у них формируется более полное представление о теме новостного сообщения. С технической точки зрения данный тип перевода, как правило, требует меньше времени, нежели перевод в режиме бегущей строки. Тем не менее отрицательную роль играет большое влияние человеческого фактора: переводчику необходимо воспринимать речь оратора, что может вызывать сложности в зависимости от темпа речи, дикции, громкости, наличия каких-либо речевых дефектов у говорящего. Среди недостатков следует также отметить и то, что наличие двух спикеров может создать нагрузку на аудиальный канал восприятия медиатекста у реципиентов.

Таким образом, нами были рассмотрены два типа аудиовизуального перевода: перевод в режиме бегущей строки и онлайн-синхронный медиаперевод новостей. Следует отметить, что в обоих случаях перевод осуществляется синхронно, поэтому переводчик ограничен во времени. Перевод в режиме бегущей строки представляет собой работу с логически завершенными сегментами, что убирает необходимость вероятностного прогнозирования. К особенностям также можно отнести значительное влияние технических средств на процесс перевода. Онлайн-синхронный медиаперевод предполагает наличие, как минимум, одного оратора, говорящего на переводимом языке. Человеческий фактор играет ключевую роль в данном случае, что может создать ряд сложностей для переводчика. Учитывая все вышеизложенное, нами было установлено, что наиболее эффективным типом перевода является перевод в режиме бегущей строки благодаря снижению роли человеческого фактора и уменьшению нагрузки на аудиальный канал восприятия и переводчиков и реципиентов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Костров К.Е. Аудиовизуальный перевод: проблемы качества // Вестник ВолГУ. Сер. 9. Исследования молодых ученых. – 2015. – № 13. – С. 142–146
2. Кожемякин Е. А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. - № 2. – С. 13-21
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: учеб. пособие - М.: Флинта: Наука, 2008. – 262 с.
4. Добросклонская Т. Г. Новостной дискурс как объект медиалингвистического анализа // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования. — Белгород, 2016. — С. 13–22.

УДК 811.11

О.С. Соснина, М.М. Степанова
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ КАК ДОМИНАНТА ПЕРЕВОДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВИДЕОПРОГРАММ

Аудиовизуальный перевод (далее — АВП) был признан самостоятельной областью исследования не так давно. Тем не менее этот вид перевода сейчас является одной из самых актуальных тем в переводоведении. Количество теоретических разработок по проблемам АВП растёт, но остаётся небольшим по сравнению с объёмами собственно АВП.

Долгое время под АВП понимался исключительно киноперевод. Но современные реалии доказывают, что такой подход к определению является неправильным. Общепринятый термин «текст» был заменён в теории АВП термином

«аудиовизуальное произведение», т.к. объектом перевода в АВП выступает не устный или письменный текст, а комбинация элементов разных семиотических уровней: 1) визуального (текст и изображения на экране); 2) верbalного (речь); 3) аудиального (музыкальное сопровождение, посторонние звуки). Таким образом, можно сделать вывод, что одной из ведущих характеристик аудиовизуального произведения является полисемантичность, т.к. его реципиенты одновременно воспринимают информацию на разных уровнях декодирования. Претерпевают изменения и психолингвистические особенности речевых действий переводчика. При работе с аудиовизуальным материалом переводчик осуществляет не собственно перевод, но производит семантический синтез смысловых потоков. Следовательно, для осуществления АВП необходимо владеть различными стратегиями семантического анализа и — что важнее — синтеза и уметь анализировать содержание и объём информации, поступающей по разным каналам [1, с. 375].

В переводоведении принято выделять типы (по объекту перевода) и виды (по характеру действий переводчика) перевода. В АВП такой классификации пока нет. Тем не менее, А.В. Козуляев провёл анализ рынка АВП и выделил несколько типов в зависимости от того, какие аудиовизуальные произведения подлежат переводу: 1) перевод фильмов и сериалов; 2) перевод для аудиторий со специальными когнитивными потребностями; 3) перевод игр; 4) перевод рекламы; 5) перевод аудиовизуальных новостных сообщений; 6) перевод сенсорно погружающих видов представления аудиовизуальной информации [2, с.38]. Эта классификация не кажется нам исчерпывающей. Мы считаем, что перевод образовательных видеопрограмм является ещё одним типом АВП. Мы предполагаем, что данный тип не был включён А.В. Козуляевым в его классификацию, т.к. перевод образовательных видеопрограмм обычно осуществляется волонтёрами. Из этого следует, что спроса на этот тип АВП на рынке нет. Тем не менее АВП образовательных видеопрограмм востребован и имеет свою специфику, обусловленную особенностями объекта перевода.

Согласно данным исследования, проведённого компанией «Cisco», 77% всего Интернет-трафика приходится на видео-контент [3, с. 5]. В конце 1990-х годов некоторые учебные заведения стали публиковать в сети видеозаписи своих лекций, однако популярность формат образовательных видеопрограмм приобрёл только в начале 2010-х годов. Видеообучение представляет собой одну из форм дистанционного образования, однако чаще используется для самообразования. К основным видам образовательных видеопрограмм можно отнести: 1) запись академической лекции (*live lecture capture*); 2) запись экрана монитора с использованием специальных программ (*screencast*); 3) видеолекция, записанная специально для распространения онлайн (*web lecture*) [там же, с.30–34]. Отличительной особенностью образовательных видеопрограмм является высокая усвоемость материала: по данным ЮНЕСКО, видеоинформация со звуковым сопровождением усваивается на 65% после одного просмотра (тот же показатель для печатного текста и аудиозаписи оценивается в 25% и 15% соответственно) [4, с. 497].

Особый интерес представляют лингвистические особенности образовательных видеопрограмм. Главная функция последних — передача логической информации и доказательство её истинности. Следовательно, они принадлежат научному стилю. Подстили варьируются в зависимости от целевой аудитории и других факторов; встречаются собственно научный, научно-информационный, научно-популярный, научно-справочный и учебно-научный подстили. Соответственно, для образовательных видеопрограмм характерны точность речи (обилие терминов, однозначность выбора слов), её логичность, доказательность, полнота и абстрактность, отказ от личных местоимений, преобладание сложных предложений средней длины, использование наглядных материалов (символов, чертежей) и т.д. Чтобы выделить доминанту языка образовательных видеопрограмм и, как следствие, их перевода, было проанализировано

два примера такого контента. Чтобы продемонстрировать универсальность обнаруженных характеристик образовательных программ, были выбраны видеопрограммы, посвящённые разным темам и записанные на разных языках. Первая называлась “Neurology — Motor Pathways”; источник — Youtube-канал “Armando Hasudungan”; продолжительность — 12:31; язык — английский. Название второй видеопрограммы — «Квантовая неопределенность»; она была опубликована на Youtube-канале «ПостНаука»; её продолжительность составила 13:36; язык — русский.

Данные видеопрограммы являются научно-популярными. В целом этот стиль рассчитан на широкую публику, однако знакомство с некоторыми произведениями (статьями, фильмами и др.) требует специальных знаний. Рассмотренные нами материалы принадлежат к последней категории. Восприятие данных видео не затруднено с лингвистической точки зрения: речь лекторов логична, последовательна, грамотна; они избегают громоздких конструкций; в одном видео даже встречаются разговорные выражения (“So, let us say...”, “OK, so we know about...” и др.). Однако оба видео содержат большое количество терминов, знание которых напрямую влияет на качество понимания и усвоения представленной информации.

Мы предположили, что лингвистической доминантой образовательных программ являются термины, и вычислили процентное соотношение этих лексических единиц к словам общего употребления. Для этого нами предварительно был создан скрипт (расшифровка) каждого видео. Под термином понимается слово или словосочетание, называющее некоторое понятие какой-либо области науки, техники и т.п. Термины однозначны, не связаны с контекстом и лишены экспрессии. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Анализ образовательных видеопрограмм на предмет выявления терминологического ядра

№	Кол-во слов	Кол-во знаменательных слов	Кол-во терминов	Примеры терминов	Процентное соотношение
1.	1923	1211	460	Motor cortex, synapses, thalamus, tectospinal tract, motor pathway	38
2.	1574	1006	442	Принцип неопределенности, координата, траектория, преобразование Фурье, импульс	44

Таким образом, мы установили, что терминологический пласт в обоих случаях составляет значительную часть содержания видеопрограммы и, следовательно, является доминантой перевода. Это значит, что при переводе в переводящем языке появляются словарные соответствия терминов, а изменениям подвергается остальная часть аудиовизуального произведения — переводчик вынужден прибегать к большому количеству синтаксических, грамматических и лексических трансформаций. Кроме того, существует ещё одна проблема, связанная с передачей терминов при переводе.

Одна из классификаций предлагает поделить все виды АВП на две большие категории: субтитрирование (subtitling) и переозвучивание (re-voicing). Поскольку для выбранной нами темы актуальной является именно первая стратегия, приведём её краткое описание.

Под субтитрированием понимается представление текста на переводящем языке в виде субтитров, расположенных, как правило, в нижней части экрана. Передача речевого сообщения аудиовизуального произведения производится в виде одной или нескольких синхронизированных с исходным сообщением строк письменного текста,

т.е. субтитры представляют собой сокращенный письменный перевод содержания звуковой дорожки. Для оценки длины субтитра применяется так называемое «правило шести секунд»: согласно исследованиям, этого времени достаточно, чтобы среднестатистический зритель воспринял информацию, содержащуюся в субтитре из двух строк, каждая из которых состоит из примерно 35 символов. Это обусловлено тем, что субтитры не должны перекрывать изображение и занимать более 20% экрана [5].

В обоих рассмотренных нами примерах встречались как однокомпонентные, так и многокомпонентные термины. В некоторых случаях количество символов и даже слов при переводе увеличивается (например, rubrospinal tract — красноядерно-спинномозговой путь, руброспинальный проводящий путь). Перевод подобного контента может вызвать множество затруднений у переводчика, не владеющего необходимыми для АВП образовательных программ компетенциями. Из этого следует, что обучать этому виду перевода нужно отдельно.

Таким образом, доминантой перевода образовательных видеопрограмм является их терминологическая насыщенность. Она навязывает выбор определённых стратегий при переводе и может порождать массу трудностей, поэтому данный тип АВП требует специальной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Козуляев А.В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности. // Царскосельские чтения. 2013. №XVII. — С. 374–381.
2. Козуляев А.В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу (английский язык): дис. канд. пед. наук.: 13.00.02. — Рос. университет дружбы народов, Москва, 2019. — 234 с.
3. Woolfitt Z. The effective use of video in higher education // Lectoraat Teaching, Learning and Technology. Inholland University of Applied Sciences. Rotterdam. — 2015. — 49 р.
4. Фуртова Г.А. У истоков использования технических средств обучения в России: опыт деятельности Главного управления военно-учебных заведений / Г.А. Фуртова // Социально-экономические исследования молодых ученых в области образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. — 2014. — С.497–503.
5. Karamitroglou F. A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe. // Translation Journal. 1998. Vol. 2 No. 2. — 15 р.

УДК 800

Н.А. Шимо

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ПЕРЕВОД ПОПУЛЯРНЫХ ФРАЗ ИЗ СОВЕТСКИХ ФИЛЬМОВ НА ВЕНГЕРСКИЙ ЯЗЫК: ФРАЗЫ С КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИМИ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ КОМПОНЕНТАМИ

Фразы из советских фильмов стали частью повседневной жизни, их знают наизусть, используют в общении, в речи политиков, в различных текстах. Однако при их переводе на иностранный язык возникают большие трудности. Без объяснения порой трудно донести до слушателя даже смысл фразы, а иногда не даётся и объяснение. Не говоря о том, что сложности для носителя русского языка начинаются уже с понимания: данные фразы для изучающих русский язык как иностранный представляют одно из самых сложных явлений в русском языке. Однако игнорировать их невозможно, ведь популярные фразы из советских фильмов являются неотъемлемым элементом при изучении иностранной культуры, так как в некоторых случаях именно они выступают главным составляющим смысла. Фразы могут быть различными: одни содержат элементы просторечия, другие – акцентные особенности, но с точки зрения иностранцев, изучающих русский язык, наверное, самыми сложными

являются те фразы, которые живут в коллективной памяти русской культуры. Более того, по большей части они очень часто являются трудно- или почти необъяснимыми даже для учителей РКИ. Не всегда имеется возможность просмотреть фильмы, содержащие данные фразы, тем более это не всегда приближает учащихся к пониманию, так как в фильмах не представляется « дальнейшая жизнь» таких фраз и не даётся объяснения тому, как они употребляются в языке.

Данная тема представляет интерес не только для переводчиков венгерского языка, но и для тех, кто работает с другими языками, а также для тех, кто преподаёт русский язык как иностранный, поскольку как при переводе, так и при преподавании популярных фраз из советских фильмов, особенно фраз с культурологическими составляющими, требуется глубокое понимание этих речевых единиц. Иными словами, сначала надо тщательно проанализировать этот материал и определить, какие сложности он представляет для представителей других культур. Собственно перевод на иностранный язык — лишь последний этап в этом процессе. Сопоставительное рассмотрение данных фраз приближает нас к более глубокому пониманию сложностей, возникших у иностранцев при столкновении с такими фразами, и таким образом также принесёт пользу для преподавания РКИ, в том числе на продвинутом и высшем уровне обучения.

Основной целью нашей работы было сопоставление популярных и крылатых фраз с их переводами, чтобы предложить более подходящий для объяснения и повседневного использования перевод. Для этого мы рассмотрели сложности понимания и перевода данных фраз и при этом обратились к разным переводческим способам.

Культовые кинофильмы так глубоко проникают в массовое сознание, что бесконечно могут создавать интертексты в окружающей реальности [1]. Рассматриваемые нами популярные фразы являются прецедентными текстами, другими словами, они наполнены культурным смыслом, и, как все прецеденты, они также состоят «в отсылке языковой личности в речи к тому или иному широко известному в данной языковой картине мира тексту, имени, ситуации» [2]. Таким образом, «прецеденты выступают как хрестоматийные, общеизвестные, неоднократно используемые знаки» [2]. Если рассматриваемая единица является прецедентом, то это непосредственно оказывается также на её переводе или объяснении для носителей данного иностранного языка.

Среди популярных фраз часто встречаются такие, которые содержат слова, принадлежащие к безэквивалентной лексике, то есть определённые элементы данной фразы не имеют регулярного перевода на иностранный язык, так как они являются культурно-специфическими или связаны с социокультурными особенностями, отсутствующими в культуре переводящего языка. К такой лексике относятся имена собственные, названия блюд, то есть большинство таких слов являются реалиями. Реалии отражают асимметрию между культурами двух языков. В работе Кинги Клауди «Языковая и культурная асимметрия в переводе» правильно было указано на то, что за реалиями скрываются не просто культурные различия, а односторонние (или как минимум неравновесные) различия на уровне межкультурной коммуникации [3, с. 88]. В. Н. Комиссаров отмечает, что наличие безэквивалентных единиц не означает, что их невозможно передать, более того, они переводятся не с меньшей точностью по сравнению с единицами, имеющими прямые соответствия [4, с. 148]. С этим согласна также Кинга Клауди в отношении реалий. Она считает, что наличие реалий доказывает не непереводимость, а только то, что для их передачи и соответствия нужно исходить не из формы исходного языка, а из знаний и оценок о данных реалиях общества переводящего языка [5, с. 37].

По мнению В.Н. Комиссарова, для компенсации «отсутствия у рецептора перевода необходимых фоновых знаний» нужно применять эксплицирование

подразумеваемой информации, то есть внести в перевод соответствующие дополнения и разъяснения. С целью обеспечить рецептору адекватное понимание переводимого сообщения, В.Н. Комиссаров на такие случаи предлагает приёмы: 1) аналогичное добавление, то есть подобрать фразу на переводающем языке со сходным значением, 2) добавление поясняющих элементов, 3) опущение неизвестных деталей или 4) при необходимости пользоваться специальными примечаниями, кроме того, в таких случаях, где подлинник вынуждает нас, 5) можно заменить непонятный элемент исходной фразы добавочной информацией [4, с. 211–214].

Однако прежде всего мы должны решить, какой переводческой стратегии стоит придерживаться при передаче данных фраз: одомашнивания (доместикации) или отчуждения (форейнизации), - ведь с учетом этого мы можем выбрать нужные приёмы в процессе перевода. Здесь мы также считаем целесообразным умеренную доместикацию, чтобы не потерять все особенности оригинала, тем самым передать коммуникативную интенцию и коммуникативный эффект оригинала, что требует сближать незнакомые явления чужой культуры со своими понятиями. При переводе на первое место мы ставим выделение существенного компонента фразы.

Приведем некоторые примеры переводов популярных фраз в субтитрах (мы отметили их буквой *a*) и предложенные нами переводы, соответствующие данным выше:

(1) *Душа моя рвется к вам, ненаглядная Катерина Матвеевна, как журавль в небо...* (из к/ф «Белое солнце пустыни».) (1б) *Kedvesem, a szívem csak önért éped, mint a darumadár az égbe...* (букв. Дорогая, моё сердце рвется к вам, как журавль в небо...)

(2) *Иди в баню!* (из к/ф «Ирония судьбы, или с лёгким паром») (2б) *Menj melegebb éghajlatra! Menj a fenébe!* (букв. Уезжай в тёплые края! Иди к чёрту!)

(3) *Какая гадость эта ваша заливная рыба!* (из к/ф «Ирония судьбы, или с лёгким паром») (3а) *Milyen undorító! Ez a ti aszpikek halatok!* (букв. Как отвратительно! Это ваша заливная рыба!) (3б) *Hát ez nagyon rossék!* (букв. Какая гадость!)

(4) *Недаром говорил великий мудрый Абу Ахмат Ибн-бей.* (из к/ф «Кавказская пленница») (4а) *Nem véletlenül mondta, a nagy és bölcs Abu Ahmad ibn Bej.* (4б) *Ezt már az ókori görögök/napkeleti bölcsek is megmondták.* (букв. Это уже древние греки/волхвы говорили.)

(5) *Глухо, как в танке.* (из к/ф «Москва слезам не верит») (5б) *Síri csend* (букв. Мёртвая тишина.)

(6) *Отчество я приберегаю для подчиненных.* (из к/ф «Москва слезам не верит») (6б) *Szólítson/hívjon csak a keresztnévetem, csak a beosztottak hívnak a vezetéknévetem.* (букв. Обращайтесь ко мне по имени, только подчинённые называют меня по фамилии.)

(7) *Догнать Савранского - это утопия!* (из к/ф «Покровские ворота») (7б) *Ez képtelenség, utópia.* (букв. Это невозможно, утопия.)

(8) *Натюрлих, Маргарита Павловна.* (из к/ф «Покровские ворота») (8б) *Natürlich, nagyságos asszony/nagysága!* (букв. Конечно, Ваша Светлость!)

(9) *Тамбовский волк тебе товарищ!* (из к/ф «Иван Васильевич меняет профессию») (9а) *Mindjárt megmondom én neked, ki a bojár.* (букв. Я тебе сейчас скажу, кто здесь боярин.) (9б) *Elvtársad neked a fene!* (букв. Чёрт тебе товарищ!)

(10) *Кто это? - Никола пимерский.* (из к/ф «Джентльмены удачи») (10б) *Ez még régis ki akar lenni? – A jóisten tudja.* (букв. А кто это за человек? А это ещё кто? – Бог его знает.)

Если сопоставить переводы субтитров (варианты *a*) и данные нами переводы (остальные варианты), можно сделать вывод, что наши варианты больше подходят как для использования в разговорном и публицистическом стилях, так и для толкования этих крылатых выражений в процессе обучения. Переводы субтитров намного больше подчиняются исходному тексту, что, конечно, подразумевается, но далеко не всегда необходимо, особенно не в такой степени, как это осуществляется в переводе

субтитров (например, в примере 9 слово *боярин* и перевод выражения *тамбовский волк*). Вольный перевод был применён в большинстве случаев, когда мы переводили фразы, содержащие такой же тип реалий. Итак, в первую очередь, где возможно было, мы дали обобщённо приблизительный перевод, чтобы фраза, попадая в чужой контекст, могла выполнить свою функцию, коммуникативную интенцию и произвести нужный коммуникативный эффект, соответственно, чтобы потенциал данной фразы был более понятен также для изучающих русский язык. Так, при переводе ономастических реалий было целесообразно опустить имена, так как они вне контекста теряют свой смысл для представителей других культур. Такие типы фраз не всегда нуждаются в компенсации (пример 7), она нужна, только если за именем скрываются дополнительные смыслы, являющиеся составляющими компонентами значения данной фразы (примеры 4,8). Можно сказать, что в нашем переводе появился новый приём, релевантный именно для перевода рассматриваемых нами фраз, когда имя собственное во фразе заменяется элементом, передающим смысл данной фразы (примеры 4, 8, 10). Не раз оказывался также полезным приём аналогичного добавления (примеры 2, 4, 5, 6), и мы довольно часто применяли простое опущение реалий без особой компенсации (примеры 1, 3, 7). Если посмотреть на переводы, можно заметить, что в основном мы следовали смысловому переводу, и скорее всего именно вследствие этого мы использовали также приём простого опущения (примеры 1, 3, 7).

Предложенные нами переводы способствуют более глубокому пониманию данных фраз иностранцами, изучающими русский язык, и позволяют более эффективно преподавать популярные фразы российского кинематографа на занятиях РКИ или на курсах переводчиков.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Косарев М. И. Прецедентные феномены со сферой-источником «кино» в печатных СМИ Германии / М. И. Косарев // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 50. – С. 109-116.
2. Крылова М.Н. Кино как источник интертекстуальности (На материале сравнительных конструкций): - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 25 июля 2010.
3. Kinga K. Nyelvi és kulturális aszimmetria a reáliák fordításában. // Reáliák – A lexikológiától a frazeológiáig. Értelmezések és fordítási kérdések/ под. ред. V. Bárdosi – Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2013 – с. 86–91.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты) М.: Высшая школа, 1990.
5. Kinga K. Bevezetés a fordítás elméletébe. Budapest: Scholastica, 2006.

УДК 81`25

Е. И. Ким, Н. В. Попова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКАВТАНОСТИ ПЕРЕВОДА

Переводческие трансформации – это межъязыковые преобразования, перестройка элементов исходного текста, операции иного выражения смысла или перефразирование с целью достижения переводческого эквивалента. Большинство лингвистов считают, что все переводческие трансформации делятся на лексические, грамматические и стилистические. К грамматическим трансформациям относятся приемы перестановки, опущения и добавления, перестройки и замены предложений. К лексическим трансформациям можно отнести замену и добавление, конкретизацию и генерализацию при переводе исходного текста. К стилистическим трансформациям можно отнести синонимические замены и описательный перевод, компенсацию и

прочие виды замен. Поскольку все переводческие *трансформации* или *приемы* чрезвычайно важны для достижения адекватности перевода, они широко используются в дидактике перевода при обучении студентов переводческого профиля.

Актуальность данной работы обусловлена отсутствием ясности в отношении понятия «переводческая трансформация». Поэтому необходимо выработать теоретические положения, позволяющие на научной основе описать особенности переводческих трансформаций, а также их влияние на процесс перевода. В результате это может быть полезным в переводческой практике в разработке максимально полной типологии «переводческих решений», что является важным для профессиональной подготовки переводчиков. Целью статьи является аналитический обзор мнений исследователей по проблеме переводческих трансформаций для решения практических задач перевода по различию адекватности и эквивалентности перевода и уточнению сущности переводческих трансформаций на конкретных примерах. Основным методом исследования является сравнительно-сопоставительный анализ критической литературы по заявленной теме.

При осуществлении перевода переводчик нацелен на адекватность в тексте перевода, но лексические единицы одного языка не всегда имеют эквиваленты, и не всегда получается осуществить адекватный перевод с одного языка на другой. Для решения такой задачи переводчик прибегает к переводческим трансформациям, и если он умело их использует, то достигает не только эквивалентности, но и адекватности перевода, когда текст перевода правильно отражает содержание исходного текста для носителя переводящего языка.

На протяжении долгого времени переводческие трансформации вызывают большой интерес исследователей, и существуют разные определения термина «переводческие трансформации». Например, Р.К. Миньяр-Белоручев считает, переводческие трансформации заключаются в изменении формальных (лексические и грамматические преобразования) или семантических компонентов исходного текста, и компоненты исходного текста должны сохранять свои формации, предназначенные для передачи [1].

Согласно Я.И. Рецкеру, переводчик передаёт значение иностранного слова в контексте и ищет подходящую замену в другом языке, у которой не имеется аналога в словаре. Исследователь относит трансформации к приёмам логического мышления. Такое явление относится к лексическим преобразованиям. Существуют и грамматические преобразования, которые заключаются в изменении структуры предложения исходного языка (ИЯ) согласно нормам переводящего языка (ПЯ) [2].

А.Д. Швейцер говорит, что трансформация – это метафорическое преобразование текста, поскольку в данном случае одна форма выражения заменяется другой [3]. Если словарное соответствие отсутствует или не может быть использовано согласно контексту, то переводчик может при переводе различных оригиналов прибегнуть к «переводческим трансформациям» [4].

Л.К. Латышев приводит примеры, когда просто необходимо прибегать к вынужденным отступлениям от текста оригинала, т.е. «переводческим трансформациям». Связано это с тем, что буквальный перевод (просто перевод, близкий по семантике) мешает восприятию текста перевода. Создается диссонанс между критериями адекватности перевода – равноценностью регулятивного воздействия исходного текста и текста перевода и их семантико-структурного подобия [5].

Существует ряд общепризнанных переводческих трансформаций. Необходимо отметить, что существует большое количество их классификаций, отличающихся друг от друга, которые выдвинули разные исследователи. Рассмотрим некоторые переводческие трансформации с точки зрения Я.И. Рецкера:

1) грамматические трансформации в виде замены частей речи или членов предложения: так, в данном примере местоимение заменяется существительным: ...*It also burns readily, scattering embers far afield*. При этом растение хорошо горит, и его тлеющие угли способны разлетаться на большие расстояния.

2) лексические трансформации заключаются в:

а) конкретизации: *Some tree species were wiped out by disease*. Некоторые виды деревьев исчезли из-за болезней древесных пород:

б) генерализации: “*It seems we have to look for a new apartment*”, *she said, watching the flames taste the big house*; «Похоже, нам надо искать новую квартиру», - сказала она, наблюдая, как огонь охватывает большой дом.

в) антонимический перевод: *Portugal’s government has begun to restrict planting, in an effort to prevent the country from turning into what one green group calls “Eucalyptugal”*. Правительство Португалии начало сокращать высадку этих деревьев, чтобы не превратить страну в то, что одна группа защитников природы называет “Эвкалиптугалия”.

г) компенсации потерь: *You could tell he was very ashamed of his parents and all, because they said "he don't" and "she don't" and stuff like that*. Было видно, что он стесняется своих родителей, потому что они говорили «хочут» и «хочете» и все в таком роде. Здесь используются единицы перевода языка, имитирующие речь малограмотного человека.

Известно, что многие слова не имеют прямых эквивалентов в других языках. В XIV в. было позволительно опускать слова или фразы в тексте перевода, или расширять текст перевода путём добавления лексических средств для правильного понимания значения иностранных слов. Было допустимо добавление не только отдельных слов, но и целых предложений. Увеличение текста перевода считалось вынужденной мерой, в особенности, сакрального текста. Затем, в эпоху Средневековья, непереводимыми считались светские тексты, а после этого в эпоху Возрождения полагали, что ничего из того, к чему прикоснулись музы, не может быть переведено на другой язык, не утратив гармонии. Позднее стало преобладать мнение, что добавление в перевод «своих» элементов искажает оригинал.

Согласно В.Н. Комиссарову, в 60-е гг. XX в. в теории перевода появился термин «эквивалентность». Переводческая эквивалентность — это тексты (исходный текст и текст перевода), находящиеся в определенных отношениях эквивалентности по отношению друг к другу. Под эквивалентностью понимается равенство или тождество. Полная эквивалентность подразумевает исчерпывающую передачу исходного текста [6]; эквивалентность, таким образом, - это максимальное требование, предъявляемое к переводу. Адекватность же опирается на реальную практику перевода, которая часто не допускает исчерпывающей передачи всего содержания оригинала. Пример перевода скороговорки из пьесы Б. Шоу «Пигмалион» является примером нарушения эквивалентности перевода ради достижения его адекватности: «*The rains in Spain fall mainly in the plains*» - «Карл у Клары украл кораллы». Замена английской скороговорки на русскую способствует лучшему пониманию русскоязычным читателем исходного текста и описанной в нем фонетической проблемы.

Перевышина И.Р. [7] подчеркивает, что единиц перевода, для которых существуют постоянные соответствия, не так много. В целом, прослеживается несовпадение семантических систем и составляющих эти системы единиц разных языков. Бархударов Л.С. рассматривает примеры частичного соответствия лексических единиц двух языков, примеры частичной эквивалентности, обусловленные явлением, которое можно назвать недифференцированностью значения слова в одном языке, сравнительно с другим [8].

В качестве примера приведем английский глагол «to get» и русский глагол «получать». Объем значения английского глагола «to get» гораздо шире объема значения глагола «получать» в русском языке. Так один и тот же глагол «to get» в зависимости от использования его с разными существительными в словосочетаниях может передавать различные эмоциональные ощущения: страх, храбрость. Этот же глагол обозначает обретение чего-либо (в зависимости от согласованного с ним существительного): *He got scared* – Он испугался; *He got up the courage* – Он набрался смелости.

Из последнего примера мы видим, что английский глагол «to get» (получать) может передавать также состояние человека, например, состояние здоровья. Итак, английский глагол «to get» в русском языке имеет свой прямой эквивалент «получать». Но помимо этого в сочетании с существительным может передавать физическое, эмоциональное состояние человека и т. д., например *She's got a new friend that I don't know about* – У нее появился новый друг, которого я не знаю.

Если бы мы перевели это предложение буквально, то нарушили бы нормы русского языка и получилось бы «она получила друга». Меньший семантический диапазон глагола «получать» в сравнении с широким объемом понятия глагола «to get» вынуждает использовать в переводе помимо прямого перевода также лексико-семантические перефразирования.

Исходя из проанализированных в работе данных, можно сделать следующие выводы: такие факторы, как различие систем ИЯ и ПЯ, стилистика оригинала, языковая и речевая нормы ИЯ и ПЯ, персональный стиль автора исходного текста влияют на использование переводческих трансформаций. Именно с их помощью возможен адекватный перевод для максимального воздействия текста перевода на реципиент.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский лицей, 1996. – 190 с.
2. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974. – 216 с.
3. Швейцер, А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер – Москва: Наука, 1988. – 215 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода. – М.: Высшая школа, 1990. – 80 с.
5. Латышев Л. К. Курс перевода. Эквивалентность перевода и способы её достижения. – М.: Межд. отн., 1981. – 198 с.
6. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М., 2000. – 118 с.
7. Перевышина И.Р., Дзенс Н.И. Теория перевода и переводческая практика. СПб.: Антология. 2012. – 13 с.
8. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 1975. – 324 с.

УДК 372.881.111.1

А.В. Бровцина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

В современном мире информационных технологий все больше возрастаёт интерес к теории и практике перевода технических текстов. Технический перевод представляет собой трудоемкий процесс, который требует поиска оптимальных переводческих решений. Для адекватной интерпретации исходного текста переводчику необходимо произвести межъязыковые преобразования – переводческие трансформации с целью

наиболее точной передачи значения текста в соответствии с нормами переводящего языка.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью формирования у переводчиков умений и навыков осуществлять адекватный перевод технических текстов, правильно применяя переводческие трансформации и тем самым обеспечивая смысловую и коммуникативную целостность текста. Отсутствие у переводчика таких навыков приводит к серьезным ошибкам в переводе и, как следствие, искажению восприятия реципиентом содержащейся в тексте информации.

Целью работы является сравнительно-сопоставительный анализ применения основных лексических, грамматических и лексико-грамматических трансформаций при переводе технических текстов с английского языка на русский. Методом исследования является аналитический обзор литературы в области переводческих трансформаций, а также сравнение вариантов перевода англоязычных технических текстов из различных областей науки (авиация, автоматика, автомобильная промышленность, программное обеспечение).

Многие переводоведы по-разному трактуют термин «переводческая трансформация» (Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, А.Д. Швейцер, Р.К. Миньяр-Белоручев, Я.И. Рецкер и др.). Рассмотрим интерпретацию данного термина, предложенную В.Н. Комиссаровым. Он исходит из того, что «переводческие трансформации – это преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода в указанном смысле» [1, с. 144]. В. Н. Комиссаров выделяет три основных типа трансформаций – лексические, грамматические и лексико-грамматические.

Суть лексических трансформаций заключается в замене лексических единиц языка оригинала лексическими единицами языка перевода, которые при этом не являются их прямыми словарными эквивалентами [2]. При переводе технических текстов, отличающихся логической последовательностью изложения, строгостью и точностью передачи информации, особое внимание следует уделять терминологии.

Приведем примеры некоторых лексических трансформаций, используемых для перевода терминов:

- 1) Транслитерация (для передачи интернациональных терминов): *diagram, signal*.
- 2) Дословный перевод или калькирование: *a colorlight signal* – цветовой сигнал.
- 3) Описательный перевод (для перевода терминов, прямое значение которых не фиксируется в словаре): *batch processing* – пакетный режим обработки данных, *possession* – «окно» в графике движения поездов [3, с. 194].
- 4) Изменение порядка слов при переводе атрибутивной цепочки: *internal combustion engine* – двигатель внутреннего сгорания, *spark-plug electrode* – электрод искровой свечи.

Принимая во внимание явление терминологической многозначности, переводчику не следует ограничиваться только словарем. Важно проверять значение термина контекстом, учитывая ту область знания, в которой он применяется. Неправильный выбор переводимого слова во многих случаях может негативно повлиять на технологический процесс и, как следствие, самым неблагоприятным образом отразиться на репутации переводчика.

Рассмотрим примеры применения иных форм лексических трансформаций:

1) Конкретизация:

The above deck areas of the warship (the bridge, flight control tower, engine exhausts and so on) are concentrated to the starboard side of the deck in a relatively small area called an “island”.

Верхняя палуба корпуса (мостик, авиационный диспетчерский пункт, дымовая труба и т.д.) располагается на правом борту военного корабля и занимает сравнительно небольшую площадь, именуемую «надстройка» [наш перевод].

В анализируемом предложении слово *island* (*остров, зона, район*) необходимо конкретизировать, учитывая заданную область знаний.

2) Генерализация:

They also can conduct experiments to determine if a purple background generates more orders than a blue one.

Кроме того, компании проводят эксперименты с целью определить, какие цветовые гаммы в web-дизайне способствует увеличению объема продаж [наш перевод].

Рассматриваемый пример приведен из текста, посвященного исследованиям в области баз данных. Применение приема генерализации при переводе данного предложения направлено на реализацию прагматического потенциала исходного сообщения. Безусловно, игнорирование данного приема в процессе принятия переводческих решений не привело бы к искажению содержания исходного сообщения, вместе с тем, было бы наименее предпочтительно с точки зрения осуществления прагматического воздействия на получателя информации.

Использование грамматических трансформаций предполагает изменение структуры предложения и всевозможные замены – как синтаксического, так и морфологического порядка [4, с. 299].

Рассмотрим примеры использования грамматических трансформаций.

1) Синтаксическое уподобление (дословный перевод): *Helicopter is able to take off and land vertically, to move in any direction, or to remain stationary in the air. Вертолет может взлетать и приземляться вертикально, двигаться в любом направлении или зависать в воздухе* [наш перевод]. При переводе данного предложения синтаксическая структура оригинала была преобразована в абсолютно аналогичную структуру языка перевода.

2) Членение предложения: *Rocker panels are usually coated with a rock proof protectant which rubberizes the exterior surface before the car is painted. На короб порога обычно наносится щебнезащитное покрытие. Перед нанесением слоя краски поверхность автомобиля должна быть подготовлена и промазана резиновой смесью* [наш перевод]. В данном случае выбор приема членения предложения продиктован стремлением переводчика избежать ошибок в лексической сочетаемости и перегруженности предложения.

3) Объединение предложений: *A plane can move forward and turn left or right. It also adds the ability to go up and down. Самолет может осуществлять движение вперед и изменять направление вправо или влево, а также перемещаться вверх или вниз* [наш перевод]. Учитывая, что между двумя предложениями прослеживается тесная смысловая связь, в данном случае более целесообразно применить прием объединения предложений.

4) Грамматические замены:

– перераспределение семантических компонентов (замена частей речи): *The carrier's two nuclear reactors ... generate loads of high-pressure steam to rotate fan blades inside the turbine. Два ядерных реактора авианосца ... генерируют нагрузки пара высокого давления для вращения лопаток воздуховодов внутри турбины* [наш перевод]. Глагол “rotate” передается с помощью существительного «вращение».

– контекстуальная замена: *These parts are designed to do many jobs at once. Эти детали предназначены для выполнения одновременно нескольких функций.* Поскольку данный пример приведен из текста, который имеет отношение к отрасли автомобильной промышленности, опираясь на контекст, наиболее целесообразно перевести слово *jobs* как *функции*.

При применении лексико-грамматических трансформаций преобразования либо затрагивают одновременно лексические и грамматические единицы оригинала, либо

являются межуровневыми [5]. Приведем примеры лексико-грамматических трансформаций:

1) Антонимический перевод: *Wheel wells are coated with a rock-proof, rubberized coating, in order to prevent the rocks kicked up by the wheels from damaging the metal and making a lot of noise when they hit.* Колесные ниши покрываются гуммированным покрытием для предотвращения появления царапин и **ослабления интенсивности звука** при соприкосновении камня с поверхностью металла [наш перевод]. Английская фраза *making a lot of noise* (в конт. «слишком громкий звук») на русский язык переводится фразой «**ослабление интенсивности звука**». Отрицательное значение фразы при переводе в рамках данного контекста заменяется на более положительное и наиболее корректно отражает смысловое и стилистическое значение предложения.

2) Лексические добавления: *The inner panel provides strength.* Внутренняя панель капота **предназначена для усиления прочности (жесткости) капота от деформации** [наш перевод]. Дословный перевод данного предложения (Внутренняя панель капота обеспечивает прочность) приводит к некоторым неясностям, поскольку здесь явно прослеживается недостающий смысловой элемент. Переводчик должен устранить этот недостаток, выразив мысль автора в развернутом виде.

На примере приведенных предложений были рассмотрены основные лексические, грамматические и лексико-грамматические трансформации, которые используются для перевода технических текстов в различных областях науки. На основе проведенной работы можно сделать вывод о том, что абсолютная тождественность текстов оригинала и перевода недопустима. Принимая во внимание расхождения в структурах исходного и переводящего языков, при переводе технических текстов переводчику необходимо вырабатывать и совершенствовать умение адекватно применять переводческие трансформации, чтобы семантически точно передавать смысл оригинала, учитывая заданную предметную область.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кулемина К.В. Основные виды переводческих трансформаций // Вестник АГТУ. – 2007. – № 5 (40). – С. 143-146.
2. Квач Ю.А. Особенности перевода нормативной технической документации с английского языка на русский // Studia Germanica. – 2018. – Т. 14, Вып. 2-3 (40-41). – С. 164-174.
3. Терпак М.А. Сопоставительный анализ особенностей лексико-грамматических трансформаций при переводе английских научно-технических текстов на русский язык // Известия ВГПУ. – 2019. – № 3 (136). – С. 192-196.
4. Русина Ю.Н. К вопросу о грамматических трансформациях в процессе перевода с английского языка на русский: сб. научных статей седьмой международной научно-практической конференции по вопросам банковской экономики // Полесский государственный университет. – 2016. – С. 298-300.
5. Бессонова А.Н. Комплексные лексико-грамматические трансформации как способ решения общелингвистических проблем перевода // Наука и современность. – 2011. – № 13-3. – С. 18-21.

УДК 347.78.034

М.Н. Фёдорова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ПРИЧАСТИЙ С РУССКОГО НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕЗОЛЮЦИИ ГЕНЕРАЛЬНОЙ АССАМБЛЕЕ ООН)

Генеральная Ассамблея ООН и Организация Объединённых Наций в целом играет важную роль в политической, социальной, культурной, экономической и др. областях жизни стран мира. В первую очередь была выбрана Генеральная ассамблея

как предмет рассмотрения, так как данный совещательный орган Организации является основным, занимает центральное место в работе ООН и освещаем, на наш взгляд, в СМИ чаще других органов работы ООН. «Генеральная Ассамблея уполномочивается рассматривать общие принципы сотрудничества в деле поддержания международного мира и безопасности, в том числе принципы, определяющие разоружение и регулирование вооружений...[1]». Соответственно, где больший интерес СМИ, там и более развернутые, полные и представленные на всех шести языках работы. Выбирая материал, мы выбрали резолюции на очередных ежегодных сессиях в силу их значимости, постоянства и ценности. Последние, самые новые резолюции очередной сессии Генеральной Ассамблеи представлены за 2018 год – Резолюции 73-й сессии (2018–2019 годы). Нами для рассмотрения были выбраны резолюции Третьего комитета Ассамблеи, который рассматривает социальные и гуманитарные вопросы и вопросы культуры. Для более тщательного изучения мы выбрали резолюцию «Меры по ликвидации международного терроризма» на русском и «Mesures visant à éliminer le terrorisme international» [2] на французском языках в связи с важностью данной темы и глобального освещения данной проблемы в СМИ по всему миру.

Актуальность работы. Официальные тексты и их перевод на официальные языки ООН играют важную роль для государств, страны прислушиваются к Организации, её резолюциям и докладам, именно поэтому перевод всех текстов должен быть достоверный, ёмкий и понятный на всех 6 языках. Специфика перевода именно русского и французского была выбрана непосредственно благодаря укреплению политических, экономических и культурных отношений России и Франции в последние годы. Проблема перевода именно официально-делового текста стоит относительно не так давно – с развитием межгосударственных отношений на высшем уровне. Проблема перевода и непосредственно перевода официально-делового текста с русского языка на английский язык изучалась такими авторами, как В.Н. Комиссаров [3] и В.С. Виноградов [4]. В теорию перевода официально-делового текста на русском и французском языках, по нашему мнению, самый большой вклад внёс В.Г. Гак. В своём учебном пособии «Теория и практика перевода. Французский язык» [5] он рассматривает экономические и политические тексты. Одна из тем посвящена непосредственно Организации Объединенных Наций, текстам и лексике, связанным с ней, грамматическим и лексическим особенностям официально-деловых документов.

Также на данный момент существует достаточное количество учебников, направленных на формирование навыков официально-деловой переписки на французском языке, особенностям строения фраз [6,7].

Цель работы. Выявить специфику перевода причастий на материале официально-деловых текстов ООН с русского на французский язык.

Анализ материала показал, что обнаруживаются соответствия и несоответствия в употреблении языковых единиц для выражения одной и той же идеи на разных языках.

В русском языке для начала каждого абзаца используются деепричастия несовшенного вида – «руководствуясь», «подтверждая», «ссылаясь». Во французском языке, в большинстве своём, абзацы начинаются с глаголов в Participle present (*guidée*, *réaffirmant*, *rappelant*), т.е. причастие настоящего времени. Из этого целесообразно выявить первое главное отличие – использование причастия во французском и деепричастия в русском языках как основной части предложения в официально-деловых текстах.

Нами были выявлены следующие ключевые соответствия и несоответствия:

- Во французском эквиваленте «*gappelant également*» русского «напоминая» используется наречие «*également*». В данном случае во французском языке также употребляется «*également*», что дословно переводится как «также» для более яркой окраски фразы, в русском же языке глагол «напоминать» уже имеет подтекст «также, снова, ещё раз» и в наречии не нуждается.

• Русское «отмечая» может иметь два эквивалента во французском – «notant» и «pregnant note», что переводится одинаково.

• «Подтверждая» имеет также два эквивалента – «réaffirmant» и «affirmant». Отличие лишь в том, что «réaffirmant» по частоте перевода означает «вновь подтверждая» и употребляется чаще в данной резолюции. По нашему мнению, это связано с более яркой смысловой нагрузкой данного слова.

• «Prenant note», кроме «подтверждая», также имеет эквивалент – «принимая к сведению».

• Самое часто употребляемое слово и в русском и во французском языках – «ссылаясь» (rappelant).

• «En outre» и «également» всегда переводятся одинаково как «далее» и «также».

Одержанности официально-делового текста на русском языке говорят эквиваленты русского слова «подтверждая» – «réaffirmant» и «affirmant». «Réaffirmant» относится к «affirmant» как действие, произведенное вновь, т.е., если «affirmant» переводится как «подтверждая», то «réaffirmant» дословно переводится как «вновь подтверждая». В русском языке кроме как с помощью наречия достичь данного значения невозможно. В данном случае можно сделать вывод о большей гибкости словообразования во французском языке.

Ещё одним примером также служит слово «учитывая», которое имеет два эквивалента во французском языке в данном тексте – «consciente» и «ayant à l'esprit», которые, при дословном, не контекстном, переводе имеют разные, не близкие друг к другу значения – «осознавая» и «принимая во внимание», соответственно. В данной резолюции всегда переводятся как «учитывая», что близко по значению к «принимая во внимание», но далеко от «осознавая».

«Conscient» – единственное слово – начало абзаца, которое не является причастием, а является прилагательным, однако в предложении играет такую же роль. В русском же языке используются только причастия, чем снова можно подтвердить вывод об умеренности русского официально-делового текста с точки зрения словообразования, как говорилось ранее, так и с точки зрения употребления частей речи и их разнообразия.

Таким образом, проведённое исследование позволяет выявить неодинаковость использования грамматических единиц, несущих одинаковый смысл и роль в предложении. В связи с чем можно сделать вывод о различиях употребления слов в лингвокультурах официально-деловой документации. В перспективе планируется рассмотреть специфику перевода не только причастий, но также и других частей речи в официально-деловом тексте.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Устав Организации Объединенных Наций. — Сан-Франциско, 1945. — URL: <https://www.un.org/ru/charter-united-nations/index.html>.
2. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 20 декабря 2018 года. 73/211. Меры по ликвидации международного терроризма. URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/73/211> (дата обращения 10.10.2019)
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник / В. Н. Комиссаров. - М.: Высш. шк., 1990. - 253 с.
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). - М., 2001. – 224 с.
5. Гак В.Г. Теория и практика перевода. Французский язык : учеб. пособие / В.Г. Гак, Б. Б. Григорьев. - Изд. 10-е. - М.: ЛИБРОКОМ, 2013. - 464 с.
6. Деловой иностранный язык (французский): дидактический материал для факультатива и самостоятельной работы студентов, обучающихся по направлению подготовки 010500.62 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» (профиль:

«Информационные системы и базы данных» / Саратовский государственный социально-экономический университет. – Саратов, 2012. – 32 с.

7. Виноградова В.И. Деловой французский. Учеб. Пособие. - Тула, 2003. – 125 с.

УДК 3.37.02

О.О. Шульгинова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЙ ГЛОССАРИЙ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Образовательная программа подготовки студентов-переводчиков составляется с учетом тенденций в сфере перевода, а также с точки зрения наиболее востребованных тематик и направлений. Несомненно, спрос на такие виды перевода, как научный или технический, огромен, тем не менее включение элементов гуманитарной направленности в учебную программу представляется не менее актуальным. В ходе своей профессиональной деятельности переводчик может столкнуться со множеством областей знания, в том числе и со сферой культуры.

В рабочей программе дисциплины «Теория и практика перевода первого иностранного языка» указано, что эта профилирующая дисциплина по направлению «Лингвистика» должна сформировать у магистранта знание теоретических аспектов перевода и аналитические способности для перевода текстов различной тематической направленности, а также необходимые компетенции для устного перевода. Магистранту необходимо понимать значение лингвистических, страноведческих, культуроведческих и других факторов, а также применять соответствующие знания, умения и навыки при переводе. Полученные в ходе изучения данной дисциплины знания, а также исследовательские умения и навыки, рассчитаны на то, чтобы магистр был подготовлен к творческому решению проблем перевода в своей профессиональной деятельности

Актуальность статьи обусловлена тем, что осуществление перевода в гуманитарной сфере может вызывать немалые трудности у выпускников, так как у студентов нет достаточного опыта перевода текстов по такой тематике, а также нет представления о терминологии в этой сфере. Между тем, выпускник переводческого направления может столкнуться с заказами и в сфере искусства, музыки и т. д. К примеру, в такой быстроразвивающейся отрасли, как туризм, на сегодняшний день востребованы письменные и устные переводы музейных буклетов и брошюр, специальных искусствоведческих текстов, а также осуществление экскурсионной деятельности на иностранном языке и просто перевод элементов искусствоведческого дискурса в повседневной коммуникации. Со всем этим может столкнуться переводчик широкого профиля.

Целью работы является обоснование необходимости включения элементов искусствоведческой направленности в учебную программу студентов переводчиков, а также демонстрация фрагментов искусствоведческих глоссариев в качестве примеров упражнений. **Методами** исследования являются анализ литературы по теме составления глоссариев, а также практика непосредственного составления фрагментов глоссариев в качестве примера.

Как известно, для успешного осуществления специального перевода необходимо знать и применять термины, присущие этой области знаний. В процессе обучения студенты непрерывно работают с терминами, а одним из наиболее эффективных заданий на усвоение новой терминологии является составление глоссария. В статье И.Ю. Ионовой [1] приведено описание эксперимента, проведенного среди студентов-переводчиков, который подтверждает необходимость хотя бы частичного изучения и

систематизации искусствоведческих терминов. Эксперимент заключался в том, что будущим переводчикам, которые до этого не имели опыта работы с текстами музыкальной тематики, предложили осуществить перевод текста о девятой симфонии Л. Ван Бетховена. Как показало исследование, переводы оказались неадекватными – студенты не смогли подобрать нужные эквиваленты музыкальных терминов и контекстуально связать их даже с использованием необходимых словарей.

Принимая во внимание вышеназванные аргументы в пользу необходимости изучения искусствоведческого дискурса в той или иной степени в рамках переведоведения, можно сделать утверждение, что практика составления искусствоведческого глоссария в качестве вида учебной деятельности является эффективным способом отработки искусствоведческих терминов и расширения «переводческого кругозора».

Глоссарий — это полезный инструмент, позволяющий переводчику легко находить необходимый эквивалент, избегать неточностей при работе со специализированной терминологией и непрерывно повышать качество своей работы — как в процессе составления, так и использования уже готовых глоссариев [2]. Искусствоведческий глоссарий, который может быть внедрен в студенческие задания, по своей сути не отличается от привычного переводческого глоссария.

Упражнение на составление глоссария с методической точки зрения позволяет студентам углубить знания в изучаемой области. Учебные материалы могут включать готовые списки лексики по искусствоведческой тематике, тем не менее именно составление глоссария собственноручно, как элемент учебной деятельности, позволяет студенту намного более качественно отработать и, что самое важное, систематизировать терминологию. В статье А.В. Кузьминой предложено несколько вариантов глоссариев, составление которых является отличным коммуникативным упражнением для студентов. На наш взгляд, два из них можно с легкостью применить при работе с искусствоведческим терминами – традиционный глоссарий с переводом и объяснением слова, а также глоссарий с учетом положения термина в контексте [3].

Рассмотрим эти два вида глоссариев подробнее и приведем в качестве примера их фрагменты, составленные на основе текста «Истории искусств» – одного из основополагающих трудов по искусствознанию, написанного на английском языке Эрнстом Гомбрихом [4] в 1950 году и переведенного на множество языков, в том числе и на русский [5] (пер. В.А. Крючкова, М.И. Майская, 1998 г.).

В Таблице 1 приведены примеры искусствоведческих терминов и их определений на русском и английском языках, взятые из различных словарей (Cambridge dictionary, словарь Ушакова, Энциклопедический словарь). Такой тип глоссария позволяет выделить четкое определение термина на двух языках. В глоссарии второго типа, представленном в Таблице 2, приведены примеры предложений, содержащих термины из текста оригинала и из текста официального перевода. Такой вариант глоссария дает ясное представление о корректном использовании английского термина в искусствоведческом контексте.

Таблица 1. Пример традиционного искусствоведческого глоссария

Термин	Значение в языке оригинала	Значение в языке перевода
Palette	A thin board with curved edges and a hole for your thumb, used by artists to mix their paints on while they are painting.	Небольшая тонкая доска, на которой живописцы, держа ее на левой руке большим пальцем, продетым сквозь имеющийся прорез, смешивают при работе краски.
Drapery	Cloth hanging or arranged in folds.	Занавеска, ткань, опускающаяся широкими складками.

Canvas	A piece of this cloth used by artists for painting on, usually with oil paints, or the painting itself.	Грубая ткань для писания масляными красками; картина, писанная масляными красками.
--------	---	--

Таблица 2. Пример искусствоведческого глоссария с учетом положения термина в контексте

Термин и перевод	Пример контекста	Пример перевода
Palette – палитра	I make a simple background out of the most intense and richest blue the <i>palette</i> will yield.	Я покрыл фон ровным синим цветом – самым звонким, самым богатым синим, какой только могла предоставить моя палитра.
Drapery – драпировка	The very brushwork of the <i>drapery</i> and of the background looks as if it had been done in a mood of intense excitement.	Пробегающая по драпировкам и пейзажному фону нервная дрожь мазков пронизывает композицию настроением взволнованности.
Canvas – холст	He has, on his <i>canvas</i> , literally hundreds of shades and forms which he must balance till they look right.	Он имеет дело не с двумя-тремя, а с множеством, с сотнями форм и цветов, которые ему нужно свести на холсте так, чтобы они выглядели «верно».

Оба варианта глоссариев являются полезным упражнением для структурирования новых искусствоведческих терминов. Задание на составление искусствоведческого глоссария может быть предложено после прочтения текста по соответствующей тематике, либо до него. Помимо учебного процесса, такие глоссарии, составленные студентами собственноручно, при изучении дисциплины «Теория и практика перевода первого иностранного языка» могут еще не раз пригодиться им в их будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Активное включение таких тем, как «Искусство», «Музыка» и т. д. в учебную программу наряду с техническим переводом поможет выпускникам обрести фоновые знания в сфере культуры, которые в будущем помогут обеспечить осуществление адекватного перевода по заданной теме. На основе проведенного анализа рабочей программы дисциплины «Теория и практика перевода первого иностранного языка» можно заключить, что внедрение упражнений на составление глоссариев по искусствоведческой тематике можно предложить для первого семестра программы обучения, поскольку он посвящен гуманитарной тематике. Если источники терминов по искусствоведению не будут слишком узкопрофессиональными, то включение задания на составление искусствоведческого глоссария станет эффективным средством для ознакомления студентов с базовыми искусствоведческими терминами, закрепления и систематизации новой информации. В качестве примера одного из привлекательных источников искусствоведческого профиля для обучения терминологии будущих переводчиков можно предложить направление «Культурное наследие ЮНЕСКО», в котором, помимо искусствоведческого, заложен также и большой воспитательный потенциал.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ионова И.Ю. О пользе обратной связи с заказчиком перевода [Текст] / И.Ю. Ионова // Мосты. – 2006. – № 2 (10). – С. 58–59.
2. Еолян В.Ю., Муратова, Э.Д. Глоссарий как инструмент повышения качества перевода // Молодой ученый. – 2017. - №31. - С. 83-85.

3. Кузьмина А.В. Освоение терминологического глоссария как коммуникативное задание для студентов технических вузов // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2016. – № 5 (19-2). – С. 158-166.
4. Gombrich E.H. The Story of Art, London: Phaidon Press, 2006. 978-0-7148-324-70.
5. Гомбрих Э. История искусства [Текст] / Э. Гомбрих. // – М.: ACT, 1998. 688 с.

УДК 378.4

В.Н. Люлькович

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА РАЗНЫХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ КЛАССА CAT TOOLS

В наши дни сложно представить работу современного переводчика без использования средств автоматизации перевода (CAT tools). Еще несколько десятилетий назад переводчики только открывали для себя CAT tools и начинали их осваивать, но уже сегодня рынок предлагает широкий выбор программных продуктов, поэтому каждый специалист вправе самостоятельно выбирать, с какой именно программой связывать свою профессиональную деятельность.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что каждый программный продукт обладает как преимуществами, так и недостатками, и чтобы их выявить, необходимо провести сравнительный анализ средств автоматизации перевода. В свою очередь, во избежание излишней субъективности суждений сравнительный анализ требует наличие установленного ряда критериев, по которым можно будет сопоставить различные программные продукты.

Цель исследования представляет собой формулировку критериев для сравнительного анализа программных продуктов класса средств автоматизации перевода. *Задачи исследования* можно выделить следующие:

- 1) проанализировать литературу;
- 2) определить основной функционал CAT tools;
- 3) сформулировать критерии для проведения сравнительного анализа разных видов CAT tools.

На сегодняшний день существует огромное количество средств автоматизации перевода. Среди самых известных и наиболее востребованных обычно выделяют SDL Trados, SmartCAT, Memsource, memoQ, WorldFast, STAR Transit, Atril DejaVu, Lionbridge Translation Workspace, Across, XTM. Каждая программа имеет свои особенности, но их общий принцип функционирования идентичен.

Что собой представляют CAT tools? Все CAT tools наделены основным свойством в виде Translation Memory (TM) или памяти переводов. Память переводов представляет собой огромную базу, в которой хранятся все предыдущие выполненные переводы. Таким образом, использование данной технологии помогает избегать повторений, значительно упрощает процесс перевода, экономит время и повышает эффективность работы.

Помимо памяти переводов, средства автоматизации переводов содержат мощную терминологическую базу или глоссарий, который также имеет накопительный эффект и способен расширяться по мере выполнения новых переводов и появления ранее не встречавшихся терминов.

Удобство перевода в CAT tools состоит также и в том, что загруженный текст программа делит на фрагменты (как правило, по абзацам или предложениям), вычленяя текст даже из рисунков, схем и таблиц. Это существенно помогает процессу, потому что переводить картинки и таблицы в других редакторах – крайне затруднительно.

Кроме того, CAT tools поддерживает, практически, все расширения (docx, pptx, xml, xlsx и тд).

Среди других преимуществ средств автоматизации перевода выделяют такие возможности: программы CAT tools позволяют производить расчет объема и стоимости заказа с учетом повторов, а также обеспечивают контроль качества переводов.

Преимущества использования CAT tools достаточно полно и исчерпывающе отражены Н.С. Зверевой:

- 1) наличие возможности предварительного перевода всего текста;
- 2) возможность исключения полного повторного перевода текстов, в которые внесены изменения или дополнения;
- 3) благодаря единобразию перевода снижается время и затраты на редактирование;
- 4) автоматизация всех рутинных операций позволяет сократить затраты сил на механические действия переводчика и позволяет им сфокусироваться на непосредственно самом процессе перевода [1, с. 91].

Обозначив наиболее существенные составляющие функционала средств автоматизации перевода, можно выделить основные критерии, на которые стоит опираться при проведении сравнительного анализа основных программных продуктов класса CAT tools.

1. **Широта предлагаемого функционала.** В этот критерий входят предлагаемый комплекс функций и возможностей программного продукта. Набор функций везде примерно одинаковый, однако в каждой программе CAT tools есть определенные различия функционала [2, 3].
2. **Возможность обучения.** Работа в программе класса CAT tools требует определенных знаний и навыков, которые необходимо приобрести. Некоторые компании, например SDL Trados, предлагают обучающие курсы по программному продукту. После прохождения подобной программы обучающийся получает сертификат, подтверждающий наличие приобретенных им навыков и умение работать в SDL Trados [4].
3. **Форма доступа.** Среди программ CAT tools принято выделять «облачные» системы и «необлачные». Для работы с первым типом требуется стабильное подключение к сети Интернет, для второго типа Интернет не требуется.
4. **Защита данных.** Данный критерий тесно связан с предыдущим, так как данные могут храниться как на физическом носителе, так и в облачном онлайн-хранилище, что обеспечивает меньший уровень защиты.
5. **Ценовая политика.** Программные продукты CAT tools могут быть как платными, так и бесплатными. Так, например, пользователи, для которых доступность является ключевым критерием, смогут сделать свой выбор в пользу бесплатного SmartCAT [5].
6. **Удобство работы.** Сюда можно отнести удобство интерфейса (например, расположение необходимого инструментария) и оформления. Данный критерий очень зависит от личностных предпочтений пользователя. Попробовав различные средства автоматизации перевода и получив опыт работы в каждом, переводчику будет проще сделать свой выбор.

Вывод. Полученные результаты позволили выделить ряд критериев, опираясь на которые можно проводить сравнительный анализ различных программных продуктов класса CAT tools. Данные критерии сформированы на основе главных функциональных свойств средств автоматизации перевода, что позволяет сделать процесс анализа программ максимально объективным и полным, а также выявить сильные и слабые стороны каждой программы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зверева Н.С. Актуальность использования автоматизированных систем перевода [Текст] / Н. С. Зверева // Вестник ун-та дружбы народов. Вопр. образования. Яз. И специальность. 2008. № 2. С. 89-92.
2. Панасенков Н.А. Корнеева Л.И. Сравнение возможностей работы в системах автоматизированного перевода SDL Trados и SmartCAT. Екатеринбург, Россия. [Электронный ресурс]: статья, 2019. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/65792/1/978-5-8295-0578-3_050.pdf (дата обращения: 05.10.2019).
3. Официальный веб-сайт компании Memsource [Электронный ресурс]: 2019. URL: <https://www.memsource.com/> (дата обращения: 05.10.2019).
4. Официальный веб-сайт компании SDL Trados [Электронный ресурс]: 2019. URL: <https://www.sdltrados.com/products/trados-studio/> (дата обращения: 05.10.2019).
5. Официальный веб-сайт компании SmartCAT [Электронный ресурс]: 2019. URL: <https://ru.smartcat.ai/corp/catools/> (дата обращения: 05.10.2019).

УДК 81'373.45

О.А.Куликова, Н.Э.Аносова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

АНГЛИЦИЗМЫ ИЗ СФЕРЫ ИГРОВОЙ ИНДУСТРИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Современная эпоха ознаменована постоянным появлением новых понятий, явлений и процессов, которые оказывают значительное влияние на язык, ведь с возникновением очередного нового предмета приходит и необходимость в его обозначении. К сожалению, эквивалентными понятиями обладают не все языки мира, поэтому наиболее релевантным считается заимствование существующего понятия или явления. Например, почти 15% английских заимствований – это слова, возникшие в русском языке в результате необходимости наименования нового явления или понятия. Процесс заимствования происходит из-за расширяющихся контактов нашей страны с другими странами мира, потребности международного обмена информацией, а также в связи с появлением и распространением новых идей, понятий и технологий.

Целью данной работы является рассмотрение функционирования англицизмов из ИТ-сферы (в частности, из сферы компьютерных онлайн игр) в современном русском языке. *Методами исследования* стали изучение теоретических источников, семантический анализ англоязычных текстов и обработка полученных данных.

Актуальность данного исследования заключается в том, что процесс информатизации общества оказывает значительное воздействие не только на современный русский язык, но и на его структуру в частности.

Процесс заимствования считается «самым распространенным видом языковых контактов» [1, с. 107]. Кроме того, данный процесс является единовременным и непроизвольным, и в настоящее время множество заимствованных слов ассимилировались в русском языке и уже не воспринимаются обществом как иностранные слова. Однако заимствования, в том числе и англицизмы являются неотъемлемой частью процесса развития языка, а также одним из основных источников пополнения словарного запаса носителей языка.

В современном мире многие носители русского языка уже употребляют значительное количество английских заимствований, некоторые из которых уже официально признаны словарями. Это явление можно объяснить процессом активного проникновения заимствований из английского языка в русский. Слова этой категории зачастую вызывают затруднения в понимании, а потому нуждаются в толковании

значений. Вместе с тем появление новейших англицизмов в русском языке вызывает споры о целесообразности их использования [2].

С возникновением Интернета, английский язык расширил свое влияние на другие языки в мире. В сфере ИТ, например, новые термины появляются ежедневно, и многие языки сталкиваются с трудностями во время поиска соответствующих эквивалентов. Следовательно, нередко появляются лексические пробелы. Р. Филипович выделяет три разных метода, которые обычно применяются для заполнения подобных лексических пробелов:

- a) формирование нового слова на основе существующих элементов родного языка;
- b) заимствование нового слова из иностранного языка;
- c) изменение значения существующего слова или добавление нового значения к уже существующему.

Р. Филипович приходит к выводу, что лингвистическое заимствование является самым простым и наиболее часто применяемым методом, т.к. принятие объектов, концепций и идей другой цивилизации или культуры включает в себя также принятие соответствующих им терминов - иностранных слов [3].

Благодаря тому, что в современном мире значительно развивается сфера информационных технологий, именно в ней наиболее активно протекает процесс заимствования из английского языка. Изначально новые слова появлялись в речи людей, чья профессиональная деятельность была напрямую связана с компьютерами и вычислительной техникой. Со временем англицизмы стали переходить в речь обычных людей и активно ими использоваться.

Число англицизмов трудно определить, так как распространение большинства англицизмов ограничивается групповыми языками - профессиональными жаргонами (например, компьютерщиков, музыкантов, спортсменов, бизнесменов) или молодежным сленгом.

В настоящее время особое внимание следует уделить области компьютерных онлайн игр, где игроки российского сегмента активно используют английские слова, описывая то или иное действие в онлайн игре. Игроки используют в своей речи английские слова не только для обеспечения понимания между командой, но и для экономии времени озвучивания того или иного действия в игре. Сегодня англицизмы из онлайн игр настолько прочно укоренились в сленге современной молодежи, что зачастую их используют и в реальной жизни. Именно поэтому человек, который не знаком с онлайн играми и который не ориентируется в сленге данной сферы, иногда будет затрудняться в понимании речи современных молодых людей.

Мы решили рассмотреть англицизмы из компьютерных онлайн игр, поскольку именно в этой области ИТ-технологий англицизмы не только постоянно возникают, но и достаточно быстро распространяются среди молодого поколения людей и закрепляются в их речи:

- **байтить** – заманивать в ловушку (от анг. “bait” - завлекать);
- **фидить** – нарочно поддаваться сопернику, делать его сильнее, таким образом «откармливая его» (от анг. “feed” – кормить);
- **доджить** – уклоняться от удара или атаки (от анг. “dodge” - уклоняться);
- **ливать** – покидать игру до её завершения (от анг. “leave” – покидать);
- **дефер** – защитник (от анг. “defense” – защита);
- **миссклик** – ошибочное или случайное нажатие кнопки (от анг. “miss click”);
- **профит** – польза, полезный результат (от анг. “profit” – польза, выгода);

- **ваншот** – уничтожение с одного выстрела (от анг. “one shot”);
- **дроп** – вещь, которая выпадает после победы над противником (от анг. “drop” – сбрасывать, ронять);
- **грац** – поздравление (от анг. “congratulation” – поздравление).

Приведенные англицизмы являются одними из самых популярных среди геймеров, некоторые из перечисленных выше слов активно используются вне определенного сообщества; например, такие слова как, «грац», «профит» и «ливать» уже сейчас можно обнаружить в речи молодого поколения. К сожалению, многие представители старшего поколения скорее всего не поймут, о чем идет речь.

Проникающие в русский язык англицизмы уже считают закономерным явлением, которое отражает развивающиеся в последние десятилетие экономические, политические, культурные, общественные связи и взаимоотношения с другими странами. Однако нужно понимать, что в стремлении копировать западные образцы нам нельзя терять свою самобытность, в том числе и в языке, ведь именно язык отражает не только образ жизни, но и образ мыслей.

Тем не менее последние тенденции наглядно демонстрируют, что лингвистические заимствования выходят за рамки фактической необходимости восполнить лексический пробел. Недавние исследования доказали, что английский язык не только оказал влияние на лексику многих языков, но также сумел вызвать изменения на морфологическом, синтаксическом, фразеологическом и семантическом уровнях.

Многие лингвисты считают такое положение вещей трагичным, указывая на упадок культуры русского языка и на полное отсутствие уважения к его исключительности. Однако некоторые лингвисты не находят в заимствованиях ничего опасного, поскольку в современных условиях глобализации и развития информационных технологий неизбежно появление и принятие новых терминов, образующих своеобразный сленг в разных сферах жизни общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим». 2010. 486 с.
2. Антонова Е. В. Заимствования из английского языка современным русским языком новейшего времени.. М. 2008. 173 с.
3. Filipović R., Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku: porijeklo, razvoj, značenje, Zagreb: JAZU, Školska knjiga. 1990.
4. Liermann Y. Zeljak Anglicisms in Electrical Engineering Terminology// International Journal of Electrical and Computer Engineering Systems. 2013. Vol. 4, No 2.P. 43–53.

УДК 347.78.034

Ю.В. Котляр, Н.В. Попова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ПРОБЛЕМА ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Введение. В последние десятилетия с развитием компьютерных технологий в области перевода сформировалось совершенно новое направление, которое является особенной и самостоятельной разновидностью аудиовизуального перевода – локализация компьютерных игр, то есть перевод и адаптация игры с учетом особенностей целевого рынка, в том числе культурного контекста и местных правовых стандартов. Проблема качественного перевода компьютерных игр путем локализации требует комплексного междисциплинарного подхода. Смысловое поле термина

«локализация» не ограничивается переводческим дискурсом, а включает смысловое содержание понятий «глобализация» и «интернационализация».

Актуальность. Рынок компьютерных игр является одним из самых быстрорастущих и конкурентных; для продвижения своего продукта разработчикам требуется качественный перевод и адаптация для аудитории во всех странах, в том числе и в России. В то время как зарубежные исследователи уже изучают проблему локализации игр на различные языки, проблеме русскоязычной локализации всё ещё уделяется мало внимания.

Цель и задачи. Целью данной работы является выявление особенностей локализации компьютерных игр как отдельной разновидности аудиовизуального контента и выявление особенностей локализации именно на русский язык. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: проанализировать исследования зарубежных лингвистов по теме локализации игр, оценить степень проработанности данной темы в России и обозначить круг проблем в русскоязычной локализации игр для их разработки в последующей магистерской диссертации и других работах.

В настоящее время видеоигры представляют собой всемирную развлекательную индустрию и являются неотъемлемой частью массовой культуры наряду с книгами, фильмами и музыкой. Этот успех не был бы возможен без адаптации видеоигр для носителей самых разных языков и культур, ведь более 50% доходов от игр, создаваемых в Европе, США и Японии поступают от их продажи за рубежом [1].

Несмотря на это, аспекту локализации не уделяется достаточного внимания в изучении явления компьютерных игр. Хотя рынок перевода уже отреагировал на потребность в локализации как среди разработчиков, так и среди потребителей, и существует уже достаточно много переводческих компаний, занимающихся локализацией игр, академическое изучение данного вида перевода только начинает формироваться. Например, ирландский лингвист Минако О'Хаган ещё в 2007 году писала о том, что в академической среде ещё даже не сформировалось терминологической базы по данной теме [2]. Только в 2013 году, в совместной монографии, О'Хаган и испанский исследователь Карме Мангиран приводят один из первых глоссариев по теме игровой индустрии [3].

В первую очередь, необходимо установить, что понимается под компьютерной игрой или видеоигрой. В своей монографии О'Хаган и Мангиран приводят следующую формулировку: «компьютерное развлекательное программное обеспечение, состоящее из текста и/или изображений, использующее любую электронную платформу (ПК или консоль) и вовлекающее одного или нескольких игроков в физическом или сетевом окружении» [3]. Исследователи также отмечают, что это определение может относиться не ко всем видам игр, так как, например, старые аркадные игры могут содержать минимум текста или не содержать его вовсе, и потому их не имеет смысла рассматривать в контексте перевода. В данном исследовании мы также не будем рассматривать многопользовательские игры и игры для мобильных устройств, так как они обладают своей особой спецификой.

Важно также остановиться на классификации игр. Глобально их можно разделить на три основных категории:

1) «Шутеры» (англ. shooters) – тактические динамические игры, основанные на азарте и требующие от игроков точности, скорости и реакции;

2) Стратегии – характеризуются тем, что для достижения результата игроку требуется применить стратегическое мышление и планировать свои действия;

3) Сюжетно-ролевые игры (RPG – Role-Playing Games) – характеризуются продуманным сюжетом и игровым миром, в котором игрок исполняет роль компьютерного персонажа.

Очевидно, последняя категория игр представляет наибольший интерес для перевода и является наиболее трудоёмким исходным материалом для переводчика.

С точки зрения перевода видеоигра может рассматриваться как интерактивный материал, составленный из набора фрагментов различной природы: текста, аудиоматериалов, изображений и видеофрагментов и печатного материала (в оформлении физического носителя с игрой). Перевод каждого вида этих фрагментов требует разных переводческих навыков и компетенций, но, как отмечают О'Хаган и Мангион, все локализованные фрагменты должны сочетаться так же гармонично, как и в оригинале, чтобы конечный пользователь получил те же самые опыт и впечатления [3].

Другой спецификой локализации компьютерных игр являются, как правило, сжатые сроки её выполнения. Карме Мангион описывает две модели локализации, применяемые разработчиками: аутсорсинг и перевод своими силами (распространён в основном среди японских разработчиков игр) [4]. В первом случае переводчикам приходится начинать работу ещё во время производства игры, а потому иметь дело с оригиналом, который может регулярно подвергаться изменениям. К тому же, переводчики не имеют полного доступа ко всем ресурсам игры, и велик шанс допустить ошибку, не поняв контекст. Во втором случае перевод осуществляют сотрудники компании, создающей игру, и они имеют полный и постоянный доступ к игре и могут проконсультироваться с разработчиками. Такой перевод получается более качественным, но, как пишет основательница консалтинговой компании для разработчиков видеоигр Media Sunshine Inc. Хизер Шендлер, данный вариант невыгоден для большинства разработчиков из-за того, что требует больше времени и не позволяет выпустить локализованную версию сразу вместе с релизом игры [5].

При локализации игр, как и при любом другом виде аудиовизуального перевода, зачастую приходится прибегать к транскреации и проявлять немало находчивости и изобретательности, например, чтобы адаптировать игру слов, фразеологизмы или шутки для языка и культуры перевода [1]. Однако Минако О'Хаган отмечает, в последнее время крупные разработчики игр заранее создают свои игры так, чтобы их контент был понятен и доступен для носителей как можно большего количества культур, и называет такой процесс «интернационализацией» игры [5].

Среди переводческих компетенций, необходимых для локализации игр, исследователи выделяют следующие:

- владение как общей терминологией в области программного обеспечения, так и специальной терминологией в области игровых платформ;
- знание особенностей экранного перевода;
- владение естественным и идиоматическим языком;
- креативность;
- культурную осведомлённость;
- знакомство с игровой культурой;
- знакомство с мировой поп-культурой;

Что касается российского переводоведения, тема локализации видеоигр всё ещё не получила достаточного освещения, несмотря на многочисленные проекты, локализуемые каждый год для отечественного рынка. Однако именно обилие переведённых на русский язык игр (как профессиональными переводческими компаниями, так и любителями) позволяет говорить об уже сформировавшейся традиции и некоторых нормах локализации игр на русский язык. На базе этих переводов в последние годы проводятся первые академические исследования и совершаются первые публикации. В частности, можно выделить серию статей К. Р. Зеленъко и статью А. Т. Анисимовой. В своих исследованиях они рассматривают как приёмы и стратегии перевода, распространённые в локализации игр на русский язык (например, широко распространены форенизация и доместикация, а также стратегия

«без перевода»), так и культурные особенности русскоязычных локализаций (смягчение жаргона и опущение бранных слов) [6] [7].

Выводы. Рассмотренные в данной работе исследования говорят о том, что локализация игр – сложная, но вместе с тем перспективная для исследований тема. В то время, как академический интерес к данной области перевода среди зарубежных лингвистов уже существует на протяжении пары десятилетий, в России эта тема начала разрабатываться только в последние годы. В то же время наличие большого количества практического материала в виде уже переведённых игр и теоретической базы, созданной иностранными исследователями, даёт широкие возможности для дальнейшего исследования русскоязычной локализации игр. Мы планируем посвятить этому наши дальнейшие исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Mangiron C., O'Hagan M., Orero P. Fun for All: Translation and Accessibility Practices In Video Games / C. Mangiron, M. O'Hagan, P. Orero. – Bern: Peter Lang GmbH, 2014.
2. O'Hagan, M. Video Games As a New Domain for Translation Research: From Translating Text to Translating Experience // Revista Tradumática. Traducció i Technologies de la Informació i la Comunicació. – 2007. – №5. 7p.
3. O'Hagan M., Mangiron C. Game Localization Translating for the Global Digital Entertainment Industry / M. O'Hagan, C. Mangiron, – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013;.
4. Mangiron C. Video Games Localisation: Posing New Challenges to the Translator // Perspectives: Studies on Translatology. – 2006. – vol. 14 №4. P. 306 – 323.
5. O'Hagan M., Chandler H. Game Localization Research and Translation Studies Loss and Gain Under Interdisciplinary Lens / M. O'Hagan, H. Chandler // Border Crossings: Translation Studies and Other Disciplines – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016.
6. Анисимова А.Т. Феномен компьютерной игры в переводоведческом дискурсе // Научный вестник ЮИМ. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-kompyuternoy-igry-v-perevodovedcheskom-diskurse> (дата обращения: 10.10.2019);
7. Зеленько К. Р. Трудности перевода компьютерных игр на материале "world of Warcraft" и "BioShock infinite" // Проблемы науки. 2017. №4 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-perevoda-kompyuternyh-igr-na-materiale-world-of-warcraft-i-bioshock-infinite> (дата обращения: 10.10.2019).

УДК 811

О.А. Петрова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

МУЖСКИЕ И ЖЕНСКИЕ ГЛЯНЦЕВЫЕ ЖУРНАЛЫ КАК ОБЪЕКТ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

На сегодняшний день масс-медиа оказывают активнейшее влияние на общество, участвуя в создании массовой культуры и формировании социальной реальности. С их помощью выстраивается представление о социуме, принципах его структуры и функционирования. Тексты, представленные в СМИ, являются практическим материалом, при тщательном изучении которого можно выявить и трактовать гендерные представления конкретной части общества в конкретный отрезок времени. Масс-медиа это не только феномен, созданный человеком для человека, но и способ освоения людьми окружающей действительности.

Изучая гендерные особенности глянцевых журналов, необходимо различать их специфические черты. Гендерные характеристики читателей определяют адресность публикаций. В дискурсе глянцевых журналов ставятся вопросы о роли и образе жизни мужчины и женщины в современном обществе. Для издателей является важным, чтобы

передаваемые гендерные идеи соответствовали представлениям людей о мужественности и женственности, так как существует прямая зависимость между коммерческим успехом журнала и предпочтениями читателей. Печатный характер журнальной прессы, где информация передается посредством текстов и визуальных образов, открывает широкие возможности для изучения гендерных особенностей в данном типе дискурса [1, с.6].

Целью работы было сопоставительное исследование языковых особенностей мужских и женских глянцевых журналов.

Актуальность работы была обусловлена тем, что гендерный аспект является мало изученным и требует рассмотрения с разных ракурсов. Актуальным представляется сопоставительный анализ языковой специфики журналов с учетом гендерной направленности.

Вопросами исследования языка СМИ и стилистики занимались и продолжают заниматься как отечественные, так и зарубежные ученые. Среди них В.В. Богуславская, Н.С. Валгина, Р. Гаррет, Т.Г. Добросклонская, Л.Р. Дускаева, О.В. Загоровская, В.Г. Костомаров, И.П. Лысакова, М.Ю. Казак, Н.И. Клушина, В.И. Коньков, А.В. Полонский, Н.Б. Сметанина, Г.Я. Солганик, С. Титчер, В.Е. Чернявская, Т.В. Чернышова, Н.В. Чичерина и др.

В работе использовались следующие методы: реферирование теоретической литературы по проблематике, метод сплошной выборки для отбора иллюстративных примеров.

Пол человека – одна из важнейших характеристик личности, во многом определяющая ее социальную, культурную и когнитивную ориентацию в мире, в том числе посредством языка [2].

Гендер – это социально-культурный феномен, включающий совокупность признаков речемыслительной практики и поведения, ассоциируемых в определенной культуре с представителями мужского и женского пола. Гендерный стереотип отражает сформировавшиеся в определенной культуре обыденные представления и мнения об эталоне мускулиности и феминности [3, с. 63].

Для начала определим тематические направленности мужских и женских глянцевых журналов. Что интересует молодых девушек и женщин? Карьера, здоровье, путешествия, события в жизни знаменитостей и мире моды. Безусловно, женские журналы заметно отличаются от мужских в плане освещаемых тем: отношения с мужчинами, воспитание детей, психология, уход за собой, диеты, мода, кулинария, практические советы о быте. В каждом журнале даже предусмотрены отдельные тематические рубрики, остающиеся неизменными из номера в номер. Убедиться в этом можно на примере таких известных глянцевых изданий как Cosmopolitan, Elle, L'Officiel, Harper's Bazaar и др.

В мужских журналах нет такой внушительной рубрикации. Обычно все статьи номера посвящены какой-либо определенной теме, за исключением нескольких (до 10), которые относятся к постоянным рубрикам. Мужчин интересуют события в мире политики, спорта, бизнеса, а также мода, автомобили, электронные девайсы, хобби, девушки. Существует большое количество журналов самых разных направлений. Одни из них можно почитать, другие посмотреть. В одних публикуются интервью с успешными и влиятельными людьми, статьи известных колумнистов (Esquire, GQ), в других пестрят загорелые женские тела (Maxim, Playboy), а третьи - сочетание всего и сразу (Men's Health).

Далее мы проанализировали лексические особенности. Феномен «женской речи» впервые был описан лингвистом Робин Лакофф [4]. По её мнению, заголовки рубрик женских журналов носят номинативный характер (Beauty Q&A, Informer), а в мужских несут побуждение к действию (Ask the docs, Ask Men's Health, Tell Men's Health).

Женская речь в меньшей степени насыщена неологизмами и терминами: их используют лишь при необходимости. Например, в текстах статей о здоровье, медицине, рекламе косметических средств:

This cream contains a higher concentration of **calcium thioglycolate** than the woman's formula does, so it'll remove his stubborn patches in about eight minutes.

Мужчины чаще используют терминологическую лексику и новые слова:

Does each slice have 2 or more grams of **fiber**? Do “**inulin**” or “**polydextrose**” show up? The correct answers are yes, yes, and no.

Рассматривая стилистические особенности, необходимо отметить, что в женских изданиях больше метафор (a recipe for dinging-out success), эпитетов (unhealthy relationship, dirty talk), сравнений (like a sex maniac, as any Beyonce fan) и градаций (He's been hanging in there, hoping you might upgrade his status from “good friend” to “good Lord”).

В текстах статей для мужчин встречаются сравнения, часто относящиеся к описанию женщин (a shy kitten, an insatiable tigress). Реже метафоры (an old flame wants to fly in to visit).

С точки зрения морфологии, и те, и другие насыщены личными местоимениями. Самым частотным является местоимение *you*, с помощью которого писатель обращается к читателю.

С точки зрения синтаксиса, в статьях женских журналов чаще используются восклицательные предложения. В мужских журналах - сложные предложения, вводные конструкции, ссылки и сноски.

Выводы. Отличия обсуждаемых в глянцевых журналах тем обусловлены спецификой интересов мужчин и женщин. Женщины более эмоциональны, как следствие, их речь насыщена стилистическими фигурами и тропами по сравнению с мужской речью. Мужчины любят подтверждать факты цифрами, пользоваться терминами. В журналах, направленных на женскую аудиторию, чаще используются восклицательные предложения, простые конструкции. В мужских чаще – сложные повествовательные предложения.

ЛИТЕРАТУРА:

- Лалетина А. О. Языковое конструирование гендера в журналах об образе жизни: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / А. О. Лалетина. – Нижний Новгород, 2007. – 25 с.
- Любимова А. Молодёжный глянец // Новый ковчег. – 2006. - № 3. – с. 14 - 15.
- Полонский А. В. Русское слово в социокультурной перспективе // Русский язык за рубежом. – 2003. - № 3. – с. 61 – 68.
- Lakoff R. Language and Woman's Place. – New York: Harper, 1975. – 174 p.

УДК 81'42

П.С. Бернер

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК НОСИТЕЛЬ КУЛЬТУРНОГО КОДА

Одна из особенностей культурогенеза заключается в том, что культура каждого народа «вырастает» из его коренных верований, представляющих собой одну главную ценность, которая и «служит основой и фундаментом всякой культуры» [1]. Прежде всего, подчеркивая, что сущность культуры состоит в накоплении информации, которая, являясь одним из основных условий существования человечества, постоянно увеличивается в объеме, Ю.М. Лотман акцентирует внимание на том факте, что она непременно становится предметом обмена в процессе коммуникации [2] (отметим

здесь также, что именно на этот факт обращал внимание в своей работе и К. Леви-Стросс [3]).

Рекламная деятельность как массовое общественное явление несет в себе огромный культурный потенциал, способный при определенных условиях положительно или отрицательно влиять как на отдельного человека, так и на общество в целом. Рекламный дискурс как таковой реализует не только функции информирования и воздействия на современное общество. Реклама также оказывает значительное влияние на изменение системы доминантных ценностей в социуме. Смысл рекламного сообщения внедряется глубоко в сознание потребителя, при этом формирует бытийные основы современного общества и его ценности. Этот аспект в изучении рекламного дискурса соотносится с культурологическими исследованиями, а точнее – с работами Ж. Бодрияра [4], В.П. Руднева [5], Р. Барта [6] и других. В этих трудах рекламные тексты рассматриваются в качестве структурной части общего пространства культуры, как совокупность образов, знаков, символов, которые имеют определенное значение в поле культуры, но постоянно уточняются при их реализации в контексте массовой культуры. При подобном подходе реклама – это своеобразный культурный артефакт, который тесно взаимосвязан с ритуалами потребления, задающими стереотипные модели поведения.

Понятие кода в современной лингвокультурологии является одним из основных. Правила прочтения этого культурного кода «задаются культурой: культурным хронотопом, культурной компетенцией интерпретатора» [7, с. 19]. По мнению В.В. Красных и Д.Б. Гудкова, культурный код – это процесс передачи материального и духовного опыта, которые выработаны человеческим обществом за период реальной истории – историй, материально подтвержденной (летописями, дневниками и т.п.). В рекламном дискурсе основой для создания культурного кода может служить любой комплекс чувственно воспринимаемых реалий действительности: явления природы, орудия труда, флора, фауна, продукты, одежда, здания, прочие артефакты, а также культурные сценарии (праздники, обычаи, ритуалы).

Интересной представляется классификация культурных кодов, которая предложена В.В. Красных, определяющая культурный код как «сетку, которую культура набрасывает на окружающий мир, членит его, категоризует, структурирует и оценивает его» [8, с.232], и выделяет временной, предметный, пространственный, соматический, духовный, биоморфный коды, то есть те коды, «которые соотносятся с архетипическими представлениями культуры народа и в которых зафиксированы наивные представления человека о мироздании» [8, с.298].

Рекламный текст выступает как носитель множества культурных кодов. Отметим, что в текстах не всегда можно обнаружить все те виды культурных кодов, которые предложены в классификации В.В. Красных. При анализе рекламных текстов мы находим такие культурные коды, как временной, пространственный соматический, дополнив к ним такие, как мифологический, антропоморфный, гастрономический и колоративный. Рассмотрим это коды подробнее.

Соматический код (20%) – наиболее древний и зачастую используется в рекламе косметологических услуг («Салон красоты «Золотые ручки», «Крем «Бархатные ручки». «Новинка! Система IBX – красивые крепкие ногти! Nioxin – инновационный уход за тонкими волосами!») («Auroom»).

Пространственный код (10%) презентирует разнообразные топосы, которые на повествовательном уровне могут продуцировать целую сферу смыслов, образов и символов. При этом выделяется и естественно–природный топос («Пруд Лесной» – правильный выбор!»), и природнокультурный топос («Новогодняя ночь в горячих источниках «Верхнего Бора»). Особое место здесь занимает категория сакрального, которая связана не только с изображением объектов религиозного характера, но и с

историческим наследием этноса («Дом святой Бригитты – действующий женский монастырь – находится в самом центре Рима, где полно баров и дискотек»).

Временной код (12%) здесь проявляется в основном в обозначении социального времени и выделении его ценностного компонента (т.е. интерпретации «настоящего», «будущего» или «прошлого» как несоответствия между возможным и существующим). Рекламный дискурс формирует желаемую модель будущего события, при этом актуализируя социальное время как средство преобразования, а также ориентируя изменения и подчеркивая новизну («Куда рвануть на Новый год? Рекомендую рвануть на Кубу!»).

Элементы гастрономического кода (25%), приобретая оценочные и образные значения, получают символические смыслы. В рекламном дискурсе они чаще всего представлены вкусо-ароматическими признаками («Борщ? Это к нам! Смачно як у хаті. Вкусно как дома» («Шинок»). (Отметим здесь в качестве удачного приема использование украинского языка.) «Веселый жук». Свежий, сочный, сладкий вкус, знакомый с детства» (Желе кондитерской фабрики «Глобус»).

Антропоморфный код (13%) в рекламном дискурсе часто олицетворяет предметы окружающего мира и явления природы. Происходит репрезентация мира природы как похожего на него и близкого человеку. Предметы быта, флора и фауна персонифицируются и наделяются человеческими качествами («Живая музыка со среды по субботу» («Ржавый дед»). «Веселый жук». Свежий, сочный, сладкий вкус, знакомый с детства» (Желе кондитерской фабрики «Глобус»). «Здесь живет Новый год!»).

Мифологический код (6%) репрезентирует различных сказочных персонажей, мифологических героев и географический локус как составную часть культурного ландшафта с его историческими и этническими реалиями («Приключения в Изумрудном городе. Сказка. Кристина Тихонова» («Большой тюменский драматический театр») «Проведи Новый год в подводном царстве» («Аква галерея»)).

Одорический код (4%), представленный языковым выражением запахов в рекламном дискурсе, выполняет образно-эстетическую функцию. Чаще всего он репрезентируется лексемами «благоухание», «аромат», «воздух», «запах» и др. («Eau d'Eden. Райский аромат»).

Колоративный культурный код (10%) выполняет эстетическую, номинативную, описательную, национально-культурную и эмотивно-психологическую функции. Использование колорем способствует созданию ярких образов в описании различных реалий мира.

Колоративный код часто осуществляется колоремами сравнительного и метафорического типов («Куба. Белый-белый песок (словно новогодний снег!) и нереально голубое море». «День рождения ирландского танцевального паба «Рыжий хулиган». «Ржавый дед. Дедушка ждет тебя в гости»).

Цвет зачастую является ключевым, или даже единственным различителем однородных предметов. При выборе пряжи, ткани, а в последние годы – автомобиля, обоя, косметических средств (краски для волос, помады, бытовой химии) и так далее, значимым становится не столько непосредственное восприятие цветовой гаммы потребителем, покупателем, но и потребность в использовании точного наименования тона оттенка цвета.

В связи с тем, что бренд приобретает особую значимость в ряду других агентов культуры в системе современных социокультурных коммуникаций в процессе формирования поведенческих реакций индивидов русле современных общественных тенденций, актуальным становится создание цветовых номинаций, соотносимых с реализуемыми конкретным брендом культурными стратегиями и их ценностными императивами. Полагаем, что именно этим и объясняется появление таких названий как *цвет алмазное серебро, аллигатор, цвет амазонка, цвет антарес, цвет викинг, цвет*

гранат, цвет звездная пыль, калифорнийский мак, цвет кентавр. В товаре становится важным не только собственно оттенок, но номинация цвета.

Идентичность бренда, понимаемая как «уникальный набор марочных ассоциаций, который стремится создать или поддерживать разработчик бренда» [9, с.94] становится причиной активного употребления в номинациях цвета имен собственных, несущих определенные культурные смыслы с языковой картине мира носителей языка (литературных персонажей, названий городов, морей, островов, проливов), например, *цвет кармен, цвет колумбийская зелень, цвет ладога, цвет мулен руж, цвет нефертити*, а также существительных, обозначающих животных, растения, драгоценные камни, например, *цвет серый базальт, цвет черешня, цвет черный трюфель, цвет кайман* и другие.

Е.В. Рахилина отмечает сопряженность цвета с оценкой [10]. Анализ модели влияния бренда на потребительский спрос показывает, что в основе формирования потребительских ассоциаций и установок лежит коммуникационный процесс декодирования, т.е. атрибуция и определение значений бренда при взаимодействии с ним через коммуникации, значение и смысл номинаций цвета в названии товара играют ключевую роль в процессе формирования потребительских установок, являющихся одним из факторов, определяющих потребительское поведение.

В отобранных нами текстах потребительской рекламы преобладают пространственный (10%) и временной (12%) коды в рекламе туристических услуг, гастрономический (25%) – в рекламе продуктов питания, ресторанов, кафе и т.д., а также соматический культурный код (20%) – в рекламе товаров для красоты и здоровья. Таким образом, преобладание тех или иных культурных кодов напрямую зависит от направленности рекламного дискурса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Сорокин П. Общество, культура и личность. М., 2000.
2. Лотман Ю.М. Культура и информация // Семиосфера. – СПб: Искусство – СПБ, 2000. – 704 с.
3. Леви-Стросс К. Структурная антропология. – М.: Главная редакция восточной литературы, 1985. – 536 с.
4. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. М.: Постум, 2016. 240 с.
5. Руднев В.П. Новая модель реальности. М.: Изд.дом Высшей школы экономики, 2016.
6. Барт Р. Миф сегодня // Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. — М.: Прогресс, 1989. – С. 72-131.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / В. А. Маслова. – М : Издательский центр Академия, 2001. – 208 с.
8. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М. Гнозис, 2003.
9. Аакер Д. Создание сильных брендов / пер. с англ. – М.: Издательский дом Гребенникова, 2003. – 440 с.
10. Рахилина Е. В., Плунгян В. А. О лексико-семантической типологии //Глаголы движения в воде: лексическая типология. М., 2007. – С. 9-26.

УДК 81'38

И.В. Козицкая, Н.Б. Смольская
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ НИЛА ГЕЙМАНА

Индивидуальный стиль автора художественного произведения всегда вызывает интерес и внимание лингвистов, поскольку в процессе изучения авторского стиля представляется возможным проследить изменения в «речевой жизни общества», что связано с тем, что любое художественное произведение – это, в первую очередь,

произведение, написанное для народа, отражающее существующие мировоззренческие и эстетические взгляды и методы восприятия окружающего мира.

Целью данной статьи является определение черт индивидуального авторского стиля художественных произведений Нила Геймана. Для осуществления данной цели, необходимо решить следующие задачи:

- выявить отличительные черты идиостиля Нила Геймана;
- определить основные лингвистические особенности его выражения.

Теоретической основой для написания статьи являются лингвистические исследования в области идиостиля Ю.Н. Караулова, В.В. Виноградова, Р.А. Будагова и Д.В. Псурцева, а также научные труды С.С. Беркнера, О.Е. Вошина, А.В. Федорова и др.

Понятие идиостиля автора или индивидуального авторского стиля рассматривается в лингвистике параллельно с понятием языковой личности. Как отмечалось в работах известных исследователей, художественные произведения всегда являлись отражением этапов развития языка, а авторы в таком случае были проводниками, используя в своих произведениях язык как средство выражения своей творческой личности и передачи обобщенного портрета носителя определенного языка.

Пионером в данной области выступил Ю.Н. Караулов, который утверждал, что для полноценного понимания языка необходимо выйти за границы самого языка и попытаться исследовать личность автора. Ю.Н. Караулов рассматривает языковую личность как вид полноценного представления личности, вмещающей в себя и психический, и социальный, и этический и другие компоненты личности человека, но преломленные через его язык. Концепция языковой личности представляет собой синтез психологического и языковедческого знания [1, с.137]. Все высказанное относится и к языку художественного произведения.

Для дальнейшего изучения индивидуального стиля и его признаков необходимо обратиться к определениям самого понятия «идиостиль». Так, Стилистический энциклопедический словарь русского языка дает следующее определение: «Идиостиль (индивидуальный стиль, идиолект) - совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя, ученого, публициста, а также отдельных носителей данного языка» [2, с.95-96]. У В.В. Виноградова мы находим такое определение: «Индивидуальный стиль писателя – это система индивидуально-эстетического использования свойственных данному периоду развития художественной литературы средств словесного выражения» [3, с. 167].

Однако, лингвист и переводчик Д.В. Псурцев вводит понятие «микроидиостиль» по причине того, что хотя все произведения одного автора являются носителями определенного индивидуального стиля, но все же в каждом новом художественном произведении присутствует собственная уникальность, черты, которые могут отсутствовать в других произведениях этого автора [4, с.317–322]. Так, например, художественные произведения могут быть разделены на труды раннего или позднего творчества автора. Поэтому очевидным является тот факт, что для определения признаков индивидуального стиля необходимо ознакомиться и понять язык нескольких произведений одного автора.

Бесспорно, индивидуальный стиль автора проявляется на различных уровнях языка: фонетическом, графическом, грамматическом, лексическом и синтаксическом.

Задачей первостепенной важности для переводчика является передача текста оригинала с его уникальными функциями, идеей и коммуникативными эффектами, и при этом минимизация влияния собственного стиля и внесения дополнительных и субъективных смыслов в исходный текст произведения (оригинал).

Нил Гейман – автор произведений фантастического жанра, каждая его работа – это авторская трактовка ментальности различных национальностей и культур через сказки, мифы и легенды с использованием всего инструментария жанра фантастики и

фэнтези как его поджанра. Главную роль в построении художественной композиции в каждом произведении Нила Геймана занимают персонажи с утрированными, ярко выраженными мистическими чертами характера и способностями.

Анализируя творчество Нила Геймана и учитывая признаки идиостиля на лингвистическом уровне, можно сделать вывод о том, что автор пользуется фонетическими средствами для построения портрета персонажа своих произведений. Обращает на себя внимание многочисленное употребление шипящих звуков в речи отрицательных героев, рифм для придания выразительности речи, повторов звуковых сочетаний в диалогах.

Анализ лексического уровня произведений Геймана позволяет выявить следующие особенности: автор использует лексику скорее разговорного регистра, зачастую сленгового, язык оригинала пестрит ненормативной лексикой. Для автора это способ привлечения внимания к ситуации и создания выразительных образов героев произведений. Автор выбирает определенные лексические выражения и синтаксические приемы для придания своим персонажам особой степени мужественности или женственности. Например, высказывания главного персонажа произведения «Neverwhere» Ричарда – это, зачастую, разделительные вопросы и извинения, что графически и лексически создает образ неуверенного человека. «A table for three, for tonight. I think I booked it. And if I did I'm confirming the reservation. And if I didn't, I wondered if I could book it. Please. There are only three of us, can't you please...». Читатель может встретить большое количество неологизмов и окказионализмов в произведениях Геймана, особенно в именах героев и даже в названиях произведений. Ярчайшим примером является название одного из романов автора «Neverwhere», что на русский язык было переведено как «Никогда».

В своих произведениях Нил Гейман использует развернутые предложения, часто чередуя их с короткими простыми предложениями, таким образом, выстраивая интонации, расставляя акценты в своем повествовании.

Таким образом, исследование индивидуального авторского стиля является важной составляющей в процессе предпереводческого анализа художественного текста. Без его понимания передача всех эмоций и значений, которые были заложены автором текста оригинала, не представляется возможной. Кроме того, не стоит забывать о том, что авторское своеобразие также может зависеть и от жанра, к которому принадлежат произведения автора. Основные черты индивидуального стиля Нила Геймана: использование окказионолагизмов, мифотворчество, использование аллюзий и аллегорий. Как отмечалось выше, Нил Гейман является одним из представителей жанра фэнтези, поэтому анализ его произведений представляет особый интерес, так как может быть полезен не только в вопросах передачи индивидуального авторского стиля, но и особенностей перевода литературы фэнтези в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Изд-во ЛКИ , 2010.
2. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. 2-е изд., испр. и доп. - М., 2006.
3. Виноградов В. В. О языке художественной литературы - М.: Художественная литература, 1980.
4. Псурцев Д. В. Смыслоформирование художественного текста: теоретические основания лингвостилистического подхода: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009.

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ОСНОВНЫХ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДЖАНРА «КОСМИЧЕСКИЙ ХОРРОР»

Творчество Г.Ф. Лавкрафта и его последователей ознаменовало собой новый этап развития литературы. В силу определенных специфических особенностей как на уровне содержания, так и на уровне выражения, в современной системе жанров данные произведения выделяются в отдельный поджанр: «космический хоррор». В наше время к данному направлению интерес не только не утихаёт, но и вызывает особое внимание со стороны представителей различных творческих профессий – по мотивам Вселенной Г.Ф. Лавкрафта снимаются фильмы и сериалы, создаются видеоигры. Однако преимущество всё ещё остаётся у произведений художественной литературы, чьи авторы называют свои работы Лавкрафтовскими ужасами.

Целью данной работы является определение основных лингвостилистических средств, наиболее полно характеризующих произведения поджанра космического хоррора на материале произведений Г.Ф. Лавкрафта. Цель исследования предполагает решение следующих задач: анализ основных работ по стилистике английского языка; изучение процесса становления поджанра космического хоррора; выделение основных лингвостилистических особенностей поджанра космического хоррора (на материале произведений Г.Ф. Лавкрафта). В работе использованы методы семантического, структурного и стилистического анализа.

Поскольку данная тема недостаточным образом освещена в работах зарубежных и отечественных исследователей и аспект космического хоррора и его лингвостилистических особенностей остаётся неисследованным, несмотря на то что, например, в работах Ю. Б. Борева и Н. Кэролла рассматриваются общие черты хоррора, отмеченное выше позволяет отметить определенную степень новизны и актуальности проводимого исследования.

Для того чтобы выявить лингвостилистические особенности космического хоррора, необходимо чётко определить, как зарождался данный поджанр, на основании чего он был выделен и что стояло у его истоков. Чтобы проследить развитие космического хоррора, необходимо прояснить значение понятий «художественный функциональный стиль», «готический роман» и, непосредственно, «хоррор».

Существует достаточно много разнообразных определений термина «функциональный стиль», однако исследователи сходятся на том, что данное понятие прежде всего обозначает некую устоявшуюся во времени и по форме вариацию литературного языка, использующуюся в определённой сфере общественной жизни. Стоит отметить, что «функциональный стиль реализуется в устной и письменной формах и имеет особенности в лексике, фразеологии, словообразовании, морфологии, синтаксисе, фонетике, в использовании эмоционально-оценочных и экспрессивно-образных средств, в наличии своей системы клишированных средств» [1, с. 567]. Как становится понятно уже из самого термина, функциональный стиль отражает языковую функцию текста. Выдающийся лингвист и литературовед В.В. Виноградов условно выделил функции «общения, сообщения и воздействия» [2].

Художественный текст нацелен на общение и воздействие, или, другими словами, на коммуникативный и эстетический аспекты. Целью художественного произведения является создание ярких образов, разработка узнаваемого авторского мира с помощью намеренного внедрения специфических языковых средств. Для осуществления данной цели существует некий набор признаков и особенностей произведений, на основе чего в рамках функциональных стилей выделяют отдельные

жанры. К данным характеристикам можно отнести объём произведения, коммуникативную интенцию и тематику, степень структурированности, особенности содержания и композиции.

Элементы хоррора в своём знатке можно обнаружить в фольклоре практически каждого этноса: чудовища, которыми пугали непослушных детей, потусторонние силы, которыми объясняли тогда ещё неподвластные пониманию явления. Однако временем зарождения литературы ужасов принято считать XVIII век, и связывают это явление с выходом в свет первого произведения в жанре готического романа – «Замок Отранто» англичанина Х. Уолпола. Самобытность данного жанра прежде всего заключалась в том, что только благодаря устрашающей и нагнетающей атмосфере готического замка в качестве главной локации произведения «в силу обособленности от законов привычной реальности пространство и время в готике разрабатываются как ирреальные, непредсказуемые и зловещие: события <...> таинственны и пугающи» [3, с. 192]. Готический роман преследовал цель напугать читателя, внушить ему страх и трепет перед неизвестным. Такую же цель перед собой ставит современная литература ужасов.

Хоррор стремится вызвать у читателя яркие отрицательные эмоции, «спровоцировать ощущение безотчетного ужаса и специфического наслаждения им» [4, с. 195], в первую очередь при помощи эмотивов, экспрессивных конструкций и фонетико-графических указателей. Удовольствие, которое испытывает читатель литературы ужасов, на первый взгляд кажется абсурдным, ведь оно вытекает из интенсивно негативных эмоций и ощущений, начиная с волнения и беспокойства, перерастая в страх, и, порой, в отвращение. Однако этому есть объяснение: художественный страх вызывает только интерес и любопытство, поскольку воспринимается читателем не как реальная угроза, а скорее как развлечение, занимательная возможность «пощекотать нервы».

В своём главном эссе «Сверхъестественный ужас в литературе» Г.Ф. Лавкрафт утверждает, что «самое древнее и наиболее сильное из всех человеческих чувств – страх, а древнейший и самый сильный вид страха – страх неведомого» [5]. Именно на страхе неведомого, давящем предчувствии трагического финала и строится повествование каждого произведения в данном поджанре.

Наиболее яркой отличительной чертой поджанра является повсеместное использование саспенса в качестве ключевого нарративообразующего элемента произведений. Саспенс – художественный эффект, заключающийся в нарастающем чувстве страха, колеблющемся от подсознательного беспокойства вплоть до паники и истерики. Герой произведения всегда находится в тревожном состоянии, его поступки и мысли пронизаны этим чувством.

Прежде всего, стоит отметить, что повествование в космическом хорроре ведётся от первого лица, в форме реминисценций, воспоминаний о некоем травмирующем необъяснимом событии из жизни главного героя. Более того, наиболее часто авторами используется композиция обрамления – произведение начинается и завершается в одной и той же сюжетной точке. Этот приём подчёркивает необратимость ужасающих событий, предрешённость трагическойвязки, что также нагнетает атмосферу произведения.

Страх в космическом хорроре не является сиюминутным, он преследует персонажа на протяжении всей сюжетной линии произведения. Акцент делается на эмоциональном состоянии героя и описании ощущения кошмара: психологическое перенапряжение, сбивчивость речи, неспособность совладать с эмоциями. Космический хоррор изобилует дополнительными, неконвенционально используемыми знаками препинания. Тире, многоточия, восклицательные знаки являются одним из способов реализации описанных нами состояний в данном поджанре.

Например: «Carter, it's terrible – monstrous – unbelieveable! I can't tell you, Carter! It's too utterly beyond thought – I dare not tell you – no man could know it and live – Great

God! I never dreamed of this! Carter! for the love of God, put back the slab and get out of this if you can! Quick! – Leave everything else and make for the outside – it's your only chance! Do as I say, and don't ask me to explain!» [6].

Особое значение для данного поджанра имеет звуковая составляющая произведения в том смысле, что звукоподражание становится любимым приёмом в создании образа чудовищ, изображении их деятельности, будь то звуки передвижения, коммуникации или естественные звуки функционирования инопланетного организма.

Например: «And yet I saw them in a limitless stream—**flopping, hopping, croaking, bleating—surging** inhumanly through the spectral moonlight in a grotesque, malignant saraband of fantastic nightmare» [7, p. 66].

Аллитерация же, в свою очередь, помогает автору задать необходимую атмосферу ситуации. Постоянное повторение шипящего звука [s] способствует как бы удлинению сцены, созданию ощущения беспокойства у героя и, соответственно, у читателя.

Например: «Certainly, the terror of a deserted house swells in geometrical rather than arithmetical progression as houses multiply to form a **city** of stark desolation. The sight of such **endless** avenues of fishy-eyed vacancy and death, and the thought of such ... start up vestigial fears and aversions that not even the stoutest philosophy can disperse» [7, p. 29].

В космическом хорроре можно выделить довольно специфические семантические поля. Как это видно на примерах «**monster**»: human caricature, dragon, spirit, monstrosity, devil, demon, creature, alien; «**to make a sound**»: to creak, to snarl, to buzz, to hiss, to bleat, to growl, to howl, to whine, to spit, to ramble.

Кроме того, исследователи космического хоррора отмечают, что писатели данного направления «загромождают» текст негативно-окрашенными прилагательными, что создаёт особую «эмоциональную перегруженность», подчёркивающую паранойю героя произведения. Можно условно выделить основные категории эмотивов – прилагательные называющие нечто огромное, неизвестное, пугающее или отвратительное.

Например: «The aspect of the whole was **abnormally** life-like, and the more subtly **fearful** because its source was so totally **unknown**. Its **vast, awesome, and incalculable** age was unmistakable» [7, p. 183].

«**Ugly** roots and **malignant** hanging nooses of Spanish moss beset them, and now and then a pile of dank stones or fragment of a **rotting** wall intensified by its hint of **morbid** habitation a depression which every **malformed** tree and every fungous islet combined to create» [7, p. 185].

Таким образом, представляется возможным констатировать, что к лингвостилистическим особенностям поджанра космического хоррора можно отнести композицию обрамления, специфическую пунктуацию, интерес к звуковому обрамлению повествования (звукоподражание, аллитерация, создание автором «собственного» языка), наличие особых семантических полей, частое использование негативно-окрашенных прилагательных.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Лингвостилистический энциклопедический словарь. – М., 2002. – 511 с.
2. Виноградов В. В. Задачи стилистики [Электронный ресурс] // Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. 2006. URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_70.shtml (дата обращения: 11.10.2019).
3. Заломкина Г. В. Специфика фантастического в литературной готике// Вестн. СамГУ. 2009. № 7 (73). С.192.
4. Борев Б.Ю. Эстетика. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
5. Лавкрафт Г. Ф. Сверхъестественный ужас в литературе [Электронный ресурс] // Полное собрание сочинений в 3-х томах. 2000. URL: http://lib.ru/INOFANT/LAWKRAFT/sverhestvennyj_uzhas_v_literature.txt (дата обращения: 11.10.2019).

- 6.Lovecraft H.P. The Statement of Randolph Carter 2009. URL:
<http://www.hplovecraft.com/writings/texts/fiction/src.aspx> (дата обращения: 11.10.2019).
7. Lovecraft H.P. The Call of Cthulhu and Other Stories. – M.: T8RUGRAM, 2017. – 296 p.

УДК 811.112.2

А.С. Лисицына

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАУЗАТОРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ «СТРАХ» В ПРОТЕСТАНТСКОМ РЕЛИГИОЗНОМ ДИСКУРСЕ: КОРПУСНОЙ КОНТЕНТ-АНАЛИЗ

Исследование языковой репрезентации категории эмоционального состояния — одно из наиболее активно развивающихся направлений в современной когнитивной лингвистике. Проблеме выражения эмоций в языке посвящены работы многих языковедов, таких как Н.Д. Арутюнова, Ю.Д. Апресян, Е.М. Вольф, Н.А. Красавский, Е.В. Падучева, В.И. Шаховский, Дж. Лакофф и др.

Эмоции пронизывают всё наше существование и универсальны в том смысле, что играют важную роль в психической жизни любого человека и тесно связаны с когнитивными процессами. В то же время в описании психических переживаний в разных языках обнаруживается национально-культурная специфика. В связи с этим для лингвистического изучения эмоций особенно продуктивным представляется лингвокультурологический подход, позволяющий выявить особенности языковой картины мира определенного этнокультурного сообщества.

В настоящей работе анализируется языковая репрезентация каузаторов страха, представленных в немецком протестантском дискурсе. Выбор эмоционального состояния «страх» в качестве объекта исследования связан с тем, что страх относится к базовым эмоциям. Это универсальная категория, являющаяся составной частью культуры каждого народа. При этом вербальная репрезентация страха в разных языках имеет свои особенности [1, с. 197]. Национально-культурная специфика выражается, в частности, в том, что страх может иметь разные причины возникновения. Вопросы причинности (каузации) эмоциональных состояний постоянно привлекают внимание ученых, но пока не получили достаточного освещения в литературе, что и обусловило выбор каузаторов страха в качестве предмета исследования.

Материалом работы послужил корпус, включающий тексты 535 общепринятых немецкоязычных евангелическо-лютеранских хоралов XVI–XX веков [2]. Хоралы обладают исключительной значимостью для протестантской культуры и могут считаться языковым выражением духовной жизни немецких лютеран.

В ходе исследования методом поиска конкордансов были отобраны контексты, содержащие слова, входящие в состав лексико-семантического ядра концепта «страх» [3, с. 9]. В изученном корпусе к ядерным элементам относятся субстантивные (*Angst, Furcht, Ehrfurcht, Schrecken, Zittern, Grauen, Bange*) и глагольные лексемы (*erschrecken, grauen, fürchten, scheuen, entsetzen*). Далее проводился корпусной контент-анализ с целью выявить частотные сочетания с указанными лексемами. При этом особое внимание обращалось на синтаксическую однородность либо синтаксический параллелизм конструкций, содержащих ключевые лексемы. В контекстах с глагольными лексемами учитывались семантико-синтаксические роли (семантического субъекта и семантического объекта) слов контекста.

В ходе исследования было выявлено около 20 примеров, в которых каузация страха выражена эксплицитно. Анализ позволил разделить причины, вызывающие страх, на пять групп. Первая группа каузаторов представлена лексемой *Tod* (смерть). Данная лексема сочетается как с субстантивными (*Schrecken, Grauen*), так и с

глагольными лексемами (*scheuen*). Особенность данной группы в том, что выявленные контексты часто включают слова или морфемы с семантикой отрицания. В этих контекстах актуализируется мотив борьбы со страхом смерти и надежды на вечную жизнь, свойственный религиозному мироощущению. Например,

Ich scheue nicht den bittern Tod / und bin gewiss in aller Not: Wer glaubt, ist unverdorben («Не страшна мне злая смерть. Во всякой скорби я твердо знаю — кто верит, не погибнет»).

Unverzagt und ohne Grauen / soll ein Christ, wo er ist, / stets sich lassen schauen. / Wollt ihn auch der Tod aufreiben, / soll der Mut dennoch gut / und fein stille bleiben («Христианину всегда и во всем подобает бесстрашие. Даже близость смерти не должна лишать его мужества»).

Со страхом смерти тесно связан страх Божьего суда и адских мук, загробной кары за грехи. Эта группа была обобщенно названа «Судный день». В группу включены лексемы, представляющие развернутую метафору суда: нарушение установленного порядка (*Sünde* грех, *Schuld* вина), процедура суда (*Gericht* суд, *Urteil* приговор) и последующее наказание (*Hölle* ад, *Flammen*, *Glut* пламя). Как и в предыдущей группе, в контекстах частотны элементы с семантикой отрицания. Например,

Hilf <...>, / dass, wenn nun dein großer Tag / uns erscheint und dein Gericht, / ich davor erschrecke nicht («Сделай так, чтобы я не устрашился, когда настанет день Твоего суда»).

Nichts, nichts kann mich verdammen, nichts nimmt mir meinen Mut; / die Hölle und ihre Flammen löscht meines Heilands Blut. / Kein Urteil mich erschrecket, kein Unheil mich betrübt («Не грозит мне проклятье, и ничто не лишает отваги. Своей кровью Спаситель загасил адское пламя. Не страшит меня никакой приговор и не печалит никакая беда»).

... die Schuld ist allzumal / bezahlt durch Christi teures Blut, / dass ich nicht mehr darf fürchten / der Hölle Qual und Glut («Христос искупил все мои грехи праведною кровью, чтобы я мог не страшиться адских мук и пламени»).

Auch dürft ihr nicht erschrecken / vor eurer Sünden Schuld; nein, Jesus will sie decken / mit seiner Lieb und Huld («Не страшитесь тяжести греха. Его любовь и милость принесут вам искупление»).

Ob es jetzt gleich kracht und blitzt, / ob gleich Sünd und Hölle schrecken, / Jesus will mich decken («И пусть кругом сверкает и гремит, пусть грех и ад страшат меня — Иисус меня укроет»).

Таким образом, в данной группе в качестве каузатора страха выступает представление о посмертном суде и возмездии за проступки и грехи человека. При этом следует отметить, что в большинстве контекстов этой группы утверждается (в полном соответствии с положениями лютеранского богословия), что верующий не должен бояться Судного дня, ведь он уповаёт на Христа.

Третья группа каузаторов может быть обозначена как «Величие Бога». Вызванный созерцанием Божьего величия религиозный «страх» представляет собой сложную эмоцию, в которой преобладают скорее положительные компоненты. В выявленных контекстах для языковой презентации этой эмоции характерно однородное сочетание лексем, одна из которых содержит семантический компонент «страх», а другая — компонент «восторг, восхищение». Например,

Gott ist die Lieb und lässt die Welt erlösen. Dies kann mein Geist mit Schrecken und Entzücken am Kreuz erblicken («Бог есть любовь и Спаситель мира; с ужасом и восторгом созерцаю я очами сердца своего твой Крест»).

Wenn ich dies Wunder fassen will, / so steht mein Geist vor Ehrfurcht still («Пытаясь постичь чудеса Твои, мой дух застывает в благоговении»).

Таким образом, объект, вызывающий эмоцию, воспринимается не как опасный, а как исключительно благой, могущественный, бесконечно превосходящий человека.

Четвертую группу каузаторов можно объединить под названием «Будущее». Эти контексты выражают сомнения, неуверенность в будущем и страх неопределенности, который одолевает каждого человека в течение жизни. В корпусе данная группа представлена лексемами с семантикой *Zukunft* (будущее) и *Morgen* (завтрашний день):

Wir glauben deinem Wort und fürchten doch das Morgen («Мы верим твоему слову и всё же страшимся утра»).

Bange vor der unbekannten Zukunft / legen wir dies Kind in deine Arme («Страшась неизвестного будущего, мы вверяем это дитя в Твои руки»).

Наконец, к пятой группе, условно названной «Жизненные испытания», были отнесены причины страха, связанные с жизненными трудностями, невзгодами, несчастьями. Превратности судьбы часто выражаются метафорически: каузаторами страха могут выступать ночь, темнота или буря. Например,

Mich hat auf meinen Wegen manch harter Sturm erschreckt; / Blitz, Donner, Wind und Regen hat mir manch Angst erweckt; / Verfolgung, Haß und Neiden, ob ich's gleich nicht verschuld't, / hab ich doch müssen leiden und tragen mit Geduld («Бури и грозы встречают меня на земном пути, устрашают дожди и ураганы; обрушаются гонения, вражда и злоба; не моя в том вина, но я должен смиленно это принимать»).

Langer Nächte Unheilsschritt / muss mich nun nicht mehr erschrecken («Мне больше не страшны шаги беды в долгой ночи»).

Du bist's allein, Herr, der stets wacht, / zu helfen und zu stillen, / wenn mich die Schatten finstrer Nacht / mit jäher Angst erfüllen («Ты вечно бдишь и готов утешить, когда во мраке ночи меня охватывает страх»).

Отметим в заключение, что в сферу нашего анализа не вошли многочисленные контексты, в которых наличие страха постулируется как неизбежный атрибут земной жизни без эксплицитного объяснения причин этого состояния, что соответствует понятию метафизического страха-тоски (*Angst*), которое подробно разработано в философии экзистенциализма, но изначально восходит к теологии Лютера. Здесь *Angst* выступает как немотивированный страх, беспредметный и беспричинный [4, с. 576; 5, с. 35].

Итак, в результате проведенного корпусного контент-анализа было выявлено пять основных групп каузаторов страха в немецком религиозном дискурсе: смерть, Судный день, величие Бога, будущее и жизненные испытания. Определение наиболее актуальных для представителей лютеранской культуры причин возникновения страха позволило дополнить описанное в научной литературе представление о страхе в немецкой языковой картине мира. Выявленные каузаторы демонстрируют культурные предпочтения и ценностные представления данной лингвокультурной общности. Перспективным направлением будущих исследований видится сопоставительный анализ осмыслиения страха и его каузации в немецкой лютеранской и русской православной лингвокультуре.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Демидкина Е.А. Каузаторы страха в повести М. Вальзера «Ein fliehendes Pferd» / «На полном скаку» // Известия ВГПУ, № 4(277), 2017. С. 197–200.
2. Evangelisches Gesangbuch – Ausgabe für die Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Niedersachsen und für die Bremische Evangelische Kirche, Hannover/Göttingen, eingeführt im Advent 1994.
3. Булатова А.М. Лексико-фразеологические средства презентации эмоционального концепта страха в немецком и русском языках: Дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2015. 223 с.
4. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / пер. с англ. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
5. Чеснокова Л.В. Метафизический страх и тоска в немецкой и русской культурах. Дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2015. 153 с.

К ВОПРОСУ О ЗНАЧИМОСТИ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ЭПИЧЕСКОЙ ПОЭМЫ ДЖ. МИЛЬТОНА «ПОТЕРЯННЫЙ РАЙ»
ДЛЯ АДЕКВАТНОГО ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В XVIII–XIX веках русскому читателю было весьма интересно творчество Дж. Мильтона. Однако после революции 1917 года и начавшейся борьбы Советской власти с религией Мильтон утратил былую популярность. В настоящее время произведения Дж. Мильтона являются в основном объектом изучения литературоведов и лингвистов.

Бесспорным является тот факт, что Джон Мильтон по своей значимости в английской литературе следует сразу после Уильяма Шекспира, однако его творчеству исследователями уделяется гораздо меньше внимания [1]. Представляется, что рассмотрение эпической поэмы «Потерянный рай» в аспекте выявления и анализа структурно-семантических особенностей текста с целью выбора адекватных переводческих решений может способствовать повышению интереса к подобного рода произведениям. Адекватный перевод также должен помочь современному читателю понимать как связи между событиями поэмы и социокультурными и политическими событиями описанного в произведении исторического периода, так и идею и скрытые смыслы, заложенные автором произведения. Этим и обуславливается *актуальность исследования*.

Целью данной статьи является выявление отдельных структурно-семантических особенностей поэмы Дж. Мильтона «Потерянный рай» и установление специфики их влияния на возможные переводческие решения.

Существуют несколько вариантов перевода эпической поэмы «Потерянный рай». Впервые произведение было переведено в прозе В. Петровым. Переводчик представил три первые главы поэмы. Первая глава принципиально важна, поскольку именно она посвящена развитию идеи об утрате Рая Сатаной. Однако перевод последующих глав, содержащих информацию о дальнейших глобальных эпических событиях, не был завершен. Перевод А. Штейнберга является одним из наиболее известных существующих переводов.

Of Man's first disobedience, and the fruit
Of that forbidden tree, whose mortal taste
Brought death into the World, and all our woe,
With loss of Eden, till one greater Man
Restore us, and regain the blissful seat,
Sing, Heavenly Muse, that on the secret top
Of Oreb, or of Sinai, didst inspire
That shepherd who first taught the chosen seed
In the beginning how the heavens and earth
Rose out of Chaos: or, if Sion hill
Delight thee more, and Siloa's brook that flowed
Fast by the oracle of God, I thence
Invoke thy aid to my adventurous song,
That with no middle flight intends to soar
Above th' Aonian mount, while it pursues
Things unattempted yet in prose or rime.

Прежде всего, необходимо отметить, что текст оригинала изобилует многочисленными примерами инверсии, которая, к моменту написания поэмы, уже не являлась частотным синтаксическим приемом в литературном английском языке. В

рассматриваемом отрывке-вступлении Поэт обращается к Музе за помощью в создании чего-то, что никто до него еще не смог осуществить. Это действительно так. Даже «Одиссея» и «Энеида» уступают «Потерянному раю» по масштабности действия. Так, Мильтон сначала говорит о событиях поэмы, подчеркивая именно их значимость, а не значимость своего обращения к Музе. Примечательно, что в оригинале весь отрывок является одним предложением. Тем не менее, в существующих переводах на русский язык его всегда делят на несколько синтаксических элементов, и на первом месте оказываются лирические восклицания, а не авторское перечисление предпосылок для дальнейших событий, которые являются метафорами, отражающими мир времен Дж. Мильтона.

Перевод А. Штейнберга:

О первом преслушанье, о плоде
Запретном, пагубном, что смерть принес
И все невзгоды наши в этот мир,
Людей лишил Эдема, до поры,
Когда нас Величайший Человек
Восставил, Рай блаженный нам вернул,-
Пой, Муза горня! Сойди с вершин
Таинственных Синая иль Хорива,
Где был тобою пастырь вдохновлен,
Начально поучавший свой народ
Возникновенью Неба и Земли
Из Хaosа; когда тебе милей
Сионский холм и Силоамский Ключ,
Глаголов Божьих область,- я зову
Тебя оттуда в помощь; песнь моя
Отважилась взлететь над Геликоном,
К возвышенным предметам устремясь,
Нетронутым ни в прозе, ни в стихах.

Тем не менее, структура предложений в поэме Мильтона – это не единственная специфическая особенность произведения. Необходимо учитывать и экстралингвистические особенности, такие как знание самой поэмы, предпосылок к ее созданию и политической подоплеки, которые также должны находить свое отражение в переводе художественного произведения.

Наиболее важными являются те, которые связаны с биографией автора и историческим периодом его жизни, который повлек за собой масштабность его произведения: гражданская война в Англии 1644-1649 гг., свержение монархии, правление Кромвеля в течение десяти лет, а последовавшая за этим Реставрация монархии [1].

Первая книга Дж. Мильтона стала самым его известным произведением. Это объясняется особым сочувствием Мильтона к Сатане, в чьем бунте против Бога мы узнаем бунт поэта против власти, а в восстании ангелов – революцию. Впрочем, перевод, основанный только на представлении исторических и биографических данных, не может полностью соответствовать всей глубине оригинала. Борьба с монархией, борьба за республику в воззрении Мильтона – лишь начало в войне за великое будущее человечества [2].

Представляется интересным уделить внимание такому приему, как проникновение лирических моментов и проявление драматического напряжения в классическое эпическое повествование в последних книгах поэмы. Это очевидно, поскольку традиционно в эпических произведениях действие является основополагающим элементом структуры. Однако к восьмой книге по мере повествования и развития сюжетной линии меняется сам человек как главный

персонаж поэмы. В эпоху литературного творчества Дж. Мильтона, персонажи эпопей почти никогда не менялись, это были константные герои. Они выражали больше традицию, некий общественный штамп, нежели отдельную личность. Поэтому привнесенный Мильтоном в эпическое повествование эмоционально-драматический аспект (драматическое изображение Адама и Евы, а также их судьбы и жизни, в которой первые люди по-настоящему стали людьми: смертными и человечными) должен, несомненно, учитываться переводчиками в качестве одного из влияющих на используемые переводческие приемы факторов [3]. Необходимо отметить, что не всем переводчикам удалось удачно передать эту тему поэмы, где требовалось сохранить и эпические, и драматические черты.

Например, в девятой книге Мильтон пишет:

So judg'd he Man, both Judge and Saviour sent,
And th' instant stroke of Death denounc't that day
 Remov'd far off; then pitting how they stood
 Before him naked to the aire, that now
 Must suffer change, disdain'd not to begin
 Thenceforth the forme of servant to assume,
 As when he wash'd his servants feet, so now
 As Father of his Familie he clad
 Thir nakedness with Skins of Beasts, or slain,
 Or as the Snake with youthful Coats repaid;
 And thought not much to clothe his Enemies:
 Nor hee thir outward onely with the Skins
 Of Beasts, but inward nakedness, much more
 Opprobrious, with his Robe of righteousness,
 Praying cover'd from his Fathers sight.

Далее Мильтон продолжает перечисление животных, шкуры которых он отдал людям из жалости к ним: не к их физическим неудобствам, но к и их раскаянию. Таким образом, и Бог, и твари, населявшие Рай, чем-то пожертвовали ради людей. Этому отрывку также добавляет драматизма то, что Мильтон сделал ссылку к событиям Евангелия, где Иисус омыл ноги своим ученикам. Однако этот драматизм сюжета сохранен не во всех переводах. Например, в переводе О.Н. Чюминой не учтены детали: не были упомянуты все жертвы, принесенные ради успокоения человека, а упоминание омовения ног отсутствует в тексте перевода совсем.

Таковъ былъ судъ Его надъ человѣкомъ.

Но, видя ихъ нагими предъ Собой,
 Подверженными воздуха вліянью,
Онъ послужить не погнулся имъ,
 Какъ послужилъ Своимъ ученикамъ,
И кожами звѣриными прикрылъ ихъ.

 Надъ наготой души умилосердясь,
 Которая постыднѣе тѣлесной,
Онъ и ее покровомъ правосудья
 Укрыль отъ взора Господа-Отца
И вновь къ Нему со славою вознесся,
 Оповѣстивъ о томъ, что совершилось,
Хотя Отцу извѣстно было все.

Еще одна особенность, на которую необходимо обращать внимание при переводе – хронология событий в самом произведении, которая не совпадает с библейским течением времени, в противном случае могут иметь место фактические ошибки в переводе. Структура произведения-оригинала такова, что события в поэме четко делятся на «до» и «после» потери Рая. Причем не только людьми, но и Сatanой,

но это и является завязкой. Самое сложное же в хронологии поэмы – это события до падения Люцифера. Мильтон использовал прием «рассказ в рассказе», чтобы через историю ангела, поведанные Адаму и Еве, ввести план «до» [4]. Причем этот рассказ занимает довольно большой объем в книге: вплоть до девятой книги.

Выходы. Выявленные отдельные структурно-семантические особенности эпической поэмы «Потерянный рай» позволяют выработать основные тактики работы с содержанием поэмы с целью адекватной его передачи. Опираясь на них, можно выбрать предпочтительный вариант перевода, особенно с учетом исторического контекста, имеющего прямое отношение к смыслу поэмы. Однако для переиздания имеющихся вариантов перевода или создания нового перевода этих знаний недостаточно, поскольку важно также детально изучить и в дальнейшем учитывать лингвистические особенности поэмы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аникст А.А. Джон Мильтон: Вступительная статья к поэме Дж. Мильтона «Потерянный рай» // Мильтон Дж. Потерянный рай. М.: Художественная литература, 1976. С. 5–20.
2. Самарин Р.М. Творчество Мильтона в оценке В. Г. Белинского / Р. М. Самарин // Самарин Р.М. Зарубежная литература : Учеб. пособие для филол. спец. вузов / Сост. М.Р. Волкова ; Предисл. А.В. Русаковой ; Послесл. Б.Л. Сучкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Высш. шк., 1987. – С. 115–123.
3. Михальская Н.П. История английской литературы. М., 2007. – С. 78
4. Соколова М.Ю. Особенности пространственно-временных характеристик поэмы Джона. Мильтона «Потерянный рай»: дисс. канд. филол. наук / Соколова М.Ю. Нижний Новгород. 2011. – С. 175.

УДК 811.111-26

А.С.Павлова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭЗИИ ЭДГАРА АЛЛАНА ПО И ПРОБЛЕМЫ ЕЁ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Творчество известного американского классика Эдгара Аллана По представляет большой интерес для литературоведов и переводчиков всего мира, в том числе и для переводчиков из России. Он внёс неоценимый вклад в мировую литературу, а его идеи всё так же оказывают культурное влияние на мировое сообщество.

Целью данной работы является рассмотрение ключевых стилистических особенностей лирики Эдгара Аллана По, а также выявление трудностей перевода его стихотворных произведений на русский язык.

Для достижения поставленной цели были сформулированы *следующие задачи:*

1) описать основные положения творческой концепции поэта, а также основные стилистические особенности его лирики;

2) рассмотреть и проанализировать имеющиеся русскоязычные переводы стихотворений автора.

Методами исследования стали изучение теоретических источников, сравнительно-сопоставительный анализ и обработка полученных данных.

Эдгар Аллан По (1809-1849) по праву считается одним из самых выдающихся поэтов, писателей и литературоведов 19 века. Эдгар По был довольно эксцентричной личностью, обладающей исключительным талантом, благодаря чему идеи, воплощаемые в его произведениях, действительно трудно понять простому обывателю.

Эмоционально-психологическое воздействие на читателя – это базовый принцип поэтической манеры автора, который он сам называл «тотальным эффектом»,

характерной чертой которого являлось единство. По мнению самого поэта, все аспекты поэзии и все принципы её организации должны подчиняться непосредственно этому эффекту. Главным и важнейшим предметом поэтики Эдгара По можно считать что-то «прекрасное», понимаемое в широком смысле. Три сферы жизни пробуждали в поэте чувство прекрасного: искусство, окружающий мир и природа человеческих отношений, имеющая довольно узкую направленность в его произведениях.

Для поэта была важна эмоциональная составляющая отношений на грани любви и смерти, т.к. в реальной жизни поэт неоднократно переживал смерть близких его сердцу женщин. Неординарность таких произведений состоит в том, что лирический герой потрясён невозвратной потерей любимой, и это чувство отражается в его изменчивом состоянии с постоянно меняющимися сторонними ассоциациями. Мысли будто ускользают в замутнённом сознании лирического героя, который переживает глубокое скорбное чувство, сопровождающее чувство любви к человеку, которого уже не вернуть. Сознание будто бы постоянно в движении и заставляет героя многократно повторять одну и ту же навязчивую мысль, которую нельзя уловить до конца. Неоднократные повторы воспринимаются читателем как психологическое замедление поражённого сознания или же демонстрация душевного надлома, который он наблюдает в стихотворении [1].

Так, например, поэма «Ворон» содержит множество повторов. Последняя строфа оригинала начинается словами: “And the Raven, never flitting, still is sitting, still is sitting...” В этой строке повтор используется для того, чтобы подчеркнуть неподвижность Ворона, который будет сидеть без движения, напоминая лирическому герою о тщетности его надежд на счастье и о необратимости времени. Все переводчики находят способы выразить состояние лирического героя с помощью повторов. Д. Мережковский: «И сидит, сидит с тех пор он / Там над дверью чёрный Ворон.» К. Бальмонт: «И сидит, сидит зловещий, Ворон чёрный, Ворон вещий...». Особо выделяется вариант перевода этой строки В. Брюсовым, который находит перевод, конгениальный оригинальному: «И как будто с бюстом слит он, все сидит он, все сидит он...». Повторяющееся «всё сидит он, всё сидит он» и буквально, и музикально передает “still is sitting, still is sitting”.

Суггестивность (поэтические образы, мотивы, литературные приёмы) стихотворных произведений подразумевает метафоричность поэзии. Но у метафоризма Эдгара По существуют свои особенности, которые представляют собой одну из главных трудностей, стоящих перед переводчиками его поэзии. Одна из особенностей состоит в том, что он образует метафоры вокруг символов, предстающих перед читателем в качестве распознавательных знаков среди множества метафорических оборотов. А метафорические образы, в свою очередь, во многих случаях сами являются символами, и порою очень трудно увидеть разграничение между ними [1].

Лирика Эдгара По, бесспорно, полна символики чувств, звуков, запахов, цветов, красок. Кроме того, она наполнена различными аллюзиями – литературными, мифологическими и библейскими, так как поэт вдохновлялся человеческой культурой, мифами, поверьями, архитектурой, священными писаниями, фольклором и мировой поэзией [2]. Например, такие мифологические аллюзии, как “plutonian shore” и “balm in Gilead” могут быть представлены в переводе совершенно по-разному. В греческой мифологии “The Night’s Plutonian Shore” – это берег реки Стикс во владениях царя подземного мира мёртвых Плутона. Души умерших Харон переправляет через реку Стикс в его мрачные владения. Жизнь поэта была полна утрат, и в поэме есть предчувствие того, что и самому ему положен недолгий земной срок. Михаил Зенкевич использует для данной аллюзии перевод «ночной простор» в то время, как Константин Бальмонт прибегает к более широкой трактовке – «царство тьмы, где ночь всегда». Валерий Брюсов, полагаясь на то, что читателю знакомо имя Плутона, решает оставить

его в переводе: «...берегов, где ночь всегда! Как же царственno ты прозван у Плутона?»

Пятнадцатая строфа оригинала оканчивается аллюзией-вопросом: “Is there – is there balm in Gilead?” Вопрос отсылает читателя к пророку Иеремии из Ветхого Завета, которому принадлежит фраза «Разве нет бальзама в Галааде?», что обозначает «разве нет исцеления?», но лирический герой всех рассматриваемых переводчиков ищет мира и забвения, а не исцеления. Дмитрий Мережковский отказывается от передачи библейской образности: «Будет ли … / Сердцу отдых навсегда?» У Константина Бальмонта в пятнадцатой строфе не передан мотив исцеления, но повторяется мотив забвения, на котором построена предыдущая строфа: «О скажи, найду ль забвенье, – я молю / Скажи, когда?» Лирический герой Валерия Брюсова ищет мира, а не исцеления: «В Галааде мир найду я? Обрету бальзам когда?» Следует отметить, что Брюсов первым из русских переводчиков использовал слово «Галаад».

К одной из наиболее примечательных особенностей можно отнести музыкальность лирики Эдгара По. Согласно его собственному утверждению, поэзия – это создание прекрасного при помощи ритма. Он воспринимал музыкальность как всю звуковую организацию стихотворного произведения, включая ритм, рифму, строфику, рефрен, аллитерацию, в единстве со смыслом, благодаря которой создается эмоциональная составляющая произведения [3].

В поэме «Ворон» постоянная рифма шестой строки встречается во всех восемнадцати строфах оригинала (“nothing more”, “evermore”, “nevermore”). Более того, с ней рифмуются вторая и четвёртая-пятая строки. Эмоциональное воздействие на читателя оказывает рефрен “Nevermore”, которым заканчивается почти каждая строфа, он плавно нагнетает напряжение и овладевает воображением. Мелодико-связующим элементом стихотворения является мужская рифма [o:], которой они все оканчиваются. Благодаря этой рифме образуется единство всех восемнадцати строф поэмы, что очень важно для её целостного восприятия. Стоит отметить, что при переводе это единство нарушается вследствие того, что в русском языке практически невозможно подобрать перевод для “nothing more” («больше ничего»), который будет рифмоваться с “evermore” («навсегда») и “nevermore” («никогда»). Далее рассмотрим, как справились с этой задачей такие переводчики, как Д. Мережковский, К. Бальмонт, В. Брюсов и М. Зенкевич.

Дмитрий Мережковский заканчивает шесть строф рефреном «больше ничего» и одиннадцать – рефреном «никогда». Константин Бальмонт варьирует концовку первых семи строф, используя слова «дней», «ничего», «ко мне», «над ней», которые не имеют общей рифмы с «никогда», но переводчик вводит этот рефрен в конце восьмой строфы так же, как и в оригинале. У Валерия Брюсова шесть строф оканчиваются рефреном «больше ничего», а одиннадцать строф – рефреном «больше никогда». Обращает на себя внимание то, что переводчику удалось найти более точное соответствие слову “nevermore” – «больше никогда», «никогда вовеки». Михаил Зенкевич же для сохранения рифмы решил не переводить “nevermore” на русский язык, оставив английскую версию данного слова, которая, к удивлению, гармонично вписывается в общую картину повествования.

Стоит отметить, что перевод К. Бальмонта по праву считается лучшим, т. к. переводчик добился мелодичности и музыкальности, присущей лирике Эдгара По, применяя рефrenы и приём повтора, как и у автора оригинала. Константин Бальмонт акцентировал внимание именно на содержании, образности и мелодике. Он был готов пожертвовать формой ради создания эмоционального впечатления от стихотворного произведения. Для других же переводчиков основным элементом является формальная организация стихотворения – лексико-грамматический уровень, и они могут пренебречь некоторыми оборотами и образами [3].

Анализ переводов стихотворных произведений Эдгара Аллана По подтверждает тезис, что создание адекватного перевода поэтического текста – очень трудный и трудоёмкий процесс, что обуславливает теоретическую и практическую значимость дальнейшего изучения перевода поэзии. Сложная звуковая организация накладывает определённые ограничения на выбор вариантов перевода, но при этом специфичные образы и символы могут предоставлять свободу для переводчика. Следовательно, перевод поэзии Эдгара Аллана По – это довольно специфическая и трудная задача, которая предполагает наличие у переводчика определённых знаний и языковых умений, таланта к написанию стихотворений и желания ознакомиться с личностью и творчеством автора для полного понимания того, что он хотел передать в своих произведениях. Эта задача, стоящая перед переводчиками поэзии, предоставляет возможность развивать и совершенствовать свои переводческие навыки, и, скорее всего, благодаря этому насчитывается достаточно большое количество переводов довольно небольшого, но от этого не менее значимого поэтического наследия американского автора.

ЛИТЕРАТУРА:

1. По Э. Философия творчества. // Эстетика американского романтизма. М., 2002. – С. 4-120.
2. Цюрупа В.П. Поэма Э.А. По «Ворон»: Опыт концептуального изучения художественного текста на занятиях по синтетическому чтению. Вестник Краунц: серия «Гуманитарные науки». – 2010. – № 1 (15). – С. 44-49.
3. Михина М.В. Эдгар Аллан По, новеллист, поэт, теоретик, и французская поэзия второй половины XIX века: автореф. дис. канд. филол. наук / Михина М.В.; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1999. – С. 16-18.

УДК [821.134.2(8)“19”-31:81’25]=134.2

К.Э. Тарасова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ФРЕЙМОВЫЙ АНАЛИЗ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РОМАНА ГАБРИЭЛЯ ГАРСИЯ МАРКЕСА «СТО ЛЕТ ОДИНОЧЕСТВА»

В процессе межкультурной коммуникации часто приходится сталкиваться с понятиями, которые не известны иноязычному реципиенту в силу различий между лингвокультурами. При переводе текстов, содержащих культурно-маркированные слова, или, иначе, безэквивалентные лексические единицы, переводчики как посредники между культурами должны преодолеть эти межкультурные несоответствия в тексте перевода, прибегнув при этом к pragматической адаптации. Успешность межъязыковой коммуникации при этом определяется методологически корректным анализом различий концептуальной и языковой картин мира в лингвокультурах исходного и переводящего языков и адекватным применением переводческих приемов для выравнивания данных различий.

Данная статья посвящена сопоставлению исходного и переводного текстов романа Г. Гарсия Маркеса «Сто лет одиночества» (два перевода с испанского на русский (Н.Я. Бутыриной и В.С. Столбова, М.И. Былинкиной) и перевод с испанского языка на английский (Г. Рабасса)). В работе демонстрируется использование метода фреймового анализа для выявления степени полноты и эквивалентности передачи фрагмента картины мира «Растительный мир (флора)».

Цель данной статьи – выявление заполняемости слотов в переводах на русский и английский языки и определение, в каком языке безэквивалентные лексические единицы отражены более полно. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: проанализировать безэквивалентные лексические единицы романа

и способы их перевода с испанского языка на русский и английский; составить модели фрейма «Флора» в исходном и переводных текстах; определить заполнение слотов в переводных текстах, что позволит выявить, в каком переводе наиболее полно переданы культурно-маркированные понятия.

Изучением явления безэквивалентности занимались такие исследователи, как В.Г. Костомаров, Л.С. Бархударов, В.С. Виноградов, А.О. Иванов, В.Н. Комиссаров и другие. А.О. Иванов под безэквивалентной лексикой понимает лексические единицы, не имеющие эквивалентов в языке перевода. Под эквивалентами отечественный лингвист понимает единицы, при помощи которых возможно передать все релевантные в пределах данного контекста значения на аналогичном уровне плана выражения [1, с. 9-10]. Безэквивалентные лексические единицы – это те понятия и явления, которые являются характерными для определенной культуры и отображают картину мира конкретно взятого народа.

Основателем фреймового анализа считается М. Минский, в методологию лингвистических исследований такой подход был введен Ч. Филлмором, Т.А. ван Дейком и др. В российской лингвистике применение фреймового подхода в сравнительно-сопоставительном переведоведении исследуется Е.А. Огневой и др. В данной статье под фреймом понимается особая структура культурного знания о мире, которая содержится в когнитивных структурах носителей определенной культуры. Т.А. ван Дейк понимает под фреймами единицы знаний, организованные вокруг определенного концепта. Эти единицы содержат информацию, которая ассоциируется с определенным концептом, таким образом фреймы определяют то, что типично и характерно для данной культуры [2, с. 16-17]. Говоря о фреймовом подходе, следует также рассмотреть понятие «концепт». Под художественным концептом Е.А. Огнева понимает компонент концептосферы автора, который несет в себе понятия, характерные для определенного народа и исторически устойчивые, а также когнитивно-прагматически значимые для развития сюжета в сознании автора. Эти понятия воссоздают национальный колорит и требуют от переводчика знания определенных межкультурных особенностей [3, с. 12]. Таким образом, анализ фреймов, организованных вокруг определенного концепта, поможет лучше изучить картину мира языка оригинала и установить, как данные культурные особенности соотносятся в языках перевода.

В данном исследовании были выбраны безэквивалентные лексические единицы, относящиеся к фрейму «флора». В табл. 1 показаны компоненты фрейма «флора». В данный фрейм входят субфреймы «ландшафт», «деревья», «травы», «фрукты» и «овощи», которые в свою очередь включают следующие слоты: «páramo», «llanos», «selva», «ceiba», «caladium», «guayaba», «plátano», «ahuymata».

Таблица 1 Фрейм «флора»

Флора						
Ландшафт		Деревья	Травы	Фрукты		Овощи
páramo	llanos	selva	ceiba	caladium	guayaba	guayaba

В ходе сопоставительного анализа значения данных лексем определялись методом анализа словарных дефиниций, компонентного анализа семного состава и контекстуального анализа. Результат сопоставления представлен в Таблице 2.

Таблица 2. Сопоставительный анализ лексем фрейма «флора»

ИТ	ПТ1 (В.С. Столбов и Н.Я. Бутырина)	ПТ2 (М.И. Былинкина)	ПТ3 (Г. Рабасс)
----	--	----------------------------	--------------------

Продолжение таблицы 2

páramo	горы	равнина, степные области, высокогорья	highlands
llanos	равнина	равнина	plains
selva	сельва	сельва	jungles
ceiba	сейба	дерево-сейба	ceiba tree
ahuyama	ауйяма	тыква	ahuyama
plátano	банан	банан	banana
malanga	маланга	маланга	caladium
guayaba	гуайава	гуайава	guava

Таблица 2 представляет собой визуализацию заполнения слотов в соответствующих фреймах. Лексемы в исходном тексте обозначены белым цветом. Изменение цвета соответствующей ячейки свидетельствует об изменении в содержании понятия в данной ячейке. Изменение на светлый оттенок означает незначительные отклонения в передаче второстепенных сем либо вероятную затемненность семантики для рецептора перевода. Светло-серый цвет ячейки означает устранимость культурной маркированности слова при сохранении его предметного значения, серый цвет – опущение сем, определяющих важные признаки предмета, темно-серый цвет – включение сем, противоположных по смыслу семам лексемы в ИЯ.

В ПТ1 перевод почти всех слотов выполнен с использованием таких переводческих приемов, как транскрипция и транслитерация, то есть перевод данных безэквивалентных лексических единиц полностью отображает характерную особенность природного мира Колумбии. При переводе «*páramo*» и «*llanos*» используется приближенный перевод. Парамо (высокогорные луга и нагорья Анд) и льянос (саванны) характеризуют определенный ландшафт, характерный для Колумбии. Таким образом, данный слот не может считаться полностью заполненным, так как в переводах в полной мере не отражена задуманная автором картина мира.

В ПТ2 слот «*páramo*» является полностью незаполненным, также стоит заметить, что М.И. Былинкина предлагает три разных перевода данной единицы. В первый раз для перевода данной лексической единицы используется слово «*равнина*», которое противоречит определению «*парамо*». Далее для перевода «*páramo*» переводчик подбирает не подходящее по значению словосочетание «*степные области*». И только в третий раз слот можно считать частично заполненным, так как М. И. Былинкина использует аналог «*высокогорья*», которые по значению теперь совпадают с исходной безэквивалентной лексической единицей. При переводе данного слота была неправильно передана культурная маркированность, что может привести к неправильному восприятию понятия. Остальные слоты в ПТ2 заполнены полностью или частично, как это видно из Таблицы 2 (для перевода «*llanos*» используется приближенный перевода, а для «*ahuayama*» – гипонимический перевод).

В ПТ3 «*páramo*» переведено с помощью аналога «*highlands*». Такой перевод не отображает национально-территориальный колорит, но точно дает представление о местности: для англоговорящего читателя «*highlands*», скорее всего, ассоциируется с Шотландским высокогорьем. Слот «*malanga*» в данном переводе не заполнен, так как маланга и каладиум (англ. «*caladium*») относят к разным родам одного семейства; однако каладиум является ядовитым растением, а в контексте перечисляются съедобные сельскохозяйственные культуры.

В ПТ1, ПТ2 и ПТ3 слот «*plátano*» переведен с помощью приближенного перевода, однако при этом утрачиваются важные признаки данного фрукта. Так как в контексте перечислялись овощи, которые жители Макондо выращивали и употребляли в пищу, то, скорее всего, уместнее был бы перевод «*платано*» (в русских переводах) и

«plantains» (в английском переводе). «Plátano» и «banano» в общем смысле обозначают банан, но платано – это крупные овощные бананы, которые в Южной Америке перед употреблением в пищу жарят или варят.

Таким образом, слоты, относящиеся к данным субфреймам, можно считать заполненными, так как они отражают растительный мир Колумбии, который хотел показать Г. Гарсия Маркес своему читателю.

Проведя анализ фрейма «флора» романа Г. Гарсия Маркеса «Сто лет одиночества» можно сделать следующие выводы:

- Фреймовый анализ помогает тщательно рассмотреть конкретно взятый аспект и установить, насколько полно передана картина мира языка оригинала в переводах.
- Проанализировав перевод слотов, можно сказать, что почти во всех случаях они заполнены полностью или частично, что дает читателю правильное представление о растительном мире Колумбии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иванов, А. О. Безэквивалентная лексика. – СПб.: Типография издательства СПбГУ, 2006. – 200 с.
2. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
3. Огнева Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. – М., 2013. – 282с.

УДК 811.161

Ю.Р. Быковская

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ АППРОКСИМАЦИИ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО НАУЧНОГО ДИСКУРСА

Данная работа посвящена количественному анализу распространенности средств выражения категории аппроксимации в текстах научного дискурса на русском языке. Категория аппроксимации относится к модусным и активно исследуется на материале английского языка, однако русский научный дискурс в этом отношении рассмотрен мало. Модусная категория отражает «продуманное отношение» [1, с.91] адресанта к содержанию высказывания, что обусловливает ее концептуально-языковую природу [2, с.33], т.е. способность выражать культурно-специфичные знания о картине мира носителей языка. Данное свойство языковой категории затрудняет процесс ее декодирования в тексте, осмысления и дальнейшего самостоятельного использования не-носителями языка. Поэтому работа представляется актуальной в вопросах обучения иностранцев русскому языку, т.к. данный аспект языковой компетенции является необходимым условием успешной академической и профессиональной коммуникации в русскоязычной среде.

В современной лингвистике языковую категорию принято определять как «класс языковых объектов с общими концептуальными характеристиками» [3, с. 6]. Данные характеристики могут быть выражены средствами различных уровней языка [2, 4, 5]. Таким образом, в сферу изучения категории аппроксимации мы включаем разноуровневые средства презентации, выражающие общее значение неуверенности, приблизительности, примерной оценки качества или количества [3, 4]. Данное инвариантное значение выражается в русском языке с помощью аппроксиматоров - морфем, лексем, словосочетаний и синтаксических конструкций, имеющих в составе значения дифференциальную сему приблизительности [4, 5, 6]. Как правило, в тексте аппроксиматор реализуется в сочетании с другой языковой единицей, чье значение он

модифицирует (связанные аппроксиматоры), либо же приобретает аппроксимативную функции только в условиях определенного контекста, как, например, лексема «около», словоформа «в районе» и т.п. (свободные аппроксиматоры). Данная работа сосредоточена на связанных аппроксиматорах, выраженных лексическими средствами русского языка.

Особенность реализации категории аппроксимации в текстах академического дискурса заключается в том, что характер научного исследования предполагает высокую степень достоверности предоставляемой информации и ответственности автора работы за предлагаемое научное описание. Однако необходимо принимать во внимание тот факт, что при выдвижении разного рода гипотез использование аппроксиматоров необходимо для снижения категоричности текста. Эти факторы диктуют избирательность в использовании аппроксиматоров. Данное обстоятельство позволяет говорить об определенной традиции русского научного дискурса, сформировавшейся под влиянием общих требований к структуре и содержанию академического текста. Исходя из вышеизложенного, знание наиболее частотных аппроксимативных структур является важным условием для понимания научных текстов, а также для их самостоятельного составления.

На наш взгляд, изучение модусных категорий в курсе РКИ в целом и категории аппроксимации в частности сопряжено с определенными трудностями. Первая из них - это отсутствие словарей релевантных коллокаций, отобранных на основе частотности их употребления в академическом дискурсе. С целью изучения этого аспекта нами был проведен анализ случайной выборки научных статей, посвященных изучению проблем современной психолингвистики, общим объемом 30 191 словоупотреблений, выполненный с помощью методов корпусной лингвистики. Результаты показали, что синонимичные связанные аппроксиматоры, во-первых, употреблены с различием в частотности в среднем в 33%, а во-вторых, в общей сложности составляют менее 0,0012% от всего текста (Таблица 1):

Таблица 1. Анализ частотности употребления лексических аппроксиматоров в научном тексте

Аппроксиматор	Количество словоупотреблений
достаточно	19
весьма	9
едва ли	2
приблизительно	2
чуть	1
примерно	1
так называемый (ая, ое, ые)	1
весьма	0

Необходимо обратить отдельное внимание на омонимичность наречий-аппроксиматоров и кратких форм прилагательных, как в случае со словами *достаточно*, *приблизительно*, *примерно*. Например, из 22 словоупотреблений лексемы *достаточно*, зафиксированных программой-конкордансером (см. Рисунок 1), 19 являются аппроксиматорами со значением приблизительности оценки качества

(например, предложения 6, 8 и т.п.), а три выражают минимально необходимое условие для выполнения определенного действия (предложения 7, 11).

6	х показателей ни по одной шкале,	достаточно высокие позитивные о	Без названия 2
7	общениями. Это не- необходимо и	достаточно для того, чтобы накопи	Без названия 2
8	лов-когнитологов, их представляют	достаточно известные научные шк	Без названия 2
9	ной концептосфере как концепты,	достаточно известные, объективн	Без названия 2
10	щие выводы. Оба концепта имеют	достаточно объемное и яркое ядр	Без названия 2
11	учебники для юри- стов [2. С. 39].	Достаточно открыть любой толков	Без названия 2
12	с направлений можно считать уже	достаточно оформившимся в совр	Без названия 2
13	зедко проявляют особое умение из	достаточно очевидных явлении фс	Без названия 2
14	их, дают возмож- ность говорить о	достаточно позитивном отношени	Без названия 2
15	стивно освоенные, и вместе с тем,	достаточно различные по содержа	Без названия 2
16	нее зрелого возраста обнаружили	достаточно ровное реагирование	Без названия 2
17	и-тенз к младограмматикам было	достаточно сложным. Как заметил	Без названия 2

Рисунок 1. Анализ дистрибуции аппроксиматора «достаточно»

Приведенные примеры обусловливают важность подробного изучения сочетаемости аппроксиматоров с другими членами предложений и их функционирования в контексте. Это вторая сложность, с которой сталкиваются иностранные студенты, изучающие русский язык. Незнание привычной дистрибуции аппроксиматора затрудняет, во-первых, его идентификацию и восприятие в тексте, а во-вторых, делает невозможным его «естественное» включение в научный текст. Результаты проведенного анализа демонстрируют, что наиболее характерным для русского академического текста является употребление аппроксиматора «достаточно» в интерпозиции в сочетании с прилагательным или наречием (см. Рисунок 1), в отличие, например, от англоязычного дискурса, где модификатор может образовывать коллокации и с существительными: *There was quite a crowd at the party!, It makes quite a difference when the wind isn't blowing* [7].

Модусная категория аппроксимации является важным конституирующими элементом русского научного текста как в письменной, так и в устной форме. Формирование и отработка навыков декодирования, обработки и самостоятельного использования экспонент для выражения данной категории представляется необходимым условием для успешного существования иностранца в русскоязычной научной среде как в качестве ученого, так и в качестве слушателя/студента. Приоритетной задачей дальнейшего исследования является анализ морфологических и синтаксических средств выражения категории приблизительности с целью составления гlosсария для изучающих русский язык как иностранный.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кобрина О.А. Модусные категории как способы выражения субъективного отношения человека к высказыванию // Вопросы когнитивной лингвистики –2006. – № 2 (008) – С. 90-100.
2. Болдырев Н.Н. Категории как форма презентации знаний о языке // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. к юбилею проф. Н.Н. Болдырева. Тамбов, 2005. - С. 16-39.
3. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики – 2006. – № 2 (008). – С. 5-22.
4. Дубовицкая Е.Ю. Категория аппроксимации в современном английском языке: автореферат. дисс. канд. филол. наук /Дубовицкая Екатерина Юрьевна. — Тамбов, 2006. – 45 с.
5. Васильева Л.В. Категория аппроксимации и языковые способы ее реализации в новостном дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 39 (177) – С. 29-32.
6. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

УДК 81-139

O.D.Mamonova
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

WAYS OF TRANSLATION OF RUSSIANISMS AND SOVIETISMS IN ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES

The current study is dedicated to Sovietisms and Russianisms translated for English-speaking readers. The topic remains acute because of the growing value of intercultural communication and the increasing interest in Russian culture. However, the proper understanding of Russianisms is still in question.

For that purpose articles covering Russian-American intercultural communication were studied.

Russian literature is rather popular in the U.S. among both native speakers and immigrants, because Russian is one of the ten most spoken languages in the country. Dubinina and Polinsky studied the aspects of using Russian in the U.S. and discovered that the first generation immigrants use English borrowings in their Russian speech. Some of these words are familiar and non-surprising to native speakers in Russia (for example, they use “постить” (from “to post”), “мониторить” (from “to monitor”) and “пиарить” (from “PR”) in daily speech), while the others are difficult to understand (“мисать” from “to miss” or “лизовать” from “to lease”). Since the immigrants learned Russian as their first language, we conclude that they are familiar with Russian culture and have less trouble reading the literature.

The language of the second generation immigrants or “heritage language” is more complicated. In general, they are familiar with Russian daily-life vocabulary, but borrow English grammatical structures (“Зачем ты спрашиваешь, если ты завтра будешь к нам приходить?”). Also, they have difficulties with interpreting relative clauses (like in “машина, которая объезжает по кругу велосипед” – “a car that circles a bicycle” and “машина, которую объезжает по кругу велосипед” – “a car that is circled by a bicycle”). However, they are interested in reading Russian literature and learning more about the culture of our country [1]. Even though some of them will be able to read original Russian texts one day, they may refer to translations into English, because proper translators’ comments will be helpful in understanding realia.

Soviet terms or Sovietisms are considered a challenge for translators, because this large group of words represents too specific realia, known in 1917-1990 and related to a particular culture only [2, 108]. However, English-speaking audience became familiar to Russianisms in the 16th century, and the largest number of Russian borrowings has been appearing in dictionaries from 1900 to 1950. That shows that the most of the borrowings were Sovietisms [3].

Soviet history, lifestyle and culture are studied by western specialists, and some transliterated borrowings with short comments are used in their articles [4].

Appropriate translation of fiction is also an issue, because apart from semiotic aspects, the context should be understood by an interpreter. He has to estimate the readers’ probable awareness of the foreign discourse and choose the foreignization/domestication strategy. This way, the newer the translation is, the more comments are needed for saving the colour [5].

The most popular examples of Soviet literature are novels “Master and Margarita” by Bulgakov and “The Twelve Chairs” by Ilf and Petrov. The following translation strategies are used:

- Transliteration and intra-textual gloss,
- Calques (for compounds)
- Literal translation

“Master and Margarita” has been translated into English seven times, and the study performed by N. Kaloh Vid shows that some sovietisms were transliterated (“Komsomol”). We assume that that occurred because they were familiar to the most of the presumable reading audience. In the meantime, others required immediate comments or intra-textual gloss (“Торгсин” – “Torgsin foreign currency store”, “a currency store” [5]).

The translations and interpretations of “The Twelve Chairs” were studied by Zang Goudong. It is noted, that the novel contains specific Soviet-related humor and thus provides great interest for translators. The first section of the article is dedicated to the interlingual translations of the book, and the second one tells us about the intersemiotic versions of the novel, such as movies and stage adaptations. Some rather bold actions were taken by directors in order to interpret the story to a viewer, so a great part of the national (post-revolutionary Russian and Soviet) colour was lost. On the other hand, film-makers have also had more freedom making such adaptations, as written by Zang Goudong in the conclusion, while the accurate translation of the jokes and the historical information is still a challenge for translators and intercultural communications specialists.

Having studied different aspects of historical context transmission, we agree with Zang Goudong on the issues with translation of the time-specific moments. Also, having collected the necessary material, we found that only eight of the relatively large number of Ilf’s and Petrov’s short stories (also known as feuilletons) were translated into English. The author of the article points out at the “small number of studies” (sic!) devoted to them. Presumably, that happened because of the stories being too specific for a foreigner to understand and evaluate.

Despite the detailed history of the novel, Zang Goudong describes the translations superficially, highlighting only some of the most significant differences between the existing versions [6]. That makes the whole article look merely like a list of translations for performing further studies. Besides, the author makes a factual mistake, stating that John Richardson’s translation was published in 1997, while according to some sources, it had been already known since 1960s [7] (For example, a 1961 “Vintage book” edition is for sale on abebooks.co.uk). Modern Russian researchers note that John Richardson tried to translate Sovietisms with generally known equivalents, and that led to the loss of colour [8].

However, the author wisely notices that an exciting plot still drives interest of international readers and translators, while the cultural difference bring various interpretations, which remain the object of studying. A new translation, made by Anne O. Fisher, is an object of further studies [9].

The study showed that there is no single universal method of proper transmission of Russianisms and Sovietisms, and translator should take their reading audience into consideration.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Dubinina I., Polinsky M. Russian in the U.S. [Электронный ресурс] // Slavic Languages in Migration (Slavische Sprachgeschichte). 2013. №6. Режим доступа: https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/33954782/Dubinina_Russian_US.pdf?sequence=1 (Дата обращения 05.05.2019).
2. Федюковский А. А. Лексикология. СПб. СПбУТиЭ, 2018. 152 с.
3. Podhajecka, M. Russian Borrowings in English: Similarities and Differences in Lexicographic Description. // Selected Proceedings of the 2005 Symposium on New Approaches in English Historical Lexis (HEL-LEX). Cascadilla Proceedings Project. 2006. C. 123-134.
4. Martin K. The Baba and the Bolshevik – Learning to Read Soviet Representations of Women’s Literacy in Early Soviet Culture.// Journal of Languages, Texts, and Society. 2018. №2 . C. 48–66. .
5. Kaloh Vid, N. Translations of Sovietisms: A Comparative Case Study of English Translations of Bulgakov’s The Master and Margarita //Meta. 2017. №62 (1). C.178–200.

6. Guodong Zang. "The Twelve Chairs" as the Translation Object: Historiographic Study.// Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2012. №6. С. 897-90.
7. Ilf and Petrov. The Twelve Chairs. Translated from the Russian by John Richardson. // Lib.ru: Библиотека Максима Мошкова при поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям. Режим доступа: http://lib.ru/ILFPETROV/ilf_petrov_12_chairs_engl.txt (Дата обращения 01.03.2019)
8. Антонюк А.Ю. Особенности передачи архаизмов и советизмов с русского языка на английский (на материале переводов романа И.Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев») // Молодой ученый. 2018. №20. С. 439-440.
9. Ilf and Petrov. The Twelve Chairs. Translated from the Russian by Anne O. Fisher. Northwestern University Press, 2011.

УДК 81'25

Е.Р. Никулина, Н.Б. Смольская
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В СВЕТЕ СОВЕТСКОЙ ЦЕНЗУРЫ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Э.ХЕМИНГУЭЯ «ПО КОМ ЗВОНИТ КОЛОКОЛ»

Введение. В современном языкоznании язык все больше рассматривается как явление социальное. В связи с этим можно утверждать, что перевод – это особый вид межкультурной коммуникации, базирующийся не только на собственно языковых, но и на экстралингвистических факторах [1]. Поскольку язык и культура в контексте межкультурной коммуникации неразрывно связаны, одной из наиболее перспективных отраслей для развития на сегодняшний день считается лингвокультурология, в рамках которой возможно изучение языка (в т.ч. непосредственно перевода) через призму истории, культуры и общественного сознания. Идеология и цензура в данном аспекте представляют особую важность и интерес для исследования.

Актуальность. Написание статьи приурочено к 120-летию выдающегося американского писателя Эрнеста Хемингуэя, поэтому данная статья может внести определенный вклад в изучение его творчества. Более того, вопрос цензуры переводов зарубежных произведений в эпоху СССР остается малоизученным на сегодняшний день, а потому представленная проблематика требует более детального изучения не только для понимания функционирования механизма цензуры, но и особенности ее применения с точки зрения межкультурной коммуникации.

Цель и задачи. Целью представленной работы является анализ русскоязычных переводов романа Э. Хемингуэя «По ком звонит колокол» для установления основных способов цензурной адаптации при переводе англоязычного произведения на русский язык. Для достижения поставленной цели было необходимо провести сравнительно-сопоставительный анализ текстов переводов романа «По ком звонит колокол»; выявить основные языковые способы, используемые переводчиками при реализации требований советского цензурного контроля.

Существует множество факторов, способных повлиять на итоговый вариант перевода и при этом представлять значительные трудности для переводчика: культурные реалии, безэквивалентная лексика, историческая эпоха и т.д. Историческая эпоха в данном контексте диктует значительную долю правил перевода. Политическая ситуация, взаимоотношения стран и их культурная близость могут существенно отразиться на переводе. Особенным образом это касается художественной военно-исторической литературы XX века.

При рассмотрении влияния на перевод вышеупомянутых факторов в XX веке необходимо обратить особое внимание на переводы художественной литературы того времени, выполненные в СССР. Повсеместная цензура определила характер перевода

художественной литературы на целые десятилетия, в особенности это касалось произведений, в которых прямо или косвенно фигурировал образ коммуниста.

Автором нескольких таких произведений являлся известный американский писатель Эрнест Хемингуэй. Хемингуэй пользовался большой популярностью у советского читателя. Прежде всего, в СССР его любили за его «бесстрашные поиски правды среди самых жестоких и страшных обстоятельств века» [2]. Однако партийное руководство не разделяло народную любовь к иностранному писателю, и некоторые произведения автора подверглись цензуре. Роман «По ком звонит колокол» – один из наиболее известных примеров.

Произведение повествует об американском военнослужащем, жертвуяющим собой в ходе Гражданской войны в Испании. Хемингуэй поднял актуальные политические и социальные проблемы своей эпохи, что в корне противоречило идейному звучанию СССР 1940-х годов.

Первые переводы романа на русский язык подверглись серьезной критике. «По ком звонит колокол» назвали лживым иискажающим настоящие события Гражданской войны, в которой участвовали в том числе и советские солдаты. Кроме того, против публикации романа выступили лидеры испанских коммунистов, после войны эмигрировавшие в СССР: Энрике Листер, Долорес Ибаррури и другие [3]. В результате, все вышеперечисленные факторы привели к тому, что роман был издан в Советском Союзе широким тиражом лишь в 1968 году.

Для понимания того, по каким принципам функционировала цензура при переводе прозы, необходимо провести сравнительно-сопоставительный анализ оригинала произведения и существующих русскоязычных переводов. В научном сообществе широко распространено мнение, что сравнительно-сопоставительный анализ художественных произведений нежелателен и даже не имеет смысла. Такого мнения придерживается, например, А.М. Метелкин, заявляя в своей статье о том, что художественный перевод ориентирован «прежде всего на выражение стиля автора, его чувства прекрасного и порой совершенно не соответствуют тексту оригинала» [4]. Однако именно в этом кроется существенный интерес к данному виду перевода с точки зрения межкультурной коммуникации. Существование разных реалий и различных эквивалентов перевода в языке оригинала и языке перевода для обозначения одних и тех же предметов или явлений предоставляет обширный материал для изучения.

Работа над переводом романа началась еще в 1940 году. Под подпиской о неразглашении к переводу приступили советские переводчицы Е.Д. Калашникова и Н.А. Волжина. Роман был готов уже к следующему году, однако масштаб расхождений с первоисточником оказался колоссальным. Под нож шли целые абзацы, главы и даже сюжетные линии. Одним из наиболее известных примеров считается изменение сюжетной линии с воспоминаниями Роберта Джордана о советском журналисте Каркове, прототипом которого послужил обвиненный в шпионаже и репрессированный Михаил Ефимович Кольцов, реальный журналист и друг писателя. Почти все фрагменты с участием Каркова в советском переводе были вырезаны, поскольку в представлении властей выставляли СССР не в лучшем свете. Можно привести в пример следующую фразу: *“Gaylord's itself had seemed indecently luxurious and corrupt. But why shouldn't the representatives of a power that governed a sixth of the world have a few comforts? Well, they had them and Robert Jordan had at first been repelled by the whole business and then had accepted it and enjoyed it”* [5]. В современном переводе И.Я. Дорониной фрагмент переведен следующим образом: «Сам же “Гейлорд” показался ему тогда неприлично роскошным и гнилым местом. Но почему, собственно, представители державы, которая правит шестой частью мира, должны лишать себя комфорта? Они и не лишили, и поначалу это отталкивало Роберта Джордана, но потом он принял это и сам получал удовольствие» [6]. В переводе Волжиной и Калашниковой данный фрагмент отсутствует вовсе. Основанием для этого послужил

тот факт, что в художественных произведениях эпохи СССР не допускалось использование высказываний, дискредитирующих советскую элиту.

Идеологической адаптации подверглись не только сюжетные линии отдельных героев, но и любые факты, выставляющие Советский Союз в дурном свете. Например, в тексте оригинала говорится о советском вмешательстве в Гражданскую войну в Испании: “*It was of the greatest importance that there should be no evidence of any Russian intervention to justify an open intervention by the fascists*”[5]. Современный перевод интерпретирует предложение следующим образом: «*Считалось чрезвычайно важным, чтобы наружу не просочилось никакого свидетельства присутствия русских, которое могло бы спровоцировать открытое нападение фашистов*» [6]. По идеологическим причинам данный фрагмент также был изъят из советского перевода.

К данной категории можно также отнести выражения с использованием ненормативной лексики, прямо или косвенно обращенные в романе к СССР. “*Red swine. Mother rapers. Eaters of the milk of thy fathers.*”[5] В советском переводе от первоначального высказывания осталось лишь одно предложение: «*Красная сволочь!*» [7]. Поскольку вышеуказанное выражение являлось прямым обращением к солдатам Красной Армии, полный перевод мог оскорбить советских граждан. По той же причине в переводе Волжиной и Калашниковой опущен следующий фрагмент: “*That they should aid us now,*” another man said. “*That all the cruts of Russian sucking swindlers should aid us now.*” Вместо этого был осуществлен перевод только первого предложения: «*Пусть сейчас помогают, – сказал другой партизан.*»

Идеологическая адаптация коснулась и описания исторических лиц, фигурирующих в романе. Так, Энрике Листер, долгое время бывший важной фигурой в испанском коммунистическом движении, был описан Хемингуэем следующим образом: “*Lister was murderous in discipline. He was a true fanatic and he had the complete Spanish lack of respect for life. In a few armies since the Tartar's first invasion of the West were men executed summarily for as little reason as they were under his command*”[5]. В советском же переводе безжалостный и бессердечный генерал превратился в пример для подражания: «Листер был особенно строг насчет дисциплины, и он сумел выковать из дивизии настоящую боеспособную единицу»[7].

Выводы. Цензура при переводе художественных произведений может существенно повлиять не только на восприятие читателя, но и исказить истинный замысел автора, что кардинально противоречит принципам перевода. Рассмотренные в статье примеры позволяют условно выделить несколько основных языковых способов цензурной адаптации: опущение, смягчение и целостное преобразование. Тем не менее представленная классификация является далеко не полной, а проблема цензуры в переводе требует дальнейшего, более детального изучения, в особенности в контексте межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
2. Симонов К. М. Испанская тема в творчестве Хемингуэя. – М.: Художественная литература, 1968. Т. 3. – С. 7–8.
3. Орлова Р.Д. Хемингуэй в России. Ardis Publishers, Ann Arbor, Michigan, USA. 1985. – 86 с.
4. Метелкин А.М. Сопоставительный анализ исходного текста и текста перевода как один из способов формирования профессиональной компетенции начинающего переводчика. – Иркутск: Изд-во ИРНИТУ, 2015. – 3 с.
5. Hemingway E. For Whom the Bell Tolls. London: Arrow Books, 2004. – 490 p.
6. Хемингуэй Э. По ком звонит колокол: [роман; перевод с английского] / Э. Хемингуэй. – М.: Издательство ACT, 2015. – 509 [3] с. – (Зарубежная классика).
7. Хемингуэй Э. По ком звонит колокол: [роман] / Э. Хемингуэй; [пер. с англ. И.Я. Дорониной]. – М.: Издательство ACT, 2016. – 704 с. – (Эксклюзивная классика).

К ВОПРОСУ О РЕЧЕВОМ ПОРТРЕТИРОВАНИИ И ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В последние десятилетия проблемы языковой личности и речевого портретирования стала темой многих исследований как российских, так и зарубежных ученых-лингвистов. Актуальность данной работы обусловливается тем, что рассматриваемые вопросы играют важную роль в исследовании личности или социальной группы. Данная проблематика затрагивается в рамках таких дисциплин, как социолингвистика, лингводидактика, психолингвистика и многие другие.

В данной работе предпринята попытка дополнить и уточнить такие понятия, как «речевой портрет» и «языковая личность» на примере видеообращения королевы Англии Елизаветы II.

По определению Т.П. Тарасенко, речевой портрет – это «совокупность языковых и речевых характеристик» носителя языка или определенного общества [1]. Речь человека представляет собой неповторимую, оригинальную композицию, которая свойственна только этому отдельно взятому индивидууму. Благодаря данной индивидуальности становится возможным создание речевого портрета, а также и его последующий анализ. Подобный портрет демонстрирует не только эмоциональное состояние говорящего на момент произнесения речи, но и информацию о его характере, культурных и национальных особенностях.

Для создания речевого портрета говорящего О.Н. Варламова выделяет языковые характеристики говорящего на лексическом, фонетическом, грамматическом, морфологическом и синтаксическом уровнях [2]. При описании лексического аспекта анализируется актуальный набор слов и словосочетаний, клише, речевых оборотов, особой лексики. В аспекте фонетических особенностей рассматриваются такие интонационные характеристики, как темп речи, речевые паузы и выделения слов, которые несут смысловую и экспрессивную нагрузку. Индивидуальные голосовые характеристики также дополняют картину, то есть учитывается громкость, мелодичность, эмоциональное состояние, нормативности речи, возможные дефекты, влияющие на артикуляцию, и другие факторы.

Е.В. Авдеева выделяет важность изучения и описания конкретных стратегий и тактик, используемых говорящим. Речь идет об эмоциональных маркерах и их воздействии на слушающего. «Вербально-семантическое воплощение стратегии воздействия характеризуется использованием повелительного наклонения, простых предложений и упрощенных грамматических конструкций. При проведении данного этапа в анализ включаются и средства вербализации мотивационного уровня языковой личности, в который входят цели, мотивы, интересы, установки и интенции говорящего» [3, с. 5]. Данный аспект заключается в использовании фразеологизмов, прецедентных феноменов (прецедентных текстов, имен, высказываний, ситуаций).

Таким образом, речевой портрет – это совокупность речевых особенностей личности. Исследуя речь человека, мы рассматриваем его речевое поведение, из чего следует, что главной категорией речевой деятельности говорящего является категория «выбора» [4, с. 321].

Рассматривая понятие языковой личности, лингвисты выделяют характеристики данного термина: связь с возрастом, связь со временем, связь с полом, связь с социальной группой, связь с профессией, связь с интеллектом, связь с языковой компетенцией. Анализ этих характеристик способствует пониманию речевой ситуации или текста, отвечает на вопрос, как происходит отбор языковых средств в

определенных условиях. Под языковой личностью Ю.Н. Караулов понимает комплекс свойств и качеств человека, определяющих генерирование и понимание им речевых композиций, которые различны по глубине, сложности структуры, цели и др. [5], и выстраивает модель языковой личности, которая состоит из трех уровней: вербально-семантического, когнитивного и мотивационно-прагматического. Вербально-семантический уровень подразумевает язык в его традиционном аспекте, то есть рассмотрение формальных средств выражения определенных значений. Единицами когнитивного уровня является индивидуальная система понятий, идей, концептов, ценностей, то есть касается интеллектуального аспекта личности. Мотивационно-прагматический уровень рассматривает цели, установки, мотивы, интересы, то есть исследует не речевую деятельность, а осознание непосредственной деятельности в мире [5, с. 28–29].

Приведем примеры проявления данных уровней языковой личности на материале ежегодного видеообращения королевы Елизаветы II в канун рождества в 2018 году [6].

В своей речи британская королева размышляет о напряженном году в жизни королевской семьи, упоминая свадьбы принца Гарри и Меган Маркл и принцессы Евгении и Джека Бруксбэнка, а также рождение двух ее правнуоков и празднование 70-летия ее сына Чарльза. В рождественском обращении королева также не могла не коснуться темы религии.

Only a few people acknowledged **Jesus** when he was born; now billions **follow** him. I believe his message of **peace** on earth and **goodwill** to all is never out of date. It can be heeded by everyone. It's **needed** as much as ever.

Выделенные полужирным шрифтом слова объединяются в единое семантическое поле и становятся его доминантой. В данном случае доминирующее понятие «религия» включает в себя такие ассоциативные компоненты, как «следовать», «мир», «благоволение», «необходимый». В речи самой королевы ключевым является прецедентное имя «Иисус», что увеличивает влияние на слушателя, придает эмоциональную значимость высказыванию. В данном отрывке реализуется этап вербально-семантической стратегии воздействия, о котором пишет Е.В. Авдеева.

Королева Англии Елизавета II также коснулась темы 100-летия окончания Первой мировой войны, вспомнив время службы своего отца в армии и почтя всех тех, кто служит.

My father **served** in the Royal Navy during the First World War he was a midshipman in HMS Collingwood at the Battle of Jutland in 1916. Like others he **lost** friends in the war... we would not **grieve** if we did not **love**.

Семантическое поле с основным понятием «война» состоит из таких периферий как «служить», «потерять», «скорбеть», «любить». Как известно, королева Елизавета II является единственным действующим монархом, официально служившим в армии в годы Второй мировой войны. Уже в возрасте 18 лет она потребовала у отца разрешение, чтобы вступить в ряды британских вооруженных сил. Это во многом определяет когнитивный уровень проявления ее языковой личности, что влечет за собой проявление мотивационно-прагматического уровня, поскольку, именно данная тематика в речи королевы имеет должное воздействие на слушателя. Своими словами она побуждает к сопереживанию и почитанию прошлого. Речи монарха свойственно особое чувство долга, консервативность, но вместе с тем проницательность и участие.

В рамках данной статьи мы рассмотрели некоторые аспекты проблемы речевого портретирования и языковой личности, а также проанализировали рождественскую речь королевы Елизаветы II. Проведенный анализ позволяет определить языковую личность как индивидуума, который отображает ключевые характеристики языка, носителем и пользователем которого он является и который выражает через речь свое восприятие мира. В свою очередь, речевое портретирование является способом анализа реализации языковой личности. С помощью него можно судить об определенных

чертах языковой личности, о ее речевом предпочтении, об особенностях речевого поведения. Внутренняя структура языковой личности определяется суммой внешних выражений, составляющих речевой портрет. Понятно, что для полноценного и качественного описания языковой личности необходим анализ гораздо большего объема спродуцированных ею текстов, в котором будет прослеживаться и разнообразие тематик, и влияние различных факторов на речевое поведение и т.д. Это и будет служить дальнейшим направлением исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Тарасенко Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дис. канд. филол. наук // Краснодар, 2007. — С. 8—26.
2. Варламова, О. Н. Речевой портрет матери в лингвокультуре: к реализации научного проекта / Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. — № 4. — С. 184—188.
3. Авдеева Е. В. Речевой портрет как методика анализа языковой личности / Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы IX Международной научной конференции: в 2 томах. (Челябинск, 18-20 апреля 2018 г.). — Челябинск: Челябинский Государственный Университет, 2018. — С. 3—5.
4. Зюбина И.А. Прагмалингвистический аспект речевого портрета / Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы второй научно-практической конференции (Москва, 24-25 апреля 2015 г.). — Москва: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2015. — С. 320—325.
5. Карапулов Ю.Н. «Русский язык и языковая личность». Издание 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2002 – С. 264.
6. The Queen's Christmas Day address 2018 [электронный ресурс] URL: https://www.youtube.com/watch?v=McxU_3wmG78 (дата обращения 10.10. 2019).

УДК 81.33

А.О. Новикова, Н.В. Попова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЮРИДИЧЕСКО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ПО ДЕЛАМ ОБ ЭКСТРЕМИЗМЕ

Введение. Сегодня в широкую практику вошло вовлечение лингвистов в аналитико-экспертную деятельность в рамках судебного процесса, а лингвоэкспертология стала одной из наиболее востребованных и динамично развивающихся отраслей прикладной лингвистики. Среди широкого круга дел, при разрешении которых лингвистическая экспертиза является одним из способов получения доказательственной информации, мы сосредоточили своё внимание на исследовании спорных текстов на выявление в них признаков экстремизма.

Актуальность статьи обусловлена острой методологической и правовой проблематикой данного направления, а также значительным ростом судебных дел по обвинению в экстремизме за последние годы.

Целью данной работы является анализ основных трудностей проведения лингвистической экспертизы по делам об экстремизме. Для достижения поставленной цели решались следующие *задачи*: рассмотреть антиэкстремистское международное и внутреннее законодательство и процедурно-процессуальную регламентацию экспертной деятельности по данному направлению; ознакомиться с применяемой в экспертном анализе методологией.

Лингвистическая экспертиза по делам об экстремизме на сегодняшний день является одним из самых проблематичных направлений экспертной деятельности. Среди факторов, существенно осложняющих работу эксперта и ставящих под угрозу достоверность и объективность результатов анализа, присутствуют как сложности сугубо юридического характера, так и трудности, связанные с несовершенством современной юрислингвистики.

С точки зрения права первоочередной проблемой является отсутствие единого доктринального определения и многочисленные несоответствия в этом отношении между национальными и международными правовыми документами. Так, например, на очевидные коллизии между юридической трактовкой экстремизма в российском законодательстве и его интерпретацией в международных актах указывает Е. В. Антюхов [1]. Данная проблема имеет место и в других странах, в частности, британская исследовательница Э. Шеферд выражает свои опасения по поводу делегирования государствам выработки индивидуальных определений экстремизма [2]. Таким образом, в правовом аспекте экстремизм является юридическим фактом и носит сугубо конвенциональный характер. Данное обстоятельство оказывает существенное влияние на экспертную практику в рамках данной категории дел. Как подчёркивает один из ведущих исследователей в данной области К. И. Бринёв, естественная потенциальная изменчивость правовых и общественных норм затрудняет выработку единой стандартизированной методики проведения лингвистической экспертизы по делам об экстремизме [3].

Не менее проблематичным является и определение понятия «социальная группа», имеющим принципиальное значение при решении экспертных задач на выявление в тексте признаков экстремизма. Некоторые авторы, в частности В.А. Паршин [4], указывают на тот факт, что понятие социальной группы ясным образом не определено ни в социологической науке, ни в правовом пространстве. При этом, как подчёркивают О.В. Зеленина и П.Э. Суслонов, именно направленность призывов против той или иной социальной группы и их публичный характер позволяет квалифицировать подобные действия как экстремистские [5].

В отсутствие устойчивой и общепринятой дефиниции закономерно наблюдаем достаточно противоречивые и неоднозначные прецеденты в правоприменительной и экспертной практике. Так, например, К.И. Бринёв в качестве примера приводит случай, в ходе разрешения которого экспертом-криминалистом было принято решение о том, что милиционеры являются социальной группой, в то время как специалисты-социологи пришли к прямо противоположному выводу.

В отечественных СМИ находим публикации о достаточно курьёзном случае, произошедшем в 2017 году. Правоохранительные органы проявили заинтересованность к одному из Интернет-постов краснодарского блогера, представляющим собой цитату из детской книги Н. В. Носова «Незнайка на Луне». В прокуратуру поступило заявление с просьбой проверить этот пост на предмет разжигания ненависти к социальной группе «полицейские» [6]. Помимо неопределенности относительно того, являются ли полицейские социальной группой, проблематичным для лингвиста-эксперта нам представляется и сам факт анализа отрывка художественной литературы, не являющейся экстремистской по определению.

На наш взгляд, отсутствие чётких критериев определения понятия социальной группы потенциально вынуждает лингвиста самостоятельно решать вопрос о том, какая группа является социальной, тем самым выходя за пределы своей компетенции. Очевидно, что это ставит под сомнение достоверность и объективность экспертизы. Таким образом, сугубо конвенциональный подход к определению экстремизма и отсутствие внятного определения социальной группы непосредственным образом влияет на работу лингвиста-эксперта, неизбежно оставляя пространство для спекуляций и субъективизма.

Помимо указанных внешних факторов правового характера, существуют и внутренние проблемы в лингвоэкспертном сообществе, заключающиеся в отсутствии единой стандартизированной методики как в целом в экспертной практике, так и при решении задач по делам об экстремизме в частности. Присутствует лишь общая логика действий, определяемая кругом задач, решаемых лингвистом-экспертом. Исходя из действующего отечественного законодательства при производстве лингвистической экспертизы по делам об экстремизме аналитико-экспертная деятельность лингвиста ведётся в двух основных направлениях: 1) определение в спорном высказывании признаков оскорбления/унижения достоинства в отношении социальной группы; 2) анализ текста на предмет наличия в нём призыва к противоправным действиям.

Решение первой задачи производится по алгоритму, аналогичному применяемому в анализе текста в рамках дел об оскорблении, и не вызывает существенных сложностей у экспертов, за исключением, разумеется, неясности термина «социальная группа». Первостепенную роль здесь играет семантико-стилистическое исследование текста с опорой на материалы лексикографических источников и корпусов национального языка. Однако ввиду того, что наличие инвективных средств и обсценной лексики далеко не всегда подразумевает иллокуцию оскорбления, целесообразно также анализировать прагматические аспекты высказывания, задействуя концептуальный аппарат теории речевых актов. Так, К. И. Бринёв в качестве примера приводит выражение *Как он, собака, хорошо танцует!*, которое, несмотря на наличие в нём потенциально инвективной лексемы, несёт в себе иллокуцию похвалы/восхищения [7].

При решении же второй задачи в рамках лингвопрагматического анализа производится реконструкция спорного высказывания как побудительного речевого акта призыва. Основной целью здесь является определение интенциональности речевого произведения, явных и скрытых речевых целей говорящего.

Нередко в экстремистском тексте превалируют не эксплицитные (например, в форме повелительного наклонения), а имплицитные формы выражения призыва, установить которые зачастую можно только с помощью методов лингвопрагматики. Так, например, по словам О.В. Кукушкиной и др., безглагольные высказывания, такие как *долой кого-что-л.* в зависимости от контекстного окружения могут являться и выражением мнения, и инклузивным призывом-лозунгом, а безличные высказывания с предикатами долженствования (*нам, вам надо, необходимо, следует*) в некоторых коммуникативных ситуациях могут выступать в роли инструмента речевого побуждения [8].

Аналогично, например, фраза *Русский, ты и дальше будешь сидеть сложа руки?!*, грамматически оформленная как вопрос, по своей коммуникативной интенции может выступать как акт призыва в экстремистском дискурсе (например, побуждать слушающего к действиям насилиственного характера по отношению к лицам другой национальности). Таким образом, мы полагаем, что в отсутствие общепринятой сертифицированной методики при решении второй задачи именно исследование прагматической структуры текста помогает эксперту достоверно ответить на вопрос, присутствует ли в речевом произведении призыв, и предоставить суду ёмкое и научно обоснованное экспертное заключение.

Выводы. В данной работе мы рассмотрели основные трудности при проведении лингвистической экспертизы в рамках судебного разбирательства по делам об экстремизме. Определённые сложности обнаруживаются как в правовой плоскости, так и с позиции юрислингвистики. Исходя из проведённого анализа, можем резюмировать, что для решения проблемы необходимо, прежде всего, законодательное закрепление единых общепринятых дефиниций экстремизма и социальной группы. Внутри экспертного сообщества, в свою очередь, должны предприниматься меры по

дальнейшему совершенствованию применяемых технологий анализа с опорой на методы лингвопрагматического анализа.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антюхов Ю.В. Исторический обзор особенностей современной трактовки экстремизма в национальном и международном законодательстве // Учёные записки Орловского государственного университета. – 2014. – №1 (57). – С. 11-16.
2. Shepherd A. Extremism, Free Speech and The Rule of Law: Evaluating of the Compliance of Legislation Restricting Extremist Expressions with Article 19 ICCPR // Utrecht Journal of International and European Law. – 2017. – № 33 (85). – С.62-83.
3. Бринёв К.И. Методологические проблемы лингвистической экспертизы: определение сущности экстремизма / определение понятия «социальная группа» // Вестник КемГУ. – 2012. – №2 (50). – С. 117-123.
4. Паршин В. А. Понятие социальной группы в статье 282 УК РФ // Молодой ученый. — 2017. — №13. — С. 471-474.
5. Зеленина О.В. Методика выявления признаков экстремизма. Процессуальные исследования (экспертизы) аудио-, видео- и печатных материалов / Зеленина О.В., Суслонов П.Е. / Научно-практическое пособие. — Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2009. — 25 с.
6. Экстремист Незнайка. Блогера вызвали на допрос за отрывок из детской книжки Николая Носова [Электронный ресурс] : Новости Вологодской области. – 2017. – Режим доступа: <https://newsvo.ru/press/110323> (12.10.2019).
7. Бринёв К.И. Судебная лингвистическая экспертиза: методология и методика: монография. – Москва: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 304 с.
8. Кукушкина О.В. Теоретические и методические основы судебной психолингвистической экспертизы текстов по делам, связанным с противодействием экстремизму / Кукушкина О.В., Сафонова Ю.А., Секераж Т.Н. / Москва: РФЦСЭ при Минюсте России, 2011. — 330 с.

УДК 81'26

А.М. Кещян, Н.Б. Смольская

Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ВЕЖЛИВОСТИ

В современный век глобализации деловая коммуникация становится все более значимой. Деловые письма, являясь основной формой коммуникации в коммерческой сфере, играют важную роль управления и функционирования бизнеса. Авторы деловых писем в основном адресуют свое письмо конкретному получателю в соответствии с определенными целями, для достижения которых необходимо следовать определенным правилам делового письменного этикета, в противном случае могут возникнуть недопонимания и конфликты во время коммуникации.

Большинство компаний, стремясь создать и поддерживать свой имидж в деловом мире, а также развивать деловые отношения со своими деловыми партнерами для дальнейшего сотрудничества, стараются действовать достойно и вежливо в процессе делового сотрудничества, в рамках которого деловые письма являются одними из основных средств коммуникации. Стиль и язык делового письма влияет на создаваемый образ адресанта письма. Адекватное использование в письменном тексте определенных языковых индикаторов – клишированных фраз и их синтаксического, грамматического и лексического оформления – ведет к дальнейшему позитивному взаимодействию участников деловой коммуникации. Изучение особенностей деловых писем способствует выявлению стратегий реализации категории вежливости,

специфических для деловой коммуникации. Все вышеуказанное определяет **актуальность** проводимого исследования.

Объектом исследования является категория вежливости в деловой письменной коммуникации.

Предметом исследования – способы языковой презентации категории вежливости в сфере деловой письменной коммуникации.

Основной **целью** данного исследования является выявление специфики категории вежливости делового письма для достижения эффективной коммуникации.

Отсюда, вытекают следующие **задачи**:

1. Рассмотреть основные стратегии написания делового письма в аспекте категории вежливости.
2. Проанализировать особенности функционирования категории вежливости в деловых письмах.

Учитывая специфику исследования, решение поставленных задач осуществлялось при помощи следующих общенаучных **методов** исследования: описательные методы исследования, метод коммуникативного анализа текста, метод классификации и систематизации, метод контекстуального и интерпретационного анализа.

С появлением принципа вежливости в 1980-х годах был достигнут большой прогресс в различных областях коммуникации: устное общение людей, тексты, средства массовой информации, включая политические и экономические сферы, личные высказывания, и т.д. В этих областях аналитики показали, насколько категория вежливости важна в общении и как она применяется в различных дискурсах [1].

Ричард Лондо разработал формулу AIDA, которая показывает значимость категории вежливости и принимаемых стратегий для достижения определенных целей и результатов в написании деловых писем. Аббревиатура AIDA расшифровывается следующим образом: A – Attention (Внимание), I – Interest (Интерес), D – Desire (Желание), A – Action (Действие) [2].

В соответствии с формулой AIDA деловое письмо с эффективной коммуникацией должно состоять из четырех этапов:

А – Внимание. Для начала автор письма должен привлечь внимание адресата (читателя).

I – Интерес. Как только автор (адресант) привлек внимание читателя, он должен вызвать интерес адресата, познакомив его с продаваемым продуктом или услугой.

D – Желание. Далее идет самый важный этап. Для того чтобы вызвать у адресата желание купить продукт или услугу, необходимо продемонстрировать уникальность продукта, а также все те преимущества, которые читатель может получить, купив его.

A – Действие. На последнем этапе автор рассказывает, какое действие читатель должен предпринять, чтобы получить то, что автор продает.

Как мы видим, в рассмотренной выше формуле первые три этапа предназначены для удовлетворения потребностей и ожиданий адресата. А на четвертом этапе автор письма предоставляет удобный способ получения продукта или услуги для читателя.

В качестве примера реализации формулы AIDA и проявления категории вежливости в деловых письмах был выбран следующий пример из журнала *Journal of Business Communication*. Ситуация: в предназначенном для бизнесмена деловом письме, автор стремится убедить его приобрести офисное оборудование для быстрой записи речи *Stenogram*.

«Dear Sirs,

1. Have you ever thought how much time your typist wastes in taking down your letters? It can be much as a third of the time he spends on correspondence. Why not record your dictation – on our Stenogram – and save this time for other jobs he can be doing while dictation is in progress?

2. You will be surprised how little it costs! For fifty-two weeks in the year your Stenogram works hard for you, without lunch breaks or holidays. You can't even give it too much to do. And all for less than an average months' salary for a secretary! It will take your dictation at any time, and anywhere – after office hours, at home, or even while you are traveling.

3. The Stenogram is efficient, dependable, timesaving and economical and, backed as it is by our international reputation for reliability, is in regular use in thousands of offices all over the country. It is unbelievably simple to use. You just slip in a pre-loaded cassette, press a button, and your Stenogram is ready to record dictation, instructions, interviews, telephone conversations, or what you will. Nothing could be simpler or more efficient either.

4. Some of your business friends are sure to be using the Stenogram. Ask them about it before you place an order; or, if you prefer, fill in the enclosed prepaid card and we will arrange meeting with our representative for your area, to call and give you a demonstration. Just state a day and time.

Yours sincerely» [3].

Первое, на что следует обратить внимание, – это то, что письмо носит вежливый и тактичный характер. Содержание письма следует формуле AIDA. Согласно формуле AIDA, на первом этапе, автор делового письма помнит, что изначально необходимо привлечь внимание адресата и заставить продолжать читать письмо, без чувства навязывания. В первом абзаце автор вызвал любопытство читателя такими вопросами как: «*Have you ever thought how much time your typist wastes in taking down your letters? Why not record your dictation – on our Stenogram ...*» Кроме того, основное преимущество продукта – экономия времени, вводится в первом абзаце для того, чтобы читатель захотел дальше продолжить читать письмо.

После привлечения внимания, в соответствии с формулой AIDA, автор письма должен ознакомить читателя с продуктом или услугой. Во втором абзаце автор вызывает интерес читателей громкой фразой «*You will be surprised how little it costs!*» Сравнивая цену оборудования со среднемесячной зарплатой секретаря, автор демонстрирует, что потраченные деньги на продукт принесут пользу и эффективность в работе. В письме четкая цена не указана, поэтому читательский интерес возникает еще до того, как в письме приводятся детали. Более того автор подчеркивает преимущества работы оборудования предложением «*It will take your dictation at any time, and anywhere...*», то есть ни от чего независимо.

На третьем этапе описываются свойства продукта или услуги, которые больше всего отвечают потребностям читателя, для того чтобы вызвать у читателей желание приобрести продукт или услугу. В третьем абзаце автор делового письма подчеркивает уникальные характеристики продукта: «*...efficient, dependable, timesaving and economical...*», что помогает пробудить желание владеть продуктом.

Завершающим этапом, после привлечения внимания читателей, развития их интереса к продукту, является убеждение читателей принять меры для того чтобы приобрести продукт или услугу. В последнем абзаце, на четвертом этапе, автор письма предлагает читателю предпринять действия, сказав «*... fill in the enclosed prepaid card ...*» и, чтобы это были не просто слова, а действия, автор предлагает организовать встречу для обсуждения покупки. Предлагать особые услуги читателям – организация встречи в удобное время и место – это позитивная стратегия вежливости, чтобы расположить к себе адресата-потенциального покупателя.

Выходы. Проанализировав в качестве примера деловое письмо, представляется возможным сделать вывод, что автор-адресант полностью осознает потребности и ожидания читателя-адресата. Данное письмо написано в соответствии со всеми аспектами, которые составляют вежливое деловое письмо. Формула AIDA служит инструкцией успешного вежливого и убедительного письма. Авторы деловых писем-адресанты должны обладать необходимыми умениями привлечения внимания

читателей-адресатов (A), находить способы формирования интереса читателей (I), используя различные методы, среди которых постановка вопросов, изложение практических фактов. Для того чтобы развить желание читателей (D), авторы писем должны продемонстрировать преимущества, которые читатели могут получить от продуктов или услуг, проданных им. Наконец, авторы должны уметь убеждать читателей предпринять действия (A) для приобретения продукта или услуги. Из этого следует, авторы деловых писем должны сначала удовлетворить потребности и ожидания читателей, а затем обеспечить удобные для них способы покупки продукта или услуги.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Brown P. & Levinson S.C.. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.
2. Londo, Richard J. Common Sense in Business Writing. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. 1982..
3. Sims B. R., Guice S. Differences Between Business Letters From Native and Non-Native Speakers of English. Journal of Business Communication, 1, 23-39. 1992.– [Electronic resource]. – URL:<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002194369202900102> (дата обращения 12.10.2019).

УДК 378Е70

И.В. Гаврилова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»

Проблема обучения академической грамотности, и в частности академическому письму, имеет место при получении высшего образования в России как отечественным студентом, так и студентом-иностранцем. Причиной этому является сложность освоения научного стиля речи, с которым обучающиеся непосредственно сталкиваются только в стенах высшего учебного заведения [1]. Если российские студенты преодолевают эту трудность в процессе обучения на уровне бакалавриата и подходят к уровню обучения в магистратуре уже достаточно опытными в написании рефератов, курсовых и дипломных работ, то иностранцы, изучавшие русский язык как иностранный у себя на родине, зачастую не обладают необходимым уровнем академической грамотности, не имеют опыта работы с основными жанрами научного текста. В связи с этим проблема академической грамотности в обучении иностранных студентов магистратуры актуальна, особенно по направлению «Лингвистика», т.к. на студентах-будущих преподавателей русского языка как иностранного лежит двойная ответственность: освоение языка как средства коммуникации и инструмента собственной профессиональной деятельности. Для данной группы иностранных студентов стоит острыя необходимость пересмотра традиционных подходов преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и поиска комплексного подхода для освоения научного стиля русского языка в параллель с обучением на русском научном языке [2].

Поэтому **целью** данной работы является рассмотрение специфических трудностей в обучении русской письменной научной речи иностранных студентов-лингвистов магистратуры и способы оптимизации процесса обучения для их преодоления.

Обратимся к перечню компетенций федерального государственного образовательного стандарта высшего образования магистратуры по направлению

подготовки «Лингвистика». На данном уровне образования студент должен уметь воспринимать и порождать связный монологический текст в устной и письменной формах (ОПК-4) [3, с. 10], владеть «...приёмами составления и оформления научных документов» (ОПК-22) [3, с. 12], а также уметь «... логично и последовательно представить результаты собственного исследования» (ПК-36) [4, с. 17]. Итак, опираясь на данные компетенции, овладение которыми является важным условием успешного окончания магистратуры, можно увидеть, что студент-иностраник, как и любой российский студент, должен уметь работать с готовыми текстами научного стиля, создавать собственные научные тексты, описывая и анализируя не только работы других авторов, но и собственные результаты исследования [4]. При этом необходимо преодолеть одновременно следующие трудности: 1) конспектирование лекций, читаемой научным языком, где множество терминов, сложных грамматических и синтаксических конструкций, из-за чего сложно и порой невозможно уловить смысл услышанного и записанного; 2) написание реферата научной статьи, т.к. учащийся не знаком со структурой данной научной работы и не имеет опыта сжатия информации на русском языке как иностранном; 3) написание курсовой работы, где стоит задача не только сжать информацию, но и привести разные точки зрения, сравнить их, высказать своё мнение, т.е. продуцировать собственное научное письмо; 4) написание собственных научных статей, которые являются важным условием защиты выпускной квалификационной работы по окончании магистратуры.

Так как преподаватель находится в жестких временных рамках, оптимизацию процесса развития навыков работы над научным стилем мы видим в комплексном подходе к обучению иностранцев, который базируется на следующих принципах: 1) формирование письменной научной речи в системе с говорением, аудированием и чтением; 2) чёткое определение и использование в учебном процессе межпредметных связей изучаемых дисциплин; 3) предварительная отработка специальной лексики (терминов, понятий, грамматических конструкций) непосредственно перед предстоящей лекцией; 4) введение в 1-м семестре 1-го курса специальной учебной дисциплины по изучению особенностей устной и письменной научной речи; 5) создание студентами на выходе каждого блока тем по профилирующим предметам собственного продукта научной речи: от реферата и аннотации до курсовой работы и собственно научной статьи [5].

Рассмотрим представленный выше комплексный подход на примере изучения студентами-лингвистами блока тем, посвящённых фонетике русского языка (см. Таблицу 1).

Таблица 1 «Комплексный подход к обучению иностранцев-лингвистов»

Учебная дисциплина «Методика обучения РКИ»	Учебная дисциплина «Русский научный язык»	Учебная дисциплина «Русистика»
<p>На лекции «Фонетика русского языка»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - проверка общего понимания заранее выученных терминов и конструкций и готовности к записи лекции с помощью вопросов преподавателя с одновременным уточнением их значения. <p>В конце лекции «Фонетика русского языка»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Система заданий на определение уровня 	<p>До лекции «Фонетика русского языка»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знакомство с готовым глоссарием на русском языке с терминами и их дефинициями, необходимыми для восприятия будущей лекции; - система упражнений на запоминание терминов, их ранжирование и ввод необходимых 	<p>Область знаний и умений, находящихся на стыке предметов «Методика обучения РКИ» и «Русистика», дополняют друг друга, если преподаватели отслеживают совпадение изученных тем, возможность или невозможность опоры на полученные на смежной дисциплине</p>

<p>понимания услышанного и записанного на лекции в целом с постоянным обращением к конспекту.</p> <p>Домашняя самостоятельная работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - упражнения на закрепление и уточнение новой темы с выходом в практику; - задание по предварительному знакомству с новой научной и профессиональной лексикой для следующей лекции. 	<p>грамматических и синтаксических конструкций.</p> <p>По итогам изучения блока тем «Фонетика русского языка» работа по реферированию научной статьи по теме, связанной с проблемами изучения фонетики русского языка иностранцами. На выходе собственный продукт письменной научной речи – реферат статьи.</p>	<p>знания.</p>
--	---	----------------

Представленный на примере темы «Фонетика русского языка» комплексный подход даёт возможность студенту-иностранцу компенсировать свои знания лексики научного стиля и умения наравне с русскими студентами записать и понять услышанное на лекции, мотивируя тем самым к выполнению предварительных заданий и упражнений на закрепление. Кроме того, реализуется продуктивный подход к обучению, т.к. на базе полученных знаний по профильным предметам «Методика обучения РКИ» и «Русистика» студенты сначала учатся написанию репродуктивных видов письма (реферат, аннотация, тезисы и т.д.), а затем продуктивных (курсовая работа, научная статья и др.) [6, 7].

Особую благодарность в написании работы выражаю своему научному руководителю д. пед. н., проф. А. В. Рубцовой.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Сабурова С.В. К вопросу об академической грамотности // Текст, контекст, интертекст: сборник научных статей по материалам МНК XV Виноградовские чтения. 2019. Т.1. С. 423-427.
2. Казакова О.П. Методика мультимедийной работы с научным текстом при обучении языку специальности //Текст, контекст, интертекст: сборник научных статей по материалам МНК XV Виноградовские чтения. 2019. Т.1. С. 416-423.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Магистратура. Направление подготовки 45.04.02 Лингвистика - <http://fgosvo.ru/docs>.
4. Цветкова И.В. Развитие навыков академического письма при обучении иностранных студентов технического вуза профессиональному общению //Вестник ТвГТУ. 2017. № 3. С. 148-154.
5. Хэ Юй. Система упражнений для обучения письменной научной речи китайских студентов-русистов //Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 6. С. 271-275.
6. Рубцова А.В. Продуктивный подход к обучению русскому языку аспирантов-иностранцев // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2018. № 1. С. 2568.
7. Хэ Юй. Особенности обучения письменной научной речи иностранных учащихся на продвинутом уровне // Мир науки: интернет-журнал. 2018. Т. 6, № 3. С.1–7.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ХЕДЖИНГ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

В современной ситуации информационного общества и общества знаний ключевое значение приобретают лингвистические технологии, а именно, выверенные и практически апробированные приёмы представления информации и знания в языковой форме, соответствующие принципам научной коммуникации. Помехи в межкультурном научном общении могут быть вызваны не только недостаточностью уровня владения английским языком, но и несоблюдением коммуникативных норм, принятых в англо-американской коммуникативной традиции. Выбор языковых средств представления информации определяет восприятие представленных данных читателем, позволяет автору наиболее точно определить собственную позицию по отношению к этим данным и создает пространство, в котором, при соблюдении правил научной коммуникации, возникает диалог между автором и реципиентом [1].

В связи с этим *актуальным* является исследование ключевых лингвистических стратегий представления знания в научном дискурсе, обеспечивающих повышение эффективности межкультурной коммуникации, в соответствии с так называемой англо-саксонской культурно-специфической моделью.

Предметом исследования в рамках данной публикации является одна из стратегий построения научного высказывания в академической коммуникации «хеджинг».

В качестве *объекта* анализа выбраны научные статьи, посвященные данной теме, изданные в период с 2009 до 2019 гг.

Цель настоящей работы состоит в обобщении основных результатов исследования по теме «Хеджинг как лингвистическая стратегия» и представлении наиболее продуктивной объяснительной концепции. Для реализации поставленной цели использован *метод* изучения теоретических исследований по теме и систематизация полученных результатов.

В лингвистике термин «хеджинг» был введен Дж. Лакоффом [2]. Он определил хеджинг как слова и выражения, используемые для представления вещей с большей или меньшей степенью неоднозначности, неясности.

В современных исследованиях [3; 4; 5] хеджинг рассматривается в рамках стратегии непрямой коммуникации как средство снижения категоричности высказывания, как стратегия уклонения от прямого ответа и страхования ответственности автора за достоверность пропозиции с целью избежания возможной критики. Ряд авторов [5; 6] также указывают на такие функции хеджинга, как выражение вежливости по отношению к читателям и коллегам по научному сообществу, создание пространства для диалога и возможных дискуссий. Кроме того, актуальным является рассмотрение хеджинга в рамках стратегии толерантности как концепции моделирования гармоничного научного общения [7]. Таким образом, применение стратегии хеджинг носит pragматический характер, обеспечивая корректную передачу и интерпретацию информации.

Важнейшим направлением в исследовании хеджинга является выявление средств реализации стратегии непрямой коммуникации с применением метода корпусных исследований.

В своей работе «Хеджинг в академическом письме» («Hedging in academic writing») Ч.К. Лой и М.-Х. Джейсон с привлечением корпусов анализируют средства

хеджирования, составляющие четыре группы на основании классификации, предложенной К. Хайлендом [8].

В первую группу входят хеджи, используемые для описания отношения автора к содержанию текста (*writer-oriented hedges*). Данная функция реализуется путем использования пассивных конструкций (*can be discussed*) и безличных подлежащих в сочетании с эпистемологическими глаголами (*the following sections will discuss... and suggest*). Эти лингвистические средства позволяют автору дистанцироваться от пропозиции, снизить личную приверженность утверждению, и, как следствие, уменьшить риск возможной критики.

Ко второй группе относятся атрибутивно-соотнесенные хеджирующие средства (*attribute-oriented hedges*), позволяющие автору обозначить степень точности высказываний, обозначить рамки релевантности результатов проведенного исследования. К ним относятся наречия степени точности (*partially, somewhat*), а также слова и речевые обороты, указывающие на информацию, ставшую основанием для предложенных автором утверждений (*considering the content and structure of the course, ...*).

Третью группу составляют слова и выражения, отражающие степень уверенности автора в пропозиции (*reliability-oriented hedges*). К ним относятся модальные глаголы и другие лексические единицы со значением модальности (*may, seem, likely*).

В последнюю, четвертую, группу входят языковые средства обращения к читателю (*reader-oriented hedges*). К ним относятся местоимение *we*, наречия (*arguably*), условные предложения с союзом *if*, а также коннекторы противопоставления (*however, whereas, but*). Используя данные лексические средства, автор признает возможность существования альтернативной точки зрения и выражает свою готовность к диалогу с реципиентом.

М.В. Миколайчик провела корпусное исследование британских и американских научных аннотаций, целью которого было выявление наиболее частотных лексических средств хеджирования [9]. В результате было установлено, что наиболее частотными хеджами являются полнозначные глаголы (*suggest, indicate, estimate, appear*), за ними следуют прилагательные (*significant, large, likely, average*), наречия (*rather, significantly, approximately, typically*), существительные (*estimate, implication, prediction, probability*), квантификаторы (*many, some, most*) и, наконец, модальные глаголы (*may, can, could*). Кроме того, данное исследование показало отсутствие существенных различий в использовании хеджирующих средств в американских и британских аннотациях, как в целом, так и по категориям.

Таким образом, лингвистический хеджинг необходимо рассматривать в рамках таких коммуникативных стратегий, как непрямая коммуникация и толерантность, характерных для англоязычной научной речи [10]. Используя хедж-маркеры, автор позиционирует себя как участника диалога с другими членами научного сообщества. Он признает возможность существования альтернативных точек зрения и готов к дискуссии. Кроме того, хеджинг позволяет с максимальной точностью выразить степень уверенности автора в представленной информации, его личное к ней отношение, что обеспечивает повышение точности в интерпретации представленных данных читателями.

В англо-саксонской научной традиции стратегия некатегоричности высказываний реализуется преимущественно на лексическом, а также на синтаксическом уровнях. Перспективным является исследование лингвистических хеджирующих средств, характерных для различных областей и жанров научного дискурса, а также дальнейшее изучение специфики стратегии хеджинга как одного из ведущих ресурсов повышения эффективности межкультурной научной коммуникации и неотъемлемой составляющей компетентности ученых и исследователей, желающих стать полноправными членами современного научного сообщества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Чернявская В.Е. Научно-исследовательская статья как вербализация нового научного результата // Жанры речи. 2016. №1 (3). С. 56-64.
2. Lakoff G Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts // Chikago Linguistics Society Papers. – 1972. – №8. – Р. 183-228.
3. Ларина Л.И., Витрук Л.Ю. Средства выражения неуверенности в современном английском языке на примере академического дискурса // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2016. - №5 (13). – С. 66-71.
4. Марюхин А.П. Явление «hedging» в научном дискурсе // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2010. – №1 (5). – С. 113-117.
5. Пенькова Е.А., Митрофанова К.А. Обучение научному дискурсу как важная часть содержания лингвообразования // Профессиональное лингвообразование. Материалы 11 международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 224-229.
6. Горина О. Г., Храброва В. Е. Лингвистический хеджинг как коммуникативная структура (в русле корпусных исследований) // Вестник Новосибирского государственного университета. - 2017. - Т. 15, № 3. - С. 44–53.
7. Богданова Л.И. Академический дискурс: проблемы теории и практики // Cuadernos de Rusística Española. – 2018. - №14. – С.81 – 92.
8. Loi Ch. K., Jason M.-H. Hedging in Academic Writing – A Pedagogically-Motivated Qualitative // 7th World Conference on Educational Sciences. Procedia – Social and Behavioral Sciences 197. URL: <http://https://www.sciencedirect.com>
9. Николайчик М.В. Лексические хеджи в британском и американском вариантах научного экономического дискурса: корпусное исследование // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. - №3. – С. 63-67.
- 10.Чернявская В.Е. Культурная маркированность текста: лингвистика теста в межкультурной проекции // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. – 2014. - №2. – С. 10-16.

УДК 811.581

Чжан Сюэай, Е.В.Ганапольская
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ОПИСАНИЕ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ТРУДАХ ЛИНГВИСТОВ КИТАЯ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В последнее время возросла потребность в сопоставительных исследованиях китайского и русского языков, и в частности по грамматике. Поэтому темой магистерской диссертации одного из авторов работы стало сравнение способов выражения возможности в русском и китайском языках. Как известно, любое сопоставительное исследование начинается с раздельного описания изучаемого явления в каждом из сравниваемых языков. Так как окончательная цель нашей работы связана с обучением русскому языку китайских учащихся, нас интересует, каким образом семантика возможности и языковые средства ее выражения в китайском языке могут быть переданы на русский язык. Поэтому мы начали свое исследование с анализа способов изучения возможности в родном языке учащихся и обратились для этого прежде всего к работам китайских ученых.

В настоящий момент есть два направления в описании средств выражения возможности в китайском языке: описание в аспекте изучения китайского языка как родного и как иностранного. В исследованиях второго направления доминирует пара «китайский язык - английский язык». Работ, посвященных сопоставлению китайского и русского языков, значительно меньше. Следует также отметить, что трудности в изучении грамматики китайского языка связаны с двумя основными моментами: а) несовпадение объема понятий в китайском и другом иностранном языке (например, в русском); б) изолирующий характер китайского языка, в котором большое количество

ситуаций выражения грамматических значений слов выводится на синтаксический уровень.

Перейдем непосредственно к способам выражения возможности в китайском языке. В нем существует ряд конструкций для выражения возможности действия или его реальности/нереальности.

Во-первых, это модальные глаголы возможности. Изучение модальных глаголов возможности в китайском языке - довольно спорная тема. С 1961 года по настоящее время появилось много точек зрения, различающихся по названию и принципам классификации этого типа языковых единиц. Существует пять терминов, используемых для обозначения глаголов со значением возможности : 助动词 [1, c.183]、能词 [2, c.234-235]、衡词 [3, c.165]、能愿动词 [4] и 情态动词 [5]. Некоторые из них были предложены еще в 20-30-е годы XX века при рассмотрении проблемы выделения частей речи. Так, Чэн Вандао (陈望道) предложил термин 衡词 [3, c.165], а Гао Минкай (高名凯) – 能词 [2, c.234-235]. Остальные названия модальных глаголов употребляются в работах ученых конца XX – XXI веков. Ма Цзяньчжун (马建忠) предложил термин 助动词 [1, c.183], Ван Ли (王力) предложил термин 能愿动词 [4], а Сюй Хэпин (许和平) – 情态动词 [5]. Термин 助动词 используют также Дин Шэншу, Ли Цзиньси и Чжу Дэси. Однако все они, а также автор термина Ма Цзяньчжун включают в группу под названием «**助动词**» разные глаголы, например: 能, 能够, 会, 可以 (Дин Шэншу), 能够, 可, 能, 够, 不妨, 可以 (Ли Цзиньси) и т.п. Таким образом, полного согласия по данному вопросу до сих пор не достигнуто.

В истории исследования модальных глаголов возможности можно выделить три этапа. На первом этапе, в 50–60-е гг. XX в., ученые анализируют модальные глаголы возможности с семантической точки зрения. В 1968 году Чжао Юаньжэн в «Грамматике китайского языка» 《中国话的文法》 [6] классифицировал глаголы, выражающие “возможность”, по значению. На втором этапе, в 80-е гг. XX в., достижения в изучении модальных глаголов были весьма заметными и область исследования расширилась от семантики до грамматики. В своих работах Чжу Дэси (语法讲义, 1981) [7], Лю Юехуа (实用对外汉语语法, 1983) [8], Ван Ли (中国现代语法, 1985) [4] и др. рассуждают о названии, классификации, семантике и грамматической функции модальных глаголов возможности.

На третьем этапе, после 2000 года, началось изучение модальных глаголов в китайском языке в pragmatischem аспекте (см., например, работы Ли Цзиньси (新著国语文法, 2001) [9]. Как мы видим, постепенно ученые, занимающиеся этой проблемой, все больше и больше детализируют описание модальных глаголов возможности, и исследования становятся более полными.

Перечислим некоторые особенности синтаксического выражения значения возможности в китайском языке с помощью модальных глаголов возможности (能, 能够, 会, 可以). Приведенные ниже примеры взяты нами из разных источников: словарей, научных статей, сети интернет и др.

Порядок слов в предложении следующий : подлежащее + сказуемое, выраженное модальным глаголом возможности, + сказуемое, выраженное глаголом, + дополнение

1. “能” – мочь ; уметь; вероятно; возможный, вероятный, возможность, можно

(1) 现在我已经能读俄语文章了。 (Сейчас я могу читать статьи на русском языке)

(2) 我一分钟能写七十个汉字。 (Я могу написать семьдесят иероглифов за одну минуту)

2. “会” – уметь

(3) 你会用电脑上网吗 ? (Вы умеете подключаться к Интернету?)

3. “可以” – можно, мочь

(4) 他可以说3种语言。 (Он может говорить на трех иностранных языках)

Здесь “可以” может меняться на “能” и значит ‘быть способным что-либо делать’.

4. “能够” – быть в способном, иметь возможность

(5) 您能够亲自去看。 (Вы имеете возможность увидеть всё собственными глазами)

5. “可能” – может быть, возможно

(6) 今天天气不好, 阴天, 可能会下雨。 (Сегодня плохая и пасмурная погода; может быть, пойдет дождь).

Во-вторых, значение возможности в предложении могут выражать некоторые наречия китайского языка (大概 вероятно, 也许 может быть, 或许 может быть).

6 .“大概” – вероятно

(7) 他大概不来了。 (Он, вероятно, не придёт)

(8) 旅游者大概是在赞赏建造比萨斜塔的工匠们的技艺。 (Туристы восхищаются, вероятно, мастерством строителей Пизанской башни)

7. “也许” – возможно, может быть

(9) 也许, 他是对的。 (Может быть, что он был прав)

(10) 我也许应该去找医生? (Может быть, мне (стоит) пойти к доктору?)

8. “或许” – может быть, возможно

(11) 或许她已经改变了主意。 (Возможно, она изменила свое мнение)

(12) 在城市里我或许能找到工作。 (В городах я мог бы найти себе занятие)

В-третьих, дополнения возможности – это еще один важный способ выражения возможности в китайском языке. Это означает, что глагол или прилагательное¹ может или не может иметь какой-либо результат. Дополнение используется после глагола или прилагательного, чтобы указать, что может или не может быть. Основные средства выражения возможности с помощью дополнений возможности имеют несколько вариантов.

Современные китайские ученые в целом согласны с мнением Лю Юехуя [10] о том, что дополнения возможности делятся на три основных варианта : “V¹ (Adj¹) + 得/不得”、 V¹ (Adj¹) + 得/不+ C (V² или Adj²) ”、 V¹ (Adj¹) + 得/不了”, где V – глагол, Adj – прилагательное, C – дополнение, выраженное глаголом или прилагательным.

Первый из этих вариантов состоит в том, чтобы добавить частицы “得” или “不” в структуру дополнения результата или в структуру дополнения направления – “V + 得/不+ C”. Это значит, что субъективная причина, т.е. непосредственно связанная с самим деятелем, зависящая от его личных качеств, свойств (примеры 13 – 15), или объективная причина, т.е. не зависящая от субъекта действия (примеры 16 – 17), может позволить или не позволить получить определенный результат или реализовать тенденцию: V(Adj) +“得/不”+ C. В соответствии с причинами различают объективную и субъективную невозможность действия.

(13) 对不起, 我实在忍不住了。 (Извините, я действительно не могу терпеть)

(14) 我记不起来昨天发生了什么。 (Я не могу вспомнить, что произошло вчера)

(15) 他想不出来解决问题的办法。 (Он не мог придумать решения проблемы)

(16) 教室里很吵, 我听不清你说话。 (В аудитории слишком шумно, я Вас плохо слышу)

¹ В современном китайском языке (СКЯ) прилагательное по своим свойствам чрезвычайно близко к глаголу. А.А. Драгунов и С.Е. Яхонтов объединяют глаголы и прилагательные в системе частей речи китайского языка в одну общую категорию - категорию предикатива. (Антонян К.В. Глагольные категории прилагательного в китайском языке// Вопросы языкоznания. – 2011. - № 5. – URL: <http://naukarus.com/glagolnye-kategorii-prilagatelnogo-v-kitayskom-yazyke> (дата обращения 15.10.2019)

(17) 那套房子很便宜，我买得起。（Этот дом очень дешевый, я могу себе его позволить）

Второй вариант – “V(Adj) + 得/不了 (liao). Это значит, что субъективная или объективная причина может позволить или не позволить реализовать какое-то действие или изменение.

(18) 那么多水果你吃得了吗？（Можете ли вы съесть столько фруктов？）

(19) 10个小时，咱们睡不了那么久。（Десять часов, мы не можем спать так долго）

(20) 今天娜塔莎生病了，上不了班了。（Сегодня Наташа заболела и не может пойти на работу）

(21) 今天下雨了，我们去不了动物园了。（Сегодня шел дождь, и мы не смогли добраться до зоопарка）

(22) 他父母都不高，我估计他也高不了。（Его родители невысокие, я думаю, он не может быть высоким）

(23) 她的病不重，好得了。（У нее болезнь не тяжелая, всё будет хорошо）

Третий вариант — “V(Adj) + 得/不得. Это значит, что субъективная или объективная причина может позволить или не позволить реализовать какое-то действие или осуществить его с рациональной точки зрения.

(24) 这件衣服洗不洗得？（Можно ли стирать эту одежду？）

(25) 这件事很重要，大意不得！（Это очень важно, и халатность недопустима）

(26) 这话他讲得，我就讲不得？（Почему он может так сказать, а я не могу так сказать？）

(27) 开水喝不得。（Кипяченую воду пить нельзя）.

В статье был проанализирован ряд трудов ученых Китая, посвященных проблеме способов выражения возможности в китайском языке, и на их основе составлен перечень основных языковых средств выражения возможности. Такое исследование необходимо для сопоставления аналогичных средств языкового выражения в русском языке и должно предварять его, так как наше лингвистическое исследование проводится в дидактических целях обучения китайских учащихся русскому языку. Данный в статье перечень языковых средств выражения возможности в китайском языке не является исчерпывающим и требует дальнейшего уточнения.

Авторы выражают особую благодарность за конструктивную критику и помощь в подготовке статьи преподавателю Даляньского университета иностранных языков К. Душиной и доценту СПбПУ У.Н. Решетневой.

ЛИТЕРАТУРА:

1. 马建忠. 马氏文通[M]. 北京：商务印书馆, 1968. (183) .
Mǎ jiàn zhōng. Mǎ shì wén tōng [M]. Běi jīng: shāng wù yìn shū guǎn, 1968. (183).
2. 高明凯. 汉语语法论[M]. 北京：商务印书馆, 1948. (234-235) .
Gāo míng kǎi. Hán yǔ yǔ fǎ lùn [M]. Běi jīng: shāng wù yìn shū guǎn, 1948. (234-235) .
3. 陈望道. 文法简论[M]. 北京：商务印书馆, 1986. (165) .
Chén wàng dào. Wén fǎ jiǎn lùn [M]. Běi jīng: shāng wù yìn shū guǎn, 1986. (165) .
4. 王力. 中国现代语法[M]. 北京：商务印书馆, 1985.
Wáng lì. Zhōng guó xiàndài yǔ fǎ [M]. Běi jīng: shāng wù yìn shū guǎn, 1985.
5. 许和平. 汉语情态助动词语义和句法探索 [A]. 第三届国际汉语教学讨论会论文选[G].北京：北京语言学院出版社, 1991.
Xǔ hé píng. Hán yǔ qíng tài zhù dòng cí yǔ yìhé jù fàtàn suǒ [A]. Dì sān jiè guó jì hàn yǔ jiào xué tǎo lùn huì lùn wén xuǎn [G]. Běi jīng : Běi jīng yǔ yán xué yuàn chū bǎn shè, 1991.
6. 赵元任. 中国话的文法[M]. 北京：商务印书馆, 1968.
Zhào yuán rèn. Zhōng guó huà de wén fǎ[M]. Běi jīng: shāng wù yìn shū guǎn, 1968.
7. 朱德熙. 语法讲义[M]. 北京：商务印书馆, 1982.
Zhū dé xī . Yǔ fǎ jiǎng yì[M]. Běi jīng: shāng wù yìn shū guǎn, 1982.

8. 刘月华. 实用现代汉语语法[M]. 北京 : 外语教学与研究出版社, 1983.
Liú yuè huá. Shí yòng xiān dài hàn yǔ yǔ fǎ[M]. Běi jīng: Wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū chū bǎn shè, 1983.
9. 黎锦熙. 新著国语文法[M]. 北京 : 商务印书馆, 2001.
Lí jǐn xī . Xīn zhùguó yǔ wén fǎ[M]. Běi jīng: shāng wù yìn shū guǎn, 2001.
10. 刘月华. 可能补语用法研究[J]. 中国语文, 1980 (4).
Liú yuè huá. Kě néng bǔ yǔ yòng fǎ yán jiū[J]. zhōng guó yǔ wén, 1980 (4).

СЕКЦИЯ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

УДК811.111-26

А.С. Ракутубе

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ, СПОСОБСТВУЮЩИХ УСВОЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Введение. Задумывались ли вы, почему существует список самых сложных языков в мире? Почему один язык труднее другого, кто решает эти вопросы, на какие аспекты мы должны опираться, чтобы понять это? Считается, что русский язык является одним из самых богатых и сложных языков в мире в отличие от английского, который уступает по многим показателям.

Цель работы. Проанализировать факторы, влияющие на систему распределения языков по уровням сложности. Проанализировать факторы, на основе которых осуществляется данная градация.

Многие из нас мечтают свободно говорить хотя бы на одном иностранном языке. К сожалению, это удается далеко не всем. Причины этому могут быть разные. Всегда легче освоить язык, похожий на родной. Таким образом, носителю русского языка легче выучить польский или сербский, чем экзотический испанский или японский, несмотря на то что польский далеко не самый простой язык в мире.

Однако существует система распределения языков от самых простых до самых сложных. Такие рейтинги составляются экспертами. Критерии, положенные в основу классификации, разнообразны, и их большое количество. Также критерии могут быть субъективными и объективными. Мы рассмотрим основные объективные критерии, такие как время, требуемое для изучения языка, морфологические и грамматические особенности, процент распространенности языка среди населения Земли. Кратко охарактеризуем некоторые наиболее важные из них:

Наиболее важным критерием является время, которое человек посвятил изучению языка. По данным Государственного департамента США, если на изучение языка уходит менее 600 часов интенсивного обучения, то язык считается легким. Таким образом, согласно этому критерию, английский, французский, испанский языки считаются самыми легкими. Исландский, иврит, русский попали в следующую категорию – более сложных языков. Для их освоения потребуется не менее 1100 часов. Японский, арабский и китайский язык отнесены к группе сложнейших языков, так как требуется 2200 и более часов, чтобы освоить их. Однако нельзя отрицать тот факт, что все люди имеют разные способности к изучению языка. Кто-то сможет освоить язык менее чем за 600 часов, а кому-то даже десяти лет будет недостаточно. Поэтому этот критерий сложно считать ключевым.

Чтобы в полной мере освоить язык, необходимо его понять и почувствовать. Сложно заметить особенности языка за короткое время, особенно, если нужно сосредоточиться на грамматических правилах. Проведем небольшой анализ вопроса, почему английский язык считается самым простым языком в мире.

Во-первых, в английском языке нет грамматического рода и морфологических падежей [1]. Процесс изучения языка становится намного проще без подобных аспектов, которые необходимо принять во внимание для грамотного изъяснения. Сравните предложения на русском и английском языках:

- He sent me this box yesterday. Он отправил мне этую коробку вчера.
- She sent me this letter yesterday. Она отправила мне это письмо вчера.

Во-вторых, в английском языке не так много длинных слов, как, например, в немецком или финском. Более того, носители английского языка все чаще пытаются

сократить слова еще больше для экономии времени и упрощения. «Сокращение – способ словообразования путем усечения основы слова или усечения целого словосочетания, в результате чего создаются слова с неполной, усеченной, основой (или основами), называемые сокращениями (или сокращенными словами). Сильная тенденция к различного рода сокращениям слов, существующая в английском языке, объясняется в первую очередь тем, что в английском словарном составе большое место занимают короткие, односложные и двусложные слова, а более длинные воспринимаются как нечто инородное. Стремление английского языка к моносиллабизму и является одной из важных причин большого распространения и постоянно растущего числа всевозможных лексических сокращений в современном английском языке» [2]. Поскольку изменения в языке происходят с огромной скоростью, слова, которые постоянно сокращаются, постепенно входят в повседневную жизнь и переводятся из категории сленга в официальный язык [1]. Хорошим примером является слово «application». Из-за повсеместного использования современных технологий это слово сократилось до «app».

Тем не менее, в процессе изучения английского языка могут возникнуть некоторые сложности. Английскому языку свойственна конкатенация, «приобретение словом сопутствующего значения и расширения семантической цепочки слова» [3]. Иногда словообразование происходит посредством конкатенации двух или более слов, например, слово «snowball» состоит из двух уже существующих слов. В данном случае прослеживается тенденция к удлинению слова. Также слова могут иметь несколько абсолютно разных по значению переводов. Например, слово «pen» в привычном нам контексте переводится как «ручка», однако в предложении «The box was in the pen» то же слово будет обозначать «манеж, огороженная площадка» [4].

Одной из первых проблем, с которой сталкивается человек на первом этапе изучения английского языка, – это отличие написания слов от их произношения. Например, в слове «through» всего семь букв, но три звука. Причина такого несоответствия написания и произношения заключается в консервативности английского правописания, которое сложилось несколько веков назад и с тех пор мало изменилось, в то время как звучание слов перетерпело сильные изменения. В случае появления подобных трудностей на помощь приходит транскрипция, использование которой необходимо даже при изучении современного английского языка, но и ее нужно научиться читать. Таких проблем не возникнет в испанском языке, где большинство слов будут записаны так, как произносятся; устная речь первична, и слова записываются от звука к букве. Русский язык также имеет свои особенности в написании слов и их чтении, но в большинстве случаев носитель русского языка поймет, что прочитал иностранец.

Другой особенностью английского языка является заимствование слов из других языков, поэтому их произношение будет нетипичным для английского языка, с которым мы знакомы. Более того, произношение или даже значение некоторых слов в английском языке зависит от региона или страны. Так, в США «первый этаж» переводится как «first floor», в британском же варианте английского языка большое распространение имеет выражение «ground floor». Если мы говорим про произношение, то в английском языке используют заимствованное слово «fiancée» - невеста, которое пришло из французского языка и произносится на французский манер. Существует еще одна проблема, которая свойственна даже людям, хорошо владеющим иностранным языком. Редукция слов при произношении иногда влечет полное непонимание обыденной речи носителей и диалогов в кино.

Одним из аспектов, по которому можно проследить разнообразие морфем в языке, – это наличие диминутивов. Диминутив – или деминутив (от лат. *dēminutus* «уменьшенный»), уменьшительная форма — слово, или форма слова, передающие субъективно-оценочное значение малого объема, размера и т. п., обычно выражаемое

посредством уменьшительных аффиксов [5]. В русском языке использование диминутивов достаточно популярно, особенно это заметно в детской литературе. В испанском языке уменьшительная форма также очень распространена. В английском же языке, несмотря на некоторые сходства с испанским языком, диминутивы употребляются очень редко [6].

Английский язык существует во многих вариациях и диалектах. Если британский английский обычно ассоциируется со строгостью, то американский английский стал более гибким. Бесконечное смешение разных национальностей, их диалектов и языков привело к глобальным изменениям в самом американском английском языке [7]. Существует английский язык, который используется в различных англоговорящих африканских странах. Его особенности формируются под влиянием различных культурных аспектов и особенностей родного языка [8]. Язык изменяется с такой скоростью, что некоторые слова, которые были включены в современные словари, будут непонятны старшим поколениям. К примеру, слово «dig» означает «копать», однако в современном английском оно также имеет значение «кайфовать, тащиться», «I dig your new style» - «Я тащусь от твоего нового стиля».

Существует много положений, которые стоит учитывать при подобной градации языков. Необходимо принять во внимание особенности нашего родного языка. Некорректным является аргумент о распространенности языка: английский язык – это самый простой язык, так как на нем говорят, так или иначе, практически на всех континентах. Китайцы – это самая многочисленная нация в мире, это означает, что китайский язык распространен в достаточной мере, но это не делает китайский язык проще для изучения. Необходимо понимать, что даже носителю сложно овладеть языком в совершенстве, так как процесс изучения языка бесконечен.

Таким образом, любая попытка классификации языков по определенным свойствам очень противоречива и условна. Примеры, приведенные выше, позволяют утверждать, что подобные исключения встречаются даже в повседневной речи носителей, что вызывает некоторые сложности для человека, изучающего иностранный язык. Однако подобные трудности открывают новые возможности и создают поле для творчества для преподавателей иностранного языка, мотивируя их совершенствовать методику обучения, чтобы помогать учащимся преодолевать эти сложности, используя, в том числе, и новейшие технологии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. The grammar of words: an introduction to morphology, 2nd edition, Oxford, Oxford University Press, 2007.
2. Федюковский А.А. Лексикология: электронный курс. - СПб: СПБУТУиЭ, 2018 – 152 с. С.80
3. Гамов А.Н. Основные способы формирования лексики сленга в английском языке // Русистика. 2016. №1. С. 68 – 77.
4. Bar-Hillel Y. The present status of automatic translation of languages // Advances in Computers. 1960, № 1 (1), P. 91-163.
5. Диминутив [электронный ресурс] // Википедия: свободная энциклопедия. Дата обновления: 27.03.2019. URL: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=98873405> (дата обращения: 01.10.2019).
6. Konrad B., Michał P., Pascal G. Up Objects: The Effect of Diminutive Forms on Positive Mood, Value, and Size Judgments // Frontiers in Psychology. 2016, (7). P. 52-71.
7. Первшова О.В. Британский и американский стандартные варианты английского языка в современном мировом англоязычном континууме // Вестник ХНАДУ. 2005. № 31. С. 16-21.
8. Joseph H. Greenberg Africa as a linguistic area // Journal of African Languages and Linguistics, Vol. 22 (2), P. 169–173.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Каждый студент по окончании обучения должен написать выпускную квалификационную работу. Это касается также и иностранных студентов, обучающихся в российском вузе. И в самом начале обучения возникает проблема отбора материала и умения разработки материала для научной работы на русском языке. А это вызывает необходимость в обучении языку специальности, в частности, на основе чтения текстов на русском языке.

Существует несколько разработанных методик преподавания языка специальности иностранным студентам через обучение чтению. Так, например, коллектив исследователей Харьковского университета Л. П. Санина, Е. В. Копылова, Т. И. Курилюк, Ли Шуан, отмечает необходимость и важность текстового плана языка специальности и разработки умения чтения данных текстов [1].

Чтение играет значительную роль в жизни человека и в его трудовой деятельности, позволяет лучше понять окружающий мир и способствует формированию личности. Чтение на иностранном языке также имеет большое социальное, образовательное и практическое значение, так как позволяет не только узнать о культуре страны изучаемого языка, о её истории, традициях, обычаях, а также способствует расширению словарного запаса, возможности осуществлять межкультурную коммуникацию, обеспечивающую способность порождать и интерпретировать информацию на иностранном языке в процессе осуществления профессиональной деятельности.

В процессе обучения чтению на иностранном языке у читающегося расширяется языковая база, он учится находить в тексте используемые автором языковые средства и использовать их для выполнения коммуникативных задач в своей иноязычной речевой деятельности [2].

Таким образом, понимание текстов представляет собой первый шаг к приобретению компетенций, которые необходимы для профессионального будущего, поскольку оно позволяет свободно, быстро и эффективно получать доступ к текстам по специальности на иностранном языке.

В данном контексте особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку. Проблема обучения чтению исследовалась многими авторами (А.Я.Багрова, Л.С.Банникова, Е.С.Давиденко), однако она не теряет своей значимости и сейчас в связи с тем, что навыки владения чтением выпускниками вузов не соответствует современным требованиям для специалистов [3].

Задача преподавателя при обучении чтению на иностранном языке состоит в том, чтобы контролировать и направлять своих учеников с момента, когда они «начинают читать», до тех пор, пока они не получат «удовольствие от чтения» на иностранном языке. А в задачу профессионально-ориентирующей деятельности преподавателя входит организация учебного процесса, который бы стимулировал учащихся искать и обрабатывать информацию для удовлетворения потребностей в их профессиональной сфере[4].

Социальная задача учебно-воспитательного процесса заключается в подготовке к жизни. Вот почему понимание прочитанного играет важную роль в этом процессе, поэтому возможности должны быть полностью использованы. Стоит подчеркнуть важность развития навыков понимания прочитанного и приобретения навыков чтения у студентов.

Главным является не только обучение чтению, но и способность понимать прочитанное, особенно если понимание текстов обусловлено культурной семантикой прочитанного текста[5].

В процессе написания выпускной квалификационной работы возникает ряд трудностей, с которыми сталкиваются все учащиеся:

- неумение отбирать правильный материал из письменных текстов в большом количестве информации, которая существует в настоящее время;
- трудности, связанные с интерпретацией имплицитной информации;
- неспособность определить основные и второстепенные идеи, представленные в тексте.

Для решения этих проблем на основе прочитанных материалов нами предложена следующая последовательность работы с научным текстом на иностранном языке.

1 этап. На первом этапе необходимо обучить студента поиску информации, классифицировать её. Для повышения эффективности требуется обеспечить учащегося знаниями о характеристиках источников, как определить их надежность.

2 этап. Обработка текстовой информации. На данной стадии развивается навык понимания текста на русском языке. Предполагается интерпретация и систематизация текста, отделение главных идей от второстепенных. Составление конспекта прочитанного, распределение прочитанной информации по группам, составление краткого плана.

3 этап. На этой стадии развиваются продуктивные навыки. Предполагается подготовка текста на основе составленного плана на предыдущем этапе. От учащегося требуется написать своими словами прочитанное и понятое.

4 этап. На этом этапе в подготовленный текст вносятся изменения с учетом речевых потребностей студентов. Лексический материал, речевые клише, конструкции и другие типичные обороты речи, которые необходимы для его построения, должны составлять основу текста.

5 этап. Устное воспроизведение подготовленного текста. В идеале речь студента должны быть без длительных пауз, с использованием терминологической лексики, с минимальным количеством грамматических ошибок.

Данная модель работы с текстом должна помочь структуризировать полученную информацию и улучшить продуктивные навыки.

Следовательно, можно сделать вывод, что в системе обучения иностранному языку для формирования у учащихся необходимых профессиональных компетенций важное место должно занимать обучение чтению литературы по специальности, чтобы будущий специалист мог своевременно получать новейшую информацию в сфере своей профессиональной деятельности. (Фоломкина).

Развитие понимания прочитанного будет мощным оружием, способствующим достижению профессиональных потребностей студентов. Для этого необходимо научить учащихся использовать письменный текст для своих целей и научить практической полезности понимания письменной информации в процессе профессиональной подготовки.

Особую благодарность в написании работы выражают своему научному руководителю д.пед.н., проф. А.В. Рубцовой

ЛИТЕРАТУРА:

1. Хохлова Г.А., Пискунова С.В. Проблемы обучения дисциплины «Русский язык специальности» иностранных студентов экономического профиля // Социально-экономические явления и процессы. 2013. №12 (058). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-distsipliny-russkiy-yazyk-spetsialnosti-inostrannyyh-studentov-ekonomiceskogo-profilya> (дата обращения: 07.10.2019).

2. Рубцова А.В. Лингводидактическая технология модульного обучения продуктивному филологическому чтению на иностранном языке [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 359-362. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1543/> (дата обращения: 11.10.2019).
3. Князева Ю.В. Профессионально-ориентированное чтение как средство обучения иностранному языку студентов-медиков // Журнал ГрГМУ. 2010. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-ctenie-kak-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-medikov> (дата обращения: 06.10.2019).
4. Мухтарова Н.Р. Понятие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов // Rhema. Рема. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-na-neyazykovyh-fakultetah-vuzov> (дата обращения: 06.10.2019).
5. Мироненко Д.Н. Обучение иностранных студентов пониманию культурной семантики текста (на уроках русского языка как иностранного) // Вестник ОГУ. 2013. №11 (160). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannyh-studentov-ponimaniyu-kulturnoy-semantiki-teksta-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 6.10.2019).

УДК 378.147.88

А.Р. Калимуллина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ

Введение. Современный мир подвержен динамичным изменениям ввиду феномена глобализации, а также изобретения компьютера и сети-Интернет, что в первую очередь отразилось на экономическом и социокультурном пластах общества. Данные обстоятельства привели к ситуации, в которой общество почувствовало необходимость в коммуникации с представителями разных стран. Популяризация изучения иностранного языка привела к тому, что специалисты стали заниматься разработкой новых методов обучения иностранным языкам, где гаджеты и интернет-платформы стали неотъемлемой частью жизни человека.

Актуальность. Формирование социокультурной компетенции, являющейся частью коммуникативной компетенции, - одна из главных составляющих обучения студентов иностранному языку [1]. Социальные сети позволяют формировать компетенцию, не только увлекательно, но и эффективно, делая наиболее доступным изучение иностранного языка (ИЯ).

Цель и задачи. Данная статья посвящена определению особых черт социальных сетей как информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в обучении ИЯ, способствующих формированию социокультурной компетенции, для чего потребуется изучить суть социокультурной компетенции, характеристику виртуальных социальных сетей как информационно-коммуникативных технологий, затем определить их место среди технических средств обучения, вследствие чего будет определен их дидактический потенциал в формировании социокультурной компетенции обучающегося.

В Федеральном государственном образовательном стандарте социокультурная компетенция определяется как «приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах» [ФГОС]. Социокультурная компетенция, представляющая собой совокупность конкретных знаний, навыков, умений, способностей и качеств,

формируется в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению.

Д. Г. Шумаков полагает, что в формировании социокультурной компетенции немаловажную роль играет «адекватность процесса иноязычного образования студентов требованиям вариативного социокультурного окружения, отражающего наиболее значимые и типичные сферы социокультурной деятельности» [2].

При формировании социокультурной компетенции в традиционной форме обучения иноязычной культуре студенты, как правило, могут лишь апробировать информацию на рациональном уровне, в ситуациях смоделированного общения, не чувствуя сопричастности к культуре изучаемого языка, в результате чего пропадает мотивация и снижается эффективность обучения [3].

Таким образом, для формирования социокультурной компетенции необходимо создание аутентичной ситуации общения. По сей день обучающиеся в большой степени используют модель поведения, присущую родной культуре, и только подражают культуре носителей изучаемого языка на занятиях по ИЯ, что, как было сказано выше, не является достаточным для успешного формирования социокультурной компетенции.

А. В. Рубцова в своей работе провела сравнительный анализ российского опыта социальных проектов в сфере образования с целью выявить основные черты социальных инноваций, сохраняющих связь между обществом и рынком: нацеленность на разработку оригинального решения различных проблем в сфере образования, реальный экономический эффект, широкий круг студентов, междисциплинарный характер образовательных проектов, информационные технологии и т.д. Кроме того, А. В. Рубцовой был проведен педагогический эксперимент, результаты которого доказали, что использование ИКТ, являющееся неотъемлемой частью социальной инновации, способствует формированию социокультурной компетенции. Обусловленное социальными потребностями применение тех или иных ИКТ является продуктивным по причине их многофункциональности. Более того, 87% участников эксперимента утверждали, что готовы и далее использовать ИКТ в процессе изучения ИЯ [4].

Иными словами, своим исследованием А. В. Рубцова доказала не только востребованность ИКТ в рамках изучения ИЯ, но и неотъемлемую роль ИКТ в формировании социокультурной компетенции.

Содержание социокультурной компетенции подвержено перманентной трансформации ввиду неизбежного изменения социума и его потребностей, следовательно, обучение ИЯ предполагает обращение к таким методам формирования социокультурной компетенции, которые отражают данные метаморфозы. Социальные сети, как ИКТ в обучении ИЯ, можно отнести к подобным явлениям, ведь непосредственно в процессе коммуникации с представителями культур появляется возможность проследить данные изменения, зафиксировать их и сделать определенные выводы на основе данного общения и без каких-либо трудностей.

Социальная сеть – это онлайн-платформа, использующаяся для общения, создания социальных отношений. Благодаря массовому использованию интернета обучающийся может познавать язык представителей разных культур на уровне личностного восприятия, т.е. обучающийся непосредственно становится участником коммуникации на языке изучаемой культуры. Дидактический потенциал социальных сетей как ИКТ заключается в том, что современный обучающийся является их активным пользователем, следовательно, преподавателю не требуется адаптировать студентов к новому коммуникативному пространству. Кроме того, социальные сети позволяют преподавателю совершать коммуникативный акт со студентами как в формальной, так и неформальной форме общения, что снимает напряжение с обучающегося, благодаря чему личностно-ориентированный подход в обучении становится возможным, ведь у обучающегося появляется больше возможностей для самореализации.

Виртуальные социальные сети делают обучение иностранному языку непрерывающимся процессом, так как их используют за пределами занятий, что стимулирует обучающихся к изучению ИЯ. Мультимедийность коммуникативного пространства предельно облегчает загрузку и просмотр в виртуальной учебной группе видео- и аудиоматериалов, интерактивных приложений [5]. В социальных сетях создание виртуальных учебных групп преподавателем позволяет студентам получать и изучать необходимый учебный контент, побуждая обучающихся к обсуждению, совместному выполнению заданий и сообщению о результатах индивидуальных и групповых работ.

Использование социальных сетей в обучении ИЯ в высшей школе становится особенно актуальным, так как продолжающий процесс модернизации образования предполагает преобладание самостоятельной работы студента. Однако, помимо вышеперечисленных составляющих обучения ИЯ, социальные сети позволяют обучающимся вступать в коммуникацию с представителями культуры изучаемого языка, тем самым демонстрируя, как функционирует язык в естественной форме и среде, привычной для его носителей.

М.М. Бахтин и В.С. Библер являются основоположниками принципа диалога культур. М.М. Бахтин рассматривает культуру как форму общения представителей разных культур, форму диалога. Однако, данная концепция является обоснованной в том случае, если есть как минимум две культуры, где суть культуры - форма её бытия на границе с другой культурой [6]. С.Г. Тер-Минасова также утверждает, что требуется осознать важность изучения собственной культуры и родного языка. Именно эти знания помогут студентам глубже и эффективнее познать культурные особенности страны изучаемого языка, вследствие чего сформировать социокультурную компетенцию, потому что лишь в сопоставлении культур можно увидеть и понять их характерные, схожие и отличные черты [7].

В данной статье были определены следующие черты использования социальных сетей как ИКТ в обучении ИЯ, способствующие формированию социокультурной компетенции, а именно: аутентичность ситуации общения, мультимедийность, упрощающая их использование в процессе изучения ИЯ, доступные условия проверки для преподавателя усвоенного обучающимися материала, развитие навыка самостоятельной работы вследствие мотивации к изучению ИЯ, непрерывность процесса изучения ИЯ, обусловленное использованием социальных сетей вне учебного процесса.

Таким образом, в обучении ИЯ виртуальные социальные сети, обладая характеристиками коммуникативного, интерактивного и мультимедийного пространства, позволяют обучающимся успешно формировать социокультурную компетенцию, совмещая интерактивный, групповой и личностно-ориентированной подходы и сохраняя образовательный процесс непрерывным и занимательным.

Особую благодарность в написании работы выражают своему научному руководителю д. пед. н., проф. А.В. Рубцовой

ЛИТЕРАТУРА:

1. Комениус Ж.А., Локк Д., Жан-Жак Руссо, Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. [Педагогическое наследие]. М., Образование, 1989. 416 с.
2. Шумаков Д.Г. Методика формирования социокультурной компетенции будущих переводчиков на основе эпистемического подхода. Автореферат дисс. [URL: <http://www.dissercat.com/content/metodika-formirovaniyasotsiokulturnoi-kompetentsii-budushchikh-perevodchikov-na-osnove-epis>].

3. Созанович О. Роль сети интернет в формировании социокультурной компетенции учащихся на уроке английского языка [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/06/role-internet/>, свободный – (01.10.2019).
4. Rubtsova, A.V. Socio-linguistic innovations in education: productive implementation of intercultural communication. In Proceedings of International Scientific Conference "Digital Transformation on Manufacturing, Infrastructure and Service", Ivol. 497(1):012059 DOI: 10.1088/1757899X/497/1/012059 <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/497/1/012059>
5. Можаева Г.В., Фещенко А.В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов гуманитарным специальностям виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев.. Труды международного научная конференция). Москва, Издательство Московского Университета. 2010. С.174-175
6. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004.

УДК 372.8

И.Е. Наджафова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

THE IMPACT OF USING E-LEARNING RESOURCES ON THE FORMATION OF THE MOTIVATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

In the era of information technology, knowledge of foreign languages is of particular importance. Today, learning a foreign language at school is one of the most serious problems in the education system. This problem is particularly acute in high school, since not all children choose for themselves studying language as a further direction of education, which leads to a low level of academic achievement in a foreign language.

This causes the search for solutions to this problem and the emergence of a large number of techniques and approaches to the teaching of a foreign language. One of the solution is unconventional forms of a lesson. For example, using Information and Communication Technologies in a form of game reinforce the motivational side of language learning [1].

The aim of our study was to find the most effective ways to increase the motivation of high school students based on the use of electronic educational resources.

We faced the following tasks [2]:

- development of a questionnaire to help identify the level of formation of skills of foreign language communicative competence of students;
- conducting a series of English lessons using electronic educational resources in order to increase the motivation of high school students;
- diagnostics to identify the level of development of foreign language communicative competence in English classes;

Thus, we have chosen the following research methods: experiment, analysis, survey and observation.

The experimental-practical part of the study was conducted on the basis of the MPEE of the SBEE of School No. 93 of the Pushkinsky District of St. Petersburg. Participants in the pedagogical experiment are high school students: 10 boys and 10 girls. The average age is 16-17 years old.

The practical study was divided into 3 stages: the ascertaining stage, the formative stage, the control stage.

During the first ascertaining stage, which lasted for the first week, an analysis of the state of the problem was carried out: a study of the documentation, a class journal, observation and interviews with a methodologist.

As part of a practical study, a series of lessons in a foreign (English) language was compiled, based on the curriculum «English» (CMD «English» for grade 11), by Vereschagina I.N., Afanasyeva O.V. Each of the lessons involved electronic educational resources [3]. The introduction of gaming technology in the classroom not only solves the problem of student motivation, but also is an effective tool at the stage of consolidating knowledge of vocabulary and grammar [4;5], a complete list of selected resources is presented in Table 1 [6;7;8].

Table 1. List of resources involved in the development of lessons.

Listening	
http://www.bell-labs.com/project/tts/index.html	
MassMedia	
www.mediainfo.com/emedia/	MEDIA LINKS
https://www.washingtonpost.com/	TheWashingtonPost
https://edition.cnn.com/	CNN WorldNews
https://abcnews.go.com/	ABC News
https://www.bbc.co.uk/worldserviceradio	BBC WorldService
https://m.washingtontimes.com/	TheWashingtonTimes
http://www.bbc.co.uk/worldservice	BBC WorldService
Online Courses	
https://www.coursera.org/	Coursera
https://www.futurelearn.com/	Futurelearn
Intercultural E-Mail Classroom Connections	
https://www.educationworld.com/awards/past/r0896-10.shtml	
Unusual facts about history of Britain	
http://horrible-histories.co.uk/	Horrible Histories (TV show)
For teacher	
https://busysteacher.org	Busy Teacher
https://esllibrary.com/welcome	ESL Library
https://www.intofilm.org/films	Into Film
http://www.filmeducation.org	Film Education
Apps	
Kahoot!	
Words	
Memrise	
English Grammar in Use Activities	

As an example of using new information technologies is the «Kahoot!» platform, the application which helps to use electronic resources to diagnose students' knowledge in English in a fascinating way. Using the «Kahoot!» application in English classes significantly encourages the development of internal motivation for the student's learning.

The «Kahoot!» platform allows you to create free online quizzes, tests and polls. Students can respond to tests created by the teacher from tablets, laptops, smartphones, that is, from any device with access to the Internet. The teacher registers on the website <https://kahoot.com/>, creates his own «Kahoot!» or can use the collection of ready-made tests on various topics. Students open the site <https://kahoot.it> on their smartphones, tablets, PCs or laptops and enter the game code (PIN) that the teacher represents from their computer. After the required number of students successfully connected to the «Kahoot!». The teacher starts the «Kahoot!» by clicking on the «Start» button. Students see questions, answer options and answer them using their gadgets. Students read questions and answers on an interactive whiteboard, TV panel, or other similar device in the classroom. It is convenient for the student to choose the correct answer on their device. Options are represented by geometric shapes.

The pace of quizzes and tests is regulated by introducing a time limit for each question. After each question and at the end of the test task, students see their results on the interactive whiteboard.

Using this service for conducting English lessons is a powerful motive that you need to use in your work. In our lessons, we used «Kahoot!» as a control of knowledge, as well as to consolidate the material covered. For example, we were using this application to consolidate the material about irregular verbs in a form of quiz. You may see one of the quiz's task and the results on figure 1-2.



The spider has _____ into the corner. (go)

<input type="radio"/> gone	<input checked="" type="radio"/> to go
<input type="radio"/> goed	<input type="radio"/> get

14



Fig.1. Screenshot with one of the questions in quiz

Fig.2. Screenshot with the answer and points

We have noticed how students take a fancy for «Kahoot!», especially with the background music. The students love that. It's a fun way to learn and play and to liven up your classroom teaching strategies easily and effectively.

Thus, computer technology, in particular, the «Kahoot!» application and the use of various computer technologies in training, brings pleasure from teaching and from the results of one's work, and also makes the learning process more diverse and efficient.

REFERENCES:

1. Titova S., Chikrizova K. Psychological and didactic potential of gamification integration in foreign language teaching // Pedagogy and psychology of education. 2019. №1. P. 135- 152.
2. Shumskaya O.A. Formation of motivation to studying a foreign language / Shumskaya O.A. // Pedagogical sciences. 2016. N5. P. 106 – 107
3. Mikhailova L.V. The use of Internet resources in teaching a foreign language in a university / L.V. Mikhailov // Scientific works of Dalrybtuz. 2010. No 1. P. 1–6.
4. Authani Z.A. Learning English Using Multimedia [electronic] paper doi: 10.31227/osf.io/5ndtx
5. Leńko-Szymańska A. Training teachers in data-driven learning: Tackling the challenge. Language Learning & Technology. 2017. V.21, No 3. P.217–41.
6. Sastika S. Teaching English through Online Games for Junior High School Students // Premise Journal. 2015. Vol. 4, No. 1. P. 403–410. URL: <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/6877> (дата обращения 10.10.2019)

7. Using the resources of the Internet in teaching French. Survey of educational sites [Electronic resource]. - Access mode: <https://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai>. Public lesson. (Ref. date: 06/08/2019).
8. Mihelac L. Teaching languages with apps. //Prosperitas. 2017. V.4. P.50 – 56.

УДК 378.147

А.С. Краева, Н.И. Иванова, Е.А. Крылова
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) заняли прочное место в процессе обучения русскому как иностранному языку, являясь базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования учащихся, удовлетворения их учебных и личных интересов и потребностей. Использование ИКТ в ходе изучения русского как иностранного языка обеспечивает индивидуализацию обучения, интенсификацию самостоятельной работы учащихся, повышение познавательной активности и развитие положительной мотивации по отношению к образовательной деятельности.

В связи с активным использованием ИКТ в образовательной системе и появлением все большего количества компьютерных учебных программ и различных интернет-ресурсов, возникает потребность в изучении возможностей их использования в рамках учебной деятельности, в том числе при формировании и совершенствовании навыков и умений, необходимых для осуществления продуктивной речевой деятельности. Так, ведущие методисты в области обучения иностранным языкам и преподаватели-практики единодушно считают важным направлением педагогической деятельности формирование у обучающихся фонетических навыков — способности правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить [1]. Данные положения определяют актуальность исследования.

В данной статье рассмотрим вопрос обучения фонетике на уроках русского языка как иностранного с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть современные методики обучения.
2. Проанализировать современные информационно - коммуникативные технологии, используемые в обучении русскому языку как иностранному.
3. Предложить способы использования современных технологий в обучении фонетике, а именно в постановке правильной артикуляции звуков.

Обучение фонетике в курсе русского как иностранного носит комплексный характер и происходит во взаимосвязи с обучением другим видам речевой деятельности. Осуществление продуктивной коммуникативной деятельности невозможно без сформированных на достаточном уровне произносительных навыков. Как отмечает М.И. Матусевич, произношение — базовая характеристика речи, основа для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения. Фонетические навыки предполагают корректное произношение, т. е. сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка [2].

Обучение произношению начинается на начальном этапе. Работа над слухо-произносительными навыками — довольно гибкий процесс, связанный с

образовательными потребностями обучающихся. В методической литературе выделяют основные принципы работы с фонетическим материалом:

- принцип последовательности;
- принцип учета родного языка;
- принцип посильности.

Таким образом, формирование слухопроизносительных навыков должно осуществляться от простого к сложному, с учетом особенностей фонетических систем родного и иностранного языка с целью предотвращения фонетических трудностей, возникающих из-за языковой интерференции [3].

Успех работы над произношением определяется тщательностью отбора учебного материала, организацией его в систему, которая обеспечивает эффективность усвоения, а также учетом родного языка учащихся и уровня их подготовки. Таким образом, специфика формирования и совершенствования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков при обучении русскому как иностранному определяет следующий алгоритм работы над ними:

1. *Объяснение артикуляции* (положение языка, зубов, губ, напряжённость органов речи), т.е. создаётся основа для овладения слухо-произносительными навыками.

2. *Воспроизведение звука* (слога/слова).

3. *Закрепление и тренировка произносительных навыков*. На данном этапе могут использоваться фонетическая зарядка, произнесение скороговорок, различные фонетические игры, чтение/заучивание текстов, работа с иноязычными аутентичными материалами (прослушивание записей, просмотр видео) и т.д. [4].

Полагаем, что именно на этапе закрепления и тренировки произносительных навыков активное использование информационно-коммуникационных технологий наиболее методически обосновано. Анализ литературы позволил выделить наиболее популярные электронные средства для обучения фонетике русского языка. Так, при обучении фонетическому строю и различным типам интонационных конструкций возможно использовать компьютерную программу «Профессор Хиггинс. Русский без акцента! Русская фонетика». Особенностью этой программы является сочетание визуальной картинки и аудиоинформации. Обучаемые имеют возможность наблюдать на экране за движениями артикуляционного аппарата человека, слышать произносимые звуки и их сочетания. Программа также предоставляет возможность записи речи обучаемого. Данные записи могут использоваться преподавателем для контроля сформированности фонетических навыков у студентов; а также студентами в ходе самооценки и саморефлексии своей образовательной деятельности [5].

Большая часть электронных курсов по фонетике, расположенных в сети Интернет, содержит перевод объяснений на английский язык, видео артикуляции и анимированные картинки: <http://www.rus-on-line.ru/VOWEL-China.html>, <http://learnrussian.rt.com/phonetics/>, http://annagroup.ru/index/russian_for_beginners/0-165 и другие. Важнейшей проблемой подобных курсов, на наш взгляд, остается проблема корректировки и контроля правильности произношения. Поскольку обучение предполагает работу с компьютером без непосредственного участия преподавателя, встает вопрос о средствах автоматического контроля. Эта задача была решена авторским коллективом РУДН (Архангельская А.Н., Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И.) создан электронный курс «Русский язык с компьютером. Шаг I». Данный учебник может быть использован на начальных этапах обучения РКИ при работе с фонетическим и грамматическим материалом и содержит информацию о строении речевого аппарата, характеристику звуков и ритмических моделей русского языка, различные мультимедийные материалы. Важным элементом обучающей среды являются средства педагогического контроля – осциллограммы, позволяющие автоматически контролировать правильность произношения обучающихся [6].

Таким образом, современные электронные курсы по фонетике дают возможность использовать новые, гибкие инструменты для изучения фонетики русского языка как иностранного и контроля качества обучения. Электронные курсы предоставляют обучающемуся возможность повтора практически неограниченного количества упражнений, что особенно ценно при обучении фонетике иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Szpyra-Koziowska J. (2014) Pronunciation in EFL Instruction: A Research-Based Approach. Second Language Acquisition (Book 82).
2. Матусевич М.И. Современный русский язык. Фонетика. - М.: Просвещение, 1976. - 288 с.
3. Шутова М.Н., Орехова И.А. Фонетический аспект в методике преподавания русского как иностранного // Russian language studies, 2018. Vol. 16. No.3. Pp. 261-278.
4. Куприенко С.В., Семёнова О.Р. Реализация современных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода, 2013. - № 4.
5. Дунькович Ж.А., Рукавишникова С.М., Хороненко С.С. Информационно-коммуникационные технологии как средство оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса препод. и руковод. подготов. ф-тов. В 2 ч. Ч. 1. - М.: РУДН, 2017. - С. 275-280.
6. Доронина Е.Г., Казакова Ю.В. Проблемы создания национально ориентированных электронных курсов по фонетике // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса препод. и руковод. подготов. ф-тов. В 2 ч. Ч. 1. - М.: РУДН, 2017. - С. 271—275.

УДК 378.147

Н.Е. Вовченко, Д.Т. Гималетдинова, Е.А. Крылова
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Русский язык как иностранный (РКИ) в качестве филологической дисциплины представляет собой активно развивающееся направление науки о русском языке, рассматривающее язык как средство общения и имеющее в качестве научного инструмента познания функционально-коммуникативную лингводидактическую модель русского языка. В связи с этим возникает потребность развития современных методов и приемов обучения русскому языку как иностранному, необходимых для создания продуктивной образовательной среды и удовлетворения учебных и личных интересов и потребностей учащихся. [1]. Данные положения определяют актуальность исследования.

Целью данного исследования мы видим изучение возможностей и способов внедрения игровых технологий в практику преподавания РКИ в вузе. Цель исследования определяет следующие задачи:

- определить необходимость применения игрового метода при обучении студентов направления РКИ;
- классифицировать обучающие игры в РКИ;
- привести примеры наиболее эффективных игр.

Иностранные студенты, обучающиеся на направлении “Преподавание русского языка как иностранного”, не являясь носителями русского языка, сталкиваются с трудностями в понимании языковой системы на разных уровнях. Применение современных эффективных методов решения данных затруднений обусловлено необходимостью формирования коммуникативной и профессиональных компетенций у

студентов. Использование игровых технологий в данном случае упрощает задачу - они “активизируют познавательные процессы учащихся”, «создают вполне естественные ситуации общения в аудитории», упрощая понимание и запоминаясь, что даёт возможность будущим преподавателям транслировать опыт, приобретённый в собственном обучении [2].

Вслед за В.А. Миллер под *игрой* будем понимать организованную деятельность, которая развлекает, увлекает и вовлекает участников в общее действие” [3]. Именно благодаря данному эффекту достигается наиболее глубокое понимание студентом материала. В это же время, дидактический потенциал игры дает возможность преподавателю зафиксировать ошибки учеников, определить проблемные поля. Таким образом, диагностическая функция данной методики делает её эффективной и с точки зрения студента, и с точки зрения преподавателя, являясь наиболее актуальной и важной для упоминания в курсе РКИ.

А.С. Шкаликова отмечает, что “в начале обучения преподаватель – это практически единственный представитель иной культуры, с которым контактируют иностранные студенты; а образовательный процесс может осложняться молчаливостью обучающихся, их нежеланием идти на контакт, трудностями в адаптационном процессе и т.д.”. В игровом процессе формируется ситуация равного речевого партнерства [4], барьер между преподавателем и студентами нивелируется. В данной ситуации игровой метод обучения способствует не только академическим успехам студентов, но и решению психологических проблем, которые могут возникнуть в процессе.

Анализ литературы позволяет выделить несколько классификаций обучающих игр в РКИ. Наиболее часто встречающаяся – разделение игр на языковые (аспектные) и коммуникативные. По языковым аспектам, принято разделять:

- фонетические;
- грамматические;
- лексические;
- синтаксические;
- стилистические.

Коммуникативные же направлены на формирование компетенций в разных видах речевой деятельности и учат письменной и устной речи, чтению и аудированию [5].

На наш взгляд, наиболее эффективными среди распространенных обучающих игр являются следующие:

1. «Снежный ком». Учащемуся предлагается сказать что-то по определенной лексической теме. Затем следующий учащийся, повторяя предыдущее слово, называет свое. И так до последнего ученика. Последний в свою очередь должен повторить все слова. Например, учащимся предлагается сказать что-нибудь о себе. Первый участник начинает игру, сообщая свое имя и то, что он хочет сказать. Второй участник повторяет то, что сказал первый, добавляя новую информацию. Например: - Меня зовут Тимоти, и я люблю шоколад. - Тебя зовут Тимоти, и ты любишь шоколад. Меня зовут Ахмед, и я люблю мороженое. Третий участник повторяет информацию о первых двух и добавляет свою. Игра продолжается до тех пор, пока очередь не дойдет до первого участника, который повторит всю собранную информацию и закончит игру [6].

2. «Займи позицию». Предлагается какое-то утверждение, учащиеся должны согласиться или опровергнуть суждение и объяснить свою позицию. На начальном этапе можно предложить другой вариант игры. При работе над тематическим полем «Профессии» выполнить следующие задания: найти в представленном списке необходимые слова, разделяя на две колонки – положительные и отрицательные черты будущей профессии, перечислить 10 положительных черт будущей профессии, перечислить 10 отрицательных черт будущей профессии, описать будущую профессию, используя новую лексику.

3. «Шляпа». Учащимся предлагается написать вопросы, связанные с изучаемой темой. Затем карточки с вопросами складываются в шляпу (коробку, корзину и т.п.) Каждый берет из шляпы карточку, читает вопрос и сразу отвечает на него. Ответив, он передает шляпу соседу. Для оживления процесса игры можно использовать секундомер, чтобы учащиеся знали, что они должны ответить меньше, чем за одну минуту.

4. «Кругосветное путешествие». Актуально при изучении пространственных отношений (предложный падеж в значении места, глаголы статики, предлоги для обозначения

местоположения и т.д.). Предлагается слово. Первый учащийся должен определить его местоположение, второй – определить местоположение следующего слова и т.д. Например: Студенты в классе. Класс в университете. Университет на проспекте Дзержинского. Проспект Дзержинского в Минске.

Таким образом, мы пришли к выводу, что применение игровых технологий в обучении иностранных студентов направления РКИ является эффективным в контексте формирования у студентов коммуникативных навыков и, в дальнейшем, профессиональных преподавательских компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Хамеед А.А. Проблемы и особенности преподавания русского языка как иностранного // Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология: сб. ст. по материалам XIV междунар. науч.-практ. конф. — № 3(14). — М., Изд. «МЦНО», 2018. — С. 118-127.
2. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ, 2009, № 3. – С. 102 – 109.
3. Миллер В.А. Коммуникативные игры на уроках РКИ на подготовительном курсе // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: сб. ст. по материалам II Международной научно-практической конференции, 2016. – С. 191-195.
4. Шкаликова А. С. Учебно-речевые игры на занятиях по РКИ как средство активизации речевой деятельности студентов на начальном этапе обучения (китайская аудитория) // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. - 2011. - № 4. - С. 91 – 98.
5. Понкратова Е.М., Коберник Л.Н., Омельянчук Е.Л. Коммуникативные игры при изучении русского языка как иностранного // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26553> (дата обращения: 30.09.2019).
6. Тихоненко Е.В. Игровые технологии на занятиях по русскому языку как иностранному: методический аспект // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития, Минск. - 21-22 ноября 2017 г. – С. 389 – 393.

УДК 372.881.

Э. С. Гиясова, М.С. Коган
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Технологические достижения в 21-м веке сделали область изучения иностранных языков интересным, современным и очень разнообразным. Постоянно увеличивающееся количество приложений для изучения языка, таких как, Duolingo, Memrise и Babbel, сделали изучение языка более доступным для всех, кто имеет подключение к интернету и доступ к компьютеру или смартфону. Теперь можно изучать язык "на ходу", с помощью вышеуказанных интерактивных, "геймифицированных" приложений, которые предлагают пользователям относительно интересный и простой способ изучения нового языка.

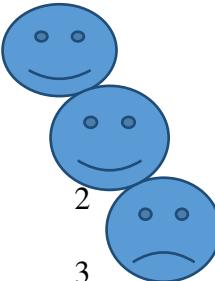
С учетом вышеизложенного мы считаем актуальным исследование влияния геймифицированных приложений на освоение языка, а также способы интегрирования

в приложений для изучения языка в учебный процесс для повышения эффективности обучения.

Компьютерные технологии используются в обучении (иностранным) языку, начиная с 1960-х годов. Бурное развитие технологий в XXI веке способствует тому, что все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) можно развивать с помощью мультимедийных технологий [1]. Они позволяют организовать проектную деятельность учащихся, обучение переводу и даже дистанционное обучение ИЯ, например, в формате МООС [2].

Авторы определяют геймификацию как “использование элементов игрового дизайна в неигровых контекстах” [3]. Геймификация использовалась по-разному в таких областях, как маркетинг, финансы и здравоохранение, впервые появившись лишь совсем недавно в качестве нового типа стратегии для изучения языка. Основная цель геймификации, как подчеркивается в [3], заключается в “мотивации и повышении активности пользователей” с помощью “системы вознаграждений” [3]. В Табл. 1 приведены игровые функции в контексте приложений для изучения иностранного языка:

Таблица 1. Игровые функции

Уровни сложности	Шкала прохождения	Система поощрений/баллов	Система социального рейтинга
	 Старт Финиш	 +30 баллов	

Поскольку основной целью данной статьи является оценка эффективности геймификации как эмерджентной стратегии изучения языка, параметры оценки соответственно должны быть определены и применены к нашему исследованию. Для этого мы обратились к статье [4], в которой исследуется роль трех основных параметров в определении эффективности стратегии изучения языка: эффективность, релевантность и мотивация. Как утверждают авторы, они наиболее важны для оценки общей эффективности любой стратегии изучения языка, что важно, учитывая, что “в интересах изучающего язык выбрать наиболее эффективную стратегию для изучения каждого аспекта [языка]” [4, с. 96-97]. Посредством нашей оценки мы стремимся выявить сильные и слабые стороны геймификации как стратегии изучения языка в интересах потенциальных изучающих второй язык.

Само собой разумеется, что многие учащиеся хотят выучить новый язык как можно быстрее, и гемифицированные приложения позиционируют себя как помогающие пользователям достичь именно этого. Duolingo, например, предлагает пользователям возможность изучать язык «всего за 5 минут в день», в то время как платформа Memrise предоставляет возможность помочь людям начать учиться “сейчас”, что подчеркивает непосредственность и легкость, с которой может быть изучен новый язык. Таким образом, с помощью этих приложений изучение языка становится не только полезным, но и веселым.

Конечно, гемифицированный подход с его использованием игровых функций может рассматриваться как полезный в оказании помощи учащимся достичь желаемого уровня мастерства с минимальными затратами времени и усилий. Веселые уроки,

предлагаемые такими приложениями, как Duolingo и Babbel, являются ключевым компонентом, помогающим учащимся оставаться вовлеченными в учебный процесс независимо от места их нахождения, буквально «на ходу». Учитывая, что уровень усвоения учащимися новой информации, как правило, резко падает после первых 20 минут [5]), новое содержание и/или навыки должны вводиться небольшими порциями, чтобы максимизировать эффективность обучения. Уроки, предлагаемые во многих из этих приложений, следовательно, продолжаются не более 20 минут. Пользователи Duolingo даже имеют дополнительную возможность установки целей урока в диапазоне от 5 до 20 минут, специфичных для их потребностей в обучении

Такой подход позволяет людям выделять определенную часть времени каждый день для целенаправленного обучения, а интеграция изучения языка в повседневную жизнь пользователей, возможно, делает весь процесс обучения менее сложным. Чтобы еще больше поощрять пользователей к постоянному входу в систему, баллы соответственно начисляются за посещаемость, что в свою очередь способствует баллам пользователей за «выравнивание» до следующего этапа уроков. Акцент на обучении постепенный, что позволяет достичь своих целей относительно быстро и легко: удержание обучения усиливается за счет использования минимизированных уроков, пользователи чувствуют себя мотивированными своим «успехом» и, следовательно, с большей вероятностью захотят узнать больше, тем самым ускоряя процесс изучения языка [6].

Использование геймификации в приложениях для изучения языка помогает устраниТЬ такие барьеры на пути изучения языка путем принятия модульного подхода, где пользователи работают, чтобы прогрессировать через "уровни", что сродни различным этапам процесса изучения языка. В Babbel пользователи сначала обучаются чтению на целевом языке с помощью ряда задач распознавания слов, прежде чем перейти к целому ряду действий, связанных с речью, письмом и переводом. Таким образом, при целенаправленной постановке навыков изучающие язык переходят от ввода к выводу относительно быстро и с гораздо меньшими усилиями. Во многих из этих приложений также используется «техника снежного кома» [7]. Каждый урок обычно фокусируется на определенном наборе слов или фраз, с помощью которых пользователи обучаются различным навыкам, а знакомство с контентом позволяет пользователям постоянно наращивать и усиливать свое обучение, тем самым позволяя им прогрессировать намного быстрее. И поскольку пользователи должны набирать очки, как правило, точно выполняя задачи урока, для того чтобы "разблокировать" и перейти к следующему набору уроков, игровой опыт, созданный в приложении, соответственно гарантирует, что учащиеся не только быстро учатся, но и хорошо.

Учитывая огромную популярность мобильных игр, когда более половины населения США, как сообщается, играют в игры на своих телефонах не реже одного раза в месяц, сама модель геймификации изучения языка служит мощным фактором в создании мотивации среди пользователей. Пользователи смартфонов, которые уже регулярно используют другие игровые приложения, безусловно, с большей вероятностью загружают геймифицированные приложения для изучения языка. Однако именно в поддержании этой мотивации необходимо исследовать механику систем изучения языка, особенно с учетом того, что восприятие пользователями эффективности и актуальности стратегий изучения языка оказывает существенное влияние на их мотивацию в ходе обучения [2, с. 100].

Система Duolingo эффективно облегчает ориентированное на мастерство и производительность обучение. Ориентированное на мастерство обучение достигается за счет поддержки чувства компетентности пользователя через многоуровневую обратную связь, активные варианты пересмотра и варианты обхода уровня с пользователями, получающими обильную информацию о том, как улучшить свою производительность на платформе. Награды, такие как "lingots", позволяют

пользователям получить доступ к бонусным материалам. Инструменты постановки целей для калибровки интенсивности программы и отслеживания прогресса с использованием значков и "полос" объединяются для создания ориентированного на мастерство опыта. Система дополнительно имитирует ориентированное на производительность обучение через социальные рейтинги, где пользователи могут сравнить свои "опыт (XP) оценки" с результатом своих друзей на лидеров.

Однако Duolingo по-прежнему сообщает о высоких показателях отсева. Специальное исследование Duolingo по измерению эффективности использования приложения, показало, что только 90 из первоначальных 196 участников дошли до заключительного теста. Относительно небольшое число пользователей, которые завершают курс Duolingo, вероятно, связано с потерей мотивации в течение длительного использования.

Таким образом, можно сделать вывод, что несмотря на то что геймифицированные обучающие приложения имеют много ценных атрибутов, которые помогают пользователям улучшить изучение языка, они не могут выступать в качестве единственного метода приобретения языка. Эффективное интегрирование подобных приложений в регулярный учебный процесс является важной задачей в современной педагогике и будет исследовано в наших следующих работах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Титова С.В Цифровые технологии в обучении иностранным языкам: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. 248с.
2. Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations / K. Qian and St. Bax (Eds). 2017. 228p. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.mooc2016.9781908416537> (дата обращения 25.09.2019)
3. Deterding S, Dixon D., Khaled R. From game design elements to gamification: defining gamification. // Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning Future Media Environments. Tampere, Finland. 2011. P.9–15.
4. Massler U., Stotz D. Queisser C. Assessment instruments for primary CLIL: the conceptualisation and evaluation of test tasks // The Language Learning Journal. 2014. Vol.42, No2. P. 137-150.
5. Simoes J, Redondo R. D., Vilas A. F. A social gamification framework for a K-6 learning platform// Computers in Human Behavior. 2013. Vol. 29, No2. P. 345-353.
6. Barata G, Gama S, Jorge J. Gamification for smarter learning: tales from the trenches // Smart Learning Environments. 2015. No 2 (10). P. 1–23.
7. Burgers C, Eden A., van Engelenburg M. How feedback boosts motivation and play in a brain-training game // Computers in Human Behavior. 2015. Vol. 48. P. 94–103.

УДК 372.881.111.1

Б.А. Буров, Н.В.Попова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Введение. Термин «геймификация» означает использование игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте. Использование геймификации позволяет сделать рутинный, неинтересный процесс увлекательным, похожим на игру. Геймификация широко применяется в различных областях человеческой деятельности – бизнесе, социальной сфере, образовании, спорте, охране окружающей среды и т.д. Данная концепция приобрела широкую известность благодаря онлайн курсу «Gamification» [1], разработанному в 2012 году Кевином Вербахом, профессором Уортонской школы бизнеса. Курс одним из первых был представлен на новой платформе «Coursera». Необычное содержание курса, а также огромный интерес к

открытым онлайн курсам в целом заставили множество учёных обратить внимание на геймификацию как на предмет научного исследования. В настоящее время изучением геймификации в обучении иностранным языкам занимаются такие учёные как Дебора Хили, Иесса Р. Мчура, Хорхе Ф. Фигероа-Флорес и др. [2,3,4].

Примечательно, что на момент появления курса «Геймификация» на сайте «Coursera» эта концепция была уже применена на самом сайте. Студенты, выполняя задания, в конце обучения получали виртуальный сертификат престижного университета. Кроме того, видеолекции и задания появлялись на сайте не сразу, а постепенно, каждую неделю. Таким образом онлайн обучение имитировало учёбу в реальном университете. В то время это было новое явление, которое привлекло множество людей, в основном тех, кто уже получил высшее образование, но хотел быть причастным к «лиге плюща». Получилось подобие ролевой игры, в которой приняли участие десятки тысяч студентов по всему миру. Они приступили к учёбе с огромным энтузиазмом, обсуждая свои результаты в социальных сетях. В настоящее время открытые онлайн курсы стали широко распространены и воспринимаются как один из источников информации, дополнение к основной учёбе. Однако пример первых курсов на «Coursera» показывает, что при правильной организации учебного процесса, с использованием игровых элементов, можно добиться больших результатов. Успех «Coursera» был в некоторой степени случайным. Предполагалось, что онлайн курсы будут интересны тем людям, у кого нет доступа к высшему образованию. Как оказалось, названия престижных университетов мотивировали в первую очередь людей с высшим образованием. Это говорит о том, что геймификация требует научного подхода, изучения целевой аудитории, подбора тех игровых компонентов, которые будут эффективны в данном конкретном случае.

Актуальность исследования геймификации в обучении иностранным языкам обусловлена тем, что данное направление является новым, развивающимся, требующим разработки методик внедрения игровых элементов и механик в учебный процесс, согласования между собой игровых целей и целей учебного процесса, разработки методик проверки эффективности внедрённой системы геймификации. Несмотря на то что в настоящее время геймификация активно используется в различных областях человеческой деятельности, это не всегда приносит желаемый результат. Часто под геймификацией понимают простое механическое введение системы баллов и жетонов для поощрения сотрудников, клиентов, студентов за активность. Однако сама по себе такая система не приводит к формированию устойчивой мотивации и вовлеченности в учебный, рабочий или бизнес-процесс. Также успешное внедрение системы геймификации часто носит случайный характер, когда разработчики интуитивно нашли подход к целевой аудитории и вызвали формирование желаемого поведения.

Целью работы является теоретическое обоснование необходимости включения игровых элементов и механик в учебную программу студентов технического вуза. **Задачи** исследования - разработка методики обучения студентов с использованием геймификации и демонстрация её эффективности. **Методами** исследования являются анализ литературы по геймификации, методике обучения иностранному языку, теории мотивации, обобщение опыта применения геймификации в обучении иностранным языкам, моделирование игровых сценариев для разрабатываемой методики, практика разработки упражнений с использованием игровых элементов и механик, беседа, анкетирование и тестирование для изучения целевой аудитории, эксперимент по проверке эффективности геймификации в обучении иностранному языку [5].

Несмотря на то что игры являются неотъемлемой частью повседневной жизни человека, само понятие игры не так просто определить. В своих «Философских исследованиях» Людвиг Витгенштейн [6] на примере понятия «игра» демонстрировал неточность языка – игра в футбол, в карты, игра слов – это всё игры, но разница и

сходство между ними то появляются, то исчезают. Кевин Вербах приводит два подхода к определению игры «Play» (спонтанная игра для выхода накопившейся энергии) и «Game» (игра по определённым правилам) [1]. Про игру в значении «Play» Л. Выготский говорил: «она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» [7, с. 324]. То есть к игре приводят нереализуемые желания, особенно это актуально для детей, игра выступает важным элементом обучения.

Понятие «Game» - это закрытая система, в которой существуют правила и выбор, который делают игроки, приводящий к неравным результатам. В онлайн-курсе «Игропрактика в образовании», разработанном в НИТУ «МИСиС» и представленном на платформе «Открытое образование» в 2019 году, даётся такое определение понятию «игра»: «Игра - пространство свободного выбора и взаимодействия, в котором участники принимают правила осознанно, ответственно и с удовольствием» [8]. Для игрока игра является самоцелью, он получает удовольствие от самого процесса игры, геймификация делает неигровой процесс похожим на игру, но приносящим при этом реальные результаты.

Примером удачного применения геймификации в обучении иностранным языкам можно назвать приложение для смартфонов «Duolingo» [9]. В результате использования данного приложения в течение трёх месяцев (немецкий язык) нами была проверена эффективность применённой в нём системы геймификации. Приложение предлагает набор из нескольких типов упражнений для изучения иностранного языка. В него входят упражнения на лексику, грамматику, аудирование и произношение. Лексика даётся с опорой на родной язык, а грамматика даётся интуитивно, поэтому, по нашему мнению, необходимы базовые знания по грамматике для обучения с помощью этого приложения.

В приложении «Duolingo» используются следующие игровые элементы: очки опыта за выполненные упражнения, игровые уровни, разделённые в зависимости от сложности и темы, жетоны за достижения, лидерборд (виртуальная доска с перечислением полученных наград и достижений), виртуальная валюта и рейтинг участников с разделением на лиги. Кроме того, для мотивации пользователя программа присыпает сообщения, напоминающие о необходимости выполнить упражнение и подбадривающие пользователя непосредственно во время выполнения заданий.

Основным мотивирующим компонентом является участие в рейтингах. По результатам соревнования самые успешные пользователи переходят в следующую лигу, а наименее успешные пользователи теряют свои позиции и переходят в предыдущую лигу. Вторым по значимости мотивирующим компонентом являются виртуальные жетоны, которые выдаются пользователям за различные достижения в изучении иностранного языка. По нашему мнению, соревновательный компонент эффективен, но нарушает плавность учебного процесса, заставляя пользователей интенсивно заниматься в конце недели, чтобы обогнать соперников перед подведением итогов. В начале недели практически все участники отдыхают после стрессовой гонки за местом в рейтинге, выполняя несколько заданий, или вообще не заходят в приложение. К концу недели пользователи снова активизируются, и всё повторяется. Чтобы выровнять учебный процесс, разработчики дают дополнительные очки и жетоны за ежедневную учёбу.

Однако эти поощрения действуют временно, как пишет Кевин Вербах, пользователи часто «перегорают» и теряют интерес к баллам и рейтингам [10]. В онлайн курсе «Игропрактика в образовании» А. Комиссаров говорит о «синдроме отмены» - ситуации, когда игровые методы наскучили студентам, а учиться без игровых методов они уже отвыкли [8]. Тем не менее за три месяца нами было пройдено 14 тем по 5 уровней сложности в каждой, выучено около 300 слов. В среднем приложение мотивирует заниматься примерно по 3 дня в неделю. Это то, что Кевин Вербах называет геймификацией, меняющей поведение, формирующей полезную

привычку [10]. Важным компонентом, который мешает «Duolingo» стать таким же увлекательным, как игра, – это классический вид самих упражнений. Выполнение этих упражнений воспринимается как учёба, а не как игра и требует волевых усилий от пользователя. По нашему мнению, использование игровых элементов на этом уровне могло бы значительно повысить вовлеченность пользователей.

Выводы. Таким образом, геймификация является перспективным, динамично развивающимся направлением. Данная концепция используется в различных отраслях человеческой деятельности. Использование геймификации в обучении иностранным языкам позволяет превратить рутинный процесс в увлекательную игру. Однако для того чтобы эффективно применять геймификацию, в том числе в обучении иностранным языкам, требуется научный подход.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Coursera. Gamification. [Электронный ресурс] : [Сайт] – Режим доступа : <https://www.coursera.org/learn/gamification> (дата обращения 5.10.2019).
2. Healey D. Gamification / Deborah Healey. – Macmillan Education. – 2019 – 11 p. [Электронный ресурс] : [Сайт] – Режим доступа : https://www.macmillaneducation.es/wp-content/uploads/2019/04/Gamification-White-Paper_Mar-2019.pdf (дата обращения 5.10.2019).
3. Mchucha Issa R. Developing a Gamification-Based Interactive Thesaurus Application to Improve English Language Vocabulary: A Case Study of Undergraduate Students in Malaysia / Mchucha, Zamhar I. Ismail, Rose P. Tibok // Proceedings of 64th ISERD International Conference, Seoul, South Korea. – 2017. – 18 – 19 (1). – Р. 17 – 24.
4. Figueroa Flores J. F. Using Gamification to Enhance Second Language Learning / J. F. Figueroa Flores // Digital Education Review. – 2015. – 27 (1). – Р. 32-54.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студ. / А. Н. Щукин. - 2-е изд. - М. : Филоматис, 2006. - 476 с.
6. Витгенштейн Л. Философские исследования /Л. Витгенштейн. – Москва: АСТ. – 2011. – 347 с.
7. Глаголева К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка // Молодой ученый. – 2017. – №4. – С. 324-326.
8. Открытое образование. Игропрактика в образовании. [Электронный ресурс] : [Сайт]. – <https://openedu.ru/course/misis/IGRO/> (дата обращения 5.10.2019).
9. Duolingo [Электронный ресурс] : [Сайт]. – Режим доступа : <https://www.duolingo.com/welcome> (дата обращения 5.10.2019).
10. Вербах К. Вовлекай и властвуй. / К. Вербах, Д. Хантер. – Москва: Манин, Иванов и Фербер. – 2014. – 224 с.

УДК 372.8

Н. А. Шимо

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНЫХ ИГР И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Применение настольных игр в преподавании иностранных языков является не таким уж новшеством, как на первый взгляд может показаться. Настольные игры появились ещё до нашей эры, и хорошо известно, что они всегда активно использовались в обучении. Исследователи часто отмечают, что игры на занятиях по иностранному языку делают процесс обучения интересным и весьма весёлым, так как они способствуют повышению мотивации учащихся. Именно поэтому рассмотрение способов их использования, а также влияния на процесс обучения можно всегда считать актуальным.

Игры, а следовательно, и настольные игры, занимают важное место в процессе обучения, и их применение вполне обоснованно. Однако веселье не единственное

преимущество настольных игр, кроме того, веселья не всегда хватает для достижений поставленных целей. Настольные игры должны использоваться правильно для того, чтобы был достигнут желаемый результат. Как отмечает в своей работе Уберман, игры часто применяются на занятиях только в качестве короткой разминки или вознаграждения. Она также обращает внимание на то, что многие используют такую форму работы только в случае, когда имеется достаточно времени на разбор данной темы [1]. Ещё одна из ошибок учителей, затрагивающая игры, и настольные в частности, состоит в том, что на занятиях игры вводятся в учебный процесс не комплексным образом. Об этом свидетельствует опыт исследования использования настольных игр в Санкт-Петербургском университете МВД России [2], который также подтверждает, что настольные игры по большей части выступают таким элементом урока, который применяется для развития всего лишь одного навыка или обучает учащихся образовывать только определенную грамматическую форму. При этом успешность игры нередко определяется по креативности и проявлению интереса со стороны учащихся, так как настоящая мотивация к работе отсутствует. Также, пользуясь этим опытом как примером, можно сделать вывод, что подобные игры чаще всего используются для активизации коммуникативных навыков или закрепления различных грамматических форм, то есть в первом случае, например, игра основывается на уже изученном материале. Это может привести к тому, что неподготовленные или плохо подготовленные учащиеся будут принимать менее активное, менее успешное и часто даже пассивное участие в подобных играх. Однако комплексный подход к настольным играм могли бы способствовать достижению учащимися более высокой эффективности и лучшим результатам. Кроме того, использование настольных игр могло бы служить решением множества проблем на уроке. Без преувеличения можно сказать, что игры необходимы для создания естественной среды и условий для реального общения на иностранном языке. Настольные игры также дают большие возможности для разработки нового материала, но они очень часто остаются неиспользованными учителями. Кроме того, хорошо продуманная настольная игра может быть использована как для коллективной работы всех учащихся одновременно, так и является средством индивидуализации процесса обучения, чего часто не хватает на занятиях. Считается, что настольные игры не играют большой роли в приобретении новых знаний или обогащении и расширении уже имеющихся, хотя они вполне могут использоваться в данных целях. Комплексное использование настольных игр встречается редко, причиной могут являться затраты времени, требующиеся на их разработку, а также отсутствие методики. Иная причина состоит в том убеждении, что они не рассчитаны на целевые группы.

Основной целью нашей работы было заложить основы методики комплексного использования настольных игр для преподавания иностранного языка и выявить эффективность их комплексного применения. Мы предлагаем новый подход к использованию настольных игр, обладающий большим потенциалом в отношении введения кооперативных форм обучения, при этом мы рассматриваем возможности интеграции настольных игр и преимущества их использования на занятиях иностранного языка. Для этого мы воспользуемся принципами кооперативного и интерактивного обучения, и с их помощью постараемся определить основные методические принципы и правила по составлению и использованию данных игр.

Таким образом, в целях интеграции содержания урока в настольные игры мы предлагаем два типа игрового поля: одно с повторяющимся кругом из 10-16 клеток для закрепления или повторения прошедшего материала и разбора новых страноведческих знаний, а другое, на котором отображаются несколько этажей или какая-нибудь дорога, представляющая этапы усвоения нового материала. Второй вариант хорошо применяется для разработки новых тематических материалов, лексических тем и для обучения как новым грамматическим формам, так и речевым единицам. При

оформлении игрового поля в зависимости от материала нет предела совершенству, но в настоящей работе имеем возможность рассмотреть только основные виды игр и важнейшие принципы их использования.

В первом случае смыслом игры является выполнение заданного на данной клетке задания как можно лучше, что поможет набрать большее количество очков. Такой вид поля требует несколько колод карт с заданиями разного уровня и разного типа. Лучше всего приготовить задания для каждого уровня, чтобы команда сама могла решить, из какой колоды карт будет брать задания, сама оценив свой уровень. За решение более сложных заданий, даётся также больше очков. Поле должно содержать задания с разными формами работы, если, например, цель нашего урока закрепить или развивать лексику какой-то темы, нужно предлагать самые разные задания для достижения этой цели: поиск определения слов, заполнить пропуски новыми словами, привести примеры с ними, понимание аудиотекста с данными словами и т.п. Клетки помечены картинками, обозначающими тот или иной навык, а также способ усвоения материала (с помощью музыки, видео, текста). Содержание поля определяется учителем: если он хочет, чтобы учащиеся развивали свой навык понимания, можно поставить больше таких клеток. Этот вариант можно играть также на поле с 5-6 клетками, а вместо кубика использовать стрелку часов, прикрепленную к центру круглого поля.

Во втором случае смысл игры сводится к тому, чтобы как можно выше подняться или продвинуться дальше по дороге, при этом набрать как можно больше очков работая в команде. Количество набранных баллов может определить продвижение на поле в целом или в некоторых случаях на последнем уровне поля. Это зависит от того, сколько клеток в одном уровне, но на последнем уровне должно быть минимум три клетки. Уровни поля символизируют этапы усвоения нового материала, поэтому на низких этапах суть в том, чтобы учащиеся перешли на следующий уровень, а не в том, чтобы набрать больше баллов. На такие задания лучше определить минимальное количество баллов, которое позволяет перейти на следующий уровень. Дополнительные баллы в первую очередь имеют значение на последнем уровне, они суммируются в конце урока, в идеале завершающемся на последнем уровне. В этом варианте кубик не обязателен, мера продвижения определяется успешностью выполнения задания. Игры такого плана могут быть направлены на усвоение новой грамматической формы, фонетических правил или на разработку новой темы. На первой ступени задания могут содержать тексты, в том числе диалоги и монологи с представлением или показом нового материала. В зависимости от материала мы имеем возможность дедуктивным образом ввести новый учебный материал, например, предложить текст, в котором учащимся нужно выделить все возможные примеры нового явления или попытаться определить правила образования. Не исключен вариант предложения инструкции, содержащей новую изучаемую форму или грамматику, и индуктивное объяснение нового учебного материала в рамках игры. На этой ступени введение можно начать с аудиотекста или видео, потом при очереди следующей команды продолжить разбор нового материала с помощью чтения текста. В этом варианте определяющую роль играет организационная работа учителя, ведь важно сохранить последовательность заданий, то есть учитель заранее должен логично подготовить задания для усвоения материала.

Обязательным элементом при обоих игровых полях является так называемый «грабёж». Во-первых, все команды, даже если это не их очередь, постоянно играют роль инспектора: слушают товарищей и в конце выполнения задания могут дополнить их. Таким образом они всегда участвуют в заданиях другой команды и могут забрать себе их баллы, если все правильные варианты не прозвучали. Во-вторых, они могут «совершать грабёж» во время хода другой команды на открытом круге, либо по прошествии какого-то времени, например, за 30 секунд до конца времени выполнения задания. Открытые круги являются важным элементом игры, так как они заставляют

всех участников игры сосредоточиться, ведь эти формы работы могут охватить внимание каждого учащегося, так как все должны работать даже тогда, когда не их очередь, иначе они не смогут «поймать» баллы или выполнить свои задания на желаемом уровне. Открытыми кругами могут выступать такие задания, когда нужно угадать слова по объяснению или собирать синонимы, ответить на вопросы на основе какого-то материала и т.п. При этом нельзя забывать о коммуникативном факторе. В первую очередь применяются тексты, данная языковая или речевая единица даётся в контексте, учитель старается подвести изученные формы к общению и самостоятельному использованию. При составлении и проведении игры также обязательным принципом является использование кооперативных методов, то есть игрокам команды приходится работать вместе. Один игрок не может разобрать весь текст за данное время, и для полного выполнения задания всем приходится участвовать и нужно разумно распределять роли между игроками. Эффективность методов кооперативного обучения доказаны многими исследованиями [3]. Именно совмещение кооперативных методов с настольными играми делает сами игры пригодными для использования в группах до 20-25 человек.

Предлагаемые настольные игры могут эффективнее способствовать появлению мотивации у учащихся к усвоению данного материала, и сочетание различных форм обучения активизирует резервные возможности учащихся и более успешно вовлекает учащихся в процесс обучения. При этом умения и навыки учащихся развиваются не менее быстро. Настольные игры также удобны своей гибкостью. Более того, они позволяют воспользоваться настоящими кооперативными формами работы на занятиях, тем более, такая работа (встроенная в настольные игры) кооперативной формы более естественна для учащихся, не привыкших работать в коллективе. Это также способствует развитию социальных навыков. Предлагаемые настольные игры при разумном использовании могут способствовать правильному распределению времени урока. При этом учащиеся могут научиться дисциплине и можно постепенно приучить их максимально эффективно использовать своё время. В рамках таких настольных игр легко комбинировать кооперативные формы работы с другими. Они могут эффективно применяться в условиях разноуровневого обучения. Другими словами, стоит с ними экспериментировать на занятиях.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Uberman A. The use of games for vocabulary presentation and revision, English Teaching Forum, vol. 36, no. 1, 1998, pp. 20–27.
2. Крупина Е. С. Из опыта использования настольных игр в обучении иностранным языкам в Санкт-Петербургском университете МВД России // ТРУДЫ СПБГИК. 2014. № 200, с. 127-131.
3. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 1984.

УДК 372.881.111.1

А.В. Кузьмина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ПРИМЕНЕНИЕ QR-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ РАБОТЕ С ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

При существующем изобилии информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) преподавателю вуза трудно удержать студентов от использования смартфонов на занятиях по всем изучаемым дисциплинам. Смартфон, как самое популярное мобильное устройство в мире, стал вполне доступным для большинства студентов в нашей стране, даже если у их родителей средний достаток. Пользуясь смартфонами, обучающиеся часто отвлекаются от содержания университетских курсов, а для того,

чтобы этого не происходило, преподавателю необходимо продумать алгоритм использования смартфона для более эффективного усвоения дисциплин учебного плана, в частности иностранного языка (ИЯ). Таким образом, актуальность данной темы обусловлена необходимостью формирования у студентов технических направлений навыков использования своих гаджетов в целях участия в учебной деятельности на занятиях по иностранному языку.

Целью работы является анализ применения QR-технологии при обучении аудированию видеоматериалов на иностранном языке студентов первого курса Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича. Методами исследования являются анализ литературы в области применения информационных технологий, а также экспериментальное применение QR-технологии для проведения игрового аспекта занятий по ИЯ в формате дифференцированного обучения.

Согласно данным Сервиса Глобальной системы мобильной коммуникации *GSMA Intelligence*, в настоящее время две трети населения Земли обладают смартфонами. Наиболее развит телекоммуникационный сектор в Европе: здесь 86% населения являются владельцами «умных телефонов» [1]. Россия является мировым лидером по количеству подключенных терминалов сотовой связи на 1000 человек населения. В 2014 году этот показатель составлял 1900 штук на 1000 россиян. Таким образом, при поступлении в университет у обучающегося есть смартфон с доступом в интернет, т.е. он может со своего смартфона без проблем просмотреть видеоролик или прослушать видеоподкаст.

Исследователи считают, что вместо того, чтобы бороться с тем, чтобы учащиеся не отвлекались на свой смартфон на занятии, преподавателям нужно извлечь из этого пользу и попробовать вовлечь учащихся в учебную познавательную деятельность с помощью смартфона. Мы полностью согласны с этим мнением и считаем, что бесполезно бороться с таким массовым явлением, как смартфон на занятии, а нужно максимально извлечь пользу от использования электронного устройства для освоения, например, новой технологии *QR-кода*, для того, чтобы студентам было интереснее учиться [2].

Рассмотрим теперь, как новая технология *QR code* обеспечивает рост познавательной активности учащихся. QR-код — это квадратная картинка, в которую закодирована информация. QR-коды (от Quick Response (англ.) «быстрая реакция», «быстрый отклик») были разработаны в 1994 году японской компанией Denso-Wave. Они позволяют в одном небольшом квадрате поместить 2953 байта информации, то есть 7089 цифр или 4296 букв (то есть, около 1-2 страниц текста в формате А4) или, например, 1817 иероглифов [3]. По мнению З.И.Ивановой, использование QR-кодов в образовательном процессе позволяет в большей степени мотивировать учащихся к самостоятельной учебно-познавательной деятельности при обучении за счёт дополнительных мотивов игрового, соревновательного и познавательного процессов [2].

Об этом же пишет в своей статье И.В. Рендоренко, которая считает, что внедрение в учебный процесс электронных ресурсов делает учебу более интересной для учащихся. В своей статье она рассказывает, как на практике применяет QR-технологию в обучении студентов медицинского колледжа английскому языку. Например, студенты проходят тему «Оказание первой помощи при несчастных случаях: переломы», и преподаватель дает студентам закодированную ссылку на просмотр видео во время самостоятельной работы и просит ответить на несколько вопросов после видео. Учащиеся смотрят видео дома, не спеша и готовятся к обсуждению темы «Рекомендации при переломе»: что нужно делать, а чего следует избегать делать, чтобы не навредить пациенту. Исследователь предполагает, что этот сравнительно новый прием обучения будет еще популярнее среди учащихся из-за

большого количества мобильных телефонов. Кроме того, автор полагает, что применение QR-технологии в обучении иностранному языку студентов медицинского колледжа также позволяет формировать общие компетенции ФГОС, нацеленные на поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения возложенных на студентов профессиональных задач, а также для своего профессионального и личностного развития. Другой важной компетенцией является компетенция по использованию ИКТ в профессиональной деятельности, а также по ориентированию обучающихся в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности [4].

Для создания QR-кодов существуют специальные приложения, так называемые сайты-генераторы. Очевидным преимуществом использования таких приложений является то, что они бесплатные, и даже обычный пользователь может создать такой код без специальной технической подготовки. Например, электронный ресурс qrcodegenerator.ru позволяет зашифровать видео, загруженное на *YouTube*.

Чтобы проиллюстрировать, как работать с этим сервисом, мы выбрали одно видео «*The Internet of Things*» из курса «*Иностранный язык в сервисном обслуживании*» для бакалавров по направлению 43.03.01 «Сервис». В пособии представлены 7 уроков по просмотру и обсуждению видеофрагментов с хостинга *YouTube*. Для работы с видео мы считаем целесообразным применять технологию QR-кода на третьем, постдемонстрационном, этапе, т.е. когда все новые слова уже проработаны, а также студенты уже посмотрели видео. Поскольку на этом этапе мы хотим развить творческие способности учащихся, им предлагается принять участие в веселом конкурсе. Сначала студентов делим на небольшие группы по 3-4 человека, потом они получают закодированное задание, которое может быть индивидуализированным. Объединяя студентов в маленькие группы, преподаватель предлагает студентам выполнить задание с помощью смартфона, даже если не у всех учащихся он есть в группе. Студенты должны придумать историю в течении 7 минут, и победит та команда, которая наберет больше баллов во время голосования всех остальных участников конкурса. Как показал наш пилотный эксперимент, такие задания приветствуются учащимися, поскольку они хотят, чтобы на занятиях больше времени отводилось на разговорные задания.

Для начала работы с сервисом всем учащимся необходимо скачать на смартфон бесплатное приложение *сканер QR и штрих* для того, чтобы можно было с помощью камеры на мобильном телефоне раскодировать задание. После этого преподавателю нужно закодировать задание для учащихся на сайте генераторов QR-кодов *QR coder.ru*. Это может быть любая информация, например, текст или ссылка на сайт. Написав в окошке для кодирования задание для студентов нужно нажать на клавишу «*Создать код*» и внизу экрана появится изображение с QR-кодом и ссылка на этот штрих-код. Для того чтобы учащиеся могли перейти по ссылке на штрих-код с закодированным заданием, преподаватель отправляет им эту ссылку по почте. Сканируя штрих-код, студент сразу же переходит по ссылке на подготовленное для него индивидуальное задание, представленное на Рис.1.

 **QR Coder .ru**
Генератор QR-кодов / QR Code Generator

[создание кода в один клик](#) [программы для распознавания](#)

ГЕНЕРАТОР QR КОДОВ

закодировать: [любой текст](#) [ссылку на сайт](#) [визитную карточку](#) [sms-сообщение](#)

введите текст для кодирования:

Please write a funny/sad/touching story. The story must start with the sentence: Once I decided to buy a smart watch.
Use the phrases to help you to tell the story.
Feeling completely surprised, then, after that, by this time, from that day on, in the ends , but the story does not end

размер: 1 2 3 4 5 6

создать код (ctrl+enter)

Скачать

 Очень быстрый браузер. 0+ Яндекс 

СКАЧАТЬ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ:

1. Возьмите мобильный телефон с камерой,
2. Запустите программу для сканирования кода,
3. Наведите объектив камеры на код,
4. Получите информацию!

ПРИМЕНЕНИЕ:

В качестве применения qr-кодов можно назвать: размещение их изображений в интернете, нанесение на визитные карточки, футболки, рекламные вывески и многое другое.

ЧТО ТАКОЕ QR-КОД:

QR код «QR - Quick Response - Быстрый Отклик» — это двухмерный штрихкод (бар-код), предоставляющий информацию для быстрого ее распознавания с помощью камеры на мобильном телефоне.

При помощи QR-кода можно закодировать любую информацию, например: текст, номер телефона, ссылку на сайт или визитную карточку.

ВАШ QR-КОД:



Рис 1. Пример задания, созданного в генераторе QR кода.

Как видно из Рис. 1. в верхнем левом углу находится окно для ввода задания для студентов. Это могут быть картинки, текст или ссылка на видео. Зашифрованное задание в виде кода представлено в верхнем правом углу. Если есть необходимость, пользователь может прочитать подсказку по созданию и расшифровыванию кода. У пользователя есть возможность поделиться ссылкой на код через социальные сети или по электронной почте.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предложенный прием в обучении аудированию на заключительном последемонстрационном этапе оправдывает себя по следующим причинам. Во-первых, применение QR-кода позволяет осуществлять индивидуализированную разговорную практику по темам аудирования. Во-вторых, обучение иностранному языку с использованием мобильных устройств является более понятной и комфортной формой обучения для современного студента, который с самого раннего возраста пользуется разными гаджетами. Таким образом, изучение иностранного языка в аспекте аудирования с помощью QR-технологии с применением смартфонов является примером интересного для студентов мотивирующего игрового приема обучения. Указанная технология может использоваться для дифференцированного обучения ИЯ, которое является востребованным при работе в разноуровневых учебных группах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Сколько людей имеют смартфоны: мировая статистика Электронный ресурс: <http://www.sotamir.ru/mobile/skolko-lyudej-imeyut-smartfony/>. (Дата обращения 23.08.2019).
2. Иванова З.И. Использование технологии QR – код на уроках иностранного языка. Электронный ресурс: <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologii-r-koda-na-urokah-inostrannogo-yazika-3271777.html>. Дата обращения 20.09.2019.
3. QR-coder.ru. Электронный ресурс <http://qrcoder.ru/>. (Дата обращения 23.08.2019).
4. Рендоренко И.В. Использование QR- технологии на занятиях иностранного языка в обучении студентов медицинского колледжа. <https://infourok.ru/ispolzovanie-rtehnologii-na-zanyatiyah-inostrannogo-yazika-v-obuchenii-studentov-medicinskogo-kolledzha-3576565.html>. (Дата обращения 06.10.2019).

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВИЗУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ

Статья рассматривает возможность эффективности аспектов, актуальных современной науке, выражющихся в визуальности текстов, заложенных в основу онлайн-курсов, созданных на иностранном языке и используемых с целью достижения дидактических целей в контексте дистанционного обучения. Цель - доказательство эффективности визуальных возможностей дидактического материала на примере обучающих иностранному языку онлайн-курсов.

Современное образование XXI века подвержено тенденции глобальных изменений, которые находятся в тесной связи с изменениями, происходящими в жизни общества. Одним из значительных факторов данной тенденции является визуальный поворот, т.е. “сосредоточение научных интересов на изучении категории “визуальность” во всех сферах жизни современного общества” [1]. Значительным является факт того, что визуальный поворот также является более актуальной и новой формой медиального поворота, в основе которого лежит медиальность - “все возможные формы, способы материальной выраженности знака, рассматриваемые в диалектической взаимообусловленности с ментальными феноменами” [2].

Следовательно, становится очевидным, что понятие визуализация (согласно В. Ю. Давыдовой – это “когнитивная технология трансформирования семантической информации в точную, зримую картину, а целью данной трансформации является “предъявление” наблюдаемого зрительного образа, который вынесен в объективную реальность из теоретического смысла, заключенного в терминах и суждениях” [3]) применимо и к такой лингвистической единице, как текст. Ввиду современных научных тенденций, определенных выше, значимой становится цель определения и исследования визуального текста как нового вида полноценной лингвистической единицы.

Визуальный текст лежит в основе визуальной коммуникации, которая становится наиболее успешно-осуществимой благодаря современным возможностям, результатам научно-технического прогресса. Неоспорим факт того, что для осуществления визуальной коммуникации необходимо наличие технического устройства с возможностью использования глобальной сети Интернет, потому что визуальная коммуникация понимается как “особо новая форма коммуникации, возникшая в контексте развития современных “медиа-технологий”, условно объединяющая письменную коммуникацию с устной.” [4] В рамках данной формы коммуникации информация кодируется в визуальных репрезентативных объектах, образах - “сообщениях”.

Возвращаясь к особенностям современного образования, невозможно исключать такой широко применяемый компонент образовательных программ, как дистанционное обучение. Дистанционное обучение (ДО) определяется как “перспективное, активно поддерживающееся и развивающееся направление, предлагающее активное использование компьютерных технологий, а именно интерактивных учебных курсов, предусматривающих активное взаимодействие всех участников обучения, наличие обратной связи между преподавателем и обучаемыми” [5]. В настоящее время ДО составляет часть образовательных программ. Феноменально эффективным элементом данной формы обучения становятся онлайн-курсы. Онлайн курсом, согласно исследованиям Н.В.Гречушкиной, является организованный целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов,

реализуемый на основе технических средств современных информационных (в т.ч. информационно-коммуникационных) технологий, представляющий собой логически и структурно завершенную учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля [6]. Для нас важен факт того, что в основе любого онлайн-курса лежит визуальный компонент, а именно визуальный текст. Более того, в основе иноязычных онлайн-курсов лежат поликодовые визуальные тексты. Поликодовый текст определяют как “сочетание природного лингвистического кода с кодом какой-либо другой сложно организованной семиотической системы” [7].

Каким же образом визуальность повышает эффективность результатов усвоения языкового и речевого материала, изучаемого с помощью онлайн-курса? Во-первых, стоит учитывать, что главной целью при обучении иностранному языку является формирование и совершенствование коммуникативной компетенции, т. е. “способности решать средствами языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, общественной, производительной и культурной жизни; умение учащихся пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения” [8]. Во-вторых, более детальной и частной задачей становится эффективная коммуникация – “ситуация общения, участники которой взаимно удовлетворены общением и в процессе которой информация адекватно доведена от отправителя к получателю” [9], сформированная ко времени завершения онлайн-курса. Именно визуальные аспекты в соответствии со своей сущностью позволяют выполнять ряд дидактических задач, а также благоприятно влиять на процесс обучения.

Интертекстуальность - аспект, позволяющий в ситуациях коммуникативного воздействия, при которых в основе создания последующего верbalного текста лежит исходный - прецедентный - текст неверbalного, но визуального характера, согласно научному суждению В.Е. Чернявской [2]. Данный аспект характеризует расширенные возможности педагога воздействовать на образовательный процесс не только с помощью вербальной коммуникации, но и с помощью разработанного визуального материала.

Интерактивность предполагает непосредственное существование визуального объекта в Интернет-среде, а также возможность распространения, презентации и хранения визуальной информации, способ ее передачи посредством Интернет-коммуникации с помощью технической поддержки сенсорных технологий, интерактивных проекционных технологий, технологий дополненной реальности и т.п., как утверждает Е. И. Тихомирова. [10]. Данный аспект позволяет удерживать интерес обучающихся к образовательному процессу, а также осуществить общедидактические принципы обучения.

Социокультурный аспект играет важную роль в развитии коммуникативной компетенции, а при учете организации и подачи учебного материала на иностранном языке обучающиеся имеют дополнительную возможность развития “языка через культуру”.

Когнитивный аспект выделяется благодаря тому, что в основе визуального материала заложена информация в виде знаков (языковых и неязыковых), а коммуниканты выполняют противоположные, но ментальные операции и при работе с ним, и в ходе коммуникации в целом. Происходит когнитивное развитие субъектов образовательного процесса.

Таким образом, помимо визуальной составляющей, заключающейся в представлении иконического изображения, важными становятся и такие «детали», как интертекстуальность, интерактивность, а также социокультурный и когнитивный аспекты. С помощью учета описанных визуальных аспектов становится возможной эффективность достижения дидактических целей как онлайн-курсов, так и дистанционного обучения в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ищенко Е.Н. “Визуальный поворот” в современной культуре: опыты философской рефлексии// Вестник ВГУ, серия: Философия, 2016 С.16-27.
2. Чернявская В.Е. Медиальный поворот в лингвистике: поликодовые и гибридные тексты // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, 2013 №2(23). С.122-127.
3. Давыдова В.Ю. Методология визуализации теоретических знаний // Вестник Самарского государственного университета. 2011.- №3. - - с. 24 – 28.
4. Васильева М.Р. Визуальная коммуникация: становление дисциплины // Сибирский педагогический журнал. 2015. - №4. - - С.34-39.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: уч.пособие для преподавателей и студентов. - М.:Филоматис. - 2006. - 480 с.
6. Гречушкина Н. В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. - Т27 №6. -2018. - с. 125-134.
7. Чернявская В. Е. Поликодовость versus логоцентризм в речевом воздействии // Филологические науки. НДВШ. 2016 №2. с. 3-10.
8. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.:ИКАР, 2009. - 448 с.
9. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: уч.пособие; ТПУ. - Томск: Изд-во ТПУ. - 2013.-100 с.
10. Тихомирова Е.И. Теория коммуникации и новые медиа // Знак: проблемное поле медиаобразования-СПбГЭУ, 2017. С. 218-221

УДК 81.32

И.В. Кузнецова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Введение. Согласно требованиям ФГОС ВПО, одним из приоритетных направлений системы образования выступает формирование у учащихся общекультурных и профессиональных компетенций. Однако, несмотря на высокую значимость компетенций и использования научных дискурсов в качестве средства формирования ключевых компетенций языковой личности, единый теоретико-методологический подход к организации практического внедрения научных дискурсов в процесс обучения English for specific purposes (ESP) отсутствует, и специфика практического подхода к формированию научного дискурса представлена в научной литературе фрагментарно.

Актуальность. Согласно многочисленным научным работам последних лет, использование лингвистических корпусов предлагает широкие возможности для облегчения и усовершенствования процесса разработки и применения курса обучения ESP студентов различных специальностей. В связи с этим, актуальным является исследование возможностей использования корпусной лингвистики в процессе поиска подходящего аутентичного материала и разработки упражнений на их основе в целях оптимизации задач формирования научного дискурса и разработки ESP курса.

Предметом исследования в рамках данной публикации является методика развития дискурсивных умений на основании организации работы с помощью использования лингвистических корпусов.

Целью настоящей работы выступает теоретико-методологическое обоснование и описание практического применения лингвистических корпусов при обучении английскому языку для специальных целей. Для осуществления поставленной задачи

был произведен анализ практики обучения ESP с применением корпусов и результата обзора научной литературы по применению корпусов в обучении английскому языку и формировании научного дискурса.

Существует множество определений дискурса, однако большая часть современных дефиниций основывается на определении Н. Д. Арутюновой, которая понимает под дискурсом «речь, погруженную в жизнь»; текст, но особый текст, за которым стоит сама жизнь [1]. В рамках данного исследования, особый интерес представляет научный дискурс.

В методике обучения иностранным языкам дискурс изучается с позиций дискурсивно-когнитивного подхода. Как отмечают Н. Л. Никульшина и Т. В. Мордовина, в основе указанного подхода – интеграция двух ведущих парадигм: когнитивной и дискурсивной. Когнитивная подразумевает воздействование когнитивных структур учащихся и предполагает понимание языковой системы через анализ примеров языковых жанров. В основе понимания дискурсивной парадигмы лежит осознание того, что изучение языка должно осуществляться непосредственно в процессе реализации коммуникативной и дискурсивной деятельности, то есть в процессе порождения дискурсов [2].

Формирование научного дискурса предполагает работу студентов с большим количеством текстов научного стиля. При этом задачи обучения включают анализ студентами типов предлагаемых преподавателем научных текстов. Это может быть достигнуто при воздействии достижений корпусной лингвистики. Согласно определению приведенному в учебнике В.П. Захарова, лингвистический корпус это: «...унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [3]. С помощью поиска данных в корпусе можно получить конкорданс по любому слову. Конкорданс это список примеров употреблений исследуемого слова или фразы в контексте со ссылками на источник. Использование корпусов и конкорданса позволяет студентам анализировать поведение лексических и грамматических единиц точно так же, как если бы им пришлось прочитать огромное количество текстов. Это способствует закреплению в их сознании значения слова, его формы и функции. Более того, корпуса способствуют формированию у учащихся системных знаний о языке, осознанию его структуры и взаимосвязей между уровнями и единицами [4]. Существует целый ряд научных работ, приводящих примеры применения корпусов в процессе обучения иностранному языку. Согласно этим научным исследованиям, активное вовлечение учащихся в процесс обучения через необходимость сопоставлять множество языковых примеров способствует более быстрому запоминанию профессиональной лексики. Это заключение основано на наблюдениях исследователя Кобб, который получил данные о том, сколько раз необходимо встретить слово в текстах прежде чем начать его узнавать (не менее шести раз) и запомнить (не менее десяти раз) [5].

Можно выделить три способа применения корпусов в процессе обучения языку, два из которых причислены к косвенным способам взаимодействия с корпусами и один к прямому. Онлайн словари, для составления которых применялись корпуса, являются одним из косвенных способов [6]. Например, онлайн словарь английских коллокаций *Inspirassion* позволяет учащимся изучить примеры коллокаций, предлогов, синонимов и антонимов [7].

Другим косвенным способом применения корпусов является их использование преподавателем для поиска аутентичных материалов и разработки упражнений [6]. Лингвистический корпус *News on the Web* (NOW) постоянно пополняется материалом из недавно опубликованных газет, журналов, видео новостей и других онлайн источников [8]. При необходимости найти аутентичный материал по определенной теме, достаточно ввести в поиск корпуса NOW любое ключевое слово данной темы.

Затем нужно кликнуть “Find matching strings” и снова кликнуть на появившееся в другом окне ключевое слово с указанной частотностью его использования в этом корпусе. Открывшийся конкорданс содержит предложения с примерами термина и ссылки на онлайн источники откуда эти примеры были взяты. Источники могут включать в себя различные видео, журналы, статьи, комментарии, интервью и т.д. которые могут быть использованы преподавателем для *warm-up activities*, для составления упражнений на изучение лексики и грамматики, а также для разработки различных коммуникативных заданий для учащихся, таких как ответы на вопросы, подготовка краткого изложения услышанного и прочитанного, обсуждение текста в парах, составление презентаций студентами и др.

Изучение ключевых слов текста на уроке также помогает сформировать у учащихся профессиональную лексику, способствующую развитию их продуктивных и рецептивных навыков[4]. Специальные программы, позволяющие обрабатывать лингвистические корпуса – корпусные менеджеры – позволяют преподавателю быстро выделить ключевые слова, являющиеся наиболее частотными в выбранном аутентичном тексте. Например, с помощью корпусного менеджера *LancsBox* и его функции *Words*, можно осуществить сравнение лексики выбранного аутентичного текста с лексикой большого корпуса, таких как *Brown* или *LOB*, и затем выделить ключевые слова [9].

Корпуса *NOW*, *BNC*, *COCA* и др. также позволяют преподавателю построить конкордансы с примерами использования различных коллокатов и синонимов профессиональных терминов. Например, для поиска синонима к слову *consumption*, следует ввести в поиск корпуса *NOW* [=consumption]. Для нахождения коллокатов термина вводится сам термин. Далее нужно кликнуть *Collocates* и выбрать *POS*, то есть часть речи коллоката. Из меню *POS* выбирается прилагательное (*adj.ALL*), предлог (*prep.ALL*), глагол (*verb.ALL*) или существительное (*noun.ALL*). Цифры внизу определяют, будет ли коллокат непосредственно слева L (1), справа R (1) или в пределах от одного до четырех слов от термина. Полученные конкордансы можно использовать для разработки упражнений на сопоставление слов и синонимов, заполнение пробелов, подбор предлогов, глаголов, прилагательных и существительных к терминам.

Прямым способом использования корпуса является непосредственное обращение студентов к корпусам с целью решения поставленных преподавателем задач [6]. Пример заданий на самостоятельную работу студентов с корпусом:

1) Read the text: “Citric acid's major use is in the food industry as an acidulant in soft drinks, as a flavoring and as a preservative. It is often listed as the E number E330. It is used with sodium hydrogen carbonate in effervescent products, both for ingestion (aspirin or antacids) and for personal care (bath salts). It is also used in detergents and soaps to control pH and to chelate metal ions in hard water, which allows detergents to produce more foam.” [10].

2) Check the meaning of the underlined terms in a dictionary. Which of the underlined words are nouns? What adjectives and verbs collocate with these nouns? Find 3 collocations applicable to your field of study and write them down. Study sources which used these collocations.

3) Work in pairs and discuss these questions:

How is each term relevant to your field? Have you found any interesting articles with this term?

4) Choose three terms and work together to make a 3-5 min. presentation.

Таким образом, одним из подходов к решению практических задач организации процесса формирования научного дискурса у учащихся является применение лингвистических корпусов, предоставляющих широкие возможности для разработки

различных упражнений на изучение лексики, грамматики, функций, стилей и жанров английского языка для специальных целей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева М.: Сов. Энциклопедия, 1990. С. 136-137.
2. Никульшина Н. Л., Мордовина Т. В. Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе : монография. Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. 160с.
3. Захаров В.П., Богданова С.Ю. З-38 Корпусная лингвистика: учебник для студентов гуманитарных вузов. – Иркутск: ИГЛУ, 2011. – 161с.
4. Попова М.И., Развозжаева О. Ю. Технологии корпусной лингвистики в преподавании профессионально ориентированного иностранного языка // Вестник ИрГТУ. 2015. №5 (100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-korpusnoy-lingvistiki-v-prepodavaniii-professionalno-orientirovannogo-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 10.10.2019)
5. Коган М.С., Куликова Е.В. Использование подходов корпусной лингвистики при обучении переводчиков в сфере профессиональной коммуникации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 24. С. 65–78.
6. Frankenberg-Garcia A. How language learners can benefit from corpora, or not // Recherches en didactique des langues et des cultures [Online]. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1702> ; DOI : 10.4000/rdlc.1702 (дата обращения: 10.10.2019)
7. Online English collocation dictionary. Электронный ресурс. URL <https://inspirassion.com/en/> (дата обращения: 10.10.2019)
8. News on the Web [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/now/> (дата обращения: 10.10.2019).
9. Brezina V., Timperley M., McEnery T. #LancsBox v. 4.x [software]. 2018. Available at: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox> (дата обращения: 10.10.2019).
10. Biotechnology in the chemical industry // The Essential Chemical Industry – online. 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.essentialchemicalindustry.org/materials-and-applications/biotechnology-in-the-chemical-industry.html> 4/ (дата обращения: 10.10.2019).

УДК 372.881.111.1

О.А. Никитенко
СПб ГБ ПОУ «Колледж управления и экономики «Александровский лицей»

ДИДАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Сегодня в условиях совершенствования высшего образования первостепенную значимость представляет способность человека к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию как в профессиональном, так и в личностном плане. Возможно, именно поэтому обучение в течение всей жизни является сегодня одним из наиболее **актуальных** вопросов современного высшего образования и находит отражение не только в российских, но и европейских нормативных документах, принятых на высшем уровне.

Целью нашего исследования является анализ содержания разработанных в СПбПУ учебных пособий для магистрантов и аспирантов на предмет выявления в них дидактических средств реализации концепции непрерывного образования. Для достижения цели исследования был использован такой **метод исследования**, как анализ зарубежных и отечественных нормативных документов. **Задачами** исследования являются выявление причин необходимости реализации концепции непрерывного образования в процессе подготовки студентов, а также анализ заданий, входящих в состав разработанных в СПбПУ учебных пособий для магистрантов и аспирантов.

В рамках Лиссабонского заседания Совета ЕС в 2000 году были сделаны выводы о том, что «необходимо уделить особое внимание непрерывному обучению как основному (базовому) компоненту европейской социальной модели, в том числе путем соглашений по вопросам инноваций и обучения в течение всей жизни, а также посредством гибкого управления рабочим временем» [1]. Кроме того, в соответствии с выводами, сделанными в рамках данного заседания, были определены новые базовые навыки, которые должны быть освоены в процессе непрерывного обучения. К ним относится владение навыками в области информационных технологий, иностранных языков, предпринимательства и пр. [1].

Данные требования по воплощению концепции непрерывного обучения реализуются на локальном уровне в рамках рабочих программ учебных дисциплин. В частности, рассмотрим данные требования применительно к интересующим нас программам обучения иностранному языку на завершающих ступенях высшего образования в нашей стране.

Так, в программе подготовки магистрантов СПБПУ по направлению 08.04.01. «Строительство» по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» указано, что «лингвокомпьютерная компетенция подразумевает готовность выпускника магистратуры продолжать изучение иностранного языка в течение всей жизни с помощью применения компьютерных ресурсов» [2, с. 25]. Таким образом, представляется, что реализация концепции обучения в течение всей жизни в рамках дисциплины «Иностранный язык» происходит за счет использования и широкого применения информационных технологий в процессе обучения.

Рассмотрим далее средства воплощения данной концепции в рамках изучения иностранного языка в СПБПУ в магистратуре и аспирантуре. Нам представляется, что специально разработанные дидактические задания, выполняемые с использованием компьютерной обучающей среды, входящие в состав рекомендуемых в процессе обучения учебных пособий, могут применяться в качестве средства, способствующего обучению в течение всей жизни. Для анализа были отобраны разработанные при участии автора учебные пособия для магистрантов и аспирантов: «Английский язык. Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля», «Английский язык. Практический курс для магистрантов технического профиля», «Академический английский язык» [3, 4, 5]. Рассмотрим входящие в состав данных учебных пособий дидактические задания, которые, на наш взгляд, способствуют реализации рассматриваемой концепции.

- Проектная деятельность представлена в двух форматах – написание заявки на грант и знакомства с поисковыми ресурсами сети Интернет. В процессе написания заявки на грант студенты знакомятся со структурой типовой заявки, приобретают навыки составления ее отдельных частей на иностранном языке. Полученные в результате выполнения подобной проектной работы знания дают представление о существующих Интернет-источниках, содержащих необходимую информацию о конкурсах и грантах в рамках выбранной научной и профессиональной деятельности студентов. Осуществление проектной деятельности в формате работы с существующими поисковыми системами сети Интернет способствует реализации принципа непрерывного образования за счет получения и применения навыков использования научно-ориентированных поисковых сервисов в будущей научной работе студентов.
- Машинный перевод, знакомящий студентов с техникой перевода и интерпретации полученного результата перевода, будет иметь важное значение для их дальнейшей профессиональной и личной сферы деятельности при работе с текстами больших объемов.
- Он-лайн словари, в том числе тезаурус, не только знакомят студентов с существующими он-лайн ресурсами в этой области, но и с возможностью их

применения для реализации своих собственных нужд и потребностей на протяжении всей жизни.

- Создание презентаций заключается в приобретении презентационных навыков студентами, а также предоставлении им возможности самостоятельного поиска, нахождения и использования в учебной деятельности полезных для них в будущем электронных ресурсов по различным профессиональным и общим темам.
- Интеллект-карты знакомят студентов с существующими интернет-ресурсами, позволяющими создавать интеллект-карты и работать с ними в дальнейшем (корректировать, исправлять, дополнять, распечатывать и пр.). Умение создавать и активно применять интеллект-карты будет особенно востребовано студентами в их дальнейшей научной работе, способствуя выстраиванию логических связей между частями научного исследования и соответственно созданию пошагового плана их реализации и написания научной работы.
- Задания по написанию деловой документации представляют собой знакомство с типовыми структурами деловых документов, написание которых, однако, в реальной жизни может потребовать от студентов применения навыков обучения в течение всей жизни, заключающихся в необходимости развития умений поиска, интерпретации и адаптации необходимой информации в соответствии с условиями жизненных (личных и профессиональных) ситуаций.
- Задания с использованием систем проверки плагиата дают студентам представление о существующих он-лайн ресурсах в этой области и будут востребованы в их дальнейшей научной работе.
- Составление списка полезных интернет-ресурсов в формате подборки интересующих сайтов может быть использовано студентами в будущем с целью дальнейшего обучения в течение всей жизни, а также реализации профессиональных потребностей.
- Задания по подготовке и проведению Интернет-конференций, на наш взгляд, способствуют реализации концепции непрерывного обучения за счет того, что, несмотря на уже имеющиеся навыки, для выступления на конференции / интернет-конференции каждый раз студенту приходится снова заниматься как поиском необходимой информации для доклада в рамках конкретной темы, так и освежать в памяти основные стратегии публичных выступлений.



Рисунок 1. Типология заданий, способствующих реализации концепции непрерывного обучения

На рисунке 1 приведена сопоставительная схема представленной в данных учебных пособиях типологии дидактических заданий, которые, на наш взгляд, способствуют реализации концепции непрерывного обучения.

Таким образом, в результате проведенного краткого анализа можно сделать **вывод** о том, что разработанные в СПбПУ учебные пособия для магистрантов и аспирантов содержат дидактические задания, выполняемые при помощи компьютерной обучающей среды и способствующие реализации концепции обучения в течение всей жизни. Стоит отметить, что различия в наличии данных заданий в рассматриваемых пособиях объясняются спецификой их использования в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Lisbon European Council 23-24 March, 2000. Presidency conclusions. [Электронный ресурс] – URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (дата обращения: 27.09.2019).
2. «Иностранный язык в профессиональной сфере»: рабочая программа учебной дисциплины; разработчик: Евтушенко Т.Г. – СПб., 2018. – 25 с.
3. Английский язык : учеб. пособие для магистрантов гуманитар. профиля / Н.И. Алмазова, О.А. Никитенко, Н.В. Попова, М.М. Степанова ; под ред. М.А. Акоповой. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 219 с.
4. Английский язык: практический курс для магистрантов техн. профиля : учеб. пособие / Н.И. Алмазова, М.С. Коган, О.А. Никитенко, Н.В. Попова, М.М. Степанова ; под ред. М.А. Акоповой. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 272 с.
5. Academic English. Академический английский язык: учеб. пособие / Н.И. Алмазова, О.А. Никитенко. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. – 78 с.

УДК 372.881.111

З.А. Киселева

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК ПРОДУКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Как показывает практика, работая в малых группах на занятиях по иностранному языку, учащиеся получают возможность проявить свои способности, повысить самооценку, научиться общению. Обучение в сотрудничестве позволяет обмениваться собственным опытом, интересными идеями, познавательной информацией. Такого рода обучение подразумевает коллективный труд, поддержку, сплоченность в решении учебных вопросов и возможность прочувствовать свой собственный успех в рамках успеха всей группы.

Суть обучения в сотрудничестве сводится к созданию условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Организуются малые группы из трех-четырех человек; им дается общее задание, оговаривается роль каждого в выполнении этого задания; общими усилиями решается поставленная задача, а сильные учащиеся помогают более слабым в успешности ее выполнения. Оценка за выполнение общего задания ставится одна на всю группу. Каждый учащийся отвечает не только за результаты своей работы, но и за результат всей группы [1].

Обучение в сотрудничестве (Cooperative Learning) создано именно для развития сотрудничества, взаимодействия, а не конкуренции и соперничества. Ключевыми элементами в рамках данной технологии являются

- положительная взаимозависимость членов группы, которая проявляется в заинтересованности в коллективном успехе, осознании общности целей и стремлений и понимании, что поставленная цель может быть достигнута только совместными усилиями;

- удачное распределение учащихся по группам и ролям;
- социальные навыки или способы взаимодействия учащихся друг с другом, которым необходимо их обучать;
- правильное структурирование занятия (четко структурированная и хорошо организованная учебная обстановка) [2].

Основная идея технологии обучения в сотрудничестве – создать условия для активной совместной учебной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях [3]. Совместная работа объединяет, способствует позитивному и плодотворному общению, которое может продолжаться и вне стен учебного заведения.

Обучение в команде дает равные возможности для достижения успеха – каждый участник группы приносит баллы своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов [4].

Одним из главных принципов данного обучения является самостоятельная работа учащихся [5]. Обучение в сотрудничестве позволяет акцентировать внимание на самостоятельном добывании учащимися информации, ее критическом осмыслении и усвоении. Учитель же берет на себя роль организатора самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся [1].

Обучение в сотрудничестве особенно эффективно в обучении иностранному языку студентов-первокурсников. Осваиваясь в новом для себя образовательном пространстве, а именно вузовском, первокурсники могут испытывать различного рода трудности в понимании новых требований к обучению, адаптации к новым условиям. Порой им бывает достаточно сложно налаживать социальное общение, проявлять свои способности, четко понимать учебные задачи. Поэтому применение технологии обучения в сотрудничестве на занятиях по иностранному языку будет способствовать более быстрой адаптации студентов к процессу обучения. Вовлечение в совместную деятельность по решению учебных задач, поддержка со стороны одногруппников, индивидуальная и общая ответственность, хорошо структурированная и четко организованная учебная обстановка с ориентацией на успех – все это поможет первокурсникам войти в учебный ритм и с удовольствием приступить к дальнейшему изучению иностранного языка.

На занятиях по английскому языку в СПбПУ Петра Великого технология обучения в сотрудничестве используется очень активно и плодотворно. Учащиеся с большим удовольствием и интересом работают в малых группах. Они самостоятельно распределяют обязанности по решению учебной задачи, сразу же включаются в поисковую или дискуссионную деятельность и искренне поддерживают друг друга. Студенты с высоким уровнем знания английского языка, как правило, даже стараются подтянуть тех, кто знает язык похоже. Обучение в сотрудничестве развивает творческий потенциал учащихся, мотивирует их к изучению языка, учит взаимодействию, взаимопомощи и взаимной ответственности.

Необходимо отметить, что задания для работы в студенческих группах обязательно должны быть интересными, а поднятые в обсуждении темы – актуальными. Поэтому преподавателю важно шагать в ногу со временем, знать, чем интересуется молодежь, быть в курсе последних тенденций и инноваций.

По английскому языку в первом семестре студенты первого курса изучают четыре темы: “Personality”(Личность), “Travel” (Путешествие), “Work” (Работа) и “Language” (Язык).

Приведем примеры заданий по этим темам, которые подойдут для выполнения в малых группах.

Например, по теме “Personality” можно попросить студентов привести примеры различных классификаций типов личности и обсудить, насколько верны эти классификации. Пусть учащиеся предложат и свой оригинальный вариант классификации.

По теме “Travel” можно предложить учащимся составить список советов, которые пригодятся путешественнику, собирающемуся посетить какую-нибудь популярную с туристической точки зрения страну (Compose the list of travel tips for someone visiting Great Britain, France, Italy, Australia, etc.). Поделившись на группы, студенты по желанию выбирают интересное для себя направление и приступают к обсуждению вопроса.

По теме “Work” предложите студентам поговорить на тему “Как избежать выгорания на работе” (How to avoid burnout at work). Студенты, объединившись в группу, обмениваются мнениями, предлагают свои идеи и выбирают лучшие для ответа.

По теме “Language” учащимся будет интересно обсудить различия между Британским и Американским вариантами английского языка и найти как можно больше примеров этих различий. А потом предложите им сочинить историю из двух частей, одна из которых будет написана на British English, а другая на American English.

Вариантов заданий по вышеприведенным темам достаточно много. Главное, творчески подходить к учебному процессу и не превращать занятие в рутину. Это особенно важно учитывать, преподавая английский язык на первом курсе. Если вы увлечете студентов своим предметом, они и дальше будут с интересом учиться и стремиться совершенствовать свои навыки в области современного английского языка. А применяя технологию обучения в сотрудничестве, мы создадим необходимые условия для студентов, чтобы они учились активно, увлеченно и успешно.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
2. Richards J. C., Rodgers Th.S. Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge University Press, 2003. – 270 с.
3. Шайдарова О.Г. Обучение написанию личного письма в рамках методики обучения в сотрудничестве// Инновационные технологии в технике и образовании. 7-ая Международная научно-практическая конференция: сборник статей. 2015. – С. 188-192.
4. Наследова А.О. Обучение в сотрудничестве как эффективная форма модульного обучения деловому английскому языку// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 3-7, 2016. – С. 38-41.
5. Серебрякова М.А. Возможности технологии обучения в сотрудничестве в ходе реализации личностно-ориентированного обучения в вузах// Теоретические и практические проблемы развития современной науки. Сборник материалов 10-ой Международной научно-практической конференции, 2016. – С. 176-179.

УДК 372.881.161.1

Ма Цюян

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В докладе мы рассмотрим некоторые проблемы, которые возникают в Китае при обучении чтению китайских студентов-филологов и в настоящий момент являются предметом обсуждения китайских русистов.

1. Недостаточное количество учебных часов для обучения чтению. Предмет «Чтение» преподается в вузах Китая на 2-м курсе. Общее количество учебных часов при обучении студентов-русистов составляет 16 часов в неделю. Из них 10 часов (5 занятий) отводится на основной курс (в большинстве вузов это занятия по учебнику «Восток») и лишь по два часа (по одному занятию) на чтение, разговорную практику и

аудирование. В результате в течение учебного курса удается изучить лишь часть материалов учебника по чтению, так как из-за подробных комментариев преподавателя объем чтения учащихся значительно сокращается [1, с. 144].

Но главным является то, что студенты считают важным только основной курс, рассматривая остальные дисциплины как вспомогательные. В результате большую часть своего времени они уделяют изучению основного курса, а время на чтение и другие дисциплины выделяется по остаточному принципу.

2. Выбор темы для чтения не является привлекательным. На уроке чтения энтузиазм учащихся невысок, хотя преподаватели используют материалы для чтения, которые охватывают широкий круг тем. Это и философские эссе, и художественная проза, и рекламные и научно-популярные статьи, расширяющие рамки знаний учащихся.

Несмотря на несомненную познавательную ценность текстов учебников по чтению, содержание текстов в этих учебниках является слишком сложным для учащихся второго года обучения с точки зрения выбора темы. Большинство текстов являются научными статьями, новостными репортажами и т.п. [1, с. 144]. Содержание статей часто не вызывает интереса, так как мало отражает современную жизнь и ее проблемы. Все это мешает студентам получать удовольствие от чтения.

3. Традиционный метод обучения не отвечает современным требованиям. В течение многих лет из-за ограниченности учебных материалов и влияния традиционных педагогических идей преподаватель по-прежнему продолжает доминировать в процессе обучения. В результате учебный процесс сводится к тому, что студенты в основном слушают объяснения преподавателя. Таким образом, преподаватель руководит всей деятельностью в аудитории и направляет ее, а студенты являются лишь пассивными получателями информации, что не способствует развитию у студентов способности к самообучению и формированию навыков вероятностного прогнозирования (например, улучшению способности учащихся угадывать слова), а также умения понимать и анализировать центральную идею статьи. Так как этот метод обучения слишком архаичен, атмосфера в классе нередко удручающая. Преподаватель анализирует ключевые слова и фразы, а также грамматические явления, а не обучает соответствующим методам чтения и навыкам для различных типов чтения [1, с. 144-145].

4. Акцент на изучении лексики и грамматики и игнорирование умения читать. В процессе обучения преподаватели в основном обращают внимание на объяснение словарного запаса и грамматики, поскольку словарный запас тесно связан с чтением, а богатый словарный запас является основной гарантией эффективного чтения [2, с. 67]. Однако это напрямую приводит к неспособности учащихся анализировать исходный текст с точки зрения дискурса и контекстной логики. В процессе обучения студенты сосредотачиваются лишь на способности эффективно отвечать на вопросы для проверки понимания прочитанного. Наиболее часто используемый формат экзамена по чтению (тесты на множественный выбор) приводит к тому, что студенты сосредотачиваются не на намерении автора, основной идеи, отношении и точке зрения статьи, а на понимании буквального значения статьи. Медленная скорость чтения и повторное чтение приводят к тому, что у них не улучшается умение читать.

5. Слишком много внимания уделяется объяснению текстов в аудитории и игнорируется внеклассное чтение. В процессе обучения преподаватели уделяют слишком много внимания объяснению текстов на китайском языке, часто переводят предложение за предложением, что не дает возможности полноценно использовать ограниченное учебное время в классе, не дает максимально использовать личную инициативу учащихся. Фактически содержание, которое может предоставить учебник, ограничено, оно только предоставляет студентам метод руководства. В процессе обучения студенты обращают внимание на текст, представленный в примечаниях к

учебнику, цитируя предложения и исследуя грамматику. Некоторые студенты также надеются получить высокие оценки, выполняя множество упражнений по чтению. Однако часто пренебрегают тем, что конечной целью чтения является развитие способности читать и думать самостоятельно. Только читая больше книг после занятий и выбирая различные темы для чтения, мы можем расширить свой кругозор, развить языковое чутьё, понять намёки и пословицы в чтении и ощутить культурные различия между Китаем и зарубежными странами [3, с.131].

6. Недостаточные культурные и социальные знания студентов. Разница между чтением на иностранном языке и чтением на родном языке заключается в том, что чтение на родном языке обычно предназначается только для получения информации, тогда как целью обучения иностранному языку является не только получение информации из материалов для чтения, но и накопление большего количества знаний: знание через чтение. Успех чтения сам по себе также должен основываться на знаниях, которые уже есть у студентов. Чтение - это процесс, при котором читатель восстанавливает информацию, переданную автором, а это напрямую зависит от уровня знаний читателя. Если запас знаний у читателя недостаточен, это неминуемо приведет к трудностям и преградам при чтении. Несмотря на то что в университетах Китая постоянно ведется работа по обучению лингвострановедению, знания китайских студентов продолжают оставаться недостаточными для чтения аутентичных текстов на русском языке.

7. Низкая скорость чтения учащихся. В традиционном обучении чтению акцент делается на дословном чтении и основательной подготовке. Так, студентов обучают читать текст по предложениям. Затем преподаватель объясняет новые слова, грамматику и, наконец, учащиеся выполняют упражнения под его руководством [4, с. 131]. В результате скорость преподавания чтения по традиционной методике очень низкая, что приводит ко многим проблемам. Подводя итоги, перечислим некоторые из них:

1. Многие учащиеся читают медленно даже на продвинутом этапе обучения, останавливаясь каждый раз на тех местах текста, которые они не понимают, и обращаясь за информацией либо к словарю, либо к преподавателю.

2. Низкая скорость чтения приводит к недостаточному объему прочитанного. В конечном счете студенты не только не могут улучшить свою скорость чтения, но и не развивают чувство языка, что вызывает у них чувство неуверенности при чтении текстов на иностранном языке. Это также причина, почему у многих студентов возникают проблемы с большими по объему материалами для чтения на иностранном языке со многими новыми словами.

3. Нередко в результате работы над текстом складывается такая ситуация, что предложения в тексте понятны, но общее значение или основная мысль текста не понятны.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что в настоящее время китайских специалистов в области преподавания русского языка больше волнует вопрос о том, можно ли улучшить традиционный метод обучения чтению, чтобы сделать его более современным и соответствующим современным задачам обучения. Таким образом, перед исследователями стоит задача сохранить характеристики традиционных моделей обучения при одновременном совершенствовании традиционных методов обучения с учетом специфики изучения языка китайскими студентами и традиций преподавания, сложившихся к настоящему моменту в вузах Китая.

ЛИТЕРАТУРА:

1. 姜丽娜.对俄语阅读课教学的探索与实践[J].南昌教育学院学报), 2011, 26(06): 144-146.
Jiānglínà. Duì èyǔ yuèdú kè jiàoxué de tànsoǒ yǔ shíjiàn [J]. Nánchāng jiàoyù xuéyuàn xuébào), 2011, 26(06): 144-146.

2. 刘柏威.基础阶段俄语阅读教学现状及课堂设计[J].黑河学院学报), 2016, 7(02): 66-68
Liúbǎiwēi. Jīchǔ jiēdùan èyǔ yuèdú jiàoxué xiànzhuàng jí kètáng shèjì [J]. Hēihé xuéyuàn xuébào), 2016, 7(02): 66-68.
3. 贾彩凤.对俄语阅读课教学改革的几点设想[J].内蒙古师大学报(哲学社会科学版), 1999(S3): 130-133.
Jiǎcǎifèng. Duì èyǔ yuèdú kè jiàoxué gǎigé de jǐ diǎn shèxiǎng [J]. Nèiménggǔ shī dà xuébào (zhéxué shèhuì kēxué bǎn), 1999(S3): 130 -133.
4. 赵淑贤.高校俄语阅读教学研究[J].哈尔滨学院学报), 2005, 26 (07): 131-133.
Zhàoshūxiáng. Gāo xiào é yǔ yuè dú jiào xué yán jiū [J]. Hā ěr bīn xué yuàn xué bǎo), 2005, 26 (07):131-133.

СЕКЦИЯ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»

УДК 378

А.Х. Всеволодова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

Введение. Согласно А.Н. Щукину, подход к обучению является базисной категорией методики преподавания, описывающей взгляды исследователя языка и преподавателя на сам язык и на способы овладения им [1]. В данной статье речь пойдет о продуктивном подходе в обучении иностранному языку, который, по мнению автора, особенно результативен в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе и, в частности, в медицинских вузах.

Целью работы является обоснование того, что преподавание иностранного языка в ВУЗе в контексте продуктивного подхода является эффективным и соответствует требованиям времени, реалиям современного общества и условиям обучения.

Актуальность. В медицинских университетах, как и во всех неязыковых вузах, особенно остро стоит проблема маленького количества часов, отведенных на изучение иностранного языка, как правило, ограниченных первым курсов. Будущие врачи должны не только изучить определенный языковой материал в течение одного года, но и овладеть навыком и быть готовыми к самообучению иностранному языку на протяжении всей своей профессиональной жизни, что обусловлено процессом глобализации. Именно на решение вышеупомянутых проблем и направлен воспитательно-образовательный процесс в рамках продуктивного подхода в обучении иностранному языку в высшей школе.

Перейдем к теоретическому обоснованию продуктивного подхода в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. Согласно А.В. Рубцовой, продуктивный подход в высшей школе представляет собой «целостную лингводидактическую систему, которая служит полноценной основой построения современной модели обучения иностранному языку в вузе с помощью эффективных приёмов обучения, встроенных в систему инновационных лингводидактических технологий, направленных не только на реализацию узко-прагматических целей обучения иностранному языку, но и формирующих гармоничную, полноценную личность обучаемого, ориентированную на освоение и совершенствование своей будущей профессиональной деятельности» [2]. Это особенно актуально для медицинских вузов, поскольку в профессионально-ориентированном обучении студенты обучаются не только иностранному языку, но и профессии врача.

В качестве образовательной цели и продукта освоения иноязычных знаний и умений в процессе продуктивной иноязычной образовательной деятельности выделяется иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность – способность к самостоятельному управлению своей учебно-познавательной деятельностью в области овладения иностранным языком. Данная компетентность обеспечивает прочное усвоение иностранного языка, способность к учебной автономии, самостоятельности, креативности и обеспечивает формирование готовности обучаемого к непрерывному иноязычному образованию в течение всей жизни [3].

Именно продуктивно-деятельностная компетентность играет важную роль в обучении иностранному языку студентов-медиков, поскольку предмет «Иностранный язык» присутствует в учебном плане только 1-го курса лечебного и стоматологического факультетов. Перед преподавателем стоит задача за один год сформировать у

обучаемых данную компетентность, поскольку в дальнейшем студенты и врачи должны будут самостоятельно повышать свой уровень владения иностранным языком, что в современных реалиях для врача является все более актуальным.

Также в рамках продуктивного подхода стоит отметить, что в качестве одной из главных стратегических целей выделяется развитие продуктивной иноязычной образовательной деятельности обучаемого. С данной целью связано создание определенной образовательной среды и учебной ситуации, которые могут выявить основные потенциально-значимые качества личности изучающего иностранный язык, содействовать развитию продуктивного мышления и активной образовательной позиции обучающегося. К ее характеристикам можно отнести аутентичность, направленность на творческую продукцию (на преобразование, созидание), открытость рефлексивной самооценке, событийность (сопреживание ситуации субъектами педагогического процесса), открытость всех аспектов учебного процесса и самоопределение обучаемого [2].

Естественно, активно способствовать развитию продуктивного мышления и активной образовательной позиции студентов должны не только преподаватели иностранного языка, но и преподаватели доклинических и клинических дисциплин в медицинских вузах. Но именно на преподавателях кафедр иностранных языков лежит нагрузка по организации определенной образовательной языковой среды, но также важно подчеркнуть, что и сами обучаемые вовлечены в ее создание, поскольку студенты должны не только выучить иностранный язык, но и быть способным к самообучению и к иноязычному самообразованию, как уже было отмечено ранее. В качестве примера лингводидактической технологии, позволяющей создать определенную образовательную среду, можно привести систему дистанционного обучения Moodle, в которой преподаватели могут организовывать и управлять обучением своих студентов: выкладывать необходимый материал, создавать лекции, загружать учебные видео, формировать тесты для самопроверки и для разных видов контроля, делать письменные упражнения и задания, в которых обучаемым необходимо записывать свои диалоги или монологи и прикреплять их к своим ответам в Moodle для проверки и оценки преподавателем и т.д.

В заключении стоит отметить, что в рамках продуктивного подхода процесс изучения иностранного языка направлен не на переориентацию на культурно-исторические ценности страны изучаемого языка, а на «культурную самоидентификацию» обучающегося, поскольку профессионально-ориентированное обучение иностранному языку должно соответствовать отечественным образовательным и профессиональным (в нашем случае, медицинским) реалиям [2, 4].

Выводы. Подведем итог всему вышесказанному. В рамках продуктивного подхода в высшей школе преподаватели не только учат иностранному языку, но и формируют гармоничную личность обучаемого, ориентированную на освоение своей будущей профессиональной деятельности, разрабатывают способность студента к самостоятельному управлению своей учебно-познавательной деятельностью в области овладения иностранным языком, создают определенную образовательную среду и учебные ситуации, направленные на развитие всех вышеназванных качеств и умений в соответствии с отечественными образовательными и медицинскими реалиям. Перед преподавателями иностранного языка в медицинском вузе стоит цель сформировать продуктивно-деятельностную компетентность у студентов за 1 год, т.к. в будущем студенты и врачи должны уметь самостоятельно развивать свой уровень владения иностранным языком, что становится все более актуальным для докторов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – С. 95-105.

2. Рубцова А.В. Продуктивный подход в профессиональном иноязычном образовании как концептуальная основа развития продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.) – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 233-235. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1318/> (дата обращения: 02.10.2019).
3. Рубцова А.В. Компетентностная составляющая продуктивного подхода к обучению иностранному языку в высшей школе // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сборник трудов науч.-практич. конф. (г. Екатеринбург, 10 марта 2016 г.) – Нижний Новгород: Изд-во Инновационный центр развития образования и науки, 2016. – С. 46-48. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25711777> (дата обращения: 02.10.2019).
4. Рубцова А.В. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования // СПб: Издательство Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-podhod-kak-metodologicheskaya-osnova-produktivnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-na-perehodnom-etape-rossiyskogo> (дата обращения: 02.10.2019).

УДК 378

Д. В. Родионов, М.С. Коган

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

РАЗРАБОТКА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАДНИЙ ПО ТЕМЕ «ТРАДИЦИОННАЯ КИТАЙСКАЯ МЕДИЦИНА»

Традиционная китайская медицина (ТКМ) является одной из старейших систем лечения в мире, ее история насчитывает более трех тысяч лет. Но в последние годы западный мир заинтересован в научном обосновании эффективности методов ТКМ. Многие из принципов лечения, которые использует китайская медицина, признаны эффективными и активно внедряются в практику западных врачей. По мнению китайских врачей, наше самочувствие зависит от циркуляции жизненной энергии - *ци*, а также от баланса энергии *инь* и *янь*. Если баланс будет нарушен, болезни и недуги обязательно проявятся. Поэтому необходимо лечить не симптом, а причину, восстанавливающую гармонию организма. При диагностике западные врачи полагаются на результаты анализов, аппаратные исследования и обследование физического состояния пациента. В традиционной китайской медицине правила и методы диагностики включают: обследование пациента, выслушивание, собеседование, проверку пульса, пальпацию. Китайская традиционная медицина имеет десятки методов лечения, мы рассмотрим иглоукалывание, так как именно с этим видом лечения ассоциируется ТКМ в целом.

Нами был проанализирован большой объем учебной литературы по медицине, как на английском, так и на русском языке. Наиболее популярные издательства учебной литературы на английском языке, такие как *Macmillan*, *Pearson-Longman*, *Cambridge University press* издают пособия по английскому языку для студентов-медиков. Примерами таких пособий являются *Cambridge English for Nursing*, *Professional English in Use Medicine* (*Cambridge*), *English In Medicine* (*Cambridge*), *Check Your English Vocabulary for Medicine* (*Oxford*), *English for Careers: Medicine and Nursing* (*Cambridge*). Их анализ показывает, что они имеют четкую структуру уроков, нацеленную на развитие всех речевых навыков (чтение, письмо, говорение, аудирование) в профессиональном медицинском дискурсе, освоение/расширение профессионального медицинского вокабуларя, повторение/изучение типичных для данного типа дискурса грамматических конструкций. Такой сбалансированности часто не достает отечественным пособиям по ESP. Например, в широко используемом пособии И.Ю.

Марковиновой [1] отсутствуют задания по аудированию. Однако контент-анализ зарубежных пособий показал, что они построены на материале практик и подходов западной медицины. Тема же нетрадиционных подходов, альтернативных методов лечения, никак не освещена.

При изучении английского языка для профессиональных целей студенты-медики готовятся к обсуждению проблем, достижений, практик характерных для западных учреждений здравоохранения. В этой связи, по нашему мнению, интересным и полезным стало бы знакомство с подходами нетрадиционной медицины, в частности с курсом китайской медицины в рамках курса английского языка для специальных целей (АСЦ), который является элективным курсом для студентов 2-го курса медицинских институтов. К этому моменту все они освоили учебник «Английский язык: Учебник для медицинских вузов и медицинских специалистов» И.Ю. Марковиной [1], который является базовым для студентов 1-го года обучения.

Основной задачей учебника является формирование у студентов-медиков умения использовать английский язык как средство профессионального общения и самообразования. Учебник предусматривает развитие у студентов навыков и умений чтения, аудирования и говорения на английском языке на материале лексики и грамматических структур, типичных для медицинской литературы. Языковой (лексический и грамматический) материал учебника отобран на основе статистического исследования подъязыка медицины. Тематика текстового материала соответствует требованиям программы и отражает содержание профессиональной подготовки студента-медика. Тексты, как правило, заимствованы из оригинальной научной и научно-популярной литературы. Однако в учебнике никак не освещена тема нетрадиционных форм медицины. Для восполнения пробела относительно знаний по ТКМ в базовых учебниках мы разработали лингводидактические задания по теме *Иглоукалывание*.

Разработка лингводидактических заданий по теме *Иглоукалывание*

Акупунктура воздействует на активные точки очень тонкими иглами. Таких точек более 300, и каждая связана с телом или системой. Иглоукалывание, не вызывающее неприятных ощущений, потому что используются маленькие иглы, которые вставляются неглубоко, помогает справиться с болью. Это показатель для различных заболеваний внутренних органов, нарушений обмена веществ, снижения иммунитета, бессонницы и некоторых нервных заболеваний. «Универсалитет» иглоукалывания явился важным аргументом для разработки модуля по этой теме. Основой разрабатываемого модуля стала статья А. Виккерса «Азбука комплементарной медицины, иглоукалывание» [2].

За 2500 лет развития иглоукалывания накоплен богатый опыт практики иглоукалывания, и этот опыт свидетельствует о широком спектре заболеваний и состояний, которые можно эффективно лечить с помощью этого подхода. С 1974 года Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) рассматривает ТКМ как отдельную и равную отрасль медицины [3].

Так как иглоукалывание используется при лечении самых разных недугов, то в вводной части урока (warm-up activities) предполагается обсуждение на английском языке известных студентам методов их лечения и повторения названий болезней/недугов на английском языке (например, obesity kidney-yang deficiency, conventional diseases, musculoskeletal injury, hay fever, digestive disorders, postoperative pain).

Основу модуля составляет текст для чтения, после которого следуют задания на проверку понимания прочитанного (вопросы, анализ предложенных утверждений на истинность, исправление неверных утверждений), усвоение незнакомой лексики (поиск синонимов, задания на словообразование, заполнение пропусков в фрагменте текста, перевод словосочетаний), обсуждения. По возможности уделяется внимание развитию

таких иноязычных речевых навыков, как письмо: составление summary англоязычного текста, аудирование через просмотр видеофрагмента, подобранныго на youtube (например, Does Acupuncture Even Work? [4]), и выполнение заданий к нему, перевод, повторение грамматических явлений, встретившихся в текстах.

Примеры разработанных заданий приведены ниже.

1. Answer the questions:

1. What is acupuncture according to the text?
2. What is Qi?
3. What is trigger point?
4. What is acupressure?
5. Does acupuncture have greater effects than placebo? [...].

2. Translate the following expressions:

- a) provide one means of altering the flow of Qi
- b) treatment is aimed at restoring balance
- c) This is an area of increased sensitivity
- d) to correspond to physiological and anatomical features
- e) relate to various patterns of headache
- f) resist conventional explanation [...].

3. Fill in the gaps with the correct word

Safety of acupuncture

As with all complementary medicine, the 1____ of a formal system for reporting adverse effects means that acupuncture's safety is difficult to assess. However, it seems to be a relatively safe form of treatment with a low incidence of serious 2____ events. An extensive worldwide literature search identified only 193 adverse events (including relatively minor events such as bruising and 3____) over 15 years. The more serious events were usually related to poor practice—for example, cases of 4____ infection typically involved bad hygiene and unregistered 5____. [...].

1. A presence B nonsense C absence
2. A multifunctional B adverse C versatile
3. A numbness B headache C dizziness
4. A hepatitis A B hepatitis C hepatitis C
5. Apractitioners B professionals C volunteers [...].

4. Find synonyms to the words in the text 1 headache; 2 fatigue; 3 spinal cord; 4 placebo [...] и др.

В ближайшее время планируется проведение аprobации разработанных модулей со студентами 1-го Медицинского института. Мы надеемся, что знакомство с традиционной китайской медициной в рамках элективного курса АСЦ будет способствовать развитию иноязычной речевой компетенции студентов-медиков и поможет развить у них интерес к китайской медицине, что немаловажно как минимум по двум причинам: рост популярности ТКМ в современном мире и расширение сотрудничества России и Китая в разных областях, включая медицину.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Английский язык: Учебник для медицинских вузов и медицинских М27 специалистов / И.Ю. Марковина, З.К. Максимова, М.Б. Вайнштейн; Под ред. И.Ю. Марковиной. - М.: ГЭОТАР-МЕД, 2003. - 368 с. - («Серия XXI век»). ISBN 5-9231-0314-1
2. Vickers A. ABC of complementary medicine, Acupuncture / A. Vickers, C. Zollman // B. MJ VOLUMES. - 1999. - 19. - P. 318-333.
3. Ilic D. The position of Chinese massage (Tuina) in clinical medicine / D. Ilic, A. Djurovic // Vojnosanitetski Pregled. - 2012. - 69 (11). - P. 999 – 1004.
4. Does acupuncture even work? [электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=eXZGloZokJE> (дата обращения 10 октября 2019).

GROUP WORK IN AN INTERNATIONAL ACADEMIC CLASS

Introduction. The world as we know it is becoming more connected to each other every day. You can especially see this in Universities because of the wide range of students choosing to do their studies abroad. In a modern university, it is very common to visit a classroom and see a wide range of different cultures interacting with each other. It can be seen, that just by day-to-day activities, students will communicate and work together. It is a known fact, that English is the International language. This is why English shouldn't be undermined, because it acts as a bridge to connect the students. Also, some scientific research show that the best way to encourage these cross-culture interactions is during group work. Let us agree with the opinion that "*one prominent source of interaction between domestic and international students is collaborative group work, which has previously been shown to enhance the student learning experience*" [1].

This article focuses on proving that cross-cultural group work has many benefits and also explores the possible problems which could happen. The term culture is generally understood to mean a way of thinking and living whereby one picks up a set of attitudes, values, norms and beliefs that are taught and reinforced by other members in the group.

Because we will be analyzing the interaction during group work in an International Academic Class, we have chosen a number of our associates which come from United States of America, Russia and also China to answer a few questions about their experiences in Cross Cultural Group Work. This will provide us with the problems and create solutions to create an effortlessly active environment during group work in the Academic Class.

Advantages of an International Academic Class. When you have a classroom with students who come from a number of countries, studying together to achieve a main goal in education, it is called an ***International Academic Class***. These students will have some individual tasks and also group work. Here, we will talk more about group work because it requires these students from different cultures to communicate and create a relationship to be able to complete the work. By doing so, the students should be able to use their knowledge in English during their class work. Teachers should provide more encouragement for students to do group work with students who are from other countries or even who are not specifically in their friend group. "*Learning in a global classroom offers students the opportunity to increase their awareness and understanding of other cultures, promotes critical thinking, and helps to develop an appreciation for other points of view*" [2].

Types of Group Work. Group work is defined as a classroom practice where "students work in teams to construct knowledge and accomplish tasks through collaborative interaction" [3]. To have a successful group work you must be able to openly and freely communicate with the other members in your group. It is expected that all members have a clear understanding of the task and each help in their own way to complete the task efficiently and effectively.

Some of the group work that is usually found in the classroom are ***discussions, presentations and creating reports***.

During *discussion* group works, the students have a better chance to communicate their opinions on certain topics. This gives the opportunity to learn more about your group members. In the activity of group discussions, all members must equally participate so everyone will be able to make a united conclusion of the discussion.

While working on a *presentation* in a group, you must show your creativity and be confident to be able to stand out. The teachers would give the students a topic to unravel and they must be able to present that topic in an interesting and informative way.

There is also the case of *creating a report*. It is proven to be more difficult than the other group works because the students can't simply just divide the task and do separate things. They must sit down together and discuss each step and information they wish to add to the report. This might cause the problem of some students working more than the others.

Cross-cultural Group Work. Being a student of International Business, I have come accustomed to working with students from other countries. This has helped me to not only improve my ability in English, but also to learn how to adapt and appreciate the values from my cross-cultural classmates.

The beauty of working with foreigners is that you never know what to expect and what you will learn. Some authors have elaborated that: “*cross-cultural group work provides a number of benefits to students, such as the development of key graduate employability skills*” [4]; “*group work can also benefit international students’ academic and social adjustments*” [5]; “*it has been highlighted that working in small groups with students from different countries over a sustained period of time can lead to more diversified social networks within large classrooms*” [6].

In cross-cultural group work you will be able to learn about the overall process of how people do group work in other own countries. This could help you, by implementing the positive parts you learn from other students in your future group work.

In an attempt to get a better understanding we have asked 10 people each from Russia, China and America whether they would prefer doing group work with foreigners or locals (people from their own countries). *Figure 1* shows the ratio chosen by the students from each country. Many of them were feeling inconclusive about their answers but they could only choose one option. The results as we see them are actually quite interesting. For Russian, it's a fifty-fifty answer. 7 of the Chinese students chose to work with foreigners and the rest with other Chinese students. And from the American students, 9/10 of them chose to work with foreign students.

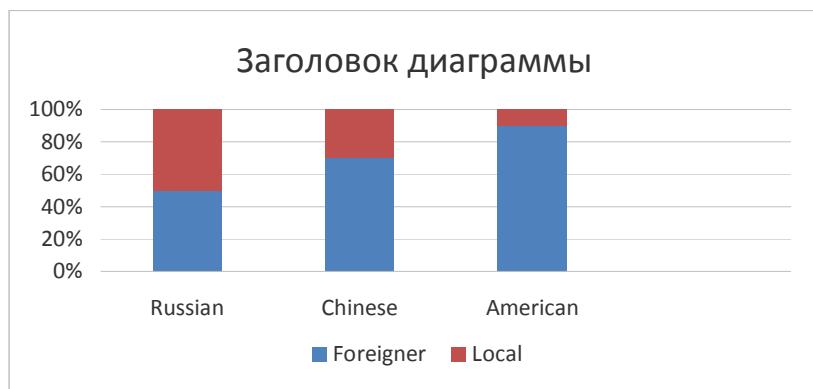


Figure 1

The reasons they gave, for why they would choose to work with foreigners was mostly because they think it is very interesting to work with foreigners and they could learn new things. They believe that, they could have a new mindset on how they see the world and people around them. Some even mentioned that it helps improve the language they would need to use during this interaction (usually in English).

And for those who chose locals was because it is much easier to communicate and understand each other. They said they've had problems in the past when doing group work because of the language barrier they had. It is better for them to have a nice flow of communication so the work can be done quickly.

Problems and its unraveling. There are many factors that could prevent group work in an International Academic Class. The *main problem* we have discovered is related to *social relationships*. The students must first be open to cross-cultural communication before being

put in a group with foreigners. Thankfully, most students who chose to study in an International class are fully aware of this. The students who aren't as excited as the others should realize that this is a very good opportunity for them to branch out.

Another struggle would be the unfamiliarity among these students. There will always be a social tension that happens to anyone who meets new people, unless you are overly charismatic of course, but this could become a serious problem if not dealt with.

"While observing small groups in problem-based learning environments, found students were initially 'tense and quiet,' but became more active within their groups after getting to know one another" [7]. This indicates that the students should first take time to get to know one another, to dissolve the social tension between them.

There is also the fact that different countries also mean different cultures and backgrounds. To be able to adapt to a foreign place is an amazing quality. This feature grows by time with the more people you meet and the more you learn from each meeting. You can know the limits in conversation topics by doing some research about the country that your groupmate is from. This can prevent a clash and possibly an argument.

It should be noted that there are different levels of education in different countries. Generally, it shouldn't be a problem but there could come a time where some students might not understand the work given by the teacher (whether it's the topic or even the technology to implement it). The other students in the group must be understanding and help everyone to complete it. There should be no feeling of shame because it is completely normal.

Conclusion. This research was made to show, what exactly it means to have group work in an International academic class. From everything we have discovered, it reflects the reasons for having such activities in the classroom. There are many benefits to have cross-cultural group work because it can help the students of the International Class adapt easily, learn about different countries, have a more open personality and have better connection with people from all over the world. We have also discovered the importance of English as the language that used to connect the students.

REFERENCE

1. Bliss C.A., Lawrence B. Is the Whole Greater Than the Sum of its Parts? A Comparison of Small Group and Whole Class Discussion Board Activity in Online Courses// Journal of Asynchronous Learning Networks. 2009. V.13, Iss.4. P. 25 – 39. DOI:[10.24059/olj.v13i4.1646](https://doi.org/10.24059/olj.v13i4.1646)
2. Yew Chung International School of Shanghai. Growing Up In A Globalized World// The real benefits of getting a global education and learning in a World classroom. URL: <http://thestudyabroadblog.com/benefits-of-global-education/>
3. Rance-Roney J.A. Reconceptualizing interactional groups: Grouping schemes for maximizing language learning. English Teaching Forum. V. 48(1), P.20-26. 2010. DOI: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/10-48-1-d.pdf
4. Denson N., Zhang S. The impact of student experiences with diversity on developing graduate attributes. Studies in Higher Education. V. 35, No 5, P.529–543. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070903222658>
5. Wang Y. Mainland Chinese students' group work adaptation in a UK business school. Teaching in Higher Education. V. 17, No 5, P.523–535. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.658562>
6. Rienties B., Grohnert T., Kimmers P., Niemantsverdriet S.. Nijhuis, J. Academic and social integration of international and local students at five business schools, a cross-institutional comparison. In P. Van den Bossche, W. H. Gijselaers & R. G. Milter (Eds.), Building learning experiences in a changing world. Vol. 3, pp. 121–137. 2011. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-0802-0_8
7. Takahashi S., Saito E. Changing pedagogical styles: A case study of the Trading Game in a Japanese university. Teaching in Higher Education. V.16, No4, P. 401–412. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.560377>

ASSESSMENT OF ECONOMIC, TECHNOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL RISKS OF CONSTRUCTION PROJECT

Introduction. One of the most important areas of increasing the sustainability of the construction process is the reduction of organizational and technological risks. Risk is a situation or event that can lead to deviations: negative consequences (for example, losses or malfunctions in the equipment), and at the same time can give a positive effect (for example, additional income) [1]. Construction work is always associated with the likelihood of a decrease in reliability over time. This leads to the growth of organizational risks that affect the costs of construction enterprises due to the costs of the restoration of organizational failures [2]. In a market economy, the success of any enterprise depends on the reasonable strategy that takes into account the probability of risk situations. Therefore, the risk problem in the current period is one of the main in the activities of construction organizations.

The purpose of the work is to assess the technological, economic and organizational risk factors of the project, as well as to determine the most significant of them. The graduation project of a high-rise business center was chosen as the object to be calculated.

To reach the target the following tasks were set up:

- choosing the main types of risks for each of the factors, assigning the probability of occurrence and assigning the magnitude of the possible damage;
- making calculation using the quantitative estimation method, determination of mathematical expectation, variance, coefficient of variation [3];
- identification of the most dangerous factor and making a list of recommendations for managing the risks that were considered in the work.

Research methods:

- expert assessment method for determining the probability of occurrence of risk types for each of the risk factors;
- method of mathematical statistics based on the use of dispersion indicators, standard deviation.

In the course of work, the most significant factors were selected for each of the risk factors (Tab. 1).

Table 1. Risk factors.

Technological risks	Economic risks	Organizational risks
errors in the design documentation	change in the interest rate of the bank	increased construction time, violation of the work schedule
violation of the technology of work	increase in the cost of resources	low skill level of workers
inappropriate quality of building materials / structures	insolvency of the customer	violation of the supply of material, equipment

The probability of occurrence of each type of risk is determined by expert assessments. The amount of damage from risk factors is determined by statistical data, similar projects and data from estimates of the study project (Tab. 2) [4].

Table 2. Risk characteristics.

№	Technological risks		Economic risks		Organizational risks	
	probability of occurrence (p_i)	amount of damage (c_i), mln rub	probability of occurrence (p_i)	amount of damage (c_i), mln rub	probability of occurrence (p_i)	amount of damage (c_i), mln rub
1	0.30	26	0.25	29	0.15	20
2	0.25	12	0.30	25	0.50	24
3	0.45	18	0.45	12	0.35	15

Further, the calculation of mathematical indicators was carried out (Tab. 4) according to the following formulas (Tab. 3).

Table 3. Key probability indicators.

Indicator	Calculation formula
expected value	$M[\hat{c}] = \sum_{i=1}^N p_i \cdot c_i$
dispersion	$D[\hat{c}] = \sum_{i=1}^N p_i \cdot (c_i - M[\hat{c}])^2$
standard deviation	$\sigma[\hat{c}] = \sqrt{D[\hat{c}]}$
the coefficient of variation	$v[\hat{c}] = \frac{\sigma[\hat{c}]}{M[\hat{c}]}$

Table 4. The calculation of indicators, mln rub.

	Technological risks	Economic risks	Organizational risks
expected value	18.90	20.15	20.25
dispersion	27.39	56.53	16.69
standard deviation	5.23	7.52	4.09
the coefficient of variation	0.28	0.37	0.20

Based on the calculated data graphs of the distribution function of the magnitude of the possible damage and the distribution density are plotted (Fig. 1, 2). The normal distribution was used as the distribution of a random variable.

Results:

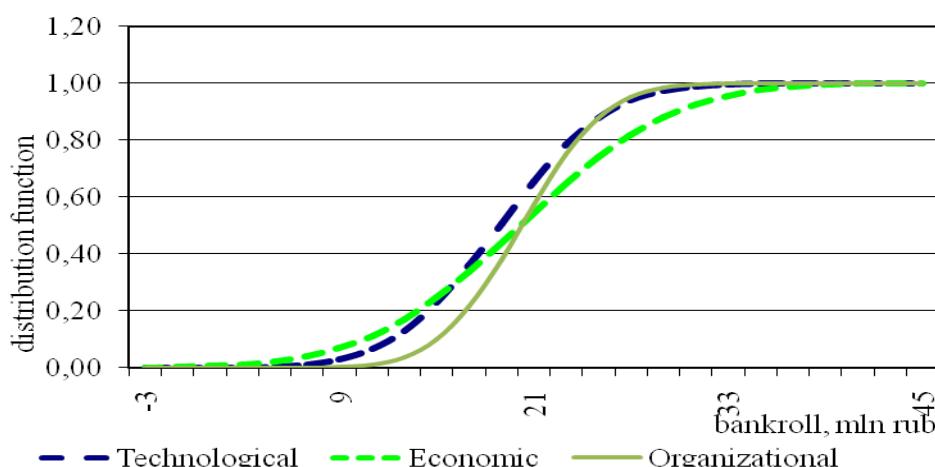


Figure 1. Distribution function of possible damage.

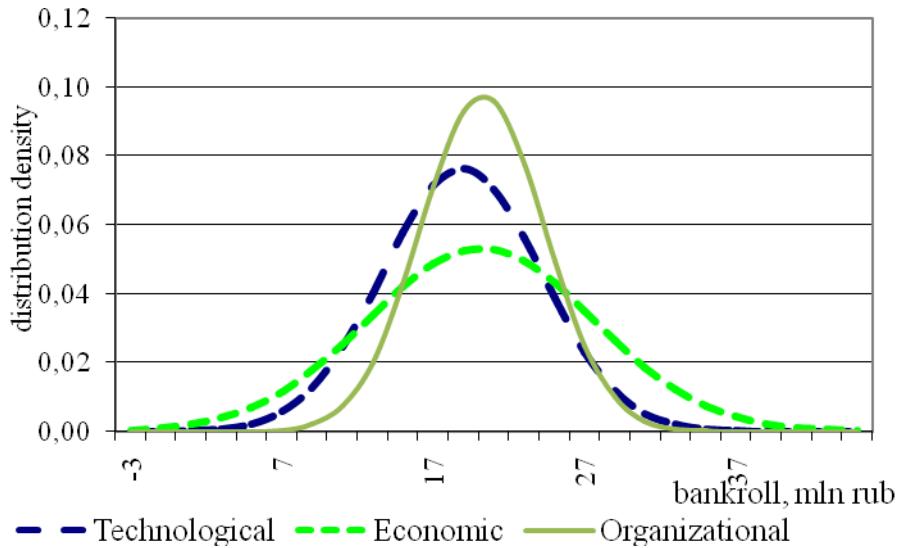


Figure 2. Probability density distribution of possible damage.

After the risk assessment procedure, it is necessary to analyze the results and draw up an effective management scenario, paying attention to the risks that, based on the calculations made, have the greatest impact.

Conclusion:

1. According the magnitude of the coefficient of variation and the above graphs, economic risks are the most unfavorable. The greatest value of the standard deviation turned out to be economic risks, which implies a greater spread of cash.
2. As methods necessary for the effective implementation of this project, the following steps can be recommended:
 - refinancing, accounting for a floating interest rate in a pre-investment analysis of project effectiveness;
 - hedging - the conclusion of futures or forward contracts for the supply of materials at a fixed price; contractual terms – an inclusion of a currency clause in a contract;
 - terms of payment, system of penalties, special attention to the business reputation of the customer; legally competently executed contractual documentation providing for minimization of risks; formation of a financial reserve in case of failure to meet deadlines or circumstances leading to an increase in damage.

In conclusion, an important feature of economic risks is the extremely high variability of characteristics. Moreover, they are subject to state regulation [5]. That is why another feature of the risks of the economic environment is its close relationship with other types of risks, and primarily with political risks.

LITERATURE

1. Koshelev V.A. Istochniki riskov v stroitel'stve [Sources of risk in construction]. Naukovedenie – Science studies. 1. pp. 1-13. 2015
2. Zaharov S.V. Riski v organizacii stroitel'stva [Risks in the organization of construction]. PhD thesis: Moscow. 2006.
3. Sinyov D.M. Metody ocenki riska: obshchie principy [Risk Assessment Methods: General Principles]. Vestnik Rossijskogo ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plekhanova – Bulletin of the Russian University of Economics G.V. Plekhanova. 4. pp. 26-31. 2009.
4. Naumova D.V. Biznes-centr s ocenkoj ekonomiceskikh, tekhnologicheskikh i organizacionnyh riskov. [Business center with an assessment of economic, technological and organizational risks]. Final qualification work of the bachelor: 08.03.01 – Construction. St. Petersburg. 2019.
5. Tarasova I.V. Vyavlenie riskov investicionno-stroitel'nyh proektor v sisteme risk-menedzhmenta [Identification of risks of investment and construction projects in the risk management system] Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya - Modern problems of science and education. 4. pp. 1-9. 2012.

СЕКЦИЯ «ЦИФРОВАЯ ПЕДАГОГИКА»

УДК 159.9.07

А.М. Дубенский, И.В. Юдина, Ю.С. Извекова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ СКЛОНОВЫХ К ИНТЕРНЕТ ЗАВИСИМОСТИ

Введение. В настоящее время феномен зависимости от Интернета приобретает все большую актуальность. Контакт с виртуальной реальностью с помощью всевозможных электронных устройств стал неотъемлемой частью ежедневной деятельности. Однако атрибутом современности становится не только быстрое распространение информационных технологий, но и их патологическое влияние на жизнь человека.

Более 55 тыс. болезней, травм и расстройств, включая игровую зависимость, включены в опубликованное 18 июня 2018 года Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) XI издание Международной классификации болезней (МКБ-11) [1]. В 2010 году интернетом в России пользовались 43,3 млн человек, в 2015 году – 78 млн человек, в 2017 году – 87 млн человек (73% населения), к середине 2018 года – более 90 млн человек (81% населения). Молодые люди в возрасте 18 – 24 лет являются основными пользователями Интернета и такой прирост неизбежно ведет к увеличению численности интернет-зависимых [2,3]. В настоящий момент число интернет-зависимых в мире составляет 10% от общего числа пользователей [4].

Актуальность. Внимание исследователей интернет-зависимости привлекают её различные аспекты, например, влияние социального окружения [5], особенности поведенческих характеристик, а также психологические особенности личности зависимых [6,7]. Психологические особенности личности интернет-зависимых вызывают особый интерес на протяжении уже более 20 лет. Но крайне важно отметить и то, что существуют направления, в которых изучение проблемы интернет-зависимости не проводилось обширно, в частности, такой областью является конфликтологическая отрасль знаний.

Ряд исследований связывают интернет-зависимость с зависимым поведением человека в целом [6], однако однозначного понимания в отношении этого вопроса нет. Выделение максимально точного ряда характеристик личности, склонной к интернет-зависимости, мы считаем практически и теоретически важным на данный момент. Целью данного исследования является установление взаимосвязи между избираемыми стратегиями поведения в конфликте, личностными особенностями испытуемого и наличием или отсутствием тенденции к интернет-зависимости.

Исследование проводилось в Санкт-Петербурге в октябре 2019 года. Число опрошенных составило 31 человек: 11 женщин и 20 мужчин. В качестве респондентов выступили студенты 1-го курса СПбПУ в возрасте от 18 до 20 лет.

Обсуждение результатов. По результатам применения методики Чена мы видим следующую тенденцию распространенности интернет-зависимости в группе: 2 человека имеют сформированное и устойчивое интернет зависимое поведение, что составляет 6,4% выборки, 14 человек имеют склонность к возникновению интернет-зависимого поведения (45,1 %) и минимальный риск интернет-зависимого поведения присутствует у 15 человек из данной выборки, что составило 48,4 % респондентов.

При рассмотрении взаимосвязей методик «Интернет-зависимости» Чена и «Фрайбургского личностного опросника» были сделаны следующие выводы: шкала «Интернет-зависимости» коррелирует со шкалой «Невротичность», «Застенчивость», «Маскулинность-Феминность» на уровне значимости 0,05 и со шкалой

«Раздражительность» на уровне значимости 0,01. Это позволяет говорить о том, что чем выше уровень интернет-зависимости, тем выше уровень невротизации личности; человек имеет предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, повышенную тревожность, неуверенность и скованность, трудности в социальных контактах. А также имеет выраженную высокую раздражительность и эмоциональную неустойчивость со склонностью к аффективному реагированию.

При рассмотрении взаимосвязей между личностными характеристиками и стратегиями выхода из конфликта обнаружено, что стратегия «Принуждение» имеет обратную корреляцию со шкалой «Маскулинность-Феминность» на уровне значимости 0,05. То есть, чем более выражена маскулинность и ригидность, тем более выражена и развита стратегия поведения в конфликте «Принуждение», подразумевающая заботу только о своих интересах.

Стратегия «Приспособление» коррелирует с такой характеристикой, как «Уравновешенность» на уровне значимости 0,01. Данная взаимосвязь говорит о том, что люди, хорошо защищенные от воздействия стрессогенных факторов обычных жизненных ситуаций, уверены в себе, активны, оптимистичны и легко приспосабливаются к быстро изменяющимся обстоятельствам как в повседневной жизни, так и в условиях конфликта.

Стратегия «Компромисс» имеет корреляционную взаимосвязь со шкалой «Общительность» на уровне значимости 0,05. Это говорит о том, что респонденты, выбравшие данную стратегию выхода из конфликта, являются общительными личностями, могут легко входить в новые контакты, находить общий язык с окружающими. Это утверждение верно и в обратную сторону.

Стратегии поведения в конфликте (СПК) Томаса-Килмана (вариант педагогической модели с применением карточек). Данная методика помогла выявить уровень владения каждой из пяти СПК. У студентов выявлено преобладание среднего уровня владения стратегией «Принуждение», 11 респондентов имеют средний уровень владения данной стратегией, 8 - низкий и 4- высокий. Похожие результаты были выявлены по СПК «Уход и приспособление», отличия в результатах между данными стратегиями незначительны, но уровень владения СПК «Компромисс» и «Сотрудничество» значительно ниже. Таким образом, мы можем говорить о том, что студентам легче отстаивать свои интересы, не задумываясь о сохранении отношений во время конфликта, либо уходить от конфликта, сохраняя его, а также избегать конфликта, продолжая поддерживать отношения и не пытаясь отстаивать свои интересы. Важным является то, что у двух испытуемых, имеющих интернет- зависимость, выявлены низкие показатели владения всеми СПК, что может говорить нам о неумении респондентов разрешать конфликтные ситуации. Можно предположить, что низкий уровень владения СПК осложняет их взаимодействие с окружающими.

По результатам исследования выявлено небольшое количество респондентов, в равной степени хорошо обладающих всеми СПК. Из всех респондентов можно выделить пятерых, не имеющих низких баллов по всем стратегиям, и среди них трое не имеют тенденции к формированию интернет-зависимости. А у двух других из пяти респондентов наблюдается слабая тенденция к формированию зависимости при значениях показателей ближе к верхней границе нормы.

Выводы. Анализируя результаты, полученные в ходе данного исследования, мы можем заключить следующее:

1. Число людей, подверженных интернет-зависимости, растет. Анализ группы студентов подтвердил эту тенденцию и показал, что 41,5% студентов, участвующих в исследовании, имеют тенденцию к формированию интернет- зависимости, а у 6,4% из них уже наблюдается устойчивое зависимое поведение.

2. Можно проследить корреляцию интернет-зависимости с поведенческими и личностными характеристиками. В ходе математической обработки данных, выявлена взаимосвязь интернет-зависимости с повышенным уровнем невротизации личности, а также высокими показателями застенчивости и раздражительности.

3. Выявление актуального уровня владения СПК студентов показывает, что студенты могут столкнуться с невозможностью справиться с межличностными, групповыми и социальными конфликтами.

Своевременное выявление интернет-зависимых и наиболее склонных к интернет-зависимости студентов позволит предупредить негативные изменения личностных характеристик и своевременно провести психолого-педагогическую работу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Всемирная организация здравоохранения. XI издание Международной классификации болезней (МКБ-11): URL: <https://icd.who.int/en> (дата обращения: 15.09.2019).
2. Дрепа М.И. Психологический портрет личности интернет-зависимого студента // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. №4. С. 75-81.
3. Михайлова В.В., Почтарь О.Ю., Ермолаева Е.В. Интернет-аддикции в современном обществе. Bulletin of Medical Internet Conferences. 2015. Volume 5. Issue 12. Статистика интернет-зависимости у российских подростков: URL: <http://security.mosmetod.ru/internet-zavisimosti/127-132>. (дата обращения: 15.09.2019).
4. Ларионова С.О., Дегтерев А.С. Интернет-зависимость у студентов: вопросы профилактики. Педагогическое образование в России, 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-u-studentov-voprosy-profilaktiki> (дата обращения: 25.09.2019)
5. Мустафьева Г.Н. Социальные аспекты интернет-зависимости. Национальный психологический журнал, 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-aspekty-internet-zavisimosti> (дата обращения: 15.09.2019)
6. Спиркина Т.С Личностные особенности пользователей сети интернет, склонных к интернет-зависимости. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена 2008. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-polzovateley-seti-internet-sklonnyh-k-internet-zavisimosti> (дата обращения: 15.09.2019).
7. Захаров К.П. Педагогика высшего образования [Эл. ресурс]. Ч. 2. Диалоговые интерактивные формы обучения (на основе метода сочетательного диалога Александра Григорьевича Ривина): учебное пособие. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2016.

УДК 378

И.А. Карпович

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.

Создание условий для успешного включения студентов в учебный процесс с первых дней пребывания в вузе является одной из приоритетных задач высшего профессионального образования. Степень и скорость адаптации первокурсников во многом влияют на успешность обучения в вузе, психологический комфорт обучаемых, их удовлетворенность выбором специальности, учебными результатами, студенческой жизнью и взаимоотношениями в учебной группе. По данным российских и зарубежных исследователей, проблемы, с которыми сталкиваются первокурсники в процессе адаптации к учебному процессу, выражаются в сложностях с установлением межличностных контактов, слабой мотивации к обучению, низкой нормативности поведения, отказе от выполнения учебных требований и плохой посещаемости. Такие студенты особенно подвержены стрессовым воздействиям экзаменационных сессий,

что приводит к повышению уровня тревожности, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, раздражительности, низкой толерантности по отношению к фruстрации.

Одной из наиболее популярных классификаций [1] является разделение адаптации на следующие виды:

- 1) *формальную* (познавательно-информационное приспособление студентов к своим обязанностям, новому окружению, структуре высшей школы, содержанию и требованиям обучения и т.д.);
- 2) *общественную* (внутренняя интеграция групп студентов-первокурсников и их объединение со студенческим окружением в целом);
- 3) *дидактическую* (готовность студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе).

К *познавательной сфере* относится адаптация студентов к новым формам организации учебного процесса (лекции, семинары, практические занятия), технологиям проведения учебных занятий, методам преподавания отдельных дисциплин, к системе вузовского контроля и самоподготовки - то есть *дидактический и формальный аспекты адаптации* [2 с. 7]. Первокурсники нередко испытывают сложности в познавательной сфере адаптации. Основными проблемами, с которыми им приходится сталкиваться являются следующие:

- возрастание количества и сложности учебной информации;
- отсутствие технических навыков учебной деятельности;
- низкая способность к самостоятельной познавательной деятельности;
- неумение пользоваться информацией учебного и организационного характера;
- отсутствие навыков самостоятельной работы;
- отсутствие навыков конспектирования, работы с первоисточниками, словарями, справочниками;
- недостаток практики выражения мнения, написания эссе, рефератов, курсовых работ, подготовки выступлений и докладов;
- неправильный режим труда и отдыха.

Одним из способов предотвращения проблем в этой сфере может быть использование электронного образовательного ресурса вуза. Роль такого ресурса в СПбПУ выполняет электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС СПбПУ). ЭИОС СПбПУ обеспечивающая ряд возможностей, таких как:

- доступ к учебным планам, РПД (модулей), практик, к изданиям электронной библиотечной системы и электронным образовательным ресурсам, указанным в РПД;
- фиксация хода образовательного процесса результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основных образовательных программ;
- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением ЭО и ДОТ;
- формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе, сохранение работ обучающихся, рецензий и оценок за эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса в том числе, синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет.

Активное использование элементов электронной образовательной среды в учебном процессе позволяет повысить уровень саморегуляции учебной деятельности у студентов-первокурсников и тем самым способствует преодолению проблем в познавательной сфере адаптации. Это подтверждается результатами эксперимента, в котором приняли участие 47 студентов-первокурсников, обучающихся на технических специальностях СПбПУ (23 и 24 учащихся в контрольной и экспериментальной группе соответственно). Опрос проводился с помощью анкетирования на определение уровня саморегуляции [3]. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Саморегуляция учебной деятельности

Констатирующий этап		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольная группа	38%		54%	8%
Экспериментальная группа	35%		61%	4%
Контрольный этап				
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Контрольная группа	29%		63%	8%
Экспериментальная группа	8%		78%	14%

Как видно из приведённых выше данных, уровень саморегуляции студентов-первокурсников на контрольном этапе эксперимента оказался выше, чем на констатирующем этапе. Процент студентов с низким уровнем саморегуляции снизился с 38% до 29% в контрольной и 35% до 8% в экспериментальной группе. Доля первокурсников, продемонстрировавших средний уровень саморегуляции учебной деятельности, повысился на 9% в контрольной и на 16% в экспериментальной группе соответственно. Количество учащихся экспериментальной группы с высоким уровнем саморегуляции выросло с 4% до 14%.

Полученные экспериментальные данные позволяют сделать вывод о том, что активное внедрение элементов электронной информационно-образовательной среды в учебный процесс позволяет повысить эффективность студентов-первокурсников, за счёт преодоления проблем в познавательной сфере адаптации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антипова Л.А. Педагогические условия адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Сочи: 2009. – 28 с.
2. Редько Л.Л. Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учебное пособие / Л. Л. Редько, Ю. А. Лобейко. – М.: Илекса, 2008. – 296 с.
3. Odinokaya M., Krepkaia T., Karpovich I., Ivanova T. Self-Regulation as a Basic Element of the Professional Culture of Engineer/ Educ. Sci. 2019, 9(3), 200; Режим доступа: <https://doi.org/10.3390/educsci9030200>. (дата обращения: 30.09.2019).

УДК 378.37

В.В. Копылова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ К ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В современном мире информационных технологий, которые проникают и в образовательный процесс, все чаще снижается мотивация студентов к обучению вообще и дистанционному обучению (оффлайн-обучению) в частности. Это

объясняется различными факторами – сложностью подачи учебных курсов, трудностью в усвоении материала, отсутствием опыта работы в цифровой образовательной среде педагогов. Данная проблема приводит к снижению качества обучения, профессиональной некомпетентности, потере интереса и зачастую к уходу студентов из высшего учебного заведения.

В связи с этим остро встает вопрос о необходимости поиска средств, которые помогут студентам в освоении учебного материала и при этом повысят мотивацию к обучению, а также помогут в развитии самостоятельности, построении индивидуальной траектории обучения и организации своего времени. Одним из наиболее выигрышных средств обучения является геймификация учебного процесса, в том числе геймификация онлайн обучения [1].

Термин «геймификация» впервые использовал американский программист и изобретатель Ник Пеллинг в 2002 г. На сегодняшний день данный термин используется во многих значительных областях человеческой деятельности, таких как бизнес, управление персоналом, здравоохранение, образование и многих других. Геймификация в образовании трактуется как использование характерных игровых техник, позволяющих повысить вовлеченность участников образовательного процесса в решении поставленных задач разной степени сложности [1].

Игровые техники и технологии с древних времен используются в педагогической практике. Наряду с трудом и ученьем игра – один из основных видов деятельности человека, суть которой в способности, отображая, преображать действительность. Однако развитие цифровых технологий, предполагающих, среди остальных факторов, переход к новой образовательной парадигме постиндустриального общества и к новому проектно-технологическому виду обучения, дает возможность по-новому взглянуть на роль игр, в том числе компьютерных и онлайн игр, в образовательной деятельности. Для применения геймификации в образовании, появляются новые возможности в управлении и планировании процесса обучения, что способствует повышению результатов обучения и мотивации студентов к учебе [1].

Геймификация может быть использована в любой области образовательной деятельности, в том числе носящей неигровой характер, что вызывают у студентов понижение мотивации и нежелание продолжать обучение. Таким образом, использование игровых техник в подаче привычных материалов может изменить восприятие студентами данного материала и отношение преподавателя к процессу обучения, что делает образовательный процесс более интересным с двух сторон, при этом содержание курса остается прежним.

Игровые технологии в образовательной деятельности заключаются в создании благоприятных условий для обучения, моделировании реальных задач, модернизированных специфическими геймифицированными элементами, такими как баллы, бейджи, рейтинги, уровни, лидерборды, виртуальные валюты, интерактивные элементы, дайджесты успеха, а также возможности выбора, здоровой конкуренции, самореализации и так далее. Ключевой целью геймификации в образовании является создание условий, при которых обучающийся будет максимально вовлечен в учебную деятельность, так же как во внеучебные онлайн игры. 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 привносит интерес и разнообразие в обучение [2].

Существует множество видов онлайн игр, при помощи которых можно геймифицировать курсы вообще и онлайн курсы в особенности. В таблице представлены некоторые виды игр и примеры, на которые можно опираться при составлении курса (Табл.1).

Таблица1. Виды онлайн игр

Вид игры	Описание и примеры
Ролевая игра	В ролевой игре игрок управляет одним или несколькими персонажами по тематике игры, каждый из которых обладает набором первоначальных характеристик, описанием способностей и умений. Примерами таких характеристик могут быть хит-пойнты. Когда персонаж набирает определённое количество очков опыта (получает баллы за определенное выполненное задание), он получает очередной уровень, и по ходу игры показатели и ступени уровня увеличиваются. В ролевые игры входят такие типы, как тактические, японские, экшн и другие.
Стратегия	Игры данного жанра характеризуются тем, что игроку для достижения цели необходимо использовать стратегическое мышление, которое противопоставляется быстрым действиям и реакциям, характерным для других жанров. Стратегические игры бывают абстрактные, настольные (шахматы, шашки, «Монополия»), со симуляцией менеджмента (M.U.L.E., Spaceward Ho!) и другие.
Квест	Игры этого типа представляют собой интерактивную историю, где присутствует главный герой, который управляет игроком. Самыми существенными элементами игры в жанре квеста являются собственно повествование и исследование созданного мира, а ключевую роль в игровом процессе играют решение задач, вопросов и головоломок, требующих от игрока умственных операций. В квестовые игры входят такие разновидности, как текстовые, графические, головоломки, визуальные и так далее.
Симулятор техники	Задача этого типа игры состоит в имитации управления каким-либо процессом, аппаратом или транспортным средством. С помощью компьютерно-механических симуляторов, абсолютно точно воспроизводящих интерьер кабины аппарата, тренируются пилоты, космонавты, машинисты высокоскоростных поездов и другие. Также возможно при помощи игровых техник имитировать лабораторные химические, физические, биологические и другие опыты.

Профессионально направленные специально подобранные игровые технологии в обучении с педагогической точки зрения являются творческой учебной деятельностью, повышающей мотивацию студентов к учебной деятельности. Геймификация является нестандартной по форме предъявления материала, практической по способу его подачи, интеллектуально нагруженной по содержанию. Также применение игровых техник позволяет эффективно моделировать профессиональные практико-ориентированные ситуации, проигрывание которых формирует у студентов коммуникативные и поведенческие стратегии, учит рефлексии, самооценке и другим не менее важным личностным и межличностным качествам. Геймификация образовательного процесса имеет динамичный модернизирующийся характер, при котором все этапы игровой деятельности взаимосвязаны и взаимозависимы. Они способствуют изменению учебного процесса, при котором постоянно развиваются этапы обучения, а также побуждают обучаемых к активным действиям, провоцируют эмоциональную реакцию обучаемых, раскрепощают студента [3,4,5].

Таким образом, мы можем говорить о геймификации как о новом способе организации обучения, повышающем мотивацию студентов и имеющем огромный педагогический потенциал. Свойственные геймификации техники позволяют организовать высший уровень активности студентов, который является первичным

источником деятельности человека, имеющей творческий, преобразующий характер, и стимулировать субъектную активность, не уводя обучающегося из реальности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Демченко Т.С. Геймификация в системе высшего образования: актуальность исследования // Новое поколение. – 2016. – № 9. – С. 55-60.
2. Соловьева И.А. Геймификация как средство развития познавательных интересов и мотивации у студентов // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Вузовская педагогика Материалы конференции. Главный редактор С.Ю. Никулина. – 2016. – С. 287-289.
3. Погорелов В.И. Применение методов структурной геймификации при дистанционном обучении // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов Материалы международной научно-методической конференции. – 2016. – С. 106-107.
4. Погорелов В.И. Особенности применения геймификации в дистанционном курсе английского языка // Альманах мировой науки. – 2016. – № 2-1 (5). – С. 64-65.
5. Травкин И.Ю. Геймификация обучения: от игровых механик к конструктору траекторий / И.Ю. Травкин // Информатика и образование. – 2016. – № 1 (270). – С. 17-20.

УДК 378.147

В.С. Корягина

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ: ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Актуальность исследуемой темы обусловлена развитием науки и техники, модернизацией различных сфер жизни людей, а вместе с тем изменяющимся требованиям к подготовке специалистов. В век цифровых технологий неизбежен переход на новые методики преподавания. Отжившие своё методы заменяются на новые, а педагогическая практика модернизируется в связи с новыми тенденциями. Информационно-коммуникационные технологии открывают перед человечеством массу возможностей, поэтому их использование в различных областях жизни часто облегчают жизнь. В данной статье будет рассмотрена возможности цифровой педагогики и последующее совершенствование учебного процесса в высшем учебном заведении.

Целью исследования служит разработка практических рекомендаций по совершенствованию учебного процесса для студентов университетов.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие исследовательские задачи:

1. Изучение существующих образовательных технологий.
2. Поиск возможных практик для внедрения в учебный процесс.
3. Разработка рекомендаций по совершенствованию учебного процесса.

Методами исследования в работе являются описание и анализ учебного процесса в университете, синтез традиционной и цифровой педагогики, мониторинг сайтов образовательных площадок и университетов.

Традиционная педагогика это давно отлаженная система, существующая многие годы, показывающая хорошие результаты, но ни одна система не может обойтись без развития и модернизации, поэтому в образовательную деятельность также постоянно внедряется новое, то что должно положительно сказаться на процессе обучения молодых людей, подготовки кадров. В данном случае это цифровая педагогика — возможность для студентов глубже погрузиться в процесс обучения, учиться с

помощью новейших методик и техник, а для педагога упростить работу себе и сделать ее интереснее для себя и студентов.

Например, сейчас часто на лекциях в университете используется визуализация того, о чем говорит преподаватель: он показывает презентации по теме занятия, использует интернет ресурсы для более обширного изучения темы и привлекает студентов к работе в интернет пространстве для более продуктивной работы и лучшего понимания темы. В данном случае мы видим, что в традиционную педагогику внедрились информационно-коммуникационные технологии, которые позволили разнообразить учебный процесс, с целью более глубокого погружения в тему и привлечения студентов цифрового века к учебе.

На данном этапе развития науки и техники в образовательном процессе создаются и используются различные методики, в частности с использованием всемирной паутины и цифровых технологий. В сети «интернет» существует множество образовательных площадок, на которых любой человек может пройти курс обучения по любому предмету, получить сертификат, просто посмотреть лекцию по интересующему его вопросу, то есть развиваться не только с помощью традиционного обучения, но и использовать дополнительный продукт системы образования, расширяя, таким образом, свой кругозор, получая больше информации и знаний. Так есть две интересные образовательные площадки: «Лекториум» и «Национальная платформа открытое образование» для всех и каждого [1; 2].

«Лекториум» это образовательный проект, на котором размещаются массовые онлайн курсы, которые может бесплатно посмотреть любой желающий, сделать задание или пройти тест по просмотренному материалу, если они предусмотрены [1]. На данной площадке размещаются курсы различных университетов, школ, ассоциаций специалистов и профессиональных центров педагогического образования по совершенно различным темам. Проект осуществляется сотрудничество с Министерством науки и высшей школы Российской Федерации и Министерством просвещения Российской Федерации, музеями и компаниями, поддерживающими образовательные инициативы и проекты.

«Открытое образование» это проект, продвигающийся как новый элемент системы высшего образования в России [2]. Его миссия – способствовать повышению доступности и качества образования. Данная образовательная платформа схожа с «Лекториумом», но имеет определенную направленность онлайн-курсов – это материалы по базовым дисциплинам, которые изучаются в университетах России. Эта платформа также предлагает уникальную возможность: для желающих зачесть пройденный курс в своём университете при прохождении обучения, можно также получить сертификат, при условии идентификации личности, прохождения контрольных мероприятий курса и контроля условий его прохождения.

Еще один интересный проект осуществляется Уральским Федеральным университетом – открытые образовательные программы [3]. Данная образовательная практика позволяет приступать к изучению образовательной программы до начала учебного года, строить индивидуальный маршрут освоения программ, а также выбирать организационный параметры и технологию освоения программы. Онлайн-курсы данного проекта можно зачесть в образовательных программах обучения.

Также в России многие высшие учебные заведения осуществляют свою образовательную деятельность на порталах дистанционного обучения с помощью программы Moodle. Например, РГПУ им. А.И. Герцена и СПбГАСУ [4; 5]. На таких площадках преподаватели выкладывают материалы по проприйденным темам, дополнительную информацию для саморазвития и задания для выполнения. Это удобная система для студентов, чтобы быть в курсе событий образовательного процесса.

Наиболее интересная практика осуществляется в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина, где проводится подготовка магистров по программе «цифровая педагогика» [6]. Данная программа направлена на подготовку будущего педагога, который сможет эффективно применять современные цифровые технологии в учебном процессе и управлять образовательным процессом на основе использования информационно-коммуникационных технологий. Магистры, обучающиеся по данной программе, получают знания и навыки в области современных цифровых технологий, мобильного обучения, методики электронного обучения, организации обучающих игр и проектов.

Таким образом мы рассмотрели существующие проекты, направленные на дистанционное обучение студентов и обучение студентов, обусловленных развитием системы образования, но остается вопрос каким образом использовать данные технологии более продуктивно для учебного процесса. Рассмотрим следующую ситуацию: студент попал в больницу на несколько недель (достаточно для отставания от учебы, но недостаточно для академического отпуска), у него есть возможность взять лекции одногруппников и есть связь с преподавателем, чтобы отправить задания. Но пропущенные лекции не посетить, и некоторая часть учебного процесса теряется. Поэтому предлагается использовать портал дистанционного обучения университета. Преподаватели уже размещают там материалы и почему бы им не размещать там также свои лекции в формате онлайн-курсов, как раз для таких студентов. Также это хорошая практика по созданию онлайн-курсов и сохранению опыта преподавателей.

Также может оказаться продуктивным опыт привлечения онлайн-курсов с различных образовательных площадок на лекциях и практических занятиях. Такая практика позволит разнообразить процесс обучения, привлечь студентов к дальнейшему изучению темы в другом формате, а также использовать онлайн-курсы для обучения студентов – будущих педагогов анализу и поиску наилучших методов подачи информации, которые они будут использовать в своей профессиональной деятельности.

Современные технологии открывают перед системой образования широкие возможности. Дистанционное обучение, дополнительные системы обучения и развития, возможность работы с многочисленными источниками информации «здесь и сейчас», видеоконференции с другими университетами и организациями, расположенными в различных уголках планеты.

Появление и внедрение в образовательный процесс цифровой педагогики обусловлено развитием науки и техники, появляющимися новыми требованиями к подготовке кадров и развитием системы образования в соответствии с государственной политикой Российской Федерации. Следует отметить что на данном этапе развития системы образования уже внедряются новые методики и практики, положительно влияющие на образовательный процесс. Рассмотренные в данной работе проекты и практики показывают насколько продвинулась образовательная система в соответствии с требованиями цифровой педагогики и насколько разнообразным может оказаться учебный процесс при использовании новых технологий и это подтверждает мнение Опалько С.Г.: «Цифровая педагогика, опираясь на основу традиционной, расширяет и модернизирует её средства, форму и структуру» [7, с. 96].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Просветительский проект Лекториум // Официальный сайт – О Лекториуме: Режим доступа: <http://project.lektorium.tv/about/> (Дата обращения: 29.09.2019).
2. Национальная платформа открытого образования // Официальный сайт – О проекте. Режим доступа: <https://openedu.ru/> (Дата обращения: 29.09.2019).
3. Открытые образовательные программы УрФУ // Официальный сайт Уральского федерального университета имени первого президента России Б.Н. Ельцина. Режим доступа: <https://openedu.urfu.ru/> (Дата обращения: 29.09.2019).

4. Центр дистанционной поддержки обучения РГПУ им. А.И. Герцена // Официальный сайт. Режим доступа: <https://moodle.herzen.spb.ru/> (Дата обращения: 30.09.2019).
5. Портал дистанционного обучения СПбГАСУ // Официальный сайт. Режим доступа: <https://moodle.spbgasu.ru/> (Дата обращения: 30.09.2019).
6. Мининский университет // Официальный сайт – Цифровая педагогика. Режим доступа: <https://mininuniver.ru/entrant/magistratura/femikn/tsifrovaya-pedagogika> / (Дата обращения: 29.09.2019).
7. Опалько С.Г. Цифровая педагогика в системе образования. Успехи современной науки. 2016. Т. 2, №12. С. 95 – 97.

УДК 378.2

А.В. Палагина
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

МООК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Актуальность: Превращение цифровой среды в цифровую образовательную среду (ЦОС) является современным трендом развития образования. Появился даже специальный термин «цифровая педагогика». Массовые открытые онлайн курсы (МООК) являются наиболее востребованным компонентом образовательной среды не только в области обучения, но и в системе корпоративного повышения квалификации, в частности повышения профессиональной компетентности педагога. В работе мы используем методы исследования: Case study (кейс-стади), опрос.

Цель работы: исследование применения МООК в системе повышения квалификации педагога.

Задачи: провести обзор литературы по проблеме психолого-педагогических особенностей дистанционного обучения, кейс-стади (исследования единичного случая) в психологии и педагогике; исследовать ЦОС на предмет поиска МООК, направленных на повышение компетентности педагогов; выявить критерии оценивания МООК на основе выделенных компетенций в рамках психолого-педагогической компетентности; провести исследование МООК в соответствии с выделенными критериями; выявить и обосновать возможности и ограничения предоставленных курсов; изучить потребность педагогов в сфере повышения психолого-педагогических компетенций на примере воспитателей детского сада при помощи опроса и предложить им рекомендации по выбору МООК исходя из их запросов; составить перечень МООК, рекомендованных для повышения профессиональной компетентности педагогов.

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века Ж. Делор сформулировал систему глобальных компетентностей, которую в сокращенной форме можно представить в виде трехкомпонентной системы умений – «умение учиться, умение делать и умение жить» [1]. Рассмотрению роли педагога и его компетентности посвящены многие работы выдающихся ученых, таких как П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, Б.Д. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили и др.

Психолого-педагогическая компетентность является ключевой в профессиональной компетентности педагога. Компонентами психолого-педагогической компетентности педагога можно считать: компетентность в общении; интеллектуальную компетентность; социально-психологическую компетентность [2].

В ходе нашего исследования было проведено анкетирование воспитателей и специалистов дошкольных образовательных учреждений на предмет психологических и методических затруднений в работе воспитателей и специалистов детского сада. По итогам опроса мы получили следующие результаты: 40% респондентов – отмечают

нехватку методической и психологической литературы в ДОУ; 40% – отмечают нехватку методического сопровождения; 60% – указывают на необходимость углубленного изучения возрастной психологии, конфликтологии, организационной психологии. В настоящее время педагог на каждой ступени образовательного процесса работает в режиме многозадачности и нехватки времени, в том числе на повышение своих профессиональных умений. Результаты опроса навели нас на мысль о возможном использовании цифровой образовательной среды, в частности МОOK, для помощи педагогам-практикам в решении выявленных проблем.

Цифровая образовательная среда – это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса [1]. По мнению Будариной А.О. и Локша О.М. цифровая образовательная среда тесно связана с таким важным качеством личности, как «профессиональная обучаемость», понимаемая как готовность человека к смене профессий, активное приспособление к профессиональной деятельности и среде, способность к быстрому овладению новыми профессиональными знаниями, умениями, психическими качествами, открытость к переходу на новые уровни профессионализма, мотивация и постоянная осознанная внутренняя потребность в профессиональном обновлении [3].

Анализируя МОOK Буравцева А.О. указывает, что наибольший интерес представляет описание инструментов Google для обработки данных о прохождении курса. Исследователь Быстрова Т.Ю., раскрывая дизайн эффективной инфографики для МОOK, предлагает на основе сопоставления теоретического понимания инфографики и опроса целевой аудитории критерии эффективной инфографики для МОOK. Глебова Л.Н., описывая мультимодальный образовательный текст МОOK и давая рекомендации по визуализации контента, приводит методические рекомендации зарубежных и отечественных вузов по созданию массовых открытых онлайн-курсов, а именно требования к качеству визуального контента последних [4,5].

Исследователь Кравченко Д.А., рассматривая классический и современный подходы к измерению валидности заданий на взаимное оценивание в МОOK, представляет результаты исследования валидности заданий на взаимное оценивание в ЦОС.

Таким образом, анализируя современные исследования, можно утверждать, что в настоящее время разрабатывается инструментарий для оценки эффективности обучения при помощи МОOK в общем, но нет рекомендаций по выбору МОOK специалистами того или иного направления, считается, что для этого достаточно прочитать описание курса.

Используемый нами метод кейс стади (case study) представляет собой метод исследования, направленный на изучение конкретной ситуации, частного случая, существующего в реальной действительности. По своей сути метод кейс-стади представляет собой способ «расследования» той или иной единичной ситуации и явления, он практико-ориентирован и интересен с точки зрения практического опыта или концепций без обращения к серьезной научной и статистической базе. Основным источником информации о критериях оценивания курса является чек-лист сайта Coursera. Чек-лист представляет собой список педагогических рекомендаций, он был создан командой по педагогической поддержке МОOK Coursera, с целью улучшения качества курсов. Мы составили свой чек-лист, основанный на составляющих психолого-педагогической компетентности педагогов, для того, чтобы проверить, отвечает ли курс следующим требованиям: в нем представлены знания в области возрастной психологии и применение этих знаний на практике; социально-психологические знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения; психологические знания о сильных сторонах и ограничениях собственной профессиональной

деятельности, специфических особенностях своей личности и ее характерных качествах; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер.

В ходе изучения ЦОС нами был составлен список из 33 МООК, которые могли бы быть полезны педагогам-практикам для повышения профессиональной компетентности. Отбор происходил по ключевым словам в названии и описании, по изучению целеполагания, описанию содержания курса и предполагаемых результатов. Отобранные нами курсы размещены на платформах Coursera, edX, Открытое образование, Лекториум. После этого нами были выделены два курса, которые в большей степени подходят для освоения воспитателями дошкольных учреждений при сопоставлении с рабочими программами дошкольного образования: «Учимся понимать ребёнка: руководство для взрослых» (Coursera), цель этого курса – научить вас понимать детей и находить с ними общий язык; «Возможно ли воспитать детей «правильно»?» (Coursera), после прослушивания курса и выполнения заданий, слушатели обретут навык более осознанного общения с ребенком, смогут избавиться от автоматического реагирования на активность и поведение ребенка. Для специалистов, работающих в ДОУ (педагоги-психологи, логопеды, дефектологи) было бы полезно прохождение курса «Расстройства аутистического спектра» на платформе Coursera, курс содержит в себе ключевую информацию об этой группе расстройств. Также есть курсы на платформе Coursera, которые могли бы быть полезны руководству образовательных учреждений: «Психология межгрупповых отношений», «Практика разрешения конфликтов. Я – семья – работа – общество», «Организационные практики и инструменты в работе лидера образовательной организации» [6].

Выводы: Таким образом, результатом проделанной нами работы является информационно-методическое пособие в помощь педагогам-практикам и методистам образовательных учреждений по использованию возможностей цифровой образовательной среды для повышения профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Пономарева М. Н. Доступность профессионального образования в условиях цифровой образовательной среды // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. №3 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostupnost-professionalnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 26.09.2019).
2. Буравцова А. О. Анализ результатов курсов кг по массивам данных // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2015. №18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-rezulatov-kursov-kg-po-massivam-dannyyh> (дата обращения: 15.05.2019).
3. Бударина А. О., Локша О. М. Использование электронного портфолио в системе педагогического образования как элемента организации цифровой образовательной среды // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elektronnogo-portfolio-v-sisteme-pedagogicheskogo-obrazovaniya-kak-elementa-organizatsii-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 26.09.2019).
4. Бочарова Н. А., Писарева С. А., Пучков М. Ю., Снегурова В. И., Тряпицына А. П. Концепция уровневой оценки компетенций учителя // ЧиО. 2017. №3 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konseptsiya-urovnevoy-otsenki-kompetentsiy-uchitelya> (дата обращения: 11.10.2019).
5. Дука Н. А., Дука Т. О. Карты компетенций в оценке результатов повышения квалификации педагога // Человек и образование. 2013. №4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/karty-kompetentsiy-v-otsenke-rezulatov-povysheniya-kvalifikatsii-pedagoga> (дата обращения: 11.10.2019).
6. Копытова Н. Е. Массовые открытые онлайн-курсы повышения квалификации педагогов // Гаудеамус. 2015. №2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlayn-kursy-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov> (дата обращения: 17.10.2019)/

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Введение. Согласно словарю С.И. Ожегова: «Сопровождать — это следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то» [1]. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой понятие «сопровождение» интерпретируется, как помочь ребенку в момент принятия им самостоятельных решений в различных сложных, проблемных ситуациях, в которых он несет ответственность за свои действия. По мнению ряда исследователей (С.К. Хайдов, Н.А. Степанова, С.Г. Лещенко и др.), сопровождение — это целостная система профессиональной деятельности педагога-психолога. Это система включает взаимосвязанные компоненты, направленные на создание социально-психологических условий для успешного развития личности обучающихся, психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития и, что немаловажно, для налаживания отношений детей и взрослых в образовательной ситуации [2].

Актуальность. Очевидна важность поддержки и сопровождения всех субъектов образования: административного персонала, педагогов, детей и их родителей [3]. Особенно это становится актуальным, когда субъекты образовательного процесса находятся в группе риска, например, в связи с наличием у ребенка диагноза задержка психического развития (далее - ЗПР).

В последние годы отмечается значительный рост количества детей с отклонениями в развитии, среди которых наиболее многочисленной категорией являются дети с ЗПР. В современной психолого-педагогической науке и практике актуализируется проблема организации сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

При этом, на наш взгляд, из всех участников образовательного процесса, именно родители оказываются в наиболее сложной ситуации. Они не имеют специальной подготовки, как педагоги, психологи, медики, они часто имеют ограниченные временные и материальные ресурсы для ее преодоления и часто винят себя в сложившейся ситуации. Это ставит перед психолого-педагогической службой образовательного учреждения, где обучаются дети с ЗПР, актуальную задачу организации сопровождения данной группы родителей.

Проведенные исследования показывают, что психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка дошкольного возраста с задержкой психического развития, способствует укреплению внутрисемейных отношений, сплочению семьи, коррекции негативных эмоционально-личностных особенностей членов семьи, интеграции семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общество, повышению ресурсности семьи [4, 5]. Однако, авторами отмечается, что родители часто сталкиваются с нехваткой временных ресурсов для консультаций с педагогами и психологами, участия в образовательных мероприятиях. На помощь в решении этих проблем может прийти цифровая образовательная среда. Имея современные ресурсы для создания и использования различных массовых открытых онлайн-курсов (МООК), необходимо их внедрять в процесс психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ЗПР.

Цель работы. Исследование отношения и запросов родителей детей с ЗПР по организации их психолого-педагогического сопровождения в цифровой

образовательной среде и разработка на основании полученных результатов структуры бесплатного массового открытого онлайн-курса для родителей детей с ЗПР.

Цель реализовывалась через следующие задачи: проведение анализа теоретических источников по проблеме психолого-педагогического сопровождения субъектов образования, в частности – родителей детей с ЗПР и современных подходов к разработке онлайн-курсов;

проведение эмпирического исследования отношения и запросов родителей детей с ЗПР по организации их психолого-педагогического сопровождения в цифровой образовательной среде; разработка структуры массового открытого онлайн-курса (МООК) для родителей детей с ЗПР.

Базой исследования было Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад комбинированного вида» г. Всеволожска. Проведённое анкетирование родителей детей с ЗПР позволило выявить уровень осведомленности родителей о нарушениях в развитии их детей, основные трудности во взаимодействии с детьми и запрос родителей на оказание им психолого-педагогической поддержки во взаимодействии с детьми. В опросе принимали участие родители детей дошкольной разновозрастной группы компенсирующего вида. В анкетах они указали, из каких источников получают информацию о детях с ЗПР, как используют ЦОС для развития и коррекции нарушений своих детей и готовы ли сотрудничать со специалистами в ЦОС. Таким образом, 83% респондентов указали, что получают информацию об особенностях обучения детей с ЗПР в медицинских учреждениях, а 100% опрошенных родителей используют ЦОС для развития своих детей и готовы сотрудничать в ЦОС со специалистами коррекционного профиля.

Структура предполагаемого онлайн-курса для родителей выглядит следующим образом:

1. Ознакомление родителей с целью и задачами курса, планируемыми результатами;
2. Ознакомление родителей с основными понятиями: ОВЗ (ограниченные возможности здоровья), ЗПР (задержка психического развития), АООП ДО (адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования), ЦОС (цифровая образовательная среда), психолого-педагогическое сопровождение;
3. Ознакомление родителей с нормативной базой ФГОС для обучающихся с ЗПР;
4. Просвещение родителей в вопросах психолого-педагогического развития детей старшего дошкольного возраста;
5. Обучение родителей методам игрового взаимодействия с детьми;
6. Помощь родителям в налаживании внутрисемейных связей, в изменении своего отношения к неуспехам ребёнка с ЗПР;
7. Задания для закрепления полученных родителями знаний, умений на практике во взаимодействии с детьми (домашние задания);
8. Подведение итогов (родительское собрание в очном формате).

Бесплатный онлайн-курс планируется разместить на Stepik — российской образовательной платформе и конструкторе бесплатных открытых онлайн-курсов и уроков. Платформа позволяет любому зарегистрированному пользователю создавать интерактивные обучающие уроки и онлайн-курсы, используя видео, тексты и разнообразные задачи с автоматической проверкой и моментальной обратной связью.

Таким образом, предполагаем, что в результате осуществления психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ЗПР в ЦОС у родителей сформируются необходимые компетенции для успешного взаимодействия со своими детьми, для оказания им посильной помощи в рамках коррекционной работы, для налаживания внутрисемейных связей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. - 28-е изд., перераб.. - Москва: Мир и Образование. - 2018. - 1375с.
2. Хаидов С.К. Психологопедагогическое сопровождение семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, воспитание, технологии: учебник для высших учебных заведений / С.К. Хаидов, Н.А. Степанова, С.Г. Лещенко. – Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016. – 417 с.
3. Адушкина К. В. Психологопедагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс] : учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
4. Тютюник Т.Н., Блохина Ю.А. Повышения уровня психологической компетенции родителей детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения // Научно - методологические и социальные аспекты психологии и педагогики: сборник статей международной научно-практической конференции: в 2 ч. - М., 2017. - С. 154-156.
5. Басалаева Н.В., Захарова Т.В., Казакова Т.В. Сопровождение детей с особыми потребностями как актуальная проблема современного образования // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей, 2018. – Т. 9. № 9. – С. 199-205.

УДК 378.1

Е.С. Толоченко, О. О. Кунина, Р. А. Тетердынко
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ЭЛЕКТРОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

В современном мире масштабы применения электронного обучения непрерывно растут. Все больше учебных заведений как на территории России, так и за рубежом, осознают все преимущества и перспективы электронного обучения и в той или иной степени внедряют дистанционные технологии в образовательный процесс. Многие студенты рассматривают электронное обучение как альтернативу классическому способу получения образования не только при переподготовке или повышении квалификации, но и при получении первого высшего образования.

Согласно докладу Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования», «Россия является абсолютным мировым лидером по числу и одним из лидеров по доле студентов-заочников. Качество как заочного высшего, так и дополнительного образования будет резко повышенено на основе использования МООС ведущих университетов, а также создания и продвижения практико-ориентированных открытых онлайн-курсов разными участниками рынка» [1, с. 54].

В настоящее время электронное обучение является наиболее часто используемым форматом обучения в контексте непрерывного образования из-за больших преимуществ, предлагаемых цифровой образовательной средой [2]. От современных тенденций никуда не уйти, высшие учебные заведения осознают это и развиваются в заданном направлении.

Не отстает от образовательных трендов и Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, на базе которого активно развивается центр открытого образования «Открытый Политех» [3]. СПбПУ Петра Великого реализует несколько курсов в цифровой образовательной среде. Так, например, студенты осваивают теорию физической культуры посредством онлайн-курса, а затем сдают итоговый экзамен при помощи процедуры прокторинга. Это позволяет учащимся самостоятельно распоряжаться своим временем в процессе освоения этой дисциплины, изучать материалы в собственном темпе, в любое время и в любом месте, что способствует индивидуализации учебного процесса. Кроме того, в цифровой образовательной среде

реализуется курс по основам проектной деятельности. Этот курс во многом соответствует требованиям новой образовательной среды и является примером колаборативного проекта. В результате совместной деятельности формируются группы, учащиеся работают над проектом по той теме, которая интересна каждому члену группы. Студенты учатся вести конструктивную дискуссию, отзываться на критику, устанавливать контакты, поддерживать общение. Кроме того, они формируют свое сообщество и получают поддержку со стороны координаторов курса.

В нашем исследовании мы обратились к теме отношения студентов технических вузов к электронному обучению. Цель нашего исследования – выявление уровня осведомленности об электронном обучении у студентов. Объект исследования – студенты технических направлений подготовки Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Предмет исследования – отношение студентов технических вузов к электронному обучению.

Характеристики выборки: в исследовании приняло участие 126 студентов, учащихся технических направлений подготовки Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, из которых: 92,1% – студенты очного отделения, 6,3% – студенты заочного отделения, 1,6% - студенты вечернего отделения; из них 42,9% – женщины, 57,1% – мужчины.

В нашей работе мы использовали авторскую анкету, направленную на выявления отношения студентов технических вузов к электронному обучению [4]. Анкета находилась в открытом доступе в формате Google-форм и распространялась через открытые группы в социальной сети ВКонтакте и через старост групп.

Анализ результатов анкеты на выявление отношения студентов технических вузов к электронному обучению показал, что 89,7% опрошенных имеют опыт электронного обучения, понимают и представляют, что такое электронное обучение.

Однаковое количество опрошенных считает, что знакомиться с электронным обучением стоит начинать или в возрасте 11-15 лет, или в возрасте 18 лет, что составило 28,6% по каждой категории. Начало использования элементов электронного обучения в возрасте 11-15 лет говорит о том, что и школы постепенно обращают внимание на современные тренды в образовании. Кроме того, этот возраст совпадает с периодом, когда в средней школе ученики знакомятся с таким предметом, как информатика. Начало получения такого опыта в возрасте 18 лет говорит о более осознанном подходе к выбору и использованию электронных ресурсов учащимися, так как именно в этот период слушатели обладают всеми необходимыми навыками для их успешного использования в своем обучении.

Перейдем к эмоциональной составляющей. Респонденты спокойно, но с интересом воспринимают идею изучения того или иного материала посредством электронного обучения, не испытывая при этом негативных эмоций. Также можно отметить, что возможность воспользоваться элементами электронного обучения на практике вызывает у них не просто интерес, но и порой радость, а это значит, что такие элементы воспринимаются в позитивном ключе и являются в глазах студентов благоприятным явлением.

Анализ опыта использования элементов электронного обучения студентами говорит о том, что 49,2% опрошенных регулярно используют электронные ресурсы в своем обучении в то время, как 34,1% опрошенных прошли только один или два онлайн-курса, а 10,3% используют лишь электронные учебники.

Однако не все участники анкетирования осведомлены об электронных ресурсах, которые были предложены им в анкете. Согласно опросу, самым известным, популярным и часто используемым ресурсом стала Национальная Платформа Открытого Образования.

Исходя из анализа опыта участников исследования, следует ряд преимуществ в использовании электронных ресурсов при обучении, которые были выделены по

результатам анкетирования, а именно: быстрый доступ к полезной информации, возможность самостоятельно распоряжаться своим временем и не зависеть от своего местонахождения, доступ к зарубежным источникам и возможность взглянуть на проблему с разных точек зрения.

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 анкетируемых. Кроме того, для студентов крайне важна практикоориентированность заданий, которые предлагаются им для выполнения в рамках прохождения онлайн-курсов.

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 различные интересные форматы обучения (вебинар, онлайн-курс, приложения). Кроме того, студенты приветствуют возможность быстрого получения обратной связи и сопровождение образовательного процесса в цифровой среде.

Таким образом, исследование показало, что в целом студенты относятся положительно к концепции электронного обучения, однако есть ряд проблем, которые еще предстоит решить в цифровой образовательной среде, чтобы сделать процесс обучения там более удобным и эффективным. В заключение хотелось бы отметить, что все результаты являются достоверными и применяются исключительно для исследовательских целей. В дальнейшем полученные результаты могут использоваться в исследованиях, посвященных более детальному изучению отношения к электронному обучению, а также достоинств и недостатков такого формата с целью составления рекомендаций по оптимизации учебного процесса онлайн.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Двенадцать решений для нового образования. // Доклад центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Москва, апрель 2018, С. 54.
2. Манифест о цифровой образовательной среде // Edutainme. Режим доступа: <http://manifesto.edutainme.ru> (дата обращения: 10.10.2019).
3. Электронная образовательная среда «Открытый Политех» // Режим доступа: <https://open.spbstu.ru> (дата обращения: 10.10.2019).
4. Методы психологического исследования // сост. З.А. Киреева. Курган. Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014.

СЕКЦИЯ «ЛИНГВИСТИКА И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ»

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

Введение. 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 американской художественной литературы периодов с 1970 по 2009 гг. и с 2010 по настоящее время (2019 г.).

Актуальность. Несмотря на то, что восклицательные предложения являлись предметом изучения многих отечественных и зарубежных лингвистов, данные синтаксические единицы изучены недостаточно хорошо [3; 4]. 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 [5].

Наше исследование опиралось на последние практические работы, рассматривающие различные аспекты теории речевых актов. Как и любой другой речевой акт, восклицательные предложения можно разделить на следующие виды: 1) ассертивы, 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 «*Swear to God!*» является комиссивом и содержит в себе клятву [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 упрека [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 «‘Oskar!’ she said, and lifted me from the ground with one of her hugs.» сразу две интенции (этикетный вокатив, обращение + экспрессив, радость) 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 «Thank you, Oskar!» первая единица выражает этикетную благодарность, а вторая – этикетный вокатив (обращение) [10].

Для анализа гибридных восклицательных предложений периода с 1970 по 2009 гг. были взяты книги Джонатана Сафрана Фоэра «Жутко громко и запредельно близко» (Jonathan Safran Foer ‘Extremely Loud & Incredibly Close’, 2005), а также Джеймса Болдуина «Если Билл-стрит могла заговорить» (James Baldwin ‘If Beale Street Could Talk’, 1974) на английском языке. Всего в двух книгах этого периода было найдено 108 примеров восклицательных предложений. Из них 62 речевых акта выражают две интенции. 49 примеров имеют синтетическую форму, 13 – аналитическую. На основании этих данных можно сделать вывод, что чаще всего в произведениях данного литературного периода используются синтетические восклицательные предложения. Среди них наиболее частотными являются восклицательные речевые акты, составленные из ассертивов и экспрессивов: 34 примера. Затем по частотности идет схема экспрессив+директив (4), экспрессив+экспрессив (3) и этикетные речевые акты+экспрессив (3 примера: экспрессив+этикетный декларатив – 1, экспрессив+этикетный вокатив – 2). Кроме того, были выявлены по одному примеру следующих схем: ассертив+ассертив, ассертив+директив, экспрессив+интенция вопроса, ассертив+этикетный декларатив, ассертив+комиссив.

Также в результате исследования мы наблюдали, что для аналитических форм этого временного периода характерны этикетные речевые акты – 3 примера: этикетная благодарность+этикетный вокатив (1) и этикетное приветствие+этикетный вокатив (2). По 2 примера были найдены по схемам директив+вокатив, ассертив+экспрессив, экспрессив+этикетная форма (благодарность и этикетный вокатив). Наименьшее отражение (по 1 примеру) нашли в произведениях схемы ассертив+этикетный вокатив, экспрессив+экспрессив, ассертив+директив, экспрессив+директив.

Для анализа периода с 2010 по 2019 гг. были взяты книги Джулиана Барнса «Предчувствие конца» (Julian Barnes ‘The Sense of an Ending’, 2017), Кэйт Эткинсон «Жизнь после жизни» (Kate Atkinson ‘Life After Life’, 2013) и Бэна Фаунтейна «Долгий путь Билли Линна в перерыве футбольного матча» (Ben Fountain ‘Billy Lynn’s Long Halftime Walk’, 2012). В целом в трех книгах этого периода было найдено 104 примера восклицательных предложений. Из них 76 речевых актов выражают две интенции. 52 примера имеют синтетическую форму, 24 – аналитическую. На основании этих данных можно сделать вывод, что обычно в произведениях данного литературного периода также используются синтетические восклицательные предложения. Чаще всего среди них можно найти синтаксические единицы, составленные по схеме ассертив+экспрессив – 24 примера, что характерно и для ранее проанализированной литературы. Далее по частотности идут следующие схемы: экспрессив+этикетные речевые акты – 14 примеров (экспрессив+этикетный декларатив – 5, экспрессив+этикетное приветствие – 1, экспрессив+этикетный вокатив – 8), далее экспрессив+директив – 6 примеров, экспрессив+экспрессив – 5 примеров. Наименее частотными (по 1 примеру) являются схемы директив+этикетный вокатив, ассертив+директив, ассертив+этикетный декларатив.

На основе нашего статистического исследования мы выяснили, что для аналитической формы рассматриваемого периода наиболее частотными являются восклицательные речевые акты, составленные из директивов и этикетных вокативов – 7 примеров. Следующее место по частотности занимает схема экспрессив+этикетные речевые акты – 5 примеров (экспрессив+этикетный декларатив – 3, экспрессив+этикетный вокатив – 2), затем схема ассертив+этикетные речевые акты – 4 примера (ассертив+этикетный декларатив – 1, ассертив+этикетный вокатив – 3) и ассертив+экспрессив – 4 примера. Наименее частотными являются схемы экспрессив+экспрессив – 2 примера, этикетные речевые акты+этикетные речевые акты – 2 примера (этикетный вокатив+этикетное прощание – 1, этикетный вокатив+этикетный декларатив – 1).

На основе проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы: *впервых*, в английской и американской 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 70-х годов, характерна комбинация из ассертивов и экспрессивов, что выражает основную функцию восклицательных речевых актов: передача конкретного сообщения через состояние говорящего, его эмоциональную оценку происходящего. Все это позволяет нам сделать вывод о том, что гибридные речевые акты могут выполнять не только синтаксические, но также и конкретные семантические функции.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Демьянков В.З. «Теория речевых актов» в контексте современной лингвистической литературы: (Обзор направлений) // 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 // 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. 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.Fountain B. Billy Lynn's Long Halftime Walk. New York, USA, Ecco, Reprint edition, 2012. 320 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.Foer J.S. Extremely Loud & Incredibly Close. New York, USA, Mariner Books, Reprint Edition, 2006. 368 p.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ КИНО (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА «ЧЕРНОБЫЛЬ»)

В современном мире благодаря непрерывному появлению новых технических средств и постоянной модернизации технологий растет интерес к научно-популярным фильмам и сериалам. В связи с этим возникает необходимость эффективной передачи различных научных терминов, что требует от переводчика, помимо блестящего знания языка, ориентации в научной сфере перевода и умения донести до зрителя трудную для понимания техническую информацию. Неточный перевод терминологии может затруднить понимание переводимой киноленты или исказить смысл оригинального высказывания, в результате чего задумка режиссера и сценариста не будет передана и фильм или сериал может не произвести должного впечатления на зрителя.

Целью данного исследования является анализ особенностей перевода специальных терминов в современном кинематографе, на примере сериала «Чернобыль» режиссера Йохана Ренка. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: дать определение понятиям «термин», «терминология» и «специальная терминология», изучить особенности специальной терминологии, выявить специфику перевода специальной терминологии, охарактеризовать процесс субтитрования, рассмотреть этапы аудиовизуального перевода специальной лексики.

Актуальность темы обусловлена тем, что специальная терминология – изменчивая и быстро пополняющаяся часть лексической системы. Кроме того, адекватная передача терминов является важным условием адекватности перевода всего аудиовизуального материала, поэтому необходимо избежать искажений и ошибок при переводе.

Обращение к основным понятиям «термин», «терминология», «специальная терминология» является исходным пунктом в анализе перевода терминологии в сериале «Чернобыль». В данной работе мы будем отталкиваться от определений этих понятий, которые принадлежат таким лингвистам как В.Н. Комиссаров, Н.Л. Нелюбин, С.В. Шевченко. По мнению В.Н. Комиссарова, терминами называются «слова и словосочетания, обозначающие специфические объекты и понятия, которыми оперируют специалисты определенной области науки или техники» [1]. Термины в языке существуют не по отдельности, а в составе определенной терминологии. Н.Л. Нелюбин определяет терминологию как «совокупность терминов данной области знания, производства, деятельности» [2]. По определению С.В. Шевченко, специальная терминология представляет собой «термины и терминологические сочетания, составляющие отдельные терминосистемы в определенных науках и отраслях знания, а также специфические штампы и клише, характеризующие сферу речевого общения в профессиональной области, в ее устной и письменной разновидности» [3].

Согласно Л.И. Борисовой, научно-техническую терминологию можно разделить на две группы: термины, которые составляют лишь малую часть научного текста, и не-термины. К группе не-терминов относятся «общенаучные либо общеупотребительные слова, функционирующие в языке науки и техники, обладающие определённой семантической спецификой, а также выполняющие связующую и организующую функцию в языке науки и техники» [4]. Группа не-терминов, в свою очередь, делится на три подгруппы в зависимости от функции и информационной значимости термина. Первая подгруппа представляет собой ядерную часть общенаучной лексики, так как она обслуживает всю сферу научно-технического языка. Вторая подгруппа представлена терминами общенаучного обихода, которые обозначают деятельность

человека в науке. Третья подгруппа объединяет базовые грамматические общенаучные слова – артикли, предлоги, союзы, вспомогательные глаголы и т.д. [4].

Особую сложность при переводе представляют термины-синонимы. По мнению А.В. Суперанской, терминологическая синонимия является естественным и распространенным явлением. Для передачи термина, имеющего синонимы, необходимо разбираться в соответствующей области знаний [5]. Перевод терминологических единиц затрудняется наличием ряда безэквивалентных терминов. В современном переводоведении существует несколько методов перевода безэквивалентной лексики: заимствование с помощью транскрипции или транслитерации и калькирование, реже используется экспликация [6].

Перед анализом аудиовизуального перевода специальной терминологии, рассмотрим особенности субтитрования. Процесс перевода субтитров имеет некоторые ограничения. Во-первых, субтитры должны быть лаконичны: не больше двух строк текста в кадре, в каждой строке не больше тридцати восьми символов. Во-вторых, несмотря на краткость субтитров, все смысловые аспекты речи героев должны быть сохранены при переводе. Чтобы осуществить емкий перевод в сжатых объемах, переводчику необходимо передать главную информацию в тексте фильма и отбросить второстепенную [7].

На материале субтитров англоязычного сериала «Чернобыль» режиссера Йохана Рейка проанализируем перевод специальных терминов в области атомной энергетики и разработаем алгоритм субтитрования подобной лексики. При передаче большинства терминов в сериале «Чернобыль» переводчики воспользовались уже существующими регулярными соответствиями. Анализируя перевод подобных терминов, мы столкнулись с явлением многозначности, при котором выбор правильного варианта перевода зависит от определенных экстралингвистических параметров, таких как контекст и научная сфера.

Рассмотрим, например, перевод термина “*valve*”, неоднократно встречающийся в сериале. Данный термин имеет множество вариантов перевода в зависимости от научной области: электрическая лампа, кран (теплотехника), клапан (приборостроение), сердечный клапан (медицина) и т.д. В сериале данный термин употреблялся в двух иных значениях и переводчик, опираясь на контекст и ситуацию общения, выбрал нужные переводческие соответствия: *клапан противопожарной системы* и *клапан реактора*. Как показал анализ, в данном сериале одним из самых распространенных приемов перевода терминов, которые не имели прямых соответствий в русском языке, является калькирование. В большинстве случаев, калькирование применяется при переводе терминов-словосочетаний, состоящих из двух или более компонентов. Например, при переводе таких словосочетаний как *reactor hall*, *rupture room*, *assimilation of hydrogen*, *waste dump*, *uranium decay* применялся данный прием: *реакторный зал*, *насосное помещение*, *накопление водорода*, *свалка отходов*, *распад урана*. Помимо калькирования, переводчики применяли прием генерализации, как, например, в следующих терминологических сочетаниях: *choke reactor* - *глушить реактор*, *power level jumped* - *мощность увеличилась*, *containment structure* - *защита*. Также мы выявили, что ряд терминов был переведен с помощью приема конкретизации: *smother the core* – *завал реактора* (конкретизация в сочетании с заменой части речи), *disruption of the ground* - *колебания земли*, *steam* - *пузырьки пара*, *the generators came on* - *генераторы разогревались*. Кроме того, некоторые термины были переведены при помощи логического развития: *latency period* - *фаза «ходячего трупа»*, *dying turbine* - *отключающаяся турбина*, *refueling hall* – *центральный зал*, *scram reaction* – *«быстрый стоп»*. Следующий пример ярко демонстрирует как переводчик передал иронию при помощи целостного преобразования: “*The atom is a humbling thing. It is not humbling, it is humiliating.*” – *«Атом учит смирению. Какое же это смирение, это унижение»*. Поскольку

творческий подход к переводу терминов в большинстве случаев неуместен, использование приемов генерализации, конкретизации, логического развития и целостного преобразования является скорее исключением, чем правилом.

Анализ перевода специальной терминологии сериала позволил сформулировать некий алгоритм ее перевода в научно-популярном кино. На первом этапе необходимо исследовать тематику переводимого фильма или сериала: изучить сценарий либо посмотреть фильм полностью, ознакомиться с темой, проанализировать материалы, которые легли в основу фильма (документы, документальные источники, научные работы, справочная литература, воспоминания о событии). Следующим этапом субтитрования является изучение структуры и подачи киноленты. Переводчик должен понять режиссерскую задумку и отразить ее в переводе, и для этого он анализирует, является ли кино репортажным, сколько в нем постановочных сцен, есть ли вкрапления архивных документальных материалов и т.д. После изучения тематики, научных материалов и структуры фильма можно приступить к финальному этапу осуществления перевода. Столкнувшись со специальным термином, переводчик в первую очередь ищет эквивалент в словарях научно-технической лексики. В том случае, когда эквивалент удается найти и он имеет одинаковое использование в обоих языках, то переводчик использует его. Во всех остальных случаях возможно применить следующие переводческие трансформации: калькирование, конкретизация, генерализация, логическое развитие, целостное преобразование. Далее переводчик работает с аудиовизуальным рядом, сопоставляя перевод с визуальной составляющей кинофильма или сериала и адаптируя его согласно вышеперечисленным требованиям к субтитрам.

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что перевод специальной терминологии в научно-популярных фильмах и сериалах требует от переводчика обширных фоновых знаний, осведомленности в научной области, а также умения выразить мысль автора сценария в доступной для зрителя-неспециалиста форме. Анализ субтитров к сериалу «Чернобыль» выявил, что в большинстве случаев термины атомной энергетики переводятся при помощи эквивалентов, а термины-словосочетания, не имеющие словарных соответствий, как правило, передаются с помощью калькирования, в редких случаях используются приемы конкретизации, генерализации, логического развития и целостного преобразования. Процесс субтитрования научно-популярного кино состоит из нескольких этапов: исследование темы киноленты, анализ сведений по проблеме, поднимающейся в киноленте, ознакомление со структурой и подачей научного материала, осуществление и редактура перевода в соответствии с аудиовизуальным рядом фильма и требованиями к субтитрам. Адекватный и эквивалентный перевод специальной терминологии в научно-популярном кино помогает раскрыть задумку съемочной группы и донести до зрителя сложную для понимания информацию в интересной для него форме.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб.для ин-тов и фак. иностр.яз. - М.: Высш. шк., 1990. - 253 с.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. - 3-е изд.,перераб. - М.: Флинта: Наука, 2003. - 320 с.
3. Шевченко С.В. Лингвистические основы изучения специальной лексики в неязыковом ВУЗе. // Материалы международного научно-методического симпозиума. Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2004. - 255с.
4. Борисова Л.И. Лексические особенности англо-русского технического перевода. Теория и практика перевода. Уч. пос. – М.: НВИ-Тезаурус, 2005. – 216 с.
5. Суперанская А.В. Общая терминология: Вопросы теории. / Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. - М.: ЛИБРОКОМ, 2012. - 248 с.

6. Красавина О.И. Специфика перевода терминологии в научно-технических текстах. / Научно-технические ведомости СПбГПУ 2'2010. Электрон. журнал - 2010. - В.2. - С.114-118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/spetsifikasi-perevoda-terminologii-v-nauchno-tehnicheskikh-tekstah> (дата обращения: 24.09.2019 г.)

7. Горшкова В. Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами / Вестник сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнёва. Электрон. журнал -Красноярск, 2006. - № 3. - С. 141–144. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-perevoda-filmov-s-subtitrami> (дата обращения: 24.09.2019 г.).

УДК 81`25

О.С. Плетухина, М.В. Абакумова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА

Введение. Эквивалентность терминов в исходном языке и языке-реципиенте является одним из важнейших условий для достижения адекватности перевода научного или публицистического текста. При отсутствии единого перевода затрудняется как систематизирование знаний, а также становится проблематичной отсылка на чужие работы, так как использование разных терминов для описания одного явления нарушает логичность высказывания.

Проблема поиска эквивалентов терминам является *актуальной* для перевода текстов многих научных сфер, чьи базы знаний продолжают расширяться за счёт последних открытий или явлений современности. При появлении новых терминов всегда встаёт вопрос выбора правильного способа перевода, однако в ряде случаев можно обнаружить и уже вышедшие из категории неологизмов в исходном языке термины, не имеющие адекватного перевода. Обе эти проблемы актуальны для сферы современного искусства – даже сам термин *современное искусство* не следует считать примером адекватного перевода термина *contemporary art*, несмотря на то, что он присутствует во многих англо-русских словарях. В данном случае применили приём калькирования, наиболее часто используемый для подобных словосочетаний, однако не был учтён факт существования термина *современное искусство* для перевода термина *modern art*, что привело к проблеме разграничения этих двух понятий у русскоязычных реципиентов. Именно поэтому в данной работе будут рассмотрены термины, относящиеся как к *modern art*, так и *contemporary art*.

Отсутствие единого реестра терминов в сфере современного искусства на разных языках создаёт значительные трудности для переводчика. Кроме того, существует малое количество англо-русских энциклопедических словарей искусств и современного искусства, что приводит к не всегда уместному использованию транскрипции и транслитерации в текстах СМИ, что также является причиной появления «вторых» переводов. Поэтому целью данной работы является выявление закономерностей при выборе способа перевода терминов в сфере современного искусства, который впоследствии может быть использован для адекватного перевода. Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: определить основные способы перевода терминов в сфере современного искусства, провести анализ их использования, продемонстрировать их использование на новых терминах.

Для решения данных задач были выбраны теоретические и практические *методы исследования*, включающие сравнительно-аналитический обзор научно-исследовательской литературы, статистический анализ использования терминов в литературе и СМИ.

Результаты. Для перевода безэквивалентной лексики, к которой относятся термины, Л.С. Бархударов предлагает следующие способы: транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод, приближенный перевод (аналоги) и трансформационный перевод. Для создания узуального, т.е. устойчивого в языке, эквивалента из них подходят только первые четыре [1]. Однако, на практике оказывается, что термины современного искусства в большинстве случаев переводят на русский язык с помощью транскрипции и калькирования, практически никогда не используя транслитерацию, и реже – описательный перевод.

Для проведения анализа использования методов перевода авторами данной работы был создан собственный глоссарий, а позже рассортирован по методам, что позволило выявить закономерности в использовании каждого из методов. Случайным образом были выбраны книги или статьи из разных источников, опубликованные в разные годы, разными авторами, из которых были выписаны термины, связанные с современным искусством.

Самым часто используемым методом оказалась транскрипция. Из 62 уникальных терминов 34 были переведены методом транскрипции. Ниже будут приведены некоторые из них:

1. *Tachisme* – *тэшизм* (течение в абстракционизме, живопись пятнами, выражающая бессознательные процессы художника) [2]. Исходный термин был заимствован из французского (*tachisme*, от *tache* – пятно).

2. *Gutai* – *Гутай* (художественное направление и ассоциация художников в послевоенной Японии) [3, с.225].

3. *Fluxus* – *флюксус* (направление в искусстве, сложившееся в 1960-е гг. и включающее элементы хэппенинга и перформанса) [3, с.54]. Термин происходит от латинского *fluxus* – поток жизни.

4. *Assemblage* – *ассамбляж* (направление в искусстве, являющееся формой коллажа, состоящего из крупных объектов и предметов, складывающихся в общий рисунок) [4, с. 39; 5, с.33]. Исходный термин заимствован из французского (*assemblage* — объединение).

5. *Gorpcore* – *горпкор* (стиль одежды, превозносящий удобство, включающий в себя использование пуховиков и плисовой одежды) [6]. Термин образован от английского *gorp* – сухой паек и *-core* – суффикс неформальных стилей.

В данных примерах и не упомянутых в данной работе терминах можно заметить тенденцию использования транскрипции: она почти всегда используется в случаях, когда исходный термин был заимствован из другого языка, а также чаще всего используется в переводе английских неологизмов, образованных слиянием или словосложением.

Менее частотным, чем транскрипция является метод калькирования. Был обнаружен 21 термин. Примеры:

1. *Action Painting* – *живопись действия* (форма абстрактного экспрессионизма, акцентировавшая значение физического действия в живописи) [7].

2. *High culture* – *элитарная культура*.

3. *Virtual art* – *Виртуальное искусство*.

4. *Kitsch movement* – *Движение китча*.

5. *Wilhelm scream* – *крик вильгельма* (звуковой отрывок с криком подстреленного человека, часто используемый в кино) [8].

В случаях использования калькирования исходные термины не являются заимствованными, а дословный перевод является понятным для русскоязычного реципиента, не требуется разъяснять значение новых терминов.

Реже всего используется метод описательного перевода: только 6 случаев использования в случайно выбранных текстах. Примеры использования описательного перевода:

1. *Neural Algorithm of Artistic Style* – стилизация нейронными сетями.
2. *Bandwagon* – автомобильная платформа (для выступления участников парада или оркестра).
3. *VJ art* – видеоперформанс.
4. *Augmented reality (AR)* – дополненная реальность.
5. *lowbrow art* – non-сюрреализм.

В случаях использования описательного перевода не было возможности иначе передать смысл исходных терминов. К тому же все исходные термины, попавшие в случайный отбор, были сложными словами или словосочетаниями.

Таким образом, можно сделать вывод, что решение о способе перевода должно зависеть от происхождения исходного термина, его морфологического состава и возможности понимания реципиентом при дословном переводе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод – М.: Международные отношения, 1997. – 99-102 с.
2. Азаров, А.А. Англо-русский энциклопедический словарь искусств и художественных ремесел. Т. 2 / А.А. Азаров.– М.: Флинта, 2014. – 504 с.
3. Ian Chilvers, Harold Osborne, Dennis Farr, The Oxford Dictionary of Art, Oxford: Oxford University press, 1994.
4. Фостер Хэл Искусство с 1900 года: модернизм, анти- модернизм, постмодернизм / Фостер Хэл, Краусс Роза- линд. – М.: «Ад Марингем Пресс», 2015.
5. Foster Hal, Rosalind Krauss. Art since 1900: modernism, antimodernism, postmodernism. – London: Thames and Hudson, 2004.
6. Jason Chen. First Came Normcore. Now Get Ready for Gorpcore // The CUT URL: <https://www.thecut.com/2017/05/new-fashion-trends-normcore-gorpcore.html> (дата обращения: 11.10.2019).
7. Азаров, А.А. Англо-русский энциклопедический словарь искусств и художественных ремесел. Т. 1 / А.А. Азаров. – М.: Флинта, 2014. – 79 с.
8. James Lee. Cue the Scream: Meet Hollywood's Go-To Shriek // Wired URL: <https://www.wired.com/2007/09/st-scream/> (дата обращения: 11.10.2019).

УДК 802.809

А.Д. Гречишко, В.Н. Варламова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ЕДА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Фразеологическое поле того или иного языка представляет собой неоднородную, многомерную сложную систему, в составе которой находятся элементы, обладающие некими особенностями структуроsemantическими характеристиками. Данный языковой запас является предметом изучения такой науки как лингвокультурология в силу того, что, зачастую, именно фразеологические единицы (идиомы) играют ключевую роль в формировании того или иного концепта всей языковой системы. Самим же сопоставлением фразеологизмов различных языков, в частности исследованием языковых концептов, занимается наука, получившая свое развитие в конце прошлого столетия- лингвистическая типология. Данные исследования проводятся отечественными и зарубежными специалистами в области сравнительной типологии с целью воссоздания целостной языковой картины мира, которая, в свою очередь, является объектом изучения лингвокультурологов. В связи с этим мы полагаем, что вопрос о роли лингвокультурологического аспекта фразеологических единиц в системе английского, немецкого и русского языков является весьма **актуальным**. Объектом

данного исследования являются фразеологические единицы фразеосемантического поля «Еда» в английском, немецком и русском языках. Предметом нашего исследования является лингвокультурологический аспект фразеологических единиц с компонентом «Еда» указанных нами фразеосемантических языковых полей. Материалом для нашей работы послужили труды следующих ученых: В. Д. Аракина, А. В. Кунина, А.П. Бабушкина, Н. С. Власика, О. Л. Лапыниной а также англо- русские и немецко- русские фразеологические словари и др.

Целью работы является изучение лингвокультурологического аспекта фразеоглизмов с компонентом «Еда» на базе английского, немецкого и русского языков.

Цель исследования определила следующие **задачи**: изучить теоретическую литературу по данному вопросу и дать определения основных понятий; отобрать фразеологические единицы с компонентом «Еда» из вышеназванных языков; провести типологический анализ и выявить основные лингвокультурологические особенности ФЕ фразеосемантического поля «Еда».

В работе использовались **следующие методы**: метод реферирование теоретической литературы по проблематике, контекстуальный и интерпретационный методы.

Одним из центральных понятий лингвокультурологии является понятие концепта, который определяется как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении» [1, с. 7-8]. Иными словами, концепт можно трактовать как первичное образование культуры, выражающее содержание слова и несущее определенную смысловую нагрузку, когда как понятие концептосфера более схоже с определенной информационной базой когнитивного сознания [2, с. 221]. Говоря о семантической структуре концепта, необходимо упомянуть и о фразеосемантическом поле (ФСП) не только как о подсистеме того или иного языка, но и в качестве средства выражения концепта той или иной языковой базы [3].

ФСП интерпретируется как вид семантического поля (СП), который образуется совокупностью фразеологических единиц (ФЕ), обслуживающих в языке определенную понятийную сферу, объединенных общим (интегральным) семантическим признаком, но обладающих дополнительными (дифференциальными) семантическими признаками и имеющих определенное категориальное значение [4, с. 458]. Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- Понятия концептосфера и фразеосемантическое поле непрерывно связаны;
- Фразеологическое поле является частным от концептосферы.

Исследовательская часть статьи посвящена типологическому анализу лингвокультурологического аспекта немецких и английских фразеоглизмов, объективируемых лексемой «Еда». Выбор данного фразеосемантического поля обусловлен тем, что фразеологические единицы объединены по признаку наличия в их составе компонента, который тем или иным образом представляет одну из жизненно необходимых потребностей человека, ибо, как справедливо заметил А.В. Кунин, большинство ФЕ имеют «антропоцентрический характер, т.е. относятся к человеку или к тому, что с ним связано» [5, с. 209-210]. Он также указал на оценочный характер ФЕ, выделив отрицательный, положительный и нейтральный компоненты в их значении.

Ниже представлены семантические группы отобранных ФЕ для выявления алломорфных и изоморфных черт данных единиц в английском, немецком и русском языках,

- **Сопоставление еды с бизнесом, доходом и пр. (торговые отношения):**
 рус. - *Как сыр в масле кататься, нем.* - *Wie die Made im Speck sitzen, англ.* - *Have one's bread buttered for life; рус.* - *Зарабатывать на хлеб с маслом, нем.* - *Sein Brot verdienen, англ.* - *To make one's bread;*
- **Сопоставление еды с эмоциями и чувствами:** любовь: рус. - *Как курица с яйцом носится, нем.* - *Zu Brei drücken, англ.* - *Pop one's cherry; удовлетворение: англ.* - *Bowl of cherries, нем.* - *Alles Banane; символ чего-либо хорошего, доставляющего счастье: рус.* - *Как будто маслом по сердцу, нем.* - *Butter verdirt keine Kost.*
- **Сопоставление еды с характеристиками человека:** а) Положительные ФЕ; б) Отрицательные ФЕ.

Более подробно остановимся на сравнении фразеологических единиц, содержащих компоненты отрицательной и положительной характеристик человека в таблице 1.

Таблица 1. Компоненты характеристик человека в русском, немецком и английском языках

Характеристика		Язык		
1. Отрицательная		Русский	Немецкий	Английский
Вялость, усталость		Лимон	eine Zitrone	Lemon
Безразличие		Сухарь	Das Altbrot	A Cold Fish
Невоспитанность		Перец	Brei, Quark	Bread
Леность		Соль	Das Salz, die Suppe	Bread
Внешность		Кочан капусты	Das Milch	Candy
2. Положительная		Язык		
		Русский	Немецкий	Английский
Усердие	-		Der Honig	Salt
Порядочность	-		Die Tomate	Broth
Сообразительность	Яблоко		Die Pfeffer	-
Внешность	Яблоко		Das Milch	Candy

При сравнении фразеосемантических полей концепта «Еда» в английском, русском и немецком языках, нам удалось выделить следующие закономерности в их семантике и использовании. Для всех трех языков характерно сравнение человека как живого, так и социального существа с определенным предметом пищи. По данным таблицы, представленной выше, русский, немецкий и английский сходны в использовании компонента «лимон», тогда как в остальных случаях в одном или более языках отсутствуют аналоги употребления того или иного предмета питания при осуществлении характеристики человека. Например, когда мы говорим о лености человека, мы можем использовать ФЕ с компонентом «Соль» только в русском и немецком языках, тогда как в английском для осуществления данной характеристики используется компонент «хлеб». Согласно представленным ФЕ, во всех трех языках можно выявить изоморфный компонент «хлеб» и «масло» при характеристике дохода/трудолюбия человека. Говоря об удовлетворении, во ФЕ немецкого и английского происхождения фигурируют алломорфные компоненты – «Вишня» в

английском и «Банан» в немецком, а в русском аналог отсутствует. Интересен и тот факт, что, как в немецком, так и в английском языках при описании внешности человека с положительной и отрицательной сторон используются одни и те же компоненты: в нем. «молоко», в англ. – «конфета», тогда как в русском, мы можем указать на дефект внешности при помощи компонента «капуста», а когда речь идёт о красоте, будем использовать компонент «яблоко» («как наливное яблочко»).

Таким образом, наше исследование подтверждает тот факт, что фразеологизмы с компонентом «еда» распространены во фразеологическом фонде рассматриваемых языков. Более того, некоторые компоненты и их семантическая наполняемость полностью идентичны. Вдобавок, для языковых полей русского, английского и немецкого языков характерны и уникальные фразеологические обороты, которые используются только в одном конкретном языке в силу своего специфического компонентного состава. Это связано прежде всего с тем, что еда – основополагающая ценность в жизни человека, ее неотъемлемая составляющая. В связи с этим многие ее категории отражены в сознании и менталитете разных национальностей, а ФЕ, представляющие продукты питания, с которыми человек сталкивается в своей повседневной жизни, являются наглядными индикаторами культурного наследия того или иного этноса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Когнитивная лингвистика и семасиология: [монография] / А. П. Бабушкин, И. А. Стернин. - Воронеж : Ритм, 2018. С. 7-8.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004. С. 221.
3. Кравцов С.М. Структура фразеосемантического поля «Поведение человека» в русском и французском языках. Известия ВУЗов. Северо - Кавказский регион. Общественные науки. 2008. №4. С. 128-133.
4. Новиков Л.А. Энциклопедия «Русский язык» / Под ред. Ю.Н. Караулова. М., 2003. С. 458.
5. Куин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Москва, «Высшая школа» Дубна, Издательский центр «Феникс» 1996. С. 209-210.

УДК 82.091

S. V. Demidova
National Research University The Higher School of Economics, St Petersburg

DESCRIPTIONS OF MUSIC IN FICTION: COMPARATIVE STUDY OF THOMAS MANN'S *DOKTOR FAUSTUS* AND MADELEINE THIEN'S *DO NOT SAY WE HAVE NOTHING* FROM A RECEPTION THEORY PERSPECTIVE

Among many trending fields in the area of comparative literature studies one may notice increased attention for various research devoted to the topic of intermediality. Best known in the works of Werner Wolf and Boris Katz in the Russian academia respectively, this area of study deals with issues of narrativization of musical works into the works of fiction, mostly discussing the cases where a distinct transition of one system of meanings into another could be seen. However, other cases of evident presence of music in the fiction, which could not be described as truly intermedial due to the lack of special structural qualities, could also attain our attention. In the given article, the author would like to present some observations on the types of musical descriptions in the fiction and how those types correspond to the central ideas of the works discussed. The novelty of the approach lies in using methods of reception theory, built on the ideas of H. R. Jauss and W. Izer, in relation to the issues of intermediality [1, 2]. For the purpose of research, the author has chosen to analyze two novels which demonstrate considerably different manners of musical depiction: *Doktor Faustus* by Thomas Mann (1947) and *Do Not Say We Have Nothing* by Madeleine Thien (2016).

Three of the main characters in Thien's novel are professional musicians, hence the classical music unavoidably appears in the text. Moreover, following a postmodern set of ideas Thien centers her novel around the Book of Records, Borgesian kind of image of the book which exists in several versions with slightly recognizable differences, and gives it a parallel in a musical dimension using as the main theme Bach's *Goldberg Variations* in Glenn Gould's interpretation. The form of theme and variations (as the other Bach's polyphonic works) with modification of the recurring theme resembles concept of non-linear time and history on which the main characters reflect upon.

"How had this composer from the West turned away from the linear and found his voice in the cyclical, in canons and fugues, in what Bach referred to as God's time and in what the ancient Song and Tang scholars saw as the continual reiterations of the past, the turning of the wheel of history? Campaigns, revolutions themselves, arrived in waves, ending only to start again. Could Bach's limitations create another kind of freedom?" [3, p. 215]

Nevertheless, graphic descriptions of Bach's variations in Thien's text are rather brief. During the course of the novel Thien mentions not all of them and their characterization consists of the emotional reactions of listeners and short epithets of idiosyncratic nature vaguely referring to the tempo and key of the piece ("Bach's *Goldberg Variation* No. 21 gave way to a joyous, bold and imperious No. 22") [3, p. 136]. Thien does not submerge into the deep reflections on the structure of the piece, and therefore an aesthetic distance of her text from a reader remains surmountable. Relying on these observations, one could pose a following question: are *Goldberg Variations* used as a mere concept fitting into the postmodern structure of the text and giving it needed musical context or such manner of the musical descriptions correlates to the other features of the novel?

In order to try to propose a satisfactory answer to this question we would like to analyse implementation of another composition in Thien's novel. Zhuli, one of the main characters, practices on the performance of Ravel's *Tzigane* and this musical piece continues to appear, in variable contexts, in the whole Zhuli's storyline. Started as a musical accompaniment to the scenes of interaction with Kai which are romantically overtoned, later the music follows Zhuli in the scenes of public denunciation and her suicidal reflections, every time receiving a new layer of context inside the plot. In contrast to *Goldberg Variations*, the description of *Tzigane* is furnished with some technical notions and provides a wider field to interpretation. First of all, the piece is characterized through its extreme technical difficulty and relation to another musical work, Gounod's opera *Faust* [3, p. 140]. The reference comes from Zhuli's professor of violin, thus creating, from a narratological point of view, a situation when an unprofessional reader tends to perceive this notion as a solid, classical interpretation. In addition, leaving quite non-specialized remark to which exactly aria of the opera *Tzigane* should have reference to, Thien incorporates an allusion to a long literary tradition of Faustian-themed works and by doing so includes the theme of the Faustian pact and struggle with evil. Despite the high possibility of reader's unknowingness of Gounod's opera, the context presents itself clear enough. However, it is peculiar to mention, that the most associated with Gounod Ravel's composition is not *Tzigane*, but *A la manière de Chabrier* which contains a musical motive from the aria "Faîtes-lui mes aveux" [4, p. 165]. This aria is sung by Siebel and does not refer to Mephistopheles.

From the point of musical criticism, *Tzigane* is usually defined by its genre, to be precise, rhapsody, and adherent relation to compositions of F. Liszt and N. Paganini [5, p. 153]. The main features of the piece, as a consequence, seem to be its relation to Hungarian folk music and, on the other hand, pragmatics of the piece linked to the tradition of virtuoso concertos of Nicolo Paganini [5, p. 153]. "Devilishness" and Faustian theme in the light of classical interpretation could be secondary or tertiary layers of semantic aura of this context, but we could argue that much of Thien's depiction comes from the reading new meanings into the existent context or enriching it through undirect links to the adjoining traditions. Lastly, it is significant to notice how Thien's interpretation undertones and precedes the tragic events in

Zhuli's life. The following quotation indicates this effect: "She took the pencil from him, flipped to the meno vivo and said: Here is where I stumbled. Fatally." [3, p. 141] Every new turn to the composition, as in the process of reading described by Jauss, gains more undertones in that direction of interpretation until *Tzigane* becomes a composition of a "madman" corresponding to the confused mental state of the heroine.

Relying on this analysis, we should revise the function of the musical description in Thien's novel in general. The author incorporates her own interpretation and new meanings to the pieces, which are, differ from the classical commentary on them. However, the significant part of such effect is grounded on the aesthetical nearness and the presence of the "open spaces" which the reader has an opportunity to fill. Therefore, we could argue that Thien on the base of classical compositions creates some sort of an "imaginary" music to which the reader attains more connotations during the process of reading. Sound image of such descriptions fully relies on the reader's acquaintance or its lack with the piece described and is determined by idiosyncratic associations. Nevertheless, this approach brings in a relation to postmodern aesthetics and suggests an endless chain of variations based on the composition.

The music descriptions in the modernist novel of Thomas Mann *Doktor Faustus* are evidently constructed on another set of ideas and require a different mode of reader's attention. In the present article we would like to discuss only two examples of musical narrative in the text which although quite vividly demonstrate artistic principles of Mann's work. First of all, in contrast to Thien's text, music in *Doktor Faustus* is often described through the language of notation and does not tend to move into the field idiosyncratic impressions. As an example, one could recall a scene of Serenus Zeitblom's recognition that Adrian Leverkühn exercises in the piano where he practices the scales. As one could notice, the movement of the sound is verbalized purely thorough musical notation signs, moreover, Adrian demonstrates transformations of the sound in the circle of fifths [6, p. 64-65]. From this point of view, the reader without special experience cannot imagine how these scale exercises should sound. In addition, it is worth mentioning that the concept of the circle of fifth itself would also remain alien to the reader in such case and therefore impenetrable for the full understanding. The theoretical ideas and experiments of the main character are laid within a long aesthetic distance from the reader. Consequentially, such way of the musical narrativization leads to following effects: on the one hand, as the modernist text, the novel refers to the wide theoretical field (for example, it is long-established fact that Leverkühn's theory is based on the twelve-tone theory of Arnold Schönberg) with which the reader should get theirself acquainted in order to comprehend the philosophical and cultural subtext of the novel, on the other hand, for other readers impenetrability of the musical descriptions serves as the highlight of Adrian Leverkühn's genius and gives the figure a shade of unfathomable mystery. Thus, the Mann's method of musical portrayal attains double function and could be read ambiguously.

The second significant scene, which would be discussed in the article, is the portrayal of Beethoven's opus 111, or piano sonata in C Minor. Plotwise, the scene lies within the period of Leverkühn's visiting lectures of Wendell Kretzschmar and is conveyed as a part of his lecture. The narrator highlights significance of these lectures for understanding the later developments of Leverkühn's character and places the music as the center object of the narrative. In contrast to Thien's writing, where every piece could be interpreted subjectively, Thomas Mann constructs a framing of perception of Beethoven's opus beginning the description with Kretzschmar's exhaustive commentary on it [6, p. 75]. Moreover, it is peculiar to mention than description of the sound remains technical (through giving the names of themes and tempos), except for onomatopeic epithets and phrases referring not to the music, but to the Kretzschmar performance with voice accentuation [6, p. 75]. The music lies outside from sensual perception, which resembles Leverkühn's views on the ideal art as phenomenon released from "animalische Wärme" [6, p. 96]. Innate technicality of the musical

descriptions correlates both to the modernist requirements to the reader's intelligence and the main character's perception.

In the conclusion, the difference between types of musical descriptions and lies in the aesthetic distance which those type of description could create. While Thien's constructs an "imaginary" music, which could be quite arbitrary imagined by the readers through idiosyncratic associations with short epithets and allusion to another tradition, Mann's constructs his description heavily relying on the modernist intellectual discourse, which, as consequence, leads to the possibility of impenetrability of the original meaning. Thien's writing from this perspective is suggestive in a sense that it is open to interpretation and addition of new meaning, whereas Mann is suggestive in a sense of requiring seeking for the backgrounds and subtexts, which are visibly shaping Leverkühns image and his relation to music.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Яусс Х.Р. История литературы как провокация литературоведения // Новое литературное обозрение. 1995. № 12. С. 34-84.
2. Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория. Антология. М.: Флинта; Наука, 2004. С. 201—225.
3. Thien, Madeleine, Do Not Say We Have Nothing // W. W. Norton & Company; 2016, 480 p.
4. Смирнов В.В. Морис Равель и его творчество. - Л. : Музыка. Ленингр. отд-ние, 1981. - 222 с.
5. Крейн Ю.Г. Симфонические произведения Мориса Равеля. - Москва : Музгиз, 1962. - 224 с.
6. Mann T., Doktor Faustus / Gesamtherstellung G. Lachenmaier // S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main; 1967, 848 p.

УДК 81`36

М.А. Истомина, Р.А. Мельников, А.В. Дмитриев
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

К ВОПРОСУ О ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ РОДА В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ ГЕНДЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Данная статья посвящена гендерным исследованиям в теории современной отечественной лингвистики и рассматривает проблему возникновения коррелятивных агентов женского рода в связи со стремлением к эгалитарности речевой культуры. Актуальность исследования подтверждается существующими и активно обсуждаемыми вопросами лингвистической дискриминации личности и языкового сексизма в языке, которыми занимаются такие ученые, как А.Ю. Першай, Терезе Гарстенаэр, М. А. Кронгауз, Р. Лакофф и др. В связи с этим на базе теоретического материала рассматривается причина появления такого феномена как «феминитив», являющегося отражением конкретных социокультурных изменений в обществе. Задача исследования – попытаться проанализировать некоторые тенденции феминизации в сравнительном аспекте на примере русского и английского языков. Основными целями исследования являются выявление различий функционально-семантической категории пола и облигаторной грамматической категории рода, определение степени влияния феминизации английского языка (как языка международного общения) на словоизменительные тенденции в русском языке.

На данном этапе исследования нами не было выявлено однозначного определения термина «феминитив»; тем не менее, он активно используется и применяется в различных сферах, в том числе и научной. Проблема возникновения агентов женского рода, синонимичных уже существующим агентам мужского рода, продиктована общемировой тенденцией к социальными изменениям в обществе, и в частности – к возрастанию роли женщины в профессиональной, политической и социальной сферах

общественной жизни. Многие лингвисты занимаются проблемой исследования языкового сексизма в области, получившей название гендерной лингвистики – «направление, изучающее языковые явления, связанные с различием носителей языка по полу» [1]. Существует также более узкое направление, зародившееся в конце 60-х - начале 70-х годов : «феминистская критика языка», направление гендерной лингвистики, главной целью которого является разоблачение и преодоление отраженного в языке мужского доминирования (работы R. Lakoff, S. Trömel-Plötz, L. Pusch) [2]. В рамках данного направления феминитив определен как «семантический синоним описательных терминологических выражений, служащий для номинации лиц женского пола» [3]. Существует ряд противоречий, в первую очередь касающихся следующих вопросов: каким образом осуществлять феминистское словообразование в русском языке, каковы перспективы развития данного направления и каковы различия между векторами развития феминизации языка в английском и русском языках.

Определяя тенденцию лингвистической феминизации как обусловленную историческими факторами и зародившуюся в первую очередь в Америке и странах Европы в XX в., мы соглашаемся с неоспоримым влиянием английского языка на русский (неологизация словарного состава последнего путем заимствования лексики). Современные англо-русские отношения в плане языковых контактов можно рассматривать с точки зрения суперстрата (воздействия одного языка на другой), в роли которого, естественно, выступает американский вариант английского языка, так как из него в русский язык проникает основная масса новейших актуальных понятий [4]. Казалось бы, в плане образования феминизмов (которые в большинстве своем являются неологизмами), английский язык как *lingua franca* должен оказывать на русский большое влияние. Однако действительно ли русский язык в плане феминизации повторяет вектор развития английского языка?

В основе противоречивости понятия феминизации грамматики языка стоит дуальное понятие рода и пола в составе языка. В большинстве научных работ, посвященных данной теме, принято разграничивать понятие «род» как грамматическую категорию, относимую к языку в рамках системного подхода, и «пол» как «универсальную понятийную категорию, имеющую свойства универсального понятийного компонента» [5].

Хотя многие ученые склонны полагать, что категория рода в английском языке отсутствует как таковая (Л.С. Бархударов, А.И. Смирницкий), мы скорее склонны согласиться с тем, что категория рода в английском языке прономинально референтна, т.е. проявляется в номинации одушевленных существительных при определении их местоимениями (*he, she, it*) в связи с необходимостью обозначить пол номинанта [6]. Эти два понятия, пол и род, в английском языке коррелируют, но не перекрывают друг друга, а при необходимости выражают одно через другое (пол реферируется через невыраженную условную категорию рода). В то же время в русском языке грамматическая категория рода эксплицитна; все слова в русском языке так или иначе распределены по трем родам: мужскому, характеризуемому нулевой флексией (воздух),, женскому, различимому по характерной флексии *-a* (вода), и среднему, имеющему флексию *-o* (облако). В русском языке морфологическая категория рода напрямую связана с универсально-понятийной категорией пола, но не тождественна ему: например, слово, имеющее флексию *-a* (и следовательно грамматически относящееся к разряду слов женского рода), может в то же время иметь мужское значение пола (юноша, воевода). В таком случае мы определяем «пол» и «род» как две нетождественные, но соотносимые категории, понимая при этом, что в русском языке грамматическая форма слова не всегда верно и точно отражает так называемую «гендерную дифференциацию».

Основываясь на этом сравнении, можно сделать следующие выводы:

1. В русском языке в силу наличия ярко выраженной морфологической категории рода основной целью феминизации лексики является создание женских коррелятов к уже существующим агентам мужского рода (выражающихся нулевой флексией); например, образование «женского» аналога слова мужского рода «доктор». Основным способом словоизменения в рамках феминизации является аффиксация, а именно использование суффиксов. Их принято разделять на две большие группы:

- продуктивные, к которым относятся -к- (автор-авторка), -иц/-ниц (ученик-ученица), -чиц/-щиц-, (летчик-летчица) -ин- (психолог-психология).
- непродуктивные: -ис- (директор-директриса), -есс- (поэт-поэтесса), -их- (портной-портниха), -ш- (доктор-докторша).

2. В английском языке, где категория рода является имплицитной (скрытой), проблема феминизации касательно существительных общего рода (doctor, professor) стоит не так остро. Также существует аффиксальный способ - добавление суффикса, носящего семантическое значение принадлежности к женскому полу: -ess- (actress), -stress- (mistress) считаются продуктивными суффиксами, -ine/ina- (hero-heroine) – чуть менее продуктивным, а суффиксы -trix- (administrator – administratrix) и -ette (cosmonaut – cosmonette-) относят к непродуктивным. Помимо этого способа распространен способ замены лексемы мужского рода на лексему женского в сложносоставных словах (brotherhood – sisterhood).

Подводя итоги всему вышеизложенному, мы можем утверждать, что английский язык в силу своей структуры стремится кнейтрализации гендерного признака; отсутствие системы флексий само по себе придает английским существительным гендерную нейтральность. Таким образом, английский язык приобрел основную тенденцию кнейтрализации мужской семьи вкорне слова. Русский язык, в свою очередь, имеет прямо противоположную тенденцию – к акцентуации гендерного признака, создания принципиально нового пластика лексики путем добавления «женских суффиксов». Иначе говоря, влияя существенным образом на пополнение лексического состава русского языка, английский вто же время не может диктовать свой вектор развития вплане образования феминитивов. Очевидно, что в отечественной лингвистике проблема феминизации стоит намного более остро, чем в зарубежной, и это продиктовано исключительно лингвистическими (грамматическими, фонетическими и синтаксическими) причинами.

В перспективе планируется провести исследование на базе социальной сети Twitter, в ходе которого будет выявлен ряд самых употребляемых феминитивов; проанализирован речевой контекст их употребления и определен основной вектор развития способов формирования этого пластика лексики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. – С. 70.
2. Зиновьева Е. С. Феминистская лингвистика в контексте постмодернистской философии // Верхневолжский филологический вестник. – 2016. – №1. – С. 43-47.
3. Бирюкова Е. Д. Актуализированные феминитивы в русском языке рубежа XX-XXI вв. и их стилистические характеристики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2(283). – С. 234-237.
4. Захватаяева К. С. Роль английского языка в процессе современного англо-русского языкового контактирования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 3(1). – С. 400-403.
5. Скачкова И. И. Гендерная проблематика в теоретическом зарубежном языкоznании: к истории вопроса // Вестник Тихоокеанского государственного экономического университета. – 2009. – №4. – С. 119-132.
6. Robins R. H. General Linguistics. An Introductory Survey. — London: Longman Group Ltd., 1972.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КИТАЙСКОЙ ДЕТСКОЙ СКАЗОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Детская сказочная литература закладывает нормы морали в сознание детей, именно через сказки люди получают первые представления об укладе жизни в иноязычных культурах. Интерпретация детской сказочной литературы тесно связана с ее функциями – развивать и воспитывать детей средствами художественного слова. Основная задача, которую должен решить переводчик, работая со сказочной литературой, максимально её адаптировать для детей, учитывая культурные и смысловые особенности оригинала, сохраняя его самобытность и уникальность.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что несмотря на популярность китайской сказочной литературы, перевод китайских сказок начал активно развиваться в середине 20 века. К сожалению, на сегодняшний день существует довольно небольшое количество исследований, рассматривающих перевод сказочной китайской литературы на русский язык.

Цель данной работы заключается в изучении особенностей перевода сказочной китайской литературы для выявления определенных закономерностей в интерпретации сказок с китайского на русский язык. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: дать определение таким понятиям как «сказка», «сказочная литература», выявить особенности перевода сказок с китайского языка на русский язык. Выделить возможные приёмы перевода; выявить проблемы, с которыми сталкивается переводчик при переводе с китайского на русский.

Сложно определить, когда именно сформировался такой особый вид устного творчества как сказка. Известно, что первые сказки появились далеко за пределами первобытнообщинного общества, в классовом обществе. Очевидно, что сказки можно найти повсеместно, так как практически все народы древности (Индия, Древний Египет, Древний Китай и др.) использовали сказку как жанр [1]. Древнейшая сказка, которая дошла до наших дней, это египетская повесть о двух братьях, написанная в XIII в. до н.э. [2].

В Китае в 1918 году было создано Общество изучения китайской народной песни при Пекинском университете, которое исследовало китайский фольклор. Тем не менее, детская литература в Китае не была развита до образования КНР в 1949 году. Известно, что уровень произведений, предназначенных для детей, был низким, следовательно, детскую литературу нужно было создавать заново [1]. В то же время появились и первые попытки создания сборников китайских сказок, но наиболее полный сборник был опубликован в Китае лишь в 1950 году. Он был создан при поддержке Пекинского университета Обществом изучения фольклора Китая [3].

Так как в Китае традиция детской литературы практически отсутствовала, понятия «сказка» в китайской культуре нет. Однако есть лаконичное и ёмкое определение тому, что в других культурах эквивалентно понятию «сказка» – гуши (故事). Именно наличие такого понятия считается главной особенностью, характерной для китайского литературоведения. Гуши, согласно Е.М. Мелетинскому – это реальные или вымышленные события, описывающие предметы, обладающие связностью и притягательной силой [4]. Таким образом, под определение «гуши» подходят такие литературные жанры, как предание, миф, легенда, сказание и сказка.

Китайские сказки в большинстве случаев носят исключительно назидательный характер. Герои в китайских сказках делятся на плохих и хороших, а в самом

повествовании рассказывают о их жизненных историях, правильное и неправильное поведение в соответствии с китайскими нравами и традициями [5]. Одной из важных особенностей китайской сказки является то, что героями в них чаще всего являются юноши или девушки из бедных семей. Роли отрицательных героев отводятся императорам или богачам, зачастую им даже не даны имена, указывается лишь чин [6]. Китайские сказки почти всегда стремятся передать реалии древнего Китая: часто описывается быт бедных крестьян, чья жизнь тяжела из-за постоянного голода и высоких налогов. Появление волшебного персонажа способствует переменам в судьбе главного героя, финал сказки, как правило, счастливый. Одной из характеристик китайской сказки является её насыщенность мифологическими образами, которые несут в себе имплицитный смысл. Например, дракон является символом могущества и силы, а обезьяна – символом ума. Так, использование образа какого-то животного в китайской сказке является культурным кодом, который отражает мировосприятие народа.

В оригинальных текстах китайских сказок нередко детально описан уклад жизни людей: как они работали, налаживали быт и т.д. Однако в русском переводе обычно эта информация опускается. Так, например, в оригинале китайской волшебной сказки «Волшебная кисть Ма Ляна» (神笔马良的故事) подробно описывается, как главный герой, находясь у себя в доме, ежедневно рисовал различные предметы. В интерпретации этой сказки на русский язык часть описания того, что рисовал Ма Лян, опущена [7].

При переводе сказочной литературы, переводчику необходимо придерживаться нескольких принципов: достоверности, грамотности и красоты. Принцип достоверности заключается в знании дефиниции каждого слова оригинального текста, принцип грамотности в соблюдении духа оригинала, суть принципа красоты в том, что нельзя исключать важные детали, содержащиеся в тексте оригинала, из текста перевода [8]. Одной из основных проблем перевода китайских сказок на русский язык является наличие в китайской действительности таких реалий, которые сложно передать и объяснить читателю [7]. Следовательно, при переводе китайских сказок на русский язык, переводчику необходимо быть знакомым и с фоновой информацией, и с культурными ценностями китайского народа, а не только уметь использовать приемы перевода [9].

Рассмотрим некоторые особенности перевода китайской сказочной литературы на примере сказки «Волшебная кисть Ма Ляна» (神笔马良的故事). Как известно, лексика русского языка более конкретна и переводчики довольно часто прибегают к использованию приема конкретизации. Следующее предложение это наглядно демонстрирует.

从前，有个孩子名字叫马良。 (Cóng qián, yǒu gè háizi míngzi jiào mǎliáng) → Жил некогда **мальчик**, по имени Ма Лян.

Переводчик прибегает к поиску аналога, когда в языке перевода отсутствует та или иная реалия. В следующем предложении замена слова “**爷爷**” (yéyé), что в буквальном переводе означает «дедушка», обусловлена национально-культурными особенностями Китая. Соответственно, такое обращение главного героя к старику вовсе не означает, что между ними есть кровное родство, на самом деле, это вежливая форма обращения к человеку старшего поколения.

谢谢你，老爷爷。 (Xièxie nǐ, lǎo yéyé) → Большое спасибо, господин.

Довольно часто в китайских литературных произведениях присутствует пропаганда труда. Естественная модель поведения для жителя Китая – упорная учеба и труд на протяжении всей жизни [1]. Следующий пример наглядно демонстрирует

использование приема опущения, когда глагол «учиться» не переводится, и это обусловлено различиями в менталитете двух культур.

他从小喜欢学画。 (Tā cóngxiǎo xǐhuān xué huà) → Ма Лян очень **любил рисовать**.

К контекстуальной замене переводчик обращается при переводе словосочетания “**县令**” (xiànlìng), которое обозначает чин главного судьи, существовавший в феодальном Китае.

一天，他走过一个学馆门口，看见衙门里的县令。 (Yītiān, tā zǒuguò yāgè xué guǎn ménkǒu, kànjiàn yàmén li de xiànlìng) → Проходил однажды Ма Лян мимо школы, заглянул в открытую дверь и увидел, как **учитель** рисует.

Помимо этого, переводчик при переводе детской сказочной литературы нередко использует стилистические приемы перевода, наполняя сказку средствами выразительности, которые характерны для русских произведений жанра сказки.

我很想学画，借给我一支笔可以吗？ (Wǒ hěn xiǎng xué huà, jiè gěi wǒ yī zhī bì kěyǐ ma) → «Я бы очень хотел научиться рисовать, не можете ли вы одолжить мне на пару дней **хоть самую маленькую кисточку?**»

Восклицание “**呸**”, характерное для удивленного человека, переводчик передает с помощью таких приемов как транскрибирование и добавление. Благодаря такой комбинации приемов перевода удается сохранить ситуативный контекст употребления междометия и при этом пояснить читателям, что оно означает.

呸！(Pēi!) → **Пэй!** — удивился учитель.

Таким образом, можно сделать выводы, что жанр китайской сказки представляет собой уникальное литературное произведение, не имеющее аналогов в других культурах, основная цель которого – наставление и поучение читателей. Анализ перевода китайской сказки «Волшебная кисть Ма Ляна» на русский язык продемонстрировал, что переводчики используют не только такие приемы перевода как конкретизация, опущение, транскрибирование и добавление, но и контекстуальную замену и поиск аналога, что, в свою очередь, помогает им адаптировать тексты для русского читателя. Помимо этого, основная сложность перевода китайской сказочной литературы обусловлена особенностями менталитета и культуры, и перевод детской сказочной литературы требует от переводчика обширных фоновых знаний и учета национально-культурных особенностей Китая.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Пропп В.Я. Русская сказка. Научная редакция, комментарии Ю. С. Рассказова. Лабиринт, М., 2000. - 416 с.
2. Цзиньюй Лю, Березовская Е.А. Особенность перевода китайских волшебных сказок (на примере анализа перевода на русский язык сказки "Волшебная кисть"). С. 125-131.
3. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки; Исторические корни волшебной сказки/ В.Я.Пропп; Ред. Г.Н.Шелогурова; Сост. И.В.Пешков ; Коммент. Е. М. Мелетинского и др.-Москва: Лабиринт, 1998.-512с.
4. Карасик В.И., Инин Л. Аксиологическая специфика китайских сказок // Сибирский филологический журнал, № 3, 2018. С. 27-35.
5. Костикова О.И. Истинностные и ценностные аспекты перевода сказки // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2015, № 2. С. 100-113.
6. Гасanova Д.С. Лингвокультурологические и структурно-семантические особенности языка сказки (на материале лезгинского, русского и английского языков). Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2013.
7. Лобанова Т.Н, Новикова А.С. Тексты китайских сказок в аспектах аксиологии и перевода. С. 147-155.
8. Новикова А.С. Проблемы перевода фольклорных текстов (на материале китайских сказок). С. 1-2.

9. Осипов Ю.М. Китайская художественная проза для детей // Детские чтения, №1, 2017. С. 8-27.

УДК 811

П.Ю. Максимкина, А.В. Дмитриев
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

СЛЕНГ КАК ОСНОВНОЙ СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ АМЕРИКАНСКИХ АВТОРОВ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

Введение. Сегодня, по прошествии нескольких столетий исследования памятников письменности, можно утверждать, что любое художественное произведение есть форма выражения восприятия автором окружающей его действительности, культурной идентичности, а, следовательно, образец отражения языковой картины мира той или иной национальности, группы людей. Сейчас наиболее эффективным стилистическим приемом считается употребление сленговых выражений по причине того, что стремительная «экспансия» сленгизмов отмечается почти во всех сферах жизнедеятельности человека.

Цель работы: выявить и описать некоторые сленговые единицы в художественном тексте американских писателей второй половины XX – начала XXI веков на примере произведений трех ключевых авторов того времени.

Актуальность. Сленг является наиболее подвижным пластом языковой системы в сравнении со стилистически нейтральной лексикой [1]. И потому особое внимание уделяется исследованию сленгизмов в публицистической литературе, разговорной речи. Художественные тексты, включающие сленг, вызывают немалый интерес, однако представляют собой проблему для изучения в силу сложности их перевода: русской речи свойственно использование жаргонизмов и вульгаризмов, тогда как в речи американцев, ввиду стремления к упрощению языка, чаще встречаются сленговые лексические единицы (ЛЕ).

На данном этапе исследования нами было выявлено более 50 сленговых единиц на лексическом уровне. Их мы анализируем с функционально-семантической точки зрения, также принимая во внимание стилистические приемы, используемые авторами. В перспективе корпус единиц планируется расширить.

Исследуемый стилистический прием встречался и в произведениях XIX столетия (например, повесть М. Твена 1876 г. «Приключения Тома Сойера»). Однако «шаг вперед» в этой области совершил Джером Дэвид Селинджер, впервые применив сленг в качестве основной речеобразующей единицы героев романа «Над пропастью во ржи» (1951).

Употребление авторами подобных ЛЕ основывается далеко не только на потребности придать органичности, достоверности речи героев, но и на желании создать определенный образ, напрямую передающий позицию автора, например, относительно политической ситуации в стране.

С 1929 по 1939 годы Америка переживала Великую Депрессию. Вторая Мировая война (ВМВ) буквально «вытащила» из нее Соединенные Штаты: значительно изменились взгляды относительно женской рабочей силы; конфликт с Японией, а затем ее атомная бомбардировка в августе 1945 года подтолкнули мир к началу нового, атомного, века. Одним из самых влиятельных государств по окончании ВМВ был СССР. Опасения стремительного распространения идеологии коммунизма или попытки СС участить использование атомного оружия в последствии на долгие годы определили политику правительства США. Еще одной причиной изменения жизни в стране стали экономический подъем по окончании войны и процесс урбанизации. Холден же, типичный шестнадцатилетний горожанин-подросток, злостен, непоследователен во многих своих действиях, что объясняется нежеланием следовать

«дутым» (“phony”) обязанностям взрослых (завести семью, найти достойную работу, отслужить в армии). В то время как Первая Мировая война должна была положить конец всем войнам, ВМВ лишь утвердила мысль о том, что это заявление было столь же пустым, сколь и мнение взрослых, навязываемое Холдену Колфилду [2].

Образ главного героя-подростка создан путем скопления максимального количества слов-паразитов типа *crap, or something, and all that*, усиленных числом лексем максимально отрицательной коннотации (см. *bastard, birds – лохи, moron, dope – бажбан, goddam*). Нередки сочетания сленгизмов, достаточно четко описывающих состояние подростка, пытающегося максимально оттолкнуть вновь развивающееся общество: *I got the ax – меня вытерли, I'll be up the creek – я точно влипну, didn't give you a lot of horse manure – она не заливала тебе о том..., making you blue as hell – моска берет, I felt so damn happy – так мне путёво стало* [3, 4].

Либеральные 60-е дали много возможностей, однако не каждый их использовал верно: кто-то буквально потреблял их с наркотиками и умирал от передозировки, кто-то отрицал консерватизм и выступал за «мир во всем мире». Наркотики буквально раздавались молодёжи по милости властей (ЛСД, марихуана, т.д.), фолк-рок становился как культурное явление. Битники к концу десятилетия перестали быть «дикими пугалами в черном». Люди наконец начали думать о смысле жизни. В годы Великой Депрессии Джеймс Адамс впервые заговорил об Американской мечте, и только лишь в конце 60-х Хантер С. Томпсон решил найти ее. После Уильяма Берроуза, «сломавшего американской литературе хребет», в жизнь Америки ворвался молодой писатель, который «выбросил труп Американской мечты на помойку» [5].

В случае «Страха и отвращения в Лас-Вегасе», о создании автором определенного образа речь не идет – весь текст есть исключительные записи самого Томпсона. На момент конца 60-х Американская мечта уже была кошмаром, о котором боялись говорить, и единственным возможным выходом для доктора журналистики было провести революцию и назвать это «ГОНЗО». Отмеченное нами чрезмерное употребление сленгизмов *goddam, hell, fuck* и их вариаций (от 80 до 90 раз) – тот случай, когда наркотические галлюцинации становятся реальностью, а действительность – кошмаром. Сочетания ЛЕ с отрицательной коннотацией *bastard* и прилагательных типа *unfortunate, poor* в описании окружающих Х.С. Томпсона людей максимально точно передают отношение автора к «безумцам» 60-х – 70-х. Отметим, что в «Страхе...» автор уделил сравнительно много внимания сленгизму *pig*, образованному путем переноса признаков одного предмета на другой. Данная ЛЕ сочетается в атрибутивных цепочках с *woman, farmers, conference*, но чаще замещает собственно существительные с целью показать поколение ЛСД в их стандартном состоянии – свиньи. Поколению психотропных веществ посвящен отдельный перечень жаргонизмов, связанных с наркотиками, которые в то же время понятны читателю: *dope, reds, amyls, acid, gig*.

Журналистика-«гонзо» выводила второстепенные сцены побочных эффектов «кислоты», детали на первый план, буквально раскладывая пороки Америки тех времен по полочкам. Происходило это, чтобы раскрыть Великую Американскую мечту и понять: “*It had been a waste of time, a lame fuckaround that was only – in clear retrospect – a cheap excuse...*” [6].

Следующий автор, произведения которого мы исследовали, – Чарльз Майкл Паланик. В начале романа «Рэнт: биография Бастера Кейси» автор спрашивает, жалеет ли читатель, что появился на этот свет. Сомнительный вопрос, который будет раскрыт автором с нескольких, конфликтующих друг с другом сторон.

Оба автора-предшественника создали образ человека, отрицающего мнение большинства. Чак Паланик же наиболее остро ощутил проблемы, волновавшие уже несколько поколений, в результате чего образ Рэнта Кейси представляет собой воплощение насилиственного отторжения современного строя общества. Рэнт –

бунтарь, само существование которого есть прямое посягательство на образ американского мужчины.

Бессспорно, роман изобилует сленговыми ЛЕ типа *shit, fuck, damn, buddy, asshole, to croak* и сочетаниями (*to catch a buzz, to cut slack*), чтобы воссоздать речь жителей небольшого города Миддлтон, где родился бунтарь Рэнт и начал атаку на общество. Переворот экономики Миддлтона (*a pigsty village*) путем распространения редчайших монет XVIII – XIX веков среди детей с выпадающими молочными зубами, названный системой «Зубной Феи», радикально изменил жизнь «деревенщин» (*casts of yokels, dipshit farm families*): стремительный расцвет экономики, инфляция и коррупция [7, 8]. В то же время, мы можем рассматривать эту ситуацию как открытое размышление автора относительно экономического бума в Америке второй половины 1990-х.

Экзистенциальный вопрос прослеживается на протяжении всего произведения. Создание атомных бомб, термоядерного оружия. Антикоммунистическая политика, приведшая к Карибскому кризису, войне во Вьетнаме, многочисленным протестам (расстрел в Кентском университете в 1970 г.) и миллионам смертей. Борьба США с международным терроризмом с 1986 года. Один из героев романа заметил, что «богаче и отвратительней» людей не бывает, чем историков, аргументируя это тем, что ввиду цикличности истории им всегда будет, о чём говорить. Здесь одновременно использовано два варианта вульгаризма *fuck*. Интерпретация данной ЛЕ неоднозначна, более того, она подкрепляется фразовым глаголом *get off*, что повышает отрицательность ее коннотативного значения. Общество, в котором оказывается Рэнт по окончании школы, уже напоминает отдаленное будущее. Здесь единственное развлечение для молодых горожан – автосалки (этому уделено много внимания; *two-car fender-bender, asswipe, rubberneck, buckle up, droolers*). Более того, вопрос рождения и путешествий во времени Паланик раскрывает с абсолютно неожиданной стороны: после каждой автокатастрофы Рэнт возвращался на 13 лет назад и “... kept fucking with the past. Filling the future with a new himself.”

Как и Хантер С. Томпсон, Чак Паланик использует большое количество медицинского сленга, однако здесь связанного с бешенством (у Бастера Кейси с малых лет было пристрастие к укусам животных, что в последствии привело к стремительному распространению бешенства по всему городу): “*eclipse*” period, *axoplasmic, Purkinje cells, Lyssavirus, chronic priapism*. В то же время, подобная цепная реакция началась в американском обществе в конце 1980-х: до сих пор продолжается процесс виртуализации общества, и он необратим [7, 8].

Таким образом, на основе проанализированных сленговых единиц мы можем утверждать, что: 1. Можно выделить перечень вульгаризмов, полно воссоздающих образ молодого человека. 2. Ряд повторяющихся единиц представляет особую сложность для перевода ввиду нейтрализации их значений со временем. Это дает нам возможность рассмотреть вопрос эволюции американского сленга вплоть до настоящего времени на основе художественных текстов, онлайн словарей Collins, Urban Dictionary, Cambridge, а также национального британского корпуса.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Керефова Д. Лексические и фонетические изменения, произошедшие в английском языке с 50-х годов XX века по нынешнее время на примерах сленговых выражений, представленных в романе Д.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. — 2014. — № 25. — С.165–168.
- 2.Graham S. J.D. Salinger's The Catcher in the Rye: A Routledge Study Guide. London, UK, Taylor & Francis Ltd, 2007. 144 p.
- 3.Сэлинджер Дж.Д. Ловец на хлебном поле; [пер. с англ. М. В. Немцова]. – Москва : Издательство «Э», 2017. – 230 с.
- 4.Salinger J.D. The Catcher in the Rye. London, UK, Penguin Group, 2010. 230 p.

5. Томпсон, Х.С. Страх и отвращение в Лас-Вегасе: [пер. с англ. А. Керви]. – Москва: Издательство АСТ, 2019. – 315 с.
6. Thompson H.S. Fear and Loathing in Las Vegas. London, UK, Harper Perennial, 2005. 204 p.
7. Паланик Ч. Р.: Биография Бастера Кейси: [Перевод Е. Мартинкевич]. – Москва: Издательство АСТ, 2016. – 320 с.
8. Palahniuk Ch. R.: The Oral Biography of Buster Casey, Anchor, Reprint edition, 2008. 318 p.

УДК 811

А.В. Дмитриев, Т.А. Славгородская
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

О НЕКОТОРЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ BLACK ENGLISH В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

История формирования, развития и становления языка афроамериканцев, а также роль, которую он играет в современном американском обществе, – вне всяких сомнений является важной проблемой для изучения. Сейчас наблюдается всесторонний интерес не только к американской культуре, но в частности и к Black English, поскольку английский язык, будучи международным, способствует процессу глобализации. Этим и обуславливается актуальность выбранной темы исследования. Необходимо также упомянуть, что до сих пор ведется дискуссия относительно того, является ли Black English вариантом английского языка, языком, диалектом или социолектом. Тем не менее, большинство зарубежных исследователей склоняются к тому, что бы называть Black English – разновидностью английского языка (в англоязычных источниках используется термин “variety”) [1].

Цель работы заключается в том, чтобы отразить ключевые функционально-семантические особенности Black English на современном этапе английского языка.

В работе использовались следующие методы: метод реферирования теоретической литературы по проблематике, интерпретационный.

Обращаясь к истории становления данного языка, лингвисты до сих пор не могут выяснить, как именно началось его формирование. Существуют 2 основные теории относительно происхождения Black English:

1. Афроамериканский язык – креольский. Согласно данной теории, афроамериканские диалекты, возможно, произошли от креолизованной формы английского языка, на котором когда-то говорили чернокожие рабы на плантациях. Но в 90-е годы прошлого века уже существовало мнение о том, что различия в языке определялись по социальным и региональным аспектам. Поэтому ученые склонялись к тому, что на формирование Black English креольский язык оказывал влияние, но не был его основой.

2. Афроамериканский язык – язык рабов, привезенных в США, которым необходимо было учить английский язык в целях коммуникации [2].

Для того, чтобы оценить влияние афроамериканского языка в современный английский язык, необходимо обратиться к хип-хоп культуре, которая наиболее полно воплотила культуру афроамериканцев. Она была построена на противопоставлении американской белой культуре. С 1990-х годов формировалась своя мода, жаргон и манера произношения, танцевальные стили и музыкальные направления. Это дает нам право сказать, что и язык афроамериканцев является для них показателем своей культуры.

На данном этапе было проанализировано 30 песен следующих исполнителей: Migos, 21 Savage, Cardi B, 2Pac, 6ix9ine, Kendrick Lamar, Machine Gun Kelly, Lil Skies и Nas. Также мы выделили 42 лексических единиц, грамматических, фонетических и орфографических особенностей, характерных Black English.

Black English является источником заимствования многих лексических единиц в американский английский язык. Говоря о лексике, необходимо отметить, что в афроамериканском сленге широко употребляется слово ‘nigger’/‘nigga’, которое в американском английском рассматривается как оскорбительное. Тем не менее, когда афроамериканцы обращаются друг другу таким образом, они имеют в виду не что иное, как «друг». Друга также называют словом ‘dog’/‘dawg’ (‘You feel me, dawg?’). Возможно, объясняется это сходством преданности собаки и близкого друга.

Нельзя не упомянуть и тот факт, что ненормативный словарный состав языка был также пополнен по причине криминальной деятельности афроамериканцев. Сейчас слова, обозначающие различные виды наркотиков и оружие, активно входят в американский сленг: gangster/gangsta (‘Gangsta rap is back’), crack (‘Nigga my crack sells’), cookie (‘Smokin’ on cookie in the hotbox’), lettuce sandwich (‘Grind for that lettuce sandwich’), hash & blunt (‘smokin’ blunts with hash’), blow (‘We blowin’ smoke’), weed (‘He smokin weed and he changin’), cake (‘I’m on the grind for this cake’), pump (‘I keep the pump in the trunk’), hustler (‘I see myself as a natural born hustler’), ice-cream man (‘They calling me ice cream man’) и т.д.

В период расцвета хип-хоп культуры также большую роль играли аббревиатуры. Наиболее известными и до сих пор часто употребляемыми являются следующие: GOAT – Greatest Of All Time (‘I’ll acknowledge you’re the GOAT’), OG – Original Gangsta (‘I gotta respect the OGs’), THUG LIFE - The Hate U Give Little Infants Fruits Everyone (‘I’m makin’ loot and screamin’ Thug Life’).

Далее важно обратить внимание и на грамматические особенности. Одной из характерных грамматических особенностей Black English является отсутствие глагола-связки. Говоря о глаголе ‘to be’ вообще, необходимо отметить, что в настоящем времени он может не использоваться совсем (‘He sweet’, ‘She too stiff on niggas’, ‘We too playa’). Также, глагол ‘to be’ может использоваться для обозначения привычного и продолжающегося, непрерывного действия без изменения своей формы (‘these niggas be lyin’ about loyalty’, ‘She be actin’ stiff’, ‘Niggaz be actin like they savage’). В некоторых случаях употребления полное отсутствие форм глагола может также означать непрерывность действия (‘He smokin weed and he changin’, ‘You runnin’ round drinkin’ liquor’, ‘we blowin’ smoke’).

Отсутствие суффикса –s у глаголов настоящего времени в третьем лице единственного числа тоже является характерной особенностью афроамериканского языка, которая постепенно переходит в речь и белых американцев (‘Mama love me so much’, ‘She want me to quit that lean’, ‘If a nigga want a beef, I’m the type to drag it’) [4].

Двойное отрицание также является характерной особенностью Black English. В современных песнях американских исполнителей нередко можно услышать следующее: ‘I ain’t got none’ but bullets for you nigga’, ‘but I ain’t never dodged no static’, ‘I don’t really want no friends’, ‘I ain’t got no time to chill’ и т.д. [3].

Говоря о фонетических особенностях, необходимо добавить, что специфика произношения сильно повлияла и на орфографию, что можно заметить в приведенных примерах. Так, например, одной из характерных особенностей является опущение ‘g’ в окончаниях ‘–ing’ (runnin’, breathin’, ‘We gettin’ paid’, ‘I’m drippin’ in jewels’ и т.д.). Также отсутствует густое американское R после гласных: например, ‘car’ будет произноситься как [ca:^h], ‘summer’ как [‘slmə^h], ‘sister’ как [‘sistə^h] и т.д. Еще одной характеристикой Black English является замена буквосочетания ‘th’ на ‘t’, ‘d’, ‘v’ и ‘f’: ‘throw’ может произноситься как [trəu], ‘death’ как [def], ‘the’ как [də], ‘brother’ как [‘brʌvə^h]/[‘brʌðə^h] и т.д. [4].

В заключение можно сказать, что полученные данные свидетельствуют не только об актуальности данной темы исследования, но и о возможности в перспективе расширить материал и более подробно проанализировать влияние функционально-семантических особенностей Black English на английский язык в начале XXI века.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Green, Lisa J. African American English / L.J.Green. – New York: Cambridge University Press, 2002. – 285 p.
2. Романова Е.Ю. Афроамериканский английский: Британское наследие или креольское образование? / Е.Ю. Романова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2018. – №10. – С. 136-145.
3. Lanehart S. L. The Oxford Handbook of African American Language / S. L. Lanehart – New York: Oxford University Press, 2015. – 903 p.
4. Тумали Л.П Фонетические особенности языка афроамериканцев. / Л.П. Тумали, О.В. Дудченко // Диалог культур – Диалог о мире и во имя мира. – 2014. – № 2. – С. 195-197.

УДК 811.11-112

Е.В. Илюкова, А.В. Дмитриев

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЯЗЫКОВОЙ ПУРИЗМ VS GLOBISH В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (ПРОБЛЕМА ПОИСКА КОМПРОМИССА)

Словарный состав языка всегда находится в состоянии непрерывного изменения. Основной и самой значимой функцией языка является коммуникация. Для того, чтобы язык мог осуществлять коммуникативную функцию, он должен постоянно подвергаться изменениям. Сфера жизни и деятельности людей так же изменяются, что, безусловно, влечет за собой изменения в словарном составе языка, путем внедрения в него новых слов и постепенного вытеснения уже изжившей себя лексики [1]. Английских слов в языке лишь около 30%. Все остальные слова являются заимствованными из других языков, и на их долю приходится почти 70% [2]. Однако, еще во времена среднеанглийского периода, некоторые писатели того времени отдавали предпочтение исконной английской лексике, тем самым отвергая использование в английском языке иноязычной заимствованной лексики. Такое явление получило название «языковой пуританства» (“linguistic purism”). Сторонники данного движения существуют и по сей день, активно выступая против засорения языка иноязычной лексикой. В то же время, хочется отметить такое явление как Global English, или же Globish, которое появилось в ходе глобализации английского языка. Суть данного явления заключается в упрощении английского языка и сокращении его словаря до 1500 самых распространенных и используемых фраз. В таком словаре полностью отсутствуют идиоматические выражения, а предпочтение отдается преимущественно упрощенным синтаксическим конструкциям. Цель данного словаря состоит в том, чтобы сделать английский язык понятным и доступным для всех людей, для которых английский не является родным. Существует огромное количество сторонников как одной идеи, так и другой, однако прийти к пониманию того, какой же подход является верным, крайне не просто.

Цель данной работы заключается в освещении ключевых особенностей пуританства и Globish с точки зрения их языковой специфики, а также важности сосуществования этих двух тенденций. Следовательно, можно говорить о том, что рассмотрение явлений одновременно в синхронном срезе и представляет собой актуальность исследования.

«Пуританство (франц. «purisme», лат. «purus» - чистый) – стремление «очистить» литературный язык от иноязычных заимствований, разного рода образований, от элементов внелитературной речи (диалектизмов, просторечий и т.д.)» [3]. Зарождение пуритической деятельности в Англии можно отнести к XVI веку. Проявление столь активного интереса к данному вопросу обуславливалось избыточным использованием заимствованных слов, которые начали проникать в язык еще в древнеанглийский

период [4]. Позже огромное значение приобрел Лондонский диалект, который оказал большое влияние на язык. Этот диалект получил широкое распространение благодаря переводу Библии на английский язык. Лондонский диалект получил дальнейшее литературное оформление благодаря крупнейшему писателю английского средневековья Джекфи Чосера (Geoffrey Chaucer). В результате чего лондонский диалект превращается в национальную языковую норму [2]. К XV-XVI векам английский был сильно засорен заимствованиями, в результате чего началась осознанная борьба за ту или иную языковую политику [5]. К пуританам тех времен принадлежали Джон Чик (J. Cheke), Томас Уильсон (Th. Wilson), Томас Элиот (Th. Elyot), Сэмюэль Даниель (S. Daniel). Позже к этому списку присоединится Уильям Барнз (W. Barnes), Чарльз Диккенс (C. Dickens), Джордж Оруэлл (G. Orwell) и Оскар Уайльд (O. Wilde).

Рассмотрим пурристические взгляды более детально на примере трудов Уильяма Барнза и Джорджа Оруэлла. Уильям Барнз выступал в поддержку использования исконной английской лексики и считал, что школа препятствует этому, обучая детей «латинизированному английскому». Барнз не только являлся сторонником уже существовавшей исконной лексики, но также он создавал новую на основе древнеанглийской морфемики. Так, например, вместо “flexible”, Барнз предлагал использовать “bendsome”; “redecorf” вместо “logic” и другие [6]. Широкое распространение получили такие труды Уильяма Барнза, как грамматика *Outline of English Speech-Craft* (1878) и философский трактат *Outline of Rede-Craft (Logic) with English Wording* (1880). Однако, стоит отметить, что его взгляды и стремление полностью искоренить заимствованную лексику кажутся весьма утопическими, а также достаточно радикальными и отнести их можно к ксенофобному пуританству. В 1946 году Джордж Оруэлл выпускает свое эссе под названием “*Politics and the English Language*”, в котором называет современный английский язык «уродливым и неточным» [7]. Оруэлл был весьма конкретен в своем подходе к языку, вследствие чего был подвержен критике, так как многие считали его подход устаревшим и идущим из эпохи Возрождения. Люди считали, что излагать информацию нужно простым языком, чтобы она была доступной и понятной каждому, с чем Оруэлл был в корне не согласен. Его эссе отражает обеспокоенность по поводу того, как использование языка влияет на восприятие правды. Оруэлл отмечает, что использование вводящих в заблуждение формулировок является намеренным, с целью того, чтобы скрыть неприятные политические и военные факты.

Сторонники пурристических взглядов существуют и в наше время, активно продвигая свои взгляды в массы. Еще в 1968 году английский юморист Пол Дженнингс в шутку ввел такой термин, как *Anglisch*, за которым в настоящее время стоит целое движение пурристов. Прежде всего, термин обозначает словарь, воссозданный на основе корней и морфем германского происхождения. Данной теме посвящены специальные сайты, на которых можно найти словари «правильного» английского языка, а также сложные схемы лексической деривации. Так, например, в таком словаре можно найти слово *speachlore*, которое означает лингвистику. Образовано данное сложное слово из исконных английских компонентов [8]. Пополнять такой словарь на сайте может каждый.

Далее рассмотрим такое явление в современном английском языке, как *Global English* или *Globish*. Существует две версии *Globish*. Первый вариант был разработан вице-президентом по международному маркетингу компании IBM Жаном-Полем Нерьером. Он считает, что данный вариант английского языка является не языком, а лишь средством общения. Нерьер составил список из 1500 слов, которые можно освоить за короткий период времени и знаний такого вокабулляра будет хватать для осуществления самой простой международной коммуникации. Второй вариант был разработан Мадукаром Гоугейтом и основное отличие заключается в упрощенном

правописании и произношении. По словам разработчика, Globish можно считать искусственным английским диалектом. Так, например, фраза “two cats went to the city” в варианте Globish будет звучать как “too kaats went tu tha siti”. Главная цель обоих вариантов Global English – исключить улитарность и за счет этого достичь понимания. Однако, вопрос создания такого языка является крайне противоречивым, так как с одной стороны, Globish можно считать отличным средством для общения с точки зрения межкультурной коммуникации, которое упростит и ускорит процесс освоения языка, но с другой стороны, могут возникнуть трудности при понимании, в частности с носителями классического английского, которые не всегда способны понимать данный диалект [9].

Таким образом, подводя итог, можно с уверенностью сказать, что обе идеи дальнейшего развития английского языка важны и не стоит пренебрегать ими. Поиски компромисса между двумя этими направлениями являются ключевыми факторами. Нужно понимать, что современная жизнь требует современного языка и в разных жизненных, особенно профессиональных вопросах, например, в сфере ИКТ, мы не можем разговаривать языком эпохи Возрождения. Однако, 1500 слов тоже недостаточно для совершения удачного коммуникационного акта. Компромисс состоит в том, что человечеству не стоит забывать об истоках языка, о народной истории, в то время как отсутствие идиоматических выражений в словаре Globish способствует исчезновению культурной идентичности. Тем не менее, нужно принимать изменения современного мира, которые влияют на становление современного языка. Сделав соответствующие выводы, можно утверждать о том, что данный вопрос, по-прежнему, остается открытым и его дальнейшее исследование может найти отражение в Впускной Квалификационной Работе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка: Учебное пособие. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1956. – 218 с.
2. Секирин В.П. Заемствования в английском языке: Учебное пособие. – Киев: Изд-во Киевского университета, 1964. – 152 с.
3. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 685 с.
4. Смирницкий А.И. Древнеанглийский язык: Учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 319 с.
5. Чахоян Л.П., Иванова И.П., Беляева Т.М. История английского языка. Учебник. Хрестоматия. Словарь. – Спб.: Издательство "Лань", 1999. – 557 с.
6. Barnes W. Poems of Rural Life in the Dorset Dialect. London: John Russell Smith, 1847. – 411 p.
7. Orwell G. Politics and the English Language. London: Horizon, 1946. URL: https://www.orwell.ru/library/essays/politics/english/e_polit (дата обращения: 05.10.2019).
8. The English Moot. URL: https://english.fandom.com/wiki/What_is_Anglish%3F (дата обращения: 05.10.2019).
9. Проценко Е.А. Английский язык в условиях глобализации: социолингвистический и лингводидактический аспекты. Статья. Вестник Воронежского института МВД России №2, 2015.

УДК 821.111

А.Е. Попкова, Л.К. Бободжанова

Санкт-петербургский политехнический университет Петра Великого

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕРЕВОДА СЛОВ-ПАРАЗИТОВ С ИСПАНСКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА СЕРИАЛА “LA CASA DE PAPEL”

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. 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 слова-паразиты, с целью доказать читателю спонтанную природу человеческих эмоций. Особенно яркий пример использования подобного феномена мы можем наблюдать в современной киноиндустрии. Известно, что мир в кино – это, зачастую, отражение нашего мира и соответственно героя – это отражение нас самих. Действия, речь и сама жизнь героев не могут быть идеальными. Слова-паразиты очень точно передают реальную коммуникативную обстановку. С их помощью речь героев звучит естественно. Однако проблема перевода данного лингвистического явления на английский язык остается малоизученной и представляет особый интерес для теории перевода. Учитывая тот факт, что сценарий любого фильма подлежит визуализации, зритель обращает особое внимание на сказанное героем в той или иной речевой ситуации. Ярким примером для изучения спонтанной речи нам представляется испанский сериал “La Casa de Papel”.

Целью данной работы является изучение основных проблем перевода слов-паразитов с испанского на английский язык на примере перевода сериала “La Casa de Papel”. Для её достижения были поставлены следующие задачи: изучить теоретическую литературу по проблематике; дать определения понятиям «спонтанная речь» и «слово-паразит»; выявить специфику классификации слов-паразитов; изучить функции слов-паразитов в речи; обозначить возможные переводческие приёмы; выявить проблемы, с которыми сталкивается переводчик при переводе. Следовательно, *объектом* исследования являются слова-паразиты, а *предметом* – особенности и трудности перевода слов-паразитов в испанском сериале “La Casa de Papel”.

Актуальность проведённого исследования обусловлена тем, что проблема нарушения языковых норм и чистоты речи интернациональна и касается носителей любой культуры (в нашем случае англоязычной и испаноязычной). Данная проблема вызывает все больший интерес не только у лингвистов, но и у самих носителей языков, так как язык постоянно развивается и слова-паразиты приобретают новые графические и фонетические формы, а главное – новую смысловую наполненность [1].

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»[2]. 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 слова-паразиты, а именно такое лингвистическое явление, которое выражается в употреблении лишних и бессмысленных (как отдельно взятая смысловая единица) в данном контексте слов [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]. Английская разговорная речь менее эмоциональна и экспрессивна, поэтому испанские слова-паразиты могут иметь совсем другую коннотацию для носителей английского языка.

В своих исследованиях отечественные ученые Н.М. Фирсова, В.С Виноградов, Т.Н. Шишкова, Х. Попок, как правило, не выделяют отдельную классификацию испанских слов-паразитов. Первую попытку систематизировать дискурсивные единицы предпринял российский лингвист Ю.В. Дараган. В основе его классификации лежит

гипотеза о том, «что слова-паразиты отражают внутреннее программирование высказывания и мыслительные процессы, связанные с реализацией сценария порождения высказывания» [1]. Таким образом, исходя из его исследования, слова-паразиты можно подразделить на три большие группы: установочные маркеры (ориентационные); программирующие маркеры (маркеры планирования, маркеры концептуализации, маркеры контроля, маркеры поиска, маркеры коррекции); «гипертекстовые» маркеры (оценочные маркеры, маркеры-апеллятивы) [1].

Достаточно часто встречается такое мнение, что слова-паразиты заполняют паузы хезитации и принимают участие в ритмической организации фразы, однако, это не является их основной функцией. Дискурсивные единицы выполняют различные функции в контексте, например такие, как обозначение начала речи, поддержание интереса к собеседнику, контроль порядка слов, выжидание времени, поиск сочувствия у собеседника, оправдание, выражение эмфазы, высказывание несогласия, поиск рефлексии в собеседнике, подведение выводов [1]. Понимание функций слов-паразитов в контексте на одном языке предоставляет возможность найти точные эквиваленты слов при их переводе на другой язык.

Проблема перевода дискурсивных маркеров очень актуальна сейчас. Известно, что основной причиной ошибочного перевода слов-паразитов является отсутствие четких эквивалентов, которые были бы зафиксированы в словарях. Если высказывание содержит слова-паразиты, то, как правило, при его переводе нежелательно пренебрегать имплицитным смыслом, которое содержится в высказывании. Переводчик может прибегнуть к разным способам перевода в зависимости от слова-паразита на языке оригинала. Слова-паразиты являются языковой особенностью отдельного индивидуума, находящегося в условиях определенной эпохи, культуры, социальной группы и возраста [6].

Как показывает переводческий анализ дискурсивных единиц в испанском сериале “La Casa de Papel”, такое лингвистическое явление поддаётся переводу несколькими способами. Наиболее часто употребляемый приём перевода слов-паразитов – это калькирование, применение которого не вызывает особой сложности, так как зачастую в обоих языка (в испанском и английском) присутствуют слова с одинаковой смысловой нагрузкой. Например, английское наречие, выражающее одобрение, *well* эквивалентно испанским *vale* или *bién* (рус. «хорошо», «ладно»), союз *and*, являющийся также дискурсивной единицей, сопоставим с испанскими *y/e* (рус. «и») и т.д. Интересным представляется использование антонимического приема перевода. Вопросительное предложение *Estás bien, ¿no?* (рус. «Ты в порядке?») переводится на английский язык, как *Are you okay, right?*. Частица *no* используется говорящим в данной коммуникативной ситуации как дискурсивная единица. Заведомо ложное отрицание характерно для испанского языка, однако оно не несет в себе коннотацию отрицания, скорее наоборот. Интересно, что в отличие от испанского языка, в русском языке, как и в английском, нетипично употребление в вопросах частицы *нет*. Довольно часто переводчики прибегают к приему опущения. Вопросительное предложение *¿Estamos loco o qué?* (рус. «Ты сумасшедший или как?») при переводе на английский язык преобразуется в *Are you crazy?* (рус. «Ты сумасшедший?»). Испанская дискурсивная единица *o qué* (рус. «или что?», «или как?») в вопросах обычно употребляется в разговорной спонтанной речи, в то время как для английского языка является непривычным выражением. Это объясняет тот факт, почему иногда переводчики используют прием опущения во избежание грамматической и лексической неточности. Ещё одним приемом перевода слов-паразитов является использование контекстуальной замены. Когда в одном из эпизодов сериала между героями происходит спор, в потоке речи один из них резко выпаливает *venga ya*. Словарное значение слова *venga* при переводе на английский язык – *come, go*, а наречие времени *ya* эквивалентно английскому *now* [7]. Однако перевод *come now* или *go now* был бы

грамматически и стилистически неправильным в данном контексте, поэтому, исходя из речевой ситуации, на английский язык данное сочетание лексических единиц было переведено, как *stop* (рус. «остановись»). При переводе на русский язык мы можем наблюдать ту же ситуацию. Точного эквивалента фразе *venga ya* нет, поэтому с помощью контекстуальной замены можно перевести данное словосочетание как *хватит уже или прекрати уже*.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что перевод слов-паразитов представляет собой непростую задачу для переводчика и во многом зависит от конкретной коммуникативной ситуации. Сравнительный анализ испанского сериала “La Casa de Papel” показал, какие приёмы перевода используются чаще всего при передаче дискурсивных единиц в разговорной речи испанцев на английский язык. Переводчику, в первую очередь, необходимо учитывать контекст и обладать обширными фоновыми знаниями о культуре носителей языка оригинала и языка перевода. В качестве вывода можно отметить, что перевод слов-паразитов всегда требует от переводчика индивидуальных решений, а это значит, что переводчик должен с большим вниманием и ответственностью относиться к оригиналу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Драган Ю.В. Функции слов-паразитов в русской спонтанной речи // Русская филология: сб. Научных работ молодых филологов. – 2000. – №11 – С. 201-219.
2. Антипова А.М. Система английской речевой интонации. Учебное пособие для студентов педагогических по специальности «Иностранные языки»/ А.М.Антипова - М.: Высшая школа, 1979.-130 с.
3. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
4. Арлашкина Т.Ф. Чистота речи. URL: https://arlashkina.ucoz.ru/publ/slova_parazity/ (дата обращения: 07.10.2019).
5. Фирсова Н.М. Испанская разговорная речь / El español hablado – M: Восток запад, 2007. – 250.с.
6. Психолингвистическая функция слов-паразитов в русском языке. Режим доступа: <https://revolution.allbest.ru/languages/> (дата обращения: 22.09.2019).
7. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-испанский/> (дата обращения: 22.09.2019).

УДК 802.809

Б.А. Спиридонова, В.Н. Варламова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА АНГЛИЙСКИХ И ИСПАНСКИХ ПОСЛОВИЦ – СОМАТИЗМОВ

Фразеологические единицы, поговорки и пословицы представляют собой своеобразную «автобиографию народа», «зеркало культуры» [1, с. 38]. Каждая единица отражает многолетний процесс развития и становления народа, его культуры и жизни в целом. Все эти культурные знания, образы, стереотипы и установки фиксируются в сознании человека и передаются далее, формируя картину мира, в том числе и языковую, для будущих поколений. Изучением этих явлений занимается лингвокультурология, наука, одной из ключевых задач которой является изучение и выявление способов, с помощью которых язык отражает, хранит и передает культуру. Пословицы выступают в роли одного из таких способов. Мы полагаем, что вопрос

изучение национально-культурных особенностей неродственных языков, таких как английский и испанский, посредством пословиц является весьма актуальным.

Объектом данного исследования являются английские и испанские пословицы.

Предметом нашего исследования является национально-культурная специфика английских и испанских пословиц-соматизмов. Теоретическую базу нашей работы составляют труды следующих выдающихся ученых: А.В. Кунина, В.Д. Аракина, В.Н. Телия, Д.С. Лихачева, Е.С. Кубряковой, а материалом послужили англо-русские и испано-русские словари пословиц.

Цель настоящего исследования заключается в изучении национально-культурной специфики пословиц на материале английского и испанского языков.

Цель исследования определила следующие задачи: изучить теоретическую литературу по данному вопросу; дать определение понятиям «фразеологическая единица», «пословица», «соматизм» «концепт» и «концептосфера»; отобрать необходимое количество пословиц, связанных с частями тела (соматизмы) и провести сопоставительный лексико-семантический и лингвокультурологический анализ.

В работе использовались следующие методы: метод реферирование теоретической литературы по проблематике, контекстуальный, интерпретационный и сопоставительный методы.

Пословицы входят в состав фразеологических единиц – устойчивых сочетаний слов с осложненной семантикой, которые не образуются по порождающим структурно-семантическим моделям переменных словосочетаний [2, с. 18]. Пословицу можно определить, как грамматически законченное предложение, передающее народную мудрость в поучительной форме [3, с. 246]. По словам А.В. Кунина, пословицы изучаются именно как фразеологические единицы, которым присущи определенные особенности: семантические, стилистические и структурные [4, с. 29].

В нашей работы мы рассматриваем особый вид пословиц: пословицы-соматизмы. Соматизмы (от греч. *sōma*, «тело») – лексическая группа, тематика которой связана с частями человеческого тела. В лингвистику данный термин был введен Ф.О. Вакком, который занимался изучением эстонских фразеологизмов, которые он и называл соматическими [5, с. 10]. Интерес ученых к этой лексической группе определяется тем, что все окружающее нас мы познаем постепенно, но всегда с помощью собственных инструментов – частей тела.

Говоря о пословицах-соматизмах, мы охватываем большую концептосферу по тематике «человек». «Концепты – это единицы сознания и информационной структуры, отражающей человеческий опыт. Концептом называют также «оперативную единицу памяти, всей картины мира, квант знания» [6, с. 90]. Определение «концептосферы» впервые было введено Д.С. Лихачевым. Он полагал, что концепты не могут существовать изолированно, так как вербализованные они и составляют концептосферу языка. Изучение концептосферы предполагает непосредственную связь с культурой конкретного народа.

Учитывая то, что в нашем исследовании мы затрагиваем два языка, а значит и две разные культуры, то необходимо упомянуть о таком явлении как культурный код. По мнению В.Н. Телия, культурный код – это вторичные знаковые системы, которые используют различные формальные и материальные способы для кодирования одинаковых содержаний, но отражают уникальную национально-культурную специфику и картину мира каждого конкретного народа [7, с. 198]. Культурные коды универсальны, но в каждой отдельной культуре проявляются по-своему, вселяя национальных дух в стандартные понятия.

Перейдём непосредственно к анализу пословиц. Нами было отобрано 15 пословиц из каждого языка, ввиду ограниченного объема работы. Основываясь на лексико-семантическом принципе, мы используем сопоставительный анализ и делим пословицы на три группы. Результаты представлены в таблице 1:

Таблица 1. Группировка пословиц по семному составу

Совпадают по семному составу	Частично схожие по семному составу	Не совпадают по семному составу
<p>1. Wash one's hand - Lavarse los manos - Умывать руки</p> <p>2. See a mote in brother's eye, but do not see the beam in your own - Ver la paja en el ojo ajeno y no ver la viga en el propio - В чужом глазу соломинку видишь, а в своём не видишь и бревна.</p> <p>3. An eye for an eye - Ojo por ojo - Око за око</p> <p>4. What the eye doesn't see, the heart doesn't grieve over - Ojos que no ven, corazón que no siente - Чего глаз не видит, о том сердце не болит.</p> <p>5. Don't look a gift horse in the mouth - A caballo regalado no se le mira el colmillo - Даренному коню в зубы не смотрят.</p> <p>6. Caught with a hand in the cookie jar - Pillar con los manos en la masa - Поймать с поличным.</p>	<p>1. Bite the hand that feeds - Cría cuervos y te sacarán los ojos - Пригреть змею на груди.</p> <p>2. Two heads are better than one - Cuatro ojos ven más que dos - Одна голова хорошо, а две еще лучше.</p> <p>3. Make money hand over fist - Tener bien cubierto el riñón - У него денег куры не клюют.</p> <p>4. Neck or nothing - Tener riñones - Волков бояться – в лес не ходить.</p> <p>5. Cost an arm and a leg - Costar un riñón – Стоить целое состояние.</p> <p>6. Pulling one's leg - Calentar la cabeza - Обвести вокруг пальца.</p> <p>7. Give right arm to do something - Daria todo el oro del mundo - Продать душу дьяволу.</p>	<p>1. Look with your eyes not your hands - Tocan con los ojos y miran con las manos - Смотри глазами – выбирай сердцем.</p>

В ходе сопоставительного анализа соматизмов определяются их изоморфные и алломорфные черты. В итоге, мы выявили расхождение, полное и частичное совпадение пословиц по семному составу. Схождения обусловлены, в первую очередь тем, что обе культуры считаются христианскими, со схожими ценностями и единым источником этих ценностей – Библией. Во-вторых, существует набор универсальных явлений, которые могут быть одинаково отражены в каждой культуре. Например, проявление черт уважения и воспитанности, свойственных каждой культуре, выражается через известную пословицу: «Даренному коню в зубы не смотрят». Во втором столбике таблицы мы рассматриваем пословицы, в целом передающие один смысл, но с использованием разных элементов, то есть соматизмов, характерных для каждой культуры. Например, “Two heads are better than one – Cuatro ojos ven más que dos”, в испанском варианте «голова» заменена на «глаза» или “Bites the hand that feeds him - Cría cuervos y te sacarán los ojos”, где «кусать руку» заменено на «выколоть глаза». Глаза “ojos” являются важным органом в испанской культуре, они ассоциируются с внимательностью и по значимости приравниваются к сердцу “Tocan con los ojos” – ощущать глазами. Примечательно, что почка “riñon” является самым важным органом в испанской культуре, что подтверждается фразой “En el riñón de España — в центре Испании”. Интересно, что страх физиологически связан с функцией почек, но здесь они ассоциируются с храбростью, т.е. характеристиками, противоположными страхау – “Tener riñones” (быть смелым). Почки также связывают с функцией дороговизны – “Costar un riñón” (стоить почки). В английском же языке этот смысл передается с помощью выражения “Cost an arm and a leg”, что наводит на мысль о важности и значимости этих частей тела для английской культуры. Без руки/ноги невозможно

полноценное функционирование и, ради выполнения чего-то крайне важного, англичанин «отдаст свою правую руку» (give right arm), а испанец «отдаст все золото мира» (daria todo el oro del mundo) лишь бы сделать это. Полное расхождение обусловлено тем, что пословицы имеют в составе разные соматизмы и, в отличие от второго столбика, это влияет на их семантику, но, в целом, пословицы можно отнести к явлению «познание мира», где у англичан в приоритете зрительное восприятие (look with your eyes), у испанцев тактильное (miran con las manos), а русский будет руководствоваться чувствами (выбирай сердцем).

Таким образом, наше исследование демонстрирует/доказывает функциональную значимость пословиц как носителя национально-культурных особенностей. С помощью пословиц мы смогли определить схожие и особые черты двух разных культур, а также выявили причины, которые легли в основу расхождений, что, в свою очередь, определило национальную специфику каждой культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Dundes A. Interpreting folklore. Bloomington, 1980. – 304 с.
- 2.Кунин А.В. Что такое фразеология. - М.: Наука, 1966. – 93 с.
- 3.Большая российская энциклопедия, 2015. Том 27. – 766 с.
- 4.Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка.- М.: Высшая школа, 1986. – 336 с.
- 5.Вакк Ф. О соматической фразеологии эстонского языка // Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей. Баку, 1968. – 23 с.
- 6.Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З.Демьянков, Ю.Г.Панкрац, Л.Т.Лузина – М.: Изд-во Моск.госу. ун-та, 1996. – 245с.
- 7.Телия В.Н. Русская фразеология. М.. Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

УДК 811.581

К. Я. Хаммуд, С. В. Кольцова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА СОВРЕМЕННЫЙ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Любой язык – это явление постоянно изменяющееся и развивающееся со временем. В условиях глобализации, особенно значимым способом пополнения и изменения языка являются заимствования. Важно отметить, что при появлении в языке нового слова, пришедшего из другого языка, оно проходит процесс ассимиляции.

Вопрос заимствований активно освещается в работах отечественных лингвистов, таких как И. В. Арнольд, исследовавшей заимствованные слова в «Лексикологии современного английского языка», а также Г. Б. Антрушиной, рассматривавшей данную тему в «Лексикологии английского языка. English Lexicology». Наиболее известными работами, связанными с заимствованиями в китайском языке, являются «Терминология и заимствования в современном китайском языке» В. В. Иванова, а также работы И. Д. Кленина. В зарубежной лингвистике вопросом заимствований занимались такие исследователи как Сара Томсон, Лю Цзюань, а также Лю Чжэнтань.

На данный момент, изучение явления заимствования как процесса взаимодействия двух языков особенно актуально в силу развития культурных, экономических и политических связей между Китайской Народной Республикой, Великобританией и США [1]. Наличие многочисленных культурных контактов между представителями двух наций дает обширное поле для исследования влияния английского языка на китайский.

Целью данной работы является анализ влияния заимствований на структуру языка-реципиента, в нашем случае китайского, а именно на изменение фонетической структуры слова, в частности моносиллабизма, присущего языку, а также на длину слова-заимствования.

«Заимствование — это элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т. п.), перенесённый из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой» [2, с. 158]. Ю. С. Сорокиным, данный процесс рассматривался как двусторонний, то есть подразумевалась не просто передача лексической единицы из одного языка в другой, а ассимилирование данной единицы в системе языка, а также ее преобразование на разных уровнях [3].

Для китайского языка как изолирующего, в первую очередь характерен моносиллабизм. Слова в китайском языке делятся на значимые слоги, то есть в исходном китайском слове не может существовать слог, не имеющий своего собственного значения. В силу того, что английский язык является аналитическим, его формально-структурные характеристики в большей степени совпадают с китайским языком. Так, например, английский язык, как и китайский, является превалирующим односложным языком. То есть, большая часть слов в английском и китайском языках состоят из одного-двух смыслообразующих слогов.

Следуя классификации Э. Хаугена, выделяются два основных типа заимствований: собственно заимствования и гибридные заимствования [4]. Собственно заимствования делятся на следующие типы:

- 1) Фонетические;
- 2) Семантические;
- 3) Фонетико-семантические;
- 4) Семантико-фонетические.

В данной статье проводится компонентный анализ фонетических, семантических и фонетико-семантических заимствований [5].

Семантические заимствования

Особенностью семантических заимствований (табл.1) является то, что они с точностью передают исходное слово, но для этого используются исходно китайские морфемы, уже обладающие собственным значением.

Таблица 1. Семантические заимствования

Английский язык (язык-источник)	Китайский язык (язык-реципиент)	Значение иероглифов
brain drain	人才外流 (réncái wàiliú)	人才 – талантливый человек; 外流 – утечка за границу.
bachelor party	光棍会 (guānggùnhuì)	光棍 – холостяк; 会 – собрание, приходить.
selfie-stick	自拍杆 (zìpāigān)	自 – сам себя; 拍 – фотографировать; 杆 – палка.
trolling (mean jokes)	恶搞 (Ègǎo)	恶 – злой; 搞 – заниматься, дело.

恶搞 (Ègǎo) – троллинг. В интернет сленге данное выражение означает «шутить злые шутки», издеваться над собеседником, тем самым выставляя его слабые стороны на показ. При заимствовании в китайский язык данное слово приобрело значение «делать что-то злое». Интересно, что в данном случае не было использовано слово 笑话 (xiàohua) – шутка. В силу менталитета китайцев, которые уважительно относятся не только к старшим, но и к своим близким, даже интернет-шутки воспринимаются как злое деяния, нежели юмор.

Фонетические заимствования

В данном случае заимствуется только фонетическая оболочка слова, а не ее семантическая сущность. Рассмотрим некоторые примеры фонетических заимствований (табл.2).

Таблица 2. Фонетические заимствования

Английский язык (язык-источник)	Китайский язык (язык-реципиент)	Семантическое значение иероглифов
party	趴体 (pātǐ)	趴 – лежать; 体 – тело.
I love you	爱老虎油 (ài lǎo hǔ yóu)	爱 – любить; 老 – старый, мудрый; 虎 – тигр; 油 – масло.
bar	吧(bā)	吧 - хлоп!, шлёт!
cool	酷 (kù)	酷 - жестокий, беспощадный
oh, yes!	呕咄 (ōu yè)	呕 – ой!; 呶 – междометие.

Жаргонное заимствование 爱老虎油 (ài lǎo hǔ yóu) означающее английское выражение “I love you”, также перенимает только его фонетическую оболочку, но при этом каждая морфема отдельно несет свое собственное семантическое значение, не влияющее на совокупное значение. Впервые данное выражение появилось в виде заимствования в фильме «Однажды в Китае 3», где одна из главных героинь обучает английскому другого героя, который после нескольких попыток все же произносит фразу, но на китайский лад.

Фонетико-семантические заимствования

Особенностью данного способа является то, что фонетическую оболочку слова-заимствования перенимает первая морфема, а семантическую суть слова несет в себе вторая морфема [6].

Таблица 3. Фонетико-семантические заимствования

Английский язык (язык-источник)	Китайский язык (язык-реципиент)	Семантическое значение иероглифов
mini skirt	迷你裙 (mínlíqún)	迷你 – мини; 裙 – юбка.
break-dance	霹雳舞 (pīlìwǔ)	霹雳 – удар, раскат грома; 舞 – танец.
manga	漫画 (mànhuà)	漫 – утопать, выходить из берегов, распространяться; 画 – рисовать.
bye-bye!	拜拜 (báibái)	拜 – кланяться.
rave	锐舞 (ruìwǔ)	锐 – острый, стремительный, лучший; 舞 – танец.

Проведем более подробный анализ одного из приведенных в таблице 3 примеров.

Break-dance – вид современного танцевального направления, для которого характерны резкие, силовые движения. В первой части китайского эквивалента было использовано слово 霹雳, которое помимо словосочетания «раскат грома» в китайском языке, также может означать характерное для брейк-данса врачающееся движение и изначально было заимствовано из слов b-boy и b-girl (означают танцоров брейк-данса). В данном случае, при использовании 霌雳, движения данного танцевального направления сравниваются с резкостью, неожиданностью, мощью громового удара. Кроме того, 霌雳 может относиться и к музыке, под которую танцуют брейк-танцеры.

Чаще всего это хип-хоп, отличительной чертой которого являются громкие, яркие биты, их можно сравнить с раскатом грома.

Исходя из проведенного анализа англоязычных заимствований в китайском языке можно сделать несколько выводов. Говоря о влиянии на функционально-структурную сторону китайского языка, в первую очередь, важно указать на изменение длины китайского неологизма. При заимствовании англоязычных слов, в особенности, семантических заимствований, можно отметить, что длина слова в китайском увеличивается до трех, четырех, а иногда и пяти морфем. В случае же с фонетическими заимствованиями, новообразованное слово в китайском языке изменит свою длину только в том случае, если исходное состоит из двух и более морфем. Таким образом, англоязычные заимствования имеют влияние на удлинение слова, что не является характерной чертой китайской морфологии. Кроме того, в примерах фонетических заимствований четко прослеживается десемантизация элементов, используемых для передачи фонетической оболочки слова, что имеет прямую связь с моносиллабизмом китайского языка, который теряет свои характерные свойства.

Также, ассимиляция англоязычных заимствований в китайском языке оказывает влияние на культурные особенности китайского народа, происходит приобщение к западным традициям и ценностям.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Митчелл П.Дж., Зарубин А.Н. Чинглиш – культурный феномен // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2013. №1. С. 69–80.
2. Добродомов И. Г. Заимствование // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия. 1990. С. 158-159.
3. Сорокин Ю. С. Развитие словарного состава русского литературного языка 30-90-е годы XIX века. М.-Л.: Наука, 1965. 565 с.
4. Хауген Э. Процесс заимствования // Новое в лингвистике. 1972. №6. С. 344-382.
5. Буров В. Г., Семенас А. Л. Китайско-русский словарь новых слов и выражений. М.: Восточная книга, 2007. 736 с.
6. Перфильева Н. В., Пэйпэй Х. Способы ассимиляции английских заимствований в китайский язык // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. № 2 (9). С. 287-301.

УДК 821.111-1

А. Чеснокова , В.Н. Варламова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МИФОЛОГЕМЫ «ПТИЦА» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОЗЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА)

В мировой мифологии, а также литературе, образ птицы является древнейшим архетипическим образом. Изучению особенностей мифологем, в частности мифологеме «птица», посвящено множество научных трудов, однако с точки зрения когнитивистики, данный вопрос остаётся открытым. В связи с этим мы полагаем, что вопрос необходимости дальнейшего изучения информационного потенциала мифологемы «птица» на материале современной англоязычной художественной литературы является **актуальным**. На основе отрывков англоязычной литературы II половины 20 века нами была проанализирована мифологема «птица», а также рассмотрены основные модели мифологических фреймов, способы их актуализации и проведено декодирование авторского замысла. Данная работа может быть полезной для более глубокого понимания мифологемы «птица» с точки зрения когнитивистики и

дальнейшего изучения её информационного потенциала. Материалом для исследования в данной работе послужила англоязычная проза второй половины 20 века.

Целью работы является изучение когнитивных особенностей мифологемы «птица» и их реализации в художественном тексте. В работе использовались следующие методы: метод рефериования теоретической литературы по проблематике, метод семантического анализа для определения значений фактического материала, метод интерпретационного анализа.

Говоря о культурной памяти человека, важно отметить миф, так как ему отведено особое место. Мифы в культурной памяти позволяют сохранять определённый образ, даже при изменении его значения [1]. Опираясь на исследование А.А.Потебни, можно утверждать, что миф объединяет образ и значение предмета, явления или ситуации, откладываясь в языковом сознании человека в образе стереотипа. Отражая стереотипность, миф способен отождествлять как денотат, так и слово [2]. По мнению А.Ф.Лосева, миф также можно охарактеризовать как «обобщение» [3]. Миф и фрейм характеризуются двойственной природой в плане организации, поэтому мифологема «птица» нами рассматривается как фрейм, выражающийся через содержание мифа в виде стереотипной ситуации. Под «мифологическим фреймом» в настоящей работе мы понимаем заранее известное значение в виде представлений в памяти человека. А. Ф. Лосев разделил миф на структуру в виде «ядра» (центрального содержания) и второстепенных элементов мифа (периферия) [3, с.24]. Опираясь на структуру А.Ф.Лосева, можно выявить три основные модели, по которым происходит актуализация мифологического фрейма в художественных текстах: а/ по центральному, вершинному признаку; б/ по периферийному признаку; в/ актуализация нескольких мифологических фреймов с общим или разными вершинными признаками. Авторы художественных тестов используют как готовую структуру мифа, так и ядро мифа модифицируя его второстепенные элементы. По мнению И.Р.Гальперина, миф может выступать субъективным авторским пониманием явлений и отношений между ними, а также может использоваться с учётом определённой значимости для читателя, а именно с политической, экономической и других точек зрения [4].

Мифологема является лингвистической объективизацией мифа. В 1941 году в монографии «Введение в сущность мифологии» К. Г. Юнгом и К. Керенни было введено понятие «мифологема». Мифологему можно определить, как конкретную интерпретацию универсального архетипа (структурного элемента коллективного бессознательного с точки зрения психологии, и исходной языковой формы с точки зрения лингвистики) в любой из форм человеческой деятельности [5]. Мифологема может обладать широким набором функций. Мифологемы, сливаясь в единый художественный образ, образуют символ. Именно поэтому символ «птица» обладает многослойным смыслом, благодаря слиянию нескольких мифологем. Мы придерживаемся мнения, что использование авторами мифологемы «птица» требует высшей степени осмыслиения данного семантического образа. Как правило, в литературе автор использует мифологему «птица» как маркер прецедентности и интертекстуальности, так как функция мифологемы заключается в осуществлении связи между глубинной сюжетно- логической структурой текстов. В данной статье мифологема рассматривается как фрейм, введённый в художественный текст в готовом виде. Мифологема служит 1) средством акцентуации прецедентности; 2) средством создания сюжетной линии; 3) репрезентантом концептуальной информации.

Структура, извлечённая из человеческой памяти и разнородные наблюдения, объединенные в одно целое называются фреймами. По мнению многих учёных, фрейм существует в концептосфере. «По определению академика Д. С. Лихачева, и концепты, и концептосфера – ненаблюдаемые ментальные сущности, [...],

мыслительные картины, схемы, символы, понятия, фреймеры (фреймы)» [6 с.5]. Таким образом, фрейм является отражением обобщённых и закреплённых в опыте человека представлений о предметах, явлениях, ситуациях. По мнению Б.М.Величковского, существование фрейма в памяти человека возможно в форме концепта (декларативного знания) и последовательности определённых действий (процедурного знания), тем самым занимая особое место в памяти человека [7]. Концепт обобщает миф. Вслед за Ю. Н. Караполовым, который ввёл в языкознание понятие «прецедентный текст», будем считать прецедентным - текст, значимый для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющий сверхличностный характер, т.е. хорошо известный широкому окружению данной личности, обращение к которому происходит многократно в дискурсе данной личности [8, С.216]. Под интертекстуальностью понимается особое качество определённых текстов, взаимодействующих в плане содержания и выражения с иными текстовыми целыми или их фрагментами [9].

Обратимся непосредственно к примеру английской литературы второй половины 20 века Ю.Уэлти “The Worn Path”. В данном рассказе реализуются все три функции мифологемы, именно поэтому мы выбрали только его для данной статьи, как пример подобных анализов других произведений. В отрывках рассказа, используемого в данной статье, создаётся ассоциация с мифом о птице Феникс. Центральный, вершинный элемент мифа - возрождение. Согласно древнегреческой мифологии Феникс – птица, похожая на орла с ярко-красным оперением, способная сжигать себя и возрождаться из пепла. Феникс считается символом вечного обновления. В данном рассказе информационное содержание мифа находится в «центральной части» мифологического фрейма и направлено на создание образа персонажа. Мифологема в рассказе представлена аллюзией на миф о птице Феникс, в виде главного героя - афроамериканки преклонного возраста по имени Феникс Джексон, вынужденной ходить в город за бесплатным лекарством для больного внука, преодолевая холмы, ручьи, колючую изгородь. Автором подчёркивается старость и немощность героини: «She was very old and small and she walked slowly in the dark pine shadows, moving a little from side to side in her steps, with the balanced heaviness...Her eyes were blue with age.” [10 с. 464]; “Old Phoenix would have been lost if she had not distrusted her eyesight and depended on her feet to know where to take her. Moving slowly from side to side, she went into the building, and into a tower of steps, where she walked up and around until her feet knew to stop” [10 с. 464]. “My grandson. It was my memory had left me. There I sat and forgot why I made my long trip” [10 с. 465]. Каждый раз женщина преодолевает трудности на пути, добирается до цели и, получив лекарство для больного внука, спешит назад. Феникс осознаёт, что не может умереть, не должна сдаваться, и пока способна передвигаться, должна спасать внука, кроме неё у него нет родных: “Phoenix went on. We is the only two left in the world. He suffer and it don't seem to put him back at all. He got a sweet look. He going to last.” [10, с. 469]. В рассказе актуализируется основное символическое значение мифологемы «Феникс» - «возрождение», а информационное пространство мифа переплетается с замыслом писательницы – в виде несгибаемой женщины, «сжигающей» себя как птица феникс и, достигнув цели, - «возрождается»: “She lifted her free hand, gave a little nod, turned around and walked out of the doctor's office. Then was her slow step began on the stairs, going down” [10, с. 469].

Таким образом, мифологема «Феникс» не только является средством создания сюжетной линии, но и способствует созданию образа героини. Информационное поле мифологемы реализуется на уровне целого рассказа, делая «прецедентный текст» мифа и сам рассказ тождественными. Благодаря тому, что информационное поле мифа встраивается в информационное пространство рассказа, автор глубже проникает и раскрывает своего персонажа. «Феникс» полностью реализуется на уровне целого текста. В анализируемом произведении мифологема выступает как средство

акцентуации прецедентной информации и как способ раскрытия концептуальной информации, т.е. читатель проникает в глубинные содержательные структуры художественного произведения и понимает замыслы автора.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Потебня А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 62 с.
- 2.Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. - Т.1. Статьи по семиотике и топологии культуры. – Таллин: Александра, 1992.
- 3.Лосев А.Ф. Миология греков и римлян / Сост. А.А.Тахо-Годи; общ. ред. А.А.Тахо-Годи и И.И. Миханькова. – М.: Мысль, 1996. – 975 с.
- 4.Гальперин И.Р. Информативность единиц языка / Учеб. пособие для вузов. – М.: ВШ, 1974. – 173 с.
- 5.Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. Пер. с англ.-К.: «Государственная библиотека Украины для юношества», 1996. – 226 с.
- 6.Тентимишова А. К. Концепт и концептосфера в исследованиях ученых-лингвистов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 226–230. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46223>. (Дата обращения 14.08.19)
- 7.Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1982 – 336с.
- 8.Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во Наука, 1987. – 363 с.
- 9.Чернявская В.Е. Лингвистика текста: поликодowość, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. – М.: Книжный дом «Либроком» , 2009. – 248 с.
- 10.Laurie G. Kirschner, Stephen R. Mandell. COMPACT Literature: Reading, Reacting, Writing C1. – USA: MLA, 2017– 1684 р.

УДК 81-25

А. Н. Чернышева, О.В. Анисимова
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФОНЕМ В ЛИВЕРПУЛЬСКОМ ДИАЛЕКТЕ «SCOUSE»

Данная работа посвящена анализу произносительных особенностей диалекта английского языка, распространенного в графстве Мерсисайд и носящего название Скауз. Чаще всего он ассоциируется с Ливерпулем, по этой причине его также называют Ливерпульский диалект. Изучение диалектов является чрезвычайно важным и дает бесценный материал, во-первых, для полного понимания структуры языка, поскольку язык в целом, помимо грамматических, пунктуационных, лексических и прочих аспектов складывается из многообразия произносительной нормы. Во-вторых, позволяет здраво оценить особенности становления и развития литературной нормы, различных социальных и профессиональных говоров. Таким образом, актуальность исследования диалекта Скауз обусловлена, в первую очередь, необходимостью комплексного рассмотрения закономерностей и особенностей английского языка, который позволит через призму частных фонетических отклонений сделать выводы и прогнозы относительно дальнейшего развития данного территориального диалекта и языка в целом, а также выявить основные отличия от произносительной нормы и их причины.

Целью исследования является систематизация и совершенствование имеющихся знаний о существующих фонетических расхождениях в произношении фонем в диалекте Скауз и стандартной британской норме. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: изучить понятия «диалект» и разграничить такие явления, как социолект, вариант языка; выявить и детально рассмотреть основные фонетические особенности произношения фонем в Ливерпульском диалекте; проанализировать видео- и аудиоматериалы, предоставленные носителями Сказуза, а

также выявить соотношение употребления в них диалектного и нормированного произношения.

Обращаясь к вопросу о вариантах языка, необходимо отметить, что английский считается международным и насчитывает около 378 млн. носителей. В мире он существует в виде множества разновидностей и вариантов. Само понятие вариант является обобщающим для таких терминов как диалект, социолект, национальный вариант языка и т.д., а значит, и наиболее широким. Д. Брозович отмечает, что «национально негомогенный стандартный язык существует в принципе только как абстракция, а фактически и в устной, и в письменной форме реализуется в виде вариантов» [1]. Из этого вытекает, что вариантами языка являются любые его реализаций, в которые входят профессиональный говор, диалекты, социолекты, а также национальные варианты языка. Для соотнесения терминов «диалект» и «национальный вариант» необходимо подробнее рассмотреть данные понятия. По определению Л. М. Андрюхиной «диалект является территориально замкнутой разновидностью языка, ограниченной сферой народно-разговорной речи и противостоящей нормированной литературной речи» [2], т.е. формой существования языка, присущей ограниченному количеству людей, связанных территориальной общностью. Национальный вариант языка, по мнению А. Д. Швейцера представляет собой «совокупность территориального ограниченного варианта литературного языка и расположенных в пределах его ареала территориальных диалектов» [3]. Таким образом, национальный вариант языка – это более широкое понятие. Он может иметь литературную разновидность, а также и включать в себя различные диалекты.

Основная отличительная черта Скауза, как и любого другого диалекта – различия в артикуляции и, соответственно, последующем воспроизведении варианта фонемы, т.е. проявления свободного варьирования в формах реализации фонем. В рамках проведенного исследования, для создания наиболее полной классификации, использовались данные из электронного источника [4], а также информация, полученная при анализе аудио- и видеоматериалов.

Таким образом, были выявлены и подтверждены следующие произносительные особенности диалекта Скауз. К примеру, наибольшее количество вариантов произносительной нормы в ливерпульском диалекте существует для согласного звука /t/, который по стандартной произносительной норме является сильным глухим, взрывным и аспирированным звуком. В Ливерпульском диалекте он, согласно положению в слове, может произноситься как двухфокусный (взрывной и фрикативный) /tʃ/ и как фрикативный /h/, и в редких случаях как сонант /r/. Однако три данных звука никогда не будут употребляться в одинаковом фонетическом окружении, так как находятся в отношениях дополнительной дистрибуции. Сонант /r/ может произноситься как дрожащий звук (например, в шотландском диалекте), или не произноситься в зависимости от фонемного окружения. В суффиксе -ing согласный звук /g/ не только не читается, но и не оказывает влияния на предшествующий альвеолярный носовой /n/, то есть ассимиляция не происходит и звук не становится велярным. Гласные звуки ливерпульского диалекта также имеют большое количество характерных черт, часто проявляющихся в речи носителей Скауза. К наиболее распространенным можно отнести произношение звука переднего ряда высокого подъема /ɪ/ чуть более похожего на /e/. При произнесении этого звука рот приоткрывается сильнее, чем в британской норме. Также при анализе аудио- и видеоматериалов можно часто наблюдать тенденцию к воспроизведению гласного звука низкого подъема смешанного ряда /ʌ/ как звука высокого подъема заднего продвинутого вперед ряда /ʊ/.

Для иллюстрации и подтверждения описанных произносительных особенностей был проведен эксперимент, заключавшийся в составлении текста с высокой концентрацией слов, содержащих фонемы, имеющие яркие характерные отличия в

произношении носителей ливерпульского диалекта. Далее данный текст был предложен пяти носителям для озвучивания. Впоследствии проведен сравнительный анализ для определения статистики употребления диалектных вариантов и нормированных произнесений предложенных слов. Возраст респондентов варьируется от 16 до 35, при этом Ливерпуль является родным городом для каждого из них. В большинстве случаев данный эксперимент подтвердил имеющиеся представления, одновременно указав на то, что даже носители диалекта могут произносить нормированный вариант фонемы. Так, у одного из респондентов в проанализированном видеоролике в 1 из 5 случаев произнесение слова “book” в конце слова проявился глухой велярный заднеязычный взрывной согласный звук /k/. Также в процессе анализа аудио- и видеоматериалов не была подтверждена информация из электронного источника относительно того, что глухой фрикативный согласный звук /h/, стоящий в начале слова, в ливерпульском диалекте имеет тенденцию выпадать, то есть не произноситься совсем. Для точного анализа были выбраны два дополнительных видеоматериала, в которых в 10 из 10 случаев звук /h/ был все же произнесен весьма отчетливо. Тем не менее, можно предположить, что на этот факт повлиял юный возраст респондентов. Как отмечает один из опрошенных, в северной и южной частях города диалект может отличаться. Причины этих отличий следующие: уровень благосостояния, профессиональный род деятельности и т.д. Таким образом, не только стандартная британская произносительная норма, но и диалект может распадаться на социолекты. Примечательно, что слово “Liverpool” в одном из 5 случаев было озвучено со стандартным британским произношением, то есть долгий гласный лабиализованный звук заднего ряда высокого подъема /u:/ не прозвучал как особый ливерпульский дифтонг /iu/.

В дальнейшем, для большей точности анализа, были найдены два видеоролика, на которых представлены носители диалекта – девятнадцатилетняя Мэгги, коренная жительница Ливерпуля и Пол Маккартни, солист группы Beatles, также коренной житель Ливерпуля, который, однако, по роду своей деятельности часто путешествовал и утратил множество характерных ливерпульских произносительных особенностей. В данных видеоматериалах были также обнаружены свидетельства, подтверждающие имеющуюся теоретическую информацию. К ним, в частности, относится не нашедший прежде доказательства факт о выпадении глухого фрикативного согласного звука /h/, стоящего в начале слова. На 10 секунде первого видеоролика Мэгги произносит фразу “You can have a chicken at the breakfast”, при произнесении которой, в слове “have”, наблюдается отсутствие первого звука /h/. Также, на протяжении всего видеоролика, 20 раз встречается фонема /k/. В произнесенных Мэгги словах, в тринадцати случаях, можно отчетливо услышать звук /h/. Одновременно в оставшихся семи случаях звук больше напоминает стандартную британскую произносительную норму, что вновь подтверждает факт того, что ливерпульский диалект может варьироваться и у носителей встречаются различные варианты произнесения.

Второй видеоролик представляет собой диалог между Полом МакКартни и Джеймсом Корденом во время шоу “Carpool Karaoke”. Наиболее ярко диалект Скауз проявляется во втором видеоролике – на 39 секунде, когда Джеймс спрашивает Пола, не желает ли он послушать музыку, певец отвечает: “I’d love to.” По британской норме слово “love” (любить, любовь) произносится как [lɪv], то есть с гласным звуком низкого подъема, смешанного ряда, тогда как у Пола отчетливо слышится звук высокого подъема, заднего продвинутого вперед ряда /ʊ/, и слово целиком звучит как [lʊv].

Подводя итог проделанной работе, хотелось бы вновь подчеркнуть, насколько необычно и специфично звучат некоторые из представленных выше звуков, используемые на месте традиционных. Среди них есть те, что замещаются на уже существующие по норме. Однако в речи жителей Ливерпуля можно заметить и звуки,

которые представляют из себя что-то совершенно новое, к примеру, модификация звука /k/ или появление в речи новых дифтонгов /ɪu/ и /ɪi/. В целом, следует отметить, что отличий от стандартного британского произношения довольно много, что может повлечь трудности в понимании речи жителя Ливерпуля для представителя другого диалекта или носителя стандартной британской произносительной нормы. Дальнейшее изучение заявленной темы может быть продолжено за счет углубления в решение некоторых ключевых вопросов, а именно рассмотрения случаев употреблений распространенных выражений, а также изучения просодики: диапазона роста и падения тона, случаев употребления разных видов мелодики, ритма, темпа и т.д.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Брозович Д. Славянские стандартные языки и сравнительный метод // Вопросы языкоznания. 1967. – № 1. – С. 16-19.
- 2.Андрюхина Л. М., Фадеева Н. Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования, 2016. – № 3 (84). – С. 320-330.
- 3.Швейцер А. Д. Литературный английский язык в США и Англии / А. Д. Швейцер. – М.: Высш. шк., 1971. – 200 с.
- 4.Scouse – the Liverpool Accent. URL: <https://pronunciationstudio.com/scouse-accent/> (дата обращения – 05.10.2019).

СЕКЦИЯ «ЛИНГВОДИДАКТИКА И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

УДК 378

А.М. Кочеткова, Е.В. Воронцова
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Не вызывает сомнений, что значительный технологический прогресс, расширение экономических, политических, социальных и культурных связей повысили образовательную значимость изучения иностранных языков в последние десятилетия. Уверенное владение иностранным языком является одним из важных средств межкультурной коммуникации. По мнению Гузиновой М. О., межкультурная коммуникация - это коммуникативное взаимодействие представителей разных культур [1].

Проблема межкультурной коммуникации приобрела особую актуальность, что связано с процессами глобализации, которая стала важным аспектом современной мировой системы, одной из наиболее влиятельных сил, определяющих дальнейший ход развития нашей планеты. Обучение принципам межкультурной коммуникации стало рассматриваться не только с позиции изучения самого языка, но и культуры другой страны, так как для уверенного владения иностранным языком недостаточно знать грамматические правила и иметь достаточный лексический запас, теоретические знания должны дополняться практическими умениями: что, когда, кому и как сказать. Для того, чтобы развить такие умения, необходимо изучать культуру чужой страны.

Развитие глобальной компьютерной сети Интернет воздействует на самые разнообразные области жизни и деятельности человека, информационно-коммуникационные технологии открывают новые перспективы для преподавания и изучения не только иностранных языков, но и культур [2].

Целью настоящей статьи является раскрытие роли социальных сетей как одного из наиболее эффективных средств в развитии межкультурной коммуникации, а также анализ наиболее популярных социальных сетей и выявление самой используемой среди студентов-лингвистов при изучении иностранного языка.

Социальные сети являются инструментом языкового контакта с собеседником-носителем другого языка, который помогает не только преодолевать языковой барьер и улучшать знания, изучаемого языка, но и делится культурой своей страны и историческими традициями. Благодаря возможности напрямую бесплатно общаться с представителями другой культуры, участники коммуникации не только пополняют словарный запас, совершенствуют навыки устной и письменной речи, но и узнают о быте, нравах, обычаях, привычках, национальном характере, национальной кухне, взглядах людей на различные проблемы повседневной жизни. Социальные сети способствуют интенсивному обмену знаниями между общающимися, повышают мотивацию студентов к изучению языка, позволяют осуществлять более гибкий индивидуальный подход к обучению в соответствии с речевыми возможностями каждого учащегося, раскрывают его личностные качества, способности и таланты [3].

Социальные сети предлагают сервисы, рассчитанные на разные категории пользователей, в зависимости от конкретной цели обучения и уровня владения иностранным языком – от элементарного общения в туристической поездке по зарубежной стране до свободного владения на бытовом и профессиональном уровнях [4].

В настоящее время в России одними из самых популярных социальных сетей для изучения языков и общения с иностранцами по праву считаются Busuu.com, «Hi, Jay!»,

и «Tandem», два из которых являются мобильными приложениями. Далее рассмотрим каждую из них.

Busuu.com - социальная сеть, которая предполагает бесплатный учебный контент, возможность общаться с носителями языка и выкладывать текст на проверку. Данная социальная сеть ориентирована на людей, которые обладают базовыми знаниями иностранного языка и не имеют достаточно свободного времени для изучения иностранных языков.

«Hi, Jay» - приложение, позволяющее найти носителей языка, проживающих рядом с обучающимся.

«Tandem» - приложение, в котором предусмотрена удобная система поиска собеседника, позволяющая не только обучаться, но и обучать. Предполагает простую переписку, аудиозвонки и видеосвязь.

На базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого было проведено анкетирование среди студентов-бакалавров по направлению «лингвистика», в котором приняли участие шестьдесят шесть человек. В качестве респондентов выступили учащиеся второго курса. Целью опроса являлось выявление наиболее популярной социальной сети среди студентов-лингвистов при изучении иностранных языков.

Студентам-лингвистам предлагалось, используя шкалу от 0 до 10, оценить степень важности следующих критериев при выборе социальной сети для изучения иностранного языка: автоматическое исправление текста в чате, большое количество участников, возможность договориться о личной встрече, широкий выбор предлагаемых языков, мотивационная составляющая (статистика достижений), возможность обмена аудиофайлами, наличие видеосвязи, простота и удобство в использовании, наличие теста на определение уровня знаний и отсутствие навязчивой рекламы.

Результат опроса показал, что наиболее приоритетными и важными характеристиками, которыми должна обладать социальная сеть, предназначенная для изучения иностранного языка, по мнению студентов, оказались: широкий выбор предлагаемых языков, большое количество участников, возможность быстро договориться о встрече, простота и удобство, отсутствие навязчивой рекламы.

Далее студентам предоставлялась возможность оценить все три исследуемые в данной статье социальные сети по шкале от 0 до 10 по исходным и первоначально предлагаемым критериям и выбрать ту, которой отдают предпочтение они сами.

Согласно данным опроса, представленными на рис.1, наиболее используемой социальной сетью среди студентов-лингвистов оказалось мобильное приложение «Hi, Jay», несмотря на то, что его функциональные возможности (вариативность формата обучения, правила языка, наличие словаря) и мотивационная составляющая были оценены опрошенными в 0 баллов, чего нельзя сказать про «Tandem», который расположился на второй позиции и busuu.com, занявшем последнее место.

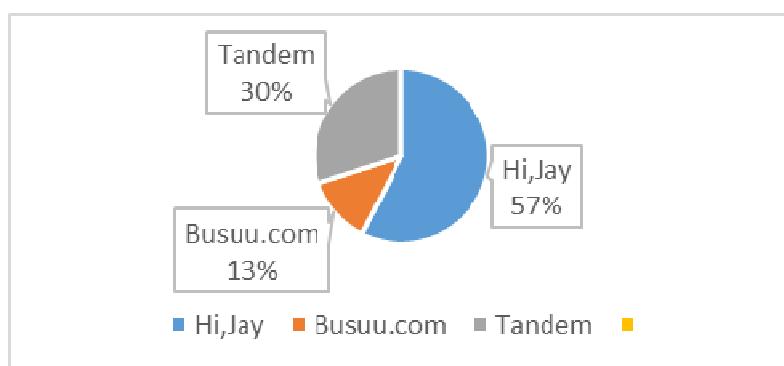


Рисунок 1. Результаты опроса студентов

Анализ полученных в результате социологического опроса данных позволяет сделать вывод о том, что, студенты-лингвисты, выбирая социальную сеть с целью изучения иностранного языка, в первую очередь, отдают предпочтение тем приложениям, которые направлены на поиск носителей языка, проживающих рядом с обучающимися, поскольку именно через общение с иностранцами человек узнаёт не только сам язык, но и культуру страны изучаемого языка, что позволяет проникнуть глубже в языковые нюансы.

Таким образом, социальные сети на сегодняшний день являются одним из самых удобных и эффективных средств развития межкультурной коммуникации, поскольку создают единую коммуникативную среду во всём мире. К их достоинствам можно отнести доступность и простоту, а также широкие возможности, открывающиеся перед изучающим иностранный язык. Люди во всех уголках планеты могут напрямую общаться между собой, разговаривать в режиме реального времени и обмениваться различными файлами. К преимуществам социальных сетей можно также отнести возможность поиска представителей другой культуры, находящихся или проживающих рядом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура, Издательство: Индрик, 2005, 1308 с.
2. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. Учеб. пособие для вузов по специальности "Лингвистика и межкультур. коммуникация". - М. : Логос , 2002. - 224 с.
3. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации // Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал, 2015. — 124 с.
4. Кретинина Г. Межкультурная коммуникация и обучение английскому дискурсу // Высшее образование в России. 2007 N 8. - С. 135-136.

УДК 378.147

А.Д. Савина, Е.Б. Гулк

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ ПО ГУМАНИТАРНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ

Введение. Система современного российского высшего образования ориентирована на процессы интеграции в европейскую и мировую системы подготовки будущих специалистов. Повышение мобильности профессорско-преподавательского состава и обучающихся является одним из критериев оценки эффективности работы вуза. Это приводит к увеличению числа иностранных студентов, как по профильным для инженерно-технического вуза, каким является Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, направлениям подготовки, так и на гуманитарных направлениях.

Цель исследования: разработка модели психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации иностранных студентов к обучению в вузе на гуманитарных направлениях подготовки.

Актуальность исследования определяется важностью процесса адаптации для дальнейшего обучения студента, для сохранения им мотивации в профессиональном становлении, для переживания им ощущения психологического благополучия и удовлетворенности учебой и собой.

Однако, процесс адаптации сопряжен с рядом трудностей, которые заключаются в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, в освоении новых способов познавательной деятельности, более высокого уровня производственной ориентации поведения, в формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений. [1, с.3]

Для иностранных студентов этот процесс усложняется по ряду причин: наличие языкового, межкультурного барьера, опыт взаимодействия с обучающими и обучающимися, который был получен на предыдущих ступенях образования в другой стране.

Кроме того, студенты гуманитарных направлений подготовки сталкиваются с проблемами, связанными с особенностями гуманитарного образования к которым можно отнести: широту и многоаспектность изучаемого контента, высокие требования к коммуникативной компетенции будущего специалиста, сложность методологической и методической базы гуманитарных наук. Прежде всего, это связано с изменившейся ролью гуманитарного образования, трансформацией его содержания, методов и способов, на принципиально иной методологической основе.

Анализ работ Г.А. Бордовского, С.А. Крупник, Г.П. Щедровицкого, Б.Г. Юдина показал необходимость развития технологических возможностей гуманитарного знания, все большей его ориентацией не на объяснение реальности, а на ее трансформацию в ходе деятельности. Авторами подчеркивается необходимость активизации и интенсификации образовательного процесса по гуманитарным направлениям подготовки, повышение его практикоориентированности, через внедрение активных, интерактивных форм и методик обучения, проблемного обучения, поиск новых принципов построения содержания образования, включение студентов в проектную и научно-исследовательскую деятельность, приобретение ими в процессе обучения опыта решения профессиональных задач. А это, в свою очередь, требует включения студентов в систему разноуровневых и разнонаправленных коммуникаций с первых дней обучения в вузе. [2, 3, 4, 5]

Таким образом, иностранные студенты гуманитарных направлений подготовки оказываются в ситуации дополнительных рисков в период адаптации. При этом, традиционной системы языковых курсов и краткосрочной работы адаптеров оказывается недостаточно для решения обозначенных проблем.

Отечественные исследователи (А.П. Тряпицына, С.А. Писарева, С.Н. Степанова, В.С. Ефимов) отмечают необходимость создания в вузе гуманитарной образовательной среды, в которой сочетались бы образование и культура, студенты получали бы опыт формирования новых видов общественной организации, общественного взаимодействия, приобщаясь к инновационному знанию. Вуз должен создавать условия для развития способности и готовности к межкультурному и междисциплинарному диалогу, новаторству, ориентировать студентов на общечеловеческие ценности и образы бытия. [6, с. 13] Это выдвигает задачи разработки модели психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов на этапе их адаптации к обучению в вузе.

Разработанная модель представляет собой систему взаимосвязанных этапов: подготовительный, мотивационный, этап социально-психологического тренинга, этап рефлексии, оценки полученных результатов. Для каждого этапа определены цели, содержание, методы, описан предполагаемый результат.

Целью модели является содействие адаптации иностранных студентов к обучению в вузе. При этом решается ряд задач, которые выступают целями отдельных этапов: 1) разработать целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-критериальный компоненты модели; 2) сформировать готовность студентов к обучению, освоению нового вида учебной деятельности через активизацию их личного опыта, совместное планирование обучения, создание атмосферы эмпатии и со-диалога;

3) создать в ходе социально-психологического тренинга условия для приобретения студентами опыта эффективных межличностных и межкультурных коммуникаций, получения совокупности знаний в области психологии общения, развития коммуникативных характеристик личности, способности реализовывать свою роль в команде; 4) оценить процесс, результат реализации и провести коррекцию разработанной модели.

Подготовительный этап модели ориентирован на диагностику и анализ проблем адаптации иностранных студентов. Диагностический аппарат включает следующие методики:

1. Авторская анкета «Оценка затруднений различных аспектов учебной деятельности иностранными студентами»;
2. Методика «Адаптированность студентов в вузе» (авт. Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылов);
3. Методика «Оценка психологической атмосферы в коллективе» (авт. А.Ф. Фидлер);
4. Методика «Определение индекса групповой сплоченности» (авт. К.Э. Сишор).

На этом этапе определяются студенты с высоким уровнем адаптации к обучению, которые в дальнейшем выступают адапторами для своих одногруппников. Кроме того, на этом этапе организуется взаимодействие иностранных студентов со студентами старших курсов по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Мотивационный этап направлен на формирование готовности студентов к освоению учебной деятельности в новых для них условиях через активизацию их личного опыта, совместное планирование обучения, создание атмосферы эмпатии и со-диалога. Этап предполагает взаимообмен между студентами разных стран опытом довузовского обучения, а также активное взаимодействие с российскими студентами. При этом, со-диалог понимается нами как совместный, обеспечивающий включенность и равноправие всех участников, направленный на поиск и создание нового знания о мире и о себе в мире.

Этап проведения социально-психологического тренинга направлен на приобретение студентами опыта коммуникации при решении учебных и профессиональных задач. Тренинг включает 8 занятий. В подготовке и проведении тренинга активное участие принимают студенты 2 курса. Для будущих педагогов-психологов тренинг является площадкой для прохождения педагогической практики.

Целью социально-психологического тренинга является развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов, развитие навыков внутригруппового взаимодействия, расширение словарного запаса в области психолого-педагогических наук.

Этап рефлексии, оценки полученных результатов ориентирован на повторную диагностику уровня адаптации студентов к процессу обучения. Предполагается, что разработанная модель позволит иностранным студентам успешно пройти период адаптации. Для студентов, которые будут испытывать трудности по окончании адаптационного периода, возможна организация индивидуальной программы их психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, предложенная модель позволит создать условия для успешной адаптации иностранных студентов к обучению в вузе, а также получить опыт решения профессиональных задач студентам старших курсов в ходе прохождения ими производственной практики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Яковлева М.В. Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Улан-Уде, 2000. – 23 с.

- 2.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.
- 3.Крупник С.А. Образование как сфера деятельности и мышления //Педагогика.- 2000.- №4.- с. 2-15.
- 4.Щедровицкий Г.П. Избранные труды – М.: Шк. Культ. Полит., 1995.- 800 с.
- 5.Юдин, Б.Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям /Б.Г. Юдин //Знание. Понимание. Умение. - 2005. - № 3. - С. 129-138; № 4. - С. 104-110.
- 6.Тряпицына А.П. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. - 2016. - №3(48). С.12–18.

УДК 81-133

Е.В. Загинайло, М.Н. Соснина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ОЦЕНКА УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ УРОВНЯ С1 У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА ДЕБАТОВ

Несмотря на масштабное увеличение спроса на изучение английского языка в последнее время, среди множества статей, посвященных дебатам как интерактивному методу обучения иностранным языкам, мы не нашли источников, которые непосредственно касались бы разработки системы оценивания уровня лингвистической коммуникативной компетенции.

Целью нашего исследования является изучение особенностей метода дебатов и возможностей его применения при оценивании умений и навыков говорения на уровне владения языком С1; как у людей, использующих его как инструмент для достижения рабочих и личных целей, так и у тех, чья профессиональная деятельность связана с обучением иностранному языку. В 1998 году появился Всемирный формат школьных дебатов, представляющий собой комбинацию британских парламентских и Австрализиатских форматов дебатов. О частном случае данного метода дебатов и пойдет речь в нашей работе. Дебаты — это интеллектуальное соревнование, развивающее умение активно отстаивать свои взгляды и суждения. Метод дебатов предполагает представление разных и взаимоисключающих точек зрения. При данном методе ведения спора стороны взаимодействуют друг с другом, излагая определенные точки зрения с целью убедить третью сторону (зрителей, судей) [1]. Мы предлагаем использовать его как один из видов интерактивного обучения, поскольку он позволяет отследить такие аспекты коммуникативной компетенции, как:

1) Владение категориями грамматики, фонетики и знание обширного объема лексики;

2) Демонстрирование ораторских навыков в условиях, максимально приближенных к реалистичной жизненной ситуации, что позволяет наиболее объективно оценить устное выступление, также принимая во внимание психологический аспект, который подразумевает методы воздействия на аудиторию, используемые оратором с целью убеждения слушателей в правильности выдвигаемой им точки зрения.

В качестве эталона оценивания уровней владения иностранным языком мы рассматриваем критерии «Communicative language competences» и «Qualitative features of spoken language», описанные в «Common European Framework of Reference». Также за основу мы взяли шкалу оценивания устной части экзамена Cambridge ESOL «Certificate in Advanced English» (CAE) «Assessing Speaking Performance». Материал нашего исследования - выступление спикеров оппозиционной команды (спикеры № 2 и № 4) на

международных дебатах «2nd Annual International Friendship Debates» по теме «This house would give foreign workers in Korea and Japan the right to vote» (13 мая 2012 г., г. Фукуоке, Япония, университет Кусю). Участвуют представители университета Кусю и ассоциации дебатёров женского университета Ихва. Устные выступления выбранных участников были оценены в соответствии с профессиональным уровнем владения английским языком C1 - Advanced (см. Таблица 1) [2, с. 130 – 144; 2, с. 171 – 172; 3; 4]. Данный дискурс был проведен в соответствии с Всемирным форматом школьных дебатов и состоял из трёх этапов: представления мнений каждой из команд, финальных контраргументов капитанов команд и подведения итогов.

Путём приведения аргументации каждая команда ставит целью победу, которая всецело зависит от умения использовать индивидуальные лингвистические умения каждым из участников. Для этого у спикера должна быть сформирована лингвистическая коммуникативная компетенция, которая включает в себя умение грамотного построения монолога, грамматическую точность, использование обширного лексического запаса, демонстрацию правильного произношения и умения эффективного взаимодействия в дискурсе. Можно предположить, что только человек, владеющий уровнем языка C1 – Advanced, способен построить устное выступление таким образом, чтобы оно отвечало всем перечисленным критериям в должной степени. Далее представлены аспекты, по которым оценивается устный ответ на предмет соответствия данному уровню (см. Таблица1).

Таблица1. Оценивание умений и навыков говорения спикеров оппозиционной команды в соответствии с международными системами CEFR и «Assessing Speaking Performance»

Критерии оценивания CEFR, «Common European Framework of Reference»	Критерии оценивания САЕ «Assessing Speaking Performance»	Оценивание умений и навыков говорения спикеров № 2 и № 4
1	2	3
Умение вести монолог (на примере дебатов)	Интерактивное взаимодействие	Спикеры №2 и № 4 демонстрируют грамотно структурированную аргументированную речь; прослеживается связь между логическими частями одного целого, ораторы приводят наглядные примеры и грамотно делают выводы.
Систематическое развитие аргумента в хорошо структурированной речи; выделение важных моментов с помощью подтверждающих примеров и принятие соответствующих выводов; возможность выразить себя свободно и спонтанно, почти не прилагая усилий, представляя сложную тему.	Лёгкое взаимодействие с остальными участниками дискуссии; инициирование и поддерживание диалога; проведение логической связи между собственными суждениями и выступлениями других ораторов; расширение значения сказанного без посторонней помощи.	
Грамматическая точность	Грамматический ресурс	Спикеры на протяжении всего своего выступления стараются не допускать ошибок в грамматике, используют широкий спектр грамматических форм.
Использование широкого спектра сложных грамматических структур без ошибок и со значительной гибкостью.	Демонстрирование высокой степени контроля широкого спектра грамматических форм, обладающих повышенной сложностью.	

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Лингвистический диапазон	Лексический ресурс	Спикеры №2 и №4 демонстрируют владение широкого спектра идиоматических и разговорных выражений, используют в своем выступлении слова из разряда тематической лексики.
Общее взаимодействие в разговоре	Управление дискурсом	Спикеры № 2 и №4 использует убедительную аргументацию своей позиции и выдвигают весомые контраргументы. Задавая вопросы, выступающие поддерживают интерес аудитории, вовлекая слушателей в процесс обсуждения. Также, в рамках наблюдений за устным выступлением было замечено использование спикерами связующих слов и дискурсивных маркеров.
Фонологический контроль	Произношение	Спикеры № 2 и № 4 демонстрируют понятную членораздельную речь, редки погрешности в произношении, связанные с особенностями фонетики родного языка говорящего. Было отслежено использование правильной разнообразной интонации.
Использование всего спектра фонологических функций с достаточным контролем для обеспечения полной разборчивости речи; произнесение всех звуков целевого языка; наличие некоторых признаков акцента, сохраненных на другом языке, которые могут быть заметны, но не ухудшают разборчивость.	Демонстрирование понятной и членораздельной речи; использование правильной подходящей интонации, а также фразового ударения в целях лучшей передачи значения сказанного; наличие в речи разнообразной интонации, никогда не идущей в разрез со значением сказанного.	

По результатам проведенного анализа мы можем сказать, что у участников данных дебатов действительно сформирована коммуникативная компетенция на уровне владения языка С1, поскольку их выступление соответствует всем перечисленным критериям в должной мере. Спикеры продемонстрировали достойные навыки и умения речевого взаимодействия, которые включают в себя должное владение лексико – грамматическим материалом по заданной теме.

Таким образом, можно предположить, что метод дебатов действительно является благотворным методом для оценивания умений и навыков говорения у студентов языкового профиля, поскольку организованные и проведенные дебаты могут выступать репрезентативным материалом для оценивания коммуникативных компетенций каждого из участников.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Мордвинова Е.А. Использование технологии дебатов в учебном процессу ВУЗа: Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010. – URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/ii/35503> (Дата обращения: 15.09.2019).
- 2.Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companian Volume With New Descriptors. – URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 19.09.2019).
- 3.Cambridge Assessment English [Электронный ресурс]. // Assessing Speaking Performance – Level C1. – URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/168620-assessing-speaking-performance-at-level-c1.pdf> (дата обращения: 23.09.2019)
- 4.YouTube [Электронный ресурс]. // 2012 International Friendship Debate in English – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UaLe63eZdlk> (дата обращения: 25.09.2019)

УДК 371.3

Н.О. Орел, Л.П. Халяпина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ

Актуальность работы. 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]. Формирование лексических навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка [3]. Что значит знать слово? Это значит знать его формы, значение и употребление [4]. В настоящее время все более актуальной становится проблема выбора способов усвоения новой информации в обучении. Для того, чтобы научиться запоминать новую лексику необходимо участие всех видов памяти: зрительной, моторной, слуховой, логической. Для решения данной проблемы следует обратиться к понятию «репрезентативная система», которое включает в себя способ восприятия информации человеком.

Цель работы: изучение методических особенностей обучения иноязычной лексике с учетом индивидуальных различий в ведущих репрезентативных системах учащихся.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- изучить особенности обучения иноязычной лексике;
- провести исследование с целью выявления репрезентативной системы учащихся;
- разработать упражнения по итогам проведенного анкетирования.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы по методике преподавания и смежным наукам, анкетирование, анализ результатов проведенного исследования.

Рассматривая проблему обучения иноязычной лексике детей с различным типом восприятия информации, необходимо раскрыть понятие «лексический навык», дать характеристику репрезентативной системы (модальности восприятия) и рассмотреть классификацию лексических упражнений. Лексический навык есть синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и еециальному сочетанию с другими, совершающее 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» [4, 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 [3, с.301].

Теория и методика обучения иностранным языкам всегда опиралась и опирается на достижения таких наук, как педагогика и психология. Работы психологов в сфере репрезентативных систем личности представляют собой большой интерес и с точки зрения обучения иноязычной лексике, так как учёт модальности восприятия информации, которая различна у разных учеников, может повысить уровень владения лексическим материалом.

Термин «репрезентативная система» обозначает совокупность элементов, представляющих в психике необходимую информацию, поступающую по определенным каналам восприятия [5]. Канал восприятия или модальность восприятия (перцептивная модальность) - это способ первичного восприятия и внутренней обработки информации.

Существует диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева. Она служит для определения ведущего типа восприятия: аудиального, визуального или кинестетического [6]. При доминировании слуховой модальности человек воспринимает информацию на слух. Особенность людей с аудиальной репрезентативной системой заключается в их умении слушать и хорошо запоминать сказанное [6]. Ученики с визуальной репрезентативной системой, которые воспринимают информацию наглядно, одарены зрительной памятью, для них крайне необходимо наличие изображения, таблиц, различных схем. Люди подобного типа восприятия информации активно жестикулируют, громко говорят, уделяют внимание своей внешности и окружающей обстановке. При доминировании кинестетического восприятия у обучающегося преобладает осязание и обоняние. Таким ученикам сложно сконцентрироваться на чем-либо длительное время, им трудно концентрировать свое внимание, им нужно предлагать небольшие по объему задания и не препятствовать манипуляциям с различными предметами в процессе усвоения материала [5].

Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на определение преобладающей репрезентативной системы среди учеников 7 Б класса школы №380. В эксперименте приняли участие 15 человек. Они диагностировались по доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева. Предлагаемый опросник состоит из ряда утверждений, каждое из которых имеет три различных окончания. Учащимся было предложено выбрать из трех вариантов один, наиболее подходящий для них. Варианты окончаний данного опроса являются поведенческими индикаторами,

соответствующими определенной модальности учащихся: визуальной, аудиальной и кинестетической. По результатам эксперимента были получены следующие данные: анкетирование показало, что у школьников в основном преобладает смешанный тип восприятия информации.

На следующем этапе нами были разработаны специальные лексические упражнения, которые учитывали результаты проведённого исследования. Мы ограничились лишь упражнениями двух типов, т.к. преобладающее количество учащихся продемонстрировали аудиальный и визуальный тип модальности.

Первая группа упражнений ориентирована на визуальный тип модальности и направлена на дифференциацию и идентификацию. Задание заключается в том, чтобы учащиеся сгруппировали прилагательные, описывающие черты характера людей по указанному признаку. Для этого упражнения были подготовлены три типа наглядности, отображающие различные психотипы человека (happy person, sad person, angry person). Ученик должен распределить прилагательные, соответствующие каждому изображению (bright, optimistic, gloomy, upset, irritable). Важно активизировать все типы восприятия информации: проговорить новые слова вслух, посмотреть на изображения и их соответствия, соотнести карточки по указанному признаку.

Вторая группа упражнений предназначена для аудиального типа и направлена на развитие языковой догадки. Учащимся необходимо найти окончания каждого предложения из вариантов, приведенных ниже. Для этого задания детям предлагается диалог с недостающими данными. Тема диалога “At the hotel”. С помощью смысловой догадки учащиеся должны заполнить пропуски, употребляя новую лексику. Сначала ребята прослушивают новые слова и повторяют за учителем. (to make reservation, triple room, to offer a discount, fully booked, family room). Далее учащиеся заполняют пропуски в диалоге:

- I'd like _____ for the 20th of May for one night, please.
- Very well, sir, and what kind of room do you need?
- I'd like a _____, please
- I'm sorry, sir, but we don't have any _____ available on that day.
- It's a holiday period and we've almost fully booked. I could offer you a _____, which has four beds. Would that work?
- How much is it?
- It's \$195
- Ah, I see. That's more expensive than the triple. Is there any way you could _____?
- I'm sorry, sir, as I said before, it's a holiday period and we expect to be very busy at that time.
- I see. All right then. I'll take it.
- That's fine. Can I take your name for the reservation?

После выполнения данного задания ученики прослушивают диалог и читают его по цепочке. Таким образом, активизируется речевая деятельность, а также зрительное и слуховое восприятие информации.

Выводы. Проанализировав все типы восприятия информации и проведя анкетирование в школе, было выявлено, что у учащихся, принявших участие в исследовании, преобладает смешанная репрезентативная система. Разработанные упражнения направлены на изучение и овладение новой иноязычной лексикой с учетом особенностей репрезентативной системы учащихся, что обеспечивает повышение уровня владения иноязычной лексикой. При обучении учащихся лексике необходимо найти подход к каждому ребенку с целью полного закрепления изучаемого материала. Только в этом случае обучение иноязычной лексике будет продуктивным и эффективным.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку. – М.: Просвещение, 1988.
- 2.Пассов Е.И. Типы и виды уроков иностранного языка / сост.: И.В. Пинюта. - Барановичи: БГВПК, 1996. - 144 с.
- 3.Гальскова Н.Д. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. —3 изд.— М: Академия, 2006.— 301 с.
- 4.Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. - М: Просвещение, 2002. – 94 с.
- 5.Роль репрезентативной системы личности ученика в процессе восприятия иноязычного аудиотекста Д.К. Бартош, Т.Б. Геращенко – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/rol-reprezentativnoy-sistemy-lichnosti-uchenika-v-protsesse-vospriyatiya-inoyazychnogo-audioteksta> (дата обращения 24.10.2019)
- 6.Тест аудиал, визуал, кинестетик. Диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева - URL: <https://psycabi.net/testy/289-test-audial-vizual-kinestetik-diagnostika-dominiruyushchej-pertseptivnoj-modalnosti-s-efremtseva/> (дата обращения 05.10.2019)

УДК 372.881

А.В. Сергеева, Л.П. Халяпина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ INSTAGRAM ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Актуальность работы. В настоящее время стремительное развитие информационных технологий затрагивает все сферы жизни общества, в том числе и образовательный процесс. В связи с этим, модернизируются и методы обучения иностранным языкам в школе. Так, появляется потребность в интеграции инновационных подходов к формированию умений аудирования, которые необходимы для формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Исследованием проблемы формирования умений в аудировании, а также применения различных методов для их формирования занимаются многие отечественные ученые (Н.Д. Гальскова, Е. Н. Соловова, И.Л. Бим). В настоящее время, одним из возможных путей решения этой проблемы является применение популярной социальной сети Instagram, которая способствует повышению мотивации учащихся в обучении аудированию, а также повышению их познавательного интереса.

Цель работы – рассмотреть и применить на практике дидактические возможности Instagram в обучении старшеклассников иноязычному аудированию.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: дать определения понятиям «аудирование», «технология Web 2.0», «Instagram»; изучить виды аудирования и способы их реализации в Instagram; создать учебный профиль в приложении Instagram, разработать задания, направленные на развитие умения аудирования, и использовать их.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: изучение, теоретический анализ и обобщение учебно-методической литературы по рассматриваемой проблеме.

Проблема обучения иноязычному аудированию является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения английскому языку, так как без аудирования невозможно речевое общение, поскольку это процесс двусторонний. Недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников, о чем отчасти свидетельствуют результаты ЕГЭ. Следует подчеркнуть, что аудирование является самым трудным типом речевой деятельности, оно вызывает затруднение в понимании аудиотекста и в дальнейшем использовании услышанной информации.

Рассматривая особенность формирования навыков аудирования посредством приложения Instagram, необходимо раскрыть базовые понятия, такие как «аудирование», «технология Web 2.0», «Instagram», а также рассмотреть упражнения для формирования умений в аудировании.

Понятие «аудирование» трактуется как сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [1, с.161].

В современной системе образования большое внимание уделяется внедрению новых форм электронных образовательных ресурсов [2, с.121]. «Технология Web 2.0» представляет собой сетевые сервисы и Интернет технологии, которые можно эффективно использовать в образовательной деятельности. В настоящее время социальная сеть Instagram как часть технологии Web 2.0 приобретает особую популярность для изучения иностранных языков. «Instagram» - это бесплатное мобильное приложение и Интернет-сайт, использующийся в качестве социальной сети с возможностью обмена фотографиями и видеоматериалами. Наибольшую популярность Instagram получил из-за того, что им удобно пользоваться при помощи смартфона.

В качестве практического исследования применения Instagram для формирования умений в аудировании нами был создан специальный образовательный профиль в приложении, с помощью которого преподаватель может осуществлять контроль за уровнем сформированности умений в аудировании учащихся. Всем одноклассникам было рекомендовано подписаться на страничку, таким образом, они начинали следить за обновлениями страницы.

Необходимо отметить, что И.Л. Бим выделяет три вида аудирования:

1.Аудирование с пониманием главного содержания (skim listening).

2.Аудирование с частичным пониманием (listening for partial comprehension).

3.Аудирование с абсолютным пониманием текста (listening for detailed information) [3, с. 5].

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта, развитие именно этих видов аудирования является целью обучения данному виду речевой деятельности в школе [4].

Итак, аудирование с пониманием главного содержания текста является базовым уровнем сложности и «предполагает под собой обработку смысловой информации звучащего текста с целью отделить новое от известного, закрепить в памяти наиболее важные сведения» [5, с. 55]. Для тренировки данного типа нами было разработано задание (Listen to a radio programme about American TV host Oprah Winfrey and put the events in the correct order: Oprah Winfrey was a victim of abuse; Hundreds of thousands of people followed Oprah's example; She read a book every week and wrote a report on it; Her TV show won its first award; She worked as a TV reporter and newsreader). Данный аудиоматериал был опубликован в ленте Instagram в качестве публикации с прикреплёнными под ней утверждениями, которые нужно расположить в правильном порядке. Instagram обладает возможностью получения обратной связи от участников в форме комментариев под публикациями. Функция комментирования публикаций, а также возможность отправлять личные сообщения позволяют ученикам развивать свои коммуникативные умения, обмениваться информацией, совместно решать поставленные задачи, а также в случае необходимости обратиться за помощью к сверстникам или преподавателю.

Вторым видом аудирования является аудирование с частичным пониманием текста. Данный тип имеет повышенный уровень сложности. Задача этого вида - вычленить в речевом потоке необходимую или интересующую информацию, игнорируя ненужную. Такой информацией могут быть важные аргументы, детали, ключевые слова, примеры или конкретные данные. Для отработки данного вида нами

была выбрана популярная на сегодняшний день среди молодых людей песня «Bad Guy» исполнительницы Билли Айлиш, по которой были разработаны упражнения на заполнение пропусков (Listen to Billie Eilish's song and fill in the gaps):

White shirt now red, my _____ nose
Sleepin', you're on your tippy toes
_____ around like no one knows
Think you are so _____).

В этом случае мы использовали другой способ реализации прослушивания аудиоматериала, а именно функцию Stories в Instagram. Опция Stories (Сторис) позволяет выкладывать фотографии и небольшие видео, в которых можно создавать опросы с выбором ответов и подписывать материалы. В отличие от обычных постов время Сторис ограничено, со временем (через 24 часа) они удаляются. Каждый учащийся выписывает все пропущенные слова в специальное окно с названием «what word is missing». Таким образом, преподаватель имеет возможность проверить и оценить результат каждого ученика.

Упражнения повышенного уровня сложности используются при аудировании с абсолютным пониманием текста. Данный тип аудирования предполагает точное понимание всей содержащейся в тексте информации. То есть одновременно с пониманием основного содержания осуществляется понимание деталей сообщения. В качестве практики данного типа аудирования было использовано интервью Уилла Смитта с ведущей ток-шоу «The Ellen DeGeneres Show» в видео формате, к которому мы подготовили задания с множественным выбором (с выбором нескольких правильных ответов). Пример упражнения: «What does Will say about his age? a) It makes him think about stopping work; b) It has affected his strength and energy; c) It has no influence on his career». Данный вид аудирования был проведен также через функцию Stories, где в специальной табличке учащийся выбирает один из вариантов и потом может увидеть верный ответ. Статистику ответов могут видеть, как преподаватель, так и ученики, проведя по экрану пальцем вверх.

Вывод. Проанализировав возможности применения социальной сети Instagram в процессе обучения иноязычному аудированию учащихся старших классов, можно сделать вывод о том, что Instagram как одна из составляющих технологии Web 2.0, является достойной обучающей платформой для развития такого вида речевой деятельности как аудирование, так как обладает широким набором функций, таких как возможность публикации учебных материалов, включающих тексты, видео- и аудиозаписи; поддержания контакта с аудиторией с помощью личных сообщений; получения обратной связи от участников в форме комментариев под публикациями, которые могут быть эффективно использованы при обучении. Таким образом, можно заключить, что социальная сеть Instagram вполне успешно может быть интегрирована в учебный процесс как инновационный метод формирования умения иноязычного аудирования учащихся старшего звена.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 335 с.
2. Титова С.В., Александрова К.В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 3 – С. 113-121.
3. Бим И.Л. О преподавании иностранного языка на современном этапе // ИЯШ, №3, 1995 – С. 6-11.
4. Новые государственные стандарты по иностранному языку, 2-11 классы // Сб. Образование в документах и комментариях. – М.: АСТ – Апрель, 2006.

5. Грызулина А., Павловский Д. Ещё 2 приёма обучения аудированию // Учитель. №6, 2000 – С. 54-55 .

УДК 159.9.075

Д.М. Бабаева, М.Д. Курепина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

КОГНИТИВНАЯ ГИБКОСТЬ КАК ФАКТОР ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Введение: Сегодня ни одна профессия и сфера жизни немыслимы без использования современных информационно-коммуникативных технологий. Однако ни для кого не секрет, что представителям старшего поколения значительно сложнее поспевать за скоростью развития современного мира, нежели молодежи, и на своем пути они встречаются с многочисленными барьерами, которые не всегда просто и быстро удается преодолеть.

Актуальность проблемы: При анализе российской научно-исследовательской литературы не удалось найти соответствующих исследований, рассматривающих связь уровня цифровой социализации с когнитивной гибкостью человека, его коммуникативной направленностью, а также с возрастом и видом деятельности.

Цели исследования: Изучить взаимосвязь уровня когнитивной гибкости и ряда других факторов с показателями цифровой социализации участников образовательного процесса. Цель предопределила реализацию следующих задач: проанализировать имеющиеся научно-исследовательские публикации в исследуемой области; конкретизировать основные понятия: «цифровая социализация», «когнитивная гибкость»; провести констатирующий эксперимент по выявлению связи и взаимозависимости уровня цифровой социализации, когнитивной гибкости, коммуникативной предрасположенности и других индивидуальных характеристик; проанализировать полученные результаты.

Методы исследования: анализ и синтез научно-исследовательской литературы по теме, констатирующий эксперимент, математико-статистический анализ полученных данных.

По мнению Г.В. Солдатовой [1] цифровая социализация — это не только процесс становления личности, адаптации и интеграции в социальную систему информационного общества, но и, в первую очередь, опосредованный всеми доступными инфокоммуникационными технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах и формирующего его цифровую личность, как часть реальной личности. Изучением цифровой социализации занимались также Г.Г. Сорокин [2], С.А. Гришаева, О.А. Куликова [3] и иностранные исследователи – Т.N. Ordonez, M.S. Yassuda, M& Cachioni [4], K.G. Vroman, S. Arthanat, C. Lysack [5].

Однако для многих людей старшего поколения данный тип социализации обусловлен такими внутренними барьерами, как страх того, что новые технологии слишком сложны для понимания, отсутствие влияния со стороны, а также заранее приобретенные негативные установки по отношению к пользованию цифровыми технологиями и другие.

Тем не менее, многочисленные исследования показывают, что пользование интернетом и цифровыми технологиями положительно влияет на когнитивные и физические способности пожилых людей, способствует улучшению психологического и ментального здоровья. Чтобы помочь взрослым людям включиться в жизнь современного общества, западные авторы на основе многочисленных исследований в области освоения новых технологий разработали *универсальную теорию принятия и использования технологий*, состоящую из четырех компонентов [4]:

1. Ожидания пользователя, связанные с тем, насколько полезными индивид находит новые технологии.

2. Оценка усилий, которые необходимо приложить, чтобы освоить ту или иную технологию.

3. Социальные ожидания, связанные с восприятием другими использования новой технологии.

4. Наличие поддержки, когда существуют различные варианты помощи в освоении технологии.

Стоит отметить, что приведенные выше компоненты универсальной теории принятия и использования технологий в большинстве случаев соотносятся с уже упомянутыми типами барьеров.

Другой группой ученых была разработана модель информационных и коммуникативных технологий в социальных сетях для людей старшего возраста, отражающая проблемы информационной социализации людей [5]. В ней выделяется три типа мотиваций, расположенных в определенном иерархичном порядке: начальный интерес и необходимость использования ИКТ для общения с друзьями; полезность использования технологий для поиска информации; потребность в виртуальном сообществе, когда индивид ощущает необходимость общения в социальных сетях.

Однако все перечисленные выше результаты исследований ученых не объясняют в полной мере суть проблемы с когнитивной точки зрения. Новые инструменты познания и коммуникации, расширяющие и дополняющие возможности человека, требуют развития все более сложных когнитивных процессов, что напрямую связано с когнитивной гибкостью. Адаптация к многоаспектной и насыщенной цифровой среде, точно так же, как и защита от информационных перегрузок, зависят напрямую от данного критерия.

Когнитивная гибкость (флексибильность) – это один из критериев психологического здоровья, умение под влиянием опыта переоценивать ранее сложившуюся систему ценностей [6]. Это важный личностный ресурс, обеспечивающий готовность к адекватному реагированию на новые жизненные ситуации; освоение стратегий познания и модификаций традиционного способа решения задачи [7].

Противоположным понятием когнитивной гибкости является понятие ригидности. Согласно Г.В. Залевскому, психическая ригидность – это свойство и состояние личности, характеризуемое затруднённой перестройкой поведенческих актов, а также затрудненным усвоением нового опыта и переменами установок [8].

Во многих исследованиях и опросниках эти два понятия рассматривают вместе для лучшего понимания данных понятий и человеческой психики. То же самое можно наблюдать и в Томском опроснике ригидности Залевского Г.В., который был взят за основу при формировании авторского опросника. В авторский вариант опросника были включены следующие блоки: сенситивной ригидности (СР), отражающая эмоциональную реакцию человека на новое; ригидности как состояния (РСО), показания которой свидетельствуют о том, что в состоянии стресса человек более всего склонен к ригидному поведению; преморбидной ригидности (ПМР), свидетельствующей о том, что респондент уже в юношестве испытывал трудности в ситуации изменений; а также реальности (ШР), показывающая, исходил ли отвечающий при ответе из своего опыта или же только из предположений [8].

В целях проведения констатирующего эксперимента нами был составлен опросник, включающий четыре блока: анкетные данные, цифровая социализация, когнитивная гибкость/риgidность, коммуникативная направленность. В опросе приняло участие 74 респондента, в возрасте от 12 до 40 лет и старше. Основные группы составили ученики старших классов (7-9 классы), студенты и преподаватели.

Результаты опроса (рис. 1) позволили составить общее представление о соотношении средних показателей цифровой восприимчивости и когнитивной гибкости представителей разных возрастных групп.

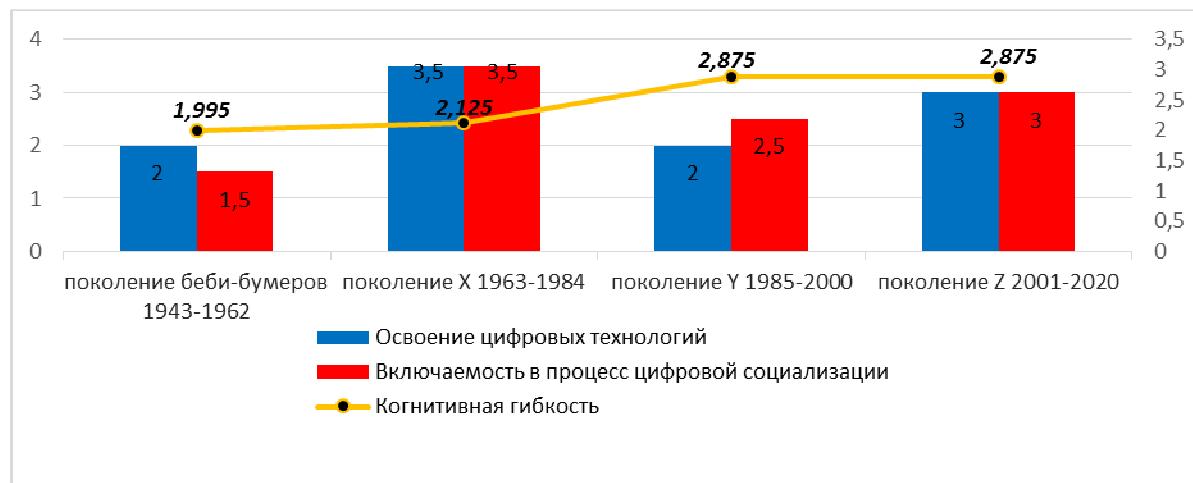


Рисунок 1. Соотношение средних показателей цифровой восприимчивости и когнитивной гибкости.

Наиболее объективно оценили себя представители поколения «бэби-бумеров» (1943-1962 гг.р.) и поколения Z (2001 – 2020 гг.р.). Поколение Y (1985-2000 гг.р.) оценило себя несколько выше, а поколение X (1963-1984 гг.р.) – ниже соответствующего уровня когнитивной гибкости. Интересно заметить, что «бэби-бумеры» на 100% расположены к работе с людьми и этот показатель постепенно снижается до 50% у самого юного поколения, поколения Z. Показатель предпочтения работы с компьютером, напротив, повышается с 0% до 50%. А самый высокий уровень когнитивной гибкости у представителей поколений Y и Z (2,88).

Корреляционный анализ полученных данных позволил выявить значимые положительные и отрицательные связи между компонентами. Коэффициент корреляции варьировался от 0,320 до 0,780, при $p=0,01$ и $p=0,05$.

Вывод: Таким образом, в соответствии с полученными результатами можно констатировать, что когнитивная гибкость как фактор цифровой социализации действительно является одним из основополагающих в процессе адаптации в условиях быстро развивающегося современного мира, и у каждого последующего поколения ее уровень постепенно повышается. Соответственно, данное свойство человеческой психики нужно и важно развивать.

ЛИТЕРАТУРА:

- Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. - 2018. – Т. .9 - №3. - С. 71-80.
- Сорокин Г.Г. Интеграция в интернет-сообщество в третьем возрасте //Третий возраст: старшее поколение в современной информационной среде: Труды Всероссийской междисциплинарной научной конференции (Москва, Россия, 30 января.) – 2008. – С. 150.
- Гришаева С.А., Куликова О.А. Социально-психологические особенности процесса трансформации социальной структуры общества и процесса коммуникации в цифровом пространстве // Цифровая социология . - 2018. - №1. - с. 29-34.
- Ordonez T. N., Yassuda M. S., Cachioni M. Elderly online: effects of a digital inclusion program in cognitive performance //Archives of Gerontology and Geriatrics. – 2011. – Т. 53. – №. 2. – С. 216-219.
- Vroman K. G., Arthanat S., Lysack C. "Who over 65 is online?" Older adults' dispositions toward information communication technology //Computers in Human Behavior. – 2015. – Т. 43. – С.156-166.

6. Валиева Ф.И. Социальная поддержка как фактор, способствующий повышению профессиональной стрессоустойчивости педагогов // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2010. № 1 (105). С.121-127.
7. Бызова В.М., Перикова Е.И. Гибкость мышления как когнитивный ресурс психологического здоровья молодежи // Здоровье - основа человеческого потенциала: Проблемы и пути их решения. - 2015. - №1. - С. 182-188.
8. Залевский Г.В. Томский опросник ригидности Г. В. Залевского // Сибирский психологический журнал. - 2000. - №12. - С. 129-137.

СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДЕЛА»

УДК 82

Е.С. Бондарева, Т.Ю. Волошинова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НОМИНАЦИЙ В РАССКАЗЕ С.Д. ДОВЛАТОВА «АРИЭЛЬ»

Творчество Сергея Довлатова неизменно привлекает внимание российских читателей, издания его произведений пользуются популярностью. Подготовка изданий требует от редактора хорошего понимания как содержания, так и формы художественного произведения, однако далеко не все произведения автора в достаточной степени изучены критиками и литературоведами. К таким произведениям относится, в частности, рассказ «Ариэль». Рассказ представляет интерес для широкого круга читателей – поклонников характерной довлатовской иронии по отношению к окружающей действительности. При первом прочтении произведение может показаться читателю бытовой зарисовкой, лишенной глубокого смысла, и только детальный анализ может дать глубокое проникновение в авторское видение мира. Сказанное определяет актуальность нашего исследования и его метод – лингвистический анализ художественного текста.

В ходе анализа были исследованы пространственная, временная, речесубъектная, парадигматическая и синтагматическая организация текста. Результаты позволили прийти к ряду выводов, причем частично эти выводы совпали с заключениями, сделанными в работах Игоря Сухих, Евгения Рейна и других исследователей творчества Довлатова [1], [2], [3]. Отдельные выводы, сделанные на основе проведенного анализа, не зафиксированы в работах ученых, занимающихся творчеством С.Довлатова, поэтому на них мы остановимся более подробно.

Уже на этапе анализа художественного пространства мы сделали вывод о том, что главный герой, писатель, – это не совсем обычный человек, неоднозначный герой, он явно отличается своим поведением от всех остальных семей, живущих на территории русской колонии. Так, например, Довлатов пишет о том, что Григорий Борисович «*нуждаясь в тишине, снял дом около железнодорожного разъезда*», «*будучи человеком необщительным, разместился между двумя еврейскими семьями*». Герой снял дачу на берегу озера, но «*загорать и купаться он не любил*». По сути все проведение главного героя построено на контрастах: тишина – шум (железнодорожный разъезд неизбежно создает его), интроверсия – экстроверсия, место для летнего отдыха на воде – отсутствие любви и привычки к подобному отдыху. В особенности следует обратить внимание на оппозицию шум – тишина, поскольку все остальные оппозиции по существу могут быть сведены к ней (экстроверсия, как и летний отдых на воде при этом соотносятся с шумом). Таким образом, герой совершает парадоксальные поступки: обладая возможностью выбора, он добровольно выбирает шум, хотя нуждается в тишине. Это один из первых факторов, который определяет противопоставленность писателя окружающему его миру.

Остальные обитатели колонии привыкли реализовывать свои желания в полной мере: они купаются, загорают, ловят рыбу, ездят в машинах за покупками, жарят мясо, едят и пьют, что явно доставляет им удовольствие. Правда, заметим, что у этих людей, в отличие от писателя, иногда возникает своего рода «вакуум желаний»: – *Чего-то хочется. Сама не знаю чего...*

Интересными представляются результаты анализа номинаций, упоминаемых в рассказе. Фамилия Касперович принадлежит одной из соседских семей, живущих

рядом с писателем. Она восходит к имени Каспар, распространенному в Белоруссии и особенно в Польше [4]. Это имя связано с римско-католической традицией, согласно которой детям при крещении давали латинские имена. Имя Каспар (от перс. Гаспар) в переводе означает «хранитель сокровищ». Можно предположить, такой выбор фамилии героя обусловлен тем, что герои по ходу рассказа увлечены только самими собой и личность писателя не представляет для них никакого интереса. Получается, «сокровища» – это они сами и есть. Заметим, что подобная гипотеза требует дополнительных доказательств, которые не могут быть получены непосредственно из текста произведения и предполагают работу с архивом писателя. Однако, даже если гипотеза не верна, нельзя не отметить, что словообразовательный тип для данной фамилии является типичным для еврейской фамилии (ср. Рабинович, Абрамович), поэтому, очевидно, фамилия должна подчеркнуть заурядность, стандартность ее носителей. Фамилия главного героя, Кошиц, напротив, достаточно редка. Носители этой фамилии принадлежали к сословию аристократии из русского псковского духовенства в XV–XVI веках, имеющих в своем распоряжении существенную царскую привилегию [5]. Получается, что фамилии тоже призваны подчеркнуть противопоставить писателя его окружению в русской колонии. С одной стороны – достаточно стандартные Касперовичи, с другой – аристократический Кошиц.

Не менее любопытны имена героев. Имена соседей мы узнаем в процессе ссоры. Один из них носит имя Марат. У имени двоякая этимология. С одной стороны, оно может происходить от имени Мурад, что значит «целеустремлённый», а также «желанный». Имя пришло из древнеарабского языка и получило распространение среди всех народов, исповедующих мусульманскую религию, причем в некоторых странах изменило свое звучание и стало известно в форме Мурат. Это имя получило широкое распространение во всех странах, народы которых исповедуют ислам. С другой стороны, Советском союзе имя Марат давали детям в честь деятеля времен Великой французской революции Жана-Поля Марата [6]. Поскольку мусульманские корни обитателей русской колонии маловероятны, мы склоняемся ко второй версии, тем более, что в этом случае имя в сочетании с именем второго соседа – Владлен – создает дополнительный комический эффект. Имя Владлен было образовано путем объединения двух смысловых основ: истинного имени и фамильного псевдонима одного из организаторов и руководителей Октябрьской революции 1917 года Владимира Ленина. В советских именах оба указанных корня – «влад» и «лен» – часто использовались в качестве компонентов сложносоставного имени [6]. Таким образом, если предположить соотношение имени Марат с деятелем французской революции, мы получаем любопытную картину: эмигранты из СССР, явно не питавшие любви к идеям построения социализма и коммунизма, ведущие обывательский образ жизни и, как правило, ничем серьезным не интересующиеся, названы в честь пламенных борцов за свободу, равенство и братство. Кроме того, нельзя не отметить, что имена на уровне фоносемантики носят красивый, «благородный» оттенок, что резко контрастирует с содержанием реплик их диалога:

– *Факал я тебя, Марат!*
– *А я, Владлен - тебя, о кей??*

Наконец, нельзя не остановиться на имени второго главного героя рассказа – мальчика Ариэля. Примечательно, что Ариэль – это имя ангела в иудаизме, означающее «лев бога», «лев господень». Исследователи подчеркивают ангельское начало в мальчике [2], и действительно, можно предположить, что Ариэль, как ангел, призван спасти и себя, и писателя от одиночества. Однако нельзя не заметить и двойной авторской иронии: во-первых, чистый и прекрасный ангел оказывается обремененным отнюдь не ангельскими насекомыми – вшами (заметим, что лев, обремененный вшами, не менее комичен), во-вторых, он оказывается изгнанным из общества (хотя бы временно), что явно коррелирует не столько с ангелом, сколько с

сатаной. Кстати, в следующих произведениях цикла «Из рассказов о минувшем лете», мальчик выступает уже не столько в роли ангела, сколько в роли мучителя Кошица.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что рассказ построен на контрасте и иронии. Смысл иронии может ускользнуть от современного читателя, в частности, наибольшую проблему могут представлять номинации, нуждающиеся в отдельных комментариях. Очевидно, что это необходимо учитывать при подготовке изданий С.Довлатова и, возможно, несмотря на кажущуюся легкость восприятия рассказа «Ариэль», включать в издание дополнительные элементы справочно-пояснительного аппарата, которые помогали бы читателю понять произведение максимально полно.

ЛИТЕРАТУРА:

- 1.Сухих И. Сергей Довлатов: время, место, судьба. СПб.: Пальмира, 2017. 282 с.
- 2.Власова Е.А. Трагическое одиночество художника в цикле рассказов о минувшем лете С.Д. Довлатова // Российский гуманитарный журнал. 2018. Т.7. №3. С.185-196.
- 3.Рейн Е.Б. Мне скучно без Довлатова. СПб.: Лимбус Пресс, 1977. 296 с.
- 4.Энциклопедия русских фамилий. М.: Мартин «Москва», 2007. 846 с.
- 5.Суперанская А. В., Суслова А. В. О русских фамилиях. М.: Азбука-классика, Авалон, 2008.
- 6.Суперанская А.В. Современный словарь личных имен: Сравнение. Происхождение. Написание. М.: Айрис-Пресс, 2005. 384 с.

УДК 655.4/5

Л.Ю. Бондаренко, А.А. Шакуров

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ SEO-ОПТИМИЗАЦИИ В РАБОТЕ РЕДАКТОРА НА ПРИМЕРЕ ПРОДВИЖЕНИЯ ИЗДАТЕЛЬСТВА ООО «НАУКА»

Реклама является средством не только продвижения товаров, работ и услуг на рынок, но и информирования потребителей о новинках, что позволяет компании вести конкурентную борьбу, сохраняя свои преимущества, а значит и повышает эффективность деятельности, что влияет, в свою очередь и на прибыль коммерческой организации. При этом следует отметить и основополагающую роль рекламы, методы которой меняются одновременно с происходящими изменениями в экономике и той отрасли, в которой работает фирма. По причине этого и появляется потребность в специалистах, выполняющих функцию и редактора, и маркетолога, которая требует знаний как структуры и механизма редактирования, так и творческого подхода к маркетинговым исследованиям.

Целью исследования является разработка рекомендаций по развитию и совершенствованию работы редактора по оптимизации кампании продвижения издательства «Наука». Поставленная цель предполагает решение следующих задач: оценить роль редактора в поисковой оптимизации в интернет продвижении; проанализировать реализацию книгоиздательской продукции с помощью SEO-продвижения; дать рекомендации по оптимизации применения современных методов в области интернет-технологий издательства ООО «Наука».

Исследование проводилось с использованием следующих методов: теоретический и документальный анализ, изучение материалов научных и периодических изданий по проблеме, изложенных в работах как российских ученых, так и зарубежных – Д. Аакера, А.П. Егоршина, Р.Б. Ноздрева, И.А. Гольма, И.В. Крылова, Ф. Котлера, В.Л. Музыканта.

Функционал редактора заключается не только в подборе интересных и актуальных тем, но и в осуществлении поиска подходящих авторов и журналистов, с которыми необходимо согласовать как содержание и формат текстов, так и привести их

в соответствие к определенным стандартам издательства с последующей подготовкой авторского материала к его выпуску. В современных условиях работы в области издательского дела такой специалист должен уметь решать разноплановые задачи, в частности анализировать статистические данные, связанные как с имеющейся информацией внутри компании, так и применение их с помощью внешних источников.

Имеющиеся на данном этапе возможности в сети Интернет позволяют в коммерческих целях достигать успешных продаж в соответствии с поставленными задачами, а именно – опубликовывать предстоящие проекты издательства, с помощью различных социальных сетей производить маркетинговые опросы пользователей для выявления их мнения и оценки популярности какой-либо актуальной для них темы, что в результате поможет оценить привлекательность нового продукта издательства или планируемой маркетинговой кампании. Для привлечения дополнительной аудитории редактор-маркетолог имеет возможность осуществлять в режиме реального времени как обновления новостных лент, связанных с предоставлением информации о предстоящих событиях в организациях, так и применять разнообразные онлайн-акции [1].

Инструментом в принятии управленческих решений в профессиональной деятельности редактора является поисковая оптимизация или SEO-оптимизация, позволяющая не только улучшить позиции сайта в сети Интернет, но и с помощью большого количества ссылок привлечь посетителей на ресурс [2]. Разрабатывая различные способы взаимодействия с аудиторией, формируя контент-план, изучая стратегию и тактику поведения конкурентов, каждый из членов команды должен отвечать за свое функциональное направление. Так, SEO-аналитики, анализируя статистические данные из различных источников, совместно с веб-аналитиками вносят свои предложения по улучшению ранжирования информации о компании в поисковых системах, но итоговое решение за конечное качество предоставляемого продукта в виде брендированного контента принимает редактор-маркетолог.

Книжный издательский бизнес в современных рыночных условиях считается одним из наиболее рентабельных при условии, если компания использует наиболее современные методы и способы продвижения товара или услуги. В настоящее время наблюдается процесс активной деятельности издательств, выпускающих книги различной тематики и желающих найти свою рыночную нишу, также на торговых точках, интернет и книжных магазинах представлено достаточное количество однородной литературы крупных и малых издательств, что позволяет констатировать наличие реальной конкуренции между издательствами [3].

Для анализа реализации книгопечатной продукции с помощью интернет-продвижения на web-сайте было выбрано шесть конкурентов издательства ООО «Наука» с приоритетной специализацией научная и научно-популярная литература.

Были взяты за основу следующие критерии: сервис обратной связи, наличие различного вида рекламы, получение контактной информации о покупателе по поисковой системе, тип сайта, отраженные в таблице 1.

Таблица 1. SEO-инструменты, применяемые на web-сайтах компаний

Наименование SEO-инструмента/ Название издательства	ООО «Наяка»	ООО «Издательство «Эксмо»»	ООО «Майл Плюс» («Издательский дом «Питер»»)	АО «Издательство «Просвещение»»	ООО «НАУКА-ВСЕМ» («Издательская группа «URSS»»)	ООО «Издательство Лань»
1. Сервис обратной связи (форумы, чаты)	1. 0	1. 5	1. 3	1. 3	1. 3	1. 0

2. Наличие различного вида рекламы:						
2.1. Собственное мероприятие или новинки компании;	2.1. 4	2.1. 5	2.1. 2	2.1. 2	2.1. 2	2.1. 0
2.2. Платная реклама и поисковая реклама;	2.2. 0	2.2. 5	2.2. 0	2.2. 0	2.2. 4	2.2. 0
2.3. SEO-рассылки.	2.3. 3	2.3. 5	2.3. 5	2.3. 5	2.3. 1	2.3. 1
3. Получение контактной информации о покупателе:						
3.1. Заказ обратного звонка;	3.1. 0	3.1. 5	3.1. 0	3.1. 0	3.1. 0	3.1. 0
3.2. Регистрация на сайте перед оформлением заказа.	3.2. 5					
4. Тип сайта:						
4.1. По назначению (сайт-визитка, корпоративный, сайт-каталог, интернет-магазин и др.);	4.1. 3	4.1. 5	4.1. 3	4.1. 4	4.1. 3	4.1. 3
4.2. По соответствию вида деятельности.	4.2. 4	4.2. 5	4.2. 4	4.2. 4	4.2. 4	4.2. 4
Общая оценка:	3	5	3	3	3	2

По результатам исследования SEO-инструментов, применяемых в работе издательств, можно определить организацию, которая лидирует в результате распределения определенного набора признаков и представлений пользователей о том, каким образом должен выглядеть интернет-магазин книготорговой компании. Согласно итоговой оценке, наибольший балл с учетом всех показателей получило ООО «Издательство «Эксмо», результаты деятельности сотрудников которого были оценены наивысшим баллом. В свою очередь ООО «Наука» входит в четверку издательств, получивших средние показатели.

По результатам проведенного маркетингового исследования в применении современных интернет-технологий были даны следующие рекомендации по развитию и оптимизации работы редактора-маркетолога ООО «Наука»:

1. Проведение работ по совершенствованию интерфейса как корпоративного сайта, так и интернет-магазина.

2. Создание приложения на сайте Play Маркет в соответствующем тематическом разделе для увеличения продаж книгопечатной продукции и повышения узнаваемости компании в сети Интернет.

3. Создание и проведение книжного марафона на примере социальной сети Instagram, которая не только поможет сделать дополнительную рекламу автору издания, но и повысить количество читательской аудитории.

Так под профессией редактора на современном этапе развития книжного издательства подразумевается специалист, обеспечивающий не только создание и распространение книги в соотнесении с конкретными категориями читателей, но и занимающийся продвижением продукции в том числе и в сети Интернет, применяя при этом различные технологии. Несмотря на большой срок существования издательства «Наука» и ее узнаваемости среди постоянных читателей, книготорговая организация продолжает осуществлять меры по оптимизации продаж товаров и услуг и применять в ходе хозяйственной деятельности приемы и инструменты современных интернет-технологий.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Васильев Г.А. Электронный бизнес и реклама в Интернете: учеб. пособие [для студентов вузов, обучающихся по специальностям 080111 «Маркетинг», 080301 «Коммерция (торговое дело)»] / Г.А. Васильев, Д.А. Забегалин. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. 183 с.
2. Севостьянов И.О. SEO для клиента. Разработка сайтов. Контекстная реклама. Социальные медиа. Оценка эффективности / И. Севастьянов, С. Кудрявцев. СПб.: Питер, 2016. 272 с.
3. Доблер П.Д. Книжные рынки // Книжный маркетинг: руководство к действию: статьи. Перевод с англ. М. : Терра, 1996. – 432 с.

УДК 82.0: 81-139: 801.73

Б.В.Василаш, Т.Ю. Волошинова
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФРАГМЕНТА ПОВЕСТИ СТРУГАЦКИХ «ПОНЕДЕЛЬНИК НАЧИНАЕТСЯ В СУББОТУ»

Аркадий и Борис Стругацкие считаются создателями жанра советской фантастики. Их книги уже стали классикой, однако востребованность произведений растет, так как популярность научной фантастики с годами не падает, а проблемы, поднятые в книгах этих писателей актуальны до сих пор [1]. Одним из лучших произведений Стругацких по праву считается повесть «Понедельник начинается в субботу». Как любое произведение научной фантастики, эта повесть во многом строится на специфике художественного мира, однако специальных исследований, посвященных особенностям хронотопа произведения, нам обнаружить не удалось. При этом именно специфику художественного пространства и времени должен принимать во внимание редактор, готовя как оформление, так и справочный аппарат. Наша работа была направлена на решение обозначенной проблемы. Объем работы не позволяет проанализировать всю книгу, поэтому была выбрана третья глава, в которой описывается первый день пребывания Александра Привалов в сказочном пространстве, его знакомство с необычными предметами и созданиями. В качестве метода исследования был выбран лингвистический анализ художественного текста.

В ходе анализа были выявлены лингвистические маркеры художественного пространство и проведена их группировка, позволившая нам выделить несколько основных подпространств (избы, двора, колодца, машины, телефона, рынка), также обобщенное сказочное и обобщенное реальное пространство.

Сказочное пространство характеризуется такими предметами, как *изба на курногах, на Лысой горе, говорящее зеркало, книга-перевертыши*. Любопытно, что к этому же пространству относятся маркеры *канцелярия, ежегодный республиканский слет*, которые по существу не содержат в себе ничего волшебного, скорее наоборот –

отражают типичные для времени создания романа реалии несказочной действительности. Это с очевидностью отражает эксплицитно выраженную особенность хронотопа повести – построение сказочного мира как специфического отражения окружающей действительности, соединение сказочного и повседневного.

Реальное пространство, из которого прибыл главный герой произведения, появляется в его воспоминаниях и представлено такими маркерами, как *в кино, в кабинете нашего директора, в кукольном театре*. К реальному миру относятся и упомянутые в повести маркеры *Солова-река, Е.И.В. Академия наук, СПб*; они характеризуют пространство реального мира в прошлом (маркеры содержатся на табличке, прикрепленной к плавнику щуки, и свидетельствуют о том, что щука живет уже не менее 100 лет). Заметим, что столь легкое перемещение из пространства настоящего времени в пространство прошлого века свидетельствует о тесном переплетении реального и сказочного мира как о достаточно универсальном явлении, характерном не только для описываемых в повести событий в повести событий [2]. Нужно отметить, что в прошлом веке, как и в наши дни, пересечение сказочного и реального пространств оказалось связанным с научными исследованиями.

Наиболее детально в исследуемом фрагменте описано пространство избы. Пространство явно неоднородно, в нем представлены как современные реалии (*телефон, очень современный аппарат белой пластмассы*), так и предметы, характеризующие более ранний период (*бадья, кадушка, ковш, сундук, печка, колодезь*). Среди последних следует выделить маркеры *ковши* и *колодезь*: обозначаемые ими реалии (ковшик и колодец) отнюдь не устарели (они не только использовались во время создания романа, но продолжают использоваться в наши дни), однако сама лексическая оболочка выбранных авторами слов коррелируют скорее с описанием старого деревенского быта, чем с современностью.

Интересно взаимное расположение предметов в пространстве избы. Так, *телефон* находится над большой *kadushkoy*, под телефоном обнаруживается ковшик, причем сначала он обозначен рассмотренным выше маркером *ковши*, а потом получает вполне современное наименование *ковшик*. Среди предметов мебели есть как вполне современные *диван* и *вешалка*, так и устаревающие *сундуки* и *печка*.

Аналогичную картину мы наблюдаем в пространстве двора: там расположен явно относящийся к современному миру *«Москвич»*, вневременные реалии – *дуб* и *ворота*, используемый и сейчас, но устаревающий *колодец*, явно не современная *бадья*.

Таким образом, современные предметы находятся в одном пространстве с предметами старины, как мы заметили ранее, новое противопоставляется старому.

Некоторая часть предметов, например *диван, говорящее зеркало* принадлежат одновременно и к сказочному, и к реальному миру, однако большая их часть (*телефон, кадушка, ковш, сундуки, печка, «Москвич», бадья*) не обладает дополнительными сказочными свойствами [3].

Из сказанного можно сделать вывод о том, что наряду с эксплицитно выраженным противопоставлением сказочного и реального, в повести есть и еще одно, имплицитно выраженное противопоставление – оппозиция старого и нового.

Заметим, что эта оппозиция может быть как антагонистической, так и неантагонистической. Когда речь идет о бытовом пространстве, старое и новое мирно сосуществуют: так, в избе и во дворе новые технологии (*телефон*) сочетаются со старыми проверенными временем вещами (*kadushka, бадья*). Однако размышления главного героя, Привалова, показывают, что в мире науки старое и новое не могут уживаться мирно: осторожное следование старым, догматическим представлениям об окружающем мире губительно для ученого (*Эти пугливые люди, думал я, похожи на некоторых ученых-экспериментаторов, очень упорных, очень трудолюбивых, но начисто лишенных воображения и поэтому очень осторожных. Получив нетривиальный результат, они шарахаются от него, поспешно объясняют его*).

нечистотой эксперимента и фактически уходят от нового, потому что слишком сжились со старым, уютно уложенным в пределы авторитетной теории) [4]. Противоречие намечается в третьей главе, но в дальнейшем проходит через все три части повести: консервативное мышление, догматизм в науке оказывается одной из имплицитно выраженных проблем произведения, что, несомненно, должен учитывать редактор, разрабатывая концепцию изданий и переизданий повести.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Милославская В.В. Творчество А. и Б. Стругацких в контексте эстетических стратегий постмодернизма: дис. ... кандидат фил.наук. Ставрополь, 2008. 184 с.
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. СПб.: Искусство, 1998. 220 с.
3. Иомдин Б.Л. Лексика иррационального понимания: дис. ... кандидат фил.наук. М., 2002. 203 с.
4. Ваганова И.Ю. Языковая игра в ментальных пространствах произведений художественной фантастики: на материале творчества А. и Б. Стругацких: дис. ... кандидат филологических наук Екатеринбург, 2009. 181 с.

УДК 82-32

А.В. Головченко, А.Д. Волошинова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАССКАЗА В.М. ГАРШИНА «ОЧЕНЬ КОРОТЕНЬКИЙ РОМАН»

Творчество В.М.Гаршина не всегда понятно читателю: произведения основываются на реалиях второй половины XIX века, которые могут быть незнакомы нашему современному, основная идея рассказов писателя далеко не всегда очевидна при первом прочтении. К сложным для восприятия произведениям относится, в частности, «Очень коротенький роман». Изучением творчества В.М.Гаршина занимались многие литературоведы (см., например, [1], [2], [3], [4]), однако комплексного анализа, которым мог бы воспользоваться редактор при подготовке соответствующих изданий, мы не выявили. Сказанное обусловило актуальность нашего исследования – лингвистического анализа рассказа «Очень коротенький роман» с целью выявления имплицитно выраженных элементов содержания, уточнения особенностей художественного мира произведения. В ходе исследования были проанализированы художественное пространство и время рассказа, номинации героев, речесубъектная, парадигматическая и синтагматическая организация текста.

Анализ художественного пространства позволил выявить несколько подпространств. Основным пространством рассказа является пространство Петербурга, дополнительными – бегло упомянутое пространство Румынии и пространство санитарного поезда. В рамках пространства Петербурга ключевым является пространство Дворцовой набережной: здесь происходит знакомство читателя с героем, на набережной герой знакомится с любимой девушкой, здесь же произведение заканчивается. Набережная пуста, мрачна, и даже зеркальные окна роскошного палаццо отражают только метель и мрак, что, безусловно, коррелирует с мрачным и опустошенным состоянием главного героя.

Маркеры художественного времени были размещены на календарной, событийной и перцептивной временных осях. При наложении событийной оси на календарную было выявлено, что почти все маркеры относятся к ранению героя. Таким образом, можно сделать вывод о том, что для автора наиболее важным периодом оказывается не знакомство с девушкой и счастливая жизнь до ранения, а война. Анализ расположения маркеров на перцептивной оси позволил сделать несколько любопытных

наблюдений. Автор дважды использует маркер *наконец*, чтобы подчеркнуть, как сильно и долго герой ждал встречи с Машей. Употребленный несколько раз маркер *теперь* акцентирует наше внимание на том, что жизнь героя совсем изменилась. Таким образом, объективно (на уровне календарного и событийного времени) главным для героя оказывается его ранение, но субъективно он продолжает воспринимать как значимое событие не только ранение, но и встречу с Машей.

Одним из самых интересных этапов анализа оказался этап анализа номинаций. Были выявлены номинации, относящиеся к главному герою, к читателю, к Маше и ее мужу. Рассмотрим эти номинации более подробно. Главного героя характеризуют следующие номинации: *молодой человек на деревянной ноге, какой-то раскоряка, не волокита, волокита, [человек] с деревяшкою, герой, двуногий с одной ногой и обрубком вместо другой, какой-то рыцарь, русский герой*. Из этих номинаций становится очевидно, что герой, после ранения став инвалидом, не нравится самому себе, считает себя непривлекательным, несмотря на то, что окружающие считают его героем.

Следующим по количеству характеризующих номинаций выступает читатель. К нему относятся маркеры *милостивые государыни и господа, владелец многих сотен акций, член «Грегер и Ко», проницательный читатель*. В этих номинациях прослеживается юмористический подтекст, который наводит на мысль о том, что произошедшие события автор может воспринимать с долей иронии. Впрочем, подобные обращения могут быть обусловлены своеобразным стилем общения героя с читателем (вежливые обращения, подчеркивание более высокого социального статуса читателя по сравнению с героем).

Несмотря то, что с первого взгляда центром истории героя кажется любовь и разбитое сердце, можно предположить, что это не совсем так. Автор лишь дважды дает Маше положительную характеристику (*самая лучшая из всех Маш, драгоценнейшее для меня существо*). Во всем остальном произведении герой называет ее чаще всего просто *она, странная девушка* и даже сравнивает ее с некой *коварной изменницей*. Из этого можно сделать вывод, что чувства героя к возлюбленной не слишком глубоки. Скорее всего, он воспринимает Машу именно как *существо*, которое скрашивает его одиночество. Автор говорит, что она для него лучшая, но она лишь *лучшая из Маш* (по-видимому, имелось в виду девушек), которых он не различает.

Еще один герой, у которого есть характеризующие номинации – муж Маши. Герой условно (в момент мысленной дискуссии с читателем) называет его *какими-нибудь шалопаем*. Можно провести аналогию между данной номинацией и номинациями автора и Маши – *какой-то рыцарь, какая-то коварная изменница*. Этот очевидный параллелизм позволяет предположить, что несмотря на отсутствие в речи героя прямых обвинений в сторону девушки и ее жениха, герой осуждает их, и, в свою очередь, считает себя высоконравственным человеком: все они «какие-то», но автор – «рыцарь», а Маша и ее жених – соответственно «изменница» и «шалопай», и даже условный характер диалога с читателем не может снять негативный оттенок этих определений.

Повествование ведется от первого лица в форме диалога главного героя (субъекта речи) с читателем (воображаемым собеседником). Данная форма повествования обусловлена, очевидно, несколькими соображениями. Во-первых, для писателя важно максимально точно передать мысли и чувства героя, чему способствует повествование от первого лица. Во-вторых, диалог, с одной стороны, позволяет передать внутренние сомнения героя, а с другой стороны, подчеркивает его одиночество, толкающее на беседу с мыслимым, а не реальным собеседником. И, наконец, именно форма иронического диалога позволяет заставить нас усомниться в реальности происходящего.

При анализе парадигматической организации текста было выявлено несколько ярко выраженных тематических полей. Во-первых, это тематическое поле темноты:

темная масса, черная ночь, мрак, мрачная складка. Ему противопоставляется тематическое поле света и красоты: *светло, нарядно, разноцветное небо красиво, светлая, золотит.* Оппозиция данных тематических полей необходима для демонстрации контраста между светлой и полной надежд жизнью автора до войны и его мрачным бесцельным существованием после нее. Схожим является противопоставление тематического поля бури (*метель, воет, стонет ветер, вихрь, бури*) и тематического поля спокойствия (*Нева спокойно плещет маленькими волнами о камни набережной*): душа автора была спокойна в момент знакомства с Машей, но после произошедшего его одолевает беспокойство. Еще одно тематическое поле, связанное с природой и сопоставимое с душевным состоянием автора, – это поле холода и одиночества: *стужа, холод, над ледяной пустыней Невы, обледеневые [гранитные плиты], полная мокрого снега [ночь], на одинокую холодную постель.* Герой чувствует себя одиноким, никому не нужным, что физически ощущается через чувство холода. Заметим, что это тематическое поле не вступает в оппозиции, что косвенно подтверждает нашу гипотезу о том, что настоящей любви между героем и Машей не существовало (в противном случае должно было бы существовать тематическое поле единства / любви / дружбы).

Одно из выделенных тематических полей реализует метатематическую функцию, определяя жанр произведения. Это тематическое поле романа, которое впервые появляется в заглавии произведения («*Очень коротенький роман*»). Маша *каждый вечер ходила читать бабушке романы.* Герой говорит о том, что его история *точь-вточь старый роман*, всячески подчеркивает неправдоподобность происходящего, сравнивает себя с рыцарем, рассуждает о рыцарском поступке с кольцом и пожаром. Вероятнее всего, некоторая иреальность происходящего, отмеченная нами уже на этапе анализа речесубъектной организации текста, должна быть подчеркнута этим тематическим полем.

Заключительным этапом анализа стало выявление маркеров синтагматической организации текста. Автор сравнивает себя с *нештопанным чулком*, который *всякий старается отбросить*, метафорически определяет свое сердце как *раненое*. Можно предположить, что никто не желает слушать печальную историю любви героя. Следует отметить также сравнение героем самого себя с бабочкой: он чувствует себя *бедным созданьицем*. Возможно, под фразой «*Бабочка надоедала вам, и вы давили ее пальцем*» автор подразумевает поступок Маши, с другой стороны, он даже хотел бы, чтобы благосклонный читатель придавил его пальцем и тем самым прекратил страдания.

Обращают на себя внимание слова автора: «*Слезы душили меня, я чуть не разрыдался*». Нет однозначного ответа, что было причиной слез: чувство предстоящей разлуки, нежелание отправляться на войну или предчувствие того, что Маша может не сдержать слово. Следует отметить, что слезы и рыдания в традиционных романах характерны не для героя, а для героини, однако со стороны Маши мы подобной реакции не видим. Это, во-первых, в очередной раз говорит об отсутствии глубоких чувств со стороны девушки, а во-вторых, вновь подчеркивает нереальность происходящего.

Нельзя не обратить внимание на очевидную гиперболу: «*Санитарный поезд с комфорtabельнейшими постелями и наизящнейшею уполномоченою дамою летит и несет в Петербург*». Очевидно, поезд был единственным местом, где, несмотря на серьезную рану, автор чувствовал себя лучше, чем где-либо. Только в поезде его жизнь оказалась значимой, о нем заботились и, возможно, он не был одинок. Во многом, эту фразу можно считать ключевой для всего рассказа: одиночество героя после возвращения с войны не вызывает сомнений, но не была ли предыдущая жизнь другой формой этого одиночества?

Известно, что большая часть военных рассказов В.М.Гаршина автобиографична и для большей части из них характерна мысль о жестокости и бессмыслиности войны.

Наш анализ показал, что эта мысль есть и в «Очень коротеньком романе», однако она не является единственной. Одиночество героя следствие не только войны, и, возможно, не только недостаточно глубоких чувств Маши. Мысль об условности, «нереальности» романа подчеркивается на всем протяжении произведения, да и номинации возлюбленной позволяют усомниться в осознанности выбора героя. Важно также отметить, что, несмотря на отмечаемый всеми исследователями пессимизм автора, в данном произведении присутствует доля иронии. Несомненно, все сказанное должно быть учтено при подготовке изданий и переизданий В.М.Гаршина.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Васина С.Н. Поэтика прозы В.М. Гаршина: психологизм и повествование : дис. ... кан-та филолог. наук. М., 2011. 173 с.
2. Колесникова Т.А. Трагическое в творчестве В.М. Гаршина: автореф. дис. ... кан-та филолог. наук. М., 1994. 17 с.
3. Милюков Ю. Г. Поэтика Гаршина. Челябинск: ЧГУ, 1990.
4. Фролова О.В. Дискурс модернизма в поэтике В.М. Гаршина // Культура и текст: сетевое издание. 2017. №4. С. 212-223.

УДК 81-139

Л. В. Горбунова, А.М. Крундышева
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАССКАЗА И.А. БУНИНА «ТИШИНА»

Рассказ известного русского автора Ивана Алексеевича Бунина «Тишина» был написан в начале XX века. Автор, несмотря на то, что создал большое количество прозаических произведений, относил себя к числу поэтов. Поэтому исследователи отмечают, что для бунинской прозы были характерны главные свойства стихотворной речи: эмоциональная напряженность и ритмический строй [1]. Произведение «Тишина» было создано в период творческого расцвета писателя, поэтому на основе текста, написанного им в это время, лучше всего рассматривать стилистические особенности художественного стиля речи.

Актуальность данной работы выражается в более глубоком изучении важных признаков, которые характеризуют художественный стиль речи, и дополняется тем, что данный рассказ ранее не подвергался стилистическому анализу.

Исходя из определённой выше актуальности, мы сформулировали цель нашей работы, которая заключается в рассмотрении структурных особенностей художественного стиля речи при разборе произведения И. А. Бунина «Тишина».

Для достижения цели и успешного проведения исследования потребовалось выполнить следующие задачи:

- 1) проанализировать разнообразие лексических категорий в тексте;
- 2) проанализировать разнообразие морфологических категорий в тексте;
- 3) проанализировать синтаксическую организацию текста.

Рассказ выполняет эстетическую функцию, так как представляет собой изящный, простой и понятный каждому прочитавшему текст, который отражает понятие «прекрасного» не только в содержании, но и в самом словесном выражении.

Лексические особенности текста. Самое важное место в создании художественного текста занимает лексический подбор средств выражения мысли. И если автор правильно подобрал определение, то он может показать достоинство стиля, отразить информативную ценность произведения и донести наиболее правильный смысл [2].

И. А. Бунин успешно подбирает нужные лексические единицы для рассказа о последовательности действий: «*нас потянуло..., мы сходили..., купили..., полюбовались*»; при описании звона колокола использовал эпитеты «*чистый и нежный*», которые семантически только в переносном значении отражают настоящий звон; также передает непосредственно сами ощущения людей, художественно описывая перцепционное состояние героя, наделяя его натуральностью: «*сидеть с закрытыми глазами и чувствовать ласку солнца на лице и мягкую прохладу от воды*» [3].

Главной особенностью эмоционально-оценочной лексики является то, что эмоциональная окраска прибавляется к лексическому значению слова, но не сводится к нему, номинативная функция в этом случае осложняется оценкой, отношением говорящего к называемому явлению [2]. В тексте мы можем встретить эмоциональные выражения, использующиеся для описания эстетического образа. Это словосочетания: «*глубокая ширь*», «*покатые горы*», «*желтеющие леса*», «*звонкий голос*», «*прозрачный воздух*» [3].

Использование тропов как основных лексических средств выразительности обусловлено приданием образности выражаемым явлениям. В тексте зачастую представлены такие распространенные тропы, как метафора, олицетворение, эпитет и сравнение.

Метафоры мы замечаем в следующих примерах из текста: «*Савойские горы таяли в светлом утреннем пару, и под солнцем едва можно было различить их: приглядишься – и уже только тогда увидишь тонкую золотистую линию хребта, вырезающуюся в небе, а потом почувствуешь и самую массивность горных громад*» или: «... и смотреть, как взлетают из-под весел брызги» [3].

В большом количестве нами были обнаружены эпитеты: «*чистое нежное небо*», «*идеально-женственный образ*», «*темные леса*», «*живописные виллы*», «*ясный осенний день*», «*молочный туман*» и другие [3].

Олицетворение, заключающееся в наделении предмета человеческими качествами было использовано при описании автором природы: «*Лежало голубое, прозрачное и глубокое озеро. Оно еще дремало, как дремали и косые паруса лодок, столпившихся у города*» [3]. Здесь глаголы «*лежать*» и «*дремать*» получают новую семантическую окраску и используются при описании предметов, которые совсем с ними не связаны вне этого художественного текста.

Для того, чтобы повысить уровень образного мышления у читателя, автор применяет в своем повествовании сравнение: «...блестела под солнцем, как золотая»; «*оно еще дремало, как дремали и косые паруса лодок, столпившихся у города*»; «*и только нас двое, и мы идем все дальше в глубину гор, как те, что гибнут в поисках эдельвейса...*» [3].

На лексическом уровне текст полностью отражает все особенности художественного стиля, так как содержит очень важные для восприятия маркеры, помогающие читателю прочувствовать и эмоционально воспринять текст.

Морфологические особенности текста. Исследователи считают, что «для художественного повествования или описания характерна постепенность в передаче события, действия, движения, состояния, мысли, чувства как осуществляющихся во времени» [4]. Для этого автор использует временные формы глагола. Например, «*я совсем поднял весла, и журчание стало медленно замирать (событие). С весел утала (движение) капля, другая... Солнце все жарче пригревало (состояние) нам лица... И вот издалека-издалека долетел (новое событие) до нас мерный и звонкий голос колокола, одиноко звонившего где-то в горах. Так далеко был он, что порою мы едва улавливали (чувство) его*» [3].

Конкретные существительные наделяют описания подробностями, вызывают реальное представление о предмете или явлении [2]. Наличие конкретики

прослеживается в следующих строках текста: «*Пока испарялся туман, мы сходили в город, купили в кабачке вина и сыру, полюбовались чистотой и приветливостью улиц, живописными тополями и платанами в тихих золотых садах*» [3]. Читатель в сознании представляет картину, которую создал автор, используя конкретные существительные для подробного представления природного ареала местности.

Частотность имен прилагательных в значительной мере определяется частотностью имен существительных. Существует литературная традиция использования прилагательных-эпитетов в различных описаниях, и прежде всего в пейзажных зарисовках [2]. В тексте мы встречали как качественные имена прилагательные, так и относительные, что обуславливается необходимостью как украшать текст, так и придавать ему информативность: «*Звон колокола, чистый и нежный, доносился до нас, сладко было слушать его, сидеть с закрытыми глазами и чувствовать ласку солнца на лице и мягкую прохладу от воды. С отдаленным, глухим и сердитым ропотом колес прошел верстах в двух от нас весь белый и сверкающий пароходик. Плавные, стекловидные перекаты воды долго и широко бежали к нам и наконец ласково заколыхали лодку*» [3].

Еще одной важной частью речи, которую стоит рассмотреть во время анализа, является наречие. Оно, как и прилагательные, конкретизирует образное описание в художественном тексте: «*как это прекрасно!*»; «*до чего это понятно*»; «*мы долго глядели*»; «*мы представили самих себя далеко*». Мы получаем возможность узнать настроение, обстоятельство и, что очень важно, можем широко оценить хронотоп произведения.

Синтаксические особенности текста. Задачей синтаксиса в любом тексте является создание взаимосвязи между лексическими средствами языка с понятиями и предметами, которые они обозначают. Но грамматические особенности, связанные с разделом синтаксиса, нередко оказываются нарушены в художественном тексте, так как это бывает необходимо с эстетической точки зрения. Такие изменения получили название синтаксических фигур [5].

Во время анализа текста на синтаксическом уровне мы обнаружили предпочтение автором двусоставных предложений и редкое использование обобщенно-личных и безличных предложений. Все предложения распространенные и чаще всего либо сложные, либо осложнены некоторыми элементами, включая обособленные приложения, определения и однородные конструкции. Например, «*звук колокола, чистый и нежный, доносился до нас*» или «*какое это великое счастье – жить, существовать в мире, дышать, видеть небо, воду, солнце*» [3]. По цели высказывания над побудительными (в количестве 9 единиц) преобладают вопросительные предложения (в количестве 15 единиц).

При рассмотрении синтаксических стилистических фигур мы встретили следующую особенность - риторические восклицания наряду с риторическими вопросами помогают автору добиться повышения эмоционального значения высказывания героев. Например: «*Славное утро опять послал нам бог! - сказал мне товарищ. - Ты заметил, что первый день после нашего приезда куда-нибудь - непременно погожий?*» [3]. В данном отрывке присутствуют оба вида риторического выделения: вопрос и восклицание.

Параллелизм с использованием анафоры в построении предложения помогает изображению нарастания мысли, ее движению: «*И все мечтатели, все любившие и молодые когда-то, все, которые приходили сюда за счастьем, все уже прошли и скрылись навсегда*» [3].

Таким образом, мы смогли рассмотреть стилистические особенности текста и убедиться в его сложности и конкретной направленности на выполнение эстетической функции. На лексическом уровне были отмечены: авторский подбор слов, эмоциональная окраска и обилие тропов. На морфологическом уровне выявлена

конкретика в описательных элементах. На синтаксическом уровне мы выделили преобладание двусоставных сложных предложений с эмоциональной значимостью высказывания. Благодаря этим выводам мы можем говорить о полезности исследования для потенциальных изучений творчества И. А. Бунина, а также о значимости анализа для редакторской подготовки сборника рассказов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Русские писатели: библиогр. слов. Том 1. А-Л / под ред. П. А. Николаева. М.: Просвещение, 1990. 880 с.
2. Голуб И. Б. Стилистика русского языка и культура речи: уч. для акад. бакал-та. / И. Б. Голуб, С. Н. Стародубец. М.: Юрайт, 2017. 455 с.
3. Бунин И. А. Рассказы: авт. сборник / сост., предисл., ком. А. Саакянц М.: Правда, 1983. 576 с.
4. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
5. Николаев А. И. Основы литературоведения: уч. пособие для студентов филолог. спец. Иваново: ЛИСТОС, 2011. 255 с.

УДК 655.57

В.А. Гродникова, А.В. Большакова
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО АДРЕСА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДОКУМЕНТАЦИИ

Настоящая работа рассматривает деятельность технического писателя через его основную функцию, а именно через разработку технической документации. Важность разработки и поддержки актуальной версии документации подчеркивают многие исследователи проблемы: Ю. Кагарлицкий, А. Михайлов, В. Глаголев, А. Людоговский и т. д.

Всю существующую в настоящее время техническую документацию можно условно разделить на два типа: документация разработки и документация продукции. Документацией разработки обмениваются друг с другом непосредственные участники какой-либо деятельности по созданию нового продукта. Документация продукции передается пользователю, чтобы он мог применять программу или автоматизированную систему по назначению [1, 2].

Документы делятся на различные виды в зависимости от характера представленных в них сведений и порядка изложения последних. Выделяют такие виды, как *руководство пользователя, руководство администратора, руководство программиста, описание применения* и т. д. [3]. Распространенные системы стандартов, а также стандарты, принятые в организациях и на предприятиях, часто предусматривают формирование комплекта из разнотипных документов, что позволяет описать предмет документирования всесторонне.

При разработке документации принимается решение о том, с какой подробностью в нем будут изложены сведения: полно или избирательно. Решение об избирательном изложении сведений связано главным образом с характеристиками целевой аудитории [4], которые определяются фоновыми знаниями, опытом, потребностями и интересами групп пользователей. Однако существующие классификации пользователей, описанные в современной литературе, посвященной технической коммуникации, делают акцент на пользователей программных продуктов. Рассмотрим следующие пользователей, которые обычно выделяют для документации программного обеспечения [5]:

— домашний пользователь. Не обладает достаточным объемом знаний для взаимодействия с программным продуктом. Необходимо предоставлять такому

пользователю большое количество подробной текстовой и визуальной информации во избежание ошибок в работе программного обеспечения;

— офисный пользователь (или опытный). Знает основные принципы работы ЭВМ, но не знаком с программным обеспечением, которое описывается в пользовательском руководстве. Наиболее простые действия можно опустить или заменить скриншотами в описании, но процесс инсталляции, настройки или интеграции с системой должен быть описан очень подробно;

— администратор (или продвинутый). Пользователь, знакомый с принципами работы системы настолько хорошо, что способен разобраться в описываемом программном обеспечении самостоятельно. Такой пользователь нуждается в детальном описании процесса инсталляции и настройке программного продукта. Прочая информация может быть дана в формате справочного дополнения;

— разработчик. Пользователь, который разбирается в конечном продукте гораздо лучше самого технического писателя. Описание будет ограничено пояснениями к данным по модели «сущность-определение».

Выбор той или иной группы пользователей в качестве целевой аудитории напрямую влияет на детальность изложения, глубину погружения в материал, структурные элементы текста, визуальный контент, подбор лексического материала, сложность терминологической базы, формулировки, стиль изложения и многое другое.

Определение целевой аудитории является одной из основных проблем при разработке пользовательской документации, что является обоснованием актуальности нашего исследования. Поэтому чем более объективными и ясными будут сформированные принципы выделения целевой аудитории, тем быстрее и качественнее будет проходить разработка документации в целом. Немаловажно и то, что качественно разработанная документация пользователя в перспективе способствует снижению количества проблем при взаимодействии с новым устройством или программным обеспечением, а также снижает число обращений в службу поддержки и сервисный центр.

Цель настоящей работы заключается в анализе визуального контента, используемого в документации с точки зрения соответствия общепринятой классификации групп пользователей. По нашему мнению, проблема вышеизложенной классификаций заключается в размытости границ между «домашним», «опытным» и «продвинутым» пользователями. Исходя из этого, будет целесообразно установить необходимость такой градации при помощи анализа документации с установлением читательского адреса. Кроме того, упоминаемые в тематической литературе классификации не учитывают большой объем пользовательской документации, которая сопровождает технические приборы и устройства, так как она ориентирована на пользователей программного обеспечения.

Нами было изучено 36 инструкций к товарам бытового пользования, созданных в СССР во второй половине XX века. По результатам проведенного исследования было выявлено 5 видов графических материалов по использованию их в пользовательской документации:

1. Графические материалы являются самостоятельными и несут основную смысловую нагрузку в документации, текст выполняет дополняющие и уточняющие функции.

2. Графические материалы визуально подкрепляют действия, описанные в тексте. Например, в случае с пошаговой инструкцией по первоначальной настройке продукта.

3. Графические материалы, описывающие конструкцию, устройство или комплектацию продукта. В эту группу входят все изображения, отображающие внешний вид прибора, его основные узлы, детали и т.д.

4. Схемы устройства (схема электрическая принципиальная, схема кинематическая, схема крепления, схема работы и т. д.).

5. Буквенно-символьные обозначения, используемые в устройстве для управления. Используются для описания функционального назначения клавиш, переключателей, рычагов и т. д.

В подавляющем большинстве примеров документации обязательно присутствовали схемы (п. 4) и графические материалы, описывающие конструкцию, устройство или комплектацию продукта (п. 3). Прочие виды графического сопровождения используются в зависимости от типа описываемого устройства. Так, приборы для ведения домашнего хозяйства и для ухода за собой (электрическая бритва «Харьков», универсальный пылесос «Чайка», электроотпариватель бытовой ЭО-0,8/220, переносная радиола «Отдых» и т.д.) описываются с применением графических материалов, где отображена корректная последовательность действий при использовании.

Об использовании графических материалов в тексте пользовательской документации писали многие современные исследователи, например А. Людоговский, М. Острогорский, А. Михайлов и Ю. Кагарлицкий. Однако стоит отметить, что в большинстве работ был сделан акцент на взаимосвязь выбора целевой аудитории документации и графических изображений, характерных для каждой группы аудитории. Однако при детальном изучении пользовательской документации мы пришли к выводу, что границы определения целевой аудитории часто оказываются очень размыты на практике. Инструкции, отобранные для анализа, часто содержат элементы, характерные для разных адресных групп, что ставит вопрос также и о целесообразности существующих методов выбора целевой аудитории.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Глаголев В.А. Разработка технической документации: руководство для технических писателей и локализаторов ПО / Вадим Глаголев. Санкт-Петербург [и др.]: Питер Питер Пресс, 2008. С. 33-56.
2. Людоговский А. Принципы разработки документации к программному обеспечению. URL: <http://www.script-coding.com/TechWriting.html>, свободный (дата обращения 10.09.2019).
3. Липаев В.В. Документирование сложных программных средств. М.: СИНТЕГ, 2005. 124 с.
4. Кагарлицкий Ю. В. Разработка документации пользователя программного продукта. Методика и стиль изложения. 2-е изд., испр. и доп. / Ю. В. Кагарлицкий. М.: ООО «Философ Сервисы», 2012. 232 с.
5. Михайлов А.В. Профессия «Технический писатель» / Александр Михайлов. М.: ДИАЛОГ-МИФИ, 2017. 96 с.

УДК 74.01/09

А.Д. Елизарова, А.Д. Волошина
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

АНАЛИЗ РЕДАКТОРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ТЕКСТОВЫХ ПЛАКАТОВ КАК ГРУППЫ ИЗДАНИЙ

Текстовый плакат прошел длинный путь от подобия книжной страницы до носителя новейших тенденций в изобразительном искусстве [1], чтобы вновь вернуться к текстовой форме, открыв ее по-новому. В первую очередь это выражается в работах Йозефа Мюллер-Брокманна.

Возможно, подобное возвращение вызвано стремлением к лаконичности и ясности, которые сегодня являются главным инструментом визуального воздействия. На этом строится актуальность нашего исследования.

Основная цель исследования: выявить особенности создания текстовых плакатов, составить рекомендации для их создания и проверить применимость полученных сведений для дизайна книжных обложек.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- изучить работы исследователей по этой или смежным областям;

- определить элементы, которые нужно учесть при анализе художественных работ;

- провести анализ отобранных работ Й. Мюллер-Брокманна;
- составить рекомендации для создания шрифтовых плакатов;
- провести проверку книжных обложек на соответствие полученным критериям.

Основным методом выполнения задач будет непосредственный анализ выбранных изданий, сопоставление изданий между собой по заданным критериям, систематизирование полученной информации.

Выводы данного исследования могут быть использованы для дизайна книжных обложек, так как этот элемент издания играет большую роль в продвижении издания и его восприятии читателем и подчиняется тем же законам, что и текстовые плакаты, ведь его форма близка к плакатной.

Для практического анализа нам необходима теоретическая база исследования для шрифтовых плакатов и дизайна в целом. В процессе изучения существующей научной литературы на эту тему, мы определили элементы дизайна плаката и разделили их на очевидные и неочевидные.

К очевидным мы отнесем составные части плаката, которые воспринимают прямо, ясно и без предварительной подготовки: цветовое пространство [2, 3], шрифтовые решения [4], оформление текстовых блоков и смысловые акценты [5].

Неочевидные элементы действуют на зрителя подсознательно, незаметно упрощая восприятие и запоминание информации (или наоборот). Данная категория включает в себя композицию плаката. Мы рассмотрим, как очевидные элементы плаката взаимодействуют с пространством, как автор распоряжается пространством листа и вниманием смотрящего человека. На данном этапе работы мы опираемся на книгу Й. Мюллер-Брокманна «Модульные системы в графическом дизайне» и его исследования в сфере композиции и модульных сеток.

Модульные системы помогают создавать ритм страницы, направить внимание смотрящего и сэкономить его время и силы, оптимизировав сам процесс восприятия.

Анализ работ Й. Мюллер-Брокманна по особенностям цветового пространства, шрифтовых решений и смысловых акцентов (и оформлении текстовых блоков) показал следующие результаты:

1. Цветовое пространство. Автор пользуется разными цветами, но с опорой на традиционно контрастные (белый, черный, красный). Основной задачей остается сохранение визуальной целостности.

2. Шрифтовое решение. Во всех плакатах использован гротескный шрифт. Это связано с повышением удобочитаемости плаката, скоростью и качеством его восприятия.

3. Смысловые акценты и оформление текстовых блоков. Никакой закономерности выявлено не было: для каждого плаката создавалось уникальное решение и по характеру информации, и по оформлению текстовых блоков.

Все эти элементы являлись материальным выражением индивидуальной концепции каждого плаката. Единственное, что повторяется в схемах построения этих плакатов – это формат, который можно воспроизвести определенным способом. Формула построения предполагает перенос циркулем диагонали квадрата на одну из его сторон. Так получается прямоугольник, разбитый на квадрат и еще один прямоугольник.

В результате этого лист делится на две части, в которых можно располагать блоки информации. Это чаще используется в дизайне книжных обложек, а не плакатов. Скорее всего, это связано с тем, что зачастую пространство обложки физически меньше пространства плаката, и формы книжной обложки должны быть более лаконичными.

Самым важным достижением данного подхода было обнаружение реальной системы и логики восприятия плаката. Это подразумевает подчинение всех материальных и очевидных элементов (цветового пространства, шрифтового решения, оформления текстовых блоков) одной цели: направить восприятие и внимание смотрящего. Также работы Мюллера-Брокманна в большой степени отличаются динамичностью, поэтому анализ именно его работ помог нам наиболее ясно и четко определить логику каждого плаката.

Изучение книжных обложек издательства «Ad Marginem Press», которое выбрано нами из-за высокой степени соответствия современным тенденциям в графическом дизайне, подтверждает следование тем же принципам. Активно используется распределение информации на два блока: квадрат и прямоугольник. Часто один из блоков остается пустым, иногда текст проходит по границе между блоками. Все элементы соответствуют определенной философской и художественной концепции, это отражается на расположении и оформлении текстовых блоков. Закономерностей при работе с цветовым пространством и текстовым решением обнаружено не было.

Итак, мы выявили принципы создания текстовых плакатов и подтвердили, что их активно используют в дизайне книжных обложек. Самым важным элементом плаката, на наш взгляд, оказалась композиция листа, которая определила использование и роль всех «очевидных» элементов плаката: цветового и шрифтового решений и распределение смысловых акцентов по текстовым блокам.

Одним из вероятных векторов дальнейшего развития темы исследования является изучение плакатов и обложек, при создании которых использовались изобразительные элементы. Изучение плакатов и обложек по отдельности представляет для нас одинаково большой интерес, так как при дизайне обложек нужно использовать пространство эргономично и наиболее эффективно из-за физически небольшого пространства обложки. Плакат же обычно содержит большее количество информации, что также усложняет работу над его дизайном.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Лю Цянь. Шрифтовой художественный плакат: традиции и современность. URL: [http://cheloveknauka.com/shriftovoy-hudozhestvennyyplakat-traditsii-i-sovremenost](http://cheloveknauka.com/shriftovoy-hudozhestvennyyplakat-traditsii-i-sovremennost) (дата обращения 14.04.19).
2. Иттен И. Искусство цвета. М.: Изд-ль Дмитрий Аронос, 2018.
3. Рудер Э. Типографика. М.: Книга, 1982.
4. Чихольд Ян. Образцы шрифтов. М.: Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2012.
5. Мюллер-Брокманн Й. Модульные системы в графическом дизайне. М.: Студия Изд-ва Артемия Лебедева, 2014.

УДК 82.0

А.К. Крылова, Т.Ю. Волошинова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАССКАЗА К.Г. ПАУСТОВСКОГО «РЕЗИНОВАЯ ЛОДКА»

Издание произведений К.Г.Паустовского сопряжено с рядом трудностей. На первый взгляд, его произведения просты и понятны, поэтому для разработки концепции издания достаточно обычного редакторского анализа. Тем не менее

практика показывает, что это не так: творчество автора более многозначно, чем это представляется непритязательному читателю. При этом, несмотря на значительное количество научных работ, посвященных творчеству писателя, анализу чаще всего подвергаются только отдельные аспекты творчества писателя (например, тема природы [1]) или отдельные произведения, преимущественно – входящие в школьную программу (например, «Снег» [2]).

Среди многочисленных произведений К.Г. Паустовского выделяется рассказ 1936 года «Резиновая лодка», входящий в цикл «Счастливое лето» [3]. Поскольку комплексных исследований, посвященных данному произведению, обнаружить не удалось (непосредственно рассказу посвящена только статья Н.Ю. Никитиной о полифонии в творчестве К.Г. Паустовского), мы провели лингвистический анализ текста произведения [4].

Были проведены анализ пространственной, временной, речесубъектной, парадигматический и синтагматической организации текста, а также анализ основных номинаций. Остановимся более подробно на наиболее значимых результатах проведенного нами исследования.

Рассказ основан на номинативно-изобразительной речи автора, которая отражает внешнюю действительность и помогает нам увидеть все глазами самого автора; автор выступает в роли рассказчика. Именно автор дает характеристику главному герою рассказа – щенку Мурзику, недогадливому и любопытному, но очень храброму и любящему: *Мурзик был недогадлив, и потому с ним всегда случались несчастья; Я думал о том, как, должно быть, страшно было такому маленькому щенку бежать через ночные леса.* Прямая речь автора в тексте отсутствует.

Нужно отметить также отсутствие прямой речи у еще одного героя рассказа – Рувима. При этом позиция Рувима отражается в его снах: с лодкой постоянно случаются неприятности, то есть на уровне подсознания герой чувствует опасность с ее стороны. Другие объекты размышлений Рувима в тексте не показаны.

Прямая речь, как ни странно, принадлежит эпизодическим персонажам: бабам (– *Иши, шалые, что придумали! Народ зря мутится!*) и деду по прозвищу «Десять процентов» (– *Воздуходувная вещь!*). Отметим, что и в первом, и во втором случае речь идет о резиновой лодке, к которой дед относится с интересом и даже уважением, а бабы – с плохо скрываемым неодобрением.

Деревенские дети отреагировали на лодку следующими действиями: *свистели, хохотали, ныряли и плавали вокруг нее.* Для них лодка – это инородный предмет, поэтому они им заинтересовались и, очевидно, захотели получить о ней дополнительную информацию.

Мы видим не только реакцию людей, но и реакцию животных. Так, при спуске лодки на воду *коровы на лугу подняли головы и все, как по команде, перестали жевать* (правда, следует отметить, что, возможно поводом послужил все-таки не сам спуск лодки, а сопровождавший его лай Мурзика). В момент, когда Мурзик разгрыз пробку, *куры раскудахтались по всем соседским дворам.*

Мурзик отреагировал на лодку сильнее всех. Он сначала просто на нее лаял, потому что она ему не нравилась (маркеры парадигматической организации текста – лексические единицы с корневыми повторами *разлялся, лаем, лаял*). Возможно, более активное соприкосновение Мурзика с лодкой объясняется тем, что Мурзик – это щенок, а следовательно, еще его познания о мире еще недостаточны. Поэтому он не ограничился эмоциональной реакцией на незнакомый предмет, а занялся его тактильным изучением (дважды повторяющийся маркер *ухватить*, маркеры *сжевать, зажал между лапами, грыз, сгрыз*).

Косвенная речь Мурзика появляется в тексте только один раз: *«Боялся, что клапан опять выкинет с ним какую-нибудь зверскую штуку»,* – и передает его отношение к лодке, из-за которой его один раз уже наказали. Отметим, что, как и у

остальных главных героев рассказа, прямая речь у Мурзика отсутствует. С одной стороны, это объяснимо: все-таки Мурзик – собака, а следовательно, не владеет человеческой речью. С другой стороны, еще один герой рассказа – кот Степан – характеризуется и прямой (*Отвяжись, а то так тебя двину!*), и несобственно-прямой речью (*унизить этого дурака*), причем оба высказывания очень точно и лаконично характеризуют и кота с его чувством превосходства над окружающими, и его отношение к щенку (кот явно недолюбливает Мурзика).

Таким образом, мы видим, что резиновая лодка вызывает определенную реакцию почти у всех действующих лиц: у Рувима, обитателей деревни и даже животных. Следовательно, лодка – это действительно один из самых значимых объектов в рамках художественного мира рассказа, что и отражено в названии.

При этом анализ показал, что в тексте есть один герой, который никак не отреагировал на лодку – безымянный мальчик. При этом мальчик также оказывается единственным героем, который искренне сопереживает Мурзику, когда его наказали (*нашему мальчику было жаль Мурзика, но он крепился*), радуется встрече со щенком (*мальчик засмеялся, потом заплакал и опять засмеялся*).

Из всех героев, упомянутых в рассказе, отсутствием имени собственного характеризуется только мальчик, у всех остальных героев, даже эпизодических, есть имена или прозвища – дед «Десять процентов», кот Степан, Рувим; конечно, есть безымянные бабы, коровы и куры, но в их случае речь идет не об отдельных героях, а об их совокупности. Поскольку последовательное использование апеллятива на фоне имен собственных, как правило, соотносится с выделительной функцией номинации [5], можно предположить, что мальчик является весьма значимой фигурой для рассказа, возможно, носителем авторской идеи.

Если сопоставить героев по отношению к предмету, вынесенному в заглавие рассказа, то окажется, что все проявляют яркую эмоциональную реакцию на неодушевленный предмет – лодку и только у мальчика эмоции направлены на живое существо. Правда, лодка действительно иногда ведет себя подобно живому существу (*она ныряет, вылетает, свистела, рычала, ее бока тряслись и худели на глазах*), но это лишь иллюзия одушевленности. Сказанное наводит на размышление о том, что люди слишком много внимания уделяют неодушевленному предмету и мало – своему живому окружению, что люди должны замечать окружающий нас живой мир и быть к нему добры. Герои так переживали за лодку, что даже не думали о том, как Мурзику сложно переживать наказание.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что одна из главных тем рассказа – тема противопоставления живого и неживого, взаимоотношения человека с живой природой; не менее важна тема прощения и сострадания. По существу мы сталкиваемся с трогательным повествованием о нелепом маленьком щенке и его преданной любви к людям.

Проблемой для читателя может стать прогнозистика содержания рассказа. Как правило, название коррелирует с тематикой и проблематикой произведения, и можно было бы предположить, что основная тема рассказа будет связана с резиновой лодкой или же резиновая лодка окажется главным действующим лицом. Отчасти это так, но смысл рассказа, как показал наш анализ, явно не ограничивается описанием диковинной вещи. Интерпретация неоднозначной связи названия с главной мыслью текста должна быть учтена редактором при подготовке изданий К.Г.Паустовского; возможно, соответствующие разъяснения могут быть размещены в одном из элементов справочно-пояснительного аппарата.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Котяева Е.С., Курьянова О.А. Концепт "природа" в русской лингвокультуре (на материале произведений К.Г.Паустовского и М.М.Пришвина) // Русская речь в инонациональном окружении. 2013. №7. С.36-42.
2. Терехова Е. С. Идейно-художественная функция пейзажа в ранней прозе К. Г. Паустовского // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. Чита: ЗабГГПУ, 2011. №2 (37). С. 204 – 208.
3. Курбатова Ю.В. Сопоставительный анализ рассказа И.А.Бунина «Цифры» и сказки К.Г.Паустовского «Горячий снег» // Литература в школе. 2008. №5. С.45-47.
4. Никитина Н.Ю. Полифония в рассказах К.Паустовского // От текста к контексту. 2014. №1. С.103-107.
5. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Русский язык, 1983. С.32-54.

УДК 655.4/5:82.091

Е.Е. Мурлатова, А.Д. Волошинова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ОПЫТ ИЗДАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ К.Н.БАТЮШКОВА В XIX-XXI ВЕКАХ

Константин Николаевич Батюшков — один из выдающихся российских классиков, член литературного общества «Арзамас», основатель преромантизма, поэт, переводчик, прозаик, критик. Его творчество зачастую подвержено противоречивым оценкам со стороны литературных критиков: многие сопоставляли его творчество с поэзией В.А. Жуковского, отдавая при этом предпочтение последнему. В.Г. Белинский и А.С. Пушкин отмечали музыкальность стихотворений, их ориентацию не столько на содержание, сколько на форму [1], [2]. Вызывает споры и вопрос принадлежности автора к определённому направлению. Одни исследователи относили его творчество к романтизму, другие — к сентиментализму или к классицизму. Б.В. Томашевский ввёл в литературоведение достаточно точно описывающий творчество К.Н.Батюшкова термин «преромантизм» — те переходные явления в литературе классицизма, в которых присутствуют признаки нового, зарождающегося направления [3].

Значение творчества поэта для развития русской поэзии сложно переоценить, он по праву занял свое место в рядах классиков отечественной литературы. Из этого вытекает потребность читателя в новых изданиях стихотворений К.Н.Батюшкова, при этом подобные издания вряд ли могут быть рассчитаны на массового читателя. Исходя из этого, работая над изданием или переизданием стихотворений этого автора, редактор должен максимально точно определить потребности читателя и максимально полно их удовлетворить. Для реализации этой цели обычно применяют метод полного или выборочного редакторского анализа изданий-аналогов, однако нами не было выявлено ни одного исследования, посвященного опыту изданий К.Н.Батюшкова. Сказанное обусловлена актуальность нашего исследования.

Таким образом, был определен объект нашего исследования — издания произведений К.Н.Батюшкова, а также его метод — редакторский анализ, частично дополнявшийся изучением научных работ, посвященных творчеству поэта. Основным материалом исследования были библиографические данные, содержащиеся в каталоге Российской Национальной библиотеки [4].

Коротко остановимся на результатах проведенного исследования.

Историю изданий произведений К.Н.Батюшкова можно разделить на три группы: прижизненные, посмертные дореволюционные и послереволюционные (советские и российские) издания.

Первое стихотворение К.Н.Батюшкова — «Послание к стихам моим» — было напечатано в январской книжке журнала «Новости русской литературы» за 1805 год. В

том же году стихи поэта печатаются в «Северном вестнике» И. И. Мартынова и «Журнале российской словесности» Н. Брусицова [5].

В период с 1806 по 1820 годы стихотворные и прозаические произведения Батюшкова печатались в литературных журналах «Лицей» И.И. Мартынова, «Драматический вестник» князя А.А. Шаховского, «Цветник» А.Е. Измайлова и А.П. Беницкого, «Вестник Европы» В.А. Жуковского и М.Т. Каченовского, «Собрание русских стихотворений» В.А. Жуковского, «Санкт-Петербургский вестник» (издавался «Вольным обществом»), «Пантеон русской поэзии» П.А. Никольского, «Сын отечества» Н.И. Греча, «Амфион» А.Ф. Мерзлякова, «Российский музей» В.В. Измайлова, «Собрании образцовых русских сочинений и переводов в стихах», «Русском вестнике» С.Н. Глинки.

В 1817 году в типографии Николая Гречи были отпечатаны «Опыты в стихах и прозе» в двух частях. Далее, в 1820 году была выпущена брошюра «О греческой антологии».

Спустя 14 лет в издании И.И. Глазунова вышло новое «Собрание сочинений в стихах и прозе». К этому моменту К.Н.Батюшков уже страдал от душевной болезни, поэтому, вероятнее всего, подготовка издания к печати осуществлялась без его непосредственного участия (или же участие автора было минимизировано). В 1850 году А.Ф. Смирдин выпустил 3-е издание «Сочинений К.Н. Батюшкова». В год смерти автора его младшим братом были опубликованы «Сочинения К.Н. Батюшкова» (с написанной Л.Н. Майковым статьёй «О жизни и сочинениях К.Н. Батюшкова», а также с составленными им же и В.И. Саитовым примечаниями).

Тиражи прижизненных изданий достигали 700 («Русский вестник») и 1200-1800 («Сын отечества») экземпляров [4], [5], что для своего времени является неплохим показателем востребованности изданий.

После смерти поэта издания распределились следующим образом:

1. Собрания сочинений (5-е издание «Сочинений» К.Н. Батюшкова, выпущенное братом поэта в 1887 году в Петербурге; 6-е издание «Сочинений» – печаталось с предыдущего в московской типографии Г. Лисснера и А. Гешеля в 1898 году; полное собрание стихотворений, выпущенное в 1900 году паровой типографией М. Розеноер в Петербурге).

2. Моноиздания – сборник стихотворений с характеристикой поэта Л.Н. Майкова, выпущенный в 1890 году петербургской типографией Н.А. Лебедева.

3. Периодические издания: в 1890 году стихотворения поэта были изданы в четвёртом номере журнала «Пантеон литературный», в 1912 – печатались в ежегоднике «Отечественная война в родной поэзии».

4. Тематические поэтические сборники: «Наши поэты» (В.И. Бафталовский, 1912), «Война и народы» (М.Н. Слепцова, 1914); к этой группе примыкает уже послереволюционное издание «Эротика в русской поэзии» (1922).

5. Биографические издания, в том числе с приложением стихотворений (биографический очерк поэта с приложением его стихотворений, изданный московским «Обществом распространения полезных книг» в 1901 году; труд П.К. Борзаковского о жизни и творчестве Батюшкова в рамках серии «Русские поэты для школ и народа», издание одесской типографии Е.И.Фесенко 1902 года, переиздание – 1906 года)

6. Учебные и справочные издания, включающие в себя стихотворения К.Н.Батюшкова: «Конспект памятников русской литературы: пересказ содержания произведений русской словесности применительно к устным ответам по русскому языку» («Одесские новости», 1909); «Энциклопедия сочинений для учащих и учащихся: полный разбор произведений» (1911); «Планы и сочинения: курс VII класса гимназий» (1912); «Темник- хрестоматия: курс 7-го класса» (Одесса, «Наука», 1913); «Учебник по истории русской литературы» (1916).

7. Издания-посвящения, в числе которых издание типографии Варшавского учебного округа «Константин Николаевич Батюшков: Столетний юбилей со дня его рождения» (1887).

В 1857-1859 годы типография Императорской Академии наук выпустила пятитомное издание Драматических сочинений Шиллера в переводах русских писателей, в которое вошёл перевод Батюшкова Отрывка из Шиллеровой трагедии.

Характеризуя особенности дореволюционного издания произведений поэта, следует отметить, что особый интерес к его творчеству пробуждается у издателей в период с 1890-х по 1910-е годы. Нельзя не заметить, что этот период совпадает с так называемым Серебряным веком русской поэзии; вероятно, глубокий интерес к поэтам-романтикам в этот период пробуждается не только у авторов, но и у читателей.

Еще одна характерная особенность дореволюционных изданий – исключительное многообразие форм, в которых могли быть выпущены стихотворения К.Н.Батюшкова [6].

После октябрьской революции ситуация в корне меняется. У читателя практически исчезает возможность познакомиться с произведениями поэта. Так, в период с 1917 по 1941 год выходит только уже упомянутое издание «Эротика в русской поэзии» (1922) и сборник «Лирика древней Эллады в переводах русских поэтов» (1935); собственно сборников стихотворений К.Н.Батюшкова и тем более собраний его сочинений нами выявлено не было.

Ситуация несколько меняется в 1948 году, когда появляется культовое издание К.Н.Батюшкова в серии «Библиотека поэта» (издательство «Современный писатель»), однако далее вновь следует период затишья. При этом поэта регулярно начинают включать в сборники (см. например, сборник «Поэты пушкинской поры», издательство Детгиз, 1954).

Самым высокотиражным изданием К.Н.Батюшкова стал его сборник «Стихотворения», выпущенный в 1977 году московским издательством «Художественная литература» тиражом 100 000 экземпляров. Далее тиражи падают: в 1987 издательство «Книга» выпускает «Опыты в стихах» тиражом 7 000 экземпляров. После распада СССР тенденция к уменьшению тиражей сохраняется. Отметим, что при этом растет количество исследований, посвященных творчеству поэта: в качестве примера можно привести сборник «Батюшков и литература Италии: филологические изыскания», изданный МГУ в 2003 году — 800 экземпляров; сборник «К.Н. Батюшков в судьбе России», изданный в 2017 году Вологодской региональной общественной организацией «Батюшковское общество» — 500 экземпляров. Стихи К.Н.Батюшкова по-прежнему входят в сборники стихов, хрестоматии, учебники и учебные пособия.

Полученные в рамках исследования данные позволяют сделать ряд выводов:

1. Несмотря на неоднозначное отношение к творчеству К.Н. Батюшкова, при жизни издания его произведений на регулярной основе публиковали популярные издательства, тиражи изданий свидетельствуют об их востребованности.

2. После смерти К.Н.Батюшкова особый интерес к изданию его произведениям совпадает с так называемым Серебряным веком русской поэзии; растет разнообразие форм издания (от собрания сочинений и моноизданий до хрестоматий и учебных изданий).

3. В СССР издания поэта до 1970-х годов сведены к минимуму, однако в конце периода сборники автора выходят огромными тиражами.

4. Современная тенденция к снижению тиражей не сильно сказывается на широте ассортимента изданий, а следовательно, и на читательской возможности выбора литературы.

5. Особую популярность К.Н. Батюшкова в издательской среде вызывали и продолжают вызывать инфоповоды — юбилейные даты.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белинский В.Г. Сочинения Александра Пушкина. Статья третья — Батюшков (Обзор поэтической деятельности Батюшкова; характер его поэзии). URL: <http://batyushkov.info.ru/batyushkov/articles/belinskij-pushkin-batyushkov.htm>. (Дата обращения 05.09.2019).
2. Современники о Батюшкове: А. Пушкин. Заметки на полях 2-ой части «Опытов в стихах и прозе» К.Н. Батюшкова. URL: https://www.booksite.ru/batyushkov/pushkin_1.htm. (Дата обращения 05.09.2019).
3. Томашевский Б.В. К. Н. Батюшков: [вступит.ст.] / Б.В. Томашевский // Батюшков К. Стихотворения. — М.: «Советский писатель», 1948. — С. V–LV.
4. Электронные каталоги РНБ. URL: http://nlr.ru/nlr_visit/RA1812/elektronnyie-katalogi-rnb. — (Дата обращения 10.10.2019).
5. Благой Д.Д.: Основные даты жизни и творчества К.Н. Батюшкова. URL: <http://feb-web.ru/feb/batyush/texts/b34/b34-609-.htm?cmd=p>. (Дата обращения 06.09.2019).
6. Ленский Б.В. Книгоиздательская система современной России. URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook429/01/title.htm>. (Дата обращения 09.10.2019).

УДК 808.1

О.А. Нельга, Т.Ю. Волошинова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

НОМИНАЦИИ КОРОЛЕЙ И ГЕРЦОГОВ В РАССКАЗЕ А. И. КУПРИНА «КОРОЛЕВСКИЙ ПАРК»

Мысли А.И. Куприна находят отклик в умах современных людей: размышления о любви и ненависти, силе и слабости воссоздают сложный духовный мир человека на сломе эпох. Читательский адрес произведений А.И. Куприна широк, его читают люди разного возраста и разного социального статуса. При этом, как правило, широкие читательские круги ориентированы на несколько классических произведений писателя («Олеся», «Гранатовый браслет», «Суламифь»). Более узкий, но не менее значительный круг читателей предпочитает расширение своих представлений об авторе, и в связи с этим возникает потребность в изданиях, включающих в себя менее известные произведения. К ним можно отнести «Королевский парк» — произведение, написанное Куприным в 1911 году и впервые напечатанное в журнале «Современный мир». Этот фантастический рассказ, несомненно, заинтересует нашего современника: в тексте автор моделирует условную действительность и предрекает возможное будущее, что коррелирует с популярными сегодня жанрами фантастики и фэнтези.

Хотя творчество А.И. Куприна можно считать достаточно хорошо изученным (см., например, диссертационные исследования [1], [2], [3], [4], [5]), в результате поиска в Электронной научной библиотеке (eLibrary.ru) методом сплошной выборки нам не удалось обнаружить ни одной научной работы, посвященной рассказу «Королевский парк». При этом очевидно, что редактору при подготовке издания необходим полный анализ произведения. Сказанное обусловлена актуальность нашего исследования.

Объем данной работы не позволяет с достаточной степенью подробности остановиться на всех этапах анализа, поэтому мы остановимся на значимом для редакторской подготовки издания исследовании номинаций обитателей Королевского парка — бывших королей и герцогов, а точнее — их потомков, утратившие власть в эпоху всеобщего процветания и доживающие свой век в специально построенном для них доме.

Номинации королей распадаются на краткие апеллятивы и развернутые описания. Большая часть кратких апеллятивов призвана подчеркнуть утраченный высокий социальный статус: *земные властители, бывшие владыки, венценосцы*. Меньшее количество апеллятивов рисует бывших владык несчастными стариками: *старые дети* (апеллятив, описывающий старых королей с точки зрения их еще более дряхлых

матерей), *бедные старые короли*. Особенno интересны развернутые описания: первое из них (*их потомки – слепо, гордо, бессстрашно и, по-своему, трагически уверенные в божественности и неиссякаемости власти, почивающей на них в силу наследственной преемственности*) дает образ достойных, хотя и заблуждающихся людей, второе (*бывшие владыки; сморщеные, кряхтящие, недужные старички, завистливые, бранчивые, подозрительные и черстевые*), напротив, подчеркивает неприглядность как внешнего, так и внутреннего облика королей.

Рассмотрим более подробно номинации отдельных героев. В тексте упоминаются король сардинский, герцог сен-бернардский, герцог луарский и король трапезундский. Можно предположить, что этим и ограничивается состав королей, поскольку в тексте есть фраза «*Они садятся вчетвером за винт - два короля и два великих герцога*». Два короля – это, очевидно, король сардинский и король трапезундский; два великих герцога – герцог сен-бернардский и герцог луарский.

Король сардинский. Королевство Сардиния действительно существовало в период с 1720 по 1861 гг. (в его состав входили Сардиния, Пьемонт, герцогства Аоста, Монферрат, Савойя, Генуя и графство Ницца), однако на момент написания рассказа (1911 год) такого королевства уже явно не существует, и это, несомненно, известно читателю. Следует предположить два возможных объяснения: или в гипотетической истории за время, описанное Куприным (с 20 по 26 век), королевство Сардиния было восстановлено, или автору нужно подчеркнуть условность изображаемого им художественного мира (с учетом того, что читатель воспримет подобную номинацию как очевидную условность). Кроме номинации *король сардинский*, герой именуется также *Sir* и *старая мартышка*, причем обе номинации принадлежат его партнеру по игре в вист – герцогу сен-бернардскому. Мы вновь сталкиваемся со взаимоисключающими характеристиками одного и того же героя (высокое *Sir* при обращении к лицу королевской крови свидетельствует о почтении и уважении к статусу собеседника, *старая мартышка* – о плохо скрываемой неприязни и раздражении). Любопытно, что даже после такого оскорблени, как *старая мартышка*, короли продолжают относительно мирно общаться. Тонкая авторская ирония проявляется и в расположении номинаций, они следуют одна непосредственно за другой «*Лишь происки врагов и общее падение нравственности заставляют меня жить в одной клетке с такой старой мартышкой, как вы, Sir*».

Герцог сен-бернардский. Сен-Бернар – это название перевала в Альпах, который начинается в Италии и заканчивается в Швейцарии. Вероятно, именно там в вымышленном мире рассказа и находятся владения герцога, тем более что в диалоге упоминаются горы, где «*идет сильное брожение*». Заметим, правда, что этот фрагмент может относиться к владениям любого из королей: горы есть в центральной, западной и северо-западной части Сардинии, в верховьях Луары, занимают часть бывшего Трапезунда (ныне турецкая провинция Трабзон). В отличие от гипотетически возможного сардинского короля, на момент написания рассказа герцогов сен-бернардских история не знала. Как и в предыдущем случае мы можем предположить или возникновение подобного герцогства в период с 20 по 26 век, или осознанное использование никогда не существовавшего титула. Герцог сен-бернардский в диалоге за вистом именуется *ваше высочество*, что в принципе вполне соответствует его социальному статусу (обращение обычно используется к членам королевских семей, не являющихся королем или королевой).

Граф Луарский. Единственная номинация данного героя, тоже, очевидно, вымышленная. Луара – самая протяженная река во Франции, на которой располагались замки многочисленных французских аристократических родов (Бофоров, Бетюнов, графов Шеверни, Анжу, де Жье, Дюнуа, герцогов бретонских, виконтов Полиньяк и др.), а также резиденции французских королей. Очевидно, что, как и в случае с двумя предшествующими представителями королевских домов, граф Луарский – фигура

вымышленная (подобных графов во Франции не могло быть в силу того, что земли вдоль реки Луары принадлежали другим родам).

Король Трапезундский. Трапезундская империя располагалась на Черном море, она возникла в результате распада Византийской империи и существовала в период с 1204 по 1461 гг. Во главе государства стоял император, королей в Трапезунде не было. Интересно отметить, что среди предков короля Трапезундского в рассказе упоминаются Карл XXV, Альфонсо XIX, Людовик Кровавый. Подобных королей не знает ни один из королевских домов, хотя можно предположить отсылки к распространенным в европейских королевских домах именам Карл (французские короли от Карла Великого до Карла IX; английские – Карл I и Карл II; испанские – Карл I, II, III и IV), Людовик (французские короли от Людовика I Благочестивого до Людовика XVI), Альфонс/Альфонсо (арагонские и далее испанские короли от Альфонсо I до Альфонсо XIII). Заметим, что для Трапезунда подобные имена были не характерны, следовательно, речь идет опять-таки или о полностью вымышленном герое с подчеркнутой функцией обобщения черт известных монархий, или же о совершенно невероятном развитии исторических событий в купринской утопии.

Таким образом, для объяснения использования номинаций королей мы можем выдвинуть две гипотезы. Первая заключается в том, что в вымышленном художественном мире А.И. Куприна в период, прошедший с начала XX века до описываемого в рассказе времени, произошли маловероятные, но тем не менее возможные исторические события: восстановление сардинского королевства на территории Италии и трапезундской империи на территории Османской империи, нынешней Турции (возможно, с заменой империи на королевство), образование герцогства сен-бернардского герцогства на территории Италии и Швейцарии и герцогства луарского на территории Франции. Если предположить истинность данной гипотезы, то, вероятно, необходимо допустить частичное возвращение Европы в средневековье, поскольку королевская форма правления даже в начале XX века, во время написания рассказа, воспринималась скорее, как историческое наследие или пережиток прошлого. Данное допущение не очень коррелирует с описанным Куприным прогрессом, развитием цивилизации, победой над природными катаклизмами и наступившей социальной гармонией, поэтому отнесем его к менее вероятным.

Вторая гипотеза заключается в том, что писатель осознанно употребляет никогда не существовавшие титулы, чтобы подчеркнуть обобщенный, условный характер изображаемого им будущего. В пользу этой гипотезы говорит не только географический разброс бывших владений обитателей Королевского дома, но и любопытная времененная закономерность. Так, монастырь Сен-Бернар известен с XI века, к периоду развитого средневековья относятся и гипотетически возможные герцоги на территории нынешней Швейцарии; время расцвета Трапезундской империи – с XIII по XV век; замки Луары ассоциируются прежде всего с французским ренессансом, то есть периодом с XV по начало XVII века; королевство Сардиния существует с XVIII по XIX век. Таким образом, титулы купринских героев позволяют охватить практически всю европейскую историю, показать развитие королевских домов с XI по начало XX века и в дальнейшем распространить выявленные закономерности на дальнейшие шесть веков.

Интересно использование прописной и строчной буквы в номинациях королей. Так, в номинациях король сардинский и герцог сен-бернардский во всех изданиях рассказа мы обнаружили написание исключительно со строчной буквы; в номинации герцог Луарский используется только прописная буква; что касается короля Трапезундского, то в разных изданиях мы обнаружили разные варианты написания (так, например, в Собрании сочинений А.И. Куприна, вышедшем в 1964 году в издательстве «Правда», используется прописная буква, а в Собрании сочинений,

вышедшем в 1972 году в издательстве «Художественная литература» – строчная). Этому факту сложно дать однозначное объяснение, мы можем предположить, что потребуется дополнительные изыскания, в том числе текстологические.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Иконникова Я.В. «Свое» и «чужое» в прозе А.И. Куприна: диссертация ... кандидата филологических наук. Тамбов, 2013. 192 с.
2. Кулагин С.А. Проблема национальной идентичности в прозе А.И. Куприна: диссертация ... кандидата филологических наук. Тамбов, 2009. 180 с.
3. Карпенко А.В. Очерки и рассказы А.И. Куприна 1920-1930 годов: типология жанровых структур: диссертация ... кандидата филологических наук. М., 2007. 173 с.
4. Пчелкина Т.Р. Автор и герой в художественном мире А.И. Куприна (типология и структура): диссертация ... кандидата филологических наук. Магнитогорск, 2006. 194 с.
5. Чеснокова И.Г. Традиции литературной классики в творчестве А.И. Куприна: диссертация ... кандидата филологических наук. М., 1990. 160 с.

УДК 655.57

П.Р. Тимченко, Н.В. Анисина

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕХНИЧЕСКОГО ПИСАТЕЛЯ, СВЯЗАННАЯ С СОСТАВЛЕНИЕМ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ К БЫТОВОЙ ТЕХНИКЕ

Техническая коммуникация — это процесс, под которым подразумевается ведение деятельности, включающей в себя изложение, публикацию и распространение той или иной технической документации [1].

Под термином техническая документация понимается перечень документов, необходимых для непосредственного использования на каждой стадии жизненного цикла продукции [2]. Техническую документацию составляют конструкторская и технологическая документация, а также техническое задание на разработку продукции и так далее. Техническая документация подразделяется на следующие категории: исходную, проектную, рабочую и информационную. К исходным относятся: заявки на разработку и освоение продукции, исходные требования, рекомендации по разработке продукции, техническое задание. Проектная документация включает в себя: техническое предложение, эскизный проект, технический и предварительный проекты. Информационная документация подразделяется на такие виды как карты качества и технического уровня продукции, патентные формуляры, информационные карты расчета экономической эффективности продукции, каталоги, отчеты о патентных исследованиях, экспертные заключения, акты и так далее. Рассматриваемый в нашей исследовательской работе вид документации, а именно эксплуатационная, входит в категорию рабочих [3]. Техническая документация является средством достижения технической коммуникации между производителем и потребителем, следовательно, представляется необходимым изучение и совершенствование этого направления.

Цель нашей работы состоит в определении факторов, влияющих на понимание изложения пользовательской документации широким кругом пользователей на примере инструкций к кухонным бытовым приборам.

Для достижения данной цели мы ставим перед собой следующие задачи:

- раскрыть понятие технической коммуникации и технической документации;
- рассмотреть виды технической документации;
- определить особенности составления пользовательской документации;
- проанализировать инструкции статистически наиболее часто приобретаемых брендов бытовой техники пользователями;

- выявить приемы и средства, способствующие наилучшему пониманию отдельного пользовательского документа.

Методы исследования, используемые в данной работе, включают в себя наблюдение, описание и обобщение с элементами комплексного анализа. В качестве анализируемого материала мы взяли пользовательские инструкции к кухонной бытовой технике, представленной в ПАО «М.видео - Эльдорадо», занимающего лидирующие позиции на рынке электроники в 2018 году [4].

Пользовательская документация представляет собой руководство пользователя, описывающее функции отдельного продукта, а также шаговую последовательность, следуя которой, пользователь получает возможность использовать эту функцию. Также данный документ включает в себя сведения рекомендательного характера, противопоказания и информацию, необходимую для предотвращения и решения проблем, связанных с эксплуатацией продукта.

Несмотря на то, что пользовательская документация проникает во все сферы жизни общества, существует ряд проблем, связанных с ее составлением, таких как отсутствие в инструкции структуры изложения, краткости, единства информации, наличие в тексте противоречий, неправильных ссылок, неоднозначные описания и формулировки. Актуальность данной работы определяется необходимостью создания условий, при которых пользовательская документация будет доступна и понятна пользователю в независимости от его уровня знаний о функционировании того или иного устройства. В связи с этим возникает потребность в определении средств и приемов, позволяющих получить четко сконструированное, логически связное и понятное руководство для потребителя.

В ходе анализа пользовательских инструкций мы выявили следующие ошибки:

- некорректное распределение информации между смысловыми частями;
- отсутствие разделения предупреждений на смысловые группы по степени значимости (смешение специальных и случайных действий);
- удаленное расположение иллюстраций;
- отсутствие ссылок к иллюстрациям; недостаток иллюстраций (например, отсутствие изображений важных деталей, упоминаемых в тексте);
- введение излишнего количества условных обозначений или их отсутствие;
- неполнота при описании действий (например, пропуск важных этапов действий, без которых непонятно, когда прекратить действие, как понять, что действие закончено и т.д.);
- излишнее научообразие (использование цепочек несогласованных определений);
- использование слишком длинных предложений;
- ошибки перевода:
 - а) калькирование вместо использования русского эквивалента (например, словосочетание «кофейный графин» вместо слова «кофейник»);
 - б) нарушение норм управления русского языка («*используйте только с сухими руками*»);
 - в) нарушение логики при построении предложения («*Используйте зарядное устройство только при следующих условиях: только в сухих внутренних помещениях, ни в коем случае в ванне или душе*»).

На основе проделанного анализа можно сделать вывод о том, что наиболее эффективные приемы изложения информации при составлении пользовательской документации, способствующие наилучшему пониманию материала пользователем, включают в себя определенные факторы, такие как соблюдение стиля изложения и дидактической раздельности текста, формальная разделенность на смысловые части, логичность построения, то есть ясность структуры текста, а также соблюдение определенных правил и стандартов при изложении, то есть наличие экспозиции, мотивирующей, собственно-инструктирующей и комментирующей части.

Текст любого пользовательского документа будет восприниматься каждым пользователем индивидуально по множеству причин, включающих возрастной фактор, уровень подготовки и тому подобное. Задача автора эксплуатационного документа состоит в том, чтобы потребителем любой социальной группы и подготовки, при следовании инструкции был получен один и тот же результат.

ЛИТЕРАТУРА:

1. ГОСТ 3.1102-2011. Межгосударственный стандарт. Единая система технологической документации. Стадии разработки и виды документов. Общие положения" (введен в действие Приказом Росстандарта от 03.08.2011 № 212-ст) // КонсультантПлюс, URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online>. (Дата обращения: 05.09.2019)
2. ГОСТ Р 1.5-2012. Национальный стандарт Российской Федерации. Стандартизация в Российской Федерации. Стандарты национальные. Правила построения, изложения, оформления и обозначения (утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 23.11.2012 № 1147-ст) (ред. от 30.06.2016) // КонсультантПлюс, URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online>. (Дата обращения: 07.09.2019)
3. Кагарлицкий Ю.В. Разработка документации пользователя программного продукта. Методика и стиль изложения. 2-е изд., испр. и доп. М.: ООО «Философ Сервисы», 2012. 232 с.
4. 2018 Годовой отчет / Публичное акционерное общество «М.Видео». М, 2018. 4 с.

УДК 030:61

А.В. Финкельштейн, С. Б Ульянова
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

МЕДИЦИНСКИЕ СТАТЬИ В ЭНЦИКЛОПЕДИЯХ XVIII ВЕКА КАК ОБРАЗЕЦ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПРОШЛОГО (НА ПРИМЕРЕ “LUXATION OF THE NOSE”)

Актуальность. Обучение технических писателей требует в том числе изучения студентами истории профессии, технической литературы и документации прошлого. Поэтому важно собрать, систематизировать и адаптировать информацию разных эпох, способную объяснить смысл и отличительные особенности деятельности технического писателя в каждый из временных промежутков.

Энциклопедии XVIII века — важный аспект «информационного сбора», так как они представляют собой «переход» от «специализированного и краткого» к «общедоступному и подробному». И пусть на сегодняшний день технические писатели не занимаются составлением энциклопедий, понимать принцип и структуру технических текстов (статей) из них необходимо для дальнейшей работы и составления сопроводительной документации (технических описаний, инструкций, руководств пользователя и т. д.)

Цель. Анализ особенностей медицинских текстов в энциклопедиях XVIII века.

XVIII век отличается разнообразием научных открытий и изобретений. Они появлялись практически в каждой из существовавших на тот момент областей знаний. Фармакология и медицина достойны отдельных исследований в силу своей специфики, обусловленной временем.

Среди открытий этого времени нужно отметить спиртовой термометр Рене Реомюра, изобретённый в 1710 году, ртутный термометр авторства Габриэля Фаренгейта — 1714, газированную воду — Джозеф Пристли, 1767, зубной протез — Николя Дюбуа де Шеман, 1791, и вакцинацию — Эдвард Дженнер, 1796 год [1, 2, 3]. Последнее, к слову, было осмеяно и не воспринято современниками английского медика, однако немного позже изобретение получило признание врачами практически всех континентов.

В энциклопедиях XVIII столетия, как и в более ранних изданиях, статьи медицинского характера были достаточно распространены. Однако именно в данный период сугубо научные, а, значит, и медицинские, статьи в энциклопедиях начали становиться доступными для понимания людей, едва ли знающих даже азы медицины. Данные тексты нужны были практикующим врачам или непосредственно пользователям для объяснения работы новых устройств, препаратов и т. д.

Ещё одним фактором развития техническо-медицинских текстов энциклопедий были патентные письма (часто они становились основой для статей). Правильно написанный текст «заявки» мог обеспечить изобретателю монополию на долгие годы (ярко иллюстрирует подобный случай история Уатта и Болтона [4]).

Примечательно, что энциклопедия в привычном нам, современным читателям, виде сформировалась или, точнее, в принципе, появилась именно в XVIII веке. Своего рода основой, образцом для неё был словарь, уже существовавший до этого долгие годы [5, 6].

Однако энциклопедии были не просто чуть более объёмной версией словарей, ничем иным от них не отличающейся: энциклопедии давали не только определение термина, но и другую, более полную, информацию о явлении/предмете, гораздо глубже погружали читателя в информационное поле; энциклопедии предоставляли все накопленные знания о явлении/предмете, включали в себя графический материал, иллюстрации, библиографию и статистику, а также иную сопроводительную информацию.

Приведем в качестве примера текст “*Luxation of the Nose.*” из энциклопедии «Британника» 1771 года издания (подраздел “*Of LUXATIONS*”, раздел “*SURGERY*”, хирургия, авторы — Эндрю Белл, Колин Макфаркар, Уильям Смелли) [7, р. 674].

Перед текстом непосредственно о травме носа дается краткая справка о самой операции под заголовком “*Of luxation*”. Это один абзац с минимальной необходимой справочной информацией.

Повествование начинается со слов о том, что травма подобного рода в принципе возможна: “It sometimes happens, that the bones of the nose are separated from each other, or distorted out of their natural places, by frome violent blow or wall” («Иногда случается так, что кости носа отделены друг от друга или отходят от своих естественных позиций из-за сильного удара или столкновения со стеной»), здесь также указаны наиболее частые причины — механическое повреждение, удар [7].

Далее составителями предлагается краткая классификация видов диагностики: “(I.) By the fight, when we behold the deformed position of the nose; or, (2.) By feeling or laftly, (3.) By the ear, when perceive with what difficulty the patient draws his breath through his nostrils” («(I.) По внешнему виду, когда мы наблюдаем деформированную позицию носа; или (2.) чувствуя (наощупь — авт.) или, наконец (3.) на слух, когда можно услышать, с каким трудом пациент дышит через ноздри») [7].

Ниже дается инструкция для медицинских работников, что должен делать врач и его ассистент для исправления проблемы: “When this case happens, the patient is to be speedely places in a high chair, that an affitant may stand behind and hold his head firm, in a proper posture: the surgeon is then to introduce with one hand, a thick probe, a goofequill, or little stick shaped for the purpose, up the nostril internally ...” («Когда подобное происходит, пациент должен быть сразу же посажен на высокий стул, чтобы ассистент хирурга мог встать позади и держать голову в правильном положении: затем хирург должен ввести одной рукой толстый зонд, гусиное перо или специально приспособленную для этого маленькую палочку внутрь ноздри ...») и далее по тексту [7].

К разделу «Хирургия» также прилагаются иллюстрации, на которых изображены описываемые инструменты.

Таким образом, в анализируемой статье кратко охарактеризована обозначенная травма носа, дан перечень возможности ее идентификации и способ помощи пациенту.

Это предоставляет не только знание о самом явлении, но и понимание действий при «столкновении» с ним в реальной жизни.

Смысъл статьи способен понять даже непрофессионал, что еще раз доказывает: технические тексты (в случае приведённого примера это почти инструкция) уже в XVIII веке начали становиться доступными населению с базовой грамотностью.

Вывод. Анализ текста “*Luxation of the Nose*” из энциклопедии «Британника» (1771 г.) демонстрирует образовательную и практическую направленность медицинских текстов энциклопедии, что подтверждает обоснованность данного вида литературы от словарей (в контексте обозначенного времени) и прогрессивность энциклопедий XVIII века в целом.

Сейчас подобный текст должен был создать технический писатель. Однако на тот момент такой профессии не было. И пусть тенденции в сфере технического письма давно изменились, и в компетенцию данного специалиста не входит создание энциклопедий, а лишь технической документации — знание и изучение истории, аутентичных научно-технических текстов, но, что важнее, знание и понимание их логики крайне важно. Ведь невозможно создать действительно качественно то «нечто», чего человек не знает и чья структура ему незнакома.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Важнейшие открытия 18 века // Total-raiting.ru: информ.-справочный портал. 2014. URL: <http://total-rating.ru/129-vazhneyshiye-nauchnye-otkrytiya-18-veka.html> (дата обращения: 15.02.19).
2. Харрисон И. Главные достижения человечества. Великие изобретения и открытия. М.: Контент, 2012. С. 288.
3. Кларк Дж. Иллюстрированная хроника открытий и изобретений с древнейших времен до наших дней. Наука и технология: люди, даты, события М. : АСТ и Астрель, 2002. С. 332.
4. Супотницкий, М. В. Патенты — на путях технического прогресса // НГ-«Наука». 19.01.2000. №1 (27).
5. История энциклопедий // Мир Энциклопедий. 1998–2019 URL: <http://www.encyclopedia.ru/intro/history/> (дата обращения: 12.03.2019).
6. Что такое энциклопедия? // Рубрикон.com. URL: http://www.rubricon.com/about_rubricon.asp?pid=2 (дата обращения: 14.03.2019).
7. Bell A. Macfarquhar, C. Smellie W. (ed.) *Encyclopaedia Britannica, or A dictionary of arts and sciences* — Edinburgh: Printing-office, 1771. Vol. III P. 674.

УДК 82-1/9

М.А. Филиппова, Н.В. Анисина
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛЕВАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ТЕКСТОВ ИЗДАНИЙ ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ: РЕДАКТОРСКИЙ АСПЕКТ

Характеристика проблемы. Сегодня нон-фикшн литература издается огромными тиражами и часто получает авторитетные книжные премии [1, с. 243]. Однако при попытках конкретизировать данное понятие возникают трудности, ведь общепринятых определений термина не существует. Та же проблема наблюдается и с поджанрами данного направления, в частности с изданиями для самообразования. Общемировая тенденция увеличения числа книг, посвященных личной эффективности и саморазвитию, почти не подкрепляется теоретическими разработками об их функционально-стилевой принадлежности.

Степень разработанности темы и актуальность исследования. Жанру нон-фикшн в исследовательской литературе было уделено некоторое внимание со стороны отечественных исследователей. Нам представляется значимым отметить следующие работы: Гвоздев А. «Искусство факта. Понятие “креатив-нон-фикшн”» (2011); Казакова

Г.М. «Нон-фикшн в современной книжной культуре» (2016); Савельева Е.А. «Между литературой и журналистикой: нон-фикшн в зарубежном и отечественном литературоведении» (2018). Однако слабо изученными до сих пор остаются поджанры нон-фикшн литературы, в частности популярные сейчас издания для самообразования, чем обуславливается актуальность нашей статьи.

Цель и методы исследования. Цель работы состоит в определении функционально-стилевой принадлежности текстов изданий для самообразования для выявления общих закономерностей их редакторской подготовки. В работе применяются редакторские и литературоведческие методы анализа текста, а также метод статистической обработки информации.

Материал исследования. Для анализа нами были выбраны следующие образцы изданий для самообразования: «Пиши сокращай» Максима Ильяхова и Людмилы Сарычевой, «Новые правила деловой переписки» тех же авторов, «Живой текст. Как создавать глубокую и правдоподобную прозу» Карен Бизнер, «Текст, который продает товар, услугу или бренд» Анны Шуст и «Как стать популярным автором» Екатерины Иноземцевой. Выбор данных работ определяется тем, что все они, за исключением последней книги, попали в рейтинг «Выбор читателей 2018. Самая эффективная книга года», размещенный на популярном интернет-проекте «LiveLib». Из всего тематического и жанрового разнообразия книг нами были отобраны только те, которые связаны с написанием текста в профессиональной среде. Последнюю книгу мы включили в наш список, так как она входит в топ самых популярных изданий в сегменте «нон-фикшн» в отраслевом докладе «Книжный рынок России» 2018 года [2], и единственная там отвечает нашему тематическому критерию.

Результаты исследования. Можно констатировать, что многие тексты современных изданий для самообразования формально содержат в себе свойства и характеристики, традиционно приписываемые научно-популярной речи.

Во-первых, язык научной литературы отличает терминология, которой оперирует исследователь для максимально точной передачи смысла. У многих авторов изданий для самообразования, напротив, наблюдается свобода в их интерпретации. Давая определения терминам, авторы не ссылаются на достоверные научные исследования, а прибегают к собственным объяснениям: «С точки зрения лингвистики стиль – это не то, как надо, а то, как люди делают» («Новые правила деловой переписки») [3]. В учебнике «Редакторская подготовка изданий» под общей редакцией С.Г. Антоновой сказано о том, что такая тенденция характерна для всей научно-популярной литературы: термины в таких изданиях часто расшифровываются «как бы мимоходом, в скобках или одним-двумя словами» или с использованием «известных читателю примеров», называя при этом «лишь самые характерные признаки понятия» [4, с. 303].

Во-вторых, ссылки в изданиях для самообразования отсутствуют не только при попытках авторами дать определение терминам, но и в приводимых ими фактах: «В 2014 году Исследовательский центр Пью провел опрос; выяснилось, что около четверти американцев за год не прочли ни одной книги» («Живой текст. Как создавать глубокую и правдоподобную прозу») [5]. В.Е. Чернявская подмечает, что в научно-популярных текстах часто «источники информации обозначаются через приблизительные указания, типа “физики из США”» [6, с. 43].

В-третьих, доказательность приводимых суждений в анализируемых нами изданиях основывается на многочисленных примерах. Так, вся вводная часть книги «Пиши, сокращай» строится как перечисление текстов, которые могут быть написаны в связи с определенной ситуацией, и сопутствующее комментирование каждого (приведено 19 ситуаций и, соответственно, 19 примеров к ним). Использование большого количества примеров из бытовой жизни в изданиях для самообразования соответствует утверждению В.Е. Чернявской о том, что для научно-популярной литературы свойственна «ориентация на обыденную повседневную сферу и

среднестатистического потребителя: опора на иллюстрации, примеры, случаи из повседневной жизни» [6, с. 43].

В-четвертых, в изданиях для самообразования находят свое воплощение приемы личностно-ориентированного подхода, индикатором которых служат местоимения «я» и «вы» (в некоторых случаях «ты»). Использование местоимения «вы» вместе с синтаксическим параллелизмом, парцелляцией и антитезой явно свидетельствует о суггестивном характере сообщения: «Эта книга о тексте, но не о словах <...> Эта книга не о словах и готовых формулах <...> Эта книга о том, как подавать мысли <...> Эта книга о порядке в голове <...> Надеемся, что эта книга о вас» («Пиши, сокращай») [7]. В данном примере, помимо прочего, реализуется стилистический прием интимизации («эта книга о вас»), присущий в большей мере художественно-публицистическим жанрам. Таким образом происходит вовлечение читателя в «псевдодиалог», а результатом является налаживание контакта между субъектами коммуникации. Как указывают исследователи вопроса (например, В.Е. Чернявская), стиль научно-популярных текстов отличает критерий диалогичности или ориентации на адресата [6, с. 42].

Говоря о лингвостилистических особенностях научно-популярного текста, необходимо отметить и то, что научно-популярная литература «широко пользуется средствами из “арсенала” художественной литературы» [8]. В изданиях для самообразования также проявляется эта особенность: «... книги с ходульными персонажами, «хромым» или чересчур предсказуемым сюжетом, шаблонной связкой (или, наоборот, без внятной связки), с блеклыми, неинтересными образами» (Живой текст. Как создавать глубокую и правдоподобную прозу) [5].

Также важным представляется сказать и о том, что в научно-популярных текстах часто «создается информационная избыточность за счет введения дополнительных деталей, обеспечивающих доступность содержания неспециалисту» [6, с. 42]. Так, например, во вступительной части книги «Пиши, сокращай» [7] одна и та же мысль повторяется несколько раз: «Главное в сильном тексте — забота о читателе» (с. 31), «Начните с пользы для читателя» (с. 33) и «В любом случае должна быть забота, польза и честность. Быть заботливым, полезным и честным» (с. 35). Здесь же отметим еще одну интересную особенность изданий для самообразования. Во всех анализируемых нами работах часто используется слово «книга», когда речь идет о данном издании: 8 раз — во вступительной части книги «Живой текст. Как создавать глубокую и правдоподобную прозу», 9 раз — в «Текст, который продает товар, услугу или бренд», 9 раз — в «Как стать популярным автором», 16 раз — в «Новые правила деловой переписки» и рекордные 30 раз — в «Пиши, сокращай» [4, 5, 7, 9, 10]. Иногда данное слово употребляется без указательного местоимения «эта». В таких случаях можно говорить о том, что оно приобретает особую значимость (ср.: «Мы советуем охватить эту книгу от начала и до конца» и «Мы советуем читать книгу с начала», «Мы намеренно не сделали книгу электронной» [7]) так же, как «волшебный» предмет в рекламном тексте.

Выводы. Таким образом, редактор при подготовке современных изданий для самообразования должен понимать, что они формально отвечают всем критериям научно-популярного функционального стиля, которые выделяет В.Е. Чернявская и другие исследователи. В то же время они, хоть и содержат определенную долю научных сведений, которые автор пытается донести до читателя в живой и увлекательной манере, демонстрируют черты публицистического жанра, стремясь в своем выражении к рекламному тексту. Редактору нужно учитывать стилевую неоднородность текстов изданий для самообразования, следить за тем, чтобы информационная избыточность, выраженная ориентация на адресата, активное использование терминоидов, а также отсутствие системы ссылок не мешали читателю понимать содержание и смысл текстов.

Исходя из вышесказанного, мы считаем необходимым выделять тексты изданий для самообразования как отдельный субжанр нон-фикшн литературы, которому одновременно присущи черты сразу нескольких стилей (научного, публицистического и художественного).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гвоздев А. Искусство факта. Понятие «креатив-нон-фикшн» // Балтийский филологический курьер. 2011. Вып. 8. С. 241–248.
2. Книжный рынок России. Состояние, тенденции и перспективы развития в 2018 году. Отраслевой доклад // Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. URL: <http://www.unkniga.ru/images/docs/kn-ryunok-2018-1.pdf> (дата обращения: 02.06.19).
3. Ильяхов М., Сарычева Л. Новые правила деловой переписки. М.: Альпина Паблишер, 2018. 255 с.
4. Редакторская подготовка изданий: учебник / под общ. ред. С.Г. Антоновой. М.: Изд-во МГУП, 2002. 468 с.
5. Визнер К. Живой текст: как создавать глубокую и правдоподобную прозу / пер. с англ. Марии Сухотиной. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 296 с.
6. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: теор. учеб. пособие. СПб.: Наука, 2004. 128 с.
7. Ильяхов М., Сарычева Л. Пиши, сокращай: как создавать сильный текст. М.: Альпина Паблишер, 2016. 439 с.
8. Гришечкина Г.Ю. Научно-популярная лингвистическая литература // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-populyarnaya-lingvisticheskaya-literatura-aspekty-izucheniya-v-tusle-funktionalnoy-stilistiki> (дата обращения: 09.10.2019).
9. Шуст А. Текст, который продаёт товар, услугу или бренд. М.: Времена: ACT, 2018. 350 с.
10. Иноземцева Е. Как стать популярным автором: тексты на службе личного бренда. 5 шагов. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 286 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

Секция «Лингвистика и переводоведение (магистранты)»

Балтачев В.Г., Акатьева И.С. Зоонимы в номинации материковой фауны животного мира	3
Головачёв А.Д. Изучение терминологии в нефтегазовой отрасли: основные направления	5
Горячев А.А., Евтушенко Т.Г. Категория модальности в информационно-аналитических статьях британских и французских сми.....	7
Лыбина А.А., Степанова М.М. Коммуникативная ситуация публичных политических.... выступлений в аспекте перевода.....	10
Янковская А.Н. Военный дискурс: основные подходы к изучению в лингвистической перспективе.....	13
Кычкин Н.С. Особенности перевода новостных программ в режиме бегущей строки и онлайн-синхронного медиаперевода.....	16
Соснина О.С., Степанова М.М. Терминологическая насыщенность как доминанта перевода образовательных видеопрограмм.....	18
Шимо Н.А. Перевод популярных фраз из советских фильмов на венгерский язык: фразы с культурологическими и экстралингвистическими компонентами	21
Ким Е.И., Попова Н.В. Использование переводческих трансформаций для достижения адекватности перевода.....	24
Бровцина А.В. Реализация переводческих трансформаций при переводе технического текста с английского языка на русский.....	27
Фёдорова М.Н. Специфика перевода причастий с русского на французский язык в официально-деловой документации (на примере резолюции Генеральной Ассамблеи ООН)	30
Шульгинова О.О. Искусствоведческий глоссарий как важный элемент учебной программы для магистрантов-переводчиков.....	33
Люлькович В.Н. Определение критериев для проведения сравнительного анализа разных программных продуктов класса CAT Tools	36
Куликова О.А., Аносова Н.Э. Англицизмы из сферы игровой индустрии в современном русском языке	38
Котляр Ю.В., Попова Н.В. Проблема локализации компьютерных игр на русский язык.....	40
Петрова О.А. Мужские и женские глянцевые журналы как объект современных гуманитарных исследований.....	43
Бернер П.С. Рекламный текст как носитель культурного кода.....	45
Козицкая И.В., Смольская Н.Б. Индивидуальный стиль Нила Геймана	48
Колесник Е.В., Смольская Н.Б. К вопросу об определении основных лингвостилистических особенностей поджанра «космический хоррор».....	51
Лисицына А.С. Языковая презентация каузаторов эмоционального состояния «страх» в протестантском религиозном дискурсе: корпусной контент-анализ	54
Кокурина Е.С. К вопросу о значимости структурно-семантических особенностей эпической поэмы Дж. Мильтона «Потерянный рай» для адекватного перевода произведения	57
Павлова А.С. Стилистические особенности поэзии Эдгара Аллана По и проблемы её перевода на русский язык.....	60
Тарасова К.Э. Фреймовый анализ безэквивалентных лексических единиц романа Габриэля Гарсия Маркеса «Сто лет одиночества»	63
Быковская Ю.Р. Частотность употребления средств выражения категории аппроксимации на материале русского научного дискурса.....	66

<i>Мамонова О.Д.</i> Ways of translation of russianisms and sovietisms in English-speaking countries	69
<i>Никулина Е.Р., Смольская Н.Б.</i> Особенности перевода англоязычной военно-исторической прозы в свете советской цензуры на примере романа Э.Хемингуэя «По ком звонит колокол»	71
<i>Марченко М.А., Смольская Н.Б.</i> К вопросу о речевом портретировании и языковой личности.....	74
<i>Новикова А.О., Попова Н.В.</i> Юридическо-процессуальные и методологические трудности при проведении лингвистической экспертизы по делам об экстремизме	76
<i>Кециян А.М., Смольская Н.Б.</i> Структурные особенности делового письма в аспекте реализации категории вежливости	79
<i>Гаврилова И.В.</i> Специфика обучения русской научной письменной речи иностранных студентов магистратуры направления подготовки «Лингвистика».....	82
<i>Цхададзе Е.Г.</i> Лингвистический хеджинг как коммуникативная стратегия: современные исследования	85
<i>Чжсан Сюэай, Ганапольская Е.В.</i> Описание способов выражения возможности в китайском языке в трудах лингвистов Китая (лингводидактический аспект).....	87

Секция «Методика преподавания иностранных языков»

<i>Ракутубе А.С.</i> К вопросу о факторах, способствующих усвоению иностранного языка	92
<i>Семенникова К.Д.</i> Обучение профессионально-ориентированному чтению студентов-иностранных в высшей школе	95
<i>Калимуллина А.Р.</i> Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в высшей школе с помощью социальной сети.....	97
<i>Наджафова И.Е.</i> The impact of using e-learning resources on the formation of the motivation of high school students.....	100
<i>Краева А.С., Иванова Н.И., Крылова Е.А.</i> К вопросу использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения фонетике на уроках русского языка как иностранного.....	103
<i>Вовченко Н.Е., Гималетдинова Д.Т., Крылова Е.А.</i> К вопросу об использовании игровых технологий в процессе обучения русскому как иностранному.....	105
<i>Гиясова Э.С., Коган М.С.</i> Использование геймифицированных приложений для изучения иностранных языков.....	107
<i>Буров В.А., Попова Н.В.</i> Использование геймификации в обучении иностранному языку в вузе.....	110
<i>Шимо Н.А.</i> Комплексное использование настольных игр и их интеграция в учебный процесс на занятиях иностранного языка.....	113
<i>Кузьмина А.В.</i> Применение qr-технологии при работе с видеоматериалами на иностранном языке студентов в техническом вузе.....	116
<i>Курбакова Ю.А.</i> Эффективность визуальных возможностей иноязычных онлайн-курсов	120
<i>Кузнецова И.В.</i> Использование лингвистических корпусов для формирования научного дискурса при обучении английскому языку для специальных целей студентов неязыкового вуза	122
<i>Никитенко О.А.</i> Дидактическая реализация концепции непрерывного образования в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений.....	125
<i>Киселева З.А.</i> Обучение в сотрудничестве как продуктивная технология обучения иностранному языку студентов-первокурсников	128
<i>Ма Цюян</i> Некоторые проблемы, возникающие при обучении чтению на русском языке китайских студентов-филологов.....	130

Секция «Иностранный язык для специальных целей»

Всеволодова А.Х. Продуктивный подход в преподавании иностранного языка в медицинских вузах	134
Родионов Д.В., Коган М.С. Разработка лингводидактических заданий по теме «Традиционная китайская медицина».....	136
Whitford B.S., Fersman N.G. Group work in an international academic class	139
Наумова Д.В., Одинокая М.А. Assessment of economic, technological and organizational risks of construction project	142

Секция «Цифровая педагогика»

Дубенский А.М., Юдина И.В., Извекова Ю.С. Личностные особенности и конфликтологическая компетентность студентов склонных к интернет зависимости	145
Карпович И.А. Электронная информационно-образовательная среда вуза как средство педагогической поддержки студентов-первокурсников в период адаптации к обучению в вузе.....	147
Копылова В.В. Геймификация как средство мотивации к онлайн обучению студентов вуза.....	149
Корягина В.С. От теории к практике: возможности цифровой педагогики в учебном процессе	152
Палагина А.В. МООК как средство повышения профессиональной компетентности педагога	155
Пешкина А.В., Гулк Е.Б. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с задержкой психического развития в цифровой образовательной среде.....	158
Толоченко Е.С., Кунина О.О., Тетердынко Р.А. Отношение студентов технических вузов к электронному обучению.....	160

Секция «Лингвистика и литературоведение»

Газова А.С., Абакумова М.В. Выражение коммуникативной интенции смешанного типа в английских восклицательных предложениях в аспекте теории речевых актов.....	163
Гостева И.А., Бободжанова Л.К. Специфика перевода специальной терминологии в научно-популярном кино (на материале сериала «Чернобыль»).....	166
Плетухина О.С., Абакумова М.В. К вопросу о способах перевода терминов в сфере современного искусства	169
Гречишкина А.Д., Варламова В.Н. Лингвокультурологический аспект фразеологических единиц фразеосемантического поля «еда» в современном английском, немецком и русском языках	171
Demidova S.V. Descriptions of music in fiction: comparative study of Thomas Mann's <i>Doktor Faustus</i> and Madeleine Thien's <i>Do Not Say We Have Nothing</i> from a reception theory perspective.....	174
Истомина М.А., Мельников Р.А., Дмитриев А.В. К вопросу о грамматической категории рода в английском и русском языках в аспекте гендерной лингвистики.....	177
Кузнецова В.А., Бободжанова Л.К. Интерпретация и особенности перевода китайской детской сказочной литературы	180
Максимкина П.Ю., Дмитриев А.В. Сленг как основной стилистический прием американских авторов половины XX – начала XXI веков.....	183
Дмитриев А.В., Славгородская Т.А. О некоторых функционально-семантических особенностях <i>Black English</i> в современном английском языке	186

<i>Илюкова Е.В., Дмитриев А.В.</i> Языковой пуританализ vs Globish в современном английском языке (проблема поиска компромисса).....	188
<i>Попокова А.Е., Бободжанова Л.К.</i> Проблематика перевода слов-паразитов с испанского на английский язык на примере перевода сериала “La Casa de Papel”.....	190
<i>Спиридонова В.А., Варламова В.Н.</i> Национально-культурная специфика английских и испанских пословиц – соматизмов	193
<i>Хаммуд К.Я., Кольцова С.В.</i> Анализ влияния англоязычных заимствований на современный китайский язык	196
<i>Чеснокова А., Варламова В.Н.</i> Когнитивные особенности мифологемы «птица» в художественном тексте (на материале англоязычной прозы второй половины XX века)	199
<i>Чернышева А.Н., Анисимова О.В.</i> Особенности реализации фонем в ливерпульском диалекте «scouse»	202

Секция «Лингводидактика и прикладная психология»

<i>Кочеткова А.М., Воронцова Е.В.</i> Потенциал социальных сетей для развития межкультурной коммуникации в современном образовательном пространстве	206
<i>Савина А.Д., Гулк Е.Б.</i> Модель психологического сопровождения процесса адаптации иностранных студентов к обучению в вузе по гуманитарным направлениям подготовки	208
<i>Загинайло Е.В., Соснина М.Н.</i> Оценка умений и навыков говорения уровня с1 у студентов языкового профиля с применением метода дебатов	211
<i>Орел Н.О., Халяпина Л.П.</i> Особенности обучения иноязычной лексике школьников с различным типом восприятия информации	214
<i>Сергеева А.В., Халяпина Л.П.</i> Дидактические возможности Instagram для обучения иноязычному аудированию учащихся старших классов.....	217
<i>Бабаева Д.М., Курепина М.Д.</i> Когнитивная гибкость как фактор цифровой социализации	220

Секция «Актуальные проблемы теории и практики издательского дела»

<i>Бондарева Е.С., Волошинова Т.Ю.</i> Лингвистический анализ номинаций в рассказе С.Д. Довлатова «Ариэль».....	224
<i>Бондаренко Л.Ю., Шакуров А.А.</i> Актуальные проблемы SEO-оптимизации в работе редактора на примере продвижения издательства ООО «Наука».....	226
<i>Василаш В.В., Волошинова Т.Ю.</i> Пространственная организация фрагмента повести Стругацких «Понедельник начинается в субботу».....	229
<i>Головченко А.В., Волошинова А.Д.</i> Ингвистический анализ рассказа В.М. Гаршина «Очень коротенький роман»	231
<i>Горбунова Л.В., Крундышева А.М.</i> Стилистический анализ рассказа И.А. Бунина «Тишина»	234
<i>Гродникова В.А., Большакова А.В.</i> Проблема определения читательского адреса при разработке документации.....	237
<i>Елизарова А.Д., Волошинова А.Д.</i> Анализ редакторской подготовки текстовых плакатов как группы издаий.....	239
<i>Крылова А.К., Волошинова Т.Ю.</i> Лингвистический анализ рассказа К.Г. Паустовского «Резиновая лодка»	241
<i>Мурлатова Е.Е., Волошинова А.Д.</i> Опыт издания произведений К.Н.Батюшкова в XIX-XXI веках	244

<i>Нельга О.А., Волошинова Т.Ю.</i> Номинации королей и герцогов в рассказе А.И. Куприна «Королевский парк»	247
<i>Тимченко П.Р., Анисина Н.В.</i> Деятельность технического писателя, связанная с составлением пользовательской документации к бытовой технике.....	250
<i>Финкельштейн А.В., Ульянова С.Б.</i> Медицинские статьи в энциклопедиях XVIII века как образец технических текстов прошлого (на примере “Luxation of the nose”)	252
<i>Филиппова М.А., Анисина Н.В.</i> Функционально-стилевая принадлежность текстов изданий для самообразования: редакторский аспект	254

НЕДЕЛЯ НАУКИ СПбПУ

Материалы научной конференции
с международным участием

18–23 ноября 2019 года

ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ

Часть 1

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 – научная и производственная литература

Подписано в печать 16.01.2020. Формат 60×84/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 16,5. Тираж 92 (1-й з-д 60). Заказ 3102.

Отпечатано с готового оригинал-макета,
предоставленного организационным комитетом конференции,
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.
195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.