СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ, ПЕРЕВОДА И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

г. Магадан, 15 октября 2020 г.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

КАФЕДРА ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ

Красноярск, 2021

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВЕРО ВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ, ПЕРЕВОДА И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

г. Магадан, 15 октября 2020 г.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ

Красноярск, 2021

УДК 80 (075.8)
ББК 80я73
П78

Свидетельство о регистрации
электронного издания сетевого распространения № 1895,
зарегистрировано ФГУП НТЦ «Информрегистр»
«15» января 2021 г. и ему присвоен номер регистрации 0522100016.

П78 **Проблемы филологии, перевода и методики преподавания в свете межкультурной коммуникации:** сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Магадан, 15 октября 2020 г.). [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2021. – 442 с. – Режим доступа: http://nkras.ru/arhiv/2021/problems_of_philology.pdf – Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer и др.; Acrobat Reader 3.0 или старше.

ISBN 978-5-907208-43-8
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8

В сборнике опубликованы материалы состоявшейся 15 октября 2020 года в Северо-Восточном государственном университете Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Проблемы филологии, перевода и методики преподавания в свете межкультурной коммуникации». Научные доклады авторов отражают актуальные проблемы изучения взаимосвязи развития языка, культуры, перевода и межкультурной коммуникации в рамках современной парадигмы исследований в свете междисциплинарных методических подходов к традиционным и современным проблемам филологического знания.

Статьи публикуются в авторской редакции.
Ответственность за содержание и достоверность сведений, представленных в материалах конференции, возлагается на авторов.

УДК 80 (075.8)
ББК 80я73

ISBN 978-5-907208-43-8

© Коллектив авторов, 2021
© Северо-Восточный государственный университет, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Абросимова О. Н. О ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ…… 6

Акиба Дайсукэ КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА……. 10

Андреев Д. А., Крашенинников А. Е.ТВОРЧЕСТВО ТИЛЛЯ ЛИНДЕМАННА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ….. 17

Аятгинина Е. Д. РОЛЬ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ ОБРАЗА ДЕЙСТВИЯ В СОЗДАНИИ ДЕТСКИХ ОБРАЗОВ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ А.И. КУПРИНА)……. 23

Балобанова А. Г., Телегуз А. А. АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ВОЕННАЯ РЕКЛАМА КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ…….. 31

Баюкова Н. О. АТТЕСТАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА……. 38

Беляков Д. А. «ВОЛШЕБНАЯ ГОРА» ТОМАСА МАННА И ТРАДИЦИИ ЖАНРА “KÜNSTLERROMAN”…… 53

Брум Э. Д. ПРОБЛЕМА АКТУАЛИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ПОКОЛЕНИЯ Z…… 61

Великода Т. Н. СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЕТАФОРА…… 66

Волкова А. Б., Герасименко И. В. ЭКСПРЕССИВНОСТЬ В РОМАНЕ УИЛЬЯМА ТЕККЕРЕЯ «ЯРМАРКА ТЩЕСЛАВИЯ»……. 72

Воробьева И. И. ПОДДЕРЖКА КУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЕ……. 78

Гайфулина Е. Н., Полещук В. В. МЕТАФОРЫ 借喻 (ЦЗЕЮ) В РОМАНЕ ЧЭНЬ ЧЖУНШИ „白鹿原“ («РАВНИНА БЕЛОГО ОЛЕНЯ»)……. 84

Гарипов А. А., Крашенинников А. Е. ЭТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПОЭЗИИ ВОЕННОГО ВРЕМЕНИ В ТВОРЧЕСТВЕ ЭЗРЫ ПАУНДА И УИЛЬЯМА ЙЕЙТСА……... 96

Глазырин М. В., Капаева А. Е. ПРОБЛЕМА АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ ……. 101

Горбунова Т. А., Капаева А. Е. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ…….. 110

Гржибовская В. В., Нарбут Е. В. ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ……..... 116

Гуменник Т. Д., Епанчинцев Р. В. РЕКЛАМНЫЙ СЛОГАН В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ……... 128

Загорулько Л. П. ПРАКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДЪЮНКТА……... 132

Зиннурова Э. И., Шишова Е. О. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА …….. 137

Калимулин С. М. НЕКОТОРЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕТОДИКЕ ПЕРЕВОДА С ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ)……. 145
Камолов М. М., Пинковский В. И. ПЕРЕВОДЫ СТИХОТВОРЕНИЯ Р. ФРОСТА “MY NOVEMBER GUEST” НА РУССКИЙ ЯЗЫК……... 153
Капаева А. Е., Коломеец Т. А. ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ…….. 161
Карева Л. А., Баюкова С. Д. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ……. 167
Ковынева Е. А., Закутько Е. В. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ МИРА И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ПЕРЕВОДЕ……. 180
Крашенинников А. Е., Нарбут Е. В. ЧЕРТЫ ВЗАИМОНАПРАВЛЕННОГО ИНТЕРЕСА ЯПОНСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУР: ПОД УГЛОМ ЭКСПРЕССИОНИЗМА…….. 185
Крашенинников Е. Е. КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ КАК РАЗВИВАЮЩИЙ КОНТЕКСТ…….. 191
Ли Хайся. ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ИЕРОГЛИФИКЕ……... 198
Лысенкова Е. Л. МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Р.М. РИЛЬКЕ…….. 206
Магерамова Ю. Ю. НЕОФИЦИАЛЬНЫЕ ТОПОНИМЫ КАК СЕМАНТИЧЕСКИЕ РЕГИОНАЛИЗМЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕГИОЛЕКТА Г. МАГАДАНА)…….. 213
Мамажусупова А. А. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАСКРЫТИЯ ХАРАКТЕРОВ В РОМАНЕ ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»…….. 217
Нарбут Е. В., Кульшан Е. Д. КОМИКС КАК ОСОБОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ……..... 225
Нарбут Е. В., Марсенич З. Ж. ПРОБЛЕМА ИДЕАЛА В ТВОРЧЕСТВЕ Б. ШЛИНКА…… 236
Нарбут Е. В., Михалёва В. В. ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ СТИЛЯ РЕМАРКА (СИНТАКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)……. 242
Пинковский В. И. СТИХОТВОРЕНИЕ ТЕОДОРА ДЕ БАНВИЛЯ “SOUS BOIS”: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ОПЫТ ПЕРЕВОДА……. 250
Полещук В. В., Пахомова С. С. СЛОВА С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ…….. 257
Пономарчук С. Н., Чос Е. А. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ КЛАССИФИКАТОРОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ……. 266
Рудомётова Л. Т. ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ……. 274
Семенов А. И. ДИАЛЕКТИЗМ «ВЕШАЛА» (ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)…….. 281
Склейнис Г. А., Скибицкая Л. В. МОТИВ ПРИГОВОРЕННОГО К СМЕРТИ В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»……. 291
Соколянская Н. Н. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РЕАЛИИ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДАХ А. КЫМЫТВАЛЬ…….. 298

Соколянский А. А. РОМАН И. Т. КАЛАШНИКОВА «КАМЧАДАЛКА» – ПЕРВОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ О КРАЙНЕМ СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ……... 304
Соловьев А. В. ЛИТЕРАТУРА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН XXI ВЕКА: «ЦИФРЫ НЕ УМИРА»…….. 307
Стеценко Е. Ю., Сычёва А. В. ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ…… 314
Стрекалова Л. В. ПЕРЕВОД И ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА У УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА……. 321
Сургутский В. В. ИЗ ОПЫТА ЯЗЫКОВОЙ СТАЖИРОВКИ В ЯПОНИИ…… 329
Сущик А. А. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ……... 334
Телегуз А. А., Балобанова А. Г. ДЕСЕМАНТИЗАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА…….. 340
Титова А. М., Нарбут Е. В. ГЛОГ-ТЕХНОЛОГИЯ НА СТРАЖЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА: ЛЕГКО, БЫСТРО, УДОБНО…… 347
Фёдоров В. В. ПРОЯВЛЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА ВОСТОЧНОАЗИАТСКИХ НАРОДОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ГАЗЕТНО-ЖУРНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ….. 356
Фокина М. С. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В АНГЛИЙСКОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕТАЯЗЫКА БИОЛОГИИ)……. 363
Харитонова Е. В., Кузнецова Е. И. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КВАЗИРЕАЛИЙ В ТЕКСТАХ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ЖАНРА……. 370
Химченко С. Л. СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ «НЕМЕЦКИЙ В ПОРТФЕЛЕ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА…… 379
Цветков Ю. Л., Колосов Д. Д. СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КИНОТЕКСТА: РОМАН О. ПРОЙСЛЕРА «КРАБАТ» И ЕГО ЭКРАННАЯ ВЕРСИЯ…….. 387
Шатрова А. В., Хрущева Т. В. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЗА ГЛАВНОГО ГЕРОЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА ПРИ ПОМОЩИ РАЗНЫХ ВИДОВ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА……. 397
Шепилева О. Е., Апевалова М. С. РЕГИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КРАЙНЕГО СЕВЕРО-ВОСТОКА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРЫ АВТОХТОННОГО НАСЕЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА)……. 406
Шерстнева Е. С. ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОБЩНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОПОСТАВЛЕНИЯ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ…….. 413
Шлангман М. К., Мусийчук Е. М. АКТИВИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ…….. 421
Schneider Th. F. THE SHAPE OF WAR TO COME: HOW THE GERMAN HIGH COMMAND PREPARED FOR THE POST-WAR IMAGE OF THE FIRST WORLD WAR…….. 427
Состав оргкомитета …… 436
Авторы …… 437

О ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Ольга Николаевна Абросимова
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. Преподавание иностранного языка в военном вузе направлено на формирование личности будущего офицера войск национальной гвардии. Иностранный язык помогает курсантам овладевать необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения задач в профессиональной и научной деятельности, а также для дальнейшего самообразования.

Ключевые слова: военный вуз, иностранный язык, учебный предмет, иноязычная подготовка курсантов, формирование личности, профессиональная подготовка.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-1

Задача образовательных учреждений войск национальной гвардии РФ – это удовлетворение потребности общества и государства в сильных войсках с высокообразованными, знающими свое дело специалистами. Деятельность вузов войск национальной гвардии ориентирована на качественную подготовку будущего офицера, на его профессиональное становление [2].

Учебная дисциплина «Иностранный язык» как важная составляющая учебно-воспитательного процесса Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ вносит существенный вклад в дело подготовки будущих офицеров. Преподавание иностранных языков в военном институте направлено на достижение воспитательной, образовательной, практической и развивающей целей [4]. Образовательная цель преподавания иностранных языков заключается в повышении иноязычной компетенции курсанта. В процессе изучения иностранного языка курсанту дается возможность овладеть способами изучения материала предмета, научиться ставить перед собой цели,

планировать свое самообразование. Также к образовательной цели относится повышение общей культуры курсанта.

Развивающая цель преподавания иностранных языков связана с личностным развитием курсанта. Курсант должен находить в себе характерные особенности и обучающегося, и индивидуума, осознавать свои недостатки и достижения в знаниях, т.е. формировать свой собственный стиль образования, как-то самоанализ, самоконтроль, самореализация. Также к развивающей цели преподавания иностранных языков можно отнести повышение мотивации к обучению.

Практической целью обучения иностранным языкам является развитие коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности. Достижение соответствующего уровня коммуникативной компетенции открывает будущим офицерам войск национальной гвардии возможность получать необходимую информацию не только из отечественных, но и зарубежных источников.

Воспитательная цель связана с формированием и развитием курсанта как личности. Воспитательная функция дисциплины иностранный язык проявляется в формировании у курсантов патриотического мировоззрения, чувства долга, чести и личного достоинства, нравственного самосознания, навыков и умений высококультурного и дисциплинированного поведения.

Преподавание иностранного языка в военном вузе войск национальной гвардии носит профессионально-ориентированный характер. В соответствии с требованиями получаемой профессии преподаватель иностранного языка ставит перед собой задачу оказать воздействие на развитие личности курсанта в процессе преподавания своего предмета. Язык является мощным и эффективным средством знакомства с чужой культурой (общей и профессиональной), это инструмент социального и профессионального взаимодействия [3].

Преподаватели кафедры иностранных языков работают с курсантами с лексическим и грамматическим материалом, который необходим им для работы с иноязычными текстами профессиональной направленности и осуществления

коммуникации на иностранном языке. На занятиях курсанты читают и переводят тексты профессиональной направленности, учатся понимать основное содержание несложных аутентичных профессионально ориентированных, общественно-политических, публицистических, прагматических текстов. Курсанты знакомятся с историей, географией, культурой, государственным устройством, особенностями системы национальной безопасности, организацией и основными видами вооружения, тактическими действиями подразделений армий стран изучаемого языка. Курсанты составляют диалоги (диалог-обмен мнениями и диалог-интервью, с соблюдением норм речевого этикета) об увиденном, прочитанном, в том числе расспрос местного жителя, допрос военнопленного. Они учатся высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника. Курсанты составляют сообщения различных типов: монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение. На занятиях курсанты овладевают умениями общаться, налаживать контакты с сослуживцами, учатся проявлять инициативу, доброжелательность, тактичность, что является одними из наиболее профессионально значимых качеств современного специалиста.

Таким образом, кафедра иностранных языков Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ вносит существенный вклад в дело подготовки курсантов, обучающихся по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности».

Список литературы

1. Кусовская И. В. Формирование профессиональных мотивов у курсантов ВУЗа МВД в процессе обучения иностранному языку. Автореферат дисс. кандидата педагогических наук. СПб. 2000.

2. Офицер – Руководитель процесса обучения и воспитания военнослужащих. – URL: http://www.pedagogikafine.ru/pedagog-375.html (дата обращения: 10.10.2020).

4. Коваленко А. В. Проблемы обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вуза / Педагогические науки, №4, 2012. – URL: https://www.online-science.ru/m/products/pedagogical_sciense/gid163/pg0/ (дата обращения: 10.10.2020).

5. Тер-Минасова С. Г. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа. – М.: Министерство образования и науки РФ, 2009. – 24 с.

ABOUT TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MILITARY ACADEMY

Olga N. Abrosimova
Novosibirsk, Russia

Abstract. Teaching a foreign language in a military Academy is aimed at forming the personality of a future officer of the national guard. A foreign language helps cadetsthe necessary and sufficient level of communicative competence to solve problems in professional and scientific activities, as well as for further self-education.

Keywords: military Academy, foreign language, educational subject, foreign language training of cadets, formation of personality, professional training.

КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

Акиба Дайсукэ
г. Сидзуока, Япония

Аннотация. В данной статье автор рассматривает роль культурного аспекта в изучении японского языка. В частности, отмечается, что с выходом экономики Японии на лидирующие позиции и росту интереса к изучению японского языка в мире во второй половине 20 века в языковой подготовке за основу был принят коммуникативный подход, опирающийся на изучение культуры, повседневного образа жизни японского общества, необходимый для успешного выстраивания межкультурной коммуникации. При этом в содержание обучения стали включать аутентичные материалы (вывески, рекламные объявления и памятки, билеты, меню ресторана и др.), которые отражают современные языковые и культурные реалии японского языка. На примере темы «японская еда» автор предлагает включить в содержание обучения японскому языку такие темы, как «еда и сезонность», «региональные блюда и обычаи», «здоровое питание», «японский этикет за столом», «японизация японской кухни», «сервировка обеда», «японские сладости», «история суши» и т.д.

Ключевые слова: японская культура, японский язык, коммуникативный подход, японская кухня.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-2

日本語教育における文化学習について

はじめに

インターネットの発達とグローバル化の世界的進展によって、異文化理解とコミュニケーションの必要性が増し、日本語教育は言語に焦点を当てるだけではなく文化理解の重要性がより認識されるようになった。（１）本稿では文化学習のあり方について日常生活、特に食生活に関する文化教育を中心に検討する。

日本語教育における文化教育の潮流

日本語教育において文化は日本の地理・歴史・社会現象などの内容を知識として理解する日本事情の一部として長い間学習されてきた。学術的な知識の育成を目的として、文法訳読教授法によって伝統文化や文学、映画などの芸術分野に注目することが多くみられた。また、ビジネス交流の拡大により異文化間コミュニケーションの必要性からビジネスマナーに対する関心もあり、ビジネス関連の日常文化は日本文化教育の主要な一部となっている。

第二次世界大戦後、1980年代前半までは、日本人論に代表される日本語及び日本文化特殊論の影響がみられた。高度経済成長を背景に、日本語を基礎とする日本人の行動・思考様式の中の日本文化、日本社会の特殊性を強調し、文法訳読教授法で伝統芸能、文学、映画、芸術に現れる文化を知識対象として理解しようとする傾向が強かった。

1980年代後半から日本の世界経済における地位向上に伴い外国人留学生や外国人労働者の増加による日本国内の国際化の高まりを背景に、日本語学習者が直接日本社会と接する機会が増え、日本語教育は異文化間教育や異文化間コミュニケーションの視点から、学習者中心のアプローチを重視するようになった。増加する日本語学習者は学習目的の多様化を伴い、日本人の日常生活とそれに伴う言語様式、行動様式を学ぶことの意義が強まった。コミュニカティブアプローチににより日常生活に根ざした文化が取り上げられるようになり、日本語を文脈の中で理解する方法として、文化的に洗練された文学作品だけでなく日常に現れる新聞や雑誌、スーパーのチラシ、看板、広告やメモ、チケット、レストランのメニューなどの実生活に根ざした題材や材料を読解教材として使用するようになった。教授法も書きことば中心主義から話しことば重視へ

と変わり、文法訳読教授法からオーディオリンガルメソッドに移行するとともに、日常の生活文化、つまり習慣、行動、価値観など文化人類学的視点からの日本語教育が求められた。日本語初級教科書には、文法シラバスに基づきながらも、社会生活場面や話題を中心に会話や文章を導入していることが増え、写真やイラストを駆使して生教材的な材料を含めているものも多くなった。（２）このような教材は、生活文化を学習者に紹介し指導することを日本語教師に要求し、文化についての説明、たとえば衣食住に関わる日常文化や日本での趣味・娯楽などの情報を学習者に説明することが必要とされた。日本語表現の語用論的な導入により日本語の文化的側面の学習が求められた。

1990

年代の後半からは、国際交流の増加に伴い政府の多文化主義、多元主義、多文化共生の方針に基づく政策などによって、今までの固定化した日本文化に関する知識を教育するのではなく学習者中心主義のアプローチがより注目され始めた。文化多元主義に則って日本文化を相対的に

俯瞰し、日本語教育の一環としての現代日本理解に必要な知識として学習者が主体的に日本文化を学ぶことが望まれた。これらの授業では，日本語学習者がことばの勉強だけではなく，日本社会・日本人の意識や行動に対して自国の文化と比較しながら現代日本を理解させる教育が求めらてれている。（３）近年の

アニメに代表されるポップカルチャーは文化学習に大きな役割を果たすことが期待されるが、世界に広まった要因にはエンターテインメントとしての無国籍性があり、衣食住など日常生活に根ざすものであっても多少の注意が必要である。

日本文化教育の実践例として

芸術、伝統文化に関する学習に対して近年、衣食住に関するより日常

生活に関連する文化、特に食文化について教育の試みが行われている。その一つを紹介する。

寿司をはじめとして日本食の世界での認知度は大きくなり、2013年には和食がユネスコ無形文化遺産に認定されるなど日本食文化への関心が高まっている中、日本の食と食文化をテーマにした
内容重視型中上級教材の開発が進められた。内容重視型言語教育では、言語と内容（例　歴史、経済、科学など）の両方が学習目的となる。従って、生教材が使われることが多く、豊富な文献や資料、教
材を魅力的にするために必要な写真やビデオの撮影、そして、料理人や食文化の専門家と
のインタビューなどを行っている。（４）この試みで特筆すべきことは、食文化の理解には食物だけについての知識だけでなく、「食行動」に関する様々
な事象（歴史、伝統、行事、習慣、日常、家庭など）の理解が不可欠であるという立場を とっていることである。内容を以下に挙げる。

1. 食と季節感 2. 地域性 色々な地方の食べ物、習慣 3. 伝統 米 お酒 食にまつわる迷信 4. 健康志向 5. 朝食 昼食 夕食 6. 和食と洋食 外国料理の日本化（カレーライス、オムライス、
ハンバーグ、あんぱん、ラーメン、など） 7. 食育 給食 お弁当 地産地消 8. 和食のテーブルマナー （箸の使い方 会席料理 懐石料理） 9. 食文化とメディア 食をテーマにした映画、マンガ、アニメなど 10. 飲み物（お茶、コーヒー、缶コーヒー、ビール、ワイン、日本酒）自動販売機 11. 麺類 うどん、そば、パスタ、ラーメン 12. 漬け物と干物13. 器と盛りつけ 14. 甘味 ケーキ お菓子 15. 食の産業と食材（農業、漁業、魚貝類の扱い方、魚河岸） 16.

和食の味の基本　醤油、みそ、さけ、みりん、さとう、しお、だしとうま味 17.　すしの歴史、すしの種類、海外での　SUSHI　18.　外食産業　サービスの考え方　19.　料理を説明したり、ほめたりする時の言葉　20. 料理のレシピ　21.　食をテーマにした小説、文学　22. 食にまつわる一般人のエッセイ。

おわりに

ことばを学ぶには，そのことばの背後にある文化を学ぶことが極めて大切である。したがって，文化の理解とことばの習得とは切り離せないものである。（５）単なる日本文化紹介にとどまらず実際に体験学習することは日本語学習にとって有益である。ただ現状の日本文化体験学習はやや日常から離れた文化（伝統的和食や着物、茶道など）の一時的なイベントにとどまっている。現代はインターネットの発達により様々な教材を入手するのが容易になり、近い将来にVR技術の発達により、日本国外にいながら日本文化を体験して学べる可能性が高まると思われるが、日本の文化背景や日本人の考え方を深く理解して日常の文化、生活習慣や生活行動の教育をする必要がある。単なる日本語教育の一環としてのことばの教育だけではなく，これからの「一般日本事情」を学習者が主体的に異文化と自文化の関係を体得する総合学習として捉えるために、伝統文化のみならず日本人が無意識に行っている日常動作、行儀作法、価値観などを説明できる教師が求められる。しかし現状は日常文化を体系的に理解している日本人は少ないだけでなく、間違った理解をしている場合が多くある。時間による文化の変容や伝統の創造、伝統文化だと思われていたものが意外に歴史がないことも珍しくない。これからの日本語教師には言語に対する知識だけでなく歴史、文化に関する絶え間ない探究心が必要である。文化の習得が日本語学習に大いに力を発揮することが期待される。

参考文献

1. 森山新 Moriyama Shin（2004）「日本語教育における文化の重要性」. – URL: http://jsl-server.li.ocha.ac.jp/morishin1003/ （2020年9月30日閲覧）

2. 久保田竜子 Kubota Ryuko （2013）「日本語教育における文化」. – URL: https://www.aatj.org/japanese-language-education （2020年10月4日閲覧）

3. 簗嶋史恵 Yanashima Fumie（2010）「日本事情や日本文化の教え方ー日本語の授業の中でー」日本語教育通信　国際交流基金. – URL: https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/archive/iroha/201007.html（2020年9月25日閲覧）

4. 畑佐一味 Hatasa Kazumi（2013）「日本の食文化をメインテーマにした内容重視型上級日本語の教科書の開発 Development of a Content-Based Japanese Textbook Focusing on Japanese Culinary Culture」. – URL: https://www.cf.ocha.ac.jp/archive/ccjs/consortia/8th/pdf/8th_consortium_abstract20.pdf （2020年9月24日閲覧）

5. 小川都 Ogawa Miyako（2013）「留学生に必要とされる「一般日本事情」のあり方」専修大学外国語教育論集 p.105 -113

CULTURAL ASPECT IN THE STUDY OF JAPANESE

Akiba Daisuke
Shizuoka, Japan

Abstract. In this article, the author examines the role of the cultural aspect in the study of the Japanese language. In particular, it is noted that with the emergence of the Japanese economy in a leading position and the growth of interest in the study of

the Japanese language in the world in the second half of the 20th century, language training was based on a communicative approach based on the study of culture, the daily lifestyle of Japanese society, necessary for successful building of intercultural communication. At the same time, the content of training began to include authentic materials (signs, advertisements and memos, tickets, restaurant menus, etc.), which reflect the modern linguistic and cultural realities of the Japanese language. Using the topic "Japanese food" as an example, the author proposes to include such topics as "food and seasonality", "regional dishes and customs", "healthy eating", "Japanese table etiquette", "Japaneseization of Japanese cuisine", "Serving dinner", "Japanese sweets", "history of sushi", etc. into the content of Japanese language teaching.
Key words: Japanese culture, Japanese language, communicative approach, Japanese cuisine.

ТВОРЧЕСТВО ТИЛЛЯ ЛИНДЕМАННА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Дмитрий Андреевич Андреев
Андрей Евгеньевич Крашенинников
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье представлена попытка рассмотрения поэтического творчества Тилля Линдеманна, лидера всемирно популярной немецкой рок-группы “Rammstein”, с позиций преемственности его поэтики в едином пространстве немецкой культуры.

Ключевые слова: Тилль Линдеманн, поэтика, экспрессионизм, новаторство.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-3

У немецкой группы “Rammstein” (Раммштайн) сложилась довольно скандальная репутация, а их тексты считаются брутальными и жестокими [3]. Так, например, в 2019 г. группа была раскритикована за новый клип на песню “Deutschland”. В нескольких фрагментах ролика музыканты предстали в образе узников концлагеря. Уполномоченный федерального правительства по борьбе с антисемитизмом Феликс Кляйн заявил, что музыканты «перешли красную черту» [2].

При этом лексический анализ песен группы показывает, что Тилль Линдеманн, автор не только всех текстов группы “Rammstein”, но и двух поэтических сборников “Messer“ [5] и “In stillen Nächten” [4], чаще всего использует слова *Herz*, *Liebe*, *Mann* и *gut*. На первый взгляд может показаться, что с такими песнями, в которых много хороших, добрых слов, группа могла бы выступать на детских утренниках.

Но эти слова с положительной коннотацией работают на совсем другой поэтический эффект: в сочетании с *избитым человеком*; *запертой в подвале девочкой*; *мужчиной, которого до смерти загрызли собаки* тексты Линдеманна предстают не таким «пушистыми». Как говорится, «Добро пожаловать в комнату страха Тилля Линдеманна!».

При вкрадчивом чтении, на первый взгляд, жутких работ Линдеманна, сложно не заметить, что и тексты, и их автор существуют в контексте немецкой литературы. Фронтмен группы “Rammstein” не занят обычным графоманством. Его песни – закономерное и логичное развитие немецкого литературного наследия, а их содержание богато отсылками к прошлому.

Так, в его работах прослеживаются влияние темного романтизма, экспрессионизма [1].

Rammstein, “*Mein Teil”*

Heute treff' ich einen Herrn

Der hat mich zum Fressen gern

Weiche Teile und auch harte

Stehen auf der Speisekarte

Не только ужасы рождаются под пером Тилля Линдеманна. Часто он черпает вдохновение в немецкой классике. Переосмысляя ее, он создаёт свои произведения. Истории в них работают сразу на нескольких литературных уровнях.

Rammstein “Dalai Lama”

Ein Flugzeug liegt im Abendwind

An Bord ist auch ein Mann mit Kind

Sie sitzen sicher, sitzen warm

Und gehen so dem Schlaf ins Garn

Johann Wolfgang Goethe "Erlkönig"

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?

Es ist der Vater mit seinem Kind;

Er hat den Knaben wohl in dem Arm,

Er fasst ihn sicher, er hält ihn warm.

У Гёте призрак лесного короля нашептывает сказки ребенку и пытается завлечь его в свое царство. В конце баллады ребенок умирает у отца на руках. В тексте Линедманна король ветра хочет забрать себе мальчика. В конце ребенок

задыхается в руках отца, который сжал его в объятиях во время падения самолета.

Связь с немецким наследием проявляется не только на уровне текстов. Название песни “Rosenrot” берет свое название из немецких сказок братьев Гримм: “Schneeweißchen und Rosenrot”. В музыкальном клипе “Sonne” появляется Белоснежка. В “Hilf mir” сгорает рассказчик, потому что он играет с огнем – точно так же, как Паулинхен, из популярной в Германии детской книги “Der Struwwelpeter”.

Бертольд Брехт, основатель эпического театра, один из самых влиятельных немецких драматургов и лириков так же оказал свое влияние на “Rammstein”.

Композиция “Haifisch“ отсылает к театральной постановке 1928 года “Die Dreigroschenoper”, а конкретно к “Moritat von Mackie Messer”:

Und der Haifisch, der hat Zähne
Und die trägt er im Gesicht
Und Macheath, der hat ein Messer
Doch das Messer sieht man nicht

У “Rammstein” это звучит так:

Und der Haifisch, der hat Tränen
Und die laufen vom Gesicht
Doch der Haifisch lebt im Wasser
So die Tränen sieht man nicht

В таком контексте группу “Rammstein” можно рассматривать не только как поп-банду с кровожадными текстами и больной фантазией. Немецкий секстет пользуется интеллектуальным наследием своей страны, развивает литературные жанры и закономерно завоевывает сердца поклонников по всему миру. Таким образом, привлекая больше внимания к культуре своей родины.

Рядом с литературными отсылками есть и намеки на немецкую культуру и историю. Профессор музыки и музыкант Роб Бернс видит схожести между стилем пения Тилля Линдеманна и немецким певцами-кабаре времен Веймарской Республики. Также он проводит параллели между костюмами “Rammstein”, сценическим оформлением, машинной эстетикой и фильмом “Метрополис” Фритца Ланга 1927 года.

Привычная для Линдеманна манера исполнения и кино-клише, которое используется для представления нацистов в кино – грассирующее раскатистое произношение звука “Р”. Логотип группы “Rammstein” на кресте, который напоминает символ вооружённых сил Вермахта. Выступления с морем огня и монументальное освещение – все это сильно напоминает национал-социалистический режим.

Музыкальное видео “Stripped” со сценами из фильма Лени Рифеншталь, одной из самых провокационных режиссеров в истории кино привело к скандалу и масштабной критике.

Лени Рифеншталь была с одной стороны инновационным режиссёром, а с другой она поддерживала национал-социалистический режим пропагандистками фильмами: “Triumph des Willens” и тем, который использовали “Rammstein” – “Olympia”. Но при этом “Rammstein” неоднократно подчёркивали в интервью, что никто из участников не является приверженцем правых идей.

В журнале “Cicero” в 2015 году Тилль Линдеманн сказал о своих текстах: “Я должен всегда анализировать свои тексты, но в реальности я не думаю об этом так много.”

“Rammstein” также изображает то, как за границей видят Германию, уверена исследовательница культуры Мелани Шиллер: «Стереотипы в изображении мужественности; изображения накаченных тел; мужской власти; восхищением злом, насилием. Постоянны темы вины, страданий, жертв и преступлений». Но “Rammstein” работают не только со стереотипами. Они, как

карикатуристы, рисуют гротескные, искаженные изображения из немецкого быта” – отмечает Шиллер.

Через творчество “Rammstein” также проходит тема разделения Германии на два государства. Эта своеобразная травма особенно заметна в песне “Mein Land”. Речь идет о поиске идентичности, постоянной исключённости, о невозможной идентификации со страной или с родиной, о внутренней разделённость, даже о каком-то виде шизофрении.

'Wohin gehst du, wohin?

Ich geh' mit mir von Ost nach West.

Wohin gehst du, wohin?

Ich gehe von Land zu Land allein.

Und nichts und niemand lädt mich zum Bleiben ein.“

Этот вечный поиск и чуждость, чувство беспокойства и опасности. Эти слова противопоставляются в значении термину родина. Музыка “Rammstein” и изображения в их видео открыты для интерпретаций. И именно поэтому “Rammstein” популярен во всем спектре политических взглядов. Оценка зависит от того, откуда человек родом, что человек хочет увидеть и как он это интерпретирует.

Список литературы

1. Крашенинников А. Е. Поэтика Т. Линдеманна: готицизм, тёмный романтизм, экспрессионизм // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – № 9 (87): в 2-х ч. Ч. II. – С. 268-271.

2. Латышев А. «Провокационно? Конечно»: новый клип Rammstein на песню Deutschland вызвал скандал в Германии. – URL: https://russian.rt.com/nopolitics/article/616465-germaniya-kritika-rammstein-klip (дата обращения: 06.10.2020).

3. Творчество Rammstein: Смесь фашизма и педерастии. – URL: https://whatisgood.ru/raznoe/music/tvorchestvo-rammstein-smes-fashizma-i-pederastii/ (дата обращения: 06.10.2020).

4. Lindemann T. In stillen Nächten: Gedichte. – Köln: Kiepenheuer & Witsch. – 2013. – 149 S.

5. Lindemann T. Messer. – Frankfurt am Main: Eichborn, 2002. – 142 S.

TILL LINDEMANN'S WORK IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF GERMAN LITERATURE

Dmitrii A. Andreev
Andrei E. Krasheninnikov
Magadan, Russia

Abstract. The article presents an attempt to examine the poetic work of Till Lindemann, the leader of the world-wide popular German rock group "Rammstein", from the standpoint of the continuity of his poetics in a single space of German culture.

Key words: Till Lindemann, poetics, expressionism, innovation.

РОЛЬ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ ОБРАЗА ДЕЙСТВИЯ В СОЗДАНИИ ДЕТСКИХ ОБРАЗОВ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ А.И. КУПРИНА)

Евгения Дмитриевна Аятгинина
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются образы детей в рассказах А. И. Куприна «Бедный принц», «Белый пудель», «Недра земли», «Тапер», «Храбрые беглецы». Приводятся результаты проведённого анализа лингвистических средств, выявляются лингвостилистические особенности.

Ключевые слова: образы детей, детство, обстоятельства образа действия, описание внешности, описание внутреннего состояния.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-4

В одном из своих трудов В. В. Виноградов писал, что «творчество писателя, его авторская личность, герои, темы, идеи и образы воплощены в его языке и только в нем и через него могут быть постигнуты» [2, с. 5-44]. Отталкиваясь от этой мысли, мы провели анализ лингвистических средств создания детских образов в рассказах А. И. Куприна: «Бедный принц», «Белый пудель», «Недра земли», «Тапер», «Храбрые беглецы» [1, с, 24-26]. Мы сосредоточили внимание именно на детских образах, потому что «купринский герой» родом из детства, дети для Куприна – это реальные люди, которые испытывают все те же чувства, что и взрослые, но они чисты душой и в большинстве случаев ведут себя гораздо достойнее и благороднее, чем взрослые.

Нам удалось выяснить, что, создавая образы детей в данных рассказах, Куприн особое внимание уделяет описанию внешности. Автор обязательно указывает возраст, описывает внешние качества, одежду, волосы, выражение лица, например: «…девятилетний Даня Иевлев…Он худощавый, но стройный и крепкий ребенок. На нем коричневая из рубчатого бархата курточка, такие же штанишки по колено, черные гетры и толстые штиблеты на шнурках, отложной крахмальный воротник. Светлые, короткие и мягкие волосы расчесаны, как у

взрослого, английским прямым пробором. Но его милое лицо мучительно-бледно…» (из рассказа «Бедный принц»). Так же описываются дети в проанализированных нами рассказах. Главным средством описания являются эпитеты и сравнения, таким образом мы можем представить себе, как выглядит герой-ребенок.

Но в творчестве Куприна есть и такие рассказы, героями которых также являются дети, но в которых практически отсутствует описание внешности: «Слон», «Чудесный доктор», «Конокрады». Нам стало интересно, какие лингвистические средства создания детских образов автор использует в них.

Рассказ «Слон» [3] написан в 1907 году. В нем повествуется о маленькой девочке Наде, которая заболела неизвестной болезнью. Доктора советуют родителям девочки радовать ее для избавления от недуга. И вот однажды Наде захотелось увидеть живого слона. Отец вместе с отзывчивым хозяином слона исполняют мечту девочки. Надя выздоравливает.

В данном рассказе Куприн не дает описания внешности девочки, зато он обильно использует обстоятельства образа действия. К первой группе мы отнесли обстоятельства, свидетельствующие о болезненном состоянии героини:
СМОТРИТ В ПОТОЛОК НЕПОДВИЖНЫМИ, НЕВЕСЕЛЫМИ ГЛАЗАМИ. «Но девочка не отвечает и смотрит в потолок неподвижными, невеселыми глазами. У нее ничего не болит и даже нет жару…». Данное обстоятельство выражено сочетанием прилагательного с существительным, которое сообщает о настроении и состоянии девочки: оно было безрадостным.
ГЛЯДИТ НА ИГРУШКУ ТАК ЖЕ РАВНОДУШНО. «Но девочка глядит на игрушку так же равнодушно, как на потолок и на стены, и говорит вяло…». Данное наречие образовано от прилагательного *равнодушный* в значении: «1. Безразличный, безучастный» [5, с. 638]. Это обстоятельство опять же говорит о безразличном настроении девочки. Но в этом предложении есть еще одно сочетание глагола с обстоятельством образа действия *говорит вяло.* Это наречие образовано от прилагательного *вялый* в значении: «2. Лишенный

бодрости, энергии» [5, с. 123]. Оба этих примера сообщают нам, что настроение девочки было безынтересным.

ШЕПЧЕТ КРОТКО. «Девочке это совсем не интересно и даже скучно, но, чтобы не огорчить отца, она шепчет кротко…». Данное наречие образовано от прилагательного *кроткий* в значении: «Незлобивый, покорный, смирный» [5, с. 308]. Это обстоятельство сообщает о том, что девочка с уважением относилась к отцу, несмотря на безразличие к происходящему.

ДЕВОЧКА ГРУСТНО УЛЫБАЕТСЯ. «Девочка грустно улыбается.

— Какой ты глупый, папа. Разве я не знаю, что солнце нельзя достать, потому что оно жжется. И луну тоже нельзя. Нет, мне бы слоника... настоящего…». Данное наречие образовано от прилагательного *грустный* в значении: «1. Полный грусти, печальный» [5, с. 147]. Это обстоятельство в сочетании с положительным по семантике глаголом говорит о настроении девочки: она была рада, но немного расстроена.

ТИХО ЗАКРЫВАЕТ ГЛАЗА. «И она тихо закрывает глаза и шепчет:

— Я устала... Извини меня, папа...». Данное наречие образовано от прилагательного *тихий* в значении: «4. Смирный, спокойный» [5, с. 799]. В этом случае наречие говорит о том, что настроение девочки было невеселым, безучастным.

Ко второй группе мы отнесли обстоятельства, в которых прослеживается выздоровление:

ПРОСЫПАЕТСЯ НЕМНОГО БОДРЕЕ, ЧЕМ ВСЕГДА. «Но однажды утром девочка просыпается немного бодрее, чем всегда…». Данное обстоятельство, выраженное прилагательным в сравнительной степени сравнения, образовано от прилагательного *бодрый* в значении: «Полный сил, деятельности, энергии» [5, с. 53]. Это обозначает, что у девочки было настроение лучше, чем прежде (однако оно ограничено наречием меры и степени *немного*, которое свидетельствует о незначительном сдвиге в состоянии главной героини рассказа).

СМОТРИТ ДОЛГО И ВНИМАТЕЛЬНО. «Она что-то видела во сне, но никак не может вспомнить, что именно, и смотрит долго и внимательно в глаза матери…». Первое наречие образовано от прилагательного *долгий* в значении: «1. Продолжительный, длительный» [5, с. 173]. Второе наречие образовано от прилагательного *внимательный* в значении: «1. Сосредоточенный» [5, с. 88]. Это сочетание сообщает о внутреннем состоянии ребенка: она продолжительное время сосредоточена на воспоминаниях.

ГОВОРИТ ШЕПОТОМ, ТОЧНО ПО СЕКРЕТУ. «Но девочка вдруг вспоминает свой сон и говорит шепотом, точно по секрету…». Данное обстоятельство образовано от существительного *шепот* в значении: «Тихая речь, при которой звуки произносятся без голоса». Следующее сравнение *точно по секрету* говорит о том, что девочка говорила тайно, скрытно от других. Это сочетание свидетельствует о важности сна для ребенка.

ЯЙЦО БЫСТРО СЪЕДЕНО, МОЛОКО ВЫПИТО. В данном случае обстоятельство употреблено в страдательной конструкции, которую можно трансформировать в действительную – Девочка быстро съела яйцо, выпила молоко. Наречие *быстро* образовано от прилагательного *быстрый* в значении: «Скорый» [5, с. 725]. Это свидетельствует о том, что у девочки наконец-то появилось хорошее настроение.

РАДОСТНО ХОХОЧЕТ. «А девочка радостно хохочет. Когда все булки съедены, Надя знакомит слона со своими куклами…». В данном случае наречие образовано от прилагательного *радостный* в значении: «1. Полный радости, веселья» [5, с. 640]. Примечательно, что автор также использует глагол, несущий оттенок большой радости: «Громко смеяться». Это сочетание говорит о все более радостном настроении ребенка.

КРИЧИТ НА ВЕСЬ ДОМ, ГРОМКО И НЕТЕРПЕЛИВО. «Утром девочка просыпается бодрая, свежая и, как в прежние времена, когда она была еще здорова, кричит на весь дом, громко и нетерпеливо». Первое наречие образовано от прилагательного *громкий* в значении: «1. Сильно звучащий, хорошо слышный» [5, с. 146]. Второе наречие образовано от прилагательного

нетерпеливый в значении: «Не обладающий терпением» [5, с. 414]. Эти два наречия свидетельствуют о том, что девочка была переполнена эмоциями, который ей не удавалось скрыть.

ХИТРО УЛЫБАЕТСЯ. «Девочка хитро улыбается и говорит:

— Передайте Томми, что я уже совсем здорова!». В данном случае наречие образовано от прилагательного *хитрый* в значении: «2. Обнаруживающий какой-нибудь скрытый умысел, намерение» [5, с. 862]. В сочетании с положительным глаголом это обстоятельство сообщает уже не только том, что настроение стало веселым, но и о том, что девочка уже задумала какаю-то проказу.

В рассказе «Слон» А. И. Куприн не дал описания девочки, но, обильно используя обстоятельства образа действия, он описал весь спектр чувств, который испытала девочка: сначала это было равнодушие к жизни, а затем выздоровление и коренной перелом в состоянии героини.

Следующий рассказ **«Чудесный доктор»** [4] написан в 1897 году и относится к числу Святочных. В основе сюжета лежит реальная история, рассказанная Куприну знакомым банкиром. На семью Мерцаловых, состоящую из двух мальчиков, семилетней девочки, младенца, матери и отца, обрушивается череда несчастий: глава семьи остается без работы, младшая дочь сильно заболевает – семья вынуждена бедствовать. Отец семейства был уже на грани самоубийства, как вдруг ему встречается доктор, который помогает преодолеть все трудности.

На примере этого рассказа мы бы хотели показать, как Куприн изображает детей, хотя они и не являются главными героями этого произведения, они - как бы зрители всего происходящего, но все же автор уделил внимание детству, потому что именно тогда закладываются качества личности и этот период является жизнеопределяющим.

Однажды накануне Рождества у витрины, за которой красовались всевозможные яства, стояли двое голодных братьев – Гришка и Володька. К сожалению, автор не сообщает ни как выглядели мальчики, ни точного

возраста, только что «*старшему из них было только десять лет, и к тому же оба с утра ничего не ели, кроме пустых щей».* Гришка, старший и более ответственный брат, первым опомнился*, «дернул брата за рукав и произнес сурово: «Ну, Володя, идем, идем... Нечего тут...»».* Об ответственности и серьезности говорит обстоятельство образа действия «*произнес сурово».* Мальчики вспомнили о возложенном на них поручении и поспешили домой, далее автор уточняет, что ребята проявили стойкость, чтобы не остановиться у витрины, для этого он опять прибегает к обстоятельству образа действия: *«они мужественно гнали от себя прочь соблазнительную мысль».* Придя домой, в комнату с закоптелыми и холодными стенами, герои почувствовали горечь и разочарование от того, что на улице царил праздник, а у них дома – только нищета и несчастье, и здесь Куприн использует следующую метафору для изображения их внутреннего состояния: *«их маленькие детские сердца сжались от острого, недетского страдания».*

В данном рассказе, помимо двух мальчиков, есть еще дети: семилетняя болезненная девочка, у которой *«широко раскрытые блестящие глаза смотрели пристально и бесцельно»* и грудной ребенок, кричащий от боли, – Машутка. Автор не дает портретного описания детей, только описывает их состояние: все говорило о несчастье и полном отсутствии интереса к жизни.
После того, как мальчики рассказали о неудачном походе за помощью для Машутки, Гришка *«вдруг принялся озабоченно рыться в глубоких карманах своего халата»,* ища материно письмо с просьбой. Здесь Куприн использует обстоятельство образа действия *«озабоченно»*, чтобы показать заботливое отношение Гришки к матери. Отец, не выдержавший полного отчаяния во взгляде домочадцев, вышел из дома, и тогда мальчики заплакали, *«размазывая слезы по лицу грязными кулаками и обильно проливая их в закопченный чугунок».* Как мы видим, это был не просто плач, а «обильное проливание слез», тем самым автор усиливает отчаянное положение в семье Мерцаловых.

Но, когда пришел отец с чудесным доктором Пироговым, когда доктор стал помогать Машутке, дал денег на дрова, все семейство воспряло духом,

особенно мальчики, которые стали работать быстрее и усерднее: *«Через две минуты Гришка уже растапливал печку дровами»*, а *«Володя раздувал изо всех сил самовар»*.

Проанализировав оба рассказа, мы пришли к следующему выводу: в творчестве А. И. Куприна есть рассказы о детях, в которых нет портретного описания героев, но зато в таких произведениях автор уделяет особое внимание внутреннему состоянию, поведению и настроению героев, обильно используя при этом обстоятельства образа действия.

Список литературы

1. Аятгинина Е. Д. Лингвистические средства создания детских образов в прозе А. И. Куприна. // Грани науки. – 2016. – № 2, Т. 4. – С. 24-26.

2. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959. – 655 с.

3. Куприн А. И. Слон. – URL: https://ilibrary.ru/text/3222/p.1/index.html klip (дата обращения: 05.10.2020).

4. Куприн А. И. Чудесный доктор. – URL: https://ilibrary.ru/text/1759/p.1/index.html klip (дата обращения: 06.10.2020).

5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.

6. Перелешина А. И. «Век ребенка» в творчестве А. И. Куприна. // Вопросы русской литературы. – 1966. – Вып. 1. – С. 42.

7. Шалацкая Т. П. Тема детства в малой прозе А. И. Куприна: аспекты психологизма. // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – №2 (6). – С. 46-47.

THE ROLE OF ADVERBIAL MODIFIERS OF MANNER IN THE CREATION OF CHILDREN'S IMAGES (BY REFERENCE TO THE STORIES BY A .I .KUPRIN)

Evgeniya D. Ayatginina
Magadan, Russia

Abstract. The article examines the images of children in A. I. Kuprin`s stories "The Poor Prince", "White Poodle", "The bowels of the earth", "Taper", "Brave Runaways". The article brings out the results of conveyed analysis of linguistic means, and reveals linguistic and stylistic features.

Key words: images of children, childhood, adverbial modifier of manner, description of appearance, description of internal state.

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ВОЕННАЯ РЕКЛАМА КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Анжелика Германовна Балобанова
Анна Алексеевна Телегуз
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена военной рекламе, отражающей социокультурные процессы, происходящие не только в англоязычных странах, но и во всем мире. Военная реклама является эффективным инструментом воздействия на различные социальные слои общества. Она широко использует различные визуальные, лингвистические и графические средства привлечения внимания реципиентов, имеет определенную лексико-стилистическую структуру.

Ключевые слова: военная реклама, социокультурные процессы, лексико-стилистическая структура, графические средства.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-5

В специфики и общественной значимости, реклама может подчеркивать, как положительные, так и отрицательные аспекты нашего бытия, становясь при этом важным современном мире для популяризации продукции с целью привлечения внимания к ней, широко используется реклама. В силу своей информационно-коммуникативной фактором воздействия или агентом влияния в обществе [3, с. 45].

Следует отметить, что количество работ, посвященных изучению различных аспектов рекламы, с каждым годом неуклонно растет. Однако интерес исследователей в ее изучении распределяется неравномерно. На сегодняшний день глубокой проработки требуют исследования военной рекламы, ее типологии, стратегии и тактики, воздействия «живого» языка на адресата, отражения в ней социальных и культурных процессов, происходящих в обществе.

Применительно к военной рекламе можно говорить о сосуществовании промышленного и социального направлений, каждое из которых имеет своего адресата и преследует определенные цели.

Цель промышленной рекламы сводится к продвижению военной продукции на коммерческом рынке. Оружие становится товаром, позиционирование которого осуществляется в полном соответствии с законами рекламной деятельности, где целевой аудиторией становится профессиональное военное сообщество.

Цель социальной рекламы – изменение отношения социума к определённой проблеме (в краткосрочной перспективе) и создание новых социальных ценностей (в долгосрочной перспективе).

Цель военного направления социальной рекламы заключается в том, чтобы способствовать утверждению позитивного имиджа вооруженных сил в обществе, повышению авторитета профессии военнослужащего и привлечения молодых людей в ее ряды.

Социальная реклама, в том числе и военная, становится отражением социокультурных процессов. Этому способствует усиливающаяся глобализация современного мира, которая устанавливает определенные символы и знаки иных культур, в том числе и массовых.

Актуализация массовой культуры, ее ценностей, интенсификация процессов, связанных с влиянием данного феномена на формирование массового сознания отчетливо прослеживается и в социальной военной рекламе.

Исследователи полагают, что аксиологическая сущность рекламируемого объекта или явления может быть выражена как имплицитно, так и эксплицитно.

Эксплицитное выражение осуществляется при помощи средств языковой оценки. По определению Е. М. Вольф, языковая оценка – это социально устоявшееся и закреплённое в семантике языковых единиц положительное или отрицательное отношение субъекта (лиц, лица, коллектива) к объектам действительности [1, с. 47].

Во всех случаях эксплицитного выражения положительная оценка соотносится с ценностью, отрицательная – с отсутствием ценности или антиценностью. Однако аксиологичность определённого объекта для культуры не всегда выражается его языковым сознанием эксплицитно.

В частности, имплицитный характер репрезентации ценности объекта может осуществляться посредством лингвистического феномена, который был отмечен Г. Шпербером. Он отметил, что если человек очень интересуемся каким-либо предметом (то есть он представляет для нас ценность), то он становится для нас источником аналогий при описании других предметов; … центром метафорной «экспансии» [2, с. 276-277], т.е., способность лексемы, называющей определённый объект действительности, приобретать метафорические значения является одним из важных показателей степени релевантности данного объекта для сознания индивида.

Эффективность рекламы напрямую зависит от того, насколько точно в ней учтена аксиологическая сущность рекламируемого объекта/явления.

Не вызывает сомнений и тот факт, что маркетологам следует тщательно продумывать оформление содержания, т.к. не всякая информация воспринимается обществом одинаково. Необходимо помнить, что конкретная реакция индивида зависит от убеждений, мировоззрения, пола, возраста и индивидуальных особенностей каждого.

Целевая аудитория военной рекламы – это молодые люди, активно вовлеченные в цифровые технологии. Эксперты заявляют, что на это поколение практически не действует традиционная реклама, т.к. за долгие годы, проведенные в сети, у них выработалась абсолютная «баннерная слепота».

Проведенные исследования данного феномена, привели к разработке целого набора инструментов и способов продвижения рекламы, которые помогают привлечь внимание целевой аудитории и определённым образом воздействовать на поведение людей.

Так, например, британская армия, проводя агитационную компанию и набирая рекрутов, широко использует следующие постеры (рис.1).

Рис.1

Первое, на что реципиент обращает свое внимание это изображение молодых людей, образ, которых прост и понятен каждому, он не вызывает сильных эмоций и раздражения.

Вербальное сообщение состоит из юмористического обращения к молодым людям:

phone zombies – телефонные зомби;

snowflakes – снежинки;

me me me millennials – ми ми ми миллениалы;

self addicts – селфи - наркоманы;

class clowns – клоуны класса;

binge games – запойные геймеры.

Далее следует слоган, который представляет собой выразительное, эмоционально окрашенное, лаконичное предложение, несущее в себе имплицитное, легко запоминающееся послание, *your army needs you – твоя армия нуждается в тебе*.

Пояснительный текст рекламы, уточняет слоган, связывает его с изображением, поскольку наличие только одного слогана или только визуальной части может быть недостаточным для корректной интерпретации послания. В данной рекламе пояснительный текст состоит из перечисления свойств определенной категории молодых людей, в которых нуждаются британские вооруженные силы. Например, от телефонных зомби требуется фокусирование внимания – *your focus;* от поколения снежинок с его толерантностью и пацифизмом просят сострадания и сочувствия - *your compassion;* от поколения ми ми ми или поколения миллениалов, часто обвиняемом в излишней самоуверенности, британкой армии требуется именно это качество - *your self-belief;* от самовлюбленных селфи – наркоманов, ждут, как самовыражения, так и конфиденциальности, привычки выкладывать фотографии в закрытом доступе - *your confidence.* От людей типа - клоун класса армии необходима их сила духа - *your spirit;* от запойных геймеров ждут драйва, энергии, напористости – *your drive.* В постере мы видим еще один обязательный структурный элемент – ссылка на заказчика *army* (армия).

Визуальная часть постера иллюстрирует вербальную информацию рекламы, привносит образность в сообщение, в результате чего возникают дополнительные смыслы, вызывающие у адресата определенные эмоции. Следовательно, данную рекламу, состоящую из визуального образа и вербального послания можно назвать «креолизованной».

Для того чтобы привлечь и удержать внимание целевой аудитории в данных постерах используются паралингвистические графические средства, которые способствуют усилению речевого воздействия на реципиентов. Мы видим шрифтовое варьирование, размер букв (прописные и строчные), цвет шрифта, варьирование текста, т.е. вертикальное расположение слов, отсутствие

пунктуационных знаков. Подобные графические приемы не только способствуют достижению оригинальности, образности и красочного оформления теста, но также выделяют ключевые моменты сообщения и делают необходимые эмоциональные акценты.

Из вышесказанного следует, что данные рекламные постеры имеют классическую структуру построения текста, состоящего из слогана, пояснительного текста, ссылки на заказчика рекламы, а также изображения (рисунка молодых людей). Стремясь к максимальной выразительности призыва и в то же время к экономии языковых средств, разработчики текстов военных постеров в пределах одного предложения используют конвергенцию стилистических приемов, способных в совокупности выполнять одну прагматическую функцию. Благодаря такой концентрации стилистических приемов в небольшом тексте содержательная емкость постера значительно увеличивается, а визуальный ряд усиливает свое воздействие на реципиента.

Подводя итого, следует отметить, что социальная реклама, в том числе и военная, отражает социокультурные процессы, которые происходят не только в англоязычных странах, но и во всем мире. В то же время она эффективно воздействует на социальные слои общества, учитывая их особенности и предпочтения, используя различные лингвистические и графические средства привлечения внимания реципиентов.

Список литературы

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – М.: Прогресс , 2002. – 261 с.

2. Уилсон Д., Шпербер Д. Релевантность // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 276-277.

3. Чеховских К. А. Эстетика в рекламе как отражение этического состояния жизни / К. А. Чеховских // Известия Томского политехнического университета. –2010. №6 – С. 45

ENGLISH MILITARY ADVERTISING AS A REFLECTION OF SOCIOCULTURAL PROCESSES

Anzhelika G. Balobanova
Anna A. Teleguz
Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to military advertising, reflecting the socio-cultural processes taking place in English-speaking countries. Military advertising is an effective tool for influencing various social strata of society. It makes extensive use of various visual, linguistic, and graphic means to attract the attention of recipients. Military advertising has a certain lexical and stylistic structure.

Key words: military advertising, socio-cultural processes, lexical-stylistic structure, graphical tools.

АТТЕСТАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА

Надежда Олеговна Баюкова
г. Магадан, Россия

Аннотация. Реализация ключевых направлений национального проекта «Образование» предполагает реформирование системы аттестации работников образования, внедрение единых форм оценочных материалов на оценку предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций. Апробация модели оценки компетенций работников образования на территории Магаданской области помогла выявить профессиональные дефициты у педагогов и руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова: аттестация, работники образования, национальная система учительского роста, критерии эффективности, апробация, модель.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-6

Российская система образования регулярно реформируется. Появляются новые методики, призванные улучшить качество работы педагогов в школах, детских садах и ВУЗах. Все они направлены на повышение профессионального уровня педагогов. У наших педагогов сегодня немало возможностей для совершенствования в профессии. Прежде всего, на реализацию этой задачи в нацпроекте «Образование» направлен федеральный проект «Учитель будущего». Речь идет о масштабной поддержке в профессиональном развитии педагогов, создание действенной системы стимулирования и профессионального роста руководящих и педагогических работников системы образования.

В целом национальный проект «Образование» – это инициатива, направленная на достижение двух ключевых задач. Первая – обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Вторая – воспитание гармонично развитой и социально

ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Национальный проект предполагает реализацию 4 основных направлений развития системы образования: обновление его содержания, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих профессиональных кадров, их переподготовка и повышение квалификации, а также создание наиболее эффективных механизмов управления этой сферой.

Задача проекта «Учитель будущего» – это внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций. Главные цифры проекта (к 2024 году) – это повышение уровня профессионального мастерства 50% педагогических работников, создание сети центров непрерывного повышения квалификации во всех субъектах России, участие 70% учителей в возрасте до 35 лет в различных формах поддержки и сопровождения, обучающихся в первые 3 года работы. Общий бюджет проекта составляет более 15,4 млрд рублей.

Конечно, ключевой фигурой в достижении заявленного высокого уровня отечественного образования является учитель, и проект ориентирован на достижение 50% доли учителей, вовлеченных в национальную систему профессионального роста педагогических работников (НСПР ПР), формирование которой является еще одной важнейшей задачей проекта «Учитель будущего».

А учитывая тот факт, что федеральный проект «Учитель будущего» ориентирует на создание в образовательной среде точек роста для профессионального и карьерного лифта педагогов, эффективная система непрерывного профессионального развития педагогов должна быть основана на принципиально новых организационных и содержательных подходах.

История Национальной системы учительского роста (или НСУР) берет начало с декабря 2015 года, когда президент России Владимир Путин поручил разработать систему, призванную обеспечить проверку компетенций

современного учителя и создать механизм, способствующий карьерному росту педагогов. Официально говорится, что НСУР должна обеспечить объективную оценку знаний и навыков учителей, упростить процедуру аттестации и дать обновленную систему классификации педагогических должностей с учетом требований времени. Разработка системы связана с переходом на профессиональные стандарты педагогов. Соответственно, и обязательная аттестация педагогов связана с переходом на применение профессиональных стандартов.

Одной из актуальных задач развития системы общего образования является построение системы оценки компетенций учителей, развитие методологии уровневой оценки, позволяющей более качественно и эффективно организовать работу в педагогическом коллективе, а также расширение формируемой методологии на больший круг учебных предметов и предметных областей.

Аттестация — это подтверждение уровня квалификации в целях выявления соответствия специалиста занимаемой должности или должности, на которую он претендует. Она широко используется в российской практике в трудовых взаимоотношениях. Работа педагога отличается тем, что трудно определить критерии, по которым можно проводить аттестацию (кроме успехов учеников, но при этом вклад в развитие обучающихся может быть и коллективным). Оценка необходима для создания эффективной системы образования.

Действующая законодательная основа.

Термин «аттестация» упоминается в Трудовом кодексе РФ (ст. 81). Более детально этот процесс описывает закон «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ в статье 49. Порядок проведения аттестации педагогов утвержден приказом Минобрнауки №276 от 07.04.2014г. По поводу практического применения приказа Минобрнауки опубликовало Письмо №08-1933 от 03.12.2014г., в котором ответило на распространенные вопросы чиновников и педагогов. Есть отдельный документ, регламентирующий проведение аттестации педагогов из

числа профессорско-преподавательского состава (Приказ Минобрнауки России от 30.03.2015 № 293).

Действующее законодательство не содержит оснований, указывающих, что будет подвергнута корректировкам аттестация учителей в 2020 году. Последние изменения в ст. 49 закона «Об образовании» были внесены в июле 2019 года, но они были незначительными. Вместе с тем, существуют инициативы, предлагающие реформу существующего порядка аттестации, они активно обсуждаются, дорабатываются, проходит апробация новой модели.

Так, в соответствии с письмом Рособрнадзора от 12.09.2019 г. №13-406 «О проведении в 2019 г. апробации модели оценки компетенций работников образовательных организаций (далее Модель)» в период с 12.09 по 30.10.2019. состоялась апробация Модели на территории города и области, основная цель – изучение уровня владения предметными и методическими компетенциями учителями и руководителями ОО. Региональным координатором апробации Модели на территории Магаданской области был определен МОГАУ ДПО «ИРОиПКПК». Модель проведения уровневой оценки в ходе исследования предметных и методических компетенций учителей (далее – Модель) является частью Концепции исследования предметных и методических компетенций учителей.

Участники апробации Модели – это учителя по следующим предметам (учебным предметам)/предметным областям: География, Физика, Химия, Основы безопасности жизнедеятельности, Физическая культура, Искусство, Биология, Технология, Иностранный язык (английский) (42 педагога города и области) и руководители образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам общего образования (2 руководителя).

Результаты апробации модели оценки компетенций работников образовательных организаций (далее – Модель) показали возможность применения данной Модели при проведении процедур аттестации учителей и руководителей образовательных организаций. Аттестация работников

образовательных организаций должна проводится в логике компетентностного подхода путем оценивания результатов выполнения диагностических работ с использованием тестовых технологий и экспертного оценивания.

Содержание диагностических работ для учителей должно формироваться с ориентацией на действующие нормативные акты в сфере образования, международные исследования в области качества образования и обеспечивать направленность на трудовые функции и трудовые действия, указанные в проекте профессионального стандарта педагога. При этом структура диагностических работ для разных учебных предметов / предметных областей должна быть одинаковой: оценка предметных компетенций должна осуществляться с помощью тестовых заданий, оценка методических компетенций – с помощью заданий с развернутым ответом (методических задач (кейсов). Каждый вариант диагностической работы для учителей должен содержать задания различного уровня сложности (базового, повышенного, высокого).

Содержание диагностических работ для руководителей образовательных организаций должно формироваться с ориентацией на действующие нормативные акты в сфере образования и обеспечивать направленность на проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации». При этом диагностическая работа должна содержать тестовые задания для оценки знаний и умений, необходимых руководителю для осуществления трудовых функций, и задания с развернутым ответом (задачи (кейсы) для оценки способности применять знания и умения для достижения поставленных целей, способности осуществлять трудовые действия, закрепленные проектом профессионального стандарта. Каждый вариант диагностической работы должен содержать тестовые задания различного уровня сложности (базового, повышенного, высокого).

Применимость данной структуры диагностических работ подтверждена результатами анализа региональных практик по оценке компетенций работников образовательных организаций в 50 субъектах Российской

Федерации, выполненного в 2019 г. в рамках Государственного контракта от 22.07.2019 № Ф-19-кс-2019, и результатами Государственного контракта от 17.08.2018 г. №Ф-17-кс-2018. Опыт субъектов Российской Федерации показывает, что для оценки компетенций работников образовательных организаций успешно применяются различные методы оценки компетенций: беседа, анкетирование, наблюдение, тестирование, анализ результатов деятельности (анализ портфолио), решение задач (кейсов), самооценка [2].

Результаты апробации модели в Магаданской области показали наличие профессиональных дефицитов у педагогов, корректировка которых возможно с помощью повышения квалификации педагогов, данные об итогах представлены на сайте Института. Предполагается, что введение ЕФОМ приаттестации педагогов (Единые формы оценочных материалов) позволит оценивать учителей по единым для всей России требованиям, и дать оценку их компетенциям – предметным, методическим, психолого-педагогическим и коммуникативным (соответственно, для каждого блока компетенций предусмотрены определенные оценочные материалы).

В состав диагностических работ входят задания различного уровня сложности, позволяющие оценить владение учителем трудовыми действиями, осуществляемыми в процессе профессиональной деятельности в рамках обобщенной трудовой функции «Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся в соответствии с федеральными образовательными стандартами общего образования и основными образовательными программами». При этом задания части 1 диагностических работ нацелены на оценку предметных компетенций, они охватывают основное содержание учебного предмета / предметной области в единстве содержательного и деятельностного компонентов и опираются на теорию и методику обучения; задания части 2 диагностических работ нацелены на диагностику уровня сформированности методических компетенций учителей. Решение задач части 1 диагностической работы, ориентированных на оценку предметных компетенций, является обязательным пороговым уровнем оценки. Если учитель

набирает менее 80% от максимального количества баллов, то оценивать результаты выполнения методических задач нецелесообразно. Учителям, показавшим такой результат, рекомендуется переподготовка в предметной области. По результатам оценки методических компетенций можно сделать вывод о направлениях повышения квалификации учителя.

Кроме ЕФОМов, аттестационный «портрет» педагогического работника должны дополнить еще 3 элемента, за которые будет ответственна школьная администрация:

- справка работодателя;
- анализ учебных результатов учеников;
- отзывы выпускников.

Максимальный результат в баллах по всем критериям – 100 баллов, 60 или меньше из которых обеспечит выполнение ЕФОМ. Кроме них, показатели успешности обучаемых обеспечат до 25 баллов, отзывы руководства – до 10 баллов, и мнения бывших учеников – не более 5 [1].

Новая модель аттестации учителей призвана устранить недостатки существующей: избавить учителей от излишней отчетности, формализма, ввести единое образовательное пространство. Новые правила будут едины для всей страны. И главное — они будут соответствовать критериям, прописанным в профстандарте педагога. Фактически аттестация проводится по правилам, установленным на местах. В различных регионах процесс проведения аттестации может существенно отличаться. Так, в Магаданской области – это Портфолио педагога для получения первой и высшей квалификационной категории.

Необходимость нововведений.

Для действующей долгое время в России системы аттестации педагогических работников характерно минимум три недостатка: необходимость для учителя собирать многочисленные документы (дипломы, грамоты, сертификаты о прослушанных курсах, опубликованные работы); отсутствие единого порядка аттестационных процедур в регионах страны (где-

то требуются открытые уроки, где-то учитываются имеющиеся документы или результаты учеников), что не позволяет проводить их сравнение между собой; практическое отсутствие реального влияния на карьерный рост специалиста.

Вероятно, вскоре номенклатура должностей изменится, будут введены новые должности. В частности, могут появиться такие звания, как «старший учитель» и «ведущий учитель». Существует проект соответствующего Постановления Правительства РФ об их введении.

Таким образом, вскоре возможности квалификационного развития у педагогов не будут ограничиваться только карьерным ростом по горизонтали через получение 1-й или высшей квалификационных категорий, но и по вертикали, благодаря ведению новых должностей от простого педагога (обеспечивающего качественное обучение учеников) до старшего (способного создавать индивидуальные, коррекционные программы), а потом ведущего учителя (наставника, который будет координировать работу своих коллег, дефектологов, психологов) [2].

Новая форма аттестации должна прежде всего подсказать учителю, какие пробелы в своей деятельности следует подтянуть и куда двигаться дальше.

В настоящее время действует Приказ Минобрнауки России от 26.07.2017 № 703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Минобрнауки РФ по формированию и введению национальной системы учительского роста». По сути, этим приказом утвержден график введения новой системы [1].

Согласно документу, итоговые мероприятия, включающие обсуждение итогов апробации и утверждение новых нормативных документов, должны быть осуществлены до конца 2020 года. Таким образом, новую систему могут внедрить сразу после истечения этого срока.

Важную роль в развитии кадрового потенциала системы общего и профессионального образования региона выполняет Институт развития образования и повышения квалификации (ИРО и ИПК). Наша модель работы и программы, которые мы предлагаем учителям, без сомнения, отвечают

запросам современного образования. Институт повышает не только предметный уровень, но и формирует у педагогов гибкие компетенции – адресно, под комплексные задачи системы образования. Любому учителю сегодня нужно уметь ставить со своими учениками образовательную цель, выбирать инструменты для ее достижения, вовлекать каждого ребенка в классе в планирование будущего результата, учить работать в коллективе, решать междисциплинарные задачи и использовать для этого самые современные информационно-коммуникационные технологии.

Сегодня никого не надо убеждать, что дополнительные программы для непрерывного совершенствования профессионального мастерства реально востребованы. С марта 2020 года Институт развития образования и повышения квалификации педагогических кадров активно использует формат онлайн-обучения, чтобы обеспечивать мобильность и комфортность получения педагогамизнаний в области педагогики, методики психологии. Необходимо продолжить содействовать развитию самых разных профессиональных педагогических сообществ – ассоциаций и клубов педагогов, укоренению наставничества и различных внутришкольных практик профессионального становления учителей.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Термины и определения

PIRLS- исследование качества чтения и понимания текста (ProgressinInternationalReadingLiteracyStudy). Исследование проводится с целью сравнения уровня и качества чтения и понимания текста обучающимися начальной школы в странах мира, а также выявления и интерпретации различий в национальных системах образования для совершенствования процесса обучения чтению.

PISA- международное сравнительное исследование качества общего образования (ProgrammeforInternationalStudentAssessment). Целью исследования является оценка способности обучающихся использовать приобретенные в

школе знания и опыт для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

TIMSS- международное сравнительное исследование качества общего образования (TrendsinMathematicsandScienceStudy). Основной целью исследования является сравнительная оценка качества математического и естественнонаучного образования в начальной и основной школе.

«Горизонтальное обучение педагогических работников - система P2P (англ. peer-to-peer - «равный равному»), обучение внутри профессиональных сообществ педагогов и руководителей образовательных организаций.

Диагностика профессиональных компетенций - процедура выявления степени развития профессиональных компетенций педагогических работников.

Дистанционные образовательные технологии - образовательные технологии, реализуемые с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

Добровольная независимая оценка профессиональной квалификации – набор процедур, предусматривающих проведение в том числе комплексного экзамена, устанавливающего степень соответствия профессиональным стандартам руководящих и педагогических работников и выполняющего диагностическую функцию определения для них индивидуальных образовательных маршрутов для дальнейшего совершенствования профессионального мастерства.

Кадровый резерв – прошедшие специальный отбор и целевую квалификационную подготовку педагогические работники образовательных организаций, способные к руководящей деятельности, отвечающие требованиям, предъявляемым к должности «руководитель образовательной организации».

Международные исследования – сравнительные исследования по оценке качества образования, которые организуются и проводятся

международными организациями.

Национальная система профессионального роста педагогических работников – система государственных и общественных институтов, обеспечивающих непрерывное образование педагогических работников с учетом анализа их потребностей в развитии профессиональных компетенций.

Национальная система учительского роста – система, обеспечивающая возможность карьерного роста педагогических работников соответственно их Об утверждении методических рекомендаций по уровню владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации, а также с учетом мнения выпускников общеобразовательных организаций, включающая внесение изменений в номенклатуру должностей педагогических работников (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 г. № 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций») в части дополнения ее должностями, основанными на должности «учитель», а также предполагающая ряд мотивационных и конкурсных мероприятий, направленных на развитие профессионального мастерства педагогических работников.

Непрерывное образование педагогических работников – повышение уровня профессионального мастерства в процессе освоения программ среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования, и программ краткосрочных обучающих мероприятий (семинаров, вебинаров, мастер-классов, активностей профессиональных ассоциаций, обмена опытом и лучшими практиками и т.п.), в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий в течение всей жизни.

Оценочные средства – электронная база контрольно-измерительных материалов, описаний форм и процедур для выявления уровня профессиональных компетенций педагогических работников, управленческих компетенций руководителей общеобразовательных, профессиональных

образовательных организаций и организаций дополнительного образования детей.

Педагогический работник – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность по основным и дополнительным общеобразовательным программам, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности.

Повышение уровня профессионального мастерства – процесс освоения педагогическими работниками новых знаний, навыков и развития компетенций.

Профессиональная квалификация – это достижение определенного уровня профессионального образования педагогического работника, обладающего знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения конкретной работы.

Профессиональное мастерство – комплекс профессиональных качеств педагогического работника, обеспечивающих высокий уровень профессиональной педагогической деятельности.

Профессиональное сообщество – группа педагогических работников, объединенная определенными нормами мышления, поведения и взаимодействия, формирующая профессиональную среду.

Профессиональная ассоциация – добровольное объединение педагогических работников с целью создания условий для профессионального общения в процессе обсуждения актуальных профессиональных проблем.

Профессиональные компетенции педагогического работника – совокупность профессиональных знаний и навыков, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Профессиональный стандарт учителя – набор характеристик квалификации, необходимой для осуществления педагогической деятельности в сфере начального, основного, среднего общего образования и выполнения соответствующих трудовых функции.

Руководители образовательных организаций – (здесь) директор, заместитель директора образовательной организации, реализующей программы общего и (или) дополнительного образования детей.

Сетевая форма реализации образовательных программ – реализация образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, обладающих ресурсами, необходимыми для осуществления обучения и иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой.

Средневзвешенный результат Российской Федерации в группе международных исследований, место Российской Федерации – определяется через охват дошкольным образованием в рейтинге Организации экономического сотрудничества и развития (далее – ОЭСР); охват программами раннего развития в рейтинге ОЭСР; результаты в Международном мониторинговом исследовании качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS(англ. TIMSS-Trends in Mathematics and Science Study) (4 и 8 классы); результаты в Международной программе по оценке образовательных достижений обучающихся PISA(англ. PISA- Programme for International Student Assessment) по математической, читательской и естественнонаучной грамотности; коэффициент выпуска по программам общего образования в рейтинге ОЭСР.

Стажировка – форма дополнительного профессионального образования (повышения квалификации или профессиональной переподготовки), предполагающая обучение педагогических работников в процессе трудовой деятельности.

Тьютор – специалист, организующий процесс сопровождения педагогического работника (слушателя) на пути индивидуального развития в процессе повышения профессиональной квалификации.

Учителя (педагогические работники) в возрасте до 35 лет, вовлеченные в различные формы поддержки и сопровождения –

педагогические работники в возрасте до 35 лет, отвечающие требованиям соответствующего профессионального стандарта, впервые принятые на работу по трудовому договору и работающие в образовательной организации менее трех лет.

Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников – отдельное юридическое лицо, либо структурное подразделение организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, либо структурное подразделение организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программ среднего профессионального образования, либо обособленное структурное подразделение организации, осуществляющей деятельность по образовательным программам дополнительного профессионального образования, осуществляющее непрерывное дополнительное профессиональное образование педагогических работников на основе диагностики профессиональных компетенций с учетом анализа запросов в овладении новыми профессиональными компетенциями и результатов оценочных процедур, проводимых в рамках добровольной независимой оценки профессиональной квалификации, определивших индивидуальные образовательные маршруты совершенствования профессионального мастерства педагогов.

Центр оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов – юридическое лицо, наделенное необходимыми полномочиями и осуществляющее деятельность по проведению добровольной независимой оценки профессиональной квалификации руководящих и педагогических кадров образовательных организаций в соответствии с Федеральным законом от 3 июля 2016 года № 238 «О независимой оценке квалификации».

Список литературы

1. Национальный проект «Образование». – URL: https://edu.gov.ru/national-project/ (дата обращения: 10.09.2020).

2. Национальный проект «Образование». – URL: http://government.ru/rugovclassifier/833/events/ (дата обращения: 14.09.2020)

PEDAGOGICAL MEMBERS' ATTESTATION IN THE INTRODUCTION'S CONDITION OF THE NATIONAL SYSTEM OF TEACHERS' STATURE

Nadezhda O. Bayukova
Magadan, Russia

Abstract. The realization of the key directions of the national project "Education" has been proposed the reformation of the attestation's system of members of learned institutions, the introduction of the unified forms of materials evaluation; the grades of subjects' index, methodical, psyco-pedagogical and communicative competences. The approbation of the model of competences' evaluation of pedagogical members of the Magadan Region could expose the professional deficiencies of teachers and managers of educational establishments.

Key words: attestation, menders of learned institutions, national system of teachers' stature, criterions of effectiveness, approbation, model.

«ВОЛШЕБНАЯ ГОРА» ТОМАСА МАННА И ТРАДИЦИИ ЖАНРА “KÜNSTLERROMAN”

Дмитрий Александрович Беляков
г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию преломления традиций жанра “Künstlerroman“ в «Волшебной горе» Томаса Манна. Материалом служит эпизод «Избыток благозвучия» седьмой главы романа. В результате проливается дополнительный свет как эволюцию образа главного героя, так и на специфику образа автора.

Ключевые слова: «Волшебная гора», Томас Манн, интеллектуальный роман, роман о художнике, Künstlerroman, эволюция героя, образ автора.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-7

Т. Манн, относивший себя к музыкантам среди писателей, характеризовал роман «Волшебная гора» как основанную на технике контрапункта «симфонию».

Формальный и содержательный аспекты пересекаются на страницах седьмой главы романа – в эпизоде «Избыток благозвучия» (Fülle des Wohllauts): в нем роль музыкальных мотивов играют моменты аналитического восприятия Гансом Касторпом европейской музыкальной культуры. Эти многозначительные духовные приключения стремительно эволюционирующего героя изображаются в традициях «романа о художнике» — “Künstlerroman”.

Истоки этой типологической романной разновидности обнаруживаются в литературе романтизма. Романы Л. Тика, Новалиса, Э. Т. А. Гофмана воссоздавали историю становления творчески одаренной личности, гения, мир его художественных фантазий, структуру конфликта с обывательской средой. Тот факт, что Ганс Касторп приобщается к миру музыки на правах вдумчивого слушателя, а не творца, существенно сужает спектр авторских повествовательных приемов, однако этот духовный опыт, внося весомый вклад во всестороннее развитие героя, заслуживает тщательного анализа.

Появление в «Бергхофе» граммофона переводит любовь Касторпа к музыке в активную фазу, превращая ее в «новое любовное бремя». В качестве героя Künstlerroman Ганс обнаруживает восприимчивость к звучащему образу мира и становится хранителем музыкального Грааля – «волшебной шкатулки». Остальная санаторская общественность, жаждущая развлекательных «равнинных» песенок, предстает на фоне Касторпа легкомысленной публикой, филистерами.

Уединения в музыкальной комнате существенно гармонизируют душевный мир Ганса. Мелодии его любимых пластинок способствуют благотворному «остраняющему» эффекту ретроспективного самоанализа. Вслед за героем Новалиса Генрихом фон Офтердингеном Касторп приходит к выводу об очевидном превосходстве внутреннего восприятия над теоретическим постижением идеи человека.

Роль эпизода «Избыток благозвучия» проясняется в свете трактовки искусства, данной в «Размышлениях аполитичного»: оно «наладило равно дружественные отношения и с жизнью, и с чистым духом» [4, с. 525]. Хронологическое местоположение эпизода указывает на этот новый этап освоения героем жизненной синергии. Все более автономный характер внутреннего роста героя подчеркивает и тот факт, что ни один из менторов Ганса не обнаруживает восприимчивости к музыкальному искусству.

Размышления о феномене музыки находят свое выражение не только в публицистике Манна. Они лейтмотивно проходят через значительную часть его романной и новеллистической продукции, развивающей традицию Künstlerroman: от «Будденброков» и «Тристана» через «Лотту в Веймаре» к «Доктору Фаустусу». Их анализ позволяет пролить дополнительный свет на место эпизода «Избыток благозвучия» в музыкальной композиции «Волшебной горы».

В одной из сцен романа «Будденброки» взволнованный Пфюль, органист Мариенкирхе, отзывается о «Тристане и Изольде» Р. Вагнера как о конце всякой нравственности в искусстве. Развитая интуиция Герды позволяет ей

более адекватно воспринимать революционные возможности вагнеровской этики: «Но ведь здесь-то она и налицо. Так же как у Баха. Только грандиознее, глубже, осознаннее» [2, с. 543].

Опере Вагнера, ставшей предметом обсуждения в «Будденброках», суждено было претвориться в мировоззренческую основу новеллы Манна «Тристан». «Наивное», т. е. непосредственное, восприятие Габриэлой Клетериан музыки Вагнера приводит ее к смерти. В сравнении с ней «сентиментальная» позиция Касторпа предстает более зрелой и жизнеутверждающей. Духовные приключения героя очерчивают вектор понимания амбивалентного «волшебства» романтической музыки.

На страницах «Лотты в Веймаре» сущность абсолютного искусства постигается диалогически ориентированной метафорой взгляда, образуемого глазом райской любви и глазом адского равнодушия.

В романе «Доктор Фаустус» возведенная в систему двусмысленность музыки позволяет ей говорить обо всем, ничего не называя. Такое понимание когнитивно-эмоциональной универсальности искусства звуков позволяет воспринимать эпизод «Избыток благозвучия» как завершение этапа эволюции главного героя от подражательно-репродуктивной позиции к созидательно-аналитической.

Лейтмотивом эпизода «Избыток благозвучия» звучит поначалу «симпатия к смерти», но контрапунктом все отчетливее нарастает стремление к ее преодолению. Становление Ганса, дефинируемое здесь как «герметически-педагогическая переработка (Steigerung) своих внутренних сил» [3, с. 438], позволяет герою сделать важный шаг вперед и эмансипироваться от роковой музыкально-романтической сферы. Герой «осознал „значительность“ своей любви и ее объекта», – утверждается на страницах «Избытка благозвучия», – что, в конечном счете, «побудило все это подвергнуть сомнениям совести» [3, с. 438].

Стоит указать на связь «Избытка благозвучия» с речью, произнесенной Т. Манном 15 октября 1924 г. по случаю 80-го дня рождения Ф. Ницше (спустя

всего три недели после завершения работы над романом). Многие концептуальные формулировки доклада отсылают к важнейшим мотивам «Волшебной горы» в целом и «Избытка благозвучия» в частности. Так, Манн говорит о романтизме, представляющем собою волшебную песнь смерти (“Zauberlied des Todes”), а затем о феномене Рихарда Вагнера, который надлежало преодолеть правящему духу (“regierender Geist”) Ницше [8, S. 182]. В концовке «Избытка благозвучия» эта мысль почти дословно повторяется: «Да, преодоление себя, – вероятно, в этом и состояла сущность преодоления этой любви – этого волшебного плена души с мрачными последствиями» [3, с. 440]. Исторический закон становления предписал и «простаку» Касторпу и рафинированному философу Ницше двигаться в одном направлении. Подтверждение эволюционирующего мироощущения героя состоит в модифицирующихся метафорических характеристиках граммофона: если в начале эпизода это «волшебная шкатулка» (Wundertruhe), то в его концовке – «музыкальный гроб» (Musiksarg).

Стоит также напомнить об одной важной подтекстовой детали. Несмотря на общую танатическую тональность любимой Гансом «Липы», ее лирический герой, вопреки своим душевным терзаниям, вопреки ностальгии по грезам в тени прекрасного дерева, принял ответственное решение покинуть это райское место, отказаться от чувства мифологической защищенности и отправиться навстречу неизвестному:

И злой холодный ветер
Ночную песнь завел,
С меня сорвал он шляпу,
Но я все шел и шел [5].

Пер. С. Заяицкого

В итоге герой оказывается «далеко», в «стране чужой», а спорадические позывы возвратиться к прежней жизни, очевидно, носят инерционный характер.

В этом контексте стоит вспомнить, что Т. Манн писал: участие Ганса в сражениях на полях Первой мировой войны предстают в его понимании «борьбой за Новое» [7, S. 200]. Окончательный поворот к «новому гуманизму» – «двойному благословению» (небом и бездной) – в полной мере будет разработан в тетралогии «Иосиф и его братья» (1933–1943).

Акцентированное преодоление «волшебства» шубертовской «Липы» намечает провидческое, опережающее свое время, осмысление роковой роли «наивной» рецепции романтизма в историческом развитии Германии первой половины XX в. Не случайно речь в эпизоде заходит и о возможности «придать этой песне исполинские размеры и покорить ею весь мир» [3, с. 440], а также о том, что «можно было бы создать на ее основе целые царства» (3, с. 440] (в оригинале “Reiche” – империи). «Избыток благозвучия» выполняет функцию пролога к последующей культурно-исторической и философской разработке этой темы на страницах «Доктора Фаустуса».

Обратимся к анализу эпизода «Избыток благозвучия» как частной формы авторского присутствия в романе. На его страницах индивидуальность автора раскрывается особенно выразительно. Параллельно тому, как приобщающийся к миру музыкальной культуры герой изображается в традициях романа о художнике (Künstlerroman), объективным эпическим автором «завладевает» субъективный автор-романтик. Для последнего, по словам М. М. Бахтина, характерно «до самозабвения экспрессивное прямое авторское слово» [1, с. 233]: «Захваченные таинственным очарованием ее предмета, мы готовы приступить к рассказу, мы просто жаждем поведать об этом читателю» [3, с. 415]. В «Избытке благозвучия» автор «Волшебной горы» оказывается, таким образом, между Сциллой назревшей необходимости раскрыть амбивалентную сущность олицетворяемой музыкой «симпатии к смерти», столь значимой в свете становления героя, и Харибдой автобиографической ценности изображаемого материала, побуждающей обозначить собственную позицию, преобразовать себя из автора в протагониста эпизода.

Текст эпизода полон прямых и скрытых отсылок к главным духовным

наставникам Т. Манна. Это А. Шопенгауэр и его философия музыки как «отпечатка воли». Воспринимаемая без участия разума, она именно поэтому предстает в глазах Сеттембрини «политически неблагонадежной». Это Р. Вагнер, скрытый, по мнению Д. Лагнер [6, S. 358], за существительным “Seelenzauberkünstler”. Наконец, это Ф. Ницше и его критическая рецепция Вагнера («преодоление» романтизма).

Не желая, по выражению М. М. Бахтина, «охлаждать себя преломлениями» [1, с. 233], автор, еще недавно удостоивший героя похвалы за словесный портрет Пеперкорна, не доверяет ему описание граммофона, этого «рога изобилия» и собрания пластинок, именуемых не иначе как «волшебные книги». Речь тут, очевидно, не о привычном ироничном дистанцировании. Оно исключается из спектра объективирующих приемов эпизода, в котором автор обнаруживает себя знатоком музыки и дает своего рода искусствоведческие комментарии к излюбленным произведениям – своим и героя. Он возвращается на время к технике анализа и вербализации эмотивных состояний Ганса, словно напоминая о своей все еще высокой компетентности в этом деликатном вопросе: «Но объяснить, что значила для него эта песня, эта старинная песня о липе, – задача весьма деликатная, и, приступая к ее разрешению, необходимо соблюдать величайшую сдержанность в интонации, иначе можно скорее напортить, чем помочь» [3, с. 437].

В отличие от героя, отгородившегося от санаторного окружения, повествователь активно ищет собеседника, четырежды апеллируя к реципиенту на 20 страницах текста (в остальных эпизодах глав 6 и 7 – 15 таких обращений). Он не только вовлекает его в пространство своего столь заметного избытка ви́дения, но и призывает разобраться в деталях изображаемого явления. А затем предвосхищает возмущенные реплики «порядочного» читателя, вызванные специфической рецепцией героем романтического мира музыки. Читатель оказывается в продуктивном промежуточном положении, создаваемом сложным рисунком игры голосов повествователя и героя в характерной несобственно-прямой речи, проникающей в глубинные основы их

взаимозависимого бытия: «Неужели пленительная песня о тоске по родине, душевная область, к которой она относилась, сердечное влечение к этой области – «болезненны»? Ничего подобного! Они – самое душевно здоровое, что только может быть» [3, с. 439].

Поглощенность автора музыкальной темой и аудиальный характер «Избытка благозвучия» сказываются на номинации адресата повествования: в концовке эпизода читатели неожиданно превращаются в “Zuhörer“ – слушателей (хотя в русском переводе – все-таки «читатели»). Устное обращение повествователя подчеркивается также местоимением второго лица множественного числа: “Ihr Guten!” (в русском переводе «Нет, друзья!» колорит также утерян).

Подведем итоги. Традиции «романа о художнике» (Künstlerroman), привлекаемые в эпизоде «Избыток благозвучия» для изображения духовно-музыкальных опытов Ганса Касторпа, значительно обогащают художественный мир «Волшебной горы», проливая дополнительный свет как на характер эволюции главного героя, так и на специфику образа автора.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.

2. Манн Т. Будденброки // Собрание сочинений: в 10 т. – М.: Гослитиздат, 1959. – Т. 1. – 808 с.

3. Манн Т. Волшебная гора (главы шестая-седьмая) // Собрание сочинений: в 10 т. – М. : Гослитиздат, 1959. – Т. 4. – 541 с.

4. Манн Т. Размышления аполитичного. – М.: АСТ, 2015. – 544 с.

5. Мюллер В. Липа. – URL: http://rulibs.com/ru_zar/poetry/antologiya/5/j147.html (дата обращения: 05.08.2020).

6. Langer D. Erläuterungen und Dokumente zu Thomas Mann: Der Zauberberg. – Stuttgart: Reclam, 2009. – 478 S.

7. Mann Th. Tagebücher 1918–1921. – Frankfurt am Main: S. Fischer, 1979. – 920 S.

8. Mann Th. Vorspruch zu einer musikalischen Nietzsche-Feier // Gesammelte Werke in 13 Bänden. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1990. – Bd. 10. – 180–184 S.

TH. MANN'S NOVEL "THE MAGIC MOUNTAIN" AND TRADITIONS OF "KÜNSTLERROMAN"

Dmitry A. Belyakov
Moscow, Russia

Abstract. The article deals with traditions of the "Künstlerroman" in Th. Mann's novel "The Magic Mountain". The study is based on the episode "Fülle des Wohllauts" (chapter 7). As a result, some additional light is shed on the evolution of the protagonist as well as on the specifics of the author-image.

Keywords: The Magic Mountain, Thomas Mann, intellectual novel, Künstlerroman, evolution of the protagonist, author-image.

ПРОБЛЕМА АКТУАЛИЗАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ПОКОЛЕНИЯ Z

Эдуард Дмитриевич Брум
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются характерные особенности поколения Z: психологическая структура представителей поколения, а также особенности интеллектуального развития. В работе проводится анализ актуализации изучения иностранных языков для поколения Z, разработаны методы и технологии, которые могут быть использованы в обучении поколения Z, с учетом их индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: поколение Z, обучение, иностранный язык, актуализация изучения иностранного языка, информационное общество.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-8

В настоящее время в обществе происходят глобальные изменения, которые оказывают значительное влияние на изменение структуры представителей современного поколения. Активное развитие интернет-технологий, смена социального уклада, трансформация социально-культурных ценностей привели к образованию нового поколения, именуемого поколением Z, которое заменило «Почемучек», то есть – поколение Y.

Авторы теории поколений: Уильям Штраус и Нилом Хау считали, что поколение Z – это молодые люди, которые родились в период с 2000 по 2009 год. В результате анализа литературы, нами были выделены следующие особенности поколения Z: стандартность мышления, клиповое сознание, упрощенность восприятия информации [4]. То есть, фактически, данному поколению проще воспринимать информацию, представленную в краткой форме. Что, безусловно, усложняет процесс обучения этого поколения.

Опишем особенности психических процессов у поколения Z:

1. Мышление «нелинейное», «клиповое», характеризующееся «фрагментарностью информационного потока, алогичностью, высокой

скоростью переключения между частями информации и т. д.» – у «Зуммеров» отсутствует целостная картина восприятия окружающего мира

2. Неспособность к длительному сосредоточению и концентрации на объемном массиве информации, требующей вдумчивого анализа и установления логических взаимосвязей. Запоминание и воспроизведение информации основано на клиповом восприятии (на основе ярких, фрагментарных, визуальных образов). Задействованы иконическая и кратковременная виды памяти

3. Превалирует желание испытывать эмоциональный комфорт, заниматься только такой деятельностью, которая приносит удовольствие

Внимательный анализ перечисленных выше психологических особенностей представителей поколения Z, позволяет выявить как положительные, так и отрицательные качества, учет которых позволит оптимизировать методику обучения иностранным языкам [2].

Поскольку «Зуммерам» характерно: клиповое мышление, алогичность, оперативность и зона комфорта, то в современном обществе к личности предъявляется все больше требований: молодой человек должен быть не только эрудированным, креативным, способным мыслить нестандартно, он должен владеть навыками общения на иностранном языке, и, желательно, не на одном. В концепции образования педагогами не один раз обсуждался вопрос о введении единого государственного экзамена по иностранному языку, что, безусловно, является актуальным требованиям современного общества.

В настоящее время многие ВУЗы в качестве дополнительного экзамена вводят изучение иностранного языка, что также является фундаментальным требованием, которое предъявляет современное общество к современному социуму. Актуальным остается вопрос – каким образом организовывать эффективный процесс обучения иностранным языкам поколения Z [2].

В учебном процессе необходимо минимизировать объем «стандартизированных технологий обучения и контроля, приспособленных под поточно-групповой процесс» [3]. Это говорит о том, что преподавателям

необходимо более активно вовлекать учащихся в образовательный процесс, активизируя их творческую деятельность и способность мыслить и анализировать. Как и для предшественников поколения Z, эффективным компонентом в процессе обучения иностранному языку послужит реализация личностно-ориентированного подхода, выражающегося во внедрении творческих форм и методов обучения и контроля. К ним современные исследователи данной проблемы относят: интерактивные лекции, мини-проекты, круглые столы, групповые дискуссии и коллаборативное обучение, анализ кейсов и другие [1].

Важным элементом является специфика организации педагогического общения с ориентацией на паритетные отношения в противовес «авторитарной интеракции педагог-обучающийся» [2].

Следует выделить некоторые рекомендации для лучшего усвоения информации при изучении иностранных языков поколением Z:

1) Внедрение метода мини проектов (активный метод самостоятельной исследовательской работы студентов в рамках проектной деятельности):

- удовлетворяет психологические потребности «цифрового поколения» обучающихся;

- формируется комплекс рецептивных и продуктивных видов иноязычной речевой деятельности;

- результаты оформляются в виде визуальной картинки, а также в социально-значимых формах (интервью и т.д.);

- обеспечивает вовлеченность межпредметных знаний в образовательный процесс;

- повышает престиж предмета и развивает мотивацию учения [1].

2) Использование кейс-стади (case study) по актуальным проблемам:

- использование банка практических заданий, приближенных к ситуациям профессионального иноязычного общения;

- развитие большей степени диалоговой интеракции и командного взаимодействия;

- при использовании данной методики происходит задействование творческой поисковой активности, повышается включенность обучающегося в процесс формирования его компетенций [2].

Таким образом, изучение психологических особенностей в организации обучения иностранному языку представителей поколения Z позволяет сделать несколько выводов [5, с. 320]:

– необходимо использовать личностно ориентированный подход, учитывая специфику социально-психологических свойств типичного представителя «Зуммеров», приравнивая его к цифровому поколению Y;

– так же, как и с предыдущим поколением, основными условиями формирования качественной иноязычной речевой деятельности в современных условиях является внедрение творческих форм и методов обучения (в том числе с применением средств информационных компьютерных технологий), при одновременном уменьшении стандартизированных технологий обучения.

Подводя итог нашему исследованию, следует сделать вывод о том, что в настоящее время проблема актуализации изучения иностранных языков для поколения Z является особенно актуальной, в виду требований, которые предъявляет современное общество. Задача учебных заведений в рамках данного направления, разрабатывать и применять такие технологии и методы обучения, которые учитывают индивидуальные, интеллектуальные и психологические особенности поколения Z.

Список литературы

1. Бычковская Н. Ю. Мини-проект как оптимальный метод обучения иностранному языку студентов-представителей «цифрового поколения Z» // Профессионально ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. – СПб.: [б.и.], 2018, – С. 125-130.

2. Колобаев В. К., Воробьева К. В. «Клиповое» мышление и преподавание иностранных языков в неязыковом вузе: психолого-педагогический аспект //

Международный научно-исследовательский журнал. –2019. – № 9-2 (87). – С. 14-17.

3. Романова М. В. Цифровое поколение как новый субъект обучения иностранному языку для специальных целей // Информационные технологии в науке, бизнесе и образовании. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. – С. 127-131.

4. Исаева М. Поколения кризиса и подъёма в теории У. Штрауса и Н. Хоува // Знание. Понимание. Умение – 2011. – №3. – С. 290.

5. Савельева И. М. История и время. В поисках утраченного. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 800 с.

THE UPDATING PROBLEM OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES FOR GENERATION Z

Eduard D. Brum
Magadan, Russia

Abstract. The article contains the characteristic features of generation Z: features of information perception, features of thinking, personality development of this generation representatives. The actualization of the study of foreign languages for this generation is also analyzed.

Key words: generation Z, learning, foreign language, actualization of learning a foreign language, information society.

СОВРЕМЕННАЯ НАУЧНАЯ МЕТАФОРА

Татьяна Николаевна Великода
г. Магадан, Россия

Аннотация. Научная метафора является необходимым стилистическим феноменом, участвующим в формировании когнитивно-эвристического потенциала научного знания. Научная метафорическая онтологема обеспечивает переход мысли от интралингвистического уровня метафоризации к экстралингвистическому знанию. Объектами научной метафоризации являются природные объекты и феномены, технические устройства и когнитивные продукты.

Ключевые слова: научная метафора, метафорическая онтологема, персонификация, концептуальное знание
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-9

Научная метафора является ярким языковым феноменом, активно участвующим в реализации когнитивно-эвристической функции научной мысли. Она известна с эпохи средних веков и давно упрочила свой статус в качестве перспективного объекта стилистического анализа [3]. При этом на наш взгляд, в отношении научных текстов следует говорить о двух типах метафорических средств: 1) исторической речевой метафоре и 2) метафорической онтологеме.

Историческая речевая метафора явилась субстантивной основой современного языка науки, поскольку обеспечила формирование терминологических ресурсов, наполненных соответствующим понятийным содержанием и сопровождаемых дефиницией. Средневековое научное знание требовало новых системных определений наблюдаемому миру и широким источником таких определений могла быть только общеупотребительная лексика. Основанием для её научного заимствования являлась эмотивная образность общеупотребительного слова, а также его гносеологические свойства языковой и логической системности, наследуемые и закономерно

трансформируемые понятийной семантикой термина. Перенос лексического значения на новый объект или явление осуществлялись чаще всего по принципу внешнего подобия или функционального сходства. Так, общеупотребительное слово *пояс* как «элемент одежды» было заимствовано геологической наукой для обозначения крупной вытянутой горной структуры, например: *Яно-Колымский золоторудный пояс*. Термин утратил сему утилитарности «элемент одежды» и при этом приобрёл семы «вмещающего пространства» и «большеобъёмной природной структуры». Он получил статус понятийно-логического репрезентанта, переместился в сферу научно-когнитивных закономерностей и начал осуществлять присущие термину функции моделирования и прогнозирования научного знания. Необходимо подчеркнуть, что таким образом сформировавшаяся понятийно-логическая единица продолжает наследовать и задействовать языковую природу общеупотребительного слова. Как мы уже отмечали, феномен взаимообусловленности языковой и ментальной когниций позволяет предположить, что лексический прототипический образ, заимствованный в той или иной степени термином от исходного общеупотребительного слова, может стать неким эмоциональным стимулом научного озарения или догадки [1, с. 18].

Таким образом, общеупотребительная лексика, послужившая метафорическим основанием для формирования терминологического значения, не просто выполнила некую механическую функцию, но наделила термин латентной прототипичностью, сохраняющей языковую (парадигматическую и синтагматическую) системность лексической единицы и её эмотивную образность. Мы убеждены, что языковая составляющая термина, наряду с его понятийно-логическими смыслами, может непосредственно участвовать в построении нового знания. Добавим, что хотя практически во всех отраслях и видах научного знания процесс формирования терминосистем на основе метафорического переноса по существу уже завершён, единичная речевая метафора продолжает сохранять свою актуальность. Она широко развита в

сфере общенаучной лексики и нередко используется в условиях дискурсивной практики. Отдельная речевая метафора может стать мотивирующей основой метафорической онтологемы.

В свою очередь, метафорическая онтологема обеспечивает системную объективацию научно-концептуального знания, прежде всего за счет механизма персонификации объекта исследования. В качестве примера можно привести метафорическое описание геологической природы по аналогии с системными характеристиками и функциями человека: «Природа – это человек биологический, анатомический, социальный и функциональный» [2]. Именно приём персонифицированного описания позволяет облегчить восприятие и понимание сложного за счёт сходства с уже известным. Онтологическая метафора выполняет экспликативную и когнитивную функции и участвует в модельном проектировании как самого объекта научного знания, так и целей его исследования. Научные метафорические онтологемы могут моделировать природные процессы и объекты, технические устройства, а также когнитивные продукты – модели, теории, концепты. Например, природный геологический объект может быть метафорически представлен как некое живое существо за счёт использования соответствующих лексических средств, таких как *длительность существования*, *генезис*, *жизненный цикл, материнская магма, древние / молодые породы* и пр. Важнейшей характеристикой онтологической метафоризации объекта является приписывание ему механизма целеполагания, который реализуется как субъективная целенаправленность закономерного физического процесса: *на протяжении десятков тысяч лет уровень моря менялся неоднократно*, или: *оледенение затронуло обширные регионы и отрицательно сказалось на местных биотах* и т. п. Распространённым грамматическим приёмом актантно-целевой метафоризации является употребление действительного (активного) залога: *породы сформировались в условиях высоких температур*.

Подчеркнём, что процедура концептуальной (онтологической) метафоризации изначально осуществляется за счёт интралингвистических средств, прежде

всего, отдельных единиц общеупотребительной лексики. При углублённом метафоризованном описании формируется системный лингвокогнитивный (супралингвистический) образ, наполненный концептуально-понятийным содержанием и обеспечивающий выход мысли исследователя уже на уровень экстралингвистического знания.

Но если приёмы метафоризации (персонификации) природных явлений и объектов, как посредством отдельных речевых метафор, так и целостных метафорических онтологем давно известны, то системное олицетворение процедур исследования и современных технических устройств представляет собой новый интересный объект лингвистического анализа. Приборы наделяются не только способностью к человекоподобным действиям, таким как подготовка образца, определение его свойств и характеристик и т.п., но им также придаются функции целеполагания и результативности. Так, например, прибор определяет спектральный состав вещества, анализирует полученную информацию и затем представляет её в графическом виде. Спектральный анализ – лишь промежуточный способ выполнения задачи, цель – сводная систематизированная информация, и все эти последовательные условно-осмысленные действия выполняются не человеком, а техническим устройством, которому приписывается функция целеполагания, выражающаяся в закономерной последовательности действий. Всё это позволяет нам говорить о наличии онтологической аппаратно-инструментальной метафоры как новом виде персонификации, характерном для современного научно-технического текста.

Ещё одной интересной особенностью современного научного знания является метафоризация (метонимизация) когнитивных продуктов, таких как модели или теории. Для подобных метафор характерна подчёркнутая авторская персонализация и соответственно, меньшая автономность моделей по сравнению с персонифицированными техническими устройствами. Это легко объясняется тем фактом, что модель или теория представляет собой отвлечённый продукт научной когниции и, соответственно, не может обладать

большой автономией, тогда как техническое устройство своими физическими действиями почти полностью уподобляется исследователю. Как следствие, антропоморфная метафоризация когнитивных продуктов во многих случаях связана с метонимическими переносами по принципу «автор – продукт», например, *конфликтующие теории*.

Таким образом, современная речевая метафора – это, прежде всего, сфера научного дискурса, тогда как метафорическая онтологема – это сложносистемная единица научной концептуальной ментальности. Речевая метафора единична (отдельна), её основная функция – текстообразующая. Главная функция метафорической онтологемы – когнитивно-эвристическая, обеспечение формирования концептуального научного знания.

Список литературы

1. Великода Т. Н. Философия термина (на примерах английских геологических терминологических комплексов). — Магадан: СВНЦ ДВО РАН, 2013а. — 50 с.

2. Овсянникова В. В. Метафорические модели в научном геологическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Томск, 2010. — URL: www.dissercat.com (дата обращения: 06.10.2020).

3. Разинкина Н. М. Стилистика английского научного текста. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — 216 с.

MODERN SCIENTIFIC METAPHOR

Tatiana N. Velikoda
Magadan, Russia

Abstract. Scientific metaphor is an indispensable stylistic phenomenon providing for cognitive-heuristic potential of scientific mentality. Metaphoric ontologeme allows the scientific intellectuality to pass from the intralinguistic level of thought to

extralinguistic knowledge. The objects of scientific metaphorization can be natural objects and phenomena, devices and cognitive products.
Key words: scientific metaphor, metaphoric ontologeme, personification, conceptual knowledge.

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ В РОМАНЕ УИЛЬЯМА ТЕККЕРЕЯ «ЯРМАРКА ТЩЕСЛАВИЯ»

Александра Борисовна Волкова
Ирина Владимировна Герасименко
г. Магадан, Россия

Аннотация. Автор статьи производит анализ романа У. М. Теккерея «Ярмарка тщеславия» с целью выявления и последующей систематизации разноуровневых средств экспрессивности. Значимость проведенного исследования заключается в дополнении теоретической базы в области исследования экспрессивности на всех уровнях языка.

Ключевые слова: лингвистика, экспрессивность, лексические экспрессивные средства, синтаксические экспрессивные средства.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-10

Экспрессивность является одной из наиболее активно исследуемых лингвистических категорий. Интерес к проблеме экспрессивности объясняется вниманием к «человеку в языке», который выступает как форма сознания и транслятор культуры.

Транслируя свою мысль языковой формой, автор автоматически передает свое личное восприятие описываемого явления или ситуации. Поэтому экспрессию принято рассматривать как проявление авторских чувств, эмоций и оценок. Эта экспрессия автора находит свое выражение в выборе языковых средств и выступает как феномен языковой личности и ее субъективных мотивов.

Ученые трактуют категорию экспрессивности по-разному, существуют узкая и широкая трактовки данной категории. Узкая трактовка сводится к рассмотрению лингвистической категории экспрессивности как семантического признака слова. Данный подход к трактовке экспрессивности представлен в работах Л. М. Васильева, В. Н. Гридина, Е. Н. Сергеевой, В. Н. Телии и др. Так, В. Н. Гридин определяет экспрессивность как совокупность семантико-

стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи» [2, с. 591].

В широком смысле под экспрессивностью понимается средство усиления выразительности и изобразительности речи и ее воздействие на восприятие читателя. В этом смысле категория экспрессивности подробно описывается следующими учёными: Р. Р. Чайковским, В. И. Шаховским и др. Р. Р. Чайковский определяет экспрессивность как двустороннюю данность: «во-первых, объективно существующее свойство языковых средств, присущее им в системе языка или приобретаемое ими при их функционировании в речи, и как специфическую атмосферу речи, созданную функционированием соответствующих языковых средств и проявляющуюся в способности высказывания эффективно воздействовать на восприятие читателя [1, с. 31].

Экспрессивность проявляется на всех уровнях языка: фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. В настоящей статье мы рассмотрим лексический и синтаксический уровни экспрессивности.

К лексическим экспрессивным средствам относится пласт слов, имеющих помимо своего предметно логического значения оценочный компонент, а также междометия и усилительные частицы. Необходимо отметить, что все экспрессивные средства этих уровней обладают относительно ярко выраженной положительной или отрицательной коннотацией.

На синтаксическом уровне экспрессивность выражается изменением обычного порядка слов, использованием эллиптических конструкций, повторов, риторических вопросов и других приемов.

Проанализируем средства вышеуказанных уровней экспрессивности на материале романа Уильяма Теккерея «Ярмарка тщеславия».

Исследование проводилось посредством сплошной выборки разноуровневых средств экспрессивности в романе У. Теккерея «Ярмарка тщеславия» с последующим качественным анализом выбранных средств и их

переводом, а также структурированием полученных в результате выборки средств на группы.

Рассмотрим лексический уровень средств передачи экспрессивности.

Текст романа изобилует различными эпитетами, которые в полной мере способны описать героев внешне и внутренне. В анализируемом предложении эпитеты раскрывают эмоционально окрашенное индивидуальное отношение писателя к маленькому Родону. Теккерей явно симпатизирует своему герою, называя его «прекрасным мальчиком с открытым лицом».

He was a **fine open-faced** boy, **with blue eyes** and **waving flaxen hair**, **sturdy in limb**, but **generous** and **soft in heart**, fondly attaching himself to all who were good to him… [3]

Еще одним лексическим средством, отмеченным в тексте романа, является метонимия. В выбранном отрывке абстрактные существительные «разоблачение» и «клевета» используются вместо имен людей, которые были живыми воплощениями этих пороков. Метонимия здесь служит для создания физически осязаемого образа клеветы и сплетен.

Discovery walks respectfully up to her… with **Calumny**… [3]

Анализируя средства экспрессии романа без героя, невозможно не упомянуть такое лексическое средство как метафора. Автор сравнивает жизнь высшего общества с ярмаркой, называя ее никак иначе как ярмаркой тщеславия. Членов этого общества он сравнивает с шутами и актерами, которые срывают с себя «маски» лишь в момент уединения от этого праздного мира.

Yes, this is **VANITY FAIR**; not a moral place certainly; nor a merry one, though very noisy. Look at the faces of the **actors** and **buffoons** when they come off from their business; and Tom Fool washing the paint off his cheeks before he sits down to dinner with his wife and the little Jack Puddings behind the canvas. [3]

В ходе анализа текста нами было обнаружено еще одно лексическое средство – ирония. Роман Уильяма Теккерея словно пронизан иронией, насмешкой над той жизнью которую ведут или стремятся вести персонажи. В

нижеуказанном отрывке автор преднамеренно перечисляет «привязанности» маленького Родона в обратном порядке, с целью создания юмористического эффекта.

He was a fine open-faced boy, with blue eyes and waving flaxen hair, sturdy in limb, but generous and soft in heart, fondly attaching himself to all who were good to him—**to the pony—to Lord Southdown,** who gave him the horse (he used to blush and glow all over when he saw that kind young nobleman)—**to the groom** who had charge of the pony—**to Molly,** the cook, who crammed him with ghost stories at night, and with good things from the dinner—**to Briggs,** whom he plagued and laughed at—and **to his father especially**, whose attachment towards the lad was curious too to witness. [3]

Рассмотрим синтаксические средства реализации экспрессивности в романе У. Теккерея «Ярмарка тщеславия».

Повтор, как синтаксическое средство экспрессивности, зачастую употребляется Теккереем для усиления, актуализации, гармонизации структуры текста и способствуют выделению наиболее значимых слов.

Анафорический повтор личного местоимения использован автором не только с целью придания высказыванию динамичности, что несомненно привлечет внимание читателя, но демонстрации того, что героиня способна предпринимать активные действия на пути достижения своей цели.

How **she** owns that it is **she** and not the man who is guilty; how **she** takes all the faults on her side; how **she** courts in a manner punishment for the wrongs which **she** has not committed and persists in shielding the real culprit! [3]

She sang, **she** played, **she** laughed, **she** talked in two or three languages, **she** brought everybody to the house, and **she** made Jos believe that it was his own great social talents and wit which gathered the society of the place round about him. [3]

Употребление эпифоры и анадиплосиса в одном отрывке также придает тексту экспрессивности. Повтор целой фразы на протяжении отрывка заставляет читателя начать размышлять о внутреннем состоянии героини, помогает ему наиболее близко понять ее настроение, внутренний мир.

Amelia said “Oh!” **Amelia was very very happy indeed**. But she supposed Glorvina could not be like her old acquaintance, who was most kind –but –but **she was very happy indeed**. Her eyes were quite moist when she put the child down; and she scarcely spoke a word during the whole of the drive – though **she was so very happy indeed**. [3]

Другим часто встречающимся приемом предстаёт параллелизм, формирующийся на основе повторов. В анализируемом предложении создание коротких параллельно организованных структур подчеркивает тот факт, что вся прислуга дома была вовлечена в сплетни.

The cook looked at the housemaid; **the housemaid looked** knowingly **at** the footman – the awful kitchen inquisition… [3]

В тексте романа нами было выделено еще одно средство экспрессивного синтаксиса – риторический вопрос. Посредством риторического вопроса автор знакомит читателя с одной из главных героинь, подчеркивая одну из основополагающих черт ее характера.

Oh, why did Miss Pinkerton let such a dangerous bird into her cage? [3]

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что экспрессивные средства на лексическом и синтаксическом уровнях используются автором для наиболее точной трансляции личного восприятия описываемого явления или ситуации посредством языковых средств. В контексте настоящей работы, проанализировав экспрессивные средства на лексическом уровне языка, нами были выделены следующие наиболее яркие средства: эпитеты для создания более ярких и открытых образов; метонимия для достижения образности речи и обогащения межпредметных связей; метафора для эмоциональной окраски речи и создания ярких и в то же время емких образов; ирония для отрицательной характеристики общества и его членов и создания сатирического образа. Среди синтаксических средств наиболее яркими нам представились следующие: повтор (анафора, эпифора, анадиплосис) для того, чтобы привести высказывание к эффекту усиленного воздействия, подчеркнуть важнейшие мысли; параллелизм для усиления и

акцентирования внимания на необходимой автору информации; риторический вопрос для того, чтобы заставить читателя задуматься над интересующими автора моментами.

Список литературы

1. Чайковский Р. Р. Стилистические функции асиндетической и полисиндетической связи в современной немецкой художественной прозе (к проблеме экспрессивного синтаксиса): дис. … канд. филол. наук. – М., 1972. – 172 с.

2. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.

3. Thackeray W. M. Vanity Fair // The Project Gutenberg EBook. – URL: http://www.gutenberg.org/files/599/599-h/599-h.htm (дата обращения: 03.10.2020).

EXPRESSION IN WILLIAM TECKERAY'S NOVEL "VANITY FAIR"

Alexandra B. Volkova
Irina V. Gerasimenko
Magadan, Russia

Abstract. The author of the article analyzes the novel by W. M. Thackeray "Vanity Fair" in order to identify and then systematize the multilevel means of expressiveness. The significance of the research is in the supplement of the theoretical base in the field of research of expressiveness at all levels of the language.

Key words: linguistics, expressiveness, lexical expressive means, syntactic expressive means.

ПОДДЕРЖКА КУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЕ

Ирина Игоревна Воробьева
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос поддержки культурного многообразия в условиях сегодняшних реалий современного дошкольного образования. Автор приводит результаты, полученные по показателям, связанным с поддержкой культурного многообразия и поддержки индивидуальности в дошкольной группе как важного фактора в развитии инициативности и самостоятельности детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, культурное многообразие, индивидуальность, дошкольная группа, организация среды в дошкольной группе.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-11

Одна из важных тенденций в современном дошкольном образовании состоит в уходе от жесткой регламентации содержания образования к установлению требований к условиям осуществления образовательной деятельности и устойчивые результаты образования, обеспечивающие применение освоенного в различных практических ситуациях (компетентности). В плане влияния на достижение этих универсальных образовательных результатов все большее значение придается характеру среды, в которой ежедневно находится дошкольник, и, прежде всего, это среда дошкольной группы детского сада. Федеральный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) предъявляет ряд требований к тому, как должна быть организована среда в дошкольной группе, расставляя акценты в пользу поддержки индивидуальности ребенка, его инициативности, разнообразия детства, учета этнокультурной ситуации развития детей. Однако достаточно острым остается вопрос о том, как стандарт реализуется на практике и насколько сегодняшние реалии детского сада соответствуют тем ориентирам,

которые заданы стандартом, особенно в сфере поддержки культурного многообразия [1], [3].

Для понимания ситуации лаборатория развития ребенка Института системных проектов МГПУ при участии НИТУ МИСиС (2016) и Академии «Просвещение» (2017) завершила крупное исследование-мониторинг качества дошкольного образования в рамках проекта «НИКО-Дошколка» [2].

Исследование проводилось в 2016-2017 гг. по заказу Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях». Благодаря этому инструменту удалось многосторонне изучить «жизнь» в детсадовских группах. Среди исследуемых параметров и обустройство пространства, и уход за детьми, и условия для умственной и физической активности, и характер общения взрослых и детей, и особенности образовательной среды поддерживающей идеи культурного многообразия [4], [5].

В 2016 году в исследовании принимало участие 423 детских сада из 40 регионов. В 2017 году в исследовании принимал участие 1301 детский сад из 74 регионов. 367 детских садов принимало участие в исследовании дважды – в 2016 и в 2017 гг. В каждом регионе-участнике были выбраны две группы детских садов: «Лучшие» (в группу вошли детские сады, предоставляющие, согласно региональным критериям, более высокое качество образования – участвующие в конкурсах, проводящие стажировки, лидеры региональных рейтингов и т.д.). «Случайные» (в группу были отобраны «рядовые» детские сады без указанных заслуг).

Для оценки параметров качества образования в дошкольных группах использовались «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» (международный инструмент ECERS-R). Данный инструмент был выбран, поскольку параметры, которые он оценивает, с одной стороны, соответствуют требованиям ФГОС ДО, с другой – конкретны и наблюдаемы, что делает измерения с использованием шкалы

максимально объективными. Шкала ECERS-R (Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д., 2016) включает в себя такие параметры (подшкалы): пространство и его обустройство (мебель, оборудование, оформление с участием детей и пр.), уход за детьми (гигиена, безопасность, условия для сна и приема пищи), виды детской активности (условия для занятий математикой, изо, исследованиями, кубиками и пр.), речь и мышление (стимулирование развития речи и мышления через чтение, вопрошание и пр.), взаимодействие (характер общения взрослых и детей), структурирование программы (режим дня и пр.), родители и персонал (условия для педагогов и для включения родителей в образовательный процесс).

В инструменте использована семибалльная шкала – максимально по каждому показателю можно получить 7 баллов. Баллы 1–2 указывают на неудовлетворительный уровень качества (небезопасно для здоровья и развития детей), 3–4 – на уровень «удовлетворительно» (минимальные требования к наличию условий соблюдаются, но развивающий эффект образовательной среды практически не обеспечивается), 5–6 – уровень «хорошо» (условия обеспечивают должный уровень развития детей в группе), 7 – уровень «отлично» (развивающий потенциал среды используется оптимально не только для группы детей в целом, но и для каждого ребёнка индивидуально). Оценка проводится методом включенного наблюдения: эксперт присутствует в группе в течение 5–6 часов, всюду следует за группой, не включается во взаимодействие, только наблюдает. Доказана надежность инструмента: эксперты, прошедшие обучение, оценивают образовательную среду с точностью 85% и выше.

В этой статье мы подробней остановимся на результатах, полученных по показателям, связанным с поддержкой культурного многообразия и поддержки индивидуальности в дошкольной группе.

Данные исследования говорят, что все еще нечасто в группах можно увидеть индивидуальные детские работы, оформление группы, выполненное с участием детей, фотографии детей группы. Баллы по этому показателю в 2017

году несколько выше по сравнению с 2016 годом (3,03 у группы «Случайные» и 3,34 для группы «Лучшие» – из максимальных 7 баллов), однако оформление с участием детей все еще не стало правилом. Преобладают работы, выполненные по образцу, недостаточно условий для самовыражения детей. Между тем, возможность проявления индивидуальности (в том числе и участие детей в оформлении пространства) – важный фактор в развитии инициативности и самостоятельности детей.

По-прежнему в большинстве детских садов не созданы условия для того, чтобы дети узнавали о разнообразии культур и традиций (оценки 1,87 в группе «Случайные» и 2,06 – в группе «Лучшие»). Это не способствует развитию доброжелательного отношения к людям других обычаев и культур. Все это говорит о том, что требование ФГОС ДО об индивидуализации образования выполняется не в полной мере.

В ECERS-R есть отдельный показатель «Содействие принятию многообразия», через индикаторы которого можно детально посмотреть на среду, созданную в дошкольной группе для поддержки ценности разнообразных культурных контекстов, уважительного отношения к разным расам, народам, языкам и другим различиям в человеческой культуре.

Наиболее наглядными на наш взгляд оказались данные по московской части исследования (Москва-36), поскольку дошкольные группы в крупном мегаполисе точно оказываются в межкультурном контексте. И тем не менее, показатель «Содействие принятию многообразия» оказался в категории показателей с наименьшим средним значением менее 3 баллов (качество ниже среднего). Среднее значение показателя 1,39 при стандартном отклонении 0.73 (такое небольшое значение стандартного отклонения означает, что по этому показателю все обследованные детские сады достаточно однородны).

Низкий балл по показателю «Содействие принятию многообразия» означает, что в группах отсутствуют пособия, игрушки и книги, которые помогают детям узнать и принять многообразие окружающего их поликультурного мира, где присутствуют люди разных этнических групп,

культур, возрастов и способностей. Примерно те же цифры мы увидели на всей выборке (74 российских региона). В большинстве детских садов не созданы условия для того, чтобы дети узнавали о разнообразии культур и традиций (оценки 1,87 в группе «случайные» и 2,06 – в группе «лучшие»).

Несмотря на то, что Российская Федерация – поликультурная страна, Москва – поликультурный мегаполис, и в тексте ФГОС ДО есть требования «сохранения единого образовательного пространства РФ», «уважения к личности ребенка», «сотрудничества с семьей» и т.п. Однако, как показывает наше исследование, эти требования фактически не выполняются. Важно, что при оценке показателей шкалы, в частности «Содействие принятию многообразия», внимание фокусируется на объективно наблюдаемом параметре, за которым скрывается некоторая сложившаяся норма обустройства среды и взаимодействия взрослых и детей в детском саду. И для того, чтобы оценка качества стала стартовым моментом для изменений в системе дошкольного образования и улучшения его качества в части поддержки культурного многообразия, важно обсуждать, о какой сложившейся традиции идет речь и благодаря каким социальным установкам она возникла.

Результаты исследования опубликованы в профильных журналах, на сайтах МГПУ, информационного агентства МИА «Россия сегодня», а также на сайте Рособрнадзора.

Список литературы

1. Реморенко И. М., Шиян О. А., Шиян И. Б., Шмис Т. Г., Леван Т. Н., Козьмина Я. Я., Сивак Е. В. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №2. – С.16-31.

2. Шиян О. А., Воробьева Е. В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №7. – С. 38-49.

3. Шмис Т. Г. Оценка качества дошкольного образования с использованием шкалы ECERS в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №7. – С. 50-53.

4. Хармс Т., Клиффорд Р. М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. – М.: Национальное образование. 2016. – 136 с.

5. Юдина Е. Г. Шкалы ECERS как метод оценки качества и развития российской системы дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №7. – С. 22-27.

SUPPORTING CULTURAL DIVERSITY IN THE PRESCHOOL GROUP

Irina I. Vorobieva
Moscow, Russia

Absrtact. The article discusses the issue of supporting cultural diversity in the context of modern preschool education. The author presents the results obtained on indicators, related to the support of cultural diversity and support of individuality in the preschool group as an important factor in the development of initiative and independence of children.

Key words: preschool education, cultural diversity, individuality, preschool group, organization of the setting in the preschool group.

МЕТАФОРЫ 借喻 (ЦЗЕЮ) В РОМАНЕ ЧЭНЬ ЧЖУНШИ „白鹿原“ («РАВНИНА БЕЛОГО ОЛЕНЯ»)

Елена Нургаевна Гайфулина
г. Чжэнчжоу, КНР
Виктория Владимировна Полещук
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье рассмотрено одно из изобразительно-выразительных средств китайского языка 借喻 «цзею». Раскрыто понятие иносказательного сравнения比喻 «бию» и приведены виды данной стилистической категории. Также, в данной статье проанализированы примеры с использованием метафор借喻 «цзею», взятых из отрывка романа китайского писателя Чэнь Чжунши «Равнина белого оленя» („白鹿原“).

Ключевые слова: изобразительно-выразительные средства, иносказательное сравнение, метафора, «цзею», «Равнина белого оленя».
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-12

Изобразительно-выразительные возможности китайского языка многообразны и уникальны, они представляют особый интерес к изучению. На сегодняшний день имеется ряд работ, которые дают представление об изобразительно-выразительных средствах китайского языка, среди них учебные пособия «Стилистика современного китайского языка» В. И. Горелова, «Стилистика первого иностранного языка (китайский)» В. В. Никитенко, А. С. Медведева, а также «Курс лекций по стилистике китайского языка» О. И. Калинина и Л. А. Радус. Вопросами изучения тех или иных стилистических средств занимаются современные исследователи, тем не менее, данная проблематика по-прежнему остается актуальной.

Всё разнообразие стилистических возможностей китайского языка можно увидеть в художественной литературе. Одним из самых популярных писателей в Китае на данный момент является Чэнь Чжунши. В его работах можно увидеть неоднократное употребление изобразительно-выразительных средств,

что, несомненно, придает произведениям яркость и выразительность. Одним из значимых изобразительно-выразительных средств, к которому прибегал автор, является 借喻 «цзею».

Термин 借喻 «цзею» относится к стилистической категории «бию» (比 喻), которую В. И. Горелов определил как: *иносказание, основанное на сравнении* [2, с. 22].

Китайский язык имеет широко разветвленную систему тропов, которая располагает большими возможностями для построения словесных образов и создания красочной, живописной речи. В работе В. И. Горелова отмечено, что китайские авторы в своих работах чаще всего начинают с описания такого изобразительно-выразительного средства китайского языка, как 比喻 «бию». Большой китайско-русский словарь дает следующие варианты перевода на русский язык термину 比喻 «бию» «*образное выражение, метафора, аллегория, иносказание; иллюстрация примером; говорить иносказательно; сравнение, сравнивать, уподоблять*».

О. И. Калинин отмечает, что *иносказательное сравнение* – один из наиболее часто используемых тропов, в основе которого лежит описание «А» через сходства в чем-либо с «Б». Известный теоретик литературоведения Джонатан Калер дал такое определение иносказательному сравнению: «Это один из способов познания, посредством одного предмета мы открываем для себя другой». Иными словами, через сходства двух предметов или явлений мы выявляем специфические особенности и заново узнаем его для себя [3, с. 74].

В словаре «新华汉语词典» сущность понятия 比喻 «бию» раскрывается следующим образом: 比喻是打比方，用一事物来说明另一事物, что интерпретируется как: 比喻 «бию» – *это своего рода метафора, которая посредством одного объекта раскрывает суть другого* [10, с. 265].

В своей работе О. И. Калинин выделяет три основные разновидности 比喻 «бию»: 明喻 «минъю» – явное сравнение, 隐喻 «инью» (暗喻 «анью») – скрытое сравнение, 借喻 «цзею» – метафора, опосредованное сравнение.

«Цзею» (*метафора, опосредованное сравнение*) – один из видов иносказательного сравнения, при реализации которого субъект сравнения замещается предметом сравнения, т.е. напрямую вместо «А» говорится «Б»: 星空中银盘高挂 – Среди звёздного неба плавал серебряный шар. В данном случае автор предполагает под «серебряным шаром» – луну [3, с. 76-79].

Л. В. Рыжкова-Гришина определяет *метафору*, как *изобразительно-выразительное средство языка, троп; слово или выражение, употребляемое в переносном значении на основе сходства предметов, явлений или по их контрасту* [7, с. 132]. О. И. Калинин также указывает, что метафора является одним из основных приёмов познания объектов действительности, их наименования, создания художественных образов и порождения новых значений. Она выполняет когнитивную, номинативную, художественную и смыслообразующую функции [3, с. 78].

Образная основа некоторых метафор требует специального объяснения, так как отражает самобытные явления и специфические черты китайской действительности. Зачастую метафоры китайского языка, бытующие в современной литературе, нередко имеют ту же образную основу, что и близкие к ним по значению метафоры русского языка [5]. Н. А. Боровикова отмечает, что в метафорах наиболее наглядно отражается национальная специфика мировосприятия данного языкового коллектива. Именно поэтому анализ и интерпретация метафорических образов могут выступать в качестве одного из способов изучения ментальных процессов и постижения индивидуального, группового и национального самосознания [1, с. 13].

Исследователь С. А. Хахалова считает, что метафора – есть орудие мышления и познания мира, она отражает фундаментальные и культурные

ценности, ибо основана на культурно-национальном мировидении [8, с. 48]. По мнению Г. Пауля, из совокупности метафор, ставших в языке узуальными, можно видеть, какие интересы преобладали в народе в ту или иную эпоху, какие идеалы были заложены в основу культуры на том или ином этапе её развития [6].

В романе „白鹿原“ автор неоднократно использовал различные изобразительно-выразительные средства китайского языка, в особенности метафоры 借喻 «цзею», чем привлёк внимание не только читателей, но и критиков.

Для категории 借喻 «цзею» характерна замена субъекта сравнения на предмет, а также отсутствие таких союзов, как 像， 是， 如 и т. д., присущих другим разновидностям **比喻** «бию». В данной работе были переведены и проанализированы примеры с использованием метафор 借喻 «цзею» из отрывка романа „白鹿原“. Рассмотрим их далее.

年轻人**初出茅庐**想事单纯该当原谅, 多长几岁多经一些世事以后办事就会周到细密了. Niánqīng rén chūchūmáolú xiǎng shì dānchún gāidāng yuánliàng, duō zhǎng jǐ suì duō jīng yīxiē shìshì yǐhòu bànshì jiù huì zhōudào xìmìle.	*Молодые люди ещё совсем не опытны* ***(букв. перевод:*** *впервые вышли из тростниковой хижины)* *и довольно просто относятся к важным делам, поэтому их следует прощать. Придётся ждать немало лет и пережить не малое количество событий, прежде чем они научатся серьёзно подходить к делу.*

Под фразой «впервые вышел из тростниковой хижины» автор подразумевает неопытность молодых людей. Данная метафора впервые встречается в романе «Троецарствие», где повествуется об одном из главных героев Чжугэ Ляне, который, несмотря на свою неопытность, сумел добиться больших успехов в стратегии ведения войны. Поэтому впоследствии данное выражение стали применять метафорически для изображения молодых людей, только что вступивших на жизненный путь; неопытных, делающих первые шаги. В метафоре используется слово «тростниковая хижина», потому как именно в таком доме и проживал Чжугэ Лян, пока не стал известным стратегом. На данный момент метафора зачастую применяется как в письменной, так и в разговорной речи.

冷先生这时才得知嘉轩根本没有同母亲商量，但**木已成舟水已泼地墙已推倒**，只能劝慰白赵氏… Lěng xiānshēng zhè shí cái dé zhī jiā xuān gēnběn méiyǒu tóng mǔqīn shāngliáng, dàn mùyǐchéngzhōu shuǐ yǐ pō de qiáng yǐ tuīdǎo, zhǐ néng quànwèi bái zhào shì…	*В этот момент господин Лэн осознал, что Цзясюань вовсе не посоветовался с матерью. Но уже ничего не поделаешь* ***(букв. перевод:*** *дерево уже*

	стало лодкой, а вода уже пролилась на борт), остаётся лишь успокаивать Бай Чжаоши …

В данном предложении, метафора начинается с фразы 木已成舟 (mùyǐchéngzhōu, «дерево уже стало лодкой»). Затем следуют: существительное 水 (shuǐ, «вода»), наречие 已 (yǐ, «уже»), глагол 泼 (pō, «лить, проливать»), два существительных 地 (dì, «пол, низ, земля») и 墙 (qiáng, «стена, ограда»). Завершают метафору повтор наречия已 (yǐ, «уже») и глагол推倒 (tuīdǎo, «валиться, опрокидываться»).

Под выражением «дерево уже стало лодкой, а вода уже пролилась на борт» автор подразумевает свершившееся дело, которое нельзя изменить. В данном примере можно увидеть, как автор связывает образы дерева и воды с ушедшим временем, или уже свершившимся делом. Можно отметить, что в русском языке образ воды также часто связывают со временем. Например, в работе Д. А. Катунина приводятся примеры подобных метафор из различных произведений: «Умчала всё времён река» (А. С. Пушкин), «Истекал двухсотый год новой эры» (А. И. Куприн) [4].

何县长请白稼轩出来做参议员时，白稼轩提出条件：把白鹿村那一伙**抱着烧火棍子的人**撤走 Hé xiàn zhǎng qǐng báijiàxuān chūlái zuò cān yìyuán shí, báijiàxuān tíchū tiáojiàn: Bǎ bái lù cūn nà yī huǒ bàozhe shāohuǒ gùnzi de rén chè zǒu	*Когда господин Хэ попросил Бай Цзясюаня стать управляющим, Бай Цзясюань выставил свои требования: вывести из деревни Байлу тех, держащих огненные дубинки, людей.*

Метафора начинается с глагола抱 (bào, «обхватывать, держать на руках») и глагольного суффикса着 (zhe), образующего результативную форму глагола. Далее следуют глагол烧火 (shāohuǒ, «разжигать огонь»), существительное 棍子 (gùnzi, «палка, дубинка»), служебная частица的 (de), имеющая притяжательный признак и завершает метафору существительное人 (rén, «человек, люди»). Из лексического разбора и анализа фразы следует заметить, что в словарях

выражение «огненная палка» (烧火棍子) с переносным значением «ружье» не зафиксировано.

В данном примере, под «держащих огненные дубинки людях» автор подразумевает солдат с ружьями. Используя данную метафору, автор показывает ненависть персонажа к солдатам, а также образно называет их ружья огненными палками. Говоря так, персонаж показывает бесполезность солдат и их оружия. Такое метафоричное обозначение огнестрельного оружия является достаточно распространенным в Китае и используется в разговорном китайском языке, особенно среди жителей маленьких городов и сёл.

他一身布衣，青衫青裤青袍黑鞋布袜，皆出自贤妻的只手 Tā yīshēn bùyī, qīng shān qīng kù qīng páo hēi xié bù wà, jiē chūzì xián qī de zhī shǒu	*Он был простолюдином (**букв. перевод**: он был одет в холщовую одежду). На нём были повседневные штаны, рубашка, халат и чёрные сандалии. Всё это было сделано его супругой.*

В выделенном фрагменте предложения автор начинает свою метафору с местоимения他 (tā, «он, его»), далее идёт фраза 一身 (yīshēn, «с ног до головы, весь»). Заканчивается метафора существительным 布衣 (bùyī, «холщовая одежда»).

В данном примере, под фразой «он был одет в холщовую одежду» автор подразумевает низкое положение в обществе и бедность героя. Раньше во многих странах из холщовой ткани шили одежду, так как данный вариант

одежды является достаточно экономичным. Люди могли сами высадить нужные семена и впоследствии получить ткань. В Китае и сейчас из холщовой ткани производится одежда для рабочих, мешки для продуктов и мусора, а также из этой ткани делают различные поделки. Используя данную метафору, автор указывает на бедность своего героя и на его низкое положение в обществе.

竟然是白日里游山玩水，饮酒作乐，夜间**寻花问柳**，梦死醉生 Jìngrán shì bái rì lǐ yóu shān wán shuǐ, yǐnjiǔ zuòlè, yèjiān xúnhuāwènliǔ, mèng sǐ zuì shēng	*Прогуливаться среди дня, предаваясь пьянству и веселью, а по ночам ходить в бордель (**букв. перевод:** прогуливаться меж цветов и ив), в конце концов, такая жизнь заставит любого заплатить смертью*

Под фразой «прогуливаться меж цветов и ив» автор подразумевает «ходить в бордель». Первоначально, данная метафора означала лишь «наслаждаться весенним пейзажем». Со временем данную фразу стали использовать в качестве определения девушек лёгкого поведения. На данный момент, метафора «прогуливаться меж цветов и ив» часто употребляется в романах, где говорится о публичном доме.

В рассмотренных из отрывка романа «Равнина белого оленя» („白鹿原“) примерах, автор напрямую замещает субъект на предмет сравнения, что характерно для китайских метафор 借喻 «цзею». Также, в приведённых примерах отсутствует применение сравнительных союзов, преувеличений, соединительной связки**是** и других отличительных черт, характерных для иных видов иносказательного сравнения, что подтверждает использование в примерах метафор 借喻 «цзею».

Рассмотренные примеры метафор 借喻 «цзею» из отрывка романа «Равнина белого оленя» („白鹿原“) открывают самобытность китайского мировосприятия, содержат национальную специфику китайской культуры и

мышления. Созданные автором романа метафорические образы представляют ценный материал для дальнейшего изучения и сравнения. Анализ метафор показал, что некоторые из них заимствованы из классических текстов и широко применяются в каком-то конкретном значении носителями китайского лингвокультурного пространства, другие же имеют авторский или региональный характер, также представляя образы, близкие китайскому народу. Проблематика метафор 借喻 «цзею» требует дальнейшего их изучения, систематизации и описания. В том числе внимания заслуживает и переводческий аспект данной разновидности 比喻 «бию».

Список литературы

1. Боровикова Н. А., Ли Вэньлу Метафора в китайских фразеологизмах, обозначающих внешность человека. URL: https://docplayer.ru/29136100-Metafora-v-kitayskih-frazeologizmah-oboznachayushchih-vneshnost-cheloveka.html (дата обращения: 12.09.2020).

2. Горелов В. И. Стилистика современного китайского языка. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с. – URL: https://b-ok.cc/book/3151924/27f228 (дата обращения: 05.09.2020).

3. Калинин О. И., Радус Л. А. Курс лекций по стилистике китайского языка. Учебное пособие. – М.: Издательский дом ВКН, 2017. – 344 с.

4. Катунин Д. А., Антонова М. К. Метафорическое представление времени как воды/жидкости в русской языковой картине мира. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskoe-predstavlenie-vremeni-kak-vody-zhidkosti-v-russkoy-yazykovoy-kartine-mira (дата обращения: 15.09.2020).

5. Никитенко В. В., Медведева А. С., Ян Минбо Курс лекций в форме презентации. – Красноярск: Сиб.ФУ, 2007. – URL: https://www.studmed.ru/nikitenko-v-v-stilistika-sovremennogo-kitayskogo-yazyka_5f20bcdf59e.html (дата обращения: 23.08.2020).

6. Пауль Г. Принципы истории языка – URL: http://www.classes.ru/grammar/135.Zvegintsev/worddocuments/114.htm (дата обращения 12.08.2020).

7. Рыжкова-Гришина Л. В., Гришина Е. Н. Художественные средства. Изобразительно-выразительные средства языка и стилистические фигуры речи. Словарь. – Москва: ФЛИНТА, 2015. – 337 с.

8. Хахалова С. А. Метафора в аспектах языка, мышления и культуры: монография. – Иркутск: ИГЛУ, 2011. – 292 с.

9. Чэнь Чжунши // Википедия: Общедоступная многоязычная универсальная интернет-энциклопедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Чэнь_Чжунши (дата обращения: 10.09.2020).

10. 新华汉语词典. – 新华汉语词典编纂委员会: 商务印书馆国际有限公司, 2004. – 265 с.

11. 陈望道. – 修辞学发凡: 上海, 1962. – 280 с.

12. 王希杰著. – 汉语修辞学, 修订本. 北京：商务印书馆，2004. – 376 с.

METAPHORS 借喻 "JIEYU" IN THE NOVEL CHEN ZHONGSHI "THE PLAIN OF WHITE DEER" („白鹿原“)

Elena N. Gaifulina
Zhengzhou, China
Victoria V. Poleshchuk
Magadan, Russia

Abstract. This article examines one of the pictorial and expressive means of the Chinese language 借喻 "jieyu". The concept of allegorical comparison 比喻 "biyu" is revealed and the types of this stylistic category are given. Also, this article analyzes examples using metaphors 借喻 "jieyu" taken from an excerpt from the novel by Chinese writer Chen Zhongshi "The Plain of White Deer" („白鹿原“).

Key words: pictorial and expressive means, allegorical comparison, metaphor, "jieyu", "Plain of the white deer".

ЭТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПОЭЗИИ ВОЕННОГО ВРЕМЕНИ В ТВОРЧЕСТВЕ ЭЗРЫ ПАУНДА И УИЛЬЯМА ЙЕЙТСА

Арсений Алексеевич Гарипов
Андрей Евгеньевич Крашенинников
г. Магадан, Россия

Аннотация. Авторы рассматривают основные характеристики и предпосылки творчества Эзры Паунда и Уильяма Йейтса как ярких представителей поэзии военного времени. Будучи неоднозначными фигурами, эти писатели оказали большое влияние на развитие литературы той эпохи внеся в нее жестокую риторику и особенную дискуссию общения с читателем.

Ключевые слова: Эзра Паунд, Уильям Йейтс, этическая проблема, поэзия военного времени.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-13

Эзра Паунд (1885 – 1972) и Уильям Йейтс (1865 – 1939) – представители одной из ярчайших эпох мировой поэзии. На их долю выпали Первая и Вторая Мировые войны, возникновение новых литературных течений (экспрессионизм, имажизм), возрождение языческих и традиционалистских течений, бунты против церквей и государств. Неудивительно, что творчество этих поэтов сложно воспринимать трезво, объективно и однозначно, ведь последствия геополитических, философских и морально-этических катаклизмов того времени мы проживаем и сегодня.

В рамках данной статьи мы не будем останавливаться на общей биографии и становлении двух великих поэтов. Достаточно лишь сказать, что формирование творческого тандема Паунд-Йейтс само по себе было парадоксальным: признанный мэтр-Йейтс, погруженный в мистическое безумие англо-саксонских саг и мифов и молодой американский автор, которому будет суждено стать маниакальным сторонником такой чудовищной фигуры, как Муссолини. Несмотря на то, что Йейтс был далеко не такой эпатажной фигурой, как Паунд, репутация у него была крайне неоднозначная. В воспоминаниях английских поэтов Алистера Кроули (который конкурировал с

ним как на поэтическом, так и на эзотерическом поприщах) и Роберта Грейвса мы можем найти довольно неутешительные для Йейтса выводы о его личности и писательском мастерстве. При этом в литературных кругах он был весьма уважаемым человеком, хоть на момент их с Паундом встречи английские поэты тихо сошлись во мнении, что Йейтс исписался. Паунд же был на тот момент молодым поэтом, практически неизвестным на лондонской литературной сцене [3]. Свои ранние работы он писал, во многом подражая Йейтсу, и в Лондон приехал целенаправленно, чтобы сформировать с ним творческий союз.

Самой яркой точкой их соприкосновения можно считать неукротимую бунтарскую натуру, присущую им обоим. Детство у Эзры было не самым лучезарным: учился он в военном училище, где за любовь к поэзии и языкам подвергался издевательствам и насмешкам сверстников. В 1908-м, перед тем, как переехать в Лондон, он пишет: “homesick after mine own kind / And ordinary people touch me not”. Бунт Йейтса был на тот момент более масштабным: он бунтовал против нового мира в целом, выступал против технического прогресса, и в напевных своих стихах пытался приблизиться к мрачному величию старины. В эпоху, когда города соединялись первыми железными дорогами, он был охвачен страстями по сидам и народу фей.

Паунд и Йейтс сформировали творческий тандем и удалились на добровольное затворничество в Стоун Коттедж который Йейтс описывал как «невероятно одинокое место всего в получасе езды от Лондона». В этом уединенном особнячке поэты провели три зимы (1913-1916), посвященные творчеству [4].

В Стоун Коттедж поэты писали стихи, изучали всевозможную литературу. Йейтс раскрывал перед молодым сподвижником миры поэзии и эзотерики. Паунд вспоминал потом: «однажды вечером я работал на втором этаже, и слышал мощные порывы ветра, доносящиеся до меня из печной трубы. Лишь потом я понял, что это дядя Уильям пишет внизу стихи и читает их вслух: дымоход соединял наши комнаты». Йейтс и Паунд были полностью погружены в свои миры. Однажды Паунд отправился в соседнюю деревню,

чтобы получить почту. Вернулся он в ярости: средь бела дня почта стояла пустая, и сотрудников нигде не было. Лишь на следующий день он понял, что они с Йейтсом пропустили Рождество.

Впрочем, их творческой утопии пришел скорый конец: началась Первая Мировая, и в пустоши недалеко от Стоун Коттедж разместили войска. Внешний мир вторгался в их идеальное рабочее пространство. От военных начали поступать требования о расквартировке в Стоун Коттедж. Разумеется, Уильям и Эзра к такому повороту событий готовы не были. Это стало первой их непосредственной встречей с войной как проблемой: поэтической, этической и бытовой.

Именно на этом этапе происходит «слом» Паунда, когда молодой поэт, увлеченный лингвистикой, переводящий с англосаксонского саги и разделяющий довольно мирный, хоть и бунтарский, а зачастую и горький мистицизм Йейтса, медленно превращается в очередной голос фашистского режима. Поначалу он испытывает лишь болезненный интерес к событиям внешнего мира. И интерес этот усугубляется внутренним конфликтом, ведь в феврале 1915-го Йейтс пишет знаменитое стихотворение “On being asked to write a war poem”, где призывает поэтов к молчанию [1].

Паунд внешне разделял философию учителя, но все же написал несколько военных стихотворений, в которых уже угадывается жестокая риторика, а вот нежные образы имажизма – лишь в последних строчках: "We have about us only the unseen country road, / The unseen twigs, breaking their tips with blossom" [2]. Впоследствии он напишет небольшую серию таких стихотворений, которые, однако, при его жизни так и не будут опубликованы: Паунд все время отзывал их из печати. Масла в огонь его буйного протеста подливало то, что Poetry magazine организовал конкурс военной поэзии, и участие в нем приняли поэты со всей страны (большинство из которых о войне знали лишь понаслышке). Эта этическая несправедливость повергала Паунда в ярость, которая с годами, казалось, не утихала, но становилась все сильнее.

Окончательный слом в философии Паунда произошел летом 1915-го, когда на фронте был убит его близкий друг Генри Гадьер. Эта утрата стала своего рода крушением мира Паунда, позже он говорил: «ни один человек искусства ни в одной армии мира не заслуживал выжить больше, чем Гадьер». Именно этот удар стал последним рычагом для чудовищного спускового механизма в его психике, побудившего его заняться изучением политики, чтобы впоследствии стать апологетом фашизма.

С этого ракурса дальнейшая жизнь Паунда представляется трагичной игрой сакрального и профанного. Его поэтический бунт, вылившийся на мировую политическую арену, стал чем-то, слишком приближенным к судьбам и событиям «твердого мира». Возможно, именно об этом и писал когда-то Йейтс в одиноком, занесенном снегом Стоун Коттедж: поэт оперирует совершенно другими материями, ему нет хода в чиновничьи палаты. Именно поэтому он не может “set a statesman right”, ему стоит взывать к чувствам, ощущениям читателей, но отнюдь не к их политическому чутью.

Бунт Паунда, приведший к его падению в фашизм – это парадокс миров, который привел поэта за решетку. После пленения и суда он потерял рассудок и провел значительную часть жизни в тюрьме для умалишенных преступников, в одиночном изоляторе. Впрочем, его поэтический гений был настолько силен, что даже антифашист Хемингуэй, получая Нобелевскую премию, сказал в благодарственной речи, что по заслугам она принадлежит Паунду.

Список литературы

1. Йейтс У. Б. Стихотворения. – М.: Текст, 2015. – 448 с.

2. Паунд Э., Элиот Т.С. Паломничество волхвов. – М.: Logos Altera. – 326 с.

3. Пробштейн Я. Эзра Паунд – непредсказуемый пучок электричества. – URL: https://www.sensusnovus.ru/culture/2016/06/18/23487.html (дата обращения: 06.10.2020).

4. Longenbach J. The odd couple – Pound and Yeats together. – New York Times, Jan. 10, 1998. – P. 1.

THE ETHICAL PROBLEM OF WAR-TIME POETRY IN THE WORKS BY EZRA POUND AND WILLIAM YEATS

Arseniy A. Garipov
Andrey E. Krasheninnikov
Magadan, Russia

Abstract. The authors deal with the main characteristics and preconditions of the work of Ezra Pound and William Yeats as prominent representatives of wartime poetry. Being controversial figures of their time, these writers had a great influence on the literature`s development of that era by introducing cruel rhetoric and a special discourse of communication with the reader.

Key words: Ezra Pound, William Yates, ethical issue, wartime poetry.

ПРОБЛЕМА АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Михаил Витальевич Глазырин
Анжелика Евгеньевна Капаева
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования по проблеме заимствования из английского языка в китайский. Цель исследования состояла в определении типов заимствований и проблему использования их в китайском языке. В исследовании представлены примеры многих заимствований и х сферы использования. В заключении делается вывод о степени распространенности заимствований и их влияние на китайский язык в целом.

Ключевые слова: английский язык, китайский язык, заимствования.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-14

В своей книге «Языковые контакты» Уриель Вайнрайх так представил причину лексического заимствования: «Необходимость дать название новым вещам, личностям, местам – самая убедительная причина» [2, с. 144]. И определил этот термин как «Начальную форму интерференции языков в условии билингвизма» [2, с. 264].

О. С. Ахманова в «Словаре лингвистических терминов» в свою очередь определяет данное понятие следующим образом: «Заимствование – это обращение к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже существующих и обозначения неизвестных ранее предметов» [1, с. 150].

В отечественной лингвистике выделяют три основных этапа адаптации заимствований:

Первый этап – проникновение в речь и соответствует оно следующим критериям:

а) непосредственная связь с языком-источником, проявляющаяся во внешней оформленности слова, например, появление в текстах иноязычных

вкраплений, возникновение формальных дублетов, колебания на грамматическом и словообразовательном уровнях;

б) семантическая однозначность как следствие того, что в большинстве случаев лексическая единица на этапе проникновения обозначает чужую реалию или передает чужое понятие;

в) употребление в определенных контекстах;

г) отсутствие производных образований.

Второй этап – заимствование и характеризуется оно внутренней связью слова с языком-источником; стабилизацией формы слова на грамматическом и словообразовательном уровнях; началом регулярной употребляемости слова; началом словообразовательной активности.

Третий этап – ускорение: полной семантической самостоятельностью слова и образованием лексико-семантической микросистемы данного слова (фразеологизмы, переносные употребления и т.п.); взаимодействием с элементами заимствующего языка, ведущим к дифференциации значений в исконных словах; широкой употребляемостью слова

Словарный состав китайского языка состоит из категорий заимствований, представленых ниже:

1) Фонетические – заимствования словарных единиц, при которых сохраняется их звуковые формы (оригинальное значение и произношение).

巧克力 – Qiǎokèlì *шоколад – chocolate*, **咖啡** – kāfēi *кофе = coffee*, **吉他** – jítā *гитара - guitar*. 苏打 – Sūdǎ сода – soda.

Китайский язык заимствует те слова, которые проходят полную «китаизацию», ассимиляцию. Наличие большого количества омофонов в китайском языке, откуда следуют две основные трудности заимствования фонетическим способом:

а) фонологическая адаптация английских звуков – фонетический состав английского и китайского языков значительно различается. Некоторым фонемам или слогам в английском языке невозможно найти аналог в китайском

языке, и поэтому им необходимо пройти фонологическую адаптацию («китаизацию»), чтобы вписаться в китайскую звуковую систему. В процессе заимствования подбираются самые близкие по звучанию китайские слоги, но поскольку между английскими и китайскими фонемами не существует взаимно однозначных отношений, то данный способ транслитерации никогда не будет абсолютным воспроизведением английского исходного слова в китайском языке, а скорее лишь приближенным.

б) выбор китайских иероглифов для воспроизведения этих звуков – фонетической структуре китайского слова свойственны определенное количество слогов и лимитированная сочетаемость этих слогов. Слог имеет строго определенную структуру, он состоит из инициали (согласный звук) и финали, которые подразделяются на простые (гласный звук) и сложные (гласный или гласный + согласный звуки). Не все звуки в слоге могут сочетаться, что значит – состав слога зафиксирован. Каждый слог имеет свою звуковую оболочку, что исключает изменяемость морфемы, и содержит ограниченное количество звуков, не превышающее четырех. Структура английского слога свободная, возможны сочетания согласных, где место последних не фиксировано.

2) семантические – заимствование иноязычных слов; выражений, фраз буквальным переводом соответствующих языковых единиц. В некоторых источниках данный тип заимствования называют «калька». При таком заимствовании не сохраняется форма слова, но заимствуется значение. Такие заимствования не ощущаются как заимствования носителями языка, свободно функционируют в речи.

Примеры семантических заимствований

1. 马力 – Mǎlì *лошадиная сила*, где *лошадь* – 马 Mǎ и *сила* – 力 lì;

2. 下意识 – Xiàyìshí *подсознание*,

3) фонетико-семантические – два основных заимствования.

4) буквенные вкрапления – новый способ заимствования в китайском языке, который характеризуется использованием буквенных сокращений.

Причины заимствований считается необходимость обозначить с помощью заимствованного слова вновь появившийся вид предметов или понятий.

Contents of Chinese borrowings in English before the 20th century

Teas and food	haa, tekylin, sycee, chinchin, kowtow, gamen, Japan, tong, hong, li; lingale, litchi, loquat, ketchup, wamgee
Textiles	silk, pongee
Natural resource	gaolin, whange

Contents of Chinese borrowings in English after the 20th century

Politics	Kuomingtang, Maoism, Maoist, Tai-ping, yamen, lianghui, guanxi, ganbu
Traditional culture	Confucian, Confucian, Confucianism, I-Ching, Tao Taoism, Taoist, Yang, Yin, Ming, Sung, Tang
Language	Pinyin, Wu
Arts	Tai Chi, Kung Fu
Dress and fabrics	Shantung, cheongsam, Canton crepe, Canton flannel, fan-tan, tangram
Currency	Chiao, fen, renminbi, yuan
Food and drink	Maotai, bok choy, chopsuey, chowmein, dim sum, wok, wonton, orange, longan, chow, kumquat
Geography	Japonica, Current, Shanghai, Shaighaier
Status	Panchen Lama, taipan, tuchun
Others	gung ho, wax, petuntsesampan, yen, tung oil, typhoon

В статье китайского автора Цина Шаоканга [3] описаны некоторые типы заимствований, которые встречаются в китайском языке как в бытовой среде, так и в производственной. Ниже представлены группы заимствования: в компьютерной лексике; заимствования с использованием букв латинского алфавита; сочетание латинских или греческих букв и китайских иероглифов.

Слово на англ. языке	**Слово на китайском языке**
air disaster空难 Kōngnàn	空 Kōng – Air; 难 nàn – difficulty
purchasing power 购买力 Gòumǎilì	购买 Gòumǎi – buy; 力 lì – power
declare war宣战Xuān zhàn	宣 Xuān – declare; 战 zhàn – war
team spirit Tuánduì jīngshén	团队 Tuánduì – team; 精神 jīngshén – spirit
Break record	打破记录

Заимствования в компьютерной лексике

Word	**Translation**
operating system 操作系统Cāozuò	操作 – operating 系统 – system
run the software 运行软件 Yùnxíng ruǎnjiàn	运行 – run 软件 – software
Run the program 运行程序 Yùnxíng chéngxù	运行 run 程序 program

click mouse 单击鼠标 Dān jī shǔbiāo	单击 – click 鼠标 – mouse
click menu单击菜单	单击 – click 菜单 – menu

Заимствования с использованием букв латинского алфавита

Первая (начальная) буква может быть началом китайских слов. Ниже представлены наиболее часто встречающиеся примеры:

HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi)	汉语水平考试 (Major exam) Chinese Proficiency Test
WTO (世界贸易组织) shìjiè màoyì zǔzhī	world trade organization
CD 光盘 guāngpán	Compact Disk
GDP国内生产总值 guónèi shēngchǎn zǒng zhí	Gross domestic product.
WSK	Foreign Language Proficiency Test
VCD 激光视盘 jīguāng shìpán	Video compact disc / Laser disc
BTV北京电视台 běijīng diànshìtái	Beijing TV station
GDTV广东电视台 guǎngdōng diànshìtái	Guangdong TV Station
国标 – GB = Guóbiiāo	National Standart
DNA 脱氧核糖核酸 tuōyǎng hétáng hésuān	DNA

Западно-китайские смешанные слова, то есть сочетание латинских или греческих букв и китайских иероглифов (и иногда цифр).

β射线 shèxiàn	Beta ray
Ｘ 光 guāng	X-ray
ＣＴ 机 jī	CT machine
ＩＣ 卡 kǎ	IC card
ＰＨ 值 zhí	PH value
维他命 Ｃ wéitāmìng	Vitamin C
Ｓ形弯道 xíng wān dào	S-shaped curve = S-pipe
Ｆ－１２战斗 zhàndòu	F12 fighter
３Ｇ技术 jìshù	3G
Ｙ形管 xíng guǎn	Y-shaped pipe
Ｕ形槽 xíng cáo	U-shaped groove
Ｔ 型人才 xíng réncái	T-type talent (who have a wide range of knowledge and a depth of research)
Ｓ形连接 xíng liánjiē	S connection

Слова, начинающиеся на T/V/S – воспринимает непосредственно форму объекта или предмета.

The Collection of Letter Words in "New Century":

ABC 美国广播公司	American Broadcast company (Channel)
APC 装甲运兵车	Armoured personnel carrier
GUI 图形用户界面	graphical user interface
MOF财政部	Ministry of Finance
TDM时分复用	Time division multiplexing

Согласно изданию словаря современного китайского языка от 1996 г. “现代汉语词典” количество иноязычных слов насчитывалось более 39 тысяч (включая слова, в которых к букве прибавлялись иероглифы).

Министерство образования и Государственной языковой комиссии Китая в публикуемом ежегодно «Отчёт по китайскому языку и условиям жизни» за 2006 год (中国语言生活状况报告 2006) показал, что количество заимствованных слов с латинскими буквами составляет 9% от общего числа китайских слов. А в 2007 году в новом отчёте отмечено ещё 254 новых слова, из которых 13 буквенных [4, с. 44].

Тенденция с заимствованием разделила мнение экспертов на две группы: одна считает, что заимствование – явление присуще каждому языку и результат культурного обмена, а другая группа – считает, что это может привести к потере самобытности языка и даже угрожать будущему самого языка. Особо стоит отметить тот факт, что английские заимствования по популярности превзошли русские.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: УРСС, 2004. – 571 с.

2. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа, 1979. – 184 с.

3. Shaokang Qin The function of collocation in word borrowing / Modern Linguistics 现代语言学, 2018, 6 (5), 701-706 Published Online December 2018 in Hans. College of Humanities and International Education, Zhejiang University of Science and Technology, Hangzhou Zhejiang. – URL: https://doi.org/10.12677/ml.2018.65081 (дата обращения: 01.10.2020).

4. 内向型汉英词典的字母词收录、释义、排序问题 — 兼评《新时代汉英大词典》和《新世纪汉英大词典》// 辞书研究２０１１年第５期. 44-56 p.

THE PROBLEM OF ENGLISH LOANWORDS IN CHINESE LANGUAGE

Mikhail V. Glazyrin
Anzhelika E. Kapaeva
Magadan, Russia

Abstract. This article presents the results of a study on the problem of borrowing from English into Chinese. The purpose of the study was to determine the types of borrowings and the problem of their use in the Chinese language. The study provides examples of many borrowings and x areas of use. In conclusion, a conclusion is drawn about the degree of prevalence of borrowings and their impact on the Chinese language in general.

Key words: English, Chinese language, loanwords

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Татьяна Андреевна Горбунова
Анжелика Евгеньевна Капаева
г. Магадан, Россия

Аннотация. Статья посвящена одному из самых сложных видов речевой деятельности – аудированию. Предметом исследования в данной статье является использование аутентичного песенного материала при формировании иноязычных навыков и умений учащихся. Авторы дают характеристику аутентичным материалам и обосновывают необходимость правильного выбора и комплексного использования иностранных песен на всех этапах работы с языковым материалом.

Ключевые слова: аудирование, аутентичные материалы, аутентичные песенные материалы, языковые навыки, речевые умения.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-15

В современной методике существует большое количество определений понятия «аудирование». Данное явление может рассматриваться и как вид речевой деятельность и как умение. Однако и отечественные и зарубежные методисты солидарны в том, что «аудирование» нельзя определять только как процесс слушания. «Слушание» – это лишь акустическое восприятие звукоряда, тогда как «аудирование» является сложным мыслительным процессом, результатом которого выступает умозаключение – понятия, (выводы, мысли) сформированные в результате обобщения, анализа и сравнения полученной информации с уже имеющимися данными и опытом [3, с. 15]. Именно аудирование обеспечивает возможность успешной коммуникации на иностранном языке (ИЯ). Плохо развитые аудитивные навыки будут препятствовать устно-речевому общению. Учащемуся будет сложно не только понять основную идею речевого сообщения, но и вербально реагировать на услышанное без помощи учителя.

Распознание звучащей речи представляет сложную задачу в обучения ИЯ, так как процесс обработки и преобразования полученной информации находится в прямой зависимости от имеющегося у аудитора лингвистического и прагматического опыта. В связи с этим, целью данного теоретического исследования является поиск альтернативных подходов к обучению аудированию. И в этом случае именно аутентичные материалы, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка, будут выступать неотъемлемым компонентом в подготовке обучающихся к устно-речевому общению в естественных условиях.

Использование аутентичных материалов представляется крайне важным, так как они являются средством реального общения носителей языка, характеризуются своеобразием наиболее употребительных лексических моделей и грамматических форм, а также выступают в качестве настоящего образца аутентичного произношения [4, с. 35]. Таким образом, главная задача преподавателя на этапе работы с аутентичным материалом – поиск аудио или видеоматериала, который был бы интересным, информативным, соответствовал возрастным особенностям учащихся, демонстрировал им примеры речевого поведения носителей языка, знакомил с современными моделями общения, а также создавал благоприятные условия для овладения новой страноведческой информацией, приобщал учащихся к культуре и быту страны изучаемого языка [2, с. 18].

Организация учебной деятельности с использованием художественных материалов, таких как аутентичные песни, облегчает процесс ознакомления и тренировки нового языкового материала, а также повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка. С. А. Сотникова отмечает, что «к среднему этапу обучения замечается снижение мотивации, которое связано с рядом объективных и субъективных причин, таких как сложность грамматического материала, отсутствие иноязычной среды, однообразие организационных форм работы, шаблонность, однотипность» [7, с. 2]. Применение аутентичного песенного материала на занятиях по английскому

языку поможет педагогу активизировать познавательную деятельность учащихся и повысить уровень заинтересованности в предмете.

В исследуемой проблематике центральным становится вопрос эффективности аутентичных песен при формировании навыков и умений учащихся. Мы выделили и обосновали ряд преимуществ аутентичных песен при обучении аудированию, которые выразили в следующих аспектах:

1. Фонетический. Для обоснования представленного аспекта необходимо изучить потенциал аутентичных песен в формировании фонетического навыка в процессе обучения аудированию. Обучение произношению в общеобразовательной школе осуществляется на базе специального минимума, который отбирается по принципу соответствия потребности общения. В специально отобранный минимум входят все фонемы, но исключены их варианты, позиционные и комбинированные, а также интонационные конструкции, имеющие эмоционально-экспрессивное значение, в школе не изучаются. Психологи утверждают, что правильно мы слышим только те звуки, которые умеем воспроизводить, как следствие, неправильное произношение затрудняет восприятие и понимание аутентичной речи носителей языка. Таким образом, в условиях неязыковой среды постановке произносительных навыков следует уделять большее внимание. Обучение произношению на базе аутентичных песен поможет учащимся преодолеть межъязыковую интерференцию, которая возникает за счет перенесения слухопроизносительных навыков родного языка на иностранный. С применением аутентичных песен частичная перестройка артикуляционной базы будет происходить наиболее эффективно. Демонстрируя аутентичные песни в качестве образца иноязычного произношения, педагог сможет научить учащихся привносить в звук качества, нехарактерные для родного языка (РЯ) и выявлять сходства и различия в фонетических явлениях ИЯ и РЯ. Также, во время работы с аутентичными песнями будут задействованы сразу два анализатора, необходимые в обучении произношению: речедвигательный и слуховой. Учащиеся будут активно артикулировать, имитируя правильное

произношение, постепенно различая отдельные фонемы, слова и предложения в потоке речи. Стоит отметить, что в общеобразовательной школе объектом обучения является полный стиль образцового литературного (нормативного) произношения, тогда как аутентичная речь носителей языка едва ли соответствует литературным нормам. Как следствие, этот фактор в первую очередь затрудняют понимание иноязычной речи, так как учащиеся не встречали ранее подобные речевые модели. В этой связи явным преимуществом аутентичных песен является наличие большого количества фонетического материала, необходимого для формирования слухопроизносительного навыка, с помощью которого обучающиеся смогут выявлять и понимать диалектные отклонения и разговорный стиль речи носителей языка [6, с. 51]. Рассматривая данный аспект стоит также отметить, что если песня используется на уроке для введения и автоматизации новой лексики или грамматического явления, то фонетические навыки формируются непроизвольно, вместе с лексическими и грамматическими [5, с. 45].

2. Лексический. Аутентичные песни входят в группу прагматических материалов. По мнению Е. С. Кричевской, отличие в их эффективности состоит в бытовом характере и доступности [4, с. 33]. Современная методика рассматривает лексику как один из самых важных компонентов речевой деятельности. Преимущество аутентичного песенного материала в формировании лексического навыка учащихся заключается в своеобразии лексики, обилии междометий, частиц, эмоционально окрашенных слов, устойчивых словосочетаний, фразеологизмов и сленговых слов, свойственных для аутентичного живого общения. Лексический материал, воспринятый в результате аудирования аутентичных песен, учащиеся смогут использовать в любом виде речевой деятельности. Наиболее употребительные лексические единицы найдут применение в устной речи, формируя активный словарь. Пассивный лексический минимум будет задействован при аудировании и чтении [1, с. 29].

3. Грамматический. В песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. Также, аутентичный песенный материал может быть применен не только на всех этапах работы с грамматическим материалом, но и выступать в качестве средства обогащения активного и пассивного словаря учащихся. «Синтаксические особенности текста песни, то есть определенный порядок слов в предложении, управление глаголов, изменение существительных и прилагательных – вместе со строчками песни запоминается не механическое формулирование правил, а наглядное применение» [1, с. 29].

Таким образом, аудирование с применением аутентичного песенного материала выступает в качестве эффективного средства формирования у учащихся лексических и грамматических навыков. Параллельно они овладевают звуковой стороной иностранного языка, его фонемным составом, интонацией, включая ритм и ударение. Также аутентичные песни могут быть применены на всех этапах работы с новым фонетическим, лексическим или грамматическим материалом, или использоваться в качестве средства закрепления или контроля уже имеющихся языковых знаний. Изучая роль музыки и песен в обучении аудированию стоит также выявить ряд преимуществ использования аутентичных песен в обучении коммуникативной компетенции. Аудирование с использованием аутентичных песен является средством формирования основных языковых навыков, которые выступают в качестве основы развития коммуникативных умений учащихся в четырех основных видах речевой деятельности. Следовательно, аутентичные песенные материалы, наполненные смысловым содержанием, создают необходимую основу для развития навыков устно-речевого общения и способствуют овладению учащимися говорением, а также чтением и письмом.

Список литературы

1. Гебель С. Ф. Использование песни на уроке иностранного языка // Иностр. яз. в шк. – 2009. – № 5. – С. 28-30.

2. Елухина Н.В Основные трудности аудирования и пути их

преодоления: Ж. // Иностр. яз. в шк. – 1987. – №1 – С. 18.

3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 2005. – С. 298.

4. Кричевская Е. С. Аутентичные материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностр. яз. в шк. – 2006. – № 1. – С. 33-37.

5. Кудравец О. В. Музыка и песни на уроках немецкого языка // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 2. – С. 45-50.

6. Сакаева Л. Р. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). – Казань, КФУ, 2016. – 189с.

7. Сотникова С. А. О мотивирующей роли нестандартных уроков в обучении французскому языку // Вестник Кузбасской государственной педагогической академии. – 2012. – № 8 (22). – С. 2-8.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SKILLS AND COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Tatyana A. Gorbunova
Anzhelika Y. Kapaeva
Magadan, Russia

Abstract. The article deals with one of the most complicated kind of language behavior, listening comprehension. The subject of research is the use of authentic songs as a means of developing students' skills and competence. The authors characterize authentic materials and substantiate the relevance of proper selection and comprehensive usage of foreign songs at all stages of working with language material.

Keywords: listening comprehension, authentic materials, authentic songs, language skills, speech skills.

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Вера Витальевна Гржибовская
Елена Владимировна Нарбут
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается эффективность использования интернет-технологий на уроках английского языка в средней школе. Были систематизированы различные виды интернет-технологий и детально рассмотрена технология веб-квеста, выделены его основные этапы. Также представлен урок на тему “Tale time” с применением данной технологии. В статье даны результаты анкетирования школьников 7-го класса МАОУ «Гимназия № 24» г. Магадана, прошедших разработанный веб-квест. На основе анализа данного анкетирования делается вывод, что урок с применением интернет-технологий способствует мотивации для изучения английского языка, важную роль в которой играет интересная, красочная и игровая форма.

Ключевые слова: английский язык, интернет-технологии, веб-квест “Tale time”.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-16

В наше время в век технологий педагогам становится все сложнее заинтересовать учеников своим предметом. Большинство из них погружены в мир гаджетов, компьютерных игр и социальных сетей. Им тяжело концентрироваться на традиционных школьных уроках, где средствами обучения служат лишь учебник, рабочая тетрадь и старинная, не интерактивная доска с мелом.

Как же вызвать у них интерес к учебной деятельности? Как мотивировать их на изучение школьной программы? Современные проблемы требуют современных решений. Использование интернет-технологий помогает учителям вывести на новый уровень процесс обучения в школе и делает уроки по-настоящему интересными и увлекательными для учащихся.

Что же такое технология веб-квеста и как она реализуется? Начнем с определения понятия «интернет-технология». Интернет-технология – «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов» [3, с. 11-12].

Образовательные Интернет-ресурсы – это ресурсы, созданные специально для использования в процессе обучения (образовательные и учебно-методические материалы) на определенной ступени образования и для определенной предметной области, а также предназначенные для информационного обеспечения системы образования, деятельности образовательных учреждений или органов управления образованием.

С. В. Титова отмечает, что в настоящее время наступил новый этап использования Интернет-технологий в учебном процессе, который называется социально-интерактивным. Данный этап характеризуется быстрым доступом к материалам для обучения, активностью взаимодействия пользователей сети Интернет, развития содержательной стороны веб-сервисов, развитие систем онлайн конференций, трансляций и вебинаров. Также в начале XXI века появилось такое понятие как мобильное обучение иностранным языкам (MALL – Mobile assisted language learning). MALL представляет собой обучение с помощью мобильных телефонов (приложений, браузеров, социальных сетей, чатов). Такое обучение реализует принципы доступности, интерактивности, мультимедийности, индивидуального подхода к обучающимся в процессе обучения иностранным языкам. Обучение с применением Интернет-технологий имеет важные дидактические свойства: мультимедийность, интерактивность, нелинейность подачи информации и геймификация [2].

Некоторые исследователи выделяют основные виды Интернет-технологий, применяемых в учебной деятельности [3, с. 42-44]:

1) *хотлист* (от англ. “hotlist”), представляющий собой название темы и список ссылок на Интернет-сайты, которые содержат текстовую информацию по данной теме;

2) *мультимедийный скреэпбук* (от англ. “multimedia scrapbook”), являющийся мультимедийным черновиком, который включает в себя название темы и список ссылок на мультимедийные ресурсы. Здесь уже могут быть не только текстовая информация, но и фотографии, презентации, аудио- и видеоматериалы;

3) *трэжа хант* (от англ. “treasure hunt”) переводится как «охота за сокровищами» и содержит название темы и ссылки на различные сайты по изучаемой теме, а также вопросы к каждой ссылке и контрольный вопрос на понимание всего пройденного материала;

4) *сабжект сэмпла* (subject sampler) очень похож на *трэжа хант*, так как представляет собой название темы, список ссылок на текстовые и мультимедийные ресурсы, но вопросы здесь направлены на формулирование своего собственного мнения по изученным материалам;

5) *веб-квест* (webquest) – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются ссылки на Интернет-ресурсы, а также различные видео-, аудио- и текстовые материалы, и задания. Впервые термин *веб-квест* (WebQuest) был предложен летом 1995 года Берни Доджем (Bernie Dodge), профессором образовательных технологий Университета Сан-Диего (США).

Все перечисленные Интернет-технологии могут реализовываться как в школе на уроках в классах, оборудованных компьютерами, так и дома в качестве домашнего задания или при дистанционном обучении. Они направлены на самостоятельное изучение темы при помощи текстовых и мультимедийных материалов из Интернет-источников, а также на развитие информационной компетенции, которая очень важна в наше время. Интернет предоставляет неограниченные возможности по поиску информации любой направленности, однако необходимо уметь грамотно отбирать нужный и актуальный материал на данный момент времени.

Существует несколько платформ для создания веб-квеста. Мы рассмотрим конструирование веб-квеста на сайте www.zunal.com [1]. На этом

сайте выделяются следующие пункты: welcome (начальная страница), introduction (введение), task (задание), process (выполнение), evaluation(оценка), conclusion (заключение), teacher's page (рекомендации для учителя).

Остановимся поподробнее на некоторых из этих пунктов.

В разделе "Welcome" мы формулируем основную информацию по квесту. Тема нашего веб-квеста – "Tale time" («Время рассказов»), возраст учащихся – 6-8 класс, ключевые слова, по которым можно найти данный квест – "books", "tales".

В разделе "Introduction" участникам веб-квеста предлагается совершить увлекательное путешествие в мир английской литературы.

В разделе "Task" задания прописываются без подробностей. А в следующем разделе "Process" задания уже описываются более детально.

Задание 1: Познакомьтесь с литературными жанрами и решите кроссворд по ним.

There are some genres of British literature. Study them and do the crossword. Good luck!

Adventure story – приключенческий рассказ

Biography – биография

Comedy – комедия

Drama – драма

Fairy tale – сказка

Fantasy – фантастика, фэнтэзи

Mystery – детективный роман, рассказ

Novel – роман

Humorous story – юмористический рассказ

Science fiction – научная фантастика

Suspense story – захватывающий приключенческий рассказ

DOWN:

1) A serious and emotional play written for the theatre, radio or television.

2) A long and complex story of fiction.

3) A …… story is a funny story with a happy ending.

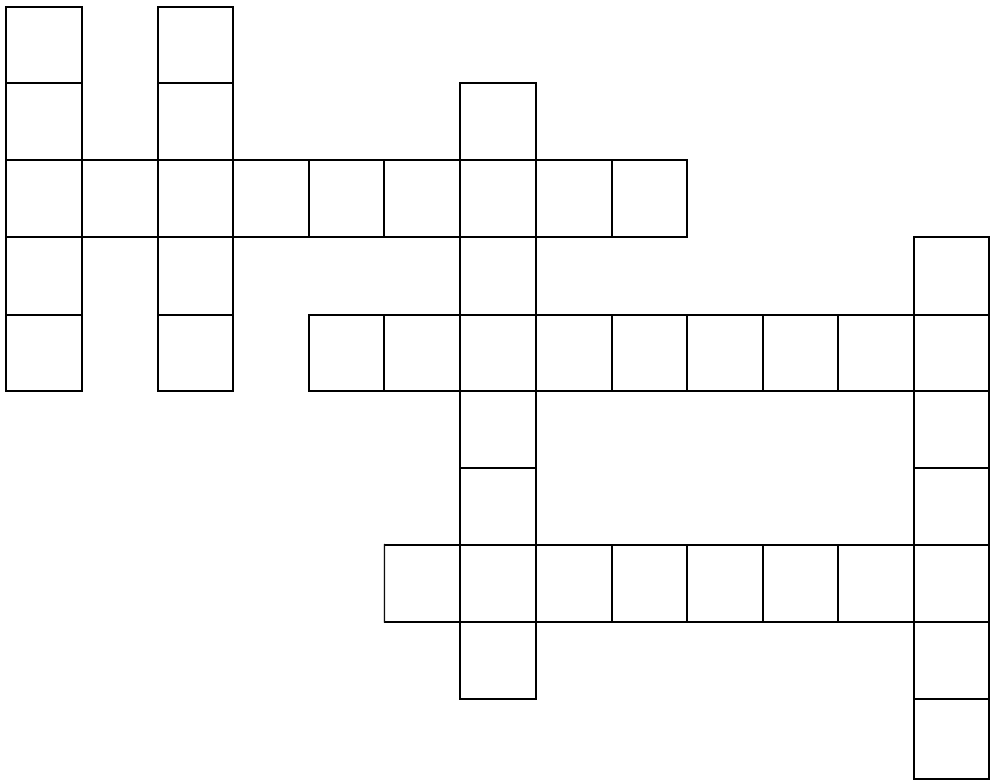
4) A story about a crime or strange event.

ACROSS:

1) An ……. story is an exciting story about a hero who goes on an unusual journey and does dangerous things.

2) A story of somebody's life written by another person.

3) A …… story is a story which makes you feel worried, because you don't know what is going to happen next.



Задание 2: Просмотрите видео-рассказ "The proud Rose" и ответьте на вопросы к нему. (Видео было взято с крупнейшего видеохостинга You-Tube https://www.youtube.com/watch?v=eEv6FZPsrMA&t=320s).

Watch the video story "The proud rose" and answer the questions. Before watching study, the words below which can help you to understand the story.

Dessert – пустыня

Survive – выживать

Miracle – чудо

Take place – происходить

Bloom – расцветать

Mesmerizing – очаровательная

Tiny – крошечный

Bud – бутон

Petal – лепесток

Grow (grew, grown) – расти

Wonderful – чудесный, замечательный

Mischievous – озорной, шаловливый

Pinch – щипать

Put the blame – свалить вину

Cut – прекратитть

Trick – шутка, шалость

Disgusting - отвратительно

Argue over – спорить о чем-то

Accuse – обвинять

Innocent – невинный, безобидный

Ample of water stored – достаточное количество запаса воды

Healthy – здоровый

Die – умереть

Layer – слой

Be proud of – гордиться чем-то или кем-то

Roots – корни

Hold (held, held) – держать

Surface – поверхность

Thirsty – испытывающий жажду

Examine – рассматривать

Bowl – миска

Be mesmerized – быть очарованным

Reflection – отражение

Straight posture – прямая осанка

Attractive – привлекательный

Droplet – капелька

Pay (paid, paid) a reward – давать награду

Uproot – выкопать

Wound – порез

Stem – стебель

Deserve – заслуживать

Bend – наклоняться, сгибаться

Bruise – ударить

How dare you – Как ты смеешь

Absolutely no harm was done – Не было абсолютно никакого вреда

Thorn – колючка, шип

Jealous – завистливый

Benefit- выгода

Care for – заботиться о ком-то

Ugly – уродливый

Special – особенный

Complain – жаловаться

Insult – оскорблять

Arrogant – высокомерный

Behave – вести себя

Weak – слабый

Pant – задыхаться

Realize – осознать

Be terrible to – ужасно относиться к кому-то

Forgive – простить

Pride – гордость

Questions:

1) What is the genre of the story?

2) What were the names of two cactuses?

3) What name did they give to the rose?

4) Why didn't the cactuses let the tourist uproot the rose?

5) What is the moral of the story?

6) Do you like the story? Why?

Задание 3: Расскажите о своей любимой книге, используя шаблон.

Tell about your favorite book using the plan below.

1. The title, genre of the book and name of its author.

My favorite book is ……. . The author of this book is …….. .

The genre of this book is ……

2. The plot of the story. (place (место), actions (действия), description of the main character(s) (описание главных героев))

The story is taken place in …….. (История происходит в ….)

The book tells about …….. (В истории рассказывается о ….)

Now I want to describe the main character(s)of this book.

(The name of the character) is a tall/short girl/boy/man/woman.

He/she has long/short blond/fair/brown/dark hair and blue/green/brown eyes.

He/she wears …

3. Why do you like this book?

I like this book because …….

К концу данного веб-квеста учащиеся знают основные литературные жанры на английском языке, знакомы с рассказом "The proud rose", с новой лексикой из него и могут поделиться впечатлениями о своей любимой книге.

Последнее задание квеста можно оставить в качестве домашнего задания.

Учащиеся из 7-го класса МАОУ «Гимназия № 24» г. Магадана достойно справились со всеми заданиями и прошли веб-квест до конца за 50-60 минут.

Для того чтобы оценить восприятие материала обучающимися и продуктивность использования веб-квестов, после занятия нами было проведено анкетирование. Анкета состояла из 5 вопросов.

На первый вопрос «*Отличалось ли занятие в формате веб-квеста от ваших привычных уроков английского языка? Чем?*» 90% из 100% учеников ответили, что такое занятие очень отличалось от традиционных уроков. Некоторые ответили, что информация лучше и легче воспринималась в игровой форме, чем на традиционных уроках.

На второй вопрос «*Интересно ли вам было занятие в формате веб-квеста и чем?*» все 100% учащихся ответили, что занятие было действительно интересным. Очень помогала наглядность в виде видео, информацию можно пересмотреть и освежить в памяти. Все задания были доступны и понятны.

На третий вопрос «*Возникали ли у вас сложности на занятиях с использованием интернет-технологий? Какие?*» 80% из 100% ответили, что никаких сложностей не возникало. 20% из 100% указали, что проблемы бывают только из-за неполадок с интернетом.

На четвертый вопрос «*Хотели ли бы вы, чтобы такие уроки проводились чаще?*» все 100% учащихся ответили положительно.

И на последний вопрос «*В чем на ваш взгляд плюсы и минусы дистанционного обучения?*» к плюсам 30% учащихся отнесли возможность самому планировать свой день, 50% – большое количество свободного времени, 30% – простоту и удобство в использовании и 30% – мотивацию для изучения чего-то нового. К минусам 70% учащихся отнесли большое количество домашнего задания по сравнению с домашним обучением, 30% – сложность усвоения некоторых тем без объяснения учителя, 30% – сложность заставить себя учиться в домашней обстановке и 10% – нехватку живого общения.

Ответы на данные вопросы отражены в таблице в процентном соотношении.

	Да	Нет
Вопрос 1 «*Отличалось ли занятие в формате веб-квеста от ваших привычных уроков английского языка? Чем?*»	9 учащихся (90 %)	1 учащийся(10%)
Вопрос 2 «*Интересно ли вам было занятие в формате веб-квеста и чем?*»	10 учащихся (100 %)	0%
Вопрос 3 «*Возникли ли у вас сложности на занятиях с использованием интернет-технологий? Какие?*»	2 учащихся (20 %)	8 учащихся (80%)
Вопрос 4 «*Хотели ли бы вы, чтобы такие уроки проводились чаще?*»	10 учащихся (100 %)	0 %
Вопрос 5 «*В чем на ваш взгляд плюсы и минусы дистанционного обучения?*»	Плюсы: - можно самому планировать свой день (30%); - много свободного времени (50%); - удобнее в использовании (30%); - мотивирует узнавать что-то новое (30%).	Минусы: - слишком много домашнего задания (70%); - некоторые темы сложно усваиваются без объяснения учителя (30%); - в домашней обстановке сложно заставить себя учиться (30%); - не хватает живого общения (10%).

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что урок с использованием интернет-технологий – более интересный и увлекательный для учащихся по сравнению с традиционными школьными занятиями. В

частности, технология веб-квеста способствует развитию всех языковых и речевых навыков. Веб-квест – это прекрасный пример как преподнести любую тему урока в игровой форме и сделать учебную деятельность ярче и интересней за счет картинок, красочных видеороликов и нестандартных заданий.

Список литературы

1. Платформа для создания веб-квестов. – URL: http://zunal.com/ (дата обращения: 20.09.2020).

2. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. – URL: https://iknigi.net/avtor-s-titova/132614-cifrovye-tehnologii-v-yazykovom-obuchenii-teoriya-i-praktika-s-titova/read/page-4.html (дата обращения 13.09.2020).

3. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 182 с.

INTERNET TECHNOLOGIES TO HELP THE HIGH SCHOOL ENGLISH TEACHER

Vera V. Grzhibovskaya
Elena V. Narbut
Magadan, Russia

Abstract. This article examines the effectiveness of Internet technologies usage during English classes in high school. Various types of Internet technologies were systematized and the web-quest technology was studied in detail, its main stages were highlighted. The article also contains a lesson on the topic "Tale time" at which this technology is used. The article presents the results of a questionnaire survey of 7th grade schoolchildren of the MAEI "Gymnasium No. 24" in Magadan, who have passed the developed web quest. Based on the analysis of this survey, it is concluded that a lesson where Internet technologies are used contributes to motivation for

learning English, in which an interesting, colorful and game like form plays an important role.

Key words: The English language, Internet technologies, web-quest “Tale time”.

РЕКЛАМНЫЙ СЛОГАН В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Татьяна Дмитриевна Гуменник
Роман Вячеславович Епанчинцев
г. Магадан, Россия

Аннотация: работа посвящена особенностям функционирования рекламных слоганов в художественном тексте. В качестве объекта анализа был выбран роман Виктора Пелевина «Generation П», темой которого является влияние рекламы и телевидения на современного человека.

Ключевые слова: слоган, реклама, роман, Пелевин, метафора, эпитет.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-17

Прежде чем говорить об особенностях функционирования рекламных слоганов в художественном тексте, следует разобрать понятие «реклама». Реклама – это специфический вид объявления, тип рекламы, маркетинг, коммуникация и распространение предварительно оплаченной информации с целью привлечения потенциального потребителя, бизнеса или рекламного продукта того или иного товара (услуги, компании или организации) [1, с. 14].

Рекламный текст – это специфический вид делового текста. Реклама сочетает вербальные компоненты с невербальными. Ключевая фраза в устном тексте объявления - это слоган, представляющий собой короткую фразу или девиз. Слоган отражает «уникальное качество продукта, часто в прямой, аллегорической форме, это ударный инструмент рекламы, поскольку он несет в себе наследие идеи, рассказывает нечто важное о теме продвижения товара. Цель слогана в рекламном материале – привлечь внимание и способствовать действию» [1, с. 36]. Слоган должен быть коротким, иметь яркую оболочку и оригинальность, иначе потребитель отдаст предпочтение не этому, а более интересному девизу.

Одним из основных приемов создания рекламного слогана является троп. Троп – это оборот речи, в котором слово или выражение употреблены в переносном значении, в основе тропа лежит сопоставление двух понятий, которые являются близкими в каком-либо отношении. В рекламных слоганах

часто используются следующие виды тропов: эпитеты (25%), метафоры (24%), олицетворение (16%), сравнение (2%), гипербола (2%) [1, с. 56].

Рекламный текст встречается не только в теле- и радио рекламе, но и в литературных произведениях. В качестве объекта исследования был выбран культовый роман В.О. Пелевина «Generation П», считающийся в определенных кругах настольной книгой копирайтера. Роман посвящен феномену рекламного текста, его влиянию на сознание человека. В книге представлено большое количество оригинальных рекламных слоганов, представляющих интерес в контексте данной работы.

Разберем несколько примеров рекламных слоганов из романа построенных на тропах и других средствах художественной выразительности.

Так, в романе встречается звукопись: «Пусть нету ни кола и ни двора. Спрайт. Не-кола для Николы» [3]. Пример гиперболы: «Коктейль «Вечная жизнь». Человек! Не хоти для себя ничего. Когда люди придут к тебе толпами, отдай им себя без остатка. Ты говоришь, что еще не готов? Мы верим, что завтра ты сможешь! А пока – джин “Bombay Saphire” с тоником, соком или просто кубиком льда »[3].

Данные приёмы рекламодателями в реальной жизни, а не художественном произведении, используются нечасто, так как здесь важно учитывать, знает ли получатель рекламы тот объект, с которым будет сравниваться предоставляемый продукт или не вызовет ли у покупателей недоверие тот товар, качества которого преувеличиваются [2, с. 31].

В романе Пелевина мы находим пример откровенной иронии, построенной на игре слов и подтекста: «И дым отечества нам сладок и приятен. Парламент» [3] (при этом слоган сопровождался фотографией горящего Белого дома, отсылка к историческим событиям 1993 года).

Популярной стилистической фигурой в слоганах является парцелляция (20%) – это обрывочность предложений. Использование приема парцелляции в построении слоганов позволяет сделать в устной речи интонационное

выделение главного. Пример из романа: «Мерседес-600». Стильный, державный» [3].

Даже в самом названии романа мы видим обыгрываемый рекламный слоган компании Пепси: "Generation next". У Пелевина это «Generation П», то есть поколение пепси (как одно из толкований).

Часто в рекламных слоганах используются ритм и рифма (12% случаев). Ритм – соразмерное чередование ударных и безударных слогов, рифма – созвучные окончания. Также можно встретить использования просторечной, жаргонной лексики (и даже лексики ненормативной). Примеры из романа: «Мы с Иваном Ильичом работали на дизеле. Я **дак, и он **дак у нас “diesel” спи****ли!», «На восьмое марта Мане подарю колье де бирс и сережки от армани - то-то будет зае**сь!» [3]

Мы привели в качестве примеров наиболее популярные цитаты из произведения Виктора Пелевина. В качестве комментария в связи с особенностями функционирования рекламных слоганов в романе можно сказать следующее: именно языковые мутации становятся для Пелевина главным тревожным сигналом изменений, которые происходят с конкретной личностью. Постепенно понятный образный и глубокий язык перевоплощается лишь в один из способов передачи информационного характера. Следуя логике, что язык в серьезной мере определяет наше мышление, автор романа приходит к выводу, что данные метаморфозы, в свою очередь, ведут к тому, что человек постепенно начинает себя отождествлять с неким набором товаров и ценностей, которые ему удается приобрести в жизни. Такое изменение сознания социологи, изучающие влияние рекламы на общество, называют «брендовая реальность». Человек постепенно перестает воспринимать окружающих людей по их росту, цвету кожи или возрасту, для него на первый план выходит благосостояние социального конкурента.

Подводя итог, если говорить обобщённо, то в целом рекламный текст может легко стать частью, а иногда и темой литературного произведения. Рекламные слоганы могут быть даже украшением литературных произведений.

Также мы видим, почему рекламный слоган привлекает к себе внимание. Он построен по особым правилам, построен на языковой игре, тропах. Реклама может быть создана на основе эпитета, синекдохи, сравнения, а может и сочетать в себе несколько речевых фигур, тем самым привлекая наше внимание.

Список литературы

1.Бернадская Ю. С. Основы рекламы. – М.: Наука, 2005. – 281 с.

2. Мудров А. Н. Основы рекламы. – М.: Магистр, 2008. – 397 с.

3. Пелевин В. О. Generation П. – URL: http://pelevin.nov.ru/romans/pe-genp/ (дата обращения 10.09.2020).

AN ADVERTISING SLOGAN IN AN ARTISTIC TEXT

Tatyana D. Gumennik
Roman V. Epanchintsev
Magadan, Russia

Abstract. The work is devoted to the peculiarities of the functioning of advertising slogans in a literary text. Viktor Pelevin's novel "Generation П", which focuses on the influence of advertising and television on modern people, was chosen as the object of analysis.

Keywords: slogan, advertising, novel, Pelevin, metaphor, epithet.

ПРАКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДЪЮНКТА

Любовь Петровна Загорулько
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье обосновывается необходимость соотносить содержание предметной области по направлению деятельности адъюнкта с возможностью ее освоения средствами иностранного языка при изучении дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: научная деятельность, языковая подготовка, профессиональный и языковой опыт.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-18

После поступления в адъюнктуру деятельность офицера меняется кардинальным образом. Ему предстоит освоить программу подготовки кадров высшей квалификации. Таким образом, его основной деятельностью на период обучения в адъюнктуре становится научная работа. Мы рассмотрим праксиологическую составляющую дисциплины «Иностранный язык» в научной деятельности адъюнкта.

Прежде всего, языковая подготовка должна представлять собой единое целое с освоением адъюнктом избранной им специальности по направлениям «Образование и педагогические науки» и «Психологические науки». В чем это должно проявляться? При изучении дисциплины «Иностранный язык» занятия необходимо проводить таким образом, чтобы адъюнкты смогли увидеть перспективу использования иностранного языка в процессе проведения научно-исследовательской работы. Задача преподавателя заключается в том, чтобы образовательная деятельность приобрела личностный смысл и не была оторвана от важных для адъюнкта задач по программе обучения и исследования, то есть, чтобы она имела праксиологическую направленность.

Потенциал дисциплины «Иностранный язык» позволяет решать такие задачи. Например, при выборе монографии или другой оригинальной научной

работы для подготовки реферата-обзора, который адъюнкты сдают перед кандидатским экзаменом, необходимо не просто перевести 15 000 печатных знаков с иностранного языка на русский, а соотнести содержание предметной области по своему направлению деятельности с возможностью освоения специальной области средствами иностранного языка.

Следует отметить, что именно на преподавателя иностранного языка возлагается ответственность за то, чтобы знание языка и знание специальности адъюнкта нашли точки соприкосновения.

Почему именно преподаватель иностранного языка несет такую ответственность? Во-первых, адъюнкты должны подобрать необходимую научную литературу в первый месяц обучения, то есть в тот период, когда они еще не владеют категориальным аппаратом по своему будущему направлению деятельности не только на иностранном, но и на русском языке.

Во-вторых, научный руководитель не должен, а чаще, не может вместо адъюнкта просмотреть и понять содержание оригинальных научных статей на иностранном языке, чтобы дать рекомендации адъюнкту. В сложившейся ситуации преподавателю иностранного языка необходимо иметь общее представление о круге предполагаемых проблем исследования адъюнкта, чтобы определить «точку соприкосновения» профессионального и языкового опыта.

Как считает Е.А. Локтюшина, «иностранный язык как учебный предмет в этом случае является средством опережающего обучения, так как <адъюнкты> вовлекаются в профессионально маркированные ситуации задолго до того, как это происходит при изучении специальных дисциплин» [3, с. 113].

Практика изучения адъюнктами иностранного языка не должна сводиться только к обучению стратегиям чтения оригинальной литературы по специальности, ее аннотированию и реферированию, но и методам «получения, преобразования и использования информации, необходимой для профессионального становления специалиста на основе компетентностного подхода» [3, с. 6-7].

Таким образом, при работе с оригинальной научной литературой на иностранном языке следует показать адъюнктам возможности использования полученного языкового результата при создании вторичного текста реферата для решения поставленных целей. В данной ситуации адъюнкт использует иностранный язык как средство получения знаний из различных информационных источников, их критического осмысления, выделения основных концептов и присвоения их в виде личностного опыта при подготовке научных статей, выступлений с докладами на конференциях и т.д.

Следует обратить внимание на то, что при таком подходе работы с литературой на иностранном языке на первом месте будет не механическое запоминание и применение только языковых правил, но и развитие системного мышления адъюнктов как метода современного научного познания. Например:

Try to think and answer the questions:

1) What can I learn from this text?

2) How does this new learning relate to what I knew and did before?

3) Read the text and say what is generally understood by “Innovative Pedagogy”?

What is Innovative Pedagogy?

Each of us may wish to clear up what Innovative Pedagogy is about?

1. **Pedagogy** is the study of being a teacher or the process of education. Pedagogy as a science explores the processes by which society deliberately can transmit its accumulated knowledge, skills, and values from one generation to another, from one hand, and activate individual person’s growth – from another.

2. The term “**innovation”** derives from the Latin word “innovates”, which is the noun form of “innovare” – “to renew or change”. Innovation generally refers to the creation of better or more effective products, processes, technologies, or ideas that are accepted by those in charge of education – teachers, administrators, parents, etc. Innovation differs from invention or renovation in that innovation generally signifies a substantial positive change compared to incremental changes. Not seldom innovations are not accepted by educators or policy makers. So some say true innovations are heretic and belong to future.

3. In this context **Innovative Pedagogy** is the study of being an innovative educator or the processes of innovative education / teaching. And the key question of Innovative Pedagogy is – What are the educational, psychological, organizational factors/conditions that have a formative utmost effect on the mind, character, or physical ability of an individual?

4. Thus, **Innovative Pedagogy** as a science and practice has a responsibility to prepare citizens of the knowledge society who are able to be creative, face changes, manage and analyze information, and work with knowledge. Flexibility, networking, creativity, innovative thinking is now key outcome for students [1, c. 5].

Перефразируя А. К. Крупченко, можно утверждать, что цель преподавания дисциплины «Иностранный язык» в ходе реализации основной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в адъюнктуре – «научить пользоваться языком как инструментом решения коммуникативных проблем, а не фокусироваться на возможности его применения в качестве лингвистического отражения определенной предметной области» [2, с. 243].

Изучение адъюнктами иностранного языка происходит путем постоянной оценки и сравнения имевшихся ранее знаний с вновь приобретаемыми. Через призму иностранного языка обучающийся лучше понимает способы выражения мысли на родном языке. Логические рассуждения адъюнктов позволяют устанавливать причинно-следственные связи и переносить «акцент на профессиональную значимость присвоения знаний и опыта» [4, с. 107].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что изучение дисциплины «Иностранный язык» при подготовке преподавателя-исследователя в адъюнктуре не должно носить автономного характера. Необходима корреляция содержания предметной области выбранного адъюнктом направления деятельности с возможностью приобретения нового знания из этой области средствами иностранного языка.

Список литературы

1. Гаргай В. Б., Загорулько Л. П. Инновационная педагогика: учебное пособие для адъюнктов. – Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала армии И. К. Яковлева МВД РФ, 2015. – 59 с.

2. Крупченко А. К. К вопросу о профессиональной лингводидактике // Современные теории и методики обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во «Экзамен», 2004. – С. 240-257.

3. Локтюшина Е. А. Иностранный язык в профессиональной деятельности современного специалиста. Проблемы языкового образования: монография. – URL: http://www.iprbookshop.ru/21477.html (дата обращения: 25.10.2020).

4. Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: дис….д-ра пед. наук. – Волгоград, 2005. – 410 с.

PRAXIOLOGICAL COMPONENT OF THE DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE” IN THE SCIENTIFIC ACTIVITY OF AN ADJUNCT

Lyubov P. Zagorulko
Novosibirsk, Russia

Abstract. The article substantiates the need to correlate the content of the subject area in the field of adjunct’s activity with the possibility of its development by means of a foreign language when studying the discipline “Foreign language”.

Keywords: scientific activity, language training, professional and language experience.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Эндже Ильнуровна Зиннурова
Евгения Олеговна Шишова
г. Казань, Татарстан

Аннотация. Статья посвящена технологиям формирования навыков говорения в условиях реализации тенденций современного образования. Приведен анализ ее компонентов, характеризующих иноязычную коммуникативную компетенцию как рабочую систему. Обосновывается значение выбора правильных технологий для успешного обучения речевому взаимодействию.

Ключевые слова: психологические особенности обучения говорению, коммуникативная компетенция, технология, формирование навыков говорения, монолог, диалог, обучение иностранному языку.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-19

Тенденции современного мира – процесс глобализации общества, стирание границ между государствами в силу распространения интернета, информационная открытость – обусловили стремление общественности свободно выражать свои мысли. Распространение виртуальной жизни и социальных сетей, направленных на привлечение аудитории к своей личности, к товару или услуге, требуют умения доступно излагать свои мысли. Данный тренд стал причиной обострения внимания на совершенствовании речевых и языковых навыков. В связи с этим всю большую популярность набирают курсы по обучению иностранным языкам, онлайн-платформы для практического изучения языков, а именно говорению на иностранном языке. Особую популярность набирают языковые детские сады, где дети развиваются как билингвы/трилингвы, т.е. такие учреждения направлены на практическое владение иностранным языком (раздел говорение) с самого раннего возраста. Раннее обучение иностранному языку способствует не только более прочному

и свободному практическому владению языком, но и закладывает основы когнитивного и коммуникативного развития ребенка. Более того, таким детям обучение последующего иностранного языка в дальнейшем, даже будучи взрослым, дается проще.

Обучение иностранным языкам непосредственно связано с речемыслительной деятельностью и механизмами говорения. Н. И.Жинкин рассматривает механизм говорения, который характеризуется двузвенностью структуры механизма и комлементарностью (взаимозаменяемостью) всех речевых механизмов. Также Н. И. Жинкин определил основные механизмы осуществления речевого акта: механизмы осмысления, памяти, упреждающего синтеза (опережающего отражения). В своих работах И. Н. Жинкин рассматривает механизмы речемыслительной деятельности – внутренней речи, которая реализуется через универсальный предметный код (внутреннюю речь) и служит основным механизмом понимания. Исследования Н. И. Жинкина показали, что речевая деятельность строится не только на основе функционирования элементарных физиологических механизмов типа «стимул-реакция», но предполагает участие специальных механизмов, обеспечивающих смысловое построение речевого высказывания. Им были описаны несколько групп механизмов, принимающих участие в речевой деятельности. Сначала вступают в действие механизмы программирования речевого высказывания. Затем начинают функционировать механизмы, обеспечивающие переход от программы к грамматической и синтаксической структуре предложения. После этого включаются механизмы подбора слов по смысловым и звуковым признакам и механизмы перехода от моторной программы к звуковому ее оформлению. Наконец, вступают в действие механизмы, осуществляющие непосредственное звуковое речевое высказывание, имеющие как образное, так и отвлечённое смысловое содержание. В работах Н. И. Жинкина рассматриваются и ряд других механизмов, являющихся составляющими механизма речи: линейный механизм кодирования и декодирования, грамматический механизм, механизм сочетания лексических значений,

механизм формирования смысловых рядов, механизм смысловых замен, отбора слов и.т.д. [1], [2].

В работах А. А. Леонтьева подробно рассмотрены механизмы речемыслительной деятельности (механизмы производства речи), механизмы взаимозамены слов, выбора слов и т.д. с точки зрения их структуры и функционирования [4], [5].

В работах И. А. Зимней выделяется ряд общефункциональных и специфических механизмов соотносимых с тремя фазами речевой деятельности: мотивационно – побудительной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной. В связи с первой фазой речевой деятельности рассматривается механизм мотивации, который является исходным. Две другие фазы совпадают с действием таких механизмов как опережающее отражение, осмысление, оперативная и постоянная память, а также специфические речевые механизмы, в числе которых И. А. Зимняя обсуждает механизмы предметно-логического плана, механизмами внутреннего оформления высказывания (совокупности операций отбора, сравнения, составления, комбинирования, структурирования и др.) [3]. Механизм вероятностного прогнозирования (опережающего отражения), который относится к аналитико-синтетическим механизмам, отвечает за вербальное поле индивида, опережение, прогнозирование, точность, быстроту совершаемых речевых действий и способность оценить лингвистическую вероятность появления слова, предложения, приводит к повышению возможности воспринимать речь с опережением [8].

Конечной целью изучения любого иностранного языка, как правило, является умение логически связно и свободно выражать на нем свои мысли. Поэтому говорение является основным направлением в большинстве методов обучения. Это – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется вербальное общение. Для достижения конечной цели в изучении языка необходимо обладать знаниями в области лексики, грамматики, фонетики языка, уметь понимать речь другого, то

есть овладеть навыками аудирования и т.д. Содержанием формирования говорения является выражение мыслей в устной форме. При говорении возникает сложная мыслительная деятельность с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание. Оно может обладать различной сложностью, начиная от выражения ответной реакции, аффектного состояния посредством использования кратких выражений, называния предмета и заканчивая самостоятельным развернутым высказыванием. Этот переход от фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти.

Самой совершенной речью, как считает австрийский лингвист Ф. Кайнц, является речь, где говорящий сознательно соотносит языковые знаки с соответствующим содержанием, которая обусловлена той или иной речевой ситуацией. Он называет такую речь «инициативной» или «спонтанной» [10].

Формирование речи обусловлено следующими фазами или этапами речевых действий: планирование или концептуализация; формулировка текста; фаза осуществления или артикуляция, самоконтроль. Эти этапы взаимодействуют друг с другом, могут перекрывать друг друга и повторяются во время разговора. Каждый из этапов выполняет определенные функции, и при правильной организации способствует достижению коммуникативных целей говорящего. Результат говорения проявляется в ответной реакции слушающего и реализуется в его практической деятельности.

Общеевропейская система определения уровней владения иностранным языком (CEFR) подразумевает осуществление речевой деятельности человека в различных сферах общения, которые там представлены как общественная, личная, образовательная и профессиональная сферы. А формирование навыков говорения осуществляется через обучение следующим формам: монологу и диалогу.

Для обучения монологической речи используются следующие приемы: приветственная речь; описание ситуации; описание картины; ответы на вопросы к прочитанному тексту и на свободную тему; пересказ прочитанного

текста; выступление на основе прочитанного текста или зрительного ряда; выступление в форме сообщения, доклада.

Для обучения диалогической речи особо успешными методами являются методы, основанные на ролевой игре, то есть: сюжетно-ролевая игра; интервью; дискуссия; драматизация; дебаты; круглый стол.

При обучении говорению используются следующие технологии:

- речевая ситуация – создание реальной жизненной ситуации в пределах учебной аудитории (в магазине игрушек, экскурсия в Лондоне и т.п.);
- технология когнитивного диссонанса – создание неожиданной картины мира, противоречащая ожиданиям аудитории, вызов у аудитории широкого спектра реакций (обсуждение снимка черной дыры, обсуждение массового убийства дельфинов в Китае и т.п.);
- технология информационного неравенства – работа с недостающей информацией, которая восполняется путем обмена материала с другими участниками;
- технология логического тупика – столкновение мыслей с препятствием в форме аргументации, обсуждение вопросов, не имеющих ответа (переселение в другие планеты, построение пирамид Египта и т.п.) [6].

Эти технологии путем создания проблемных или конфликтных ситуаций способствуют появлению мотива говорения, тем самым подталкивают обучающихся речевому взаимодействию. Не менее эффективными являются нетрадиционные методы обучения, которые способствуют совершенствованию зоны ближайшего развития ребенка. К таким относятся: проектный метод, деловая игра, мозговой штурм, круглый стол, игровая методика и, конечно же, коммуникативный метод.

В соответствии с международной системой оценивания знаний CEFR общие коммуникативные умения представляются в виде шкалы, отражающей развитие умений коммуникации от уровня к уровню. Так, например, самый начальный уровень владения английским языком A1 (уровень выживания) предполагает не только знание алфавита, но и простейшие манипуляции с

базовым лексиконом. Кандидат А1 в монологической речи может представиться и представить других людей. При помощи простых, но понятных речевых конструкций, базовых прилагательных и глаголов умеет приветствоваться и прощаться, рассказывать о себе, своей жизни и стране. В диалогической речи он понимает медленную речь и умеет дать ответ, перефразируя предложение либо используя знакомые выражения, может описывать базовые вещи и объяснять элементарное. Также кандидат уровня А1 умеет обращаться с цифрами, стоимостью товара и может подсказать время и указывать ее с помощью фраз “today”, “last Friday”, “in March” и т.п.

Международная система оценивания знаний CEFR предполагает оценку речевых умений по следующим критериям: диапазон, точность, беглость, взаимодействие, связность. Каждый критерий имеет свои дескрипторы на все шесть уровней владения языком. При обучении говорению необходимо с самого начального этапа обучения (А1) базироваться на данных критериях [7], [9].

Таким образом, говорение является важнейшим аспектом при изучении иностранного языка, позволяющим свободно осуществлять общение на изучаемом языке. Обучение говорению имеет следующие формы: обучение монологу и обучение диалогу. Они отличаются коммуникативными намерениями, и формирование речевых навыков подразумевает овладение всеми формами с использованием современных методик, таких как проекты, мозговой штурм, круглый стол, игры и т.д. Для достижения необходимого результата, процесс обучения устной речи требует стабильной и тщательной работы, раскрывающие все аспекты и соответствующие всем критериям оценивания говорения.

Список литературы

1. Жинкин П. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160 с.

2. Жинкин П. И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 304 с.

3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

4. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – С.83-93.

5. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. – М.: Изд. АН СССР,, 1965. – 167 с.

6. Мильруд Р. П. Приемы и технологии обучения устной речи / Р.П. Мильруд // Язык и культура. – 2015. – С. 104-120.

7. Тестирование говорения как вида речевой деятельности // Актуальные вопросы языкового тестирования / под ред. И. Ю. Павловской. – Вып.23 – СПб.: Издательство СПбГУ, 2017. – С. 348-374.

8. Шишова Е. О., Солобутина М. М. Прогностический компонент мышления в структуре иноязычных способностей // Научный журнал «Образование и саморазвитие». – 2013. – №4(38). – С. 57-63.

9. Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. – Strasbourg: Council of Europe Publ., 1986. – 122 p.

10. Kainz F. Psychologie der Sprache. 3. Band: Physiologische Psychologie der Sprachvorgänge. – Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1965. – 571 S.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEACHING SPEAKING AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Endzhe I. Zinnurova
Evgenia O. Shishova
Kazan, Tatarstan

Abstract: This article is devoted to the definition of technologies of teaching oral communication in foreign language teaching according to the tendencies of modern education. The analysis of structural components of the communicative competence presents it as a working system. The significance of using an appropriate technology in a successful teaching of oral communication is justified.

Key words: psychological features of teaching speaking, communicative competence, technology, speaking skills, monolog, dialog, foreign language teaching.

НЕКОТОРЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕТОДИКЕ ПЕРЕВОДА С ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ)

Сергей Михайлович Калимулин
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В настоящей статье отмечается недостаточная подготовленность студентов/курсантов неязыковых вузов к выполнению перевода с иностранного языка на русский и высказывается ряд практических предложений, направленных на улучшение их подготовки к такой деятельности.

Ключевые слова: неязыковой вуз, перевод с иностранного языка на русский, члены предложения, подлежащее, сказуемое, анализ предложения, принцип кросс-культурной коммуникации при изучении лексики.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-20

По данным исследования всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) от 30 сентября 2019 года, приуроченного ко дню переводчика, 63% россиян, в том числе 66% имеющих высшее образование, считают, что иностранный язык знать важно и нужно. [3]

Целью обучения иностранному языку даже в неязыковом вузе определено формирование у студентов коммуникативной и языковой компетенции, которая позволила бы использовать иностранный язык при осуществлении практической деятельности, а также для самообразования. Поэтому неудивительно, что и в программах по иностранным языкам для неязыковых вузов указывается на необходимость применения коммуникативно-ориентированной методики преподавания иностранного языка. Естественно, что обучение должно включать работу по четырем направлениям речевой деятельности: говорению, аудированию, письму и чтению. К сожалению, в неязыковом вузе невозможно уделять одинаковое внимание всем видам речевой деятельности, большее внимание обычно уделяется чтению и говорению, меньшее аудированию и совсем немного письму. В то же время

студенты/курсанты в определённой мере занимаются переводом, но главным образом в виде внеаудиторного практикума. При этом перевод, как правило, осуществляется только с иностранного языка на русский. При проверке и оценке качества переводимых материалов преподаватель порой сталкивается с откровенной неподготовленностью студента/курсанта к этой работе, что проявляется как в неправильном выборе лексических эквивалентов, так и в неумении выделять главные и второстепенные члены предложения. В настоящей статье делается попытка выделить важные, по мнению автора, рекомендации, которые могут в определённой степени помочь студентам/курсантам правильно организовывать и осуществлять работу по переводу с иностранного языка на русский.

Термин «перевод» имеет несколько определений, общий смысл которых - преобразование оригинального сообщения на исходном языке в конечное сообщение на языке перевода. Поэтому перед человеком, занимающимся переводом, стоит как бы двуединая задача: передать и мысли, и содержание оригинала, выраженные с помощью одной системы знаков, адекватно оригиналу, но с использованием другой системы знаков. Если говорить об адекватности, то здесь необходимо знание существа предмета, что касается формальной стороны текста, то здесь требуются знание грамматических конструкций и других средств языка оригинала и языка перевода и их соответствия. И здесь как раз к месту слова В.Ф.Щичко о том, что перевод с любого языка на русский должен соответствовать таким требованиям общей теории перевода как правильность и полнота передачи смысла и стиля исходного текста, адекватность и, в обязательном порядке, соответствие литературным нормам русского языка.[2]

Любой текст состоит из предложений, составленных в соответствие с грамматическими правилами исходного языка, которые необходимо перевести на язык перевода. Зачастую приступая к работе с текстом, студент/курсант неязыкового вуза сразу же пытается переводить, опираясь по возможности на знакомые слова и не учитывая отличие грамматических

норм двух языков. Порой это приводит к существенным искажениям смысла исходного текста. Во-первых, около половины учащихся не видят существенной разницы между частями речи и членами предложения, путают эти понятия. Небольшой ликбез поможет понять, что части речи как слова языка, отличающиеся синтаксическими и морфологическими признаками [4], выступают в качестве членов предложения, а вот сами члены предложения как слова, выполняющие в предложении определенную семантико-синтаксическую функцию, помогают составлять и передавать содержание и смысл высказывания. Поэтому важно добиться понимания разницы между ними и умения выделять члены предложения, на первых порах хотя бы главные, составляющие грамматическую основу предложения. К главным членам предложения относятся подлежащее и сказуемое, при этом автор предлагает такие определения: ***подлежащее*** – это главный член предложения, обозначающий то, о чём говорится в предложении; ***сказуемое*** – это главный член предложения, обозначающий то, что говорится о подлежащем (о его действии, состоянии, свойстве). На вопрос, который из главных членов предложения необходимо искать в первую очередь, большинство обычно отвечает – подлежащее. Меньшая часть считает наоборот. Можно согласиться с большинством и в дальнейшем не задаваться этим вопросом. Однако практика показывает, что в случае с простыми нераспространёнными и не осложнёнными различными оборотами предложениями это работает, но, когда приходится встречаться с осложнёнными текстами (научно-техническими, военно-техническими, различными документами, материалами газетной и журнальной публицистики) это правило порой даёт сбой. Действительно, в простом предложении ряд признаков объективно позволяют выделить подлежащее, к ним можно отнести:

– подлежащее, выраженное существительным, всегда употребляется в именительном падеже, перед ним не может быть каких-либо предлогов;

– личные местоимения, за исключением местоимений “you” и “it” всегда являются подлежащими, роль указанных местоимений определяется их местом в предложении;
– последовательность подлежащего и сказуемого определяется достаточно жёстким порядком слов в английском предложении, то есть подлежащее занимает место перед сказуемым (за исключением нескольких отклонений от этого правила) [1].

В случае же работы со сложными и осложнёнными предложениями порой трудно выделить подлежащее, которому могут предшествовать как обстоятельства, так и распространённые определения. Тогда предлагается начинать анализ предложения с поиска сказуемого. И это потому, что на сказуемое замыкаются практически все второстепенные члены предложения, а именно: дополнения (как прямые, так и косвенные), обстоятельства (места, времени, образа действия, результата и т. п), а кроме того у сказуемого имеются «опознавательные признаки», позволяющие выделить его на фоне других членов предложения. Сказуемое, как уже было сказано, это главный член предложения, обозначающий то, что говорится о подлежащем (о его действии, состоянии, свойстве). Прежде, чем начинать поиски сказуемого, уточним некоторые условия, а именно: повествование обычно ведётся от третьего лица, в большинстве случаев в настоящем времени (от первого или второго лица только в прямой речи или в диалоге). Применительно к данным условиям последовательность анализа рекомендуется вести следующим образом:

– начинать анализ необходимо с конца предложения, так как согласно классическому порядку слов в английском предложении сказуемое следует за подлежащим;
– на начала сказуемого указывают модальные глаголы can, could, may, might, must, should, would, которые самостоятельно не употребляются, но являются частью составного глагольного сказуемого;
– на начало сказуемого или на само сказуемое указывает наличие глагола “to have” в личной форме “have” или “has”. Если после указанного

глагола следует страдательное причастие, то он является вспомогательным глаголом в составе сказуемого, если же после него следует группа дополнения, то он является сказуемым, если после него следует инфинитив смыслового глагола, то он является модальным глаголом в значении долженствования (с акцентом на вынужденный характер действий);

– на начало сказуемого или на само сказуемое указывает наличие глагола “to be” в личной форме “are” или “is”. Если после указанного глагола следует страдательное или действительное причастие, то он является вспомогательным глаголом в составе сказуемого, если же после него следует предлог места, то он является сказуемым, если после него следует существительное, прилагательное, наречие, числительное или местоимение, то он является глаголом-связкой в составе именного сказуемого. В некоторых случаях в сочетании с инфинитивом смыслового глагола глагол “to be” является модальным глаголом в значении долженствования (с акцентом на наличие необходимости);
– на начало именного сказуемого указывает наличие глаголов-связок to become, to remain, to look, to feel, to seem, to sound, to turn, to smell в личной форме;
– на сказуемое указывает любой смысловой глагол в личной форме (в настоящем неопределённом времени употребляется первая форма глагола – глагол без частицы “to” или глагол с окончанием “-s” или “-es”. [1]

При этом необходимо учитывать, что как простое глагольное сказуемое, так и вспомогательные глаголы, и глаголы-связки указывают на число подлежащего (если глагол употреблён в начальной форме без частицы “to” или роль вспомогательных выполняют глаголы “are” и “have”, то подлежащее во множественном числе; если же глагольное сказуемое оканчивается на “-s” или “-es” или в качестве вспомогательных употреблены глаголы “is” или “has”, то подлежащее в единственном числе.

Выделив сказуемое, можно перейти к поиску подлежащего, которое предшествует сказуемому и, как правило, стоит непосредственно перед сказуемым (между подлежащим и сказуемым может находиться обстоятельство неопределённого времени или определение к подлежащему, выраженное причастным оборотом). Определившись с главными членами предложения, довольно легко выделить второстепенные члены предложения, опираясь только на порядок слов в предложении и соответствующие вопросы, задаваемые от сказуемого.

Во-вторых, существенной проблемой при выполнении перевода является неправильный выбор значений слов исходного текста на языке перевода. Чтобы избежать или свести к минимуму такие ошибки, необходимо обращать внимание студентов/курсантов на следующее:

– встретив новое иностранное слово и найдя в словаре эквивалент на русском, следует быть очень аккуратным с его употреблением, так как за словом стоит понятие, за понятием – предмет или явление реального мира, но с позиции другого языка. То есть важно знать не только собственно значение слова, но и как можно больше о том, что стоит за словом, о предмете-понятии, о его функциях в том мире, где данный язык используется в качестве средства общения. Необходимо помнить, что у каждого слова своя лексико-фразеологическая сочетаемость. Она национальна (а не универсальна) в том смысле, что присуща только данному конкретному слову в данном языке. Специфика эта становится очевидной только при сопоставлении языков, поэтому, изучая иностранный язык, нужно заучивать слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку. Необходимо учитывать и контекст, в котором употреблено то или иное слово. Кроме того, порой имеется конфликт между культурными представлениями разных народов о тех предметах и явлениях реальности, которые названы, казалось бы, «эквивалентными» словами этих языков. То есть, как при введении, так и при изучении новой лексики необходимо объяснять особенности появления, употребления и перевода тех или иных

терминов, особенности их появления в той или иной профессиональной области, тем самым реализовывать принцип «кросс-культурной коммуникации». [5]

Таким образом, с определённой долей уверенности можно сказать, что для успешного выполнения перевода текста с иностранного языка на русский необходимо как изучение лексики с опорой на принцип «кросс-культурной коммуникации», включающий знание истории возникновения, особенностей употребления и сочетаемости слов, так и знание правил грамматики обоих языков в совокупности с умением осуществлять грамматический анализ предложения с опорой на признаки, указывающие на конкретный член предложения.

Список литературы

1. Загорулько Л. П., Калимулин С. М. Предпереводческий анализ предложения как одно из важнейших условий правильности перевода иноязычного текста с английского языка на русский: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К.Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2019. – 36 с.

2. Щичко В. Ф. Учебник общего перевода китайского языка. – М.: Муравей,1993. – 150с.

3. Иностранный язык: перспективная инвестиция? – URL: https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9924 (дата обращения: 08.10.2020).

4. Части речи в русском языке.– URL: https://uchim.org/russkij-yazyk/chasti-rechi-v-russkom-yazyke (дата обращения: 03.10.2020).

5. Что такое кросс-культурные коммуникации. – URL: http://crossculture.ru/publications/whatis/index.htm

SOME PRACTICAL RECOMMENDATIONS FOR TRAINING TRANSLATION TECHNIQUES FROM A FOREIGN LANGUAGE INTO RUSSIAN (IN NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS)

Sergey M. Kalimulin
Novosibirsk, Russia

Abstract. This article notes the lack of preparation of students/cadets of non-language higher education institutions for translation from a foreign language into Russian and makes some practical suggestions which can help to improve their preparation for such activities.

Key words: non- language higher education institution, translation from a foreign language into Russian, sentence members, subject, predicate, analysis of a sentence, the principle of cross-cultural communication in studying vocabulary.

ПЕРЕВОДЫ СТИХОТВОРЕНИЯ Р. ФРОСТА “MY NOVEMBER GUEST” НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Муроджон Махмадзулунович Камолов
Виталий Иванович Пинковский
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье анализируются переводы стихотворения Роберта Фроста (1874-1963) «Моя ноябрьская гостья» (“My November Guest”) на русский язык, выполненные И. Кашкиным, Б. Хлебниковым и В. Топоровым. В результате компаративного анализа нами установлено, что основными недостатками переводов являются отклонение от словника и стихотворного размера оригинала.

Ключевые слова: поэзия США XX века, Роберт Фрост.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-21

Стихотворение “My November Guest” впервые было опубликовано в журнале “The Forum” в 1912 году [8, p. 612] и входит в первую книгу Р. Фроста «Воля мальчика» (“A Boy’s Will”), которая была издана в Англии в 1913 году. При публикации в 1913 г. Фрост снабдил его подзаголовком “He is in love with being misunderstood” [1, с. 385]. Впервые стихотворение появилось на русском языке в переводе И. Кашкина в 1963 году в сборнике *Роберт Фрост «Из девяти книг»*, под редакцией М. А. Зенкевича.

На сегодняшний день существует 16 версий стихотворения “My November Guest“ на русском языке: «Ноябрьская гостья» (И. Кашкин); «Ноябрьская гостья» (Б. Хлебников); «Ноябрьская гостья» (В. Топоров); «Ноябрьская гостья» (А. Кутикова); «Ноябрьская гостья» (Н. Работнов); «Моя ноябрьская гостья» (А. Алексеева); «Мой ноябрьский гость» (С. Кишкинский); «Ноябрьская гостья» (В. Бетаки); «Моя ноябрьская гостья» (В. Беляков); «Моя ноябрьская гостья» (В. Корман); «Ноябрьская гостья» (Ж. Жарова); «Гостья ноября» (В. Толстов); «Ноябрьская гостья» (В. Чижик); «Моя ноябрьская гостья» (Г. Кадетов); «Моя ноябрьская гостья» (И. Липес); «Моя ноябрьская

гостья» (В. Дерябин) [2, с. 108]. «My November Guest» в переводе И. Кашкина было опубликовано в 1963 г., в переводе Б. Хлебникова – 1986 г., В. Топорова – 1986 г.

Цель настоящей работы – провести сопоставительный анализ трех переводов стихотворения “My November Guest” на русский язык и наблюдать за тем, как отечественные переводчики решают задачу адекватного переложения стихотворения Фроста. Актуальность работы связана с отсутствием цельного анализа переводов стихотворения “My November Guest” на русском языке.

Тема природы, всех времен года, печали и одиночества – одна из главных в творчестве Роберта Фроста.

Стихотворение “My November Guest” написано четырехстопным ямбом. Схема рифмовки выглядит таким образом: abcab, abcab, abcab, abacb. Рифма мужская. Из стилистических средств можно выделить всего лишь олицетворение (*My Sorrow*) и четыре эпитета: *dark, faded, heavy, silver* и связанные с ними метафоры – *dark days, faded earth, heavy sky*. Строки 4, 5, 7-9, 10-12 объединены анафорически: She…She…; She…She…She…; The…The…The… Выделяется аллитерация во второй строке d… d… и в начале третьей строфы: d…, d… Стоит отметить, что начало третьей строфы изначально выглядело так: “The fallen, bird-forsaken breeze” [7, p. 28]. Затем Фрост меняет строку: “The desolate, deserted trees”.

В начале первой строфы видно, как лирический герой сравнивает героиню с грустью (*My Sorrow, when she is here with me*). Вследствие чего в стихотворении зачастую используется личное местоимение “*she*”: *she loves, she walks, she talks, she’s glad, she thinks.* Печаль Фроста оживает в образе жены Элинор, говорит с ним. Лирический герой в большей степени притворяется. В каждой строфе видно лукавство лирического героя, но в угоду любимой: *Her pleasure will not let me stay./She talks and I am fain to list*. По мнению Мейерза, в стихотворении “My November Guest” Фрост выражает грустную любовь к Элинор, где влюбленные встречаются в сером холодном лесу: *The desolate, deserted trees,/The faded earth, the heavy sky (И сквозь нагих деревьев свод/Навес*

свинцовых туч сквозит) (перевод И. Кашкина) [6, p. 100]. Элинор Уайт всегда была и остается прототипом героини любовных стихов Фроста. Все видит она, а он делает вид, что не замечает окружающую их красоту, и она упрекает его за это (*The beauties she so truly sees,/She thinks I have no eye for these,/And vexes me for reason why*). Лирический герой не хочет разочаровать любимую и не говорит ей, что знакомы ему красоты ноябрьских дней: *Not yesterday I learned to know/The love of bare November days/Before the coming of the snow,/But it were vain to tell her so,/And they are better for her praise*.

Приведем подлинник и переводы на русский язык, выполненные И. Кашкиным [4, с. 15], Б. Хлебниковым [3, с. 41] и В. Топоровым [5, 1986, с. 359].

MY NOVEMBER GUEST

My Sorrow, when she's here with me,
   Thinks these dark days of autumn rain
Are beautiful as days can be;
She loves the bare, the withered tree;
   She walks the sodden pasture lane.

Her pleasure will not let me stay.
   She talks and I am fain to list:
She's glad the birds are gone away,
She's glad her simple worsted gray
   Is silver now with clinging mist.

The desolate, deserted trees,
   The faded earth, the heavy sky,
The beauties she so truly sees,
She thinks I have no eye for these,
   And vexes me for reason why.

Not yesterday I learned to know
   The love of bare November days
Before the coming of the snow,
But it were vain to tell her so,
   And they are better for her praise.

Ноябрьская гостья (перевод И. Кашкина)	**Ноябрьская гостья** (перевод Б. Хлебникова)	**Ноябрьская гостья** (перевод В. Топорова)
О грусть моя, ты здесь со мной В ненастье, пустые дни. Вокруг деревьев черных строй, Но люб лесов тебе покой, И бродим мы с тобой одни. С тобою вместе все грустят: Злой ветер ветви оголил, И птицы больше не звенят, И скромный, серый твой наряд Седой туман посеребрил, И сквозь нагих деревьев свод Навес свинцовых туч сквозит. Но все, что душу ей гнетет, Все грусть прекрасным признает И мне об этом говорит. Уже давно я оценил Ненастливый ноябрьский день, Но, сколько бы я ни твердил, Не веришь, что его любил И до того, как грусти тень Я снова в дом к себе впустил.	Печаль моя, осенних дней Со мною пасмурность деля, Твердит, что ей всего милей Унылый вид нагих ветвей И тропка в мокрые поля. Она мне говорит всерьез О том, как радует ее, Что шумных птиц спугнул мороз, Что серебрит туманный ворс Ее неброское шитье, Что роща серая пуста, Что небо клонится к стерне, Что ей одной понятна та Таинственная красота, Которой-де не видно мне. Давно я знаю наизусть Упреки эти, что с того? До первых снегопадов пусть Мне их нашептывает грусть, Усугубляя колдовство.	Моя Печаль все шепчет мне О днях осеннего ненастья, Что краше не бывает дней – Деревья голые в окне, Луг, порыжевший в одночасье… Все шепчет мне, что осень – рай. Все хочет повести с собою: Как тихо после птичьих стай! Как славно стынет сонный край, Одетый звонкой сединою. Нагие сучья на ветру, Туманы, вязкая землица – И снова шепчет: все к добру, И если я глаза протру, То не смогу не согласиться. Как объяснить, что не вчера Я полюбил ноябрь тоскливый. И стоит ли… Моя сестра, Печаль… Ненастная пора Со слов твоих – вдвойне красивей.

Как видно из переводов стихотворения “My November Guest”, переводчики ввели много малооправданных лексических добавлений. Так, количество строк в переводе И. Кашкина не соответствует количеству строк в оригинале: оригинал – 20 строк, перевод – 21. И. Кашкин близко к оригиналу воссоздает первую строку, но вводит междометие *о*. Опускает местоимение *she*, заменяя на *ты*, не сохраняет анафору 5-6 строк. Привносит лишние слова *ненастье, люб лесов, покой, бродим*. Опускает последнюю строку, заменяя ее *И бродим мы с тобой одни*. В начале второй строфы Кашкин так же делает малооправданные замены *С тобою вместе все грустят:/Злой ветер ветви оголил*. Сохраняет анафору 3-4 строк, заменяя союзом *и*, вместо местоимения *she*. У Кашкина *И птицы больше не звенят*, у Фроста – *… the birds are gone away.* Меняет смысл в начале третьей строфы стихотворения, игнорируя повторы Фроста *The desolate, deserted trees,/The faded earth, the heavy sky,/The beauties she so truly sees* и вводя от себя такие слова, как *свод, навес свинцовых туч, гнетет, грусть, признает, об этом говорит.* Из четвертой строфы подлинника Кашкин сохранил только *ноябрьский день (November days)*, употребляя слово *день* в единственном числе. Четвертая строка изобилует вольностями, которые уводят читателя от поэтики Фроста. В конце каждой строфы у Фроста притворство, а у Кашкина противопоставление, вводимое союзом *но: Но люб лесов тебе покой/Но все, что душу ей гнетет/Но, сколько бы я не твердил*.

В начале первой строфы Б. Хлебников использует поэтический штамп: *Печаль моя, осенних дней*. Переносит *with me* в начало второй строки, вводя в конце деепричастный оборот *деля (Со мною пасмурность деля)*. У Хлебникова возникает метафора в четвертой строке: *унылый вид нагих ветвей*. Переводчик также опускает анафору 5-6 строк. Во второй строфе Хлебников вводит неудачные замены: *говорит всерьез, спугнул мороз, серебрит туманный ворс, неброское шитье.* Но сохраняет анафору 3-4 строк. Переводчик также сохраняет анафору в начале третьей строфы, заменяя словом «*что»*. Частица - *де (Которой-де не видно мне)* в пятой строке придает стихотворению

разговорный характер. В последней строке Хлебников заменяет слово «*вчера»* на *«давно»*. У Фроста видим во второй строке: “The love of bare November days“, а у Хлебникова – *«Упреки эти, что с того?»*. В последующих двух строках Хлебников вводит от себя такие метафоры, как *нашептывает грусть, усугубляя колдовство.* Как видим, Хлебников вводит от себя много лишних слов, которые отсутствуют в стихотворении Фроста.

Перевод В. Топорова лишний раз доказывает, что подлинник допускает различные виды прочтения. Так, Топоров сохраняет начало первой строфы *Моя Печаль (My Sorrow)*, но затем опускает слова “when“, “she’s here with me”, заменяя на «все шепчет мне». У переводчика глагол «шепчет» использован в трех строфах. Топоров опускает анафору 4-5 строк. Далее переводчик вводит неоправданные замены: *Деревья голые в окне/Луг, порыжевший в одночасье*. Слово autumn (осень) переносит на начало второй строфы (*осень – рай*), опускает личные местоимения, игнорируя стиль автора. Стоит отметить, что личное местоимение “she“, которое Фрост использует восемь раз, опущено переводчиками. Только Хлебников сохраняет одно местоимение в начале второй строфы (*Она мне говорит всерьез)*. У Топорова *…сонный край, одетый звонкой сединою*, у Фроста «она» ода в платье (*Что серебрит туманный ворс/Ее неброское шитье,* перевод Б. Хлебникова). Использованные переводчиком замены нарушают ритм и логическую связь подлинника в третьей и четвертой строфах. Начало третьей строфы подлинника за счет аллитерации ритмически выделено и звучит сильнее, но Топоров игнорирует эту сильную сторону и вводит от себя лишние слова. Эпитет у Топорова использован один раз во второй строке (*вязкая землица)*, в оригинале два (*faded earth, heavy sky*). В последней строфе у Топорова *печаль* превращается в *сестру: … Моя сестра,/Печаль…Ненастная пора*. Лексический состав подлинника опущен или неоправданно заменен переводчиком такими словами, как *объяснить, и стоит ли, ненастная пора, вдвойне красивей.*

Таким образом, наиболее близок к подлиннику перевод Б. Хлебникова. Основные отклонения от оригинала в других переводах представляют собой: 1)

добавления лексики, отсутствующей у Фроста: *люб лесов, черных строй, покой, злой ветер, не звенят, навес свинцовых туч, оценил* (И. Кашкин); *унылый вид, спугнул мороз, к стерне, которой-де, усугубляя колдовство* (Б. Хлебников); *голые в окне, порыжевший в одночасье, сонный край, нагие сучья, глаза протру, моя сестра* (В. Топоров); 2) отсутствие тропов в исходном тексте и их наличие в переводах: *злой ветер* (И. Кашкин); *унылый вид нагих ветвей* (Б. Хлебников); 3) изменение ритмического рисунка и звуковой композиции: лишняя строчка в переводе И. Кашкина, различие синтаксической структуры оригинала и переводов, многоточие, наличие тире и восклицательного знака (В. Топоров), чередование рифмовки за счет замены слов, отсутствие или перенос анафоры, несохранение аллитерации Фроста и опущение личного местоимения “she“. Подводя итог, можно предположить, что наибольшую трудность у переводчиков в переложении стихотворения на русский язык вызвало сохранение словника оригинала.

Список литературы

1. Здоровов Ю. Комментарии // Фрост Р. Стихи. – М.: Радуга, 1986. – С. 385.

2. Камолов М. М. Переводы Роберта Фроста в СССР и России // Вестник Северо-Восточного государственного университета. Вып. 31. – Магадан: СВГУ, 2019. – С. 104-146.

3. Фрост Р. Ноябрьская гостья / Пер. Б. Хлебникова // Фрост Р. Стихи. – М.: Радуга, 1986. – С. 41.

4. Фрост Р. Из девяти книг / Пер. И. Кашкина. – М.: Издательство иностранной литературы, 1963. – 144 с.

5. Фрост Р. Ноябрьская гостья / Пер. В. Топорова // Фрост Р. Стихи. – М.: Радуга, 1986. – С. 359.

6. Meyers J. Robert Frost: a biography. – Boston: Houghton Mifflin, 1997. – 424 p.

7. Nitchie G. W. Human values in the poetry of Robert Frost, a study of a poet's convictions. – Durham, New York: Duke University Press, 1960. – 242 p.

8. The Forum. Volume XLVIII, No. 5. November. New York: by The Forum Publishing Company, 1912. – P. 612.

THE RUSSIAN TRANSLATIONS OF R. FROST'S POEM "MY NOVEMBER GUEST"

Murodzhon M. Kamolov
Vitaly I. Pinkovsky

Magadan, Russia

Abstract. The article analyses the translations of Robert Frost's (1874-1963) poem "My November Guest" into Russian made by I. Kashkin, B. Khlebnikov and V. Toporov. As a result of our comparison we have revealed that the main disadvantages of Russian translations are abandoning of vocabulary and metre of the original text.

Key words: USA poetry of the XX century, Robert Frost.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Анжелика Евгеньевна Капаева
Татьяна Александровна Коломеец
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются возможности интернет-платформ, которые могут быть использованы в рамках дистанционного обучения иностранному языку. Авторы обосновывают высокую значимость дистанционного режима обучения как эффективного инструмента повышения качества образования в контексте освоения английского языка обучающимися общеобразовательных школ.

Ключевые слова: английский язык в школе, дистанционное обучение, образовательные Интернет-платформы, возможности.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-22

Масштабная цифровизация сферы образования как одной из наиболее инновационных и передовых отраслей предопределяет на сегодняшний день широкое использование дистанционного режима обучения, что ведет к увеличению в образовательном процессе реализации функций Интернет-платформ и их возможностей для обучения в рамках различных дисциплин в общеобразовательных школах [2].

Преподавание иностранного языка (в частности, английского) на основе использования Интернет-платформ дистанционного обучения в условиях современных реалий имеет огромную значимость, поскольку данный процесс (процесс обучения иностранному языку) предполагает достаточно широкое электронное (виртуальное) сопровождение с привлечением обучающих Интернет-ресурсов, что делает овладение иностранного языка наиболее эффективным, многозадачным и индивидуально-ориентированным.

В связи с этим, анализ возможностей Интернет-платформ дистанционного обучения указывает на условия организации процесса, которые

формируют эффективное функционирование таких компонентов как модули самостоятельной и аудиторной работы, а также модуль управления и контроля.

Необходимо отметить, что под дистанционным обучением иностранному (в нашем случае, английскому) языку следует понимать образовательный процесс, при котором педагог и обучающиеся находятся на расстоянии, а передача учебных знаний, материалов и отслеживание образовательных результатов происходит на основе встроенных в платформу (или позволяющих использовать дополнительно) систем и средств связи [4].

В области обучения английскому языку в общеобразовательных школах, как и в сфере образования в целом, используются перспективные технологии дистанционного обучения, которые позволяют максимально эффективно дополнять использование традиционных педагогических методов и подходов. Среди наиболее популярных дистанционных технологий можно выделить следующие:

– ***Moodle*** (https://moodle.org/) [5], система, являющаяся специально разработанной учебной платформой, которая позволяет преподавателю английского языка не только создать на ее основе учебно-методической комплекс дисциплины по принципу блочно-модульной технологии, но и реализовать такие возможности учебного курса по английскому языку как размещение ссылок (или web-вложений) на сайт-визитку преподавателя, на котором, в свою очередь, педагог может разместить краткие презентации изучаемого модуля/темы, а также ссылки на подборки необходимых подкастов для реализуемых образовательных модулей. Помимо этого, платформа позволяет организовывать коммуникационный сервис для обратной связи с обучающимися, который необходим при реализации многозадачного многоуровневого подхода, различных творческих упражнений для самостоятельной работы (например, web-квесты по английскому языку и пр.); платформа является бесплатной и может быть синхронизирована с системой телекоммуникации, которая поддерживается в школе;

– ***Zoom*** (https://zoom.us) [8], позволяющая реализовать более расширенные возможности обучения английскому языку за счет такого ресурсного потенциала как: функциональная стабильность платформы, обеспечивающая высокое качество и скорость связи (если, например, происходит работа по совершенствованию навыков говорения в рамках монологического или диалогического общения и т.п.), что позволяет полноценно заменить аудиторные формы деятельности при изучении иностранного языка на дистанционные; качество и скорость связи дает возможность обеспечить учебный процесс дополнительными интерактивными специальным обучающими программами по английскому языку, которые могут быть реализованы в рамках презентационного интерактива, создания экспериментальной интерактивной площадки и пр.; помимо этого, возможности платформы в организации аудио и видео формата коммуникации с каждым из обучающихся позволяют осуществить так называемое «погружение» в «живой» английский язык в режиме интерактивного общения с носителями языка; также платформа *Zoom* позволяет преподавателю английского языка осуществлять вербальное иноязычное сопровождение различных алгоритмов действий обучающихся (например, алгоритм предпереводческого анализа текста, правил игры и т.д.); возможность манипулирования микрофоном способствует эффективной реализации функции индивидуального, группового, дифференцированного подходов, т.е. объединения обучающихся в пары, команды при использовании игровых, проектных методов в изучении иностранного языка и пр.); снабжение экрана платформы *Zoom* функцией звукосопровождения (screensharing) позволяет расширить возможности метода визуализации, что является важными при изучении иностранного языка;

– ***Российская электронная школа (РЭШ)*** (https://resh.edu.ru/) [6], Российская образовательная платформа созданная по поручению президента РФ, главной задачей которой является повышение качества образования школьников. Данная учебная платформа обладает интерактивными уроками по всему школьному курсу с 1 по 11 класс и дает возможность преподавателю

английского языка не только создавать индивидуальный график обучения, но и использовать опыт преподавания других коллег. Также на базе Российской электронной школы имеются огромное количество методических материалов, текстов, видео, фильмов, театральных постановок и тестов, которые делают образовательный процесс иностранного языка не только интересным, но и познавательным. Помимо образовательного процесса, учитель иностранного языка имеет возможность контролировать образовательный процесс у учащихся посредствам контрольных и проверочных работ;

– ***виртуальные интерактивные доски***, среди которых в области образования наиболее известны такие как Twiddla, Scribblar, Realtime Board и др. [1; 3]. Представленные интернет-платформы позволяют преподавателю и обучающимся использовать различные компоненты расширенной реальности, где за каждым инструментом (предмет, процесс, явление, действие и т.д.) закреплен графический маркер, позволяющий манипулировать объектами виртуальной англоязычной среды, которые выведены на экраны мониторов (например, это удобно при изучении границ англоязычного речевого этикета в ситуациях различного стиля общения и т.д.);

– ***NEO LMS*** (https://www.neolms.com/) [7], платформа, которая позволяет эффективно организовывать как процесс обучения иностранному языку, так и управление им, причем с привлечением мобильных технологий обучения, а также имеет совмещенность с различными компьютерными системами, медиаинструментами, Интернет-инструментами обучения иностранному языку (например, аудиоупражнения, выполнение которых позволяет осуществлять многократное повторение звуков, лексем, словосочетаний, фраз на английском языке в рамках вводного фонетического курса и т.д.), инструментами для создания аудиоподкаста (когда преподаватель сам может создавать для обучающихся необходимые подкасты).

Анализируя удобные и продуктивные в плане обучения иностранному языку платформы, необходимо отметить и такие, в рамках которых педагог может конструировать свой образовательный курс с сетевой коммуникацией и

возможностью подкастинга – *Coursera, edX, Udacity* и т.п. Эти платформы также позволяют осуществлять необходимые публикации учебных материалов в рамках обучения языку, снабженные медиаинструментами для работы с сайтами, медиатеками, подкастами.

Проектная деятельность преподавателя английского языка может быть также эффективно реализована и на таких российских образовательных платформах как *UNIWEB, «Универсариум»,* ориентированные на процесс качественного формирования именно коммуникативной (в том числе иноязычной) компетенции, а также платформа *Stepik*, снабженная встроенным электронным конструктором для создания инновационных электронных ресурсов обучения английскому языку, позволяющих педагогу не обращаться к какому-либо стороннему редактору, что является значительно удобным для учебно-методической деятельности преподавателя английского языка с привлечением информационно-коммуникационных технологий обучения.

Таким образом, проанализировав существующие интернет-платформы, можно сделать вывод о том, что каждый интернет-ресурс имеет свои возможности и преимущества. Вследствие чего, следует отметить, что потенциал любой интернет-платформы может позволить осуществлять формат дистанционного обучения более эффективно.

Список литературы

1. Авлиякулов, А. К. О некоторых технологиях дистанционного обучения / А. К. Авлиякулов, Н. С. Ходжаев // Проблемы современной науки и образования. – 2019. – № 11–1 (144). – С. 84-86.

2. Манукян Л. А. Сравнительный анализ платформ для дистанционного обучения / Л. А. Манукян // Ученые записки Тамбовского отделения РоСМУ. – 2018. – № 12. – С. 212-217.

3. Михайлов, С. Н. Возможности реализации образовательных технологий с помощью интерактивной виртуальной доски / С. Н. Михайлов //

Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2015. – № 178. – С. 124-129.

4. Пузейкина, Л. Н. Расширенные возможности преподавания иностранного языка в вузе с использованием систем дистанционного обучения / Л. Н. Пузейкина, А. В. Бояркина // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2018. – № 4 (12). – С. 61-70.

5. Официальный сайт https://moodle.org/

6. Официальный сайт. https://resh.edu.ru/

7. Официальный сайт. https://www.neolms.com/

8. Официальный сайт. https://zoom.us

POSSIBILITIES OF INTERNET PLATFORMS FOR DISTANCE LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE

Anzhelika E. Kapaeva
Tatiana A. Kolomeets
Magadan, Russia

Abstract. The article discusses the possibilities of Internet platforms that can be used in the framework of distance learning a foreign language. The authors substantiate the high importance of distance learning as an effective tool for improving the quality of education in the context of mastering the English language by students of general education schools.

Key words: English at school, distance learning, educational Internet platforms, possibilities.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Людмила Александровна Карева
София Денисовна Баюкова
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психологической характеристики студентов филологического факультета, которые необходимо учитывать при обучении аудированию текста на иностранном языке. Авторы предлагают методику обучения аудированию и выделяют два этапа: адаптивный этап и этап снятия трудностей аудирования текста на иностранном языке. Необходимо формировать лингвометодическую готовность студентов при владении навыками аудирования. В соответствии с особенностями визуальной рецепции информации авторы предлагают составлять таблицы-справки необычной композиции и использовать средства графической, символической и картинной наглядности. При обучении аудированию студенту легче будет вспомнить текст, опираясь на образы визуальной наглядности. Авторы разработали требования к подбору текста и систему упражнений для снятия трудностей аудирования текста на иностранном языке у студентов филологического факультета. В статье предложены этапы деятельности для обучения аудированию и система упражнений с использованием графической, символической, картинной наглядности.

Ключевые слова: психологические характеристики, визуальная наглядность, лингвометодическая готовность, графическая, символическая, картинная наглядность, обучение аудированию иноязычного текста.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-23

Многолетние наблюдения за работой студентов филологического факультета Северо-Восточного государственного университета на занятиях по освоению того или иного иностранного языка, анкетирование студентов, беседы с преподавателями других вузов показали, что большие затруднения вызывает обучение аудированию иноязычного текста.

Анализ причин таких затруднений приводит к выводу о необходимости, в целях повышения эффективности обучения, учета при обучении аудированию студентов филологического факультета особенностей их психологической характеристики и разработки адекватных специфических методов обучения иноязычного аудирования.

Цель данной статьи – показать специфические методы обучения, разработанные с учетом особенностей психологической характеристики студентов данного факультета, применение которых ведет к повышению эффективности обучения студентов аудированию текста на иностранном языке.

При обучении аудированию, как показало проведенное исследование, необходимо учитывать следующие особенности психологической характеристики студентов филологического факультета, возникающие в связи с их профориентацией:

1) неразвитость слуховых анализаторов. Привычка студентов данного факультета воспринимать информацию чаще зрительно, чем на слух, что приводит к большему развития зрительных, а не слуховых анализаторов. Поэтому обучение аудированию кажется студентам сложной задачей, особенно на начальном этапе обучения.

2) привычка неоднократного длительного восприятия информации. Кратковременность и неповторяемость слуховой рецепции представляет большую трудность, чем привычка неоднократно и длительно воспринимать информацию визуально.

3) замедленный темп проговаривания. Неразвитость кратковременной слуховой памяти в сочетании с замедленным темпом проговаривания (у части студентов слабо развита коммуникабельность из-за привычки молча и сосредоточенно работать за компьютером) кажется непреодолимым барьером.

4) отсутствие интереса к приемам работы. У студентов иногда возникает впечатление, что преподаватель не стремится построить процесс обучения в соответствии с их интересами, особенностями их мышления, памяти, внимания и не предлагает такие виды работы, которые бы их увлекали

и были им посильны, которые бы помогали в подготовке к будущей деятельности.

5) отсутствие возможности самовыражения. Из-за кажущихся непосильных поставленных задач студенты не ощущают возможности самовыражения. Между тем стремление к самовыражению у студентов филологического факультета гораздо больше, чем у студентов других направлений.

Все перечисленные выше особенности ведут к тому, что мотивация обучения аудированию недостаточна. Необходимо учитывать в процессе обучения студентов данного факультета особенности их психологической характеристики и способы повышения мотивации.

Анализ перечисленных выше особенностей показывает необходимость максимального использования визуальной наглядности при обучении аудированию студентов и необходимости подбора таких материалов и разработки таких приёмов работы, которые были бы интересны студентам данного факультета и полезность которых для подготовки к будущей профессиональной деятельности была бы студентам очевидна.

В соответствии с данными рекомендациями разрабатывалась предлагаемая ниже методика обучения.

Опыт работы преподавателей иностранного языка, наблюдения и проведенное исследование приводят к выводу о том, что на данном факультете целесообразно выделить два этапа, подготавливающих студентов к последующему аудированию текстов на иностранном языке, а в выделении этих этапов есть своя специфика обучения:

1) адаптивный этап, в процессе которого осуществляется общая подготовка по иностранному языку с применением таблиц-справок необычного вида – в виде овалов, катушек, рыб, цветка, схем, записей картин, работа с диафильмами – для обучения чтению и аудированию текстов на иностранном языке и говорению, когда работа по подготовке к аудированию является одним из компонентов общего повторения ранее пройденного материала. На этом

этапе специфичным является максимальное применение специально подготовленных средств графической, символической и картинной наглядности и несколько измененная методика работы с ними;

2) этап систематического снятия трудностей аудирования текста на иностранном языке у студентов путем регулярного выполнения упражнений с максимальным применением графической, символической и картинной наглядности. Этот этап включает подготовительный и речевой подэтапы.

Обучение аудированию на обоих этапах отличают от традиционной методики следующие особенности: 1) большее использование средств графической, символической и картинной наглядности; 2) особые принципы их составления, подбора и применения при обучении аудированию; 3) специфические принципы подбора учебных текстов и картин: 4) обучение с помощью специально разработанной системы упражнений, предполагающей максимальное использование средств графической, символической и картинной наглядности, большее количество мыслительных задач, творческих заданий, наличие специальной серии упражнений на развитие умения интерпретации аудиотекста [1].

Перечисленные методические особенности содействуют повышению эффективности обучения аудированию. Далее целесообразно подробнее остановиться на каждом из перечисленных виде моментов, предлагая тем самым методические рекомендации по обучению студентов филологического факультета аудированию текста на иностранном языке.

На адаптивном (начальном) этапе обучения предполагается максимальное использование визуальной наглядности, применяемой в целях содействия формированию психологической и лингвометодической готовности студентов к овладению навыками аудирования, а также чтения и говорения.

Создание психологической готовности осуществляется в процессе всего курса обучения. Оно включает формирование у студентов: во-первых, мотивации к занятиям путем развития интереса к приёмам работы используемого материала, обеспечения посильности выполнения учебных

задач, к возможности самовыражения студентов и, во-вторых, заинтересованности в создании и использовании средств графической, символической и картинной наглядности.

Формирование лингво-методической готовности, начинающееся на адаптивном этапе, предполагает повторение и систематизацию лексико-грамматического материала и развитие лексико-грамматических навыков аудирования: догадки о значении слов; удерживание в памяти больших блоков аудиоматериала; понимание грамматической структуры предложения; понимания слов, выражающих отношение к элементам текста; прогнозирование в области лексики и грамматики, а затем и прогнозирование смысла текста, а также формирование умения создавать и использовать средства визуальной наглядности при овладении навыками аудирования (и, вообще, изучения иностранного языка).

На данном этапе предполагается ознакомление студентов с помощью средств графико-символической наглядности с составом деятельности аудирования и набором минимума упражнений, выполнение которых формирует определенные умения и навыки аудирования, т.е. обеспечение возможности самооценки и самокоррекции, и, вообще, организации самостоятельной познавательной деятельности.

Рассмотрев специфические функции средств визуальной наглядности в процессе обучения аудированию текста на иностранном языке студентов, следует остановиться на специфических принципах и заданий к их применению, которые начинаются на адаптивном этапе и продолжаются на этапе систематического снятия трудностей аудирования [3].

Анализ наблюдений преподавателей иностранного языка, опыт работы на факультете показал, что повторение лексико-грамматического материала по обычной методике проходит недостаточно эффективно в аудитории. Поэтому были составлены таблицы-справки необычной композиции в виде овала, рыбы, катушки и т.п. Таблицы проектировались по рекомендациям использования

композиции картин и плакатов в соответствии с особенностями визуальной рецепции информации.

Предполагалось, что внешний вид таблиц привлечет внимание студентов, активизирует их мышление и материал таблиц будет лучше и быстро усвоен. При обучении аудированию и чтению студенту легче будет его вспомнить, опираясь на образы внутренней наглядности.

Данная гипотеза подтвердилась в процессе экспериментального обучения студентов филологического факультета при повторении лексико-грамматического материала. Перед работой над текстом для аудирования или чтения студентам предлагалось вспомнить сначала внешний вид конкретной таблицы-справки и затем ее содержание, т.е. несколько менялись и приёмы обучения. В таком случае повторение проходило быстрее и успешнее, чем в группах, где не использовались такие таблицы-справки нового типа.

Остановившись на специфических особенностях составления и применения некоторых средств визуальной наглядности, следует определить также, имеется ли специфика в подборе учебных материалов при обучении студентов аудированию текста на иностранном языке.

Исследования показали, что в условиях необходимости учёта особенностей психологической характеристики студентов данного факультета и максимального использования графической, символической и картиной наглядности возникают, помимо общих требований к тексту для аудирования (а частично и для чтения), также и специфические требования к тексту:

1) по возможности, следует подбирать такие тексты, при работе с которыми можно было бы использовать произведения известных писателей, творчество которых анализируется на занятиях по литературе;

2) тексты должны обеспечить возможность четкого составления плана в рисунках, символах, предложениях;

3) тексты должны подводить студентов не только к сравнению и обобщению, но и к выражению мыслей и чувств по ассоциативному мышлению;

4) тексты должны обеспечить возможность четкого составления плана в рисунках, символах, предложениях, возможность домысливания, фантазирования на предложенную в тексте тему (введение нового действующего лица; описание условий, фона, на котором происходит действие; осмысливание начала, середины или окончания содержания текста);

5) тексты должны обеспечить возможность работы над ними с помощью логико-структурной схемы темы (в такие схемы входит перечисление вопросов, которые могут быть освещены в текстах соответствующей тематики). Так, к теме «Известный писатель» предлагается следующая схема, составленная аналогично схемам из работы Т. С. Серовой [4].

Писатель, даты жизни, биография, творческая деятельность

I. Детство,юность	II. Зрелый возраст	III. Влияние на мировоззрение	IV. Направление и результаты деятельности	V. Общест-венная деятель-ность.	VI. Оценка деятельности
семья	образование	учителя	этапытворчества	миро-воззрение	современники
увлечения	интересы	требования эпохи	произведения	граж-данская активность	потомки
	работа	направления	вклад в развитие литературы		
		развитие науки			

«Анализ литературы»		
Время создания, содержание	Автор, творческий замысел	Направление, результат, настроение, форма

При подборе текстов нужно учесть следующие моменты:

1) тексты следует подбирать в соответствии с программой по спецпредметам;

2) желателен подбор таких текстов, которые связаны с изученными темами; тексты должны позволять домысливание, развивать прогнозирование, догадку;

3) тексты должны подводить студентов не только к сравнению и обобщению, но и к выражению мыслей и чувств.

Определив специфические функции средств визуальной наглядности, специфические принципы их подбора, составлении и применения на адаптивном этапе и этапе систематического снятия трудностей, целесообразно перейти к вопросу о специфике системы упражнений для обучения студентов аудированию текстов на иностранном языке.

Под системой упражнений вслед за И. В. Рахмановым [5] мы понимаем совокупность упражнений, связанных между собой по назначению, материалу и способу выполнения, совокупность, включающая все имеющееся разнообразие типов и видов упражнений, выполнение которых необходимо для достижения в минимальные сроки конкретной цели путем тренировки отдельных действий речевой деятельности и всех действий в комплексе.

Итак, назначение данной системы упражнений - снятие трудностей аудирования текста на иностранном языке у студентов филологического факультета, их подготовка к аудированию монологической и диалогической речи, в соответствии с программой. Материал, используемый в упражнениях, подбирается в соответствии с программой по иностранному языку для I и IIэтапов обучения студентов вуза. Способ выполнения упражнений с

максимальным использованием средств графической, символической и картинной (внешней или внутренней) наглядности.

Разнообразие упражнений, которые должны использоваться, определяется тем, какие умения аудирования следует сформировать.

Этапы деятельности, с которыми в специальной беседе следует ознакомить студентов, можно представить, в учебных целях, следующим образом:

1. Настройка на прием иноязычной речи.

а) установка на общую подготовку к аудированию;

б) установка на первичное прогнозирование по заглавию и началу аудиотекста.

2. Языковой и логико-смысловой анализ аудиотекста:

а) членение на слова, сочетания слов, фразы, разделы текста;

б) выявление ядра в словах, их сочетании, фразах, разделах текста;

в) выявление связей между компонентами слов, их сочетаний, фраз, разделов текста, всего текста;

г) выявление смысла слов, их сочетаний, фраз, разделов текста, всего текста и его выражение в сжатой форме.

3. Интерпретация текста:

а) создание внутреннего представления о содержании текста, адаптированное к индивидуальности аудитора: выделение образов; членение;

б) оценка содержания в соответствии с опытом аудитора; выделение главного;

в) осмысление и выражение мыслей и чувств, возникающих по ассоциации с содержанием текста, выявление связей;

г) реакция аудитора – рецензия, реплика, поведение; выявление и выражение смысла в сжатой форме.

Для формирования умения выполнения действия I нужна вступительная беседа о составе деятельности аудирования и напоминание о необходимости

настройки перед каждым приемом информации в процессе обучения аудированию, а также выполнение упражнений на первичное прогнозирование.

Действие II имеет сложный состав. Для тренировки каждого рабочего момента: членения, выделения ядра, связей, смысла (на четырех уровнях) необходимо выполнить, по К. В. Рахманову, упражнения четырех родов: на уподобление, преобразование, различение, объединение и комбинирование. Если каждый рабочий момент тренировать как минимум в трех видах упражнений, то надо выполнить192 вида упражнений (3 вида х 4 рода х 4 момента х 4 уровня), для формирования умений выполнения действия III нужно 48 видов упражнений (3 вида х 4 рода х 4 момента). Таким образом, всего потребовалось бы выполнение 240 видов упражнений, а если один вид повторять дважды – 480 видов занятий, где проходит подготовка студентов к аудированию – примерно 70. Значит, нужно предложить такие упражнения, которые бы одновременно тренировали выполнение сразу нескольких операций и имели минимум два задания при аудировании одного текста. При аудировании обычно операции выполняются не последовательно, а параллельно, и, действительно, одновременно происходит тренировка выполнения сразу нескольких операций. Такое условие выполнимо, упражнений требуется гораздо меньше. Чтобы тренировать выполнение конкретных составных частей действия, к упражнениям дается сразу два задания. Кроме того, специфика системы в том, что все упражнения выполняются с использованием графической, символической или картинной наглядности (внешней или внутренней) и выполнение одновременно двух заданий облегчается опорой на визуальную наглядность [2].

Систему образуют четыре серии упражнений. Серия А включает упражнения подготовительного подэтапа, и упражнения выполняются на уровне слов, их сочетаний, фраз, а серии Б, В, Г – на уровне текста. В трёх последних сериях даются упражнения, адекватные формируемым действиям аудирования серии Б и В – действиям настройки и языкового и логико-смыслового анализа, а серия В, Г – действиям логико-смыслового анализа и

интерпретации. Специфика обучения по предлагаемой системе заключается также в том, что одновременно отрабатываются конкретные рабочие моменты каждого действия и необходимые для их выполнения более мелкие составные элементы, на которые обращается особое внимание: в серии А, помимо умения членения, на навык удержания аудиоинформации в кратковременной памяти на время ее обработки; в серии Б, помимо умения выделения ядра, на необходимые для этого навыки прогнозирования и перекодировки; в серии В, помимо умения наделения связей, - на навык перекодировки и домысливания; в серии Г, помимо умения интерпретации, на навык прогнозирования, оценки, фантазирования на предложенную тему.

Специфичным является и то, что в данную систему включено, в соответствии с особенностями психологической характеристики студентов, большое количество упражнений на развитие умений интерпретации, умения оценки, фантазирования, на развитие творческого мышления. Умение иллюстрировать аудиотекст и составлять план в рисунках рассматривается как составной элемент умения интерпретации. Упражнения предлагаемой системы начинают выполнять в аудитории под контролем педагога, а затем их выполнение можно перенести в компьютерный кабинет, а частично можно выполнять и в домашних условиях (в аудитории на их выполнение для некоторых студентов понадобилось бы слишком много времени на обдумывание).

Специфичен и переход к аудированию без использования визуальной наглядности. После обучения по предлагаемой системе студентам предлагается лишь контур таблиц (без наполнения), глядя на которые они вспоминают материал или могут лучше сосредоточить своё внимание при аудировании текста.

Предложенные нами в статье методические рекомендации по обучению студентов филологического факультета аудированию текста на иностранном языке, разработанные с учетом особенностей психологической характеристики студентов данного факультета, повышают эффективность обучения данному

виду речевой деятельности. Разработанную методику можно успешно использовать на других факультетах и направлениях.

Список литературы

1. Баюкова С. Д., Карева Л. А. Методика отбора текстов и составления упражнений в учебнике по английскому языку для высшей школы // Научный электронный журнал «Меридиан». – 2019. – № 7 (25). – С. 45-48.

2. Баюкова С. Д., Карева Л. А. «Управление самостоятельной деятельностью обучаемых при подготовке к занятиям по домашнему чтению с помощью коммуникативных задач» – Текст: непосредственный // Методика преподавания языка и литературы: спецвыпуск к журналу «Филологический аспект» Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2019. – № 3 (3). – С.16-21.

3. Карева Л. А. Опора и учет родного языка в процессе иноязычного обучения // Современный ученый. – 2019. – N 1. – С. 68-72.

4. Серова Т. С. Обучение чтению в системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку // Вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Научные труды МГПИИЯ. Вып. 183. – М.: МГПИИЯ, 1981. – С.79-89.

5. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М.: Высшая школа, 1980. – 119 с.

SOME PECULIARITIES OF TEACHING AUDING FOREIGN TEXTS BY STUDENTS

Lyudmila A. Kareva
Sofia D. Bayukova
Magadan, Russia

Abstract. In the article it has been considered peculiar psychological characteristics of philological faculty students which it is necessary to take into consideration during teaching auding foreign texts. The authors have suggested the teaching method and

adaptive stage and the stage of avoiding difficulties in teaching auding foreign texts. It has to be formed the lingua-methodical readiness in order mastering auding skills. In according to peculiarities of the visual reception of information the authors have made up special tables of unsual forms and have used the means of graphic, symbolical and pictorial aids. It has been easier for students to remember contents of foreign texts being guided by visual aids. The authors have worked out the demands for foreign texts and exercises' system for taking down difficulties of philological faculty students' auding. In the article it has been presented the stages of auding teaching activities and the system of exercises with the usage of graphic, symbolical and pictorial aids.

Key words: psychological characteristics, visual aids, lingua-methodical readiness, graphic, symbolical, pictorial aids, teaching auding of foreign texts.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ ЧУВСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ МИРА И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Елена Александровна Ковынева
Евгения Вадимовна Закутько
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье на примере романа немецкого писателя П.Зюскинда “Das Parfüm. Die Geschichte eines Mörders” рассматриваются лингвистические средства, служащие для передачи ольфакторного восприятия мира, а также способы перевода этих средств.

Ключевые слова: ольфакторное восприятие, запах, лингвистические средства, перевод.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-24

Человек познаёт мир в первую очередь с помощью органов чувств. Такое восприятие называется чувственным. Несмотря на большое количество исследований, посвященных изучению репрезентации чувственного восприятия в языке и речи, особенности проявления мировосприятия в художественных текстах остаются одним из актуальных вопросов современного языкознания.

Однако слова с семантикой запаха до сих пор не становились предметом цельного комплексного исследования. По мнению отечественного филолога В. В. Мамцевой, это объясняется ограниченностью лингвистических средств, используемых человеком при описании запаха. Зачастую запах описывается через его соотношение с некой гедонистической нормой (приятные/неприятные запахи). Парадокс ситуации, продолжает лингвист, заключается в том, что физически человек способен различать и удерживать в памяти множество запахов, прочно связывая их с различными событиями жизни. Сочетание большой определенности и разнообразия запахов с недостаточной дифференциацией при вербализации делает запах парадоксальной действительностью [3, с. 28].

Запах является структурообразующим принципом романа П. Зюскинда „Das Parfüm. Die Geschichte eines Mörders“ [4] («Парфюмер. История одного убийцы»), что представляет определенные трудности при воссоздании данных единиц средствами другого языка.

Патрик Зюскинд родился 26 марта 1949 года в городе Страндберг Амбах, недалеко от Мюнхена (Германия). Он начал свою карьеру как писатель-драматург, прежде чем написал свой выдающийся роман, который позже был переведен более чем на 45 языков, на русском языке существует один перевод, выполненный Э. Венгеровой. В 2006 году вышла экранизация этого произведения (режиссер Том Тыквер).

Запах как природное явление обладает культурной семантикой. Он – «ощущение, обусловленное воздействием пахучих веществ на рецепторы слизистой оболочки носовой полости» [1, с. 74]. Главный герой романа использует запах как средство коммуникации с внешним миром. Для него мир – это система, состоящая исключительно из различного рода ароматов, потому что он мыслит только обонятельными образами. В попытках восполнить недостающий эмоциональный фон вокруг себя, он присваивает чужие запахи и при их помощи пытается проникнуть в чужой мир эмоций и манипулировать ими.

Гренуй – главный герой романа – упорядочил все запахи, создав свою неповторимую систему ароматов, семантику которых он целенаправленно использует для создания определенных эффектов, образов, воспринимаемых на чувственном уровне обонятельных ощущений.

Роман полностью состоит из слов с ярко выраженной оценочной семантикой, которые базируются на обонятельных ощущениях, например: *Das Parfüm war ekelhaft gut* / Духи были отвратительно хороши; *das hassenswerte geniale Duftgemisch* / ненавистно гениальная смесь ароматов; *Er selbst aber fand, daß er stinke, ganz widerwärtig stinke* / Сам же он считал, что воняет, отвратительно воняет.

Совершенными в романе являются ароматы красивых девушек, которые хочет присвоить себе Грену́й, при переводе которых Э. Венгерова подобрала, на наш взгляд, оптимальные эквиваленты, чтобы передать аромат девушек и вызвать у читателя верные ассоциации [2].

Ein anderer hat meine Blume abgerupft und ihren Duft an sich gebracht / Другой сорвал мой цветок и присвоил себе аромат; *den Duft des Mädchens hier in Napoule ernten zu dürfen* / имеется возможность собрать урожай аромата этой девушки здесь, в Ла Напули; *die sich mit ihrem Duft tränkte, mit ihrem herrlichen Duft, mit seinem* / который впитывал ее аромат, его – царственный аромат; *so daß nun die Herznote von Laures Geruch noch herrlicher hervortrat, ein mildes, dunkles, funkelndes Feuer* / так что сердцевина аромата – запах Лауры Риши – засверкала еще великолепнее – мягким, темным, мерцающим огнем.

В самом начале романа Э. Венгерова очень точно передаёт глагол *stinken* – вонять и существительное *der Gestank* – смрад, не заменяя их вариантами, которые имеют менее выраженную эмоциональную окраску: *auf das flüchtige Reich der Gerüche* / летучим царством запахов; *an dem der Gestank ganz besonders infernalisch herrschte* / стояла совсем уж адская вонь; *der Gestank des überquellenden Friedhofs* / вонь переполненного кладбища.

Обратим внимание на перевод таких глаголов как *duften* – благоухать, *riechen* – обонять / издавать запах; и существительных *der Duft* – аромат, *der Geruch* – запах / обоняние, поскольку эти единицы также переданы с большой степенью адекватности.

Die Quelle des Duftes / Источник аромата; *Der Geruch führte ihn sicher* / Запах надежно вел его за собой; *roch den Schweiß ihrer Achseln, das Fett ihrer Haare, den Fischgeruch ihres Geschlechts, und roch mit größtem Wohlgefallen* / чуял пот ее подмышек, жир её волос, рыбный запах ее чресел и испытывал величайшее наслаждение.

Таким образом, большинство номинаций запахов были переведены почти без каких-либо избыточных трансформаций. При подборе эквивалентов наименованиям запахов были выбраны, согласно нашему исследованию, самые

распространенные способы перевода: инверсия, опущение, грамматические и лексические трансформации, генерализация, что обусловило наиболее точное представление концепта «запах» на русский язык.

Публикация романа „Das Parfüm. Die Geschichte eines Mörders“ в 1984 году принесла Патрику Зюскинду мировую известность. Роман был в списке бестселлеров в течение десяти лет, был переведен, как мы упоминали выше, на множество языков мира, экранизирован и остается на книжных прилавках магазинов. В то же время произведение является образцовым текстом для изучения особенностей чувственного восприятия, а именно ольфакторного, так как все повествование в нем строится на метафоризации процесса обоняния.

Перспективу исследования может составить привлечение для анализа произведений других авторов, сопоставление лексики чувственного восприятия (зрение, осязание, слух) на немецком языке в переводах на другие языки, в том числе на русский.

Список литературы

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога, Минск.: Харвест, 1998. – 655 с.

2. Зюскинд П. «Парфюмер. История одного убийцы»: роман / Патрик Зюскинд; пер. с нем. Э. Венгеровой. – М.: Издательская группа «Азбука-Аттикус», 2017. – 320 с.

3. Мамцева В. В. Репрезентация ольфакторности в романтическом дискурсе: дис. … на соиск. уч. степени канд. филол. наук. – СПб., 2018. – 168 с.

4. Süskind, Patrick. Das Parfüm. Die Geschichte eines Mörders. – Zürich: Diogenes Verlag, 1994, – 304 S.

LINGUISTIC MEANS AS A METHOD OF TRANSMITTING SENSUAL PERCEPTION OF THE WORLD AND THEIR USE WHEN TRANSLATING INTO RUSSIAN

Elena A. Kovyneva
Evgenia V. Zakutko
Magadan, Russia

Abstract. In this article, based on the example of the novel by the German writer P. Suskind "Das Parfüm. Die Geschichte eines Mörders" discusses lexical means used to convey an olfactory perception of the world, as well as ways of translating these means.

Key words: olfactory perception, smell, linguistic means, translation, olfactory vocabulary.

ЧЕРТЫ ВЗАИМОНАПРАВЛЕННОГО ИНТЕРЕСА ЯПОНСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУР: ПОД УГЛОМ ЭКСПРЕССИОНИЗМА

Андрей Евгеньевич Крашенинников
Елена Владимировна Нарбут
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье дается краткий обзор причин взаимонаправленного интереса между культурой Востока и экспрессионизма как феномена культуры Запада на примере коана и абсолютной метафоры.

Ключевые слова: дзен-буддизм, коан, экспрессионизм, абсолютная метафора.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-25

То, что в метафизике экспрессионизма отразилась глубокая симпатия к культуре Востока, было замечено исследователями уже в годы бурного расцвета этого направления. Евгений Иванович Боричевский, советский и белорусский литературовед и переводчик, уже в1922-м году отмечает, что одной из важных черт экспрессионизма становится сомнение в превосходстве европейской культуры над другими цивилизациями и отсюда «небывалый ещё интерес к духовным достижениям не-европейских народов». Он считает, что экспрессионист как творец исходит из фактов своего духовного видения, и уточняет: «Бывают эпохи, когда в искусстве преобладает духовное видение (искусство Востока), и когда преобладает внешнее телесное видение (греческое искусство, начиная с эпохи Аполлона Тенейского)» [цит. по: 4, с. 452–457].

К схожим выводам приходит В. Д. Седельник в своих рассуждениях о религиозности экспрессионизма: «Теологическая топика в этой художественной системе включает в себя духовные ценности, символику и мифологемы не только христианской культуры, тоже отнюдь не однородной, но и так называемую восточную мудрость…» [6, с. 483].

Об интересе многих экспрессионистов к древнему Востоку говорит и Н. С. Павлова, называя в том числе и Г. Гейма: «В 1911 году Гейм записался в Восточный семинар Берлинского университета, пожелав стать переводчиком с

японского. Средоточием интереса была для него восточная древность…» [2, с. 20].

В этом кросс-культурном контексте особо выделяется, на наш взгляд, фигура экспрессиониста Клабунда. С одной стороны, как отмечает М. Зоркая, он переложил на немецкий язык многие стихи японских и китайских поэтов [6, с. 274]. С другой стороны, его творчество стало своеобразной визитной карточкой немецкого экспрессионизма для японского читателя. Ким Рёхо пишет: «Первым проводником немецкого экспрессионизма был известный писатель Мори Огай, получивший образование в Германии. В 1914 он опубликовал в журнале «Варэра» («Мы») свои переводы стихотворений Клабунда» [6, с. 689].

На чём же основан такой взаимонаправленный интерес культуры Востока и экспрессионизма? Ответ на этот вопрос, на наш взгляд, необходимо искать в некоторых чертах дзен-буддизма и метафизики экспрессионизма, которые находят своё отражение в духовных и творческих практиках, таких как **коан** в дзэн-буддизме и **абсолютная метафора** в экспрессионизме.

Как отмечает Н. В. Пестова, экспрессионистская абсолютная метафора – это не просто соединение понятий, основанное то на “сходстве несходного”, а субъективное эмоциональное соположение чужеродных сущностей. Метафора становится *способом мышления о предмете*. От традиционной метафоры, в основе которой лежит аристотелевская идея о жестком разделении правил мышления и риторических приемов, абсолютная метафора отличается тем, что она, хотя и остаётся фигурой переноса, касается не изображаемого объекта, а изображающего субъекта, т. е. построена не по принципу объективного сходства/несходства объекта и образа, а на основе чувства и отношения поэта к объекту. Абсолютная метафора в большей степени характеризует самого автора и его специфическое видение объекта изображения. Логическая связь между изображаемым объектом и объектом сравнения становится несущественной. На первый план выдвигаются *познавательная функция* абсолютной метафоры и ее *моделирующая роль*. В экспрессионизме метафора не просто актуализируется и

становится главенствующим способом поэтического высказывания, но и моделирует сущность всего эстетического концепта конкретного автора или целой школы, направления [6, с. 21–22], [3].

При этом когнитивная функция абсолютной метафоры не приемлет привычных на тот момент европейскому мышлению логических построений. Метафизика экспрессионизма тяготеет к «философии жизни» как антропологическому направлению в противовес сциентистскому. Одним из главных противников и для неокантианской «философии жизни» и для экспрессионизма становятся **рассудок** и **понятие** [6, с. 580].

В качестве яркого примера абсолютной метафоры Н. В. Пестова приводит заключительную строчку из пятой редакции стихотворения Г. Тракля “Untergang” (в переводе В. Вебера «Гибель», в переводах М. Белорусца и Д. Раскина «Закат») “O mein Bruder klimmen wir / blinde Zeiger gen Mitternacht” (Подстрочник: О мой брат взбираемся (карабкаемся) мы / слепые стрелки к полночи) [5, с. 220, 221, 578, 579]. По мнению Н. В. Пестовой, даже владея индивидуальными авторскими кодами поэта, интерпретатор поставлен перед сложнейшей задачей, решение которой покидает сферы риторики, стилистики, теории и практики перевода, и обращается к мышлению, познанию, сознанию, к специфическим концептуальным системам. «Очевидно, что в метафорах, подобных метафоре Г. Тракля, кроется ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа, актуального для периода коренного перелома в жизни и искусстве» [3].

Считается, что значительное количество экспрессионистских стихотворений написаны как одна развёрнутая абсолютная метафора. Одно из таких – “Geburt” («Рождение») Г. Тракля. Процитируем первую строфу стихотворения, которую, на наш взгляд, можно рассматривать как самостоятельную абсолютную метафору:

Gebirge: Schwärze, Schweigen und Schnee.

Rot vom Wald niedersteigt die Jagd;

O, die moosigen Blicke des Wilds. [7]

(Подстрочник: Горы: чернота, молчание и снег. / Красная из леса спускается охота; / О, мшистые взгляды зверя.)

А теперь процитируем один из дзякуго, так называемую «завершающую фразу», выражающую суть коана, по своей поэтике удивительно схожую с экспрессионистской абсолютной метафорой:

不芽枝上金鳥_翔

無影樹邊玉象圍繞

Fubu shijo kimpo kosho,

Muyo juhen gyokuzo in'yo

Над ветвями, лишенными почек,

Парит золотая птица феникс,

Вокруг деревьев, не отбрасывающих теней,

Бродит нефритовый слон. [8]

Коан, как отмечает А. С. Майданов, представляет собой чрезвычайно интересный, колоритный, динамичный и, можно сказать, живой феномен мысли, который порождает активно работающее мышление автора, а затем он побуждает к интенсивной творческой активности мышление слушателя.

Сравнивая европейское диалектическое мышление с буддистской духовной практикой и находя в них общие черты (противоречивость, разнообразие, динамическое единство, взаимосвязь и взаимоотрицание, острую полемичность), А. С. Майданов определяет и различия, но не разъединяющие, а объединяющие Восток и Запад: «Европейская теория диалектического мышления была разработана на основе рационального европейского мышления, и ее создатели смогли сформулировать довольно развитую логику этого мышления - диалектическую. Но вне поля их исследований осталось

динамичное, по большей части интуитивное мышление представителей восточного диалектического мышления, в котором имеется немало других способов и приемов диалектической мысли. Их выявление может помочь обогащению теории и практики этого мышления и тем самым сможет показать, что европейская и восточная традиции находятся в данном вопросе в отношении взаимной дополнительности» [1, с. 318–319].

Вполне вероятно, что для японского читателя начала XX века экспрессионистский текст мог восприниматься менее экзотично из-за схожих черт с привычным коаном («Экспрессионизм нашёл благодатную почву в Японии. Абстракция, усиление субъективно-эмоционального начала, характерные для его эстетики, изначально присутствуют в японском искусстве» [6, с. 689]). А для европейского читателя того времени экспрессионистский текст, как и японский коан, мог восприниматься и непонятно, и непривычно. Однако развитие кросс-культурных контактов литератур Востока и Запада за прошедшие десятилетия намного снизили уровень экзотичности этих явлений.

Список литературы

1. Майданов А. С. Коаны чань-буддизма как парадоксы // Противоположности и парадоксы (методологический анализ). – М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2008. – С. 318–353.
2. Павлова Н. С. Поэзия Георга Гейма // Гейм Г. Небесная трагедия: Стихотворения. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – С. 5-28.
3. Пестова Н. В. Экспрессионизм и “абсолютная метафора” // Поэзия авангарда. – URL: http://avantgarde.narod.ru/beitraege/ed/np_metafora.htm (дата обращения: 10.10.2020).
4. Русский экспрессионизм: Теория. Практика. Критика / Сост. В. Н. Терехина. – М.: ИМЛИ РАН, 2005. – 512 с.
5. Тракль Г. Стихотворения. Проза. Письма. – СПб.: Symposium, 1996. – 640 с.

6. Энциклопедический словарь экспрессионизма / Гл. ред. П. М. Топер. – М.: ИМЛИ РАН, 2008. – 740 с.
7. Deutsche Lyrik. Von Luther bis Rilke // Deutsche Lyrik. Von Luther bis Rilke [CD-ROM]. – Direktmedia Publishing GmBH, 2005. – (16 MB RAM; SVGA; Windows 95/98/ME/NT/XP/2000).
8. Zenrin Kushu, Антология дзэнских фраз, Дзякуго // «Восходящая Звезда» (Myojo-Ryu). – URL: http://www.myojo.ru/bibl/lib/64-zenrin_82.html (дата обращения: 10.10.2020).

FEATURES OF MUTUAL DIRECTIONAL INTEREST OF JAPANESE AND GERMAN LITERATURE: IN TERMS OF EXPRESSIONISM

Andrei E. Krasheninnikov
Elena V. Narbut
Magadan, Russia

Abstract. The article provides a brief overview of the causes of reciprocal interest between the Orient culture and expressionism as Occident cultural phenomenon on the example koan and absolute metaphor.

Key words: Zen Buddhism, koan, expressionism, absolute metaphor.

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ КАК РАЗВИВАЮЩИЙ КОНТЕКСТ

Евгений Евгеньевич Крашенинников
г. Москва, Россия

Аннотация. Автор рассматривает эффективность культурных практик, погружающих человека в значимое, сложное, противоречивое содержание, в то же время создающих диалектическое проблемное поле. В статье раскрывается характеристика культурных практик с точки зрения обеспечения их интеллектуального и личностного развития человека.

Ключевые слова: культурные практик, влияние культурных практик, психические проблемы человека, виды культурных практик, развитие.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-26

Психология оформилась как наука во второй половине XIX века; в общую культуру психология вошла после Первой Мировой войны; в виде массовых практик – после Второй Мировой войны. Можно ли достоверно сказать, что в результате широкого применения достижений психологической науки в развитии и лечении детей и взрослых стало меньше людей с психологическими болезнями? Развитие любой науки и практической деятельности предполагает близкую или отдалённую практическую успешность в изучаемой области. Например, развитие стоматологии как области медицинской науки и практики не предполагает пока исчезновение кариеса вообще, но социум вправе надеяться на то, что люди, хотя и лечиться станут чаще, но страдать меньше.

Невозможно объективно ответить на вопрос об успешности психологических практик по сравнению с предшествующими веками, так как мы не можем с помощью тех же диагностических методов, которыми пользуется современная психология, изучить людей прежних времён; можно только выстраивать гипотезы на основании косвенных источников (например, на основе исторических документов, реконструируя психологические особенности очень специфической выборки, или художественной литературы,

доверяя аналитическим способностям писателей и выбирая тех, которые, хотя и в разной степени, но более направлены на отражение реальности, а не только собственного бессознательного). К примеру, среди героев О. де Бальзака, И. С. Тургенева, У. Теккерея, Г. Джеймса, Д. Лондона и т.п. больше людей с психическими или психологическими проблемами, чем сейчас? Нужен ли был психолог Евгению Онегину – или А.С. Пушкину?

В настоящее время психологи обслуживают миллионы людей, у которых обнаружены психологические проблемы: причиной может быть как усовершенствование диагностики и обнаружение ранее скрытых проблем, так и эффективность работы психологов по убеждению людей, что их поведение, ранее относимое к обычному (в пределах психологической нормы, то есть когда человек сам ответственен за решение жизненных задач и может с ними справляться), на самом деле является психологической болезнью и требует длительного и дорогостоящего вмешательства специалиста. То, что раньше называлось ленью, теперь может быть отнесено к начальным стадиям депрессии; человека, раньше оцениваемого по моральным критериям (нехороший человек, думающий только о себе и манипулирующий окружающими), называют невротиком, а, значит, нуждающимся не в порицании, а в сочувствии и лечении.

Психологическая болезнь предполагает вмешательство специалиста, когда человек сам не способен справиться с окружающими проблемами; неспособность оценивается до начала целенаправленной и систематической работы с клиентом и исходит из предшествующего его опыта проживания проблем. При этом всегда можно предположить, что человек использовал не все способы и раскрыл не весь свой потенциал. Когда сам человек может справиться с трудностями, при этом менять способы решения, ошибаться, искать новые способы, он является здоровым. Речь идёт именно о принципиальной возможности, а не реальной успешности; человек может просто не хотеть прикладывать усилия, но при этом нельзя вести речь о его психологической неспособности вообще. Такой человек находится в пределах

психологической нормы, хотя он переживает и страдает; но ему не требуется специалист-психолог. Психологически здоровый человек – это тот, кто может переводить проблемы в задачи, для кого неудачи в жизни, в работе, в семье – это не проблемы для переживания, а задачи, и требуется искать способы, чтобы эти задачи решить. Психология же XX века в множественных вариантах психотерапевтических практик программировала инфантилизм взрослого человека, делая его заложником каузальности (детской, социальной, биологической).

Если же предположить, что в наше время произошло не увеличение количества психологических заболеваний, а переименование здоровых состояний в болезненные, то возникает вопрос о том, как решались психологические проблемы до появления психологии как науки и массовой практики. Как должны были выглядеть практики, погружение в которые развивать способности человека, позволяющие выстраивать целеполагание, планировать, искать средства решения, выдвигать альтернативные гипотезы в области предвосхищения и т.п.?

Такие практики, во-первых, должны были по необходимости быть естественными, то есть не ставящими перед собой целей психологических, и, во-вторых, культурными, оснащёнными системами средств, чтобы иметь возможность быть интериоризируемыми. Эффективными тогда становятся такие культурные практики, которые погружают человека в значимое, сложное, противоречивое содержание, в котором он оказывается перед необходимостью делать самостоятельный выбор, то есть создающие диалектическое проблемное поле – это обеспечивает и интеллектуальное и личностное развитие [7].

Развивающая культурная практика структурирует взаимодействие данного человека и того, что является по отношению к нему противоположным: не-Я, конструируя новую ситуацию, в которой противоречие будет преодолено. При этом необходимо, чтобы противоположности не уничтожали друг друга: либо для Я нет другого (аутизм в клиническом случае, интеллектуальная центрация в более общем), либо для Я

есть только другой (крайний случай – пребывание в ситуации гипнотического внушения или в подчинении насильнику, более массово – конформизм в разнообразных его видах). Нормальная психологическая жизнь психически здорового человека состоит в диалектическом опосредствовании противоположностей Я ↔ не-Я. Развитие происходит в процессе изживания центрации и конформизма, происходящем двумя путями: через понимание необходимости других точек зрения (понять, что они возможны и после понять их существо; так как если они разные, то их всегда несколько, поэтому выбор всегда остаётся за самим человеком) и через понимание неважности разных точек зрения (в случае наличия объективного – не индивидуального – знания, носителем которого не является кто-то конкретный, и которое не зависит ни от моей, ни от чужой точки зрения). Тогда в развитии человека особую роль приобретает погружение в области, где явно проявляется или «иное», или «объективное».

Можно выделить три культурные практики, которые в разные эпохи задавали контекст развития.

Первая культурная практика: создание произведений искусства и их восприятие и понимание [1], [3]. Если человек создаёт произведение искусства, то он ищет и находит новые, тонкие средства, чтобы выразить самого себя. В этой деятельности происходит поиск себя, поиск новых средств самовыражения, происходит процесс понимания себя и самопознания, стимулируется выражение скрытого и глубинного. В результате изменений появляются новые способности, которые будут влиять и на внехудожественную жизнь. В процессе восприятия произведения искусства, если оно предполагает не простое зрительное или слуховое наслаждение и поиск созвучного самому себе (в этом случае человек не меняется), а попытку выстроить понимание, что именно хотел сказать автор, что конкретно пробовал выразить сложными средствами, какие предъявлял неизвестные заранее смыслы и не похожие на смыслы воспринимающего. Это процесс развития мышления, а оно уже помогает и в ситуациях жизни обыденной: после проб осмысления Босха и

Блейка семейные проблемы покажутся менее загадочными и недоступными уму. Разумеется, такой процесс не может происходить в постмодернистском контексте, когда конкретные смыслы перестают быть важными, «всё может быть всем» и индивидуальное прочтение оказывается приоритетным.

Вторая культурная практика, ранее игравшая принципиально более важную роль как в процессе образования, так и обыденной коммуникации: философия [4]. Когда Платон и Аристотель философствовали с учениками в Академии и Ликее, то это была не просто практика изучения сложных онтологических или гносеологических вопросов, но практика развития своего мышления, а значит, развития способности в будущем и настоящем решения своих собственных проблем – в том числе и внутренних, психологических.

Третья культурная практика, за которой практически всегда признаётся очевидный психотерапевтический эффект – религия. Но религиозная практика является не просто терапевтической, но и развивающей (хотя и не ставит такую цель; как и у искусства с философией прямой целью не является развитие способностей человека) [5]. Верующий всегда развивается, всегда меняется, потому что понимает, что спасение его зависит от него самого, и необходимо в каждой ситуации принять правильное решение. Погружая человека в ситуацию, когда каждое решение становится принципиально важным, и ответственность за поступок ложится исключительно на него, религия выводила из зоны комфорта и стимулировала изменения.

Продуктивное мышление эффективнее всего развивать у ребенка. Для взрослого возраста у психологии нет продуманных системных, известных четких технологий; у взрослого человека мышление намного труднее изменить [2]. Развитие мышление противоречит взрослому мироощущению, оно дискредитирует себя в собственных глазах. Развивать мышление – это решать задачи, которые не можешь решить; другого способа развития мышления нет. А, значит, надо выходить из зоны привычного и предсказуемого; взрослый, сложившийся, состоявшийся человек должен признать, что что-то сейчас что-то не может, на что-то не способен, а другие при этом могут и способны; и,

значит, необходимо меняться. Взрослый воспринимает себя как законченного, сколько бы ни утверждал, что он всегда развивается; надо не на словах признавать, что все люди развиваются, а в реальных своих трудных действиях, когда нужно принципиально измениться. Погружение в естественные (не затрагивающие достоинства взрослого человека необходимостью делегировать ответственность за собственные изменения специалисту) культурные практики – философия, религия, искусство – может выполнять роль практической психологии без употребления этого термина; оно позволяет интенсивно развивать способность мыслить: видеть реальность, какая она есть, находить способы решения задач, предупреждать свои ошибки и ошибки других, видеть сложную реальность во всём объёме, ставить правильные, разумные цели, анализировать результаты, достигая самоакутуализации [6].

Список литературы

1. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество // Веракса Н. Е. Диалектическое мышление. – Уфа: Вагант, 2006. – С. 158-187.

2. Крашенинников Е. Е. Диалектическое мышление и развитие взрослого человека // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. – 2029. – № 3 (49). – С. 71-83.

3. Крашенинников Е. Е. Творчество и диалектическое мышление // Крашенинников Е. Е. Вопросы диалектической психологии: курс лекций. – М.: МГПУ, 2017. – С. 5-20.

4. Крашенинников Е. Е. Программа «Философия» // Крашенинников Е. Е. Развитие диалектического мышления. Задачник. – [б.м.]: Издательские решения, 2019. – С. 170-175.

5. Крашенинников Е. Е. Развивающая догма // Диалектическая психология. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. – С. 64-71.

6. Крашенинников Е. Е. Самоактуализация человека в процессе развития диалектического мышления // Крашенинников Е. Е. Вопросы диалектической психологии: курс лекций. – М.: МГПУ, 2017. – С. 28-41.

7. Veraksa N., Belolutskaya A., Vorobieva I., Krasheninnikov E., Rachkova E., Shiyan I., Shiyan O. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results // Psychology in Russia: State of the Art. Vol. 6, Issue 2. – Moscow, 2013. – P. 65-77.

CULTURAL PRACTICES AS A DEVELOPMENTAL CONTEXT

Evgeny E. Krasheninnikov
Moscow, Russia

Abstract. The author examines the effectiveness of cultural practices that immerse a person in a meaningful, complex, contradictory content, meanwhile creating a dialectical problem field. The article reveals the characteristics of cultural practices in terms of ensuring their intellectual and personal development.

Key words: cultural practices, the influence of cultural practices, person`s mental problems, types of cultural practices, development.

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ИЕРОГЛИФИКЕ

Ли Хайся
г. Муданьцзян, КНР

Аннотация. Обучение китайским иероглифам является важной частью обучения китайскому языку. Для обучающихся, использующих китайский в качестве второго языка, китайские иероглифы являются инструментом, который необходимо освоить. При этом сложность изучения иероглифов – это тоже объективный факт. На основе анализа подходов к изучению китайских иероглифов необходимо обобщить их содержание и принципы обучения. В статье обобщаются существующие проблемы обучения китайским иероглифам (полифоны и омофоны; тон и ориентир на транскрипцию пиньинь при изучении китайских слов), предлагаются соответствующие подходы к обучению (изучение ключевых элементов иероглифа и умение их распознавать; использование аудиовизуального метода; выполнение комбинированных упражнений на освоение структуры иероглифов, на отработку верного написания знаков). Кроме того, автор подробно анализирует аспекты графической и фонетической сторон иероглифического знака (происхождение знаков от пиктограмм), его значения и культуры, а также акцентирует внимание на том, что изучение китайской иероглифики способствует лучшему усвоению китайского языка и пониманию китайской культуры.

Ключевые слова: китайский иероглиф, пиньинь, радикал, порядок штрихов, структура компонентов.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-27

汉字教学研究

李海霞

牡丹江，中国

摘
要：汉字教学是汉语教学的重要组成部分，对于以汉语为第二语言的学习者来说，汉字是必须掌握的工具。但是汉字难学也是客观事实。在分析学习汉字重要性的基础上，归纳汉字教学的重要内容及原则是非常必要的。进而总结出汉字教学存在的问题，提出相应的教学对策，从字形、字音、字义及文化等方面详细剖析。坚定信念，要想学好汉语，更好的理解中国和感受中国文化的魅力，就一定要好好学习汉字。
关键词：汉字教学；多识少写；笔画笔顺；部件结构

汉字教学是汉语教学的重要组成部分，对于以汉语为第二语言的学习者来说，汉字是必须掌握的工具。对于俄罗斯学生来说，由于他们从小到大接触到的都是表音文字，而汉字是形意文字，因此，学习起来困难较大，有些人还因此产生了畏难情绪。作为汉语教师，应该在教育观念和教学实践中，高度重视这个问题，探索有效途径，激发学生学好汉字的兴趣和信心。

一、学习汉字的重要性

1、在汉语中,句子是言语沟通的最小单位,词是构成句子的最小单位,汉字是构造词的最小单位。汉字是单音节词,每个汉字都有其独立的意义,词的产生是由字与字的结合,词又可以成句,这就是从简单有限的字得出无限数量的句子[郭闪闪22]。可见,汉字是汉语系统中最基本的,不可或缺的重要组成部分。学好汉字，才能扩大言语交流范围，才能学习汉语其他课程，才能读书、看报和进行一些书面文字交流，提高汉语的交际能力。

2、汉语中有很多多音字、同音字。比如一个jiàn的读音，可以有六个汉字与之对应：见、件、荐、建、健、渐，zuò的读音可以有四个汉字与之对应：做、作、坐、座，这一组都是同音字。又比如背（bēi）书包、背（bèi）生词，假（jiǎ）如、放假（jià），好（hǎo）吃、爱好（hào）这一组是多音字。这些多

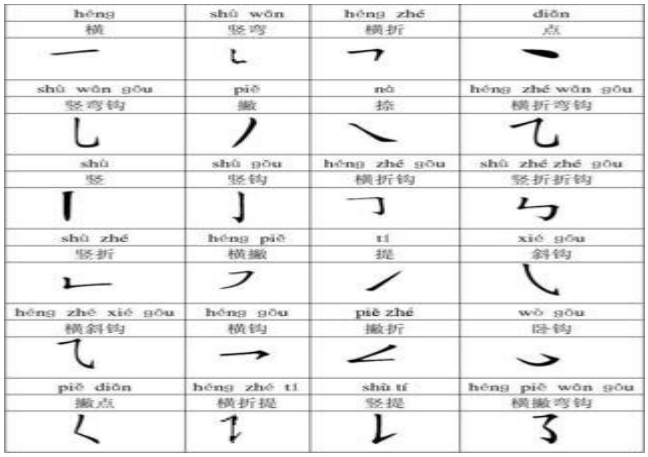
音词、同音词容易让人产生误解。如果只通过读音，并不能进行分析判断，只能够通过书写汉字来分辨。所以，一定要重视汉字，要学会汉字。

3、每一种文字，不仅传递文化，而且承载文化。学习汉字的目的，不仅仅是为了语言的沟通和传递信息,最重要的是要了解汉字背后蕴藏的中国文化。从刻在龟甲兽骨上的简单的文字开始，到金文、篆文的圆润繁复的字形，再到隶草行楷那或飘逸如画、或沉稳庄重、或含蓄内敛，或个性飞扬的字的艺术，汉字的魅力也吸引了很多人去研究它。虽然到了今天，我们使用了简体字，但依然可以体会到汉字严谨的规律性和完整的系统性。

4、俄罗斯学生从小接触的都是拼音文字，已经形成了独特的认知习惯、思维方式，在学习汉语方块字的时候，必然要改变固有的认知习惯和思维方式，虽然过程有可能很困难，但这一跨文化体验的过程，也必然丰富了认知，锻炼了思维。

二、汉字教学的基本原则

1、汉字教学的重点内容。包括汉字构型知识和结构方式。汉字构型知识主要包括汉字的基本构成要素，包括笔画，笔画是组成汉字的最小单位，是汉字构成的线条，也是学生书写汉字的起点。如下图：



有八种基本笔画是必须掌握的，点、横、竖、撇、捺、提、折、钩。部件也有很多，如氵、艹、口、山、彳、门、宀、辶等等。其中结构方式包括独体、合体及合体字的结构方式。

2、汉字教学的基本原则。由于本文是针对成年大学生进行的汉语教学研究，所以，与对中小学生进行的汉字教学有很大区别。根据大学生汉语学习水平的差别，可以采取不同的教学原则。对于刚刚接触汉语的初级学习者，本着先认后写，多识少写的原则。对于中级学习者，采用多识少写的原则。对于高级学习者来说，汉字都已经熟练掌握了，读写基本能同时进行了。

三、汉字教学中存在的问题

1、母语负迁移影响。俄语是拼音文字,与汉字属于完全不同的体系,对于刚刚接触汉语的俄罗斯学生来说,虽然掌握汉语拼音的声调也有一定的难度，但是学习汉语拼音比学习汉字容易得多，他们会比较喜欢接触汉语拼音。当然汉语拼音是学汉语的基本工具，这是很好的开始。但是有些人在读生词或者课文的时候完全依赖于汉语拼音，对汉字比较排斥，还有些人在听写的时候，完全用书写汉语拼音来代替汉字，这就不是太好了。

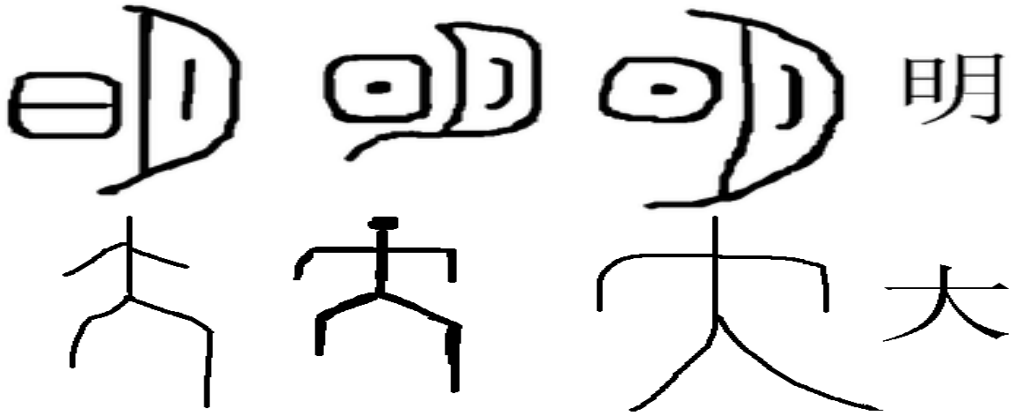
2、只认不写。因为汉字的笔画、笔顺和间架结构比较复杂，所以有些人看到汉字就很犯难。再加上初级阶段还有拼音辅助认字阅读，所以，有些学生认为只要大体认识汉字就可以了，干脆就放弃书写汉字了。这是非常错误的学习方法，不利于记忆汉字，也不利于深入理解词语句段的含义，久而久之，学习过程中的挫败感增加，会产生厌学心理，导致恶性循环。尤其是到了中级后期阶段和高级阶段，汉语拼音很少或基本不会出现在课文中了，到那时就会有一种看天书的感觉，真的是很难继续学习下去了。

3、书写错误。相对于拼音文字，汉字书写起来比较复杂，有些人缺乏耐心，不能做到认真观察，当然会出现很多书写错误，就是高级阶段的学生，如果粗心，也会出现很多书写错误。例如笔画增减，交接关系混淆；部件误用；结构错位，不能表现出汉字的方形结构特点。另外还有些学生喜欢用类似于画画的形式来描摹汉字。

四、汉字教学策略研究

1、充分利用现代媒体设备进行汉字教学。可以通过现代的汉字书写技术把汉字按照笔画的顺序进行拆分并配以读音,在多媒体课件上进行演示。如“大”这个字在媒体课件中就可以进行拆分演示,先写“横”，后写“撇”，最后写“捺”,为了让学生记住每一笔画,可以按照不同的颜色来展现，再配上准确地发音，听觉和视觉的刺激，能帮助学生识记汉字。教师还可以找一些关于汉字小故事的视频，这些小视频形象而简单，可以直观的向学生展示汉字的含义，引起学生对汉字的兴趣。

2、根据字形特点进行教学。汉字是由象形文字发展而来的，汉字字形现在还保留着某些象形特征。所以，汉字往往能见形知义。如果能从字形着手，向学生解释汉字与其所表示的意义关系，能够帮助学生理解汉字、记忆汉字。

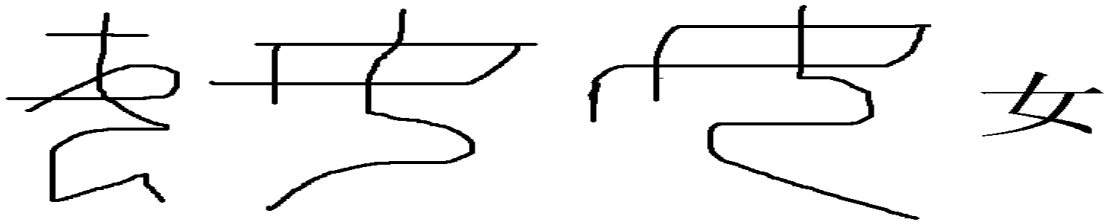


在教“雨”字时，“雨”——

字形看上去是从天上掉下的水，老师在旁边配以象形字。“明”字有两部分独体字构成,它不是太阳的意思也不是月亮的意思,它是取两者独体字共同的含义为光明有光的意义。在教“大”字时，是一个人正面站立伸开双臂形，人们认为双手平伸尽力张开是很大的，所以用这个形状代表“大”的意义。

3、根据字音特点教学。汉字中的形声字可以用这一方法进行教学。就是从形声字的声符找出它与该字语音上的联系。例如，学生学过“青草”的“青”，在教学“清、晴、请”等字时，可以引导学生注意这些字之间声音上的联系。清、晴、请是形声字，声音都是qing，只是声调不同，清，是第一声，qing，有水，意思是水很干净，晴，是第二声，读qing，意思是有太阳的意思，而请，是第

三声，表示用言语请别人做事[崔永华
96]。这样的方法，可以使学生举一反三。
4、根据字义特点教学。根据组成汉字的各个部分意义来解释汉字。例如形声字的形旁有表义的功能，可以根据形旁的意义属性，引导学生对字义进一步了解。同时对认识字形，增强结构观念，也能够其一定的作用[崔永华
98]。例如，教学“海”字时，可以跟学生讲明，三点水是形旁，是从汉字的水演变而来的，凡是有三点水的汉字，大多与水有关。可以给学生归纳出有三点水的汉字，例如“江、河、湖、浪”等等，这样就会记忆深刻了。
5、根据文化特点教学。中国汉字有很多体现文化内涵的,就如最常见的“男、女”来谈谈他们背后的文化意义。



男有两部分构成“田”和“力”,这是在说明古时候男人主要在田地里从事农耕活动,体现的是男性在古代社会的地位,“女”甲骨文形意为女性在跪着操持家务的样子,所以“女”字多含褒义,与美好的东西有关,二者背后的含义就隐射出为什么中国古代社会要有男尊女卑的说法[刘欣梅
27]。这样讲解汉字，可以使学生产生兴趣，深刻理解并且不易于忘记。
6、指导汉字书写。这一环节，需要教师给学生提供正确的书写范例，可以在课件中演示书写笔画的起笔和停笔的方法，也可以教师板书演示。总之，要本着让学生观察正确书写过程，熟练书写的目的进行耐心指导。
（1）指导学生认识并书写汉字基本笔画，掌握起笔、运笔和停笔。然后给出每节课需要书写的汉字，让学生说出基本笔画，比如，“文化”一词，文有四笔，点、横、撇、捺，化有四笔，撇、竖、撇、竖弯钩。
（2）然后指导学生笔顺要正确，笔顺正确的汉字书写过程是流畅的，否则很别扭。

（3）指导学生掌握汉字结构。汉字从形体上可以分为独体和合体两种。一般来讲，独体字在结构上应注意各笔画的长短、平斜以及如何交叉等问题，应该着重练习易错字易错的部位、各笔画间的结构关系；而合体字则要强调各部分间的大小及位置关系。在田字格中书写汉字，能感受汉字的方块特点和各个结构之间的关系，是最佳的练习选择。

（4）部件练习。在博雅汉语初级阶段的课本和与之配套的练习册里，有部件练习的内容。如拆分已有汉字部件，根据已有部件写若干汉字，写出包含相同部件的汉字并注音等等。这些练习可以充分训练学生的汉字部件意识。

中国有一句古话：字如其人。不是说一个人写的汉字和他的外表相像，而是说这个人的字迹中，透着他的气质、谈吐和精神面貌。这就是汉字的魅力。所以，要想学好汉语，更好的理解中国和感受中国文化的魅力，就一定要好好学习汉字，不仅会认，还要会写，而且要能正确书写。

参考文献：

1、郭闪闪，“拼装法”在对外汉字教学中的应用研究.湖南大学，2019年，22

2、崔永华、杨寄洲，对外汉语课堂教学技巧.北京语言大学出版社，2010年, 96、98

3、刘欣梅，对俄罗斯学生的汉字教学方法研究.黑龙江大学，2014年, 27

RESEARCH OF THE METHODS OF TEACHING THE CHINESE CHARACTERS

Li Haixia
Mudanjiang, China

Abstract. Learning Chinese characters is an important part of learning Chinese. For learners using Chinese as a second language, Chinese characters are a tool to master. Moreover, the difficulty of studying Chinese characters is also an objective fact. Based on the analysis of approaches to the study of Chinese characters, it is necessary

to summarize their content and teaching principles. The article summarizes the existing problems of teaching Chinese characters (polyphones and homophones; tone and reference for pinyin transcription when learning Chinese words), suggests appropriate approaches to teaching (studying the key elements of the character and the ability to recognize them; using the audio-visual method; performing combined exercises to master the structure of characters, to practice the correct spelling of signs). In addition, the author analyzes in detail the aspects of the graphic and phonetic aspects of the hieroglyphic sign (the origin of signs from pictograms), its meaning and culture, and also focuses on the fact that the study of Chinese characters contributes to a better mastering of the Chinese language and understanding of Chinese culture.

Key words: Chinese character, pinyin, radical, stroke order, component structure.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Р.М. РИЛЬКЕ

Елена Леонидовна Лысенкова
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье автор рассматривает значимый эстетический элемент в произведениях немецкоязычного поэта Р. М. Рильке – морфологические средства. Аффиксальные и корневые повторы в стихотворениях Рильке участвуют в построении художественного текста, в формировании художественных образов и являются частью интенции поэта.

Ключевые слова: прагматический и эстетический потенциал, уровни языка, морфологические средства, морфемный повтор, аффиксальный и корневой повтор, функции повторов.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-28

Предназначением любого художественного произведения является его воздействие на интеллектуальную и эмоциональную сферу читателя (прагматическая функция) и получение у него эстетической реакции на прочитанное (эстетическая функция). Прагматический и эстетический потенциал художественного произведения – это сложный многоаспектный комплекс, который выражен в тексте абсолютно всеми уровнями: фонетическим, морфологическим, лексическим и т.д. Наиболее часто в работах лингвистов и передоведов рассматривается звукопись, лексика, стиль произведения, в то время как морфологические средства достаточно редко являются предметом рассмотрения исследователей.

Мы обратимся к морфологическим средствам эстетической значимости и остановимся на морфемном повторе, так как этот прием может выполнять в художественном тексте несколько важных функций, а именно текстообразующую и стилеобразующую функцию. Как справедливо отмечают исследователи, «морфологические средства, в отличие от синтаксических и лексических, дают значительно меньше эмоционально-экспрессивных окрасок

и значительно меньше отклонений от языковой нормы, ибо морфологический уровень языка проявляет большую устойчивость по отношению к разным функциональным стилям, разным жанрам и типам речи (устной и письменной)» [1, с. 134]. Однако, отметим то обстоятельство, что морфемные повторы, корневые и аффиксальные, как часть авторского замысла, обладают в тексте достаточно высоким эстетическим потенциалом: они позволяют говорить о своеобразии художественных текстов вообще и об особенностях стиля конкретного автора, в частности.

Использование повторяющихся морфем в поэтическом или прозаическом тексте закономерно. Повторяющиеся морфемы участвуют в построении художественного текста, в формировании художественных образов и являются частью авторской интенции. Как отмечал В. В. Виноградов, «язык <…> как бы весь опрокинут в тему и идею художественного замысла» [2, с. 149]. К данному высказыванию добавим, что абсолютно все элементы художественного произведения, использованные автором на фонологическом, морфологическом или лексическом уровне, являются «носителями смысла и внеэстетических ценностей и, следовательно, составными частями содержания» [5, с. 114].

Прием морфологического повтора, на наш взгляд, невозможно рассматривать в отрыве от контекста. Поэтому для наглядности обратимся к отдельным произведениям немецкоязычного поэта Р. М. Рильке. Сравнивая прием морфемного повтора с другими особенностями творчества Р. М. Рильке, влияющими на эстетический и прагматический потенциал его произведений, мы позволим себе высказать предположение, что морфемные повторы в системе поэтического языка Рильке не были столь используемы, как, например, синтаксический параллелизм или разнообразные образные средства. Этот факт объясняется, как мы полагаем, тем обстоятельством, что Рильке был мастером слова и как истинный творец свободно обращался с обогащенными словами языка. В случае если морфемный повтор был контекстуально обусловлен и необходим, поэт прибегал к нему, в других случаях находил иное интересное

решение, что неизменно придавало произведению особый колорит и выразительность.

Наличие морфемных повторов в произведении, как мы уже упомянули выше, не случайно. Повтор аффиксальных морфем напрямую связан со значением слова и словообразовательного элемента. «Обобщенное лексико-категориальное значение словообразовательного элемента (или его вариантов) в каждом конкретном случае вместе со значением производящей основы создает семантическую мотивированность производного слова, которая в большей или меньшей степени поясняет его значение» [3, с. 6]. Рильке использовал в произведениях повтор как корневых, так и аффиксальных морфем. Сравним повтор неотделяемых глагольных префиксов zer- и ver-: Was ist Rom? / Es *zerfällt*. / Was ist die Welt? / Sie wird *zerschlagen*… ("Wir bauen an dir mit zitternden Händen").

Префикс zer- – продуктивный, частотный, имеет в данном контексте свое первостепенное значение разделения, разрушения, раздробления. Следовательно, глаголы "zerfallen" и "zerschlagen" мотивированы семантикой их префикса.

Аналогичны случаи повтора неотделяемого продуктивного префикса ver- в других стихотворениях поэта, например, *verwirrt, verschwinden, verbergen* ("Leda") или *verwirrt, verbarg, verwöhnten* Park, *verschränkte (*"Übung am Klavier"). В данных случаях приставка ver- имеет различное значение, что подтверждает семантика употребленных глаголов и причастий.

Под корневым повтором мы, вслед за отдельными исследователями понимаем «средство актуализации номинативного и образного потенциала слова; средство познания вещей в процессе их называния, актуализирующее этимологическую, ассоциативную, символическую информацию путем повторения корней в ключевых словах» [6, с. 393]. Повтор корневых морфем является, на наш взгляд, более глубоким и интересным в содержательном плане, нежели повтор аффиксальных морфем. Сравним первые две строчки отрывка из стихотворения Рильке "Ich bin, du Ängstlicher. Hörst du mich nicht",

которые справедливо могут претендовать и на место в ряду поэтических афоризмов: Wenn du der *Träumer* bist, bin ich dein *Traum*. / Doch wenn du wachen *willst*, bin ich dein *Wille* / und werde mächtig aller Herrlichkeit / und ründe mich wie eine Sternenstille / über der wunderlichen Stadt der Zeit.

В данном отрывке морфемный повтор, а именно однокоренные существительные “Träumer“ и “Traum“, а также форма 2-го лица единственного числа глагола «wollen» и существительное “Wille“, участвуют и в создании метафорического эффекта. В этой связи подчеркнем еще одну весьма важную функцию морфемных повторов: в художественном произведении они принимают участие в создании различных стилистических фигур и образных средств. Интересное явление представляет собой, например, сочетание морфемного повтора и синтаксического параллелизма, так как «морфемная итерация, и синтаксический параллелизм подчиняются общему для них правилу кругового зрительного восприятия, охватывающего предмет в рефлексивное кольцо двунаправленным, поступательно-возвратным движением» [4, с. 84].

В стихотворении „Denn, Herr, die großen Städte sind“ пары слов, образующие корневой повтор, дополнительно участвуют еще и в создании рифмы произведения: Denn, Herr, die *großen* Städte sind / verlorene und aufgelöste; / wie Flucht vor Flammen ist die *größte*, – / und ist ein *Trost*, dass er sie *tröste*, / und ihre kleine Zeit verrinnt. G*rößte – tröste* стоят в конечной рифменной позиции, пара слов *großen – Trost* образуют внутреннюю рифму.

Или повтор глагола “kommen“ и отглагольных существительных “Kommende“ и “Gekommene“, а также глагола “nehmen“ и его партиципа “genommen“ в 25 сонете второй части цикла «Сонеты к Орфею»: Unabgeschmackt / scheint dir das *Kommende*. Jenes so oft / dir schon *Gekommene* scheint dir zu *kommen* / wieder wie Neues. Immer erhofft, / *nahmst* du es niemals. Es hat dich *genommen* („Sonett XXV. 2. Teil“), придает тексту достаточно динамичный характер.

На приеме морфемного повтора поэт может выстроить и целые произведения: Wie ergreift ins *Vogelschrei*… / Irgend ein einmal erschaffenes *Schreien*. / Aber die Kinder schon, spielend im Freien, / *schreien* an wirklichen *Schreien vorbei*. / *Schreien* ist Zufall. In Zwischenräume / dieses, des Weltraums, (in welchen der heile / *Vogelschrei* eingeht, wie Menschen in Träume –) / treiben sie ihre, des Kreischens, Keile („Sonett XXVI. 2. Teil").

Многократный повтор составного существительного "Vogelschrei", субстантивированного существительного "Schreien" и глагола "schreien" является смыслообразующим каркасом произведения.

Прием морфемного повтора закономерно встречается и в прозе поэта: … was willst du von den Bäumen, die *älter* sind, als der *Älteste* unter uns? Hast du einen Auftrag an den Staub dessen, der sie gepflanzt hat? Und den *Alten* hier was unterbrichst du ihn in seinem unaufhörlichen Andenken? ("Gewitter-Segen").

Мы проследили использование морфемного повтора на примере отдельных стихотворений. Весьма показательно и более весомо выглядит корневой повтор в крупных произведениях, например, в поэтических циклах или сборниках. Так, частое использование однокоренных существительных в цикле Р. М. Рильке «Сонеты к Орфею» приводит к тому, что одна и та же тема манифестируется различными средствами. Сравним: Sang – Gesang, Vor-Gesang; Spiel – Spielen, Spielzeug; Wein – Weinberg; Frucht – Fruchtfleisch; Frühling – Frühlingstag, Frühlingsschleier, Vorfrühlingserde. Эти корневые повторы и связанные с ними образы пронизывают ткань не только названного цикла поэта, их можно отнести к ключевым словам, то есть к словам-лейтмотивам, повтор которых значим и для всего творчества Рильке.

Однако не всегда морфемный повтор необходим поэту для реализации замысла и можно встретить явление, противоположное повтору: поэт словно избегает использования однокоренных слов и прибегает к перифразу. Так, в стихотворении "Der Tod des Dichters" Рильке использует синонимы с различной стилистической окраской: поэтическое das Antlitz, нейтральные das Gesicht и die Maske.

Таким образом, в произведениях Р. М. Рильке такой прием, как морфемный повтор, имеет эмоционально-экспрессивную окраску и наряду с другими приемами автора является важным эстетическим средством.

Список литературы

1. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1983. – 271 с.

2. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.

3. Зуев А. Н., Молчанова И. Д., Мурясов Р. З., Руфьева А. И., Степанова М. Д. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка. – М.: Русский язык, 1979. – 536 с.

4. Карпухина Т. П. Морфемный повтор в художественном тексте в свете общеэстетической теории игры. – Хабаровск: ДВГГУ, 2006. – 392 с.

5. Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства. – М.: Искусство, 1994. – 606 с.

6. Надежкин А. М. Корневой повтор в художественной речи М. И. Цветаевой // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 3(1). – С. 393-395.

MORPHOLOGICAL MEANS OF AESTHETIC SIGNIFICANCE IN THE WORKS OF R. M. RILKE

Elena L. Lysenkova
Magadan, Russia

Abstract. In this article the author considers a significant aesthetic element in the works of the German-speaking poet R. M. Rilke - morphological means Affixed and root repetitions in Rilke's poems participate in the construction of an artistic text, in the creation of artistic images, and are part of the poet's intention.

Keywords: pragmatic and aesthetic potential, language levels, morphological means, morphemic repetition, affixed and root repetition, functions of repetition

НЕОФИЦИАЛЬНЫЕ ТОПОНИМЫ КАК СЕМАНТИЧЕСКИЕ РЕГИОНАЛИЗМЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕГИОЛЕКТА Г. МАГАДАНА)

Юлия Юрьевна Магерамова
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются неофициальные наименования топонимических объектов, функционирующие в речи жителей Крайнего Северо-Востока России. Делается вывод о том, что данные слова и словосочетания следует считать семантическими регионализмами.

Ключевые слова: Крайний Северо-Восток России, регионалект, регионализм, семантический регионализм, неофициальный топоним.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-29

Региональная разновидность литературного языка (регионалект) представляет собой совокупность взаимодействующих подсистем, представленных, чаще всего, явлениями фонетического и лексического плана, наиболее заметными в процессе анализа локально ограниченных разновидностей языка. Менее очевидными локализмами являются лексические единицы, функционирование которых, на первый взгляд, не отличается от общелитературного – так называемые семантические регионализмы. Однако сопоставительный анализ употребления данных лексических единиц в литературном языке и в пределах отдельного региона демонстрирует возможность существования у подобных слов и словосочетаний территориально закрепленных лексико-семантических вариантов.

В регионально окрашенном языковом пространстве Крайнего Северо-Востока России можно выделить довольно большую группу слов, используемых жителями данной территории в значениях как известных литературному языку, так в сугубо местных (*дорога, жимолость, материк, трасса, труба* и др.). К примеру, словом *трасса* колымчане называют всё пространство, по которому проходит бывшая Колымская трасса (сегодня это федеральная автомобильная дорога Р504 «Колыма»), включающее в том числе

и населенные пункты, располагающиеся по пути её следования. Несмотря на переименование данного объекта в языковом сознании носителей региолекта прочно закрепился этот метонимический перенос.

По нашему мнению, к семантическим регионализмам следует отнести и некоторые некодифицированные названия городских топообъектов (неофициальные топонимы) [2], [4]. В топонимике г. Магадана к таким наименованиям относятся, например, *Яма, Простоквашино, Идея, Торговый центр, Кольцо, Звезда, Мамонт, Маска, Солнечный, 23-ий километр* (либо только *23-ий*), *31-ый квартал* (либо только *31-ый*, а также очень часто в речи жителей города с ненормативным ударением *ква́ртал*), *14-ый километр* (или только *14-ый*), *56-ой километр (*либо только *56-ой*), *Шанхай* и другие [1].

Как можно заметить, значительная часть неофициальных топонимов аналогичны словам или словосочетаниям литературного языка, но имеют при этом другие значения. *Яма* – район города, расположенный в низине, *Идея* – район, где расположен одноименный большой торговый центр, топоним *Маска* называет место расположения монумента Маска Скорби, *23-ий километр* – район, в котором находится психоневрологическое отделение областной больницы, *14-ый километр* – территория, на которой находится одно из магаданских кладбищ, *56-ой километр* – место расположения международного аэропорта Сокол.

Переходное положение от имен собственных к нарицательным занимает топоним *Шанхай* (в региональных средствах массовой информации возможно и написание со строчной буквы – *шанхай*). Очевидно, что данный топоним не фиксируется толковыми словарями русского языка, в задачи которых не входит кодификация имен собственных. При этом топоним известен многим сибирским городам (так, по нашим сведениям, он зафиксирован в Кемерове, Красноярском крае, Новосибирске). Нетипичность этого наименования заключается в том, что *шанхаем* на всех территориях функционирования данного неофициального топонима обычно называют не какой-либо один определённый район города, пригорода, посёлка: обычно это несколько

окраинных зон с характерной стихийной застройкой домами частного сектора. Эти районы сегодня мало чем напоминают современный китайский мегаполис, но отсылают нас к прошлому, когда в сознании носителей русского языка региона *Шанхай* ассоциировался с бедным городом с многочисленными деревянными постройками, извилистыми улочками и многонациональным составом. Следует отметить, что этот топоним более известен тем из жителей Магадана, которые являются коренными или проживающими в городе достаточно долгий промежуток времени.

Подтверждением этого факта служат результаты социолингвистического эксперимента, проведенного в 2020 году, в ходе которого северяне трактовали специально отобранную группу неофициальных наименований топообъектов: только порядка 25 % вновь прибывших (в течение последних 2-3 лет) горожан знакомы с этим топонимом и с достаточной степенью уверенности готовы были указать конкретное место (или места), именуемые *шанхаем*.

О возможности использования данного слова в сформулированном значении свидетельствуют и данные Национального корпуса русского литературного языка, в котором можно обнаружить выдержки из художественных и публицистических текстов, в которых фигурирует лексема *шанхай*: «Раньше местные пацаны называли себя «шанхайскими» <…> Да я за родной двор! За Шанхай!» (цитируется произведение бурятского писателя Г. Башкуева) [3].

Таким образом, формальное совпадение с лексемами литературного языка и в то же время их содержательное отличие позволяет считать ряд неофициальных топонимов, функционирующих в речи жителей города Магадана, семантическими регионализмами.

Список литературы

1. Евсюкова О. Н. Неофициальные топонимы г. Магадана (к постановке вопроса) // Колымский гуманитарный альманах. Вып. 4. – Магадан: Кордис, 2009 – С. 138-144.

2. Магерамова Ю. Ю. Семантические регионализмы (на примере на Крайнем Северо-Востоке России лексемы *трасса*) // Тезисы VI Международной конференции «Культура русской речи». –, М.: Институт русского языка им В. В. Виноградова, 2019. – С. 65.

3. Национальный корпус русского языка – URL: https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&sort=i_grtagging&startyear=1800&text=lexform&req=шанхай&api=1.0&mode=main&env=alpha&endyear=2019&nodia=1&p=0 (дата обращения 04.10.2020).

4. Шарипова О. А. Неофициальные топонимы как подсистема языка города // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. Том I (Гуманитарные науки). – С. 203-206.

UNOFFICIAL TOPONYMS AS SEMANTIC REGIONALISMS (ON THE EXAMPLE OF THE MAGADAN REGIONALITY)

Yulia Y. Mageramova
Magadan, Russia

Abstract. The article examines the unofficial names of toponymical objects that function in the speech of the inhabitants of the Far North-East of Russia. It is concluded that these words and phrases should be considered semantic regionalisms.

Key words: Far North-East of Russia, regiolect, regionalism, semantic regionalism, unofficial toponym.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 20-012-00266 «Региональные варианты русского языка на Крайнем Северо-Востоке России»

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАСКРЫТИЯ ХАРАКТЕРОВ В РОМАНЕ ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»

Акмолмол Арыновна Мамажусупова
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье выделяются три сюжетные линии романа: лирико-драматическая, комедийно-сатирическая, авантюрно-плутовская. Подробно анализируется механизм функционирования стилистических приемов, благодаря которым создаются живые полнокровные характеры героев Джейн Остин. Делаются выводы о системе этических ценностей, которые они воплощают и о роли писательницы в становлении реалистического романа.

Ключевые слова: авторская стратегия, английский роман, «Гордость и предубеждение», Джейн Остин, жанровое своеобразие, классицизм, литературоведение несобственно-прямая речь, образ персонажа, реализм, стилистические приемы, стиль, художественный метод, этико-эстетический идеал.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-30

Исследование стилистического мастерства Джейн Остин показывает, что незаурядный талант позволил ей создать произведение, которое и по тематике, и по всей своей структуре является большим и важным событием в развитии английской реалистической прозы. Искусное стилистическое мастерство Джейн Остин создает очень живую, очень достоверную картину нравов, быта, жизни маленького провинциального общества.

Н. М. Демурова отметила, что Джейн Остин значительно расширила и обогатила характерный для классицизма метод «гумор» (ГУМОР лат. переиначено англичанами в юмор, и в этом виде принято у нас, в знач. остроумия, веселого, забавного и острого выражения, добродушной колкости, насмешки, шутливой остроты.), отказавшись от деления героев на злодеев, жертв и резонеров [2, с. 13].

Отметив, таковым образом, свойственное Остин реалистическое видение характеров, Н. М. Демурова показала, как оно воплощено в романе на стилистическом уровне. Она, например, считает, что одним из новаторских приемов Дж. Остин было употребление несобственно-прямой речи.

Например, изначально неприязненное отношение Элизабет к Дарси постепенно трансформируется в совершенно иные чувства, и ее внутренняя и несобственно-прямая речь, переплетаясь с авторским повествованием, позволяет проследить все оттенки этой эволюции. Так, первая реакция Элизабет на все, увиденное в Пемберли, выразилась в ее внутренней реплике “And of this place”, thought she, “I might have been mistress!”. Это невольное сожаление сменяется фразой, в которой она сама себе напоминает: “...that could never be; my uncle and aunt would have been lost to me; I should not have been allowed to invite them” [4, с. 144]. Ее речь указывает здесь не столько на сожаление об упущенной в прошлом возможности, сколько на полную невозможность для нее брака с таким снобом, который не позволил бы ей принимать ее родственников. Но затем, слушая домоправительницу Дарси, глядя на его портрет, она начинает понимать масштаб его личности. Каждая фраза в ее внутреннем монологе, маркированная восклицательным знаком, выдает ее внутреннее волнение, постепенную смену ее оценок: “What praise is more valuable than the praise of an intelligent servant? As a brother, a landlord, a master, she considered how many people's happiness were in his guardianship! How much of pleasure or pain it was in his power to bestow! How much of good or evil must be done by him!” [4, с. 146].

Широко используя несобственно-прямую речь, Джейн Остин позволяет увидеть внутренний мир героев в минуты ее самых сильных душевных переживаний и эмоций. Так, ряд кратких вопросительных и восклицательных предложений, произносимых Элизабет «про себя» после неожиданной встречи с Дарси в Пемберли, прекрасно передает ее взволнованность в эту минуту: “Her coming there was the most unfortunate, the most ill-judged thing in the world! How strange must it appear to him! In what a disgraceful light might it not strike so vain a

man! It might seem as if she had purposely thrown herself in his way again! Oh! Why did she come? Or, why did he thus come a day before he was expected? “ [4, c. 56].

Новыми были у Остин не только созданные ею многогранные портреты обычных людей на фоне социальной среды, известной ей до мельчайших своих проявлений, но и сам язык ее романа, неповторимая в своей оригинальности художественная система. Стиль романистки до сих пор не подвергался всестороннему анализу.

В отличие от своих предшественников и современников, Остин стремится по мере возможности к объективной интерпретации жизни, предпочитая рассказу о людях непосредственное их изображение, и в этом заключается одна из своеобразных черт ее стилистики. Человеческую сущность художница раскрывает главным образом с помощью изображения речевого общения людей. Очень существенную черту поэтики Джейн Остин подметила Т. А. Амелина: «Человеческую сущность художница раскрывает главным образом с помощью изображения речевого общения людей, т. е. прямой и диалогической речи» (см. в: [1, с. 15]).

“My dear Mr. Bennet,” said Mrs. Bennet to her husband, “have you heard that Netherfield Park is let at last?”

Mr. Bennet replied that he had not.

- “But it is”, returned she.

Mr. Bennet made no answer.

- “Do you not want to know who has taken it?” cried his wife impatiently.

- “What is his name?”

- “Bingley.”

- “Is he married or single?”

- “Oh! Single, my dear, to be sure! A single man of large fortune; four or five thousand a year. What a fine thing for our girls!”

- “How so?” How can it affect them?”

- “My dear Mr. Bennet,” replied his wife, “how can you be so tiresome! You must know that I am thinking of his marrying one of them [3, c. 12].

В диалоге Остин выявляются характеры, индивидуальный жизненный опыт, культура, образ мышления каждого действующего лица; в нем отражаются противоречия и диалектические процессы частной жизни. Заставляя героев говорить о предмете своих умственных, деловых, бытовых интересов, писательница всегда проникает в самые интимные мотивы, таящиеся в глубине объективной обусловленности высказываний. Психологически-обусловленная речь героев Остин всегда воспроизводится как проявление их исторически-детерминированного сознания. Тем самым весь общественный фон, изображаемые социальные явления выступают с большой художественной силой и конкретностью.

"What a charming amusement for young people this is, Mr. Darcy! There is nothing like dancing after all. I consider it as one of the first refinements of polished society".

"Certainly, sir; and it has the advantage also of being in vogue amongst the less polished societies of the world. Every savage can dance" [3, с. 33].

Джейн Остин без особого авторского нажима, используя преимущественно средства языковой характеристики, всегда включающей индивидуальный для речи каждого персонажа словарный состав, синтаксический строй, стиль, интонацию, достигает всестороннего раскрытия героев. Индивидуализация языка действующих лиц служит у Остин одновременно и средством его типизации, с помощью которой она характеризует людей определенного социального облика, склада ума, психологии, изобличая социально-обусловленные человеческие пороки.

Например, мистер Коллинз, низменная сущность его натуры более всего дает себя знать в самый трудный для семьи Беннетов период: во время бегства Лидии с Уикхемом. Коллинз присылает им письмо – «соболезнование». Лексический состав этого письма представляет возвышенная литературная лексика: respectable family, present distress of the bitterest kind, the death as a blessing, augmented satisfaction, involved in disgrace и т. д., за которой скрыто лицемерное сочувствие в постигшем почтенную семью горе, а также и большая

доля злорадства и самодовольства от сознания того, что, получив отказ от Элизабет и женившись на Шарлотте Лукас, он теперь избавлен от необходимости делить позор с семейством Беннет [4, с. 298].

Высказывания героев, стремящихся обогатить себя чтением и обладающих уравновешенным характером и способностью мыслить логически, отличаются гармоничностью и завершенностью. Это характерно для речи мистера Дарси, Элизабет Беннет. Речь героев, мыслящих непоследовательно и не испытывающих потребности в просвещении, так же беспорядочна и путана, как и их мысли. Такова речь миссис Беннет и Лидии Беннет.

Комический персонаж – миссис Беннет – существо весьма импульсивное и нетерпеливое. Суть ее характера прекрасно выдает каждая ее реплика. Лексико-синтаксический состав ее диалога всегда прост: слова из повседневного обихода, отрывистые восклицания и вопросительные предложения, выдающие суетность героини, ее неистребимое любопытство: “Well, Jane, who is it from? What it is about? What does he say? Well, Jane, make haste and tell us, make haste, my Love” [4, с. 165].

В обрисовке характера миссис Беннет Дж. Остин эффективно использует драматизацию повествования, т. е. дает возможность самовысказывания персонажу. Например, она называет Дарси disagreeable, т. е. неприятным субъектом, и остается искренней в своей неприязни к нему: “I am quite sorry Lizzy, that you should be forced to have that disagreeable man all to yourself; but I hope you won't mind. It is all for Jane sake” [4, с. 58]. Но в конце той же главы она прорывается потоком восторженных воплей: “...Mr. Darcy! Who would have thought it? And is it really true? Oh, my sweetest Lizzy! How rich and how great you will be! What pin-money, what jewels, what carriages you will have! Jane's is nothing to it – at all. I am so pleased – so happy” [4, с. 65]. Эти восклицания не менее искренни, чем то, что она говорила о Дарси раньше, хотя и прямо противоположны по смыслу. Эта смена оценок в речевой партии миссис Беннет создает зримый образ истинно комической героини.

Но есть в романе персонажи, очерченные не мягкими комическими штрихами, а подлинно сатирически. В отличие от главных героев романа, которые все время учатся лучше понимать себя и друг друга, которые искренне переживают свои заблуждения и недостатки, комические и, в особенности, сатирические персонажи не претерпевают никаких изменений в своем развитии.

В романе «Гордость и предубеждение» применены такие композиционные принципы реалистического романа, как сложная система характеров, сложная субъектная организация текста, в которой доминирующая роль принадлежит безличному повествованию, но где каждый герой, не только главный, но и второстепенный, благодаря драматизации, включению несобственно-прямой речи, получает возможность выразить себя как бы самостоятельно.

Впервые в истории английской литературы произведения прозы отмечены столь очевидным преобладанием косвенных средств характеристики действительности [1, с. 22]. Основные функции косвенного анализа и обобщения явлений возложены на диалог, который в данном случае стал основой поэтики. Джейн Остин не зря называют мастером диалога, поскольку посредством прямой речи, особенностей выражений и фраз, семантики предложений автор рисует нам ту жизнь, которая ей самой была так близка и знакома.

Язык Джейн Остин соответствует всей рационалистической манере ее письма. Он ясен и точен, чрезвычайно тонко оттенены отдельные значения слова. Вместе с тем он прост. Джейн Остин избегает сложных и запутанных конструкций, построение ее фразы изящно и недвусмысленно; она очень сдержанна в употреблении всяческих стилистических фигур, поэтому Джейн Остин избегает «поэтических» эпитетов; в тех же случаях, когда она их употребляет, они всегда подчеркнуто «смысловые», сдержанные, рациональные. Про мужчин она говорит – handsome, of good manners; про женщин – pretty, beautiful, fine. Цвет глаз на протяжении всего романа

«Гордость и предубеждение» она редко упоминает, и то либо в прямой речи, либо иронически.

Сдержанность ее обусловлена художественной манерой романистки, стремящейся к предельной экономии используемых средств. Внимание Джейн Остин сосредоточено на внутреннем, скрытом, определяющем характер, а не на внешних деталях портрета, одежды. От этого герои ее романов нисколько не проигрывают.

В тех редких случаях, когда Джейн Остин дает хоть сколько-нибудь развернутый портрет, она преследует обычно юмористические цели. Таково описание леди Кэтрин де Бёр, величественная внешность которой скрывает духовную пустоту и недалёкость.

Сжатость и емкость давались писательнице нелегко. Она подолгу редактировала свои романы, добиваясь лаконичной выразительности. Переработка текста вела к максимальной выразительности и стройности предложений. И писательница тщательно истребляла всё похожее на «красивость» и языковой штамп, которых было так много в произведениях её современниц. Даже там, где она касалась как будто бы стандартных ситуаций и героев, она вносила дыхание жизни, и они приобретали новый смысл, воспринимаясь как отражение современной жизни. Так, фигура Уикхема наиболее близка к традиционному «злодею», однако в романе он выписан правдоподобно. Он не лишён внешней привлекательности: “Mr Wickham was as far beyond them all in person, countenance, air, and walk, as they were superior to the broad-faced stuffy uncle Phillips, breathing port wine, who followed them into the room” [4, с. 57] («Уикхем настолько же превосходил любого из них своим видом, фигурой, манерами и походкой, насколько сами они выгодно отличались от вошедшего следом за ними выдыхавшего пары портвейна, располневшего и обрюзгшего дядюшки Филлипса») [3, с. 442]. В то же время его поведение противоречит его словам, а в манерах Элизабет стала замечать “an affectation and a sameness to disgust and weary” [4, с. 173] («однообразную нарочитость, надоедающую и вызывающую досаду»).

Список литературы

1. Бельский А. А. Английский роман 1800–1810 годов. – Пермь: ПГУ, 1968. – 336 с.

2. Демурова Н. Джейн Остин и ее роман «Гордость и предубеждение». – URL: http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-eng/demurova-dzhejn-ostin.htm (дата обращения: 02.10.2020).

3. Остен Дж. Гордость и предубеждение. – М.: Изд-во «Правды», 1989. – 380 с.

4. Austen J. Pride and prejudice. – London: Penguin Classics, 2012. – 416 p.

STYLISTIC MEANS OF REVEALING CHARACTERS IN JANE AUSTEN'S NOVEL "PRIDE AND PREJUDICE"

Akmomol A. Mamazhusupova
Magadan, Russia

Abstract. In this article 3 main lines of the plot (lyrical-dramatic, comic and satirical, adventuresome-picaresque) are singled out. The mechanism of different stylistic devices functioning is analyzed at great lengh. Owing to these stylistic expressive means the images of Jane Austen's lively, full-blooded characters are created. In conclusion the article contains the inferences about the system of the ethic values which Jane Austen's characters embody and about the role of Jane Austen in the formation of the realistic novel.

Keywords: Author's Strategy, English novel, "Pride and Prejudice", Jane Austen, genre originality, classicism, literary criticism of non-direct speech, characterization, realism, stylistic devices, style, artistic method, ethical and aesthetic ideal.

КОМИКС КАК ОСОБОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Елена Владимировна Нарбут
Екатерина Дмитриевна Кульшан
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье представлен графический текст как особое лингвистическое и социокультурное явление. Предлагаются результаты комплексного анализа комиксов, в которых отражены особенности немецкоязычных графических романов в современной лагерной литературе.
Ключевые слова: комикс, графический роман, межкультурная коммуникация, невербальный компонент, иконический знак, креолизация.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-31

Современное общество невозможно представить без средств массовой коммуникации. Все активнее осуществляется переход от вербальной культуры к визуальной. Технологии развиваются, а это приводит к возникновению новых способов коммуникации, новых возможностей подачи информации для ее ускоренного усвоения и увеличения влияния на аудиторию. Изменения визуального облика текста обуславливают рост интереса современной лингвистики к проблеме взаимодействия вербальных и невербальных компонентов текста в таком литературном жанре как комикс.

Комикс как «творческое искусство» представляет собой уникальное культурное явление, которое гармонично сочетает в себе черты национального характера и традиции языка изучаемого комикса. Сегодня в мире существует множество комиксов: от китайского манхуа до японской манги, комикс-книг в США, в Европе, и в последнее время уже в России.

Несмотря на разнообразие стилей и жанров, главная задача комиксов – пробудить чувства и эмоции у читателя. Картинки и их расположение, а также различные вспомогательные элементы предназначены для поддержки последовательности событий в повествовании и удержания читательского внимания.

Комикс представляет собой креолизованный текст, имеющий следующие характеристики: он имеет национальный характер, содержит фразеологизмы, информацию о стране, также иллюстрирует жесты, выражения лица и позы, его диалогический характер, использование простых грамматических форм и конструкций делает его ярким примером диалогической речи. Наличие знаковых и словесных компонентов облегчает понимание и восприятие.

Комиксы – это парадоксальный феномен современной эпохи. Комиксы изначально публиковались в газетах, а позже выражались в графических романах. Следует отметить, что комическая культура в графическом представлении возникла в Европе с 1827 года вместе с книгой Родольфа Тепфера “The Adventure of Mr. Obadiah Oldbuck”.

Первый американский комикс записан как “Yellow kid”, написанный Ричардом Ф. Аутко в 1895 году. С тех пор в тысячах газетах по всему миру появились сотни различных зарисовок. Изначально комиксы начинались как юмористические разделы, которые освещали новости. Но со временем некоторые из них стали приобретать более серьезный характер. Например, “Maus: die Geschichte eines Überlebenden” А. Шпигельмана [6] и “Endstation Gulag” Г. Мумину [7], где раскрывались темы военного времени. Так началась эпоха серьезных комиксов и постепенно возник интерес к их

исследованиям. Примером такого рода исследования может послужить работа кандидата филологических наук, доцента Е. В. Нарбут и магистрантки Е. Д. Кульшан «Жанр комикса в современной лагерной проблематики», где рассматриваются особенности жанра комикса в лагерной литературе [5].

Русское слово «комикс» было заимствовано из английского языка (от comic) и дословно обозначает «комический», «смешной». А. Г. Сонин дает наиболее точное определение комиксу: «Комикс – это особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, передающее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку. При этом рисунок и заключенный в него вербальный текст образуют органическое смысловое единство» [3, с. 12].

Ряд лингвистов считает комикс перспективным видом медиа, который служит упаковкой для передачи культурных ценностей широкой аудитории [4]. В систему знаков комикса отбираются лишь однозначно воспринимаемые символы, базирующиеся на работе конкретного мышления.

Американский исследователь С. Маклауд определяет комиксы как «вид последовательного искусства, в котором серия изображений и текст в определенной последовательности выполняют функцию передачи информации, развлечения или получения эстетического отклика у читателя» [2].

Комиксы – это уникальное явление. Это тесное переплетение текста и изображений. Изображение не имеет смысла без текста и текст без картинки. Они не могут быть отделены друг от друга, как в книге. Если из книги убрать все иллюстрации, то читатели все равно смогут полностью понять смысл – книга будет прочитана и адекватно воспринята от начала до конца. Если же убрать картинки из комикса, его будет невозможно понять. И наоборот, удаляя текст из комиксов, мы лишаем смысл изображения, и сюжет становится абсолютно неуловимым.

Именно поэтому комикс является текстом с полной креолизацией, так как он характеризуется высокой степенью взаимодействия вербальных элементов и изобразительного ряда, которые воспринимаются как единое целое. Существуют две разновидности креолизации текста: частичная (вербальная часть – автономна, а изобразительные элементы текста оказываются факультативными) и полная (вербальный текст полностью зависит от изобразительного ряда, а само изображение выступает в качестве облигаторного элемента текста) [1, с. 118]. Под вербальными компонентами понимается написанный текст, все речевое единство в рамках комикса, который является речью персонажей или речью автора. В комиксах можно выделить несколько типов текста: диалоговый или речевой. Этот вид текста обычно размещен в так называемом «словесном пузыре», который исходит от персонажа – филактере (от фр. phylactère, который часто называют bulle, boule, ballon, что в переводе обозначает «шар»).

Невербальный компонент состоит из серии рисунков, каждый из которых оформлен в рамку, и абзаца, который передает фон, дополнительную информацию, которая заменяет буквальный текст и участвует в создании выразительности комикса, а также в создании анимации графической части.

Взаимодействие этих компонентов (вербальных и изобразительных) обеспечивает целостность и связность комиксов, их коммуникативный эффект.

Комикс как поджанр графического романа оказывает огромное влияние на читателя не только из-за слияния вербальной и изобразительной знаковых систем, но и из-за использования определенных цветов, которые могут оказать психологическое воздействие на реципиента. Цвет комиксов может выполнять несколько функций:

1) реалистическая. Эта функция заключается в сравнительном анализе цветов отображаемых объектов с их цветом в реальности;

2) символическая, которая заключается в варьировании цвета в зависимости от индивидуальной авторской философии или художественной концепции конкретного произведения; для отрицательных персонажей или для описания военного времени используют часто темные цвета. Примером такого авторского воздействия может послужить комикс “Maus: die Geschichte eines Überlebenden” А. Шпигельмана, который выполнен в черно-белом цвете для большей экспрессии.

Кроме того, карикатуристы Г. Мумину и А. Шпигельман передают страх и беспокойство заключенных лиц реципиенту, размещая панели так, что поток чтения должен прерываться снова и снова, чтобы найти правильный порядок изображений;

3) эстетическая. Художники стараются сделать персонажей как можно выразительнее: для этого используют большие глаза, ресницы.

Отдельное статичное изображение в комиксе находится в белых рамках, называемых «панелями». Изображение, отделенное от панели, называется «кадр». Предметы и пейзажи в комиксах представлены достаточно реалистично, чтобы люди могли спроектировать изображение комикса. Персонажи представлены очень условно, для того, чтобы читатели могли вообразить себя героями. В конце концов, человек часто неосознанно представляет себя героем истории. Как правило, герои комиксов живут в фантастическом мире. Простота фона позволяет вам завершить этот мир в своем воображении. В журнале «Мэб» в комиксах вселенной «Анпанман» и «Дораэмон» фоны раскрашены одним цветом, без оттенков, но с прорисовкой деталей, например, листья на деревьях, цветы с мелкими лепестками.

В комиксах с помощью штрихов создается эффект движения. Кроме этого, линии используют для передачи эмоционального состояния героя. Например, если герой расстроен, то вокруг него будут темные линии, демонстрирующие депрессивное состояние персонажа, и наоборот, наличие светлых линий говорит о том, что герой очень счастлив. Для передачи эмоционального состояния в графических романах деформируют пропорции тела героя. Когда персонаж кричит или злится, его рот становится большим.

Во всех этих случаях графическая форма, используемая в комиксах, рассматривается с помощью методов, используемых для анализа языковой системы.

Подводя итог, следует отметить, что комикс – это не просто превосходный способ занять себя и свое свободное время чем-то интересным и познавательным, получая эстетическое удовольствие от качественной работы карикатуристов, но и пища для ума, а также яркие впечатления от знакомства с новыми мирами, героями и событиями, которые захватывают нас и заставляют сопереживать, радоваться и грустить вместе с ними.

Можно утверждать, что комикс, несмотря на свою относительную молодость, уже проявил себя как особый жанр, вышедший за рамки графического романа. Жанр комикса стал оказывать серьезное влияние на генезис мирового литературного процесса. Поэтому научный интерес к нему, на наш взгляд, не только оправдан, но и должен приветствоваться филологическим научным сообществом.

Список литературы

1. Валгина Н. С. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 173 с.

2. Макклауд С. Понимание комикса. Невидимое искусство. Прекрасный путеводитель по миру комикса. – URL: file:///C:/Users/User/Desktop/диплом%205%20курс/SMakKlaud-Ponimanie_komixa_nevidimoe_iskusstvo.pdf (дата обращения: 18.09.2020 г.).

3. Сонин А. Г. Комикс: психолингвистический анализ: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1999. – 111 с.

4. Нагорна К. А. Комикс как средство медиаобразования. – URL: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/458-457-1-PB%20(1).pdf) (дата обращения: 1.10.2020 г.)

5. Нарбут Е. В., Кульшан Е. Д. Жанр комикса в современной лагерной проблематике // Материалы Международной студенческой научно-

практической конференции «Диалог культур – диалог о мире и во имя мира» (г. Комсомольск-на-Амуре, 25 апреля 2019 г.). – Электрон. текст. дан. – Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2019. – С. 180-185.

6. Шпигельман А. Маус: графический роман. – Москва: АСТ, 2014. – 296 с.

7. Dimitri. Bonaparrte SSSR. 2: Am Arsch der Welt. – Hamburg: Comicplus, 1990. – 58 S.

COMICS AS A SPECIAL LITERARY AND INTERCULTURAL PHENOMENON

Elena V. Narbut
Ekaterina D. Kulshan
Magadan, Russia

Abstract. The article presents a graphic text as a special linguistic and sociocultural phenomenon. The article offers the results of a complex comics' analysis, which reflect the features of German-language graphic novels in modern prison literature.

Key words: Comics, graphic novel, intercultural communication, non-verbal component, iconic sign, creolization.

ПРОБЛЕМА ИДЕАЛА В ТВОРЧЕСТВЕ Б. ШЛИНКА

Елена Владимировна Нарбут
Зорка Живковна Марсенич
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье на примере главных героев романов Б. Шлинка “Der Vorleser” и “Olga” раскрывается проблема созидательности/разрушительности идеалов, свойственных целой нации в определенный исторический период.

Ключевые слова: художественный перевод, столкновение идеалов, миф.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-32

Исторические события середины двадцатого века не могли не отразиться на мировом искусстве, и, разумеется, они не могли не отразиться на литературе того времени. Особенно сильно это заметно в послевоенном творчестве немецких писателей, в произведениях которых стали подниматься новые, в определенной мере экзистенциональные темы и проблемы: истоки фашизма и его природа; развенчание нацистских мифов, проблема «неопределённого прошлого»; вина за совершённые преступления; нравственно-этические проблемы в обществе «экономического чуда» [1, с. 126]. Помимо этого, остро заявила о себе ещё одна – проблема идеала, а именно – разрушения немецкого идеала, представления немецкой нации о самой себе, разрушение идей о величии и непобедимости.

Сегодня существуют различные определения понятия *идеал*, однако его чёткое определение в контексте рассматриваемой тематики найти сложно. Как рассуждает английский философ Джордж Эдвард Мур, «называя какое-то состояние «идеалом», можно подразумевать при этом три разные вещи, которые имеют лишь одну общую черту, а именно: во всех трех случаях мы хотим сказать, что данное состояние есть не только добро само по себе, но и является внутренне ценным в значительно большей степени, чем многое другое» [2, с. 275]. В нашей работе мы говорим об идеале как о том, что представляет наибольшую внутреннюю ценность для человека.

Однако сложно сказать, что именно представляет эту наибольшую ценность, а даже если удастся, то будет ли это определение объективным? Всегда ли идеал можно рассматривать как что-то положительное? Всегда ли стоит следовать идеалу, и не послужило ли стремление к идеалу разрушению судеб целых поколений немцев? Одним из писателей, поднимающих данные проблемы в своих произведениях, является Бернхард Шлинк.

Наибольшую известность Бернхарду Шлинку принёс роман “Der Vorleser” («Чтец»), изданный в 1995 году. В нашей работе будет рассматриваться перевод этого произведения на русский язык, выполненный Б. Н. Хлебниковым. Центральной проблемой романа является принятие и осознание своего относительно недавнего исторического прошлого новыми поколениями немцев. Помимо этого, поднимается вопрос о моральной и юридической ответственности и виновности за содеянное. Главная героиня, Ханна Шмиц, по нашему мнению, представляет в своем образе целое немецкое поколение, которое участвовало в войне. Типичные черты немецкого характера, такие как ответственность, трудолюбие, исполнительность, были присущи и Ханне. Об этом говорит то, что на каждой из своих должностей ей предлагали повышение: «Две недели назад она сидела вот здесь, на вашем месте; я предложил ей повышение – мы собирались послать её на курсы вагоновожатых, а она вдруг всё бросила» [4, с. 80], «Верно ли, что вы пошли в СС, хотя на заводе Сименса вам предлагали повышение на должность десятника?» [4, с. 91]. С помощью её образа была также раскрыта одна из второстепенных проблем произведения – проблема грамотности, а точнее, её отсутствия. Грамотность и образование были для Ханны идеалами, которых она очень долго не могла достичь. Именно поэтому она сильно рассердилась на своего любовника Михаэля Берга, когда тот сказал, что остаётся в классе на второй год и ничего не будет с этим делать: «Вон из моей постели. И никогда не приходи сюда, пока не выучишь уроки. Вкалывать как дурак? Глупо? А билеты продавать и компостировать не глупо?» [4, с. 37]. Однако автор ставит перед читателем

другой вопрос, другую проблему: а стоило ли Ханне идти к своему идеалу, не послужил ли он причиной её самоубийства?

Безграмотность приносила Ханне в жизни одни проблемы. Именно безграмотность подтолкнула её к выбору работы надзирательницей в женском лагере, ведь для повышения на заводе, где она работала, нужно было умение читать и писать: «… будучи кондуктором, она могла скрыть неграмотность, которая непременно обнаружилась бы на курсах вагоновожатых. По этой же причине она отказалась от повышения на заводе Сименса и стала надзирательницей» [4, с. 124]. По той же причине она отказалась на суде от экспертизы почерка, которая спасла бы её от пожизненного заключения в тюрьме: «Поэтому же она согласилась взять на себя ответственность за написание донесения – ей не хотелось разбираться с экспертом» [4, с. 124]. Боясь быть опозоренной и уличённой в своей неграмотности, она, конечно, разрушала свою жизнь. Ханна начинает учиться грамотности только в тюрьме, по аудиокассетам Михаэля Берга, на которые он наговаривал книги и которые отсылал ей в тюрьму: «Она брала из библиотеки книги, которые вы наговаривали на кассеты, и следила по тексту – фраза за фразой, слово за словом» [4, с. 189]. С каждым днём тренировок её почерк становился лучше и лучше, и вскоре она начала читать уже другую литературу, документальную, лагерную: «Я подошёл к полке. Леви, Визель, Боровский, Амери – книги жертв нацизма, а рядом автобиографические записки Рудольфа Хёсса, отчёт Ханны Арендт о процессе над Эйхманом в Иерусалиме, документальная литература о концлагерях» [4, с. 188]. Особенно важную роль сыграла книга девушки-еврейки, спасшейся из лагеря, где Ханна была надзирательницей. Впоследствии Ханна оставила ей и её матери чек на довольно большую сумму в качестве попытки искупить свою вину.

Казалось бы, идеал достигнут: теперь Ханна стала грамотной, а это, в ее понимании, именно то, что нужно для нормальной жизни. Однако нормальной жизни для Ханны уже не могло наступить. Она не захотела выходить из тюрьмы, ведь что её ждало бы в жизни на воле? И можно ли было назвать её

будущую жизнь свободной, ведь чувство вины за содеянное никогда бы не оставило её в покое, её жизнь никогда не стала бы прежней. Ханна решилась на самоубийство за день до выхода на свободу. Её неграмотность всю жизнь была для неё тюрьмой, была причиной, по которой Ханна загнала себя в угол. Теперь же её грамотность, её знания стали для неё ещё большей ловушкой. Знания, полученные из книг, которые лишь преумножили её чувство вины, никогда не оставили бы её в покое. Поэтому можно сказать, что именно через самоубийство Ханна обрела свободу, которую никогда не имела, обрела идеал, которого так стремилась достичь.

Ещё один роман Бернхарда Шлинка “Olga” («Ольга»), изданный сравнительно недавно, в 2018 году, также ставит проблему следования идеалу. Очень много параллелей можно провести между этими романами, ведь ключевая тема – проблема прошлого и будущего немецкого народа – остро стоит в обоих произведениях. Объединяет их также наличие сильных женских образов, которые одновременно и противостоят друг другу, и очень друг на друга похожи. Далее мы так же будем рассматривать перевод на русский язык, выполненный Г. В. Снежинской.

Образование было идеалом и для Ольги: «Она ведь рассказывала мне, что хотела поступить в гимназию для девушек и что ей не дали этой возможности, рассказывала, как подготовилась к экзамену, самостоятельно пройдя всю гимнастическую программу. Образование было привилегией. Иметь возможность учиться и не воспользоваться этой возможностью – это же глупость, избалованность, самонадеянность» [3, с. 137]. В отличие от Ханны, Ольга смогла получить образование и исполнить свою мечту – она стала учительницей в школе: «Проучившись два года в семинарии, Ольга стала учительницей и осенью впервые приступила к работе» [3, с. 54]. Кроме образования, идеалом для Ольги являлась семья, любовь, но к сожалению её возлюбленный Герберт не мог дать ей того, что она на самом деле хотела: «Она понимала, что в жизни Герберта ей досталась роль почти как у любовницы женатого мужчины. Он живет своей жизнью, занимается своими делами, а

иногда, выкроив время, маленький отрезок своей жизни проводит с возлюбленной, которая не вхожа ни в его мир, ни в его дела» [3, с. 86]. Идеалы Ольги не совпадали с идеалами её возлюбленного. Он стремился к бесконечности, бескрайним просторам, его захватили идеи о расширении колониальных земель для Германии: «Будущее Германии лежит в Арктике. … Богатства, …, Северный морской путь, который обеспечит Германии быстрое и лёгкое сообщение с заокеанскими колониями. Арктика не воспротивится германскому продвижению…» [3, с. 88]. Возможно, будучи более образованной, чем Герберт, она понимала, что его идеалы никуда не приведут, а лишь разрушат его судьбу, что, в конечном итоге, и произошло. В душе Ольга сопротивлялась его погоне за своими идеалами, ведь они в данном случае разрушили бы её собственные.

Как мы видим, проблема идеала, а также столкновения идеалов, остро стоит в обоих произведениях, несмотря на разность их тематики. Нравственно-философская составляющая при этом очень схожа, ведь в обоих случаях идеал не рассматривается как что-то априори положительное и даже может привести к разрушению человеческой судьбы.

Список литературы

1. Гиленсон Б. А. История зарубежной литературы второй половины XX – начала XXI века. – М.: Юрайт, 2015. – 479 с.

2. Дж. Э. Мур. Принципы этики / пер. с англ. Л. Коноваловой. – М.: Прогресс, 1984. – 327 с.

3. Шлинк Б. Ольга: Роман / пер. с нем. Г. Снежинской. – М: Издательство «Иностранка», 2018. – 304 с.

4. Шлинк Б. Чтец: Роман / пер. с нем. Б. Хлебникова. – СПб: Издательская группа «Азбука-классика», 2010. – 224 с.

THE PROBLEM OF THE IDEAL IN THE WORKS OF B. SHLINK

Elena V. Narbut
Zorka Z. Marsenich
Magadan, Russia

Abstract. The article reveals the problem of creativity / destructiveness of the ideals inherent in an entire nation of a certain historical period using the example of the main characters of B. Schlink's novels "Der Vorleser" and "Olga".

Key words: literary translation, clash of ideals, myth.

ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ СТИЛЯ РЕМАРКА (СИНТАКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Елена Владимировна Нарбут
Валентина Владимировна Михалёва
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье на основании сопоставительного синтаксического анализа произведений начального и первого периодов творчества Э. М. Ремарка показывается, что синтаксическая манера романного повествования, заданная в первом романе писателя, остается устойчивой и, соответственно, узнаваемой.

Ключевые слова: Э. М. Ремарк, этапы творчества, сопоставительный анализ, синтаксические особенности.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-33

Начальный этап творчества Э. М. Ремарка приходится на 20-30-е годы XX века и включает в себя три романа „Die Traumbude“ (1920), „Gam“ (1924) и „Station am Horizont“ (1928).

Первый роман „Die Traumbude“ [4], опубликованный в 1920 году, отличается от многих произведений, впоследствии созданных Ремарком. В нем нет описания ужасов войны, нет изображения жизни потерянного поколения. Ремарк рассказывает в нём о времени, когда он, вернувшись с войны, вошёл в так называемый „Traumbudekreis“ (*кружок мансарды грез*), которым руководил оснабрюкский художник и поэт Фриц Херстемайер.

В переломные исторические моменты люди больше всего нуждаются в подтверждении незыблемости важных жизненных ценностей, таких как любовь, дружба, преданность. Своим романом Ремарк хотел показать, что, несмотря ни на что, такие ценности продолжают существовать. Однако, по мнению некоторых критиков, Ремарку как начинающему писателю не удалось художественно воплотить основную идею романа. Молодой автор был не в состоянии самокритично оценить свое произведение и решил опубликовать его. В 1920 году он издает роман за свой счёт в дрезденском издательстве „Die

Schönheit“. После появления романа на полках книжных магазинов он был подвергнут критике. Писатель был огорчен творческой неудачей, и хотел скупить остатки тиража [3, с. 32].

Но Ремарк продолжал упорно писать. Два его романа „Gam“ [4] и „Station am Horizont“ [4] были завершены, соответственно, в 1924 и 1927 годах.

В отличие от первого биографического романа, роман „Gam“ – философское произведение. Значение романа несмотря на то, что он не был опубликован при жизни писателя (он вышел в свет только в 1998 году), трудно недооценить. По крайней мере, его значение для самого автора мы можем увидеть уже в том, что рукопись этого романа озаглавлена как «*Первый роман*», хотя нам известно, что к тому времени уже было опубликовано его первое крупное произведение „Die Traumbude“.

Роман представляет собой попытку проникнуть в психологию свободной женщины. Молодая женщина Гэм путешествует из одной страны в другую, пытаясь обрести себя и встретить мужчину, которого она полюбит. Нам ничего неизвестно ни о ее происхождении, ни о социальном положении, и тем более о ее отношении к любви и к жизни в целом. Она скачет по пустыням, пересекает моря, гуляет по базарам и китайским городам, общается с индийцами, арабами и китайцами. Гэм красива, беспокойна, ведома жаждой жизни. В романе также можно встретить и детективную историю. Последний любимый ею мужчина застрелен во время дикой погони. В конце повествования Гэм оказывается в швейцарском замке, одинокая, но полная внутренней свободы.

Еще один аспект романа – это жизнь и культура других народов. Писатель показывает расхожие представления европейцев о жителях колоний, из чего видно, что об их быте и культуре они имеют довольно слабое представление. Негры, китайцы, арабы представлены своим удивительным мировоззрением, но описание людей, их быта в портах и городах далёких континентов далеки от реальности. В романе мы находим намёки на кровь, месть и инстинкты, которые царят среди «местных» жителей [7, с. 126].

Завершив работу над романом, Ремарк переезжает в Берлин и становится редактором журнала “Sport im Bild”. Разумеется, он не только редактирует журнал, но и сам пишет – о спорте, модах, автомобилях.

Роман “Station am Horizont”, завершающий начальный этап творчества Ремарка, рассказывает об автогонщике Кае, но также в некоторой степени, как и большинство романов писателя, и о нем самом. Немецкие читатели познакомились с этим произведением в журнале „Sport im Bild“ в период с 25 ноября 1927 по 17 февраля 1928 года. Роман носит в значительной мере развлекательный характер. Этому способствует и разнообразие сюжета, и описание богатой жизни на солнечных побережьях Средиземного моря, красочное описание автогонок, любовные перипетии и т. п.

Не имея возможности остановиться на подробном анализе всех уровней языка данных произведений Ремарка, затронем лишь один из основных – синтаксический.

Проведенный нами сопоставительный анализ синтаксических особенностей этих романов позволил нам выявить их следующие особенности. Если говорить о типах, преобладающих в них предложений, то вырисовывается следующая картина. В романе „Die Traumbude“ количество простых предложений равно 65%, сложносочинённых предложений – 13,5%, сложноподчинённых предложений – 18%, а сложных предложений, имеющих как сочинительный, так и подчинительный виды связи – 3,5%. В романе “Gam“ содержится 45% простых предложений, 14 % предложений с сочинительной связью, 29% сложных предложений с подчинительной связью, а сложных предложений с двумя видами связи – 12%. В романе “Station am Horizont” соотношение этих типов предложений составляет соответственно 30%, 18%, 29% и 23%.

Что касается такого важного синтаксического показателя, как длина предложения, то в рассматриваемых нами романах Ремарка мы также обнаружили достаточно заметные расхождения. В романе “Die Traumbude” средняя длина простых предложений составляет 8,9 слов, сложносочинённых –

17,3, сложноподчинённых – 18,1, в то время как длина предложений с сочинительной и подчинительной видами связи – 59. В романе „Gam“ длина простого предложения составляет в среднем 10,6 слов, сложносочинённых предложений – 21,9, сложноподчинённых предложений – 20 слов, предложений же с обоими видами связи – 40,5. В романе “Station am Horizont“ средняя длина предложений составляет 8,6; 21,4; 20,6 и 33,1 слова соответственно.

После критики первого романа и обвинений, что произведение «пустое» и больше похоже на бульварную литературу, на наш взгляд, в следующих своих произведениях („Gam“ и „Station am Horizont“) Ремарк старается писать «сложнее и умнее», и поэтому вероятно появляется большее количество длинных, сложных, трудных для понимания читателя предложений. Но когда он перестает пытаться «понравиться» критикам и пишет самые известные романы первого этапа своего творчества, он возвращается к своему истинному первоначальному стилю, по которому он стал узнаваем, понятен и близок читателю. И зародившемуся еще с первых строк творческому стилю он не изменяет.

Первым этапом творчества мы считаем период с 1928 г. по 1938 г., в которые были созданы три романа: „Im Westen nichts Neues“ (1929), „Der Weg zurück“ (1931) и „Drei Kameraden“ (1937).

В своей книге „Im Westen nichts Neues“ [6] писатель описывает поколение, которому пришлось провести годы своей юности на войне. Со школьных парт ушли они на войну и всё, что они умеют – это выживать. Роман „Im Westen nichts Neues“ сделал начинающего писателя и журналиста Ремарка всемирно известным. Но многие, кто по-настоящему оценил мастерство Ремарка в его первом великом романе, понимали, что творческий потенциал автора далеко не исчерпан, и они ждали, что продолжение последует, и что если даже писатель не достигнет уровня этого романа, то его новые произведения тем не менее будут нести в себе приметы настоящей литературы.

Все с нетерпением ждали продолжения, поскольку второй роман автора обычно уступает первому. На рубеже 1930–1931 годов в газете „Vossische

Zeitung“, где двумя годами ранее был опубликован роман “Im Westen nichts Neues”, начал печататься роман „Der Weg zurück“ [5].

К счастью, второй роман Ремарка если и не оказался выше, чем “Im Westen nichts Neues”, то во всяком случае доказал его высокое писательское мастерство [1, с. 51].

Второй крупный роман „Der Weg zurück“ – роман о переживших войну, для которых долгое возвращение на Родину и начало конфронтации с мирным миром – последствия четырех лет, проведённых в окопах. Вернувшиеся понимают, что для них нет «возвращения». Той жизни, которую они помнят, больше нет, а то, чему они научились за годы войны, никак не поможет им устроиться в мирное время. Молодые солдаты предпринимают попытку начать так называемый мирный труд, и понимают, что за время их пребывания на фронте в жизни произошли значительные изменения. Они вернулись не в те дома, не в те города, не в ту страну, из которых они восемнадцатилетними ушли на фронт [7, с. 202].

Роман „Drei Kameraden“ [2], вышедший через пять лет после публикации „Der Weg zurück“, продолжает рассказывать нам о жизни «потерянного поколения», хотя на первый взгляд читателю может показаться, что это любовная история [7, с. 251]. Молодые люди вроде бы научились жить мирной жизнью, они работают, отдыхают и влюбляются, но мысли о войне и постоянное наблюдение ее последствий, не дают им забыть ужасы прошлого. Они не живут, а выживают.

Проведенный нами сопоставительный анализ синтаксических параметров этих романов позволил нам выявить следующие особенности синтаксической структуры творчества Э. М. Ремарка рассматриваемого периода. Если говорить о типах, преобладающих в них предложений, то вырисовывается следующая картина. В романе „Im Westen nichts Neues“ количество простых предложений равно 57%, сложносочинённых предложений – 15%, сложноподчинённых предложений – 22%, а сложных предложений, имеющих как сочинительный, так и подчинительный виды связи – 6%. В романе „Der Weg zurück“ содержится

64% простых предложений, 9% предложений с сочинительной связью, 14% сложных предложений с подчинительной связью, а сложных предложений с двумя видами связи – 13%. В романе „Drei Kameraden“ соотношение этих типов предложений составляет соответственно 66%, 9%, 18% и 7%.

Что касается такого важного синтаксического показателя как длина предложения, то в рассматриваемых нами романах Э. М. Ремарка мы также обнаружили достаточно заметные расхождения. В романе „Im Westen nichts Neues“ средняя длина простых предложений составляет 7,9 слов, сложносочинённых –16,6, сложноподчинённых – 14,9, в то время как длина предложений с сочинительной и подчинительной видами связи – 27. В романе „Der Weg zurück“ простые предложения насчитывают в среднем 9,6 слова, сложносочинённые предложения – 18,3 слова, сложноподчинённые предложения – 25,5 слова, предложений же с обоими видами связи – 46 слов. В романе „Drei Kameraden“ средняя длина предложений составляет соответственно 8,3; 17,6; 14,7 и 31,5 слов.

Для большей наглядности приведем полученные результаты в таблице:

	„Traum-bude“	„Gam“	„Station am Horizont“	„Im Westen nichts Neues“	„Der Weg zurück“	„Drei Kameraden“
Вид предложений	**% – количество слов**					
Простые	65% – 8,9	45% – 10,6	30% – 8,6	57% – 7,9	64% – 9,6	66% – 8,3
ССП	13,5% – 17,3	14% – 21,9	18% – 21,4	15% – 16,6	9% – 18,3	9% – 17,6
СПП	18% – 18,1	29% – 20	29% – 20,6	22% – 14,9	14% – 25,5	18% – 14,7
ССП+СПП	3,5% – 59	12% – 40,5	23% – 33,1	6% – 27	13% – 46	7% – 31,5

Синтаксический анализ произведений начального и первого периодов творчества Э. М. Ремарка показывает, что, несмотря на все замеченные нами пропорциональные расхождения в использовании тех или иных синтаксических конструкций, писатель остается верен стратегии, которая отразилась в самом

первом романе „Die Traumbude“. Поэтому мы считаем, что неудача первого романа, о которой говорят многие критики, связана не с синтаксической манерой повествования.

Манера Ремарка узнаваема, она заметно отличается своей легкостью восприятия, что противоречит устойчивому убеждению о том, что немецкая художественная литература сложна для восприятия. Неудача же первого романа поэтому кроется в другой области поэтики, которая на данный момент не входит в сферу нашего исследования.

Список литературы

1. Михалёва В. В. История перевода романа Э. М. Ремарка “Der Weg zurück” на русский язык // Перевод и переводчики: Науч. альманах каф. нем. яз. Сев.-Вост. гос. ун-та (г. Магадан). Вып. 7: Теория и история перевода / гл. ред. Р. Р. Чайковский. – Магадан: Кордис, 2011. – С. 50–53.

2. Ремарк Э. М. (E. M. Remarque) Три товарища (Drei Kameraden). На нем. яз. – М.: Юпитер-Интер, 2005. – 376 с.

3. Baumer F. Erich Maria Remarque – Berlin: Morgenbuch Verlag, 1994. – 95 S.

4. Remarque E. M. Das unbekannte Werk. Frühe Romane. Bd. 1. – Osnabrück: Kiepenheuer & Witsch, 1998. – 580 S.

5. Remarque E. M. Der Weg zurück. – Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2007. – 334 S.

6. Remarque E. M. Im Westen nichts Neues. – Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2010. – 286 S.

7. Sternburg W. „Als wäre alles das letzte Mal“ Erich Maria Remarque. Eine Biographie – Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2000 – 512 S.

TRAJECTORY OF REMARK'S STYLE DEVELOPMENT (SYNTACTICAL ASPECT)

Elena V. Narbut
Valentina V. Mikhaleva
Magadan, Russia

Abstract. Based on the syntactical analysis of works by E. M. Remark belonging to initial and first stages of his creative work it is shown that syntactical manner of novel-form narration stated in the first novel written by this writer remains stable and, therefore, recognizable.

Key words: E. M. Remark, stages of creative work, contrastive analysis, syntactical peculiarities.

СТИХОТВОРЕНИЕ ТЕОДОРА ДЕ БАНВИЛЯ “SOUS BOIS”: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ОПЫТ ПЕРЕВОДА

Виталий Иванович Пинковский
г. Магадан, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу и интерпретации стихотворения Т. де Банвил, одного из крупнейших французских поэтов XIX века, мало известного и почти не переведённого в России. Эти операции с текстом носят прикладной характер, их цель – обеспечить адекватный перевод произведения. Для того, чтобы осуществить переложение текста на русский язык корректно, необходимо не только понимать смысл стихотворения, но и определить допустимые границы и объём «потерь» и «добавлений», неизбежных при переносе поэтических произведений с одного языка на другой. Всё это, а также результат перечисленных усилий предлагаются в данной работе.

Ключевые слова: Т. де Банвиль, сборник «Кариатиды», тема поэта и поэзии, образы комедиантов в поэзии XIX века, стихотворение “Sous bois”, подготовка к адекватному переводу.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-34

Стихотворение Т. де Банвиля “Sous bois” («Под деревьями») входит в первый сборник девятнадцатилетнего поэта «Кариатиды» (“Les Cariatides”, 1842). Несмотря на то, что это дебютная книга, одной из важнейших её тем является такая, которая впору зрелому мастеру, с неизбежностью подходящему однажды к размышлениям о специфике своего искусства, –тема поэзии, её роли в мире и, соответственно, назначения поэта. Более эпично идеи Банвиля изложены в поэме «Млечный путь» (“La voie lactée”) из того же сборника, а лирично – в рассматриваемом стихотворении. Общее понимание смысла произведения задаёт вектор корректной интерпретации, а она, в свою очередь, способствует созданию адекватного перевода (по крайней мере, если не формально, то содержательно адекватного).

Текст стихотворения – дескриптивный: автор последовательно описывает бродячих комедиантов, идущих через лес. В традиции подобных – назовём их «галерейными» – описаний закреплять за каждым участником шествия определённый переносный смысл («галерея» добродетелей, или пороков, или ещё каких-либо отвлечённых явлений). На первый взгляд кажется, что так дело обстоит и у Банвиля. От прочих персонажей как будто бы отделены Поэт и Осёл, упоминанием которых завершается стихотворение. Для удобства анализа дадим подстрочный перевод.

Sous bois
(Под деревьями)

A travers le bois fauve et radieux,
(Через дикий и лучистый лес,)
Récitant des vers sans qu'on les en prie,
(Декламируя стихи, хотя никто об этом не просит,)
Vont, couverts de pourpre et d'orfévrerie,
(Идут, покрытые пурпуром и золотом/серебром,)
Les Comédiens, rois et demi-dieux.
(Комедианты, короли и полубоги.)

Hérode brandit son glaive odieux;
(Ирод потрясает своим мечом отвратительным;)
Dans les oripeaux de la broderie,
(В мишуре украшений)
Cléopâtre brille en jupe fleurie
(И цветастой юбке сияет Клеопатра,)
Comme resplendit un paon couvert d'yeux.
(Сияя, как павлиний глаз.)

Puis, tout flamboyants sous les chrysolithes,
(Затем, пламенея под хризолитами (т.е. золотисто-зелеными лучами. – В. П.))
Les bruns Adonis et les Hippolytes
(Брюнеты Адонисы и Ипполиты)

Montrent leurs arcs d'or et leurs peaux de loups.
(Демонстрируют свои золотые луки и волчьи шкуры.)

Pierrot s'est chargé de la dame-jeanne.
(Пьеро, отягощённый большой бутылью.)
Puis après eux tous, d'un air triste et doux
(Затем, после их всех, с печальным и кротким видом)
Viennent en rêvant le Poëte et l'Ane.
(Идут, мечтая/задумавшись, Поэт и Осёл.) [1, p. 277]

Можно видеть, что стихотворение лишено сатирической модальности, которая, вроде бы, должна присутствовать в сюжетах такого типа. Каково же отношение поэта к своим персонажам? Отчасти ответ на этот вопрос даёт описание поэта и осла, которые шествуют с видом хоть и «печальным», но «кротким» (или мягким, добрым, незлобивым – так тоже можно перевести слово doux). Видно, что поэт не противопоставлен здесь другим участникам шествия, показан не как судья чужих недостатков, а как член бродячей труппы. Для Банвиля характерно уподобление поэта актёрам, в том числе цирковым артистам. В знаменитом стихотворении «Прыжок с трамплина» традиционная для романтизма оппозиция «поэт и толпа» реализуется в виде «цирковой акробат – зрители». Есть и прямое утверждение указанного тождества в критике Банвиля: «Клоун! Поэт! Для поверхностных людей нет существ более непохожих, чем они; для умеющих смотреть, отбрасывающих внешнюю видимость, это – один и тот же персонаж» [2, p. 421]. Далее объясняется, почему. И поэт, и клоун ближе, чем некий «человек вообще (l'homme)», с одной стороны – к живому миру природы, с другой – к богу, потому что сохранили «способность к провидению, интуицию, грациозную ловкость животных и божественную наивность ребёнка» [Ibid., p. 422].

Эта позиция объясняет, во-первых, почему рядом с поэтом идёт животное, а во-вторых, позволяет предположить, почему это именно осёл. Традиционная семантика этого образа не ограничивается только упрямством и

глупостью, это в основном басенная и комедийная трактовка осла, но есть и другие. В сказке братьев Гримм «Ослик» в обличье животного скрывается прекрасный принц, а в сказке Ш. Перро «Ослиная шкура» – принцесса, что позволяет играть на контрасте: принижающая внешность, личина вызывающего насмешки существа и – противоположное облику внутреннее содержание. Упоминавшееся нами противопоставление поэта и не понимающей, не принимающей его толпы хорошо накладывается на схему отношения людей к длинноухому животному.

Вернёмся к комедиантам: что же они изображают? Обратим внимание на то, что актёры не просто идут, но попутно *играют*, хотя зрителей нет. Это говорит, во-первых, об увлечённости ремеслом и, следовательно, об искренности артистов (играть как жить), во-вторых же – о том, что значение ролей не может быть прямо и полностью перенесено на исполнителей (только частично, как и всякая роль). Воинственность Ирода, соблазняющая кокетливость Клеопатры, молодцеватая резвость «Адонисов и Ипполитов», пьянство меланхоличного неудачника Пьеро – это объекты изображения, а не выражение сути персонажей.

Итак, в переводе очень важно было сохранить едва заметную добродушную иронию автора по отношению к комедиантам. Кроме того, необходимо было отделить Поэта как создателя художественного мира от тех, кто воплощает его замысел: Поэт один из них, но, так сказать, более мудрый и поэтому более «взрослый» герой. У Т. де Банвиля Поэт и Осёл выделены благодаря финальной позиции в тексте, мы усилили акцент на особенности двух этих персонажей, изменив структуру сонета с романской, характерной для итальянцев и французов (4-4-3-3), на английскую (4-4-4-2). Это позволило отграничить Поэта с его товарищем ещё и графически – пробелом.

Поэтического перевода без потерь не бывает. Силлабический десятисложник оригинала пришлось заменить на шестистопный ямб, поскольку, как нам кажется, если в принимающей поэзии за определённым размером не закрепилось каких-либо мешающих восприятию иноязычного

произведения ассоциаций, то читатель скорее ориентируется не на буквальное совпадение количества слогов в строке (в русском варианте это должен был быть 5-стопный двусложник), а на самые общие представления (короткий стих, длинный стих и т.п.).

Пришлось пожертвовать и ещё некоторыми частностями, а кое-что добавить от себя по причинам вполне понятным (требования размера, рифмы, подбора слов), но, разумеется, всё это в пределах, не искажающих смысл стихотворения. Так, например, в оригинале герои идут через лес «дикий и лучистый». Дикий, то есть нетронутый, не обязательно должен быть дремучим, этому противоречит и указание на то, что он сияет от лучей. Мы заменяем лес на редколесье, которое ассоциируется с б*о*льшим, нежели в чаще, количеством света и свободного пространства. Далее: у Т. де Банвиля нет никакого заката, в тексте вообще не указано время суток. Мы упоминаем закат, понимая, что время суток может быть любое, главное, чтобы светило солнце, которое заставляет сиять убранство актёров. Описывая Клеопатру, мы, сознавая, что она одета ярко, даже кричаще («павлиний глаз»), усиливаем это впечатление сравнением одежд актрисы с весенним садом (то есть пёстрым от цветения). Множественное число подлинника «Адонисы и Ипполиты», что можно понимать, как перевод онимов в категорию нарицательных существительных, мы заменили на упоминание одного Адониса и одного Ипполита, полагая, что это согласуется с принципом представления персонажей в самом тексте, где действуют один Ирод, одна Клеопатра, один Пьеро. Указание на золотые луки в руках героев-охотников пришлось опустить (для знающих мифологию они подразумеваются), а вот волчьи накидки на плечах молодых людей нам показалось необходимым оставить, добавив своё сравнение «как крылья», так как эти накидки позволяют усилить впечатление бодрого движения героев. Чт*о* получилось – судить читателю.

Среди деревьев

По редколесью, в свете радужном заката,
Стихи читая голосисто по дороге,
Шагают важно, в блеске пурпура и злата,
Комедианты – короли и полубоги.

Вздымая меч, грозит кому-то Ирод властно,
Вслед – Клеопатра, мишурою украшений
И юбкой пёстрой так блистательно цветаста,
Как хвост павлина, или, может, сад весенний.

Брюнет Адонис с таковым же Ипполитом –
Накидки волчьи за плечами, словно крылья, –
Ступают мерно по лучам из хризолита,
Пьеро плетётся с оплетённою бутылью…

И с кроткой грустью созерцая это всё,
Бредут, задумавшись, Поэт и с ним – Осёл…

Список литературы

1. Banvill, T. de. Œuvres: Les Cariatides; Roses de Noël. P.: A. Lemerre, 1889. P. 277.

1. Banvill, T. de. Le clown et le poète // T. de Banvill. Critiques. P.: E. Fasquelle, 1917. P. 421-422.

THE POEM BY THEODORE DE BANVILLE "SOUS BOIS": INTERPRETATION AND EXPERIENCE OF TRANSLATION WORK

Vitaly I. Pinkovsky
Magadan, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis and interpretation of the poem by T. de Banville, one of the greatest French poets of the 19th century, little known and almost never translated in Russia. These operations with the text are application-

oriented, their purpose is to provide an adequate translation of the work. In order to give the correct translation of the text into Russian, it`s necessary not only to understand the meaning of the poem, but also to determine the permissible boundaries and the amount of “losses” and “additions” that are inevitable in transposing poetic works from one language to another. All this, as well as the result of the enumerated efforts, are brought forward in this work.
Key words: T. de Banville, collection of poems "Caryatids", the theme of poet and poetry, the images of comedians in the poetry of the XIX century, the poem "Sous bois", preparation for an adequate translation.

СЛОВА С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Виктория Владимировна Полещук
Пахомова София Сергеевна
г. Магадан, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена анализу слов с контекстуальным и собственным эмоционально-оценочным значением в китайском языке, в частности их роли в предложении и особенностям их образования.

Ключевые слова: эмоционально-оценочная лексика, положительная оценка, отрицательная оценка, корнесложение, суффиксация.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-35

Слова с эмоционально-оценочным значением являются весьма важным средством лексической выразительности. В словаре лингвистических терминов под редакцией Т. В. Жеребило содержится следующее определение: «Эмоционально-оценочное слово – лексическая единица, которая включает в себя элемент оценки. Слова с эмоциональной окраской могут включать разнообразные оттенки: иронический, неодобрительный, ласковый и др. Эта окраска, как правило, устойчива, поскольку возникает в результате того, что само значение слова содержит элемент оценки» [2]. Существенное отличие таких слов от изобразительно-выразительных средств заключается в том, что они не имеют связи с переносным значением, но употребляются в прямом. Несмотря на этот факт, они тем не менее экспрессивно насыщены и эмоционально окрашены. Такие слова входят состав аффективной лексики и «создают общий эмоциональный тон высказывания, передают чувственные, субъективно-оценочные отношения говорящего к предмету мысли, фактам окружающей действительности» [1].

Необходимо отметить, что слова с эмоционально-оценочным значением являются *средством* выражения эмоций и не имеют отношения к словам, обозначающим названия различных видов эмоций (например, страх, радость и т.д.).

Эмоция обычно подразумевает какое-либо относительно непродолжительное переживание, содержащее субъективную оценку говорящего, которая может быть положительной (позитивной) или же отрицательной (негативной).

Если некоторые слова приобретают эмоционально-оценочное значение только лишь в контексте, обусловленном конкретным словесным окружением, то слова с *собственно* выразительно-оценочным значением не зависят от контекста.

Рассмотрим пример, иллюстрирующий *контекстуальное* эмоционально-оценочное значение слова.

“看来你们真是夫妻喽？又都在大机关里工作？”

他的话曲里拐弯，故意强调了一下那个 “大” 字。徐坤《如梦如烟》[16].

Kan lai nimen zhenshi fuqi lou? You dou zai da jiguan li gongzuo? Ta dehua quliguaiwan, guyi qiangdiaole yixia nage da zi.

«По-видимому, вы и вправду супруги, к тому же, наверняка, оба работаете в *крупной* фирме?» – сказал он, намеренно акцентируя внимание на слове «крупной».

В примере из произведения Сюй Куня «Мечта как дым» стилистически нейтральное по своему значению слово 大da – «большой» в контексте рассматриваемого нами предложения обрело особый оттенок с положительной (позитивной) эмоциональной оценкой.

Как утверждает О. В. Загоровская, контекстуальное употребление подобных слов всегда «связано с эмоциональной ситуацией, что дает право говорить о наличии в их семантической структуре потенциальных эмоциональных сем, которые так или иначе актуализируются в условиях речевого употребления» [3].

Теперь же рассмотрим пример, иллюстрирующий *собственно* эмоционально-оценочное значение.

那个姑娘的确武术高强。《半座桥》[5].

Nage guniang dique wushu gaoqiang. – «Та девушка действительно *непревзойденно* владела боевыми искусствами».

В данном предложении из китайской народной сказки «Половинный мост» слово 高强*gaoqiang* – «непревзойденный» имеет независимое от контекста эмоционально-оценочное значение с положительной (позитивной) оценкой.

Слова с эмоционально-оценочным значением образуются двумя способами: в результате сложения корней или с помощью суффиксов [6].

Стоит отметить, что корнесложение, в отличие от суффиксации, представляет собой «самый распространенный и самый продуктивный способ словообразования в китайском языке» [4].

Рассмотрим подробнее некоторые слова с эмоционально-оценочным значением, образованные с помощью корнесложения.

半座桥就这样跨在河上，成了一个特殊风景。《半座桥》[5].

Banzuo qiao jiu zheyang kua zai heshang, chengle yige teshu fengjing – «Так и стоял над рекой наполовину построенный мост, образуя весьма *своеобразный* пейзаж».

Слово 特殊 *teshu* – «особый, специфический» образовано посредством сложения двух корней: 特*te* – «особенный»; 殊*shu* – «особый, специфический». Данное слово обладает контекстуальным эмоционально-оценочным значением, и в рассматриваемом предложении имеет отрицательную эмоциональную оценку.

女娃不幸落入海中，终被无情的大海吞没了。《精卫填海》[8].

Nǚwa bu xing luoru haizhong, zhong bei wuqing de dahai tunmole – «К несчастью, девочка упала и была охвачена *безжалостным* океаном.

В данном примере из китайской народной сказки «Цзин Вэй заваливает камнями море» слово 无情*wuqing* – «беспощадный, безжалостный» образуют два корня: 无*wu* – «не иметь» и 情*qing* – «чувство». В целом слово 无情имеетнегативную оценку, не зависящую от контекста.

因为这些卓越的贡献，大家又称他为神农。《神农尝百草的故事》[9].

Yinwei zhexie zhuo yue de gongxian, dajia you cheng ta wei Shen Nong. – «Поскольку вклад был *выдающимся*, люди также стали называть его Шень Нун».

В предложении из китайской сказки «Шэнь Нун пробует травы» слово 卓越 *zhuoyue* – «выдающийся» имеет две корневые морфемы: 卓 *zhuo* – «выдающийся, замечательный» и 越 *yue* – «превышать, превосходить». Данное слово с собственно эмоционально-оценочным значением имеет положительный (позитивный) характер.

在尧帝当政的时候，又发生了一场可怕的洪水灾害。《大禹治水的故事》[10].

Zai Yaodi dang zheng de shihou, you fasheng le yichang kepa de hongshui zaihai – «Когда император Яо был у власти, произошло еще одно *ужасное* наводнение».

В состав слова из китайской сказки «Да Юй обуздал воды потопа» 可怕 *kepa* – «страшный, ужасный» входят две корневые морфемы: 可*ke* – «можно» и怕 – «бояться». Данное слово имеет не зависящую от контекста негативную оценку.

В китайском языке также существуют некоторые морфемы, привносящие сложным словам добавочное значение отрицательного характера. Подобные морфемы как словообразовательные средства «полностью или частично утрачивают свое прямое предметно-логическое значение, при этом сохраняя эмоциональное и образуют существительные с негативной субъектно-оценочной характеристикой» [2].

Таковой является морфема 鬼 *gui* имеющая самостоятельное значение «черт, дьявол». Входя в состав различных слов, она образует новые, интересные значения.

三个吹牛鬼都应成为王子的奴隶。《三个吹牛鬼的故事》[11].

Sange chuiniugui dou yingcheng wei wangzi de nuli – «Все трое *хвастунов* должны стать рабами принца».

В слове吹牛鬼 *chuiniugui* из китайской сказки «Три хвастуна» 吹牛буквально переводится как «надувать корову» и имеет значение «хвастать, трепаться». Таким образом морфема 鬼 образовала существительное «хвастун», имеющее негативную оценку.

Морфема 虫 *chong* – «червь, насекомое» также используется при образовании различных существительных, в значении которых содержится негативный характер.

这个可怜虫为什么偏偏死在我们手里！《驼背的故事》[12].

Zhege kelianchong weishenme pianpian si zai women shouli – «Ну почему этот *бедолага* умер именно на наших руках! ».

В предложении из сказки «Сказка о горбуне» сочетание иероглифов 可怜имеет значение «жалкий, несчастный». Морфема 虫в составе слова 可怜虫 *kelianchong* образовала существительное с добавочным негативным экспрессивным значением «бедолага».

Еще одной морфемой, выступающей в качестве словообразовательного средства, является слово 蛋 *dan* – «яйцо». Например,

既然那个园丁是个可怜的糊涂蛋，有什么好担心的呢?《公主与园丁的故事》[13].

Jiran nage yuanding shige kelian de hutudan, you shenme hao danxin de ne – «Уж коли тот садовник жалкий *глупец*, то есть ли о чем беспокоиться? ».

Слово из китайской народной сказки «Принцесса и садовник» 糊涂имеет значение «глупый, бестолковый». Морфема 蛋 образовала существительное 糊涂蛋 *hutudan* – «глупец, болван», имеющее негативную оценку.

Другим способом образования слов с собственно эмоционально-оценочным значением, как упоминалось выше, является суффиксация. При

этом под суффиксацией подразумевается «присоединение суффиксов к корням и основам как способ словообразования и формообразования» [7].

По утверждению В. И. Горелова выразительные возможности китайской морфологии в сфере аффективной лексики чаще всего представлены двумя суффиксами 儿*er* и 子*zi*.

Данные суффиксы образуют существительные с противоположными субъективно-оценочными значениями. Так, суффикс 儿 в составе слова придает ему позитивное значение, нередко с ласковым, нежным оттенком, как, например, в предложении из китайской народной сказки «Жестокий государь Ва Гуань»:

他抱着那婴儿回家。《残暴的瓦罐国王》 [14].

Ta baozhe na ying'er huijia – «Он забрал то *дитя* домой, неся его на руках». Слово 婴儿 *ying'er* имеет следующие варианты словарного перевода «младенец, новорождённый, ребёнок, дитя», однако вариантами перевода данного слова могли бы быть «дитятя, дитятко, малютка, ребёночек, малыш».

Суффикс же 子, напротив, придает слову негативное значение зачастую с уничижительным оттенком. Однако встречается применение данного суффикса при обращении членов одной семьи друг к другу. В таком обращении эмоционально-оценочное значение будет отличаться от остальных случаев его употребления. Например,

到了家门口，老公公大声喊：“老婆子，我回来了！”。《老公公卖斗笠》[15].

Daole jiamenkou, laogong gong dasheng han: laopozi, wo huilaile – «Подойдя к двери, старик прокричал: «*Старуха,* я вернулся!». В предложении из китайской народной сказки «Старик продаёт бамбуковые шляпы» обращение老婆子 *laopozi* – «старуха, старушенция, бабка»; «моя старушка, жена» звучит фамильярно, несколько грубовато и пренебрежительно, но допустимо в бытовом общении между супругами. Если бы такое обращение

было применено к другой пожилой женщине, то прозвучало бы оно с оттенком иронии, грубо, невежливо и даже оскорбительно.

В результате исследования нам удалось выяснить, что слова с собственно-эмоциональным значением в китайском языке демонстрируют весьма обширные возможности в выражении эмоционального отношения к различным фактам и явлениям окружающего мира. При этом подобные слова следует отличать от слов с контекстуальным или ситуативным эмоциональным значением, которое приобретается ими исключительно в связи с конкретным словесным окружением. На ряду с корнесложением и суффиксацией, исследуемая нами категория слов может быть образована с помощью различных морфем добавочного значения, однако в данной работе были рассмотрены лишь некоторые из них, являющиеся наиболее часто употребляемыми. На наш взгляд данная тема имеет перспективу дальнейшего более глубокого и детального изучения.

Список литературы

1. Горелов В. И. Стилистика современного китайского языка. Уч. пособие для студентов. – М.: «Просвещение», 1979. – 192 с.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов и понятий. – Назрань: «Пилигрим», 2010. – 486 с.
3. Загоровская О. В. Эмоционально-оценочная лексика в условиях учебного билингвизма // Взаимодействие языков и проблемы его изучения: сборник научных трудов. – Элиста: КГУ, 1985. – С. 74-83.
4. Задоенко Т. П. Основы китайского языка. Вводный курс. – М.: «Наука», 1993. – 271 с.
5. Китайские сказки (с дословным переводом на русский язык и лексико-грамматическим комментарием). – URL: http://www.franklang.ru/df/Chinese_Tales_all_M.pdf (дата обращения: 06.09.2020).

6. Никитенко В. В., Медведева А. С., Ян Минбо Стилистика первого иностранного языка (китайский язык). – URL: https: //www.academia.edu/8075069/Стилистика_первого_иностранного_языка_китайский_язык (дата обращения: 19.10.2020).
7. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М: «Просвещение», 1976. – 543 с.
8. 精卫填海 // 中国民间故事网. URL: http://www.6mj. com/news/minjian/1812121612586CDD8D1C4GHB10B4HG90.htm (дата обращения: 10.09.2020).
9. 神农尝百草的故事 // 中国民间故事网. URL: http://www.6mj.com/news/minjian/1812131155305FEF5BBHC59438BI0H9E.htm (дата обращения: 10.09.2020).
10. 大禹治水的故事 // 中国民间故事网. URL: http://www.6mj.com/news/minjian/18121311373JDD3147JJ7947CGBAD8H.htm (дата обращения: 10.09.2020).
11. 三个吹牛鬼的故事 // 童话故事>文章正文. URL: https://www.jintonghua.com/thgs/746.html (дата обращения: 12.09.2020).
12. 驼背的故事// 童话故事. URL: http://www.ruiwen.com/wenxue/tonghua/69708.html (дата обращения: 12.09.2020).
13. 公主与园丁的故事 // 少儿故事. URL: https://www.ppzuowen.com/book/gongzhugushi/175881_2.html (дата обращения: 13.09.2020).
14. 残暴的瓦罐国王 //中国儿童文学网. URL: http://www.61w.cn/news/wminjian/1812118944418D34K2JBDH1BAB4B4B.htm (дата обращения: 13.09.2020).
15. 老公公卖斗笠 // 故事365. URL: https://www.gushi365.com/info/13737.html (дата обращения: 15.09.2020).

16.新华汉语词典. – 新华汉语词典编纂委员会:
商务印书馆国际有限公司，2004. – 265 c.

WORDS WITH EMOTIONAL ESTIMATED SIGNIFICANCE IN CHINESE

Victoria V. Poleshchuk
Sofia S. Pakhomova
Magadan, Russia

Abstract. This article is devoted to the analysis of words with contextual and own emotional-evaluative meaning in the Chinese language, in particular, their role in the sentence and the peculiarities of their formation.

Key words: emotional-evaluative vocabulary, positive connotation, negative connotation, root formation, suffixation.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ КЛАССИФИКАТОРОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Сергей Николаевич Пономарчук
Елена Андреевна Чос
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об определении понятия классификатор в китайском языке. Кроме того, в статье анализируются классификаторы, которые включены в программу изучения китайского языка начального уровня.

Ключевые слова: китайский язык, классификатор, счетное слово, единицы измерения.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-36

В лингвистический компонент содержания обучения иностранному языку входят различные языковые понятия, не свойственные родному языку обучающихся. Говоря о китайском языке, наряду с фонетическими явлениями (тон, эризация), а также письменными (иероглиф, радикал, фонетик), в нем выделяют различные грамматические понятия, которые в той или иной степени находят отражение или полностью отсутствуют в русском языке. Одним из таких явлений можно назвать классификаторы, или счетные слова.

В китайском языке существительные нарицательные распадаются на многочисленные классы. Распределение существительных по классам происходит в зависимости от тех или иных признаков, присущих предметам, которые они обозначают. Это распределение грамматически выражается в использовании при существительных специальных служебных слов, называемых классификаторами [1, с. 9]. В китайском языке в общей сложности насчитывается около ста классификаторов [1, с. 47].

Стоит отметить, что вопрос об определении этого грамматического явления до сих пор не находит однозначного мнения. Выдающийся педагог и китаист Владимир Иванович Горелов дает такое определение: «классификаторы – это служебные слова, указывающие, к какому классу

относится существительное. Класс существительного определяется в зависимости от того или иного признака, присущего предмету, который обозначает данное существительное» [1, с. 47]. Автор относит классификаторы к особому классу служебных слов китайского языка – 类别词 – lèibiécí – *классификатор*, назначение которых – указать, к какой смысловой категории относится существительное [2, с. 86].

Вместе с тем, В. И. Горелов отмечает, что китайские ученые обычно считают классификаторы словами. Так, например, Ли Цзиньси относит классификатор个– gè к словам, именуемым量词 – liàngcí – *счётные слова* [2, с. 86].

Наряду с классификаторами В. И. Горелов выделяет знаменательные слова *существительные – единицы измерения*, которые в семантико-функциональном отношении близки к классификаторам. Эту близость автор объясняет генетическим родством: «классификаторы произошли от существительных – единиц измерения. В современном языке некоторые классификаторы существуют рядом с лексическими единицами, от которых они произошли, отличаясь от них лишь более высокой степенью грамматизации» [2, с. 86-87]. При этом автор отмечает, что «будучи словом знаменательным, оно (существительное – единица измерения) переводится на русский язык…». Кроме того, оно «также способно принимать определение; классификатор, являясь словом служебным, этой способностью не обладает» [2, с. 87].

Например, 三张纸 – sān zhāng zhǐ – *три* ***листа*** *бумаги*. Здесь 张 – существительное, обозначающее единицу измерения, которое переводится словом «лист»; 三张桌子 – sān zhāng zhuōzi – *три стола*. Здесь张 – классификатор, который указывает на принадлежность нарицательного существительного «стол» к разряду предметов с плоской поверхностью; 三大张纸 – sān dà zhāng zhǐ – *три больших* ***листа*** *бумаги*. В этом примере прилагательное 大 ставится перед существительным-единицей измерения;

三张大桌子 – sān zhāng dà zhuōzi – *три больших стола*. В этом случае прилагательное не может быть поставлено перед классификатором.

Видный китаевед Олег Маркович Готлиб расширяет семантико-функциональное значение классификаторов (счетных слов), называя их «словами, выражающими единичность (дискретность) предметов и действий…» [3, с. 39]. Отметим, что автор выделяет *метонимические классификаторы единичности*, в число которых включены также существительные – единицы измерения, предложенные В. И. Гореловым.

Функциональные различия дают основания разделить все классификаторы на именные и глагольные (классификаторы предметов и классификаторы действий) [3, с. 39].

Классификаторы, ставящиеся перед существительными для обозначения единичности предметов, называются *именными*. Они представлены следующими разрядами:

1. Классификаторы-измерители.

2. Классификаторы неопределенного счета.

3. Сложные классификаторы, состоящие из нескольких простых классификаторов для выражения сложных единиц.

4. Универсальные классификаторы единичности.

5. Метонимические классификаторы единичности – существительные, которые используются в качестве классификаторов.

6. Классификаторы коллективной множественности [3, с. 39-40].

Классификаторы, ставящиеся после глаголов для обозначения единичности действий, называются *глагольными*. Они представлены следующими разрядами:

1. Собственно глагольные классификаторы, служащие только для обозначения кратности действия.

2. Метонимические классификаторы, представляющие собой существительные, обозначающие орудия действия или части тела, служащие в качестве классификаторов действий [3, с. 40].

Полагаем, что в рамках обучения китайскому языку на начальном этапе при очевидном различии классификаторов, как служебных слов, существительных – единиц измерений, как знаменательных слов, а также слов, обозначающих единичности действий, целесообразно обобщенно называть эту категорию слов *счетными словами* или в широком смысле *классификаторами*.

Классификаторы являются неотъемлемой частью китайского языка, поэтому уже на начальном этапе изучения языка обучающиеся сталкиваются с этим грамматическим явлением. Справедливо отметить, что не все из более ста существующих классификаторов подлежат изучению уже на начальном этапе. В ходе анализа учебного пособия по китайскому языку начального уровня “Boya Chinese. Elementary Course I” [4] были выявлены следующие именные классификаторы.

1. Классификаторы-измерители:

点 – diǎn – счетное слово *час*. 几**点**上课？jí **diǎn** shàng kè? – Во сколько начинаются занятия?

分 – fēn – счетное слово *минута; процент*; используется для образования дробей и процентов. 现在八点十五**分**。 – xiàn zài bā diǎn shí wǔ **fēn**. – Сейчас 8 часов 15 минут.

刻 – kè – счетное слово *четверть (часа)*. 差一**刻**六点。– chà yí **kè** liù diǎn. – Без четверти 6 часов.

毛– máo – счетное слово *мао* (дробная денежная единица в Китае, равняется 10 фэням). 一共是九块四**毛**钱。– yí gong shì jiǔ kuài sì **máo** qián. – Все вместе стоит 9 юаней 4 мао.

块 – kuài – счетное слово *часть, кусок; юань*. 一本词典八十**块**钱。– yì běn cí diǎn bā shí **kuài** qián. – Словарь стоит 80 юаней.

度 – dù – счетное слово *градус* (об углах, температуре, алкоголе). 不冷，二十**度**。– bù lěng èr shí **dù**. – Не холодно, 20 градусов.

岁 – suì – счетное слово *год, лет* (при указании на возраст). 大概二十五**岁**吧。 – dà gài èr shí wǔ **suì** ba. – Примерно 25 лет.

斤 – jīn – счетное слово для веса, соответствует 500 граммам. 我喝了半**斤**白酒。– wǒ hē le bàn **jīn** bái jiǔ. – Я выпил 250 грамм водки.

两 – liǎng – счетное слово *пятьдесят грамм*. 我想去食堂吃几**两**饺子。 – Wǒ xiǎng qù shí táng chī jǐ **liǎng** jiǎo zi. – Я думаю пойти в столовую поесть (несколько ляней) пельменей.

2.Универсальные классификаторы единичности:

个 -- gè -- универсальное счетное слово. 我不是这**个**学校的学生。-- wǒ bú shì zhè **ge** xué xiào de xué sheng. -- Я не ученик этой школы.

件 – jiàn – слово счетное слово для одежды, событий и т.д. 那**件**白毛衣怎么样？ – nà **jiàn** bái máo yī zěn me yàng? – Как тебе этот белый свитер?

种 – zhǒng – счетное слово вид, класс, тип, сорт. 对北方人来说，饺子是很重要的一**种**食品吧？ – duì běi fāng rén lái shuō, jiǎozi shì hěn zhòng yào de yì **zhǒng** shí pǐn ba. – Для северян пельмени – это очень важная еда.

3. Метонимические классификаторы единичности:

本 -- běn -- счетное слово для книг и тетрадей. 我要五**本**汉语书 – wǒ yào wǔ **běn** hàn yǔ shū – Мне надо 5 книг по китайскому языку.

口 – kǒu – счетное слово для членов семьи. 我家有五**口**人。– wǒ jiā yóu wú **kǒu** rén. – В моей семье 5 человек.

条 – tiáo – счетное слово для длинных и тонких предметов (брюки, дорога, собака и др.) 我家有爸爸，妈妈，哥哥，弟弟，妹妹，还有一**条**狗。– wǒ jiā yǒu bà ba, mā ma, gē ge, dì di, mèi mei, hái yǒu yì tiáo gǒu. – В моей семье есть папа, мама, старший брат, младший брат, младшая сестра и еще есть собака.

辆 – liàng – счетное слово для автомобилей. 一**辆**自行车– yí **liàng** zì xíng chē – один велосипед.

把 – bǎ – счетное слово для предметов с ручкой. 一共有两**把**钥匙 – yí gòng yǒu liǎng **bǎ** yàoshi. – Всего есть 2 ключа.

位 – wèi – счетное слово для людей. 一**位**老师。yí wèi lǎo shī. Один учитель.

节 – jié – счетное слово для уроков, глав книги и т.д. 每天我都有四**节**课。– měi tiān wǒ dōu yǒu sì **jié** kè. – Каждый день у меня 4 урока.

束 – shù – счетное слово для цветов. 那么送一**束**花吧。– nà me song yí **shù** huā ba. – Тогда подари букет цветов.

场 – chǎng – счетное слово для спортивных мероприятий, фильмов, спектаклей. 前天他去看了一**场**足球比赛。– qián tiān tā qù kàn le yì **chǎng** zú qiú bǐ sài. – Позавчера он ходил смотреть футбольный матч.

门 – mén – счетное слово для учебных дисциплин. 上个星期考了两**门**。– shàng gè xīng qī kǎo le liǎng **mén**。– На прошлой неделе сдал экзамены по двум предметам.

道 – dào – счетное слово для вопросов. 哪**道**题你没做。 – nǎ **dào** tí nǐ méi zuò? – Какое задание ты не сделал?

张 – zhāng – счетное слово для фотографий, бумаги, рисунков и т.д. 我们已经买好票了, 不过只 买到三**张**卧铺票，另外一**张**是硬座票。– wǒ men yǐ jīng mái hǎo piào le，bú guò zhǐ mǎi dào sān **zhāng** wò pù piào，lìng wài yì **zhāng** shì yìng zuò piào. – Мы уже купили билеты, но купили только три билета на спальные места, и один билет на место в жестком вагоне.

首 – shǒu – счетное слово для песен и стихов、 我打算唱一**首**中文歌。 – Wǒ dǎ suàn chàng yì **shǒu** zhōng wén gē。– Я планирую спеть одну китайскую песню.

袋 – dài – счетное слово *мешок, пакет*. 如果想吃的话，就去买一**袋**。 – rú guǒ xiǎng chī de huà, jiù qù mǎi yī **dài**. – Если хочешь кушать, пойди и купи пакет пельменей.

4. Из числа собственно глагольных классификаторов, обозначающих кратность действия, были найдены следующие:

趟 – tàng – счетное слово для передвижений, автобусных или железнодорожных маршрутов. 我得安排时间回家一**趟**。– Wǒ de ān pái shí jiān huí jiā yí **tàng**. – Мне надо запланировать время, чтобы поехать домой.

次 – cì – счетное слово раз (о повторении какого-либо действия). 我还没准备好行李呢，下**次**吧! – Wǒ hái méi zhǔn bèi hǎo xíng li ne, xià **cì** ba. – Я еще не подготовил багаж, давай в следующий раз.

下 – xià – счетное слово (указывает на повторение действия). 我来介绍一**下**. – wǒ lái jièshào yí **xià**. – Позвольте мне представиться.

В ходе изучения учебного пособия нами были обнаружены 29 классификаторов. Среди них выделили 9 классификаторов-измерителей, 3 универсальных классификатора единичности, 14 метонимических классификаторов единичности, 3 собственно глагольных классификатора. При этом классификаторы групп «неопределенного счета», «сложные классификаторы, состоящие из нескольких простых классификаторов», «классификаторы коллективной множественности», «метонимические классификаторы, представляющие собой существительные, обозначающие орудия действия или части тела, служащие в качестве классификаторов действий» обнаружены не были.

Подводя итог, отметим, что уже на начальном этапе изучения китайского языка обучающиеся сталкиваются с новым, не свойственным родному языку грамматическим явлением – классификаторами или счетными словами. Среди выявленных нами 29 классификаторов, очевидно, что часть слов имеет определенные аналоги в русском языке, например, классификаторы-измерители (минута, час, градус и т.д.) и требует минимум усилий для освоения. Тем не менее, большая часть счетных слов требует от обучающихся умение дифференцировать нарицательные существительные по определенным признакам, соотнося их с тем или иным классификатором. Полагаем, что

вопрос поиска методических решений в развитии таких умений у обучающихся нуждается в дальнейшем рассмотрении.

Список литературы

1. Горелов В. И. Грамматика китайского языка для 8-10 классов средней школы с преподаванием ряда предметов на китайском языке. – М.: Просвещение, 1982. – 280 с.

2. Горелов В. И. Теоретическая грамматика китайского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1989. – 318 с.

3. Готлиб О. М. Практическая грамматика современного китайского языка: Учеб. пособие для вузов. – М.: Восточная книга, 2012. – 287 с.

4. Boya Chinese. Elementary Course I. – Beijing: Peking University Press, 2004. – 256 p.

ON THE PROBLEM OF STUDYING CLASSIFIERS IN CHINESE LANGUAGE

Sergey N. Ponomarchuk
Elena A. Chos
Magadan, Russia

Abstract. This article discusses the issue of defining the concept of a classifier in Chinese. In addition, the article analyzes the classifiers that are included in the entry-level Chinese language learning program.

Key words: Chinese, classifier, counting word, units of measurement.

ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Лилия Тарасовна Рудомётова
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт российского вуза по применению дистанционного обучения в преподавания иностранного языка (английского). Описан пример применения компьютерных технологий и ресурсов Интернета в развитии иноязычной компетентности и формировании опыта организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, преподавание, иностранный язык, мотивация, современные информационные технологии.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-37

В последнее время в России многие учебные заведения работают с применением технологий дистанционного обучения.

Под дистанционным обучением понимается такое получение образовательных услуг с помощью информационных технологий, при котором не требуется посещение учебного заведения. Такое обучение представляет собой совокупность следующих составляющих: виртуальный класс + виртуальное пространство вместо парты + интернет вместо доски + самообразование вместо обучающихся инструкций + неформальное общение вместо стандартной дидактики.

Дистанционное обучение открывает большое разнообразие образовательных ресурсов и форматов [3]. Наблюдая за занятиями, можно понять, какой способ подачи информации способствует лучшему усвоению учебного материала. В режиме такого обучения у студентов появляется возможность обучаться, ориентируясь исключительно на себя и на свой индивидуальный темп. Такое обучение в первую очередь формирует у человека чувство ответственности и самостоятельности [4].

Методист Хабибулина Э. М выделяет следующие его группы стратегических принципов дистанционного обучения в высшей школе [6]:

1) соответствия содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки;

2) ориентированность высшего образования непосредственно на развитие личности будущего специалиста;

3) рациональное применение современных методов и средств обучения на всех этапах подготовки специалистов;

4) оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;

5) соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, и обеспечения их конкурентоспособности.

Проведённый анализ источников показал, что разные учёные вкладывают разное понятие термину «дистанционное обучение». Так, например, учёные А. А. Андреев и В. И. Солдаткин понимают под дистанционным обучением целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия педагога и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, реализуемый в специфической дидактической системе» [1].

Само понятие «дидактическая система» выступает в качестве основного системообразующего элемента содержания определения «дистанционного обучения». Авторы выделяют 12 подсистем в дидактической системе, участвующие в реализации процесса дистанционного обучения: цель, содержание, обучающие, обучаемые, методы обучения, информационно-образовательная подсистема, формы обучения, материально-техническая подсистема, нормативно-правовая подсистема, финансово-экономическая подсистема, маркетинговая подсистема, идентификационно-контрольная подсистема. Следует заметить, что при моделировании системы

дистанционного обучения в образовательном учреждении нужно обязательно руководствоваться тем, как эти подсистемы взаимодействуют друг с другом [2].

Является возможным выделить характерные черты дистанционного обучения. Среди них можно выделить наиболее значимые: гибкость, модульность, массовость, социальность, новые информационные технологии.

Среди плюсов работы в дистанционном формате можно выделить следующее [5]:

1. Возможность для обучающихся обучаться и выполнять задания в удобное для них время.
2. Формирование чувства ответственности, самоконтроля, самодисциплины у обучающихся.
3. Мобильность.
4. Технологичность.
5. Социальное равноправие.

Среди минусов работы в дистанционном формате можно выделить следующее [5]:

1. Не каждый способен правильно распределить своё время для учёбы.
2. Гораздо более трудоёмкий процесс, который отнимает много времени.
3. Отсутствие постоянного контроля над обучающимися.

В Северо-Восточном университете широко применяется дистанционное обучение студентов. Для внедрения этого обучения была проделана огромная работа всего вуза в целом. Так, в 2018–2019 учебном году преподаватели прошли профессиональную подготовку. Был создан сайт sdo.svgu.ru, на котором каждый преподаватель, который ведёт занятия и читает те или иные дисциплины, имеет свою собственную страницу читаемого курса. Алгоритм работы с сайтом достаточно простой, но очень трудоёмкий и временнее затратный. Сначала преподавателем создаётся нужный курс, и выкладываются задания. Нужно заметить, что содержание курса напрямую зависит от рабочей программы читаемой дисциплины. Задания можно выкладывать в виде лекционного материала, тестов, практических заданий, можно загружать

учебные пособия и т.д. Пополнять содержимое курса можно постепенно, дополняя ту или иную тему, дополняя задания и т.д. Разделы в курсе выкладывались по модулям, в зависимости от аттестационных периодов.

После создания курса преподаватель подписывает на него группу студентов полностью, или возможно добавление студентов вручную, что очень удобно, когда появляются студенты с прошлых лет обучения, после восстановления из академического отпуска, например, и т.д. Всё общение между студентом и преподавателем происходит исключительно в формате on-line.

Нужно заметить, что преподаватель всегда получает сообщение на электронную почту, когда студент присылает задание на проверку. Это очень удобно, и в таком режиме сложно пропустить чью-то работу. В личном кабинете преподавателя каждый раз отображаются новые работы, которые студенты присылают на проверку. Работа будет в личном кабинете преподавателя до тех пор, пока она не будет проверена. Это также облегчает, в какой-то мере, работу преподавателя, т.к. можно проверять не все работы сразу, а постепенно, например, начиная только с тех, которые нуждаются в срочной проверке.

Помимо использования данного сайта для работы, преподаватели Северо-Восточного университета используют практику работы в режиме on-line, ведя занятия на платформе Zoom в режиме видео конференц связи. Ведение занятий в таком формате отличается от работы в аудитории, когда все студенты в поле зрения преподавателя и работу можно выстроить совершенно в другом формате, который воспринимается гораздо проще. Однако, как показал мой собственный педагогический опыт, работы в таком формате возможно без срыва занятий. Такая работа, конечно, в разы сложнее как для преподавателя, так и для студентов, требуется постоянная концентрация внимания, способность переключаться от работы с компьютером, телефоном на работу в тетради и с учебными пособием, разными заданиями, задействованы все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) на каждом

занятии. Преподаватель имеет возможность объяснения нужного материала с помощью презентаций, переключив режим видео конференц связи на экран, таким образом запустив демонстрацию нужного материала. В таком формате проводились как обычные практические занятия, так и лингвострановедческие викторины “USA” и “Great Britain”. В режиме видео конференц связи на платформе Zoom также проводились студенческие конференции внутри групп. Студенты запускали демонстрацию экрана и рассказывали заранее подготовленные темы, сопровождая своё выступление презентацией в pdf формате.

Так, за период моей работы в режиме дистанционного обучения (23 марта 2020 года – 6 июня 2020 года) в рамках преподавания дисциплин «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык» мной было проведено 5 лингвострановедческих викторин, 11 студенческих видео конференций, 48 практических занятий в режиме видео конференц связи на платформе Zoom. Работа велась с 14 академическими группами студентов дневного отделения, что составило 122 студента. Было проверено свыше 1000 заданий (2 модуля для каждой группы, что соответствовало 2 и 3 аттестационному периодам весеннего семестра 2019–2020 учебного года, 3–4 задания в каждом модуле), выполненных студентами и присланных на проверку на сайт sdo.svgu.ru. Зачёты также проводились в режиме видео конференц связи на платформе Zoom.

Отмечу, что собственный педагогический опыт работы в дистанционном режиме, показал, что такой формат работы не только является возможным, но и достаточно эффективен. Но работа в таком формате требует от преподавателя большей подготовки к занятиям, тщательном отборе учебного материала для выставления заданий на сайт для работы студентами, проведения самих занятий и обязательной проверки высланных выполненных заданий студентов.

Список литературы

1. Амирова Е. А. Об использовании вебинара в дистанционном обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 8 (38). Ч. 2. – С. 15-17.

2. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. – М.: Высш. шк., 1989. – 101 с.

3. Ильченко О. А. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 42-47.

4. Левина Т. Ф. Использование ИТ (дистанционного обучения) в преподавании иностранных языков // Всероссийский августовский педагогический совет - 2001: науч. практ. конф. – URL: http://gcon.pstu.ru/pedsovet2001/s/s2-3-1.htm (дата обращения: 03.10.2020).

5. Рывкин А. Дистанционное обучение. Плюсы и минусы. – URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/4/17/distant/12609-distantsionnoe_obuchenie__plyusy_i_minusy (дата обращения: 03.10.2020).

6. Хабибулина Э. М. Дистанционное обучение: основные термины, принципы и модели. – URL: https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2011/12/07 https://infourok.ru/statya-tema-distancionnoe-obuchenie-4310169.html (дата обращения: 03.10.2020).

EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING FOREIGN LANGUAGE STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES

Liliya T. Rudometova
Magadan, Russia

Abstract. The article presents the experience of a Russian university in the use of distance learning in teaching a foreign language (English). An example of the use of computer technologies and Internet resources in the development of foreign language competence and the formation of experience in organizing students' independent work is described.

Keywords: distance learning, foreign language, motivation, modern information technology.

ДИАЛЕКТИЗМ «ВЕШАЛА» (ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Алексей Иванович Семенов
г. Магадан, Россия

Аннотация. Автор анализирует толкование слова «вешала» в диалектных словарях, предлагает изменить традиционное («узкое») описание лексического значения этого диалектизма, которое можно найти в словарях Северо-Востока России, на более широкое, образцом может служить «Словарь русских народных говоров». Основанием для такого расширения служат примеры из произведений А. П. Сильницкого и А. М. Бирюкова.

Ключевые слова. Региональная лингвистика, диалектология, диалектизм, регионализм, Северо-Восток России.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-38

При формировании местных диалектных и региональных словарей при описании лексических значений слов делается упор на наиболее актуальные связи между денотатом и словом, характерные именно для данного региона. В сравнении с общенациональными диалектными лексикографическими источниками лексическое значение в областном словаре выглядит более «узким», что гарантированно определяет региональную специфику в семантике. Отчасти такое сужение на первоначальном этапе изучения лексики региона объясняется небольшим количеством источников. Увеличение, расширение источниковедческой базы в ряде случаев может приводить к уточнению или даже к пересмотру толкования некоторых лексем, что ведет к сближению с «общерусскими» диалектными словарями с точки зрения полноты толкования слова.

В качестве примера возьмем диалектную лексему «вешала». В работе используем такие приемы исследования, как анализ лексикографических источников и контекстуальный анализ.

В «Словаре русских народных говоров» интересующее нас слово представлено несколькими акцентологическими и морфологическими

вариантами: вЕшала, вешалА и вЕшалы (в ед. ч. – вЕшало, -а, ср.; здесь и далее заглавными буквами показываем ударные гласные). Значение в словаре широкое: *Жерди, укрепленные на козлах, столбах и т. п., предназначенные для развешивания и сушки снопов, сена, сетей, рыбы и т. п.* [10, с. 220]. Согласно «Словарю русских народных говоров», эта лексема употребляется едва ли не повсеместно.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля также предложено достаточно широкое значение данного слова: *ВѢшало ср. или вѣшала мн. лѣса, городьба разн. вида для сушки чего, нпр. сноповъ, для вѣшанья и храненія; рядъ кольевъ для просушки неводовъ; жерди, положенныя на разсохи или столбы съ прогономъ (перекладиной), для сушки бѣлья, для вяленья рыбы; кочни или вилки капусты хранятся зимой въ подвалахъ на вѣшалахъ…* [4, с. 336].

В «Областном словаре Колымского русского наречия» В. Г. Богораза читаем: *ВешалА <…> – козлы для сушенья невода, сетей, также для вяленья рыбы на солнце* [2, с. 37] (пример позже включен в словарь Г. В. Зотова).

«Словарь региональной лексики Крайнего Северо-Востока России» Г. В. Зотова сообщает: *ВЕШАЛА, мн. Устройство, состоящее из козел и положенных на них жердей для подвешивания и просушки рыболовной снасти, рыбы и мяса*. Иллюстративный материал в данном лексикографическом источнике связан с заготовкой рыбы, например: *Вешала строятся в рост человека и представляют из себя правильный, несколько удлиненный, а иногда и квадратный четырехугольник той или иной величины, на края которого кладут длинные жерди для подвешивания рыбы и мяса. Анадырь, Гондатти 1897. Промысел проводится на местах, удобных для закладки и выемки сетей. Тут же устраиваются и вешала. Сильницкий 1897.* [6, с. 93].

К. М. Браславец и Л. В. Шатунова в «Словаре русского камчатского наречия» в качестве толкования этого известного слова предлагают комментарии других авторов, например, П. Кузмищева: *Столбы с перекладинами для вешания на них сушеной рыбы* [3, с. 36].

В «Словаре русских старожильческих говоров на территории Якутии» М. Ф. Дружининой интересующее нас слово представлено следующим образом: *ВЕШАЛА, Козлина из жердей, на которую вешают сети для просушки: то же, что веселина, вешальня. – У меня на заимке с неводами /Н.-Кол./. Вешала всегда на козлах, она для просушки неводов, вяления рыбы /РУ. Стан./. У вешалы для сетей и юколы хлопотали женщины /Н.-Кол. Н.-Колым/.* [5, с. 109].

Как видим, все северо-восточные диалектные словари объединяет в данном случае тема заготовки рыбы. Вешала – необходимый атрибут этого жизненно необходимого процесса. Долгое время для народов Северо-Востока России, включая русское старожильческое население, рыба оставалась исключительно важным источником пропитания людей и корма для собак, ее заготовка (особенно на зиму) – одно из необходимых условий для выживания. Снижение улова, периодически происходившее на разных северо-восточных территориях и иногда принимавшее катастрофический характер, приводило к голоду среди местного населения.

Отметим, что в «Словаре русских народных говоров» применительно к говорам Северо-Востока России иллюстративный материал связан исключительно с темой заготовки рыбы: *В хорошую погоду юкола вялилась на открытых вешалах, представлявших четыре стойки до 3,5 м высотой, соединенные поперечинами (прегоны), на которые положены тонкие жерди или шесты (карбасины); на жерди вешали распластанную рыбу. В каждом хозяйстве имелось двое вешал: одни, меньшие, для «людской юколы, а другие, большие, для «собачьей»… На Колыме небольшие вешала ставили и на плоской крыше жилой избы (Бломквист)* [10, с. 220].

Итак, при представлении интересующей нас лексемы в северо-восточных диалектных словарях обнаруживается дискурсивное ограничение: она встречается в контекстах, связанных с рыбозаготовками, отсюда и отражение этого ограничения в толковании (упоминание, например, сетей, рыбы, юколы и т. д.). Указанное ограничение весьма очевидно, тем не менее есть

возможность расширения толкования данного слова. В северо-восточном регионе существуют (существовали) и другие способы заготовки пропитания.

В словаре Г. В. Зотова приводится цитата из доклада А. П. Сильницкого 1896 г. «Поездка в Камчатку и на р. Анадыр» [8], но в позднем и более пространном сообщении о своем путешествии («Поездка в северные округи Приморской области» [9]) А. П. Сильницкий описывает довольно неоднозначный (с современной точки зрения) способ добычи турпанов (турпан – водоплавающая птица семейства утиных) в селе Ола (ныне поселок городского типа, административный центр Ольского района Магаданской области).

А. П. Сильницкий, чиновник и журналист, хорошо знакомый с реалиями Дальнего Востока рубежа XIX / XX вв., в 1896 г. совершил поездку в северные районы Приморской области. Подробные сведения о личности и судьбе этого неординарного человека, ставшего прототипом героя романа В. С. Пикуля «Богатство», сообщаются в статье А. В. Ляшук [7].

Приведем пространную цитату из труда А. П. Сильницкого (орфография современная), чтобы продемонстрировать вслед за автором детали «турпаньего промысла»: *На* ***вешалах*** *летников, кроме рыбы, видное место занимает юкала из турпанов. Турпаний промысел имеет весьма важное значение для Олы. В июле месяце эта морская птица, линяя, собирается в несметном количестве к ольским морским берегам; турпан, потерявший во время линьки свои перья, уже не может летать и этим пользуются жители Олы.*

Турпаны, начиная линять, держатся стадами, штук по 50–100, милях в 10 от берега, а затем морские течения все более и более прибивают их к берегу, и когда турпаны уже подошли к берегу версты на 2–3, жители, выждав хорошую погоду, все поголовно выезжают на лодках в море, причем лодки идут с таким расчетом, чтобы обойти турпанье стадо, которое уже исчисляется в это время десятками тысяч птиц, а затем, отрезавши турпанам всякий путь в море, лодки сближаются, постепенно суживают круг, а затем уже гребут прямо на турпанье стадо и гонят его к берегу. Когда

глубина не выше пояса, жители выскакивают из лодок, хватают турпанов прямо руками и давят их, кто веревочкой, а кто и прямо руками. Избиение турпанов длится долго, пока в пространстве залива, отрезанного от моря лодками, не останется ни одного живого турпана, а все они, или, удушенные, погружены в лодки, или успели бежать. Каждый человек, выехавший на такой промысел, добывает не менее сотни – двух турпанов, а на семью в иной раз приходится по тысяче и более турпанов.

Разбежавшиеся турпаны, примерно через неделю, опять сбиваются в стадо, и тогда жители Олы таким же порядком вновь подгоняют их к берегу и вновь душат, хотя второе избиение турпанов и значительно менее добычливо, чем первое.

Во всяком же случае, жители Олы добывают столько турпанов, что их хватает и для собственного продовольствия, и для ездовых собак.

Когда турпанов привозят на лодках домой, то, прежде всего, чистят их от перьев, причем перо бросается, как никому и ни для чего не нужное, а за тем, очистивши от перьев, срезают мягкие части турпана и круто солят их, а остов турпана, куда входят внутренности, кости, ноги и даже голова, вешается для сушки и дается затем собакам, как юкала.

***Вешала**, конечно, без крыш, а потому и успешность сушки турпаньей юкалы зависит от состояния погоды: хорошая погода и обильное продовольствие собак обеспечено, пошли дожди – турпанья юкала загнивает, валится с **вешал** и пропадает, и тогда надежда на рыбу.*

Рыба (так в источнике – *А.С.*) *в Оле, как и всюду в северных селениях, непременно расположенных на берегу таких речек, по которым идет ходовая рыба, всегда много, но тоже плохое устройство **вешал** служит иногда причиной недохватки юкалы, как для людей, так и для собак.* [9, с. 167-168].

В приведенном фрагменте *вешала* упоминаются и в связи с промыслом турпанов, и в связи с ловлей рыбы.

Насколько точно А. П. Сильницкий отражает употребление местным населением тех или иных речевых средств? В целом, А. П. Сильницкий

использует те региональные лексемы, которые хорошо известны из различных источников (ср. «пурги», «Колыма», «летник» и т. д. [9, с. 146, 169, 166]). В отдельных случаях не все так однозначно. Например, в отношении употребления лексемы «ольцы» (ср. [9, с. 166, 168]) для наименования жителей села Ола можно предположить, что это не самоназвание (общепринятое наименование – ольчане). Является ли это слово следствием словотворчества чиновника-путешественника, или перед нами такое название, которое использовали представители других территорий, населенных пунктов применительно к жителям Олы, или это вышедшее из употребления самоназвание – необходимо уточнить. Что касается интересующей нас лексемы, то А. П. Сильницкий дает широкий иллюстративный материал, который, по нашему мнению, заслуживает доверия.

В отношении «турпаньего промысла» можно сказать, что подобный способ добычи пропитания не являлся для того времени чем-то специфическим. Отчасти аналогию этому можно видеть в общеизвестном истреблении странствующего голубя в Северной Америке. Существенным отличием является то, что добыча турпанов ольчанами велась для пропитания, это был жестокий, но неизбежный способ выживания в суровых климатических условиях. Отстрел (или отлавливание) птиц в гораздо более мягком климате США проводился для разнообразных нужд (на корм свиньям, например), в том числе для развлечения (для стендовой стрельбы), это явление нашло отражение в живописи Нового Света (см., например, такие картины, как «Голубиная сеть в Канаде» Джеймса Кокбёрна, 1829 г.; «Стрельба в Северной Луизиане» Смита Беннета, 1875 г.) [13]. В Северной Америке, с ее постоянно увеличивающимся населением, уничтожение странствующих голубей носило массовый характер. Незначительное количество жителей Северо-Востока России не могло существенным образом сократить популяцию турпанов.

Еще один пример использования лексемы «вешала», не связанный с добычей рыбы, можно обнаружить в документальной повести А. М. Бирюкова «Жизнь по горизонтали, или Воспитание целостного человека (Стенограмма

одной командировки)» [1]. Здесь мы тоже наблюдаем не вполне благообразное действо: герой становится свидетелем забоя оленей, описывает своеобразное *производство, предполагающее весьма нехитрую технологию, в которой главный, решающий механизм – мужик с дубинкой* [1, с. 237]. Характерной особенностью стиля А. М. Бирюкова является документальная точность [12, с. 22], использование автором региональной лексики – один из способов ее достижения.

В повести А. М. Бирюкова мы нашли пять примеров употребления лексемы «вешала». Речь идет об обработке мяса и шкур оленей. Непосредственно на «стеллажах» развешивают туши оленей. Не исключаем, что отдельные особенности «конструктива» этих вешал отличаются от того, что можно видеть при обработке рыбы: *К загону примыкает крепенькое такое строение на манер древней крепостницы, его стены сложены из неошкуренных, толстых стволов. Это и есть собственно плаха, забойная камера. А дальше – разделочная площадка и длинные стеллажи-**вешала**, на которых повисают обработанные туши. Чуть в стороне – обширная, огороженная такими же, но уже безо всякой зелени жердями площадка, на которой расстелены оленьи шкуры – сушатся, наверное. <…> Толпа между тем смещается **к вешалам**, где уже ревет, устанавливаясь поудобнее, вездеход. <…> Бич из вчерашних, тот самый лысый, но сейчас без очков, помогает раздельщицам – перетаскивает туши **к вешалам**, сажает туши на крюки. <…> Приятная мысль согревает меня, пока мы шагаем **к вешалам**: не мы виноваты, не сами уезжаем – мы бы остались, это Теркинто нас насильно отрывает. <…> Весы стоят довольно далеко от **вешал*** [1, с. 237-238, 282, 331-332].

Итак, приведенные примеры из произведений А. П. Сильницкого и А. М. Бирюкова позволяют (с учетом приведенной выше формулировки из «Словаря русских народных говоров») предложить для северо-восточного макрорегиолекта более широкое толкование слова «вешала» (с акцентированием внимания на наиболее актуальных в данном регионе аспектах

использования предмета, названного этой лексемой): «Жерди, укрепленные на козлах, столбах и т. п., предназначенные для развешивания и сушки чего-либо (например, мяса, рыбы, сетей и т. п.)».

По-прежнему остается важной задачей привлечение новых источников для изучения региональной северо-восточной лексики [11]. Рассмотренный пример демонстрирует необходимость дальнейшего расширения источниковедческой базы, что в ряде случаев может не только пополнить новыми лексемами словарный фонд региональной лексики, но и внести изменения в описание семантики уже имеющихся слов.

Список литературы

1. Бирюков А. М. Жизнь по горизонтали, или Воспитание целостного человека (Стенограмма одной командировки) // Три негодяя в одном сюжете: Повести. – Магадан: Изд-во СМУ, 2006. – С. 203-354.

2. Богораз В. Г. Областной словарь колымского русского наречия. – СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1901. – 346 с.

3. Браславец К. М., Шатунова Л. В. Словарь русского камчатского наречия. – Хабаровск: Хабар. ГПИ, 1977. – 194 с.

4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 1. – М.: ГИС, 1956.

5. Дружинина М. Ф. Словарь русских старожильческих говоров на территории Якутии. А–В: учеб. пособие. – Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 1997. – 137 с.

6. Зотов Г. В. Словарь региональной лексики Крайнего Северо-Востока России. – Магадан: СВГУ, 2010. – 539 с.

7. Ляшук А. В. «Честный гражданин, патриот, бессребреник...» (А. П. Сильницкий) // Верные долгу и Отечеству: материалы XXVII Крашенник. чтений. – Петропавловск-Камчатский, 2010. – С. 163-171. – URL : https://kamlib.ru/ethnography/dir3/vernye_dolgu_i_otechestvu/chestnyy_grazhdanin_patriot_bessrebrenik_a_p_silnitskiy/ (дата обращения – 06.09.2020).

8. Сильницкий А. П. Поездка в Камчатку и на р. Анадыр : (Личные впечатления): Читано в общ. собр. членов Отд. 3 окт. 1896 г. – Хабаровск: тип. Канцелярии Приамур. ген.-губернатора, 1897. – 79 с.

9. Сильницкий А. П. Поездка в северные округи Приморской области. – Хабаровск: Типография Канцелярии Приамурского Генерал-Губернатора, 1902. – 185 с.

10. Словарь русских народных говоров. – Вып. 4. В – Военки. – Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1969. – 356 с.

11. Соколянский А. А. Проблемы региональной лингвистики Крайнего Северо-Востока России // Крайний Северо-Восток в зеркале региональной лингвистики. – Магадан: Новая полиграфия, 2008. – С. 4-42.

12. Соколянский А. А. О художественном методе А. М. Бирюкова // А. Бирюков – журналист, писатель, исследователь: материалы научной конференции, 21 октября 2008 г. – Магадан: Изд-во СВГУ, 2009. – С. 20-25.

13. Странствующий голубь // Википедия. [2020]. Дата обновления: 17.09.2020. – URL: https://ru.wikipedia.org/?oldid=109319716 (дата обращения: 17.09.2020).

DIALECTISM “VESHALA” (LEXICOGRAPHICAL ASPECT)

Aleksey I. Semenov
Magadan, Russia

Abstract. The author analyzes the interpretation of the word "veshala" in dialectal dictionaries, proposes to change the traditional ("narrow") description of the lexical meaning of this dialectism, which can be found in the dictionaries of the North-East of Russia, to a broader one, the example is the Dictionary of Russian Folk Dialects. Examples from the works of A.P. Silnitsky and A. M.Biryukov serve as the basis for such an extension.

Key words: regional linguistics, dialectology, dialectism, regionalism, North-East of Russia.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта 20-012-00266 «Региональные варианты русского языка на Крайнем Северо-Востоке России».

МОТИВ ПРИГОВОРЕННОГО К СМЕРТИ В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Галина Альфредовна Склейнис
г. Магадан, Россия
Людмила Васильевна Скибицкая
г. Брест, Беларусь

Аннотация. Работа посвящена особенностям функционирования мотива приговоренного к смерти в романе Достоевского «Преступление и наказание». Авторы устанавливают связь мотива с трагическим жизненным опытом писателя, указывают на диаметральную противоположность функции мотива в первом-втором и третьем-четвертом случаях и на причину этого различия.

Ключевые слова: мотив приговоренного к смерти, мотив как микротема, вариация мотива, автобиографическая природа идеологического опыта, «изживание», прием предварения.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-39

Ритуал смертной казни на Семеновском плацу – одно из самых сильных и трагических жизненных впечатлений Ф. М. Достоевского. «Три четверти часа», проведенных наедине со смертью [2, XXVIII. Кн.1, с. 163], стали точкой отсчета, положили начало перерождению убеждений великого писателя, – перерождению, завершившемуся в годы каторги.

Автобиографическая *тема* (здесь и далее курсив наш) смертной казни нашла яркое, впечатляющее воплощение в романе «Идиот» (1869), в трех сюжетно оформленных рассуждениях князя Мышкина об ощущениях человека, приговоренного к смерти. Однако *мотив* смертной казни был своеобразно использован им уже в «Преступлении и наказании» (1866).

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы показать, как функционирует этот мотив в первом романе «великого пятикнижия».

При этом считаем необходимым сделать некоторое терминологическое теоретико-литературное уточнение.

Тема как жизненный материал оформляется сюжетно. Мотив как

микротема, подтема выявляется, угадывается через контекст, ассоциацию, систему тропов. Мотив демонстративно *оценочен* и вводит другие, синонимичные ему мотивы.

Кроме мотива смертной казни, существует вариация этого мотива, которую мы назвали «мотив приговоренного к смерти».

Прежде чем обратиться к тексту «Преступления и наказания», хотелось бы процитировать и прокомментировать некоторые фрагменты письма Ф. М. Достоевского к брату Михаилу от 22 декабря 1849 года. В письме этом, написанном по горячим следам, вечером того же дня, когда свершился обряд, а затем был прочитан настоящий приговор, впечатления приговоренного к смерти писателя отражены наиболее ярко, эмоционально, непосредственно.

Ведущим мотивом письма является мотив «живой жизни» в различных вариациях – жажда жизни, радость от ощущения ее полноты, удивление перед безграничностью, осознание того, что драгоценные годы юности потрачены на ошибки и заблуждения: «…сколько даром потрачено времени, сколько его пропало в заблуждениях, в ошибках, в праздности, в неуменье жить… Жизнь – дар, жизнь – счастье, каждая минута могла быть веком счастья» [2, XXVIII. Кн. 1, с. 164]. Однако осознание этого не приводит к отчаянию. Горькое чувство («кровью обливается сердце мое») отступает перед новым шансом, дарованным судьбой, перед открывшейся возможностью измениться (как говорит сам писатель, «переродиться»), начать жить иначе. В письме, несколько сумбурном и болезненно восторженном, об этом сказано так: «Теперь, переменяя жизнь, перерождаюсь в новую форму. Брат! Клянусь, что я не потеряю надежду и сохраню дух мой и сердце в чистоте. Я перерожусь к лучшему. Вот вся надежда моя, все утешение мое» [2, XXVIII. Кн. 1, с. 164].

Мотив жажды жизни, впервые прозвучавший в письме к брату, представляется нам концептуально важным, имеющим ключевое значение для Достоевского. Не случайно этот мотив становится сквозным во всем его послекаторжном романном творчестве. Желание жить, любовь к жизни оказывается своеобразным критерием «небезнадежности» героев-идеологов

(Раскольникова, Ипполита, Ивана Карамазова), знаком их способности к духовному возрождению. В воле этих героев к жизни проявляется то, что К. В. Мочульский назвал «верой в естественную благодать жизни» [3, с.386], считая эту веру одной из важнейших особенностей миросозерцания писателя: «Все прощает писатель своим грешным героям… одного не прощает: хулу на Духа Святого, дышащего во всей живой твари» [3, с. 484].

Исследователи многократно обращали внимание на реминисценции из «Последнего дня приговоренного к смертной казни» В. Гюго, включенные Достоевским в уже цитированное письмо к брату от 22 декабря 1849 года, в романы «Преступление и наказание» и «Идиот» (Наблюдения литературоведов обобщены в комментариях к «Полному собранию сочинений» Ф. М. Достоевского – см. [2, VII, с. 60], [2, XXVIII, кн.1, с.450-451] и др.). Не останавливаясь специально на сути этих включений, хотелось бы обратить внимание на особенности их функционирования.

Мы полагаем, что личный опыт испытания смертью, выпавший на долю Достоевского, убедил его в тонкости и верности психологических наблюдений великого французского писателя. Впечатления от книги В. Гюго наложились на собственные ощущения, во многом «совпали» с ними, и это привело к своеобразной контаминации жизненного и литературного материала. «Освобождаясь» от мучительных воспоминаний об ожидании казни на Семеновском плацу, писатель использует в последующем романном творчестве как мотивы собственного письма к брату, так и реминисценции из повести Гюго, придавая им одинаковое значение *лично пережитого*.

Итак, как же преломляется и какую роль выполняет мотив приговоренного к смерти в романе «Преступление и наказание»?

Мы насчитали в «Преступлении и наказании» четыре упоминания об ощущениях человека, приговоренного к смерти. Еще одно, пятое, авторское рассуждение о переживаниях смертника (в 4 главе V части, в сцене признания Раскольникова Соне в убийстве старухи-процентщицы) было снято Достоевским при подготовке отдельного издания романа в 1867 году, полагаем,

как содержательно и функционально избыточное [2, VII, с. 329].

Первое упоминание, очень лаконичное, встречаем в 5 главе I части. Раскольников, окончательно решившийся на преступление после роковой встречи на Сенной, «вошел к себе, как приговоренный к смерти» [2, VI, с.52]. Это место романа обычно не интерпретируется исследователями как автобиографическое включение. Нам кажется, однако, что в устах писателя, пережившего ожидание неминуемой казни, такое сравнение не случайно, тем более что Достоевский комментирует его последующим текстом: «Ни о чем не рассуждал и совершенно не мог рассуждать; но всем существом своим вдруг почувствовал, что нет у него более ни свободы рассудка, ни воли и что все вдруг решено окончательно» [2, VI, с.52].

Контекст романа проясняет функцию мотива приговоренного к смерти, дополняя его мотивом *неизбежности исполнения* задуманного, *обреченности* Раскольникова на преступление.

Второй раз анализируемый нами мотив возникает в романе, когда Раскольников идет совершать преступление (6 глава I части). С помощью реминисценции из «Последнего дня приговоренного к смертной казни» В. Гюго писатель передает болезненный интерес своего героя к посторонним вещам и предметам: «Так, верно, те, которых ведут на казнь, прилепливаются мыслями ко всем предметам, которые им встречаются по дороге», – мелькнуло у него в голове [2, VI, с. 60]. Достоевский буквально повторяет текст В. Гюго, герой которого тоже «прилепливается мыслями ко всем предметам», от внимания которого «не ускользнула» «никакая подробность» [4, с. 164-165], но имеет в виду, безо всякого сомнения, и собственные ощущения на Семеновском плацу.

Третий фрагмент, в котором вводится упоминание об ощущениях смертника, и природа которого представляется нам автобиографической, встречаем в главе 6, части II. После разговора с проституткой Раскольников припоминает и пересказывает фрагмент из «Собора Парижской богоматери», где «один приговоренный к смерти» готов провести остаток жизни «на аршине пространства», на узенькой площадке скалы, лишь бы не умирать [2, VI, с.

123].

Обращает на себя внимание то, что Раскольников, довольно точно передавая общую мысль Гюго, весьма произвольно «оформляет» ее. В переводе «Собора Парижской Богоматери», выполненном М. М. Достоевским и помещенном во «Времени» (1862, № 12), читаем: «По временам он взглядывал на род узкой площадки, случайно устроившейся из скульптурных украшений футах в десяти ниже его, и молил Бога, чтобы он допустил его провести остаток жизни на этом крошечном пространстве, если бы даже довелось ему жить еще двести лет» [1, с. 230].

У Достоевского читаем: «…кругом будут пропасти, океан, вечный мрак, вечное уединение и вечная буря, – и оставаться так, стоя на аршине пространства, всю жизнь, тысячу лет, вечность… лучше так жить, чем сейчас умирать! Только бы жить, жить и жить!..» [1, с. 230].

Автор «Преступления и наказания» насыщает фрагмент эмоционально, усиливая (в частности, с помощью гиперболизации, градации, синонимии и лексических повторов) автобиографический мотив *жажды жизни.*

Мы полагаем, что мысль В. Гюго подтверждена и дополнена здесь личным эмоциональным опытом Достоевского.

Мотивы жажды жизни, полноты жизни звучат и в последнем автобиографическом включении, передающем ощущения приговоренного к смерти. После гибели Мармеладова, в 7 главе II части, Раскольников «пошел вниз по лестнице…, полный одного, нового, необъятного ощущения вдруг прихлынувшей полной и могучей жизни. Это ощущение могло походить на ощущение приговоренного к смертной казни, которому вдруг и неожиданно объявляют прощение» [2, VI, с. 146].

Как видно из приведенных примеров, тема смертной казни и связанных с ней переживаний используется в «Преступлении и наказании» исключительно для передачи душевного состояния главного героя, в чем можно, кстати, усмотреть указание на автобиографическую природу идеологического опыта Раскольникова. В то же время идеологический опыт автора представлен здесь

особым образом, опосредованно. Ведь речь во всех названных случаях идет, по сути дела, не о теме, а о мотиве, так как ни одно из упоминаний смертной казни не вырастает в самостоятельную тему. Мотив этот, выступающий параллелью к переживаниям главного героя, служит метафорой его внутреннего состояния. Я полагаю, что функция мотива в первом-втором и третьем-четвертом случаях будет диаметрально противоположной. Если накануне преступления Раскольникова мотив неизбежной насильственной смерти использован как знак обреченности героя на убийство, знак его духовного омертвения, то после совершения убийства этот мотив оказывается связанным с другим мотивом, концептуально значимым для писателя, – мотивом жажды жизни, которая служит знаком грядущего возрождения Раскольникова. Следовательно, последние два упоминания о смертной казни выполняют в романе роль приема предварения.

Как мы пытались показать, одна из важных функций мотива смертной казни в «Преступлении и наказании» – использование его как своеобразной формы «изживания» авторского докаторжного опыта. Мы бы сказали, что речь идет именно об *идеологическом* опыте, так как эмоциональный опыт Достоевского, стоявшего на эшафоте, послужил толчком для перерождения его убеждений, а стало быть, непосредственно связан с развенчанием самих этих убеждений.

После публикации «Преступления и наказания» мучительные впечатления, связанные с ожиданием смерти, настойчиво продолжали требовать выхода, «изживания». В «Идиоте» мотив, затронутый в «Преступлении и наказании», развивается и вырастает в самостоятельную тему, анализ которой мог бы стать предметом отдельного исследования.

Список литературы

1. Гюго В. Собор Парижской Богоматери (Перевод М. М. Достоевского) // Время. 1862. № 12. Как и в случае с «Последним днем приговоренного к смерти», Достоевский, несомненно, ориентировался на текст перевода, выполненный его братом.

2. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Л., 1972-1988.

3. Мочульский К. В. Гоголь. Соловьев. Достоевский. М.: Республика, 1985. – 607 с.

4. Последний день приговоренного к смерти (Из Виктора Гюго) // Светоч. 1860. Кн. 3. (Перевод М. М. Достоевского)

THE MOTIVE OF A PERSON SENTENCED TO DEATH IN F. M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT"

Galina A. Skleinis
Magadan, Russia
Lyudmila V. Skibitskaya
Brest, Belarus

Abstract. The work is devoted to the peculiarities of the motive of a person, sentenced to death in Dostoevsky's novel "Crime and Punishment". The authors establish a connection between the motive and the tragic writer`s life experience, the authors point to the diametrical opposition of the motive`s function in the first-second and third-fourth cases and to the reason of this difference.

Key words: motive of the sentenced to death, motive as a micro theme, variation of the motive, the autobiographical nature of ideological experience, "Elimination", reception of anticipation.

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РЕАЛИИ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДАХ А. КЫМЫТВАЛЬ

Наталья Николаевна Соколянская
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются лексические особенности русских переводов стихов Антонины Кымытваль. Для воссоздания национального чукотского колорита используются заимствования из чукотского языка и хорошо известные слова литературного языка, называющие северные реалии. Национальные традиции отражаются и в образной системе поэтического текста.

Ключевые слова: поэзия, А. Кымытваль, национально-маркированная лексика, северный колорит, заимствования, чукотский язык, экзотизмы, этнозначимые слова

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-40

Региональные особенности лексики как группы слов и выражений, «обозначающих реалии (природные и социальные) определенной местности» проявляются при анализе художественных произведений, посвященных Крайнему Северо-Востоку. В творчестве чукотской поэтессы Антонины Кымытваль мы найдем разнообразные мотивы и проблемы, волнующие автора: социальную проблематику, отклик на события в мире, размышления о материнстве, дружбе, любви, природе и т.д. Мы хотели бы обратить внимание на то, как в стихах А. Кымытваль использование «национально-культурных» фоновых номинаций становится маркером ее художественного стиля (см. [5, с. 55]).

Этнографы Крайнего Северо-Востока высоко оценили вклад коренных жителей в сокровищницу мировой культуры. Они восхищались изяществом, красотой, точностью и изобретательностью, с которой были сделаны жилища, одежда, средства передвижения, предметы искусства. Создание уникальных материальных ценностей, способность бороться за жизнь в самых суровых

условиях – вот атмосфера, в которой занималась творчеством Антонина Кымытваль. Ее стихи становятся не только способом выразить духовный мир лирического героя, но и возможностью отразить бытие «малых народов», их представление о мире и человеке. Это особый тип «художественно-синкретичных текстов, отражающих традиционно многомерную целостность мыслительных практик» [1, с. 94].

В русскоязычных переводах, сделанных В. Португаловым, Добровенским, Л. Миланичем, А. Пчелкиным, В. Першиным, А. Черевченко, М. Эдидовичем, сохранение национального чукотского колорита стало возможным с помощью использования слов с локально- и национально-маркированной семантикой, называющих реалии жизни и быта северного народа, его культурных традиций, природных особенностей.

В первую очередь это относится к часто повторяющимся в тексте внелитературным экзотизмам-заимствованиям из чукотского языка, для которых отсутствует эквиваленты в русском литературном языке. Они употребляются намеренно, воссоздавая картины национального быта, отражая восприятие действительности через призму привычных ассоциаций. Эти слова составляют ядро данной национальной серии и обладают воспроизводимостью в текстах о Чукотке:

а) название жилища и его частей (яранга, рэтэм «покрытие яранги», чоттагын «холодная часть яранги»);

б) предметы промыслов – оленеводства и добычи морского зверя (кэнунэн «посох оленевода»; пых-пых «поплавок из шкуры морзверя»);

в) название оленей в зависимости от возраста и предназначения (кэюу «олененок»; вэнилыкэй «олень с колокольчиком», который «по старому поверью отпугивает зверей и злых духов»;

г) еда и блюда (прерэм «толченое мясо с костным салом»; пъупук – блюдо из сладких корней);

д) растения (майъолят «дикий лук»; ватап «мох»; кочап «растение типа пшеницы»;

е) выражения, моделирующие «инонациональную речевую среду»: Какомэй! – возглас удивления; А`мын етти, тумгытум! – О, здравствуй, товарищ! [4, с. 161].

Такие слова становятся ведущим средством выразительности, обозначая непереводимые понятия чукотской жизни (см.: [3]). Включенные в стихотворный текст с подстрочным переводом, эти экзотизмы детализируют своеобразие северного мира:

Видимо, так уж устроен народ:

сможешь один перепрыгнуть ты кочку,

только рэтэм не сошьешь в одиночку (с. 27).

Реалии Крайнего Северо-Востока также отражены в семантике существительных стойбище, тундра, нарты, жирник, бубен, хариус, строганина (строганинка) и др.

Кроме того, северная тематика текстов, сюжеты, разворачивающиеся на фоне ярких картин природы, вносят дополнительную коннотацию в лексическое значение общеизвестных слов литературного языка: снег, чай, олень. Это объясняется тем, что в стихах передается «этноментальный мир» лирического героя, живущего в соответствии с традициями кочевого народа, который приспособился к суровым климатическим условиям, для которого оленеводство, охота и рыболовство является основными промыслами [6, с. 203].

Скучаю по тундре,

скучаю

по дымом пропахшему чаю.

Вижу, как птица, остро:

яранг китовые кости,

лунки следов

оленьих,

жилки ручьев весенних. («Вижу, как птица»)

Тема гостеприимства, описание ритуала встречи друга, церемонии

чаепития как выражение расположенности к человеку, забота о том, чтобы его согреть в мороз и пургу, проявляется в разнообразных деривационных связях лексемы чай (чаек, чайник, чаевать (чаюйте): «Как предками нам завещано, по нескольку дневок тут// Чаюют чукотские женщины, мужчины не отстают»; «К одной из моих соседок опять чаевать пойдем.// Вам блюда ее понравятся – умеет гостей встречать» [2, с. 74].

«Пью с гостем чай и угощаю мясом»

«Будем чай мы пить – и думать.

Оленят считать – и думать».

«И валко, как пастух по шатким кочкам,

не торопясь пошла на запах дыма,

приправленный вскипающим чайком» [2, с. 49].

Стихотворение «Приглашение к чаю» (пер. А. Черевченко) можно считать этнографическим описанием гастрономических особенностей чукотского народа, потому что в нем подробно перечисляются все национальные рецепты приготовления угощений, которые могли бы понравиться гостю: строганина (строганинка) из мускула оленьей ноги; горячее мясо, запеченное ломтиками на костре, каша из свежей оленьей крови, чукотская колбаса («конечно же, на любителя»), «вяленое мясо с салом из толченых костей», «жаркое из оленьих губ», «блюдо из дикой чукотской картошки», «из сладких корней – пъупук», юкола (пища «речных богов»), голубика «с толченой печенью», прерэм «толченое мясо с костным салом» [2, с. 73-74].

В образной системе поэтического текста Антонины Кымытваль часто используются северные слова, за семантикой которых стоит опыт традиционного быта, в котором вырос автор: «Как олень на привязи, сердце воли хочет («Письмо из города»)»; «Но пугающе тихо,// так что сердце// обмяшим пых-пыхом// меж шпангоутов ребер висит» («Отзовись»); «И город покатит за нартами попятам» («Вольному – воля») [2].

Таким образом, стихотворный текст, наполненный этнозначимыми

словами, может стать источником изучения национально-культурного своеобразия народа, проживающего на севере, представителем которого была Антонина Кымытваль.

Список литературы

1. Гончарова О. М. Север: метафизика и поэтика// Культура и текст. – 2016. – №1 (24). – С. 93-109. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metafizika-severa-osmyslenie-mesta-etnicheskogo-bytiya (дата обращения: 29.09.2020).

2. Кымытваль А. А. Мои стихи. – Магадан: Новая полиграфия, 2008. – 235 с.

3. Молл Т. А. Чукотско-русский словарь. Около 8000 слов. – Ленинград: Учпедгиз. Ленигр. отд-ние, 1957. – 195 с.

4. Самотик Л. Г. Внелитературные экзотизмы в русском языке: сферы использования// Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2010. – №1. – С. 160-164. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vneliteraturnye-ekzotizmy-v-russkom-yazyke-sfery-ispolzovaniya (дата обращения: 01.10.2020).

5. Синцов В. Ю. Образные антропоцентрические номинации как средство выражения национально-культурного компонента значения// Lingua mobilis. – 2013. – №3 (42). – С. 54-58. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obraznye-antropotsentricheskie-nominatsii-kak-sredstva-vyrazheniyanatsionalno-kulturnogo-komponenta-znacheniya (дата обращения: 23.09.2020).

6. Табакова З. П. Этнопоэтика: предмет исследования и этнопоэтический анализ// Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – №7 (336). – С. 198-206. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etnopoetika-predmet-issledovaniya-i-etnopoeticheskiy-analiz (дата обращения: 12.08.2020).

NATIONAL AND CULTURAL REALITIES IN RUSSIAN TRANSLATIONS A. KYMYTVAL

Natalia N. Sokolyanskaya
Magadan, Russia

Abstract. The article deals with the lexical features of Russian translations of A. Kymytval's poems. To recreate the national Chukchi flavor, borrowings from the Chukchi language and well-known words of the literary language, naming the northern realities, are used. National traditions are reflected in the figurative system of the poetic text.

Key words: poetry, A. Kymytval, nationally marked vocabulary, northern flavor, borrowings, Chukchi language, exoticism, ethno-significant words

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 20-012-00266 «Региональные варианты русского языка на Крайнем Северо-Востоке России»

РОМАН И. Т. КАЛАШНИКОВА «КАМЧАДАЛКА» – ПЕРВОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ О КРАЙНЕМ СЕВЕРО-ВОСТОКЕ РОССИИ

Александр Анатольевич Соколянский
Магадан, Россия

Аннотация. Цель данной работы обосновать то, что художественная литература Крайнего Северо-Востока России должна начинаться с изучения романа И. Т. Калашникова «Камчадалка». В первой половине XIX века этот роман получил высокие оценки И. А. Крылова, А. С. Пушкина, Н. А. Некрасова. Роман достойно представляет сибирский раздел русской литературы.

Ключевые слова: Калашников, камчадалы, диалектная лексика.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-41

Трудно сказать, с какого исторического момента необходимо вести отчет возникновения художественной литературы Крайнего Северо-Востока России (КСВ). Здесь три варианта: 1) от времени появления художественных произведений, действие которых связано с КСВ; 2) от времени появления творческого коллектива писателей, живущих на КСВ и пишущих о нем; 3) от времени появления художественных произведений о КСВ, признанных литературным сообществом России.

При выборе первого варианта историю литературы КСВ надо начинать, скорее всего, с романа И. Т. Калашникова «Камчадалка», что и сделано в данной работе. Выбор второго варианта сближает время появления литературы о КСВ с возникновением на территории Колымы и Чукотки писательского сообщества. При этом не имеет значение, оформлено ли такое сообщество или существует неформально. Третий вариант приближает начало литературы КСВ к творчеству таких писателей, как В. Т. Шаламов или О. М. Куваев.

В своем выступлении мы будем исходить из первого варианта. Такой подход позволяет рассмотреть первый роман о КСВ «Камчадалка» И. Т. Калашникова.

Иван Тимофеевич Калашников родился в 1797 году в Иркутске, скончался в 1863 году в чине тайного советника. Литература не была главным делом жизни И. Т. Калашникова (во все времена писатели редко становятся тайными советниками). Российскую известность он получил благодаря двум романам: «Дочь купца Жолобова» (из иркутских преданий) и «Камчадалка» (1833, 1842). Первое издание романа удостоилось похвалы самого А. С. Пушкина, который в письме И. Т. Калашникову сочувственно пересказывал мнение о романе И. А. Крылова: «Вы спрашиваете моего мнения о Камчадалке. Откровенность под моим пером может показаться вам простою учтивостью. Я хочу лучше повторить вам мнение Крылова, великого знатока и беспристрастного ценителя истинного таланта. Прочитав Дочь Жолобова, он мне сказал: «Ни одного из русских романов я не читывал с большим удовольствием. Камчадалка верно не ниже вашего первого произведения».

О втором издании романа высоко отозвался Н. А. Некрасов: «Камчадалка» И. Т. Калашникова принадлежит к числу тех книг, которые можно прочесть два и три раза с одинаким удовольствием. Обычаи и нравы камчадалов, картины сибирской природы, которые г. Калашников умеет так мастерски иллюминовать и оживлять, невольно завлекают ваше любопытство и представляют вам предмет совершенно новый и в высшей степени интересный. Некоторые характеры этого романа обрисованы весьма удачно, и нить самих происшествий занимательна, потому что драма разыгрывается между свежим и малоизвестным нам народом».

Обычно роман упоминали в связи с этнографическими зарисовками, не вдаваясь в другие детали. Сюжетика романа напоминает произведения Вальтера Скотта и Дж. Купера. С последним ее сближает то, что в обоих случаях речь идет о территории позднего заселения.

Особое значение И. Т. Калашников придавал языку. В предисловии он писал: «… я старался сохранить и оттенки сибирского наречия». Анализ языка «Камчадалки» интересен тем, что ко времени написания романа автор проживал в Санкт-Петербурге, на Камчатке он никогда не был. Следовательно, описывая этот регион, он должен был опираться на литературные источники, чаще всего это «Описание земли Камчатки» С. П. Крашенинникова.

Целью нашей работы является стремление доказать, что художественная литература КСВ должна начинаться с романа «Камчадалка» И. Т. Калашникова.

I. T. KALASHNIKOV's NOVEL "KAMCHADALKA" – THE FIRST WORK OF ART ABOUT THE FAR NORTH-EAST OF RUSSIA

Alexander A. Sokolyansky
Magadan, Russia

Abstract. The purpose of this work is to substantiate the fact that the fiction of the Far North-East of Russia should begin with the study of the novel by I. T. Kalashnikov "Kamchadalka". In the first half of the 19th century, this novel was highly appreciated by I. A. Krylov, A. S. Pushkin, N. A. Nekrasov. The novel adequately represents the Siberian section of Russian literature.

Key words: Kalashnikov, Kamchadals, dialect vocabulary.

ЛИТЕРАТУРА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН XXI ВЕКА: «ЦИФРЫ НЕ УМИРА»

Александр Васильевич Соловьев
г. Рязань, Россия

Аннотация. Статья посвящена изменениям, которые происходят в цифровую эпоху с литературой как социокультурным феноменом. Данные изменения анализируются на технологическом, структурном и социальном уровнях.

Ключевые слова: литература, цифровая эпоха, цифровая эпоха, цифровой сторителлинг.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-42

В будущем цифры рассеют мрак.
Цифры не умира.
Только меняют порядок, как
телефонные номера.
Сонм их, вечным пером привит
к речи, расширит рот,
удлинит собой алфавит;
либо наоборот.

Иосиф Бродский. Полдень в комнате. 1978 г.

Цифровой литературой сегодня принято считать литературу, которая не просто создавалась с помощью компьютера, но и предназначена для «чтения» с его использованием (или с другим цифровым гаджетом) без переноса текста на печатный носитель. Чтение в данном случае заключено в кавычки, так как оно может предполагать не только чтение в чистом виде, но и «движение» по гиперссылкам, просмотр/прослушивание аудио- или видеоматериалов, являющихся частью текста.

Одной из особенностей цифровой литературы XXI века является то, что в высоко динамичной и изменчивой информационно-коммуникационной среде

она отвечает характеристикам «открытого произведения» (У. Эко). Для определения этих характеристик Эко использует пример главы «Блуждающие скалы» из романа Дж. Джойса «Улисс», которая образует «малый универсум, и который можно рассматривать с разных точек зрения и где от поэтики Аристотеля, а вместе с ней и от представления об однонаправленном течении времени в однородном пространстве не остается и следа» [5]. Чтение такого произведения позволяет читателю самому себе прокладывать пути, его перечитывание можно начинать с любого места, так как по форме оно, скорее, представляет собой спираль, нежели прямую линию из точки А в точку Б, скорее, поток, чем стоячую воду, скорее, процесс, чем его завершение. Цифровые произведения становятся по-настоящему открытыми, благодаря сетевой интерактивности: в текст можно играть, выбирая сценарии развития сюжета, текст можно комментировать в блогах, текст можно писать коллективно, можно дописывать и переписывать. Как указывает Б. Г. Соколов, «гипертекстовая мультимедийная модель, модель использующая систему организации мира Интернет, сеть гиперссылок, возможность включения видео и аудиоцитат является на сегодняшний день наиболее оптимальной моделью исторического повествования» [4]. Это можно в полной мере отнести и к литературе. Компьютерная сетевая гипертекстуальность привела к возникновению книг-квестов, книг-игр, книг на основе электронных энциклопедий, игр, книг-блогов. Одним из первых экспериментом в этом направлении была книга Б. Акунина «Квест» - это книга и компьютерная игра одновременно. По мысли автора, она представляет собой первый унибук, «универсальную книгу» – текст, использующий самые разнообразные возможности компьютера: «Эту книгу можно просто читать, с ней можно играть, можно заглядывать за пределы повествования и так далее. Подобно традиционному квесту, книга разделена на уровни сложности. Нулевой уровень находится в открытом доступе. Затем вам надо будет решить, хотите ли вы читать дальше. Если хотите – покупайте входной билет» [1]. Таким образом,

основной характеристикой цифровой литературы провозглашается интерактивность.

И всё же, прежде чем обсуждать цифровую литературу как социокультурную форму литературы XXI века, необходимо обозначить те характеристики цифровой эпохи в целом, которые оказали/оказывают непосредственное влияние на ее формирование и развитие. Одной из основных характеристик цифровой эпохи является «мгновенность». Зигмунт Бауман пишет: «Мгновенность» означает непосредственное, немедленное выполнение, - но также и непосредственное уменьшение, и исчезновение интереса» [2]. Это «непосредственное уменьшение и исчезновение интереса» приводит к тому, что современный человек с большим трудом читает длинные тексты. Последствием наступления «мгновенности», например, стала новая литературная форма «лонгрид», которая изначально была журналистским текстом, который был длиннее, чем текст типичного репортажа. Современному читателю теперь заранее говорят, что какой-то текст является просто текстом (т.е. коротким текстом), либо лонгридом (т.е. длинным текстом). М.Н. Эпштейн пишет: «Писателю пора осознать, что один час, уделенный его произведению, это уже необыкновенная щедрость и самопожертвование того, кто взял на себя этот долг перед культурой» [6].

Увеличившийся экспоненциально объем динамичной информации не позволяет тратить много времени на один последовательный и монофункциональный вид деятельности, что подтверждается появлением и быстро растущей популярностью сторителлинга – явления и термина, которое конкурирует за право заменить собой литературу, особенно если речь идет о о его цифровой форме: история – это кратко (не длинно), это гипертекстово и игрово (не скучно), это мультимедийно и трансмедийно (не однообразно). Цифровой сторителлинг как форма современной литературы приводит к доминированию мозаичных, недолговременных образов, а не логического линейного текстуального нарратива, требующего запоминания, обдумывания и рефлексии.

Цифровой сторителлинг предполагает, что его быстро растущая аудитория обладает / будет обладать следующими компетенциями, которые характеризуют людей цифровой эпохи и обозначаются как «умения XXI века»:

1. цифровая грамотность – способность общаться с постоянно расширяющимся сообществом для обсуждения проблем, сбора информации и обращений за помощью;
2. глобальная грамотность – способность читать, интерпретировать, отвечать и контекстуализировать сообщения с глобальной точки зрения;
3. визуальная грамотность – способность понимать, производить и осуществлять коммуникацию через визуальные образы;
4. технологическая грамотность – способность использовать компьютеры и другие технологии для улучшения обучения, производительности и качества работы;
5. информационная грамотность – умение находить, оценивать и синтезировать информацию [7].

Очевидно, что эти умения и навыки (за исключением пункта 5) предусматривают работу с цифровыми носителями информации, а не с печатными источниками, включая литературные тексты.

Цифровой сторителлинг активно институализируется, многочисленные организации разрабатывают рекомендации для цифровых авторов, предлагают мастер-классы и воркшопы, проводят конференции и семинары. Например, Центр цифрового сторителлинга в Беркли (США) разработал семь элементов цифрового сторителлинга, которые рекомендуются в качестве отправной точки для начинающих авторов цифровых историй:

1. точка зрения: в чем суть рассказа и какова точка зрения автора?
2. главный вопрос: в чем заключается ключевой вопрос, который будет удерживать внимание зрителя, и на который будет дан ответ в конце рассказа?

3. эмоциональное содержание: каковы главные проблемы, которые проявляются в личной и яркой форме и связывают аудиторию с историей?

4. дар вашего голоса: как персонализировать историю, чтобы помочь аудитории понять контекст?

5. сила саундтрека: какова музыка или другие звуки, поддерживающие и украшающие историю?

6. экономия: сколько контента достаточно для рассказа истории, чтобы не перегрузить зрителя?

7. темп: каков ритм рассказа и как медленно или быстро он развивается [8].

Нетрудно заметить, что в данных рекомендациях используется слово «зритель», а не «читатель». Это связано, в первую очередь, с тем, что читатель смотрит на экран цифрового устройства, а не на страницу печатной книги, но также и с тем, что современный цифровой литературный текст, как указывалось выше, приобрел характеристики мультимедийного и гипертекстового контента, и читатель в данном случае на самом деле превратился в зрителя, что серьезно изменило социокультурный контекст в сторону его визуализации, ориентации на цифровую «комиксоизацию» литературы.

Несомненно, что при анализе литературы как социокультурного феномена имеет значение, с помощью каких социальных механизмов литература распространяется, как те или иные литературные произведения находят своего читателя, как они приобретают популярность. В отношении цифровой эпохи можно сказать, что решающую роль в этом смысле сыграли так называемые коллаборативные технологии или технологии web 3.0, с помощью которых тексты не просто создаются и распространяются самими пользователями (web 2.0), но и «отбираются» / «фильтруются» ими с последующими рекомендациями, доступными другим пользователям. Как указывает А. Б. Долгин, создатель первого в России рекомендательного сервиса «Имхонет», с помощью коллаборативной технологии можно сгенерировать

качественно иное предложение литературы, для чего необходимо вычленить пользователей, которые прочитали те же книги в той же последовательности и сделали следующий шаг, т.е. ставка должна делаться не только на то, что книга хороша, но и на удачный контекст восприятия, о чем свидетельствует положительный опыт советчиков [3]. Такими инструментами коллаборативных технологий сегодня оснащены все книжные интернет-магазины, в том числе, продающие не только электронные, но и бумажные книги. В дополнение к «советам» других пользователей, все потребители-читатели попадают «под действие» алгоритмов, которые автоматически «рекомендуют» им литературу на основании их поисковых запросов и реальных покупок.

Таким образом, цифровые технологии активно изменяют наше представление о литературе как социокультурном феномене, начиная с практик чтения, читательских предпочтений и заканчивая способами создания, презентирования и распространения литературных текстов.

Список литературы

1. Акунин Б. Квест. – URL: https://www.elkniga.ru/akunin/ (дата обращения: 29.09.2020).

2. Бауман 3. Текучая современность. – СПб.: Питер, 2008. – С. 129.

3. Долгин А.Б. Манифест новой экономики. Вторая невидимая рука рынка. – М.: АСТ, 2010. – С. 93.

4. Соколов Б. Г. Гипертекст истории. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 159.

5. Эко, У. Открытое произведение. – М.: Симпозиум, 2006. – С. 80-81.

6. Эпштейн М. Н. Знак пробела: о будущем гуманитарных наук. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – С. 71.

7. 21st Century Skills. – URL: https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=32 (дата обращения: 29.09.2020).

8. The 7 Elements of Digital Storytelling. – URL: https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=31 (дата обращения: 29.09.2020).

LITERATURE AS SOCIOCULTURAL PHENOMENON OF THE XXI CENTURY: "DIGITS DON'T DI…"

Alexander V. Soloviev
Ryazan, Russia

Abstract. The article covers the changes that occur to literature as a sociocultural phenomenon in the digital age. These changes are analyzed at technological, structural and social levels.

Key words: literature, digital literature, digital age, digital storytelling.

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Евгения Юрьевна Стеценко
Анастасия Валерьевна Сычёва
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье затрагиваются основные проблемы перевода собственных имен литературы жанра фэнтези на материале романа Р. Риггза Дом странных детей мисс Перегрин» и его перевода, выполненного Е. Боровой. Рассматриваются разнообразные приемы перевода, применяемые переводчицей. Делается вывод о необходимости сохранения глобального содержания исходного авторского текста и историко-культурного контекста при переводе ономастики Р. Риггза.

Ключевые слова: жанр фэнтези, перевод, переводческие трансформации, Р. Риггз, «Дом странных детей мисс Перегрин».

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-43

Проблемы перевода произведений жанра фэнтези являются весьма актуальным объектом изучения переводоведения как науки, поскольку именно этот жанр в данный момент представляется одним самым популярных и востребованных среди читателей такой литературы и зрителей ее телевизионных воплощений.

Перевод художественных произведений, относящихся к жанру фэнтези, требует много мастерства, концентрации, знания переводческих приемов и способов. Трудности перевода таких произведений связаны с созданием адекватного и полноценного текста с учетом всех особенностей структуры, стиля, лексики и грамматики, а особенно элементов нереальности, вымышленности, гротеска.

Заметим, что перевод произведения жанра фэнтези — это творческое переосмысление текста, при этом невозможным является сохранение специфики оригинала полностью, поскольку это было бы просто дословное копирование. Если для носителей языка восприятие художественного

произведения подкрепляется, как справедливо отмечено В. Н. Алексеевой, «знанием особенностей родной культуры и реалий, то у представителя другой культуры возникают определенные трудности с пониманием того же художественного произведения, но на родном языке. В связи с этим возникает проблема того, как адекватно перевести художественное произведение на иностранном языке» [1]. Это высказывание в полной мере относится к произведениям жанра фэнтези.

Можно добавить, что литература фэнтези так же, как и другие художественные произведения, имеет свои жанрово-стилистические особенности. Именно они влияют на сложность перевода фэнтези и свидетельствуют о его специфике. Основными аспектами, которые вызывают наибольшее затруднение при переводе, являются имена собственные и неологизмы. Их перевод представляется особенно сложным, потому что автор фэнтези обладает неограниченной свободой создания названий и терминов в его придуманном мире. Он может пользоваться не только моделями словообразования своего языка, но также заимствовать слова из других языков, использовать греческие и латинские формы, наделять имена героев произведений многозначными смыслами.

Это ярко продемонстрировано в книге американского писателя и сценариста Ренсома Риггза «Дом странных детей». Все основные герои произведения представляют собой «странных» людей, обладающих необычными способностями, например, левитировать, превращаться в птиц и т.п. Перевод на русский язык данного произведения выполнен Е. Боровой.

Одним из центральных персонажей является мисс Альма Перегрин *(англ. Miss Alma Peregrine)*, которая представляет собой особенный вид странных людей – имбрин. Имбрина может превратиться в птицу, а также поддерживать в рабочем состоянии петлю времени, в которой они живут она и ее подопечные. Фамилия героини Перегрин *(англ. Peregrine)* в буквальном переводе значит «сапсан; сокол обыкновенный», и именно в эту птицу она превращается. Имбрины всегда женского пола,

защищают странных детей, взрослых и животных, спасая их из опасных ситуаций. Возможно, именно поэтому героиня носит имя Альма, с которым возникает прямая ассоциация – *alma mater* — с латинского буквально «кормящая, благодетельная мать» или «мать-кормилица». Мисс Перегрин является именно такой заботливой, благодетельной матерью для странных детей.

Еще одна имбрина этого фильма носит «говорящее» имя мисс Эсмеральда Эвосет *(англ. Miss Esmeralda Avocet)*. Как и мисс Перегрин, она умеет перевоплощаться в птицу, о чем напрямую говорит ее имя Avocet в переводе «птица шилоклювка».

В рассмотренных примерах на первый план выдвигаются намерения автора, который в семантике фамилии главных героев заложил смысл, связанный с контекстом.

Практически все имена странных детей «говорящие», в них раскрываются их особенности, «странности». Однако имена персонажей традиционно переданы транскрипцией, несмотря на тот факт, что они напрямую дополняют образ героев, и явно нуждаются в переводе.

Поскольку перевод охватывает не менее двух языков и двух культурных традиций, переводчики постоянно решают проблему воспроизведения культурных аспектов, имплицитно заложенных в тексте оригинала. В произведениях жанра фэнтези эти аспекты переплетаются с элементами вымышленной реальности, поэтому культурное основание для перевода таких произведений приобретает различные формы в широком диапазоне: от лексики и синтаксиса до идеологии и образа жизни в определенной культуре [5, с. 150]. Переводчику художественного фэнтезийного произведения необходимо обращаться ко всем возможным переводческим трансформациям:

1. **Замена** – **1.** Акт межъязыкового преобразования; установления отношений эквивалентности или тождества между единицами текста исходного языка и переводного; также единица текста переводного зыка, эквивалентная (или тождественная) единице текста переводного языка. **2.** Прием

переводческой трансформации, акт подбора адекватной единицы в ситуации, когда отсутствует прямое соответствие на межъязыковом уровне или его использование невозможно вследствие неполного совпадения смысловых структур, актуализации семантических различий в конкретных контекстуальных условиях *(Homunculi-марионетки).* Одним из видов замены является **родовидовая замена**, передающая приблизительное содержание единицы исходного языка единицей с более широким и узким значениями, подставляя родовое понятие вместо видового.

2. **Генерализация** – один из видов лексической замены, прием перевода, когда единице перевода исходного языка подбирается соответствие в переводном языке с более широким референциальным значением по сравнению со словом языка оригинала *(A Bird Council-Совет).*

3. **Конкретизация** – прием перевода, вид замены, при котором слово с более широким значением заменяется на слово с более узким значением *(Pool-Блэкпул)*

4. **Калькирование** – один из приемов перевода, состоящий в том, что слова и выражения одного языка переводятся на другой язык путем точного воспроизведения средствами переводного языка их морфемной или словесной структуры *(Miss Peregrine-Мисс Сапсан, Peculiar children-странные дети).*

5. **Полукалька** – частичное заимствование, состоящее частью из собственного материала, а частью из материала иноязычного слова *(the Misty Mountains – Мглистые Горы, the Guardians – Охранители).*

6. **Контекстуальный перевод** – прием перевода слова или тождественной ему номинативной единицы, который возможен лишь в данных контекстуальных условиях, так как в качестве межъязыковых соответствий выступают единицы, семантика которых совпадает только в данном окружении *(Hollows-пустоты)*

7. **Местный аналог (эквивалент)** – как смысловая общность приравниваемых друг к другу единиц языка и речи *(Wights-твари)***.**

8. **Неологизмы** – введение неологизмов – это такой прием, который используется при создании нового имени собственного по причине отсутствия словарного соответствия в языке перевода, либо при желании переводчика выделить тот или иной персонаж [6]. К **семантическим неологизмам** относится условно новое слово или словосочетание, «сочиненное» переводчиком и позволяющее передать смысловое содержание единицы *(Ymbrines-имбрины).*

9. **Прием опущения** – прием перевода, который характеризуется пропуском в переводном языке единиц, которые присутствуют в тексте исходного языка, при сохранении семантическогой эквивалентности *(Emma Bloom- Эмма, Джейкоб Портман - Джейк).*

10. **Транскрипция** – способ перевода лексической единицы оригинала путем воссоздания ее звуковой формы с помощью букв языка перевода [3: 163] *(Miss Peregrine-Мисс Перегин, Cairnholm-Кэрнхолм).*

11. **Транслитерация** – способ перевода лексической единицы оригинала путем воссоздания ее графической формы с помощью букв языка перевода [3, с. 165] *(Millard Nallings –Миллард Наллингз).*

В целом, анализ переводов фэнтезийного текста и основных тенденций в научной литературе показывает, что перевод художественного текста в жанре фэнтези испытывает многочисленные манипуляции, которые приводят ко многим отклонениям, типичными из которых являются родство, сокращение, упрощение, модернизация, пурификация, а также чрезмерная дидактизация) для того, чтобы переведенный художественный текст соответствовал представлениям принимающей культуры.

В. Н. Комиссаров выделяет несколько этапов процесса перевода художественных произведений в жанре фэнтези. На первом этапе переводчик выступает в роли рецептора оригинала. Его задача — полнее извлечь информацию, которая содержится в произведении. Для этого он должен обладать теми же фоновыми знаниями, которыми обладают носители исходного языка [4, с. 357].

На втором этапе процесса переводчик должен стремиться обеспечить понимание рецептором перевода с учетом того, что рецептор перевода принадлежит «к иному языковому коллективу, чем рецептор оригинала, обладает иными знаниями и жизненным опытом, имеет иную историю и культуру. В тех случаях, когда подобные расхождения могут воспрепятствовать полноценному пониманию результативного сообщения, переводчик устраняет эти препятствия, внося в текст перевода необходимые изменения» [3, с. 359].

Таким образом, основные трудности перевода напрямую связаны с сохранением заложенного автором замысла, его стиля, стилистической маркированности произведения и отдельных языковых средств для достижения коммуникативного эффекта, соблюдения категории вымышленности. Переводчик должен стремиться к воссозданию глобального содержания исходного текста, учитывая и определенный историко-культурный контекст, и авторские особенности, что имеет огромное значение в художественном переводе фэнтезийных произведений.

Список литературы

1. Алексеева В. Н. Проблема перевода художественного произведения на иностранный язык // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – С. 153-155. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2012_3g/35.pdf (дата обращения: 15.09.2020).

2. Риггз Р. Дом странных детей / пер. с англ. Елены Боровой. Белгород: Книжный клуб «Клуб семейного досуга», 2015. – 432 с.

3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.

4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. – М.: Изд-во ЭТС, 2002. – 424 с.

5. Латышев Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания .— Москва: Просвещение, 1988. — 160 с.

6. Яковенко О. К. Жанровые особенности фэнтези // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 1. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovye-osobennosti-fentezi-na-osnove-analiza-slovarnyh-definitsiy-fentezi-i-nauchnoy-fantastiki (дата обращения: 19.09.2020).

7. Riggs R. Miss Peregrine's Home for Peculiar Children. – Philadelphia: Quirk Books, 2011. – 352 p.

DIFFICULTIES IN TRANSLATING FANTASY FICTION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Evgenia Y. Stetsenko
Anastasia V. Sycheva
Magadan, Russia

Abstract. The article touches upon the main problems of translating proper names of fantasy genre based on "Miss Peregrine's House of Peculiar Children" by R. Riggs and its Russian translation by E. Borova. A variety of translation techniques used by the translator are analyzed. It is concluded that there is necessity of preserving the global content of the original author's text and the historical and cultural context while translating R. Riggs's onomastics.

Key words: fantasy genre, translation, translation transformations, R. Riggs, "Miss Peregrine's Home for Peculiar Children".

ПЕРЕВОД И ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА У УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Леся Валерьевна Стрекалова
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается понятие, характеристики перевода, а также некоторые основные трудности, возникающие у учащихся в процессе перевода. Автор рассматривает основную причину ошибок при переводе, обращает внимание на особенности функционирования лексики, в различных языковых ситуациях.

Ключевые слова: перевод, трудности перевода, характеристики перевода, ошибки перевода.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-44

Перевод — сложнейший, увлекательный вид жизнедеятельности человека. С его помощью происходит гармоничное развитие, проникновение друг в друга различных культур. Перевод — это согласованное слияние многогранности мышлений, различных литературных школ и эпох. Перевод - вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равноценного текста [6]. Перевод играет большую роль в обмене мыслями между разными народами и служит делу распространения мировой культуры. Своими корнями переводческая деятельность уходит в далёкие, архаичные времена. Появление переводчиков-профессионалов, возрастание значения переводческой деятельности, можно отнести ко времени возникновения ранних государств на Древнем Востоке и установления между ними различного рода отношений (торговых, политических и пр.).

Термин перевод многозначен. С одной стороны, он обозначает деятельность, заключающуюся в передаче содержания текста на одном языке средствами другого языка, а с другой - сами результаты этой деятельности [1].

Существует много определений перевода, принадлежащих известным российским и зарубежным филологам, переводоведам и литераторам:

В. Н. Комиссаров: «Процессом перевода называются действия переводчика по созданию текста» [6].

В. С. Виноградов: «перевод – это особый, своеобразный и самостоятельный вид словесного искусства» [2].

Л. С. Бархударов: «перевод можно считать определенным видом трансформации, а именно межъязыковой трансформации» [4].

А. В. Федоров: «перевод – речевое произведение в его соотношении с оригиналом и в связи с особенностями двух языков и с принадлежностью материала к тем или иным жанровым категориям; перевод означает умение выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [12].

Я. И. Рецкер: «задача переводчика – передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника, сохранив его стилистические и экспрессивные особенности» [9].

Великий русский переводчик В. А. Жуковский, которого А. С. Пушки называл «гением перевода», выдвигал принцип творческого подхода к переводу. «Излишнюю верность почитаю излишней неверностью». Он требовал от переводчика, чтобы тот «всегда в переводе своем старался произвести то действие, которое производит подлинник», «… переводчик остается творцом выражения, ибо для выражения имеет уже собственный материал, которым пользоваться должен сам, без всякого руководства и без всякого пособия постороннего». «А выражения автора оригинального…– их не найдет он в собственном своем языке: их должен он сотворить. А сотворить их может только тогда, когда, исполнившись идеалом, преобразит его, так сказать, в создание собственного воображения» [11].

В учебники и учебные пособия по переводу дают такие определения. Перевод это:

- творческий процесс перекодирования информации с одного языка на другой.
- это процесс передачи информации через языковые и культурные барьеры.
- это вызванный общественной необходимостью процесс и результат передачи информации (содержания), выраженных в письменном виде или устном тексте на одном языке, по средствам эквивалентного (адекватного) текста на другом.
- дело творческое, связанное с непрерывным поиском и принятием решения, требующее постоянного самосовершенствования.

Таким образом, из приведенных определений можно вывести основные характеристики перевода, а именно перевод это:

- речевое произведение в его соотношении с оригиналом;
- выражение того, что было уже выражено средствами другого языка, перевыражение;
- процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, коммуникации с использованием двух языков, контакт языков, явление билингвизма;
- *вид речевой деятельности, в котором улавливаются компоненты коммуникации;*
- двухфазный процесс, так как он распадается на две части, на два момента;
- межъязыковая трансформация;
- вид словесного искусства; искусство, основанное на науке.

Понимание иноязычного текста – это сложный навык, требующий хорошей подготовки. Главная задача любого переводчика – получить адекватный оригиналу текст, максимально близкий ему по смыслу и стилю. Однако каждый язык имеет свои особенности, поэтому точно передать нюансы значений бывает сложно. Даже знание грамматических норм и лексики еще не гарантирует

отличный результат. Трудности перевода с английского языка на русский могут возникнуть по разным причинам – от проблем с определением значения слова до непонимания синтаксической структуры предложения. Необходимо учитывать некоторые основные трудности при переводе:

1. *Многозначность слов (полисемия).* Многие конструкций русского языка оказываются громоздкими в сравнении с английскими фразами. Случается так, что в русском языке вообще не существует значения какого-либо слова. Это может сказаться на характере переведенного с английского предложения. Глагол *to get* является одним из самых многозначных в английском языке.

We got the dress to our mother – глагол *to get* в значении «покупать»

She got us tea – глагол *to get* в значении «принесла».

2. *Фразовые глаголы.* Важно знать, что предлоги или послелоги, которые встречаются в устойчивых глагольных сочетаниях, абсолютно меняют первоначальное значение глагола, т.е. один и тот же глагол с разными предлогами приобретает новые значения, которые могут быть совершенно не связанными с корневым словом:

to call – звонить, звать, называть; to call for – требоваться; to call up – звонить

3. Проблемой при переводе являются также *слова, которые могут выступать разными частями речи.* Так, слово может быть и прилагательным, и существительным, и глаголом. И так как в английском языке нет окончаний, то определить природу таких слов можно опираясь на их место в предложении (синтаксис):

Dress – (n.) 1. Платье (v.) 2. Одеваться

Water - (n.) 1. Вода (v.) 2. Поливать

4. *Порядок слов и обороты.* Очень важно уяснить, что нельзя переводить с английского языка на русский слово за слово. Следует понять

предложение целиком, чтобы определить функцию каждого слова и конструкции в предложении.

5. Так же необходимо помнить о таких грамматических конструкциях английского языка *как инверсия, сложное дополнение, страдательный залог, косвенная речь и др.* Так, например, предложения с оборотом *there is/ there are* переводятся с конца:

There are books on the table. – На столе (есть) книги.

6. *Омофоны* являются проблемой при переводе, особенно на слух, когда нет печатного текста перед глазами. Омофоны, фонетическая двусмысленность, фонетические омонимы в языкознании — слова, которые звучат одинаково, но пишутся по-разному и имеют разное значение:

allowed – разрешенный, позволенный и aloud – вслух

peace – мир и piece – кусок

hole – дыра, отверстие и whole – весь, целый

7. *Безэквивалентная лексика* – это лексика, не имеющая соответствий в других языках, неподлежащая переводу на другие языки. Каждый народ имеет свою историю развития, что неизменно находит отражение в том языке, на котором он разговаривает. Возможно, со временем некоторые такие слова займут место в альтернативном словаре, но до тех пор переводчики вынуждены будут применять *описательный перевод.* Например:

golden hand shake – денежное вознаграждение, которое получает служащий при уходе на пенсию

joy-riding – поездка на угнанном автомобиле ради забавы

primaries – предварительные выборы

country music – музыка в стиле кантри

8. *Ложная безэквивалентность* – кажущееся отсутствие эквивалентов в языке перевода в силу недостаточных языковых или энциклопедических

знаний. Так, некоторые образные фразы кажутся изучающим язык безэквивалентными, в то время как эквивалентов можно найти много. Например:

валять дурака - to play the monkey, to act the giddy goat, to kid around, to play the fool

9. *Устойчивые выражения, идиомы и пословицы* отражают психологию языка и используют яркие образы. Зачастую они не совпадают в русском и английском языках.

A bull in a china shop. – Слон в посудной лавке.

When pigs fly. – ***После дождичка в четверг.***

Таким образом, основная причина ошибок при переводе – это перевод отдельных слов или фраз; нарушение логической связи между частями; неумение отвлечься от конкретных форм слов и неумение пользоваться контекстом для уяснения их смысла. Этому необходимо учиться. Также следует учитывать, что старые слова иногда получают качественно новые значения, а отдельные слова вне контекста не имеют определенного смысла и потому переводиться не могут. Переводятся не слова, а то, что они выражают [10].

В заключение следует отметить, что для переводчика важно не столько знание лексики, сколько знание особенностей ее функционирования в различных ситуациях. Следовательно, важно вырабатывать у себя навыки аналитической и критической работы над текстом перевода, всячески развивать чувство языка и стиля, без которого вообще невозможен квалифицированный перевод с любого языка.

Можно согласиться со словами великого мыслителя прошлого Цицерона, который говорил: *«Необходимо переводить не форму, а смысл, не по счету, а по весу».* То есть еще в древности люди понимали, что дословный перевод не всегда является адекватным, а очень часто даже наоборот, не может передать те мысли, которые хотел выразить автор исходного текста, и также то, для успешного перевода недостаточно просто знания двух языков.

Список литературы

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.

2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения 1975. – 240 с.

3. Бархударов Л. С., Рецкер Я. И. Курс лекций по теории перевода. – М.: Высш.шк., 2003. – 263 с.

4. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

5. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода: Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых. – М.: Черо, 1999. – 136 с.

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

7. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

8. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. – М.: Воениздат, 1980. – 237 с.

9. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Р. Валент, 1974. – 244 с.

10. Семенова М. Ю. Основы перевода текста. – Ростов-н/Д: Феникс, 2009. – 352 с.

11. Толстой С. С. Основы перевода с английского языка на русский.– М.: ИМО, 1957. – 80 с.

12. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода. – М.: ООО "Издательский Дом "ФИЛОЛОГИЯ ТРИ", 2002. – 416 с.

TRANSLATION AND DIFFICULTIES OF LANGUAGE TRANSLATION LEARNERS MAY FACE IN ENGLISH CLASS

Lesya V. Strekalova
Magadan, Russia

Abstract. The article discusses the concept, characteristics of translation, as well as some of the main difficulties that learners may face in the translation process. The author examines the main reason of translation errors, draws attention to the peculiarities of the vocabulary`s functioning in various linguistic aspects.

Key words: translation, translation difficulties, translation characteristics, translation errors.

ИЗ ОПЫТА ЯЗЫКОВОЙ СТАЖИРОВКИ В ЯПОНИИ

Виктор Владиславович Сургутский
г. Магадан, Россия

Аннотация. Статья об особенностях изучения японского языка в Японии основана на личном опыте. В ней представлены основные методические приемы и преимущества обучения в японской языковой школе.

Ключевые слова: японский язык, методика преподавания, обучение, практика.
DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-45

Несколько лет назад меня заинтересовала Япония и ее культура. Было большое желание посетить эту страну и увидеть всё своими глазами. Весной 2018 года, побывав в Японии в качестве туриста, я был впечатлен и окончательно влюблен в эту страну. По приезде домой я решил, что отправлюсь туда снова, но уже в роли студента, а именно – в языковую школу, чтобы изучать японский язык. Осенью того же года я уже готовился к переезду туда.

Мной был выбран город-мегаполис Осака, так как он привлекал меня больше всего: большой и современный город, находящийся в центре Японии и соседствующий с другими известными городами, такими как Киото, Кобэ и Нара. А проживание и средние цены на всё значительно ниже, чем в столице – Токио, что, конечно же, является одним из важных факторов при выборе.

Благодаря русской компании “MANABOO” (https://nihongo-manabo.com), которая помогает российским гражданам при поиске и выборе языковой школы, переводе и подаче документов в нее, я смог определиться, в какой школе учиться. Выбор пал на школу “Human Academy” (https://hajl.athuman.com). Данная школа является достаточно известной в Японии и имеет престижный уровень, что дополнительно придавало мотивации. Большинство иностранных студентов именно из этой школы чаще всего сдают ежегодный всемирный экзамен по японскому языку на высокие баллы.

В сентябре, после подготовки всех документов и перевода их на японский язык с помощью сотрудников российской компании, я был зачислен на начальный курс обучения в школу. Не владея практически никакими знаниями, в октябре я уже находился в Японии, где и приступил к процессу изучения языка. Мое обучение началось в классе начального уровня, в котором находились ученики из разных стран, преимущественно из Китая, Южной Кореи, Филиппин и Вьетнама.

Сразу отмечу, что преподавателями являлись только японцы и все занятия проводились только на японском языке. Все обучение проходило поэтапно. С самого начала началось изучение азбуки, начального словаря и фраз. Начиная с азов, уже слышишь речь такой, какой она должна быть, с правильным произношением, интонацией. Следующий этап – изучение грамматики, также начиная с азов. Удивительно то, что еще незнание языка, почти полное непонимание учителя, не мешают усваивать материал, причем в хорошем темпе.

В классе обучается около 20 учеников, однако учитель, повторяя одно и то же по многу раз до тех пор, пока каждый не станет полностью понимать объект изучения, решает проблему отстающих в классе. Многократное повторение даже для тех, кто понимает всё с первого раза, оказывает положительное влияние и на них. И это не утомляет, а наоборот максимально закрепляет пройденный материал в памяти. Имея самые начальные познания в языке, все ученики уже с первых занятий получают задания по разыгрыванию сцен с простыми диалогами. Этот подход с самого начала решает проблемы языкового барьера и простого психологического раскрепощения при использовании только что выученных слов, новой грамматики.

Хочется выделить учебные материалы и пособия. На занятиях использовались авторские учебники преподавателей самих школ и учебники, утвержденные Министерством образования Японии, которые были написаны именно для иностранных студентов, изучающих японский язык. [“つなぐにほんご　初級１” ー Human Academy 2017,“日本語中級18週1”ー Human

Academy 2016,“新完全マスター漢字 N3”ー Ishii Reiko, Aoyagi Masako, Sizuki Hideko, 2014,“新完全マスター聴解N3”ー Ishii Reiko, Aoyagi Masako, Sizuki Hideko, 2014,“新完全マスター漢字 N2”ー Ishii Reiko, Aoyagi Masako, Sizuki Hideko, 2014].

В учебниках много картинок, что упрощает усвоение новых знаний. Картинки и различные иллюстрации из учебников просты и очень понятны. Они описывают ситуации и диалоги, которые изучаются на уроке. Например, когда у нас темой урока была школа, то все иллюстрации в разделе учебника описывали всевозможные ситуации с диалогами из этой темы, например: картинки с диалогом с учителем после урока, экскурсии, диалог о домашней работе и др. В любом случае можно было визуализировать какую-нибудь ситуацию и на данных примерах попрактиковаться, разыграв диалог с одноклассником или в группе. Вдобавок учителя приносили на уроки газеты и брошюры из ресторанов, станций метро, почты и других мест. Мы их рассматривали, изучали дизайн и пытались прочитать. И это тоже делало уроки разнообразными и полезными, так как влекло за собой все больше и больше обсуждения и пополнения словарного запаса.

Аудио- и видеоматериалы, которые прилагаются к учебникам, часто используются на занятиях. Также мы нередко пели популярные песни с учителем на японском языке. Бывало, что учитель, используя интерактивную доску, показывал нам популярные передачи на японском телевидении, музыкальные клипы или записи различных традиционных фестивалей. Все это способствовало расширению словаря и разрушению языкового барьера во время всеобщего обсуждения.

Также отмечу то, что чтение или заучивание больших объемных текстов практически отсутствовало. Чтению и пониманию текстов уделяется внимание, но все же акцент делается на умении говорить и выражать свои мысли. Основная часть занятия уделяется изучению грамматики, ее применению на письме и в разговорной речи. Студенты много работают в группах или парах,

готовя презентации, сценки, диалоги с обязательным использованием только что пройденной грамматики и словаря. Со временем, привыкая к такой системе, ускоряется запоминание нового материала. А поскольку материал подается дозированно каждый день, то он автоматически систематизируется в сознании, дополняя уже изученный (освоенный). Различные учебные пособия тоже являются прекрасным дополнением ко всему процессу обучения [“日本語読解ワークブック” — ALC publishing 2009, “読解厳選テーマ10中級” —凡人社2016].

Практикой некоторых учителей был обязательный диалог с определенным количеством учеников перед занятием. Чаще всего задавались наводящие вопросы о настроении, прошедшей неделе, культурных отличиях, которые, возможно, смущают, также вопросы о планах на будущее. На своем опыте я убедился, что это является неотъемлемой частью процесса изучения языка, так как человек привыкает к обычному разговору, не заучивая конкретные фразы или конструкции предложений. Такое общение максимально похоже на естественное повседневное общение, что я считаю большим плюсом.

Хочется также рассказать о такой практике, как подготовка к трудоустройству в Японии. Цель многих студентов языковых школ – дальнейший поиск работы в этой стране. В Японии очень много общественных правил поведения и общения, которые нужно строго соблюдать в определенных ситуациях. Удивительно было то, что во время занятий мы прорабатывали и такие моменты. Часто мы разыгрывали ситуации устройства на работу или подработку, а именно: прохождение собеседования, общение с начальством, процесс подачи документов в различных инстанциях и оттачивания правил поведения в рабочей обстановке. Это был нетривиальный опыт, которым учителя делились с нами, и он моим многим одноклассникам действительно помог при устройстве на работу.

Важным моментом является то, что обучение происходит не только в классе. Большинство студентов имеют подработки и заводят друзей среди японцев, что также является способом повышения уровня знаний языка. Я

также имел подработку в небольшом ресторанчике, где отработал год. Работая, я применял все новые полученные знания из школы, а также узнавал массу нового, общаясь с персоналом и посетителями. Практически каждый посетитель хотел пообщаться со мной, что невероятно помогало мне в практике языка. А в школе во время урока, после пребывания в самой обычной языковой среде, каждый ученик может обсудить накопившиеся вопросы, обсудить свои проблемы и получить новый культурный опыт, обратившись к учителю. Преподаватель помогает в вопросе социализации в новом обществе, что меняет сознание учеников и благополучно влияет на весь процесс обучения.

Подводя итог, можно сказать, что методика преподавания языка в языковых школах Японии свежа, актуальна и очень разнообразна. У учителей имеется конкретный план обучения, подходящий под уровень знания каждого класса, а также все учебники написаны грамотно и обучение проходит поэтапно и структурированно. Каждое занятие очень продуктивно и каждый день узнаешь много нового и, самое главное, полезного. Я очень доволен тем, что имел возможность обучаться в таком месте.

Все положительное из методики преподавания японского языка, которое я пропустил через свой личный опыт обучения в языковой школе, я хотел бы попытаться привнести в методику преподавания японского языка Северо-Восточного государственного университета.

ON THE EXPERIENCE OF A LANGUAGE INTERNSHIP IN JAPAN

Victor V. Surgutsky
Magadan, Russia

Abstract. The article about the peculiarities of learning Japanese in Japan is based on personal experience. Basic teaching methods and advantages of studying in a Japanese language school are represented in it.

Key words: The Japanese language, teaching methods, teaching, practice.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Анастасия Андреевна Сущик
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье кратко сформулированы практические аспекты игровых технологий. Изложены некоторые формы игровых методик для учащихся с разным уровнем владения китайским языком. Приведены примеры игровых технологий, опробованных автором статьи. Даны рекомендации педагогам, основанные на наблюдениях за студентами и школьниками в процессе проведения занятий.

Ключевые слова: игровые технологии, лексические игры, иероглифические игры, подвижные игры, из опыта работы.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-46

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам в различных учебных заведениях создают условия, в которых педагогам предоставлены право и возможность самостоятельного выбора методов и приемов обучения [1], [2]. В связи с этим игровые технологии на уроках китайского языка являются примером инновационных технологий, позволяющих учащемуся не только глубоко и с интересом овладевать иностранным языком и формировать коммуникативную компетенцию, но и развивать свою социально-личностную индивидуальность [3], [4], [5], [6].

В этой ситуации необходимо подходить к решению ряда методических проблем с точки зрения активизации деятельности всех участников процесса и, прежде всего, – педагога. Именно педагог должен выбрать из множества современных методов обучения иностранному языку те, которые наилучшим образом соответствуют его темпераменту, внутренним потребностям, интеллекту и желаниям. При этом он должен учитывать индивидуальные особенности учащихся, их интересы, способности и увлечения.

В данной статье мы рассмотрим практические аспекты игровых методик, которые применяются в обучении китайскому языку. Игры на уроках всегда пользуются повышенным интересом и иногда оказываются эффективнее каких-либо других методов подачи языкового материала. Они азартны, не требуют дополнительной мотивации и больших усилий для усвоения материала, в то же время способствуют развитию реакции, мышления, креативности, так как это хорошая тренировка для мозга, а также своеобразный отдых, а иногда и подготовка к восприятию более серьезного материала.

Важнейшая функция игр заключается также в формировании позитивного отношения к языку – изучение становится более познавательным. И еще одна немаловажная роль игр — разнообразить формы изучения и воспроизведения языкового материала, обыграть один и тот же материал в разных формах. Кроме того, в игре удается добиться смещения ракурса: язык уже не объект изучения, а некое средство, инструмент, которым он и должен являться в естественной среде.

Большинство из упоминаемых в статье игр применяется на начальном этапе освоения языка, то есть на 1 курсе обучения, но некоторые используются для закрепления лексики, а также развития навыков разговорной речи. Стоит отметить, что ряд игр достаточно универсален и может применяться при изучении любого другого языка. Самая большая категория игр, которые мы используются на занятиях, – это лексические игры. А именно, игры на запоминание, проверку знания слов и отработку их произношения.

Лексические игры

Начальный и средний уровни:

«Снежный ком»: игра на запоминание и проверку знания определенных групп слов. К примеру, «Части тела», «Фрукты и овощи», «Учеба в школе», «Названия стран».

Студент 1: 苹果

Студент 2: 苹果、香蕉

Студент 3: 苹果、香蕉、梨

Студент 4: 苹果、香蕉、梨、葡萄... …

Как правило, такой вид игры удобнее использовать в начале урока в процессе речевой разминки. Преимущество этой игры в том, что она держит внимание всех участников, так как их ответ зависит от ответа других.

Игра на пальцах: традиционная китайская игра, способствующая запоминанию названий цифр. Два человека быстро выбрасывают несколько пальцев, называя при этом цифру в пределах десяти. Отгадавший сумму показанных пальцев выигрывает. Играют по двое, сначала устраиваются отборочные туры, затем финал, в котором определяется победитель.

Средний и продвинутый уровни:

«Тик-так»: используем при повторении лексики, а также в качестве разминки. Для игры используется небольшой будильник. Педагог сам устанавливает время на выполнение задания. При этом учащиеся не знают, когда сработает будильник. Педагог заранее заготавливает семантические группы слов. Чем выше уровень владения языка, тем больше подобных групп и больше слов в каждой группе. На среднем уровне можно объединять слова в группы по частям речи.

Первый участник берет будильник, передает его другому участнику и одновременно называет слово внутри заданной семантической группы. Второй участник держит будильник в своих руках и продумывает свое слово. Только назвав слово, которое еще не было использовано, он может передать его соседу. Когда будильник звенит, участник, у которого он в этот момент находится в руках, выбывает. Педагог меняет семантическую группу, и игра продолжается.

«Включи воображение»: игра на логику, развитие воображения, запоминание и повторение существительных.

Суть игры — выкладывать карточки с разными изображениями, с которыми необходимо придумать небольшую историю. Цель игры — охватить как можно больше слов в своей истории. Выигрывает тот, кто сочинил самую

длинную историю. Игра занимает около 20 минут, поэтому её лучше проводить во время занятия по обобщению материала.

Иероглифические игры

<u>Иероглифическое лото</u>: игра на изучение, запоминание и повторение основных графем.

Игра может быть, как командной, так и индивидуальной. Перед началом просматриваем все графемы, называем их чтение и значение. Для самого первого раунда достаточно 20 наиболее употребительных графем: 口 日 田 人 大 小 火 月 力 刀 女 子 手 木 目 水 山 川 白 土. Далее количество увеличивается и постепенно доводится до 100. Участникам раздаются карточки с графемами и дается время на раскладку и ознакомление с ними. У педагога в руках картинки соответствующих предметов или понятий. Педагог вытягивает картинку и показывает ее всем. Команда или игрок, у которого обнаруживается карточка с соответствующей графемой, откладывает ее в сторону. Выигрывает тот, у кого больше не остается карточек.

<u>Иероглифические пазлы:</u> игра на запоминание иероглифов. Игрокам раздается по три иероглифа, разрезанных на несколько частей. Побеждает тот, кто первым правильно соберет все иероглифы. В данном виде игры тренируется зрительная память.

<u>Иероглифические загадки:</u> способствуют развитию логики, пониманию структуры иероглифа, повторению графем.

1. 田中有：
2. 夫没有人：
3. 我没有，他有，天没有，地有：
4. 坐没有人：
5. 人有他大, 天没有他大, 你也认识他, 他是谁?

Игры на развитие навыков разговорной речи, подвижные игры

<u>«Экстрасенс»:</u> Студенты делятся на команды. Каждая команда с помощью жестов загадывает слова и показывает другой команде, побеждает та

группа, которая отгадала больше слов. Игра направлена на эмоциональный подъем участников, сплочение коллектива.

«Ток-шоу»: Педагог выбирает участника (либо участников), представляет их группе в качестве знаменитых личностей (направление может быть любое). Задача другой части группы – выяснить определенную информацию у опрашиваемых (педагог заранее готовит карточки со словами, с помощью которых студенты строят вопросы). Затем участники меняются ролями.

Подвижные игры в пределах изучаемой тематики способствуют развитию разговорной речи, придают раскованности и непринужденности в использовании языка. Итак, одна из главнейших задач, которую выполняют игры, – разнообразить формы изучения и воспроизведения языкового материала. Сделать сложное простым и интересным.

По завершении любой игры следует мотивированная оценка педагогом участия каждого студента. Кроме языковой правильности, педагог комментирует выразительность ролевого поведения, а также инициативности участников на всех этапах игры.

Таким образом, игровые технологии могут использоваться при обучении китайскому языку на разных уровнях освоения языка, они выполняют в учебном процессе пять основных функций: мотивационно-побудительную, обучающую, воспитательную, ориентирующую, компенсаторную. В результате учащимся с более слабой в языковом отношении подготовкой удается преодолеть робость, смущение и со временем полностью включиться в процесс игры.

Список литературы

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. – М.: Прогресс, 2010.
2. Гурин Ю. В. Урок + игра: Современные игровые технологии для школьников. – М.: Речь, 2010. – 157 с.

3. Никитин Б. П. Ступени творчества, или развивающие игры. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.

4. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

5. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 224 с.

6. фокинаТурик Л. А. Дебаты. Игровая, развивающая, образовательная технология. – М.: Феникс, 2012. – 186 с.

THE EFFECTIVENESS OF PLAY-BASED TECHNOLOGIES OF TEACHING CHINESE

Anastasia A. Sushchik
Magadan, Russia

Abstract. The article is devoted to the play-based technologies of teaching Chinese to students. The work deals with extraordinary approaches to teaching subjects, the principles of interaction between the teacher and students during the lesson. The purpose of the article is to describe several forms the play-based technologies that can be used in foreign language learning. Much attention is given to the game intercourse during the lessons in the Chinese language with some examples of activities. In conclusion it is stressed that lessons of Chinese should include forms of different game activities. The work is of interest for narrow circle of readers and experts working in the given branch.

Keywords: play-based, technologies, lexical games, activity, method.

ДЕСЕМАНТИЗАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА

Анна Алексеевна Телегуз
Анжелика Германовна Балобанова
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию десемантизации как одному из способов развития лексического значения слова. Рассматриваются вопросы, с которыми сталкиваются переводчики при работе с терминологической лексикой из области экономики.

Ключевые слова: десемантизация, транссемантизация, значение слова, экономическая терминология.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-47

Проблеме десемантизации посвящены работы В. Г. Гака, Е. А. Дичковской, В. В. Иваницкого, Е. В. Коминой, И. В. Кокошкиной, В. К. Колобаева, О. В. Кравченко, М .Ф. Панкиной, Н. В. Шимон, Э. Траугот и других исследователей.

Термин «десемантизация» происходит от латинской приставки de-, означающей отделение, отмену и греческого слова semantikos, которое можно перевести как «обозначающий». Согласно словарю лингвистических терминов десемантизация – это потеря (утрата) собственного значения [1, с.129]. Д. Э. Розенталь и М. А. Теленкова уточняют данное определение, указывая, что десемантизация предполагает утрату словом лексического значения [6, с.103]. Таким образом, лексически десемантизированные слова – это единицы, частично или полностью семантически опустошенные, и, следовательно, мало информативные или полностью неинформативные [3].

Значительное освещение, рассматриваемое семантическое явление получило в работах В. Г. Гака, который рассматривает десемантизацию как одну из разновидностей косвенной номинации. На семантическом уровне десемантизация характеризуется как «устранение даже родовой архисемы», на семиотическом уровне – как утрата обозначающим соотнесенности с

обозначаемым [2, с. 325]. Однако В. Г. Гак говорит лишь о максимальной степени десемантизации.

Мы разделяем мнение М. Ф Панкиной, выделяющей два вида десемантизации (частичную и полную) в зависимости от степени трансформации значения.

В частичной десемантизации существует два варианта: утрата одной дифференциальной семы и утрата всех дифференциальных сем, но актуализация потенциальных сем.

Полная десемантизация происходит с утратой всех дифференциальных сем с утратой конкретных признаков архисемой и изменением ее в более абстрактную [5, с. 85].

Л. М. Такумбетова также подчеркивает, что во всех случаях десемантизация происходит в результате абстрагирования от конкретных параметров.

Согласно О. В. Кравченко десемантизация является родовым понятием, охватывающим различные языковые феномены, которые объединяет наличие смысловых трансформаций, происходящих с регулярными значениями языковых единиц. Десемантизация может привести как к полному разрушению семантики слова-знака, так и более или менее значительным модификациям его смысла [4, с. 115].

Десемантизация затрагивает разные языковые уровни, например, в неодушевленных существительных отмечается десемантизация формы рода. В описательных оборотах (прийти в ярость, в отчаяние) глагол «десемантизируется и выступает как вербализатор существительного» [2, с. 326].

Десемантизация – это процесс цепочного типа, охватывающий такие взаимосвязанные между собой основные механизмы семантических изменений когнитивной природы, как семантическое обесцвечивание, смысловое укрепление, сужение и расширение.

Десемантизации слов способствует ряд синтаксических и семантических факторов: транзитивное употребление, специализация употребления, абстрактность или переносность значения.

В. Г. Гак указывает, что на десемантизацию может указывать межъязыковое сравнение: если для выражения какой-либо мысли необходимо в обоих языках прибегнуть к данному слову (или его синониму), то это слово сохраняет полноту своего лексического значения, если же в одном из языков употребление этого слова необязательно, то значит слово это в предложении другого языка используется не с полной своей лексической силой, что оно проявляет здесь тенденцию к десемантизации [2, с. 284].

При десемантизации слово как бы отрывается от своего первоначального значения. Этот отрыв происходит и при возникновении у слова переносного значения. Поэтому использование слова в полуслужебной функции нередко связано с развитием у него переносного значения [2, с. 288].

Например, в синонимичных словосочетаниях ‘golden handshake’ и ‘golden boot’ у слов ‘golden’ (золотой), ‘handshake’ (рукопожатие) и ‘boot’ (ботинок) исчезли архисемы («металл», «обувь», «приветствие») и развились дополнительные переносные значения.

Golden handshake (golden boot) - generous bonus offered to a director, employee, or partner as a severance payment, or an inducement to leave the firm without making a fuss or creating a controversy [BD] (перевод – золотой парашют).

Отмечается, что слова с широкой понятийной основой нередко находятся на грани полной десемантизации, поэтому некоторые лингвисты (например, Г. Б. Давыдова, Н. С. Лотова, А. М. Аралов, Р. Р. Николаевская) связывают десемантизацию и широкозначностью.

С этих же позиций получает объяснение сущность десемантизации слова и появления у него служебных функций, когда слово утрачивает непосредственную связь с референтом в результате устранения необходимых

для этого сем и превращается, по выражению В. Г. Гака, в элемент внешней формы единицы другого уровня.

Процесс расширения значения слова может быть уподоблен семантическому варьированию, понимаемому как способность языковой единицы в конкретных условиях контекста приобретать или терять какие-то семы.

Другие лингвисты, например, Л. Я. Гросул, исключают десемантизацию из признаков широкозначности на том основании, что повышение уровня абстрактности широкозначных лексем в служебном употреблении, приводящее к изменению характера их семантики, не означает утраты последней. По мнению В. Я. Плоткина, утрата словом одного из значений, пусть и основного, не становится причиной его десемантизации.

Согласно различным мнениям, десемантизация, являясь одним из способов развития полисемии, может рассматриваться как процесс сложного языкового и речемыслительного механизма, в результате которого происходит не только изменение значения слова, но и возникновение новых значений.

В связи с десемантизацией следует также упомянут о транссемантизации. Переход одной семемы в другую путем изменения признаков называется транссемантизацией, в результате которой десигнатор (лексема) сохраняется, а изменяется десигнат (семема) и денотат (предметная соотнесенность).

Так, например, транссемантизации подверглись слова ‘bull’ и ‘bear’, первоначально означавшие животных. Однако, потеряв архисему «животное», они перешли в экономическую терминосистему, приобрели новые семы «направление движение рынка» и стали обозначать разные состояния рынка либо типы инвесторов:

Bull, An investor who expects the price of a particular security to rise; the opposite of a bear [7].

Bear, An investor who thinks that the price of a particular security or class of securities (shares, say) is going to fall; the opposite of a bull [7].

Оба процесса тесно связаны друг с другом, так как нередко исчезновение одной семы приводит к возникновению у лексемы другой семы, заимствованной из семантической структуры другого слова или термина.

В настоящее время наблюдается тенденция использования терминов не только в специальных текстах, но и в текстах, которые направлены на широкий круг читателей. Таким образом, экономические термины, ранее понятные только специалистам, находят себе эквиваленты из общеупотребительной лексики в языке перевода и становятся ориентированными на любого читателя.

В переводах таких текстов чаще всего используются модернизированные общие переводы/эквиваленты терминов, потому что экономическая терминология все больше подвергается изменению под влиянием современного мира. Выстраиваются специальные лингвистические корпуса, переводчики, для того, чтобы сделать наиболее качественный перевод, используют различные тактики перевода, от описательного, до полной десемантизации термина и замены его на более подходящий эквивалент.

Исследуя процессы десемантизации, лингвисты обращали внимание, прежде всего на слова абстрактного значения. Тогда как в условиях семантического согласования служебную функцию могут приобретать и слова конкретного значения.

Ослабление собственного значения слова, переход знаменательного слова в служебное, приобретение строевых служебных функций у слов происходит систематически, пройдя через ряд этапов.

Первым этапом можно считать такое положение, когда слово семантически избыточно, когда оно употреблено не для того, чтобы обозначить то или иное понятие, а с конструктивными целями.

Далее в таком слове собственное значение может все более опустошаться, его семантическая нагрузка в предложении становится подобной семантической нагрузке служебного слова или морфемы.

Об окончательной редукции собственного значения у слова и превращения его в служебный элемент свидетельствует его употребление, противоречащее его основному значению (семантическое рассогласование).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что десемантизация – это процесс, вызывающий редукцию первоначального значения слова.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.

2. Гак В. Г. Языковые преобразования. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 768 с.

3. Кокошкина И. В. Лексическая десемантизация как явление принципиально разное в устном дискурсе // Филология и человек. – 2011. – № 1. – С. 140-146.

4. Кравченко О. В. Десемантизация как семиотический механизм порождения лингвистического абсурда // Вестник ВолГУ. Сер. 2, Языкознание. – 2009. – № 2 (10). – С. 114-118.

5. Панкина М. Ф. Десемантизация как процесс развития значения слова / М. Ф. Панкина // Вестник ВГУ. Сер. Филология. Журналистика. – 2012. – № 1. – С. 83-85.

6. Розенталь Д. Э., Теленкова, М. А. Справочник по русскому языку / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: ООО «Издательство Оникс», 2008. – 624 с.

7. The Economist. – URL: https://www.economist.com/economics-a-to-z/s (дата обращения: 03.10.2020).

DESEMANTIZATION AS A TRANSLATION PROBLEM

Anna A. Teleguz
Anzhelika G. Balobanova
Novosibirsk, Russia

Abstract. This article is devoted to the study of desemantization as one of the ways to develop the lexical meaning of a word. The questions that translators face when they translate economic terminology are considered.

Key words: desemantization, transsemantization, lexical meaning, economic terminology.

ГЛОГ-ТЕХНОЛОГИЯ НА СТРАЖЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА: ЛЕГКО, БЫСТРО, УДОБНО

Анастасия Максимовна Титова
Елена Владимировна Нарбут
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье представлена оригинальная методическая разработка, созданная с использованием глог-технологии. Разработка направлена на интенсификацию изучения немецкого языка, важную роль в которой играет повышенный уровень аттрактивности.

Ключевые слова: немецкий язык, методика преподавания, образовательные интернет-платформы, глог-технология.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-48

Синоним XXI века – катастрофическая нехватка времени. Время неумолимо бежит вперед с невероятной скоростью и заставляет нас идти с ним в ногу, а то и бежать. Так и в учебном процессе – не достаточно времени для изучения чего-то нового, полезного, а порой и очень нужного! В потоке дел люди не находят времени на интересующие их вещи, на приобретение полезного опыта или изучения нового для повышения квалификации. Наш собственный опыт изучения и преподавания показывает, что у многих людей есть желание изучать иностранные языки. Но часто мы слышим фразу: «Я бы выучил, но у меня совсем нет времени». А действительно ли это так? Может быть, человек просто боится начать, не знает, за что взяться или думает о том, что потратит слишком много времени на изучение иностранного языка? Поэтому у нас возникла идея о создании удобного блока по изучению немецкого языка. Блок состоит из 12 занятий, по окончанию которых обучающийся будет знать азы немецкого языка, попрактикуется в разговоре с носителями языка, поймет модель построения предложений в немецком языке и пр. Также мы решили ввести возрастные ограничения 16+, так как темп данной модели изучения немецкого языка достаточно интенсивный, некоторый

материал представлен в виде схем и таблиц, которые будут тяжело восприниматься детьми младшего и среднего школьного возраста.

К созданию этого проекта нас подтолкнул опыт работы в данной сфере, также работы таких авторов как Н. Д. Гальсковой [2], А. И. Горожанова [1], Н. Ф. Коряковцевой [4], Е. Н. Солововой [7] и других [3], [5], [8], [9]. Кроме того, велась большая практическая работа со студентами старших курсов Северо-Восточного государственного университета города Магадана. Также велась работа со школьниками, решившими поступать на языковые факультеты, по развитию интереса к изучению немецкого языка. Мы участвовали в создании социально-ориентированного проекта «Немецкий в портфеле» для учащихся 1-х и 2-х классов МАОУ «Гимназия № 13» в г. Магадане. Цели данного проекта: рассказать учащимся младших классов о немецком языке, вызвать интерес к его изучению. Мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Развитие общего представления о мире как о многоязычном и поликультурном сообществе;
2. Расширение лингвистического кругозора младших школьников;
3. Развитие личностных качеств младшего школьника, его внимания, мышления, памяти и воображения в процессе участия в моделируемых ситуациях общения, ролевых играх;
4. Развитие речевых, интеллектуальных и познавательных способностей;
5. Овладение умением работать в паре, группе.

Успех данного проекта дал нам основание для продолжения своей деятельности в области образовательных проектов. В данном цикле занятий мы решили отдать предпочтение представлению учебного материала по средствам образовательной площадки Glogster EDU.

Глог или Интерактивный плакат – это электронное образовательное средство предоставления информации, способное активно и разнообразно реагировать на управляющие действия пользователя. В зависимости от цели и задачи глога, в нем могут быть представлены различные тексты, фото, видео, звуковые файлы, графика и др. В интерактивном плакате используются

различные интерактивные элементы: ссылки, кнопки перехода, области ввода данных, которые обеспечивают возможность взаимодействия пользователя и содержания плаката [10].

В отличие от блогов, которые можно размещать на различных платформах, глоги публикуют только на двух сайтах: Glogster (для личного пользования) и Glogster EDU (специально созданная версия для образования) позволяют учителю организовать работу со всем классом.

В данной работе мы представляем план всего блока и первое вводное занятие по теме “Die Bakanntschaft”. Весь учебный материал первого занятия располагается в глоге и включает в себя изучение символов Германии, культуры, умение построить предложение на немецком языке, изучение местоимений и базового глагола “sein”, а также тему приветствия и прощания.

Цель данной работы: сформировать у обучающихся в конце курса начальные знания о немецком языке, умение использовать простые фразы уровня А1, снять барьер и боязнь вступить в беседу на немецком языке, а также умение использовать современные образовательные площадки и приложения для изучения иностранного языка «вне класса».

Урок 1

Тема учебного занятия “Die Bekanntschaft”. Знакомство»

Задачи:

Практические:

- формирование умений и навыков применения изученного лексического материала на практике в различных видах речевой деятельности: говорение, игровой деятельности.

Образовательные:

- расширение кругозора обучающихся.

Развивающие:

- формирование способности и готовности вступать в иноязычное общение

- развитие различных видов памяти (вербальной, образной), внимания, мышления
- развитие речемыслительной деятельности
- развитие умения переноса знаний в новую ситуацию.

Воспитательные:

- привитие интереса к изучаемому языку
- формирование коммуникативной компетентности обучающихся
- формирование умения работать в коллективе, в парах и индивидуально.

Оснащение учебного занятия: компьютер, мультимедийный проектор, раздаточный материал (таблицы, карточки), интерактивный плакат (глог).

Ход учебного занятия

Этап	**Деятельность преподавателя**	**Действия обучающихся**
Организационный момент 1. (Введение в языковую среду). (9 мин.)	Здоровается с обучающимися. Просит написать их имена на бейджах. Отрабатывает вводные слова. Выясняет цель посещения блока занятий. Поясняет обучающимся: цели занятия, структуру блока, итогов, приобретённых навыков, умений, знаний на данном учебном занятии.	Здороваются с преподавателем Пишут свои имена. Слушают. Задают вопросы.
Видео [12]. (5 мин.)	Показывает вводное видео «Как мы слышим немецкий язык».	Смотрят видео.
Грамматика 1 [11]. (10 мин.)	Погружает в мир грамматики немецкого языка. Объясняет новую грамматическую тему «Личные местоимения». Использует таблицы, схему, глог.	Слушают объяснение нового грамматического материала. Задают вопросы.
Игры: «Найти потеряшки»; «Переведи быстрее».	Объясняет правила игры. Следит за соблюдением правил.	Слушают правила игры. Задают вопросы. Делятся на две команды.

(10 мин.)		Играют в игру.
Грамматика 2 [11]. (10 мин.)	Объясняет новую грамматическую тему «Глаголы sein / haben и их употребление с местоимениями». Объясняет прием более эффективного и быстрого запоминания учебного материала на примере песни «В лесу родилась елочка».	Слушают объяснение нового грамматического материала. Задают вопросы.
Задание на усвоение материала. (7 мин.)	Объясняет задание. Отвечает на вопросы обучающихся.	Выполняют задание. Задают вопросы.
Практика речи. (10 мин.)	Объясняет новый лексический материал. Приводит пример составления диалогов. Слушает составленные диалоги.	Составляют диалог. Читают диалоги по ролям.
Игра „Heiss\Warm\Kalt“. (7 мин.)	Объясняет правила игры, следит за их соблюдением. Отвечает на вопросы обучающихся.	Слушают правила игры. Задают вопросы. Ищут спрятанные картинки. Стараются объяснить их.
Путешествие по Германии. (10 мин.)	Рассказывает о традициях, особенностях, символах Германии по найденным картинкам. Отвечает на вопросы обучающихся.	Слушают информацию о Германии. Задают вопросы.
Подведение итогов учебного занятия. Рефлексия. (5 мин.)	Проводит рефлексию. Узнает, все ли понравилось обучающимся, что осталось не понятным, что хотелось бы разобрать подробнее на следующем занятии.	Отвечают на вопросы. Анализируют пройденный материал. Задают вопросы.
Окончание учебного занятия (5 мин.)	Объясняет задание на следующее занятие: найти интересного преподавателя-блогера по немецкому языку; рассказать о нем, о его контенте. Какие темы заинтересовали больше все, что осталось не понятным? Приводит примеры аккаунтов.	Записывают домашнее задание. Задают вопросы.

Изучение иностранного языка не обходится без грамматических правил. А, как известно, грамматика немецкого языка не на последнем месте по сложности изучения. Как облегчить изучение грамматики? Это вопрос задает себе каждый преподаватель и ученик.

И, несомненно, мы должны использовать современные блага в своих интересах. Просторы Инстаграм- и интернет-платформы пестрят различными «лайфхаками» по изучению грамматических тем немецкого языка: тысячи

видеофайлов и таблиц с удобным и понятым расположением грамматических конструкций [11]. Мы же, в свою очередь, в предложенном нами уроке представляем, на наш взгляд, понятный и упорядоченный материал для первого знакомства с немецким языком. Урок включает в себя ссылки на различных инстаграм-блогеров, на необходимые таблицы с интернет-платформ по изучению иностранных языков. Весь этот материал представлен с помощью глога, что очень удобно в создании правильной структуры учебного занятия [6].

Предлагаемая нами в этой связи модель занятий может быть адаптирована под любой иностранный язык.

Темы последующих занятий:

Занятие 2. *Артикли немецкого языка. Существительные. «Я и моя семья».*

Занятие 3. *Определенный и неопределенный артикль. Прилагательные. «Мой дом - моя крепость».*

Занятие 4. *Глагол. Глаголы haben/sein. «Мой день».*

Занятие 5. *Настоящее время. Диалог-минутка.*

Занятие 6. *Вопросительные предложения. «Моё хобби».*

Занятие 7. *Самые важные фразы при знакомстве. «В магазине».*

Занятие 8. *Учим счёт (номера телефона улицы, даты рождения). «Праздники, свободное время».*

Занятие 9. *Прошедшее время. «Моя учеба, профессия, работа».*

Занятие 10. «*Немного поболтаем». Монолог, диалог, обсуждение.*

Занятие 11. *«Разные страны и с чем их едят. Традиции Германии».*

Занятие 12. *Итоги курса. Что было освоено за 12 занятий.*

Мы позиционируем задания не как задания, а как своеобразную форму игры. На наш взгляд такой подход упрощает восприятие обучающихся и снимает напряжение, настороженность, связанную с пока незнакомым языком. Занятие проходит в веселой, яркой игровой форме. Ведь сколько бы нам ни было лет, в душе мы остаемся детьми и не прочь иногда немного поиграть.

Список литературы

1. Горожанов А. И. Обучающая виртуальная среда для изучения иностранного языка: проблемы разработки и развития: монография. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016. – 110 с.

2. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. Ф., Акимова Н. В. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2017. – 390 с.

3. Ильина И. Методика преподавания английского языка. – Астана: Фолиант, 2010. – 201с.

4. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Академия, 2010. – 201 с.

5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с. Электронные ресурсы.

6. Нарбут Е. В. Титова А. М. Instagram – толковый сервис любого языка // Актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед ун-т; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. – С. 136-141.

7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – М.: АСТ – Астрель, 2008. – 200 с.

8. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. – Москва: Феникс, Глосса-Пресс, 2014. – 180 с.

9. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – Москва: Филоматис, 2013. – 188 с.

10. Glogster. – URL: http://edu.glogster.com (дата обращения: 15.09.2020).

11. Deutsch Online. – URL: https://www.de-online.ru (дата обращения: 20.08.2020).

12. YouTube. – URL: https://www.youtube.com/ (дата обращения: 25.09.2020).

GLOG-TECHNOLOGY GUARDS THE GERMAN LANGUAGE: SIMPLE, FAST, CONVENIENT

Elena V. Narbut
Anastasija M. Titova
Magadan, Russia

Abstract. The article presents an original guidance paper, made with the usage of the glog technology. The paper is aimed at intensification of the German language study, in which an increased level of attractiveness plays an important role.

Key words: The German language, teaching methods, educational Internet platforms, GLOG-technology.

ПРОЯВЛЕНИЕ МЕНТАЛИТЕТА ВОСТОЧНОАЗИАТСКИХ НАРОДОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ГАЗЕТНО-ЖУРНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Виталий Викторович Фёдоров
г. Петропавловск-Камчатский, Россия

Аннотация. В статье выявляются основные показатели влияния менталитета восточноазиатских народов на формирование вторичной языковой личности создателей англоязычных газетно-журнальных текстов. Особое внимание уделяется вербальным проявлениям восточноазиатского менталитета в периодической печати Китая, Японии и Кореи на английском языке.

Ключевые слова: англоязычная газетно-журнальная публицистика Восточной Азии, вторичная языковая личность, восточноазиатский менталитет, адаптация, резистенция.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-49

В современном языкознании получило широкое распространение положение о тесной взаимосвязи языка и менталитета его носителей, оказывающей значительное влияние на формирование языковой личности. Актуальным представляется изучение этой проблемы в контексте функционирования языка в инокультурных социумах [2], [4]. В связи с этим в лингвистике возникло представление о *вторичной языковой личности* – человек, обладающем способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определённой целевой направленностью [3, с. 4].

Дискуссионный характер вопроса о том, меняется ли культурно-языковая идентичность пользователя неродным языком, способствует осознанию того, что этническая и культурно-языковая идентичность не являются одним и тем же. Ученые считают, что «носители различных языков воспринимают один и тот же объект через призму родного языка, что делает представления об этом объекте почти всегда лингвоспецифичными» [5, с. 30], в связи с чем человек

может относить себя к конкретному этносу, но знание других языков даёт ему возможность постижения других культур и вести себя соответственно требуемой ситуации в той или иной культуре [6, с. 109-110]. И. И. Халеева полагает, что вторичная языковая личность обладает совокупностью способностей общения на втором языке на межкультурном уровне и представляет собой «конечный пункт инокультурации языковой личности» [10, с. 277-278].

Особый интерес представляет исследование факторов, влияющих на формирование вторичной языковой личности, которые проявляются в институциализированных формах речи на неродном языке [11, с. 6]. Ярким примером этому служит англоязычная восточноазиатская периодическая печать, создаваемая журналистами, чья языковая личность формируется в билингвальном пространстве, где, наряду с родными языками, они должны осваивать вербально-семантический код английского языка, находясь под значительным влиянием *восточноазиатского менталитета,* для описания которого предлагается использовать термины *этноисторический менталитет* и *этносоциальный менталитет* [8, с. 101].

Ю. В. Бромлей определяет этнос как «этносоциальный организм» во всём многообразии своих внутренних связей и внешних проявлений [1, с. 33]. Подобный подход позволяет рассматривать в качестве такого этносоциального организма как всю общность народов Восточной Азии, так и социумы каждого из государств, находящихся в этом регионе. В этом случае термин *этнос* может быть заменен на представление об этноисторической общности, которая включает в себя несколько самостоятельных этносов и обладает *этноисторическим менталитетом* – наиболее общими устойчивыми и социально-закреплёнными стереотипами мышления и поведения этноисторической общности, находящими отражение в языке и культуре. Высказанное замечание представляется достаточно существенным, поскольку в нём находит отражение как этноисторический менталитет, присущий всем восточноазиатским народам независимо от их национальной принадлежности,

так в определённой мере и *этносоциальный менталитет*, характерный только для социумов Китая, Японии и Кореи.

При анализе восточноазиатских периодических изданий на английском языке менталитет создающих их журналистов, в первую очередь, проявляется на языковом уровне. Наблюдения показывают, что в англоязычной периодике Восточной Азии идет интенсивный процесс нативизации англо-американского газетно-журнального дискурса, характеризующийся наличием двух диалектически связанных тенденций. С одной стороны, в ней происходят адаптационные процессы, которые позволяют увидеть доминантность вербальных и невербальных средств оформления печатной периодики Великобритании и США. С другой стороны, наблюдается определённое сопротивление авторов публикаций этому влиянию. В дальнейшем эти процессы определяются как адаптация и резистенция [7, с. 93].

Именно резистенция является отражением особого восточноазиатского менталитета создателей текстов публикаций. Её основными показателями являются приведенные ниже вербальные способы оформления газетно-журнального дискурса с ярко выраженной локализацией, свидетельствующей о функционировании региональных вариантов английского языка в качестве средства выражения «восточноазиатского» контента [9, с. 85].

Широкое использование прецизионной лексики, связанной с общественно-политической жизнью восточноазиатских социумов:

топонимов: **(кит.)** Balougouvillage, Xian, etc.; **(яп.)** Akita City, Anyo, etc., **(кор.)** Kangwon Province, Myeong-dong, etc.,

эргонимов: **(кит.)** Bidu, Changan, etc.; **(яп.)** Chugoku, Marubeni, etc.; **(кор.)** Dohwa, etc.,

наименований культурных явлений: **(кит.)** Bai Ke Quan Shuo, Double Ninth Festival, etc.; **(яп.)** Akinabara, Cherry Blossom Festival, etc.; **(кор.)** Ch'ilsok, Kwangmyongsong, etc.,

личных имён: **(кит.)** Cheng Yu, Guan Jianzhag, etc.; **(яп.)** Asako Kawamoto, Asuka Saito, etc.; **(кор.)** Ahn Ho-sang, An Jong Su, etc.,

аббревиатур: **(кит.)** Agbank (Agricultural Bank), AH (Anhui Province), etc.; **(яп.)** JACL (Japanese American Citizens' League), JAL (Japan Air Lines), etc.; **(кор.)** IONIQ (Ion+Unique), SA (Strategy Analytics), etc.

Использование значительного числа общественно-политических неассимилированных ориентализмов, среди которых выделяются *специализированные ориентализмы* и *ориентализмы-экзотизмы*. Первые представляют собой перенесённые из восточноазиатских языков в английский лексические единицы, которые встречаются преимущественно в газетно-журнальной периодике и регистрируются только контактологическими словарями: **(кит.)** daitouren «лидер», danwei «предприятие, производственный коллектив», deng «порядок», etc.; **(яп.)** akiramenai «желание довести начатое дело до конца», benkyokai «производственное совещание», chochinkiji «публикация в прессе», etc.; **(кор.)** chongbu «правительство», chakupjachok «национальная независимость», kimjongist «кимченировец», etc. Ко вторым относятся встречающиеся в единичных контекстах лексические единицы, перенесённые из восточноазиатских языков в английский, которые воспроизводят фонографическую форму единицы языка-источника и не регистрируются словарями: 'Sugar cane products ranging from vinegar to**"*shouchu*"** (distilled spirits) are available' [China Daily, July 17, 2010]; 'Restaurants meeting these needs offer the venues of ***joshi-kai*** [women-only drinking parties]' [The Daily Yomiury, July 20, 2012]; etc.

Использование «локальных» прецедентных феноменов – прецедентных имен и прецедентных высказываний, связанных с историей и культурой восточноазиатских стран. Так, рассуждения одного из героев публикации о морали молодого поколения японцев включает наименование уникального природного явления Oji-goroshi (свечение неба после захода солнца), связанного с именем сказочного чудовища Oji, – 'He did not recommend him to visit this **Oji-goroshi** party' [Tokyo Journal International Magazine, October 21, 2014], а статья о бурном развитии Сеула в последнее десятилетие – название одного из престижных районов этого города: 'Itaewon has revamped its status

from a dangerous, scary place to one of Seoul's **Gangnam districts**' [The Korea Herald, July 12, 2014].

Использование восточноазиатских прецедентных феноменов – газетно-журнальных идиоматических словосочетаний, возникших в политическом дискурсе восточноазиатских стран и перешедших в переводе в английский язык. Например, **(кит.):** barefoot doctor, capitalist roader, Chinese economic reform architect, etc.; **(яп.)** black mist, bullet train, comfort woman, etc.; **(кор.)** bamboo wife, sun of Juche, supreme leader, etc.

Использование традиционной восточноазиатской фразеологии, переведённой, как правило, путём калькирования на английский язык. Например, **(кит.):** clouds and sun, crystal mirror, etc.; **(яп.)** fat age, to squeeze under red gates, etc.; **(кор.)** heavy mouth, to eat guksu, etc. В ряде случаев объектом калькирования становятся полные предикативные структуры (паремии), выступающие в качестве прецедентных высказываний: 'They were hoping to become, as a famous saying goes, **"the carp that jumps over the dragon gate"**' [Global Times, August 18, 2011]; 'The most commonly used traditional wise-saying of the Korean people using money is: "**Even the monkey will fall from the tree**"' [The Korea Post, February 23, 2016]; etc.

Всё сказанное свидетельствует о том, что важным экстралингвистическим параметром восточноазиатской газетно-журнальной публицистики является *вторичность*, поскольку она представляет собой *вторичную газетно-журнальную публицистику*, в создании которой в той или иной мере участвуют *вторичные языковые личности*, формирующиеся под влиянием восточноазиатского менталитета.

Список литературы

1. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. – М.: Наука, 1983. – 412 с.

2. Вариативность в европейских и восточных языках: межкультурный аспект: коллективная монография. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. – 137 с.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

4. Основные направления исследований современной контактной вариантологии: коллективная монография. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2015. – 156 с.

5. Плисов Е. В. Образ хлеба в русской, немецкой и английской картинах мира // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2016. – №2. – С. 20-31.

6. Прошина З. Г. Контактная вариантология английского языка: проблемы теории. – М.: Наука, 2017. – 208 с.

7. Федоров В. В. Восточноазиатский английский: язык и менталитет: монография. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2016. – 200с.

8. Федоров В. В. Развитие англоязычной газетно-журнальной публицистики восточноазиатских стран в ситуации кросскультурного контакта // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2017. – Т. 14., №1. – С. 101-105.

9. Федоров В. В. Теоретические основы выделения региональной разновидности восточноазиатского английского языка // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2010. – №11. – С. 81-88.

10. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: РАНИРЯ, 1995. – С. 277-278.

11. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7, no. 1. P. 6.

EAST-ASIAN MENTALITY MANIFESTATIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE JOURNALISM OF CHINA, JAPAN, AND KOREA

Vitaliy V. Fyodorov
Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia

Abstract. The article distinguishes the main indicators of East-Asian nations' mentality impact upon the formation of linguistic identity of the English language journalism authors. Special attention is given to the verbal manifestations of East-Asian mentality in China's, Japan's, and Korea's periodicals in English.

Key words: East Asia countries' English language journalism, East-Asian mentality, secondary language personality, adaptation, resistance.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В АНГЛИЙСКОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕТАЯЗЫКА БИОЛОГИИ)

Мария Сергеевна Фокина
г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблем е взаимоотношения научного и мифологического знания, которое выражается через употребление мифологических имен собственных в английском научном дискурсе. Основное внимание уделяется процессу концептуализации мифологического образа посредством ассоциативного мифологического комплекса.

Ключевые слова: мифологическое имя, терминополе, мифоконцепт, термин-мифоним, мифологический комплекс.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-50

В современном мире научное знание расширяет свои границы и взаимодействует не только с рациональным знанием, но и с фидейным, мифологическим. В результате интеграции мифологической и научной картин мира в терминополе метаязыка науки появляются термины-мифонимы, имеющие в своем составе проприальный компонент в виде мифологического имени собственного. «Наплыв» именных терминов все чаще подвергается критике за их громоздкость и привнесение излишней культурно-исторической информации. Цель данной статьи состоит в том, чтобы на примере метаязыка биологии представить взаимосвязь мифологического и научного знания посредством мифологического комплекса, транслирующего необходимые концептуальные элементы мифологического нарратива в терминополе научного дискурса.

Для анализа было отобрано около 1300 лексем, имеющих в своей структуре мифонимический терминоэлемент – конститутивную единицу в структуре термина, выделяемую посредством морфологического членения и имеющую связь с мифонимом и мифологическим нарративом. Источником

материала исследования послужили специализированные словари *Origins from Mythology of Biological Names and Terms, Oxford Dictionary of Biology*. Значительную часть лексического материала составляют т. н. термины-названия или номены – особые типы терминов, соотнесенные с единичными понятиями и актуализирующие предметные связи с именуемым объектом [2, с. 19]. В отличие от собственно терминов, термины-номены не выходят за рамки своей научной области, не требуют дефиниции, а также, вследствие своей структурной сложности, не подлежат детерминологизации и не могут войти в разряд обыденной лексики. Однако в некоторых случаях в силу своей известности или ареальной распространенности термин-номен может иметь аналог (*common name*) в языке естественного общения (*Athene blewitti – forest owlet / лесной сыч; Acherontia atropos – death`s-head hawkmoth / бражник мертвая голова*) Преобладание номенклатурных единиц над собственно терминами связано с тем, что ученым приходится оперировать наименованиями многомилионного разнообразия биологических видов, число исследуемых представителей которых в прогнозируемом будущем продолжит расти.

Как показано на рисунке (см. *Рисунок 1*), география мифологических нарративов, связанных с биологической номенклатурой, довольно широка и охватывает мифологии Ближнего Востока, Малой Азии, Европы, а также Египта, Месопотамии и Эфиопии. Однако абсолютное большинство слов специальной лексики, имеющих в своем составе мифонимический терминоэлемент, связано с нарративами классической греко-римской мифологии.

Одним из таких нарративов является древнегреческий миф о *Горгонах* (*Gorgones*), описанный Гомером и другими деятелями искусства античности. По одной из версий, Горгон представляют в виде трех сестер, Эвриалы, Сфены и Медузы. Гесиод описывает сестер как крылатых существ с несоразмерно большой головой, высунутым языком, оскаленными зубами и со змеями на голове или на туловище. Позднее поэт Пиндар представил Горгону прекрасной

девой с крыльями над висками и змеями в волосах, внушающую благоговейный ужас [3].

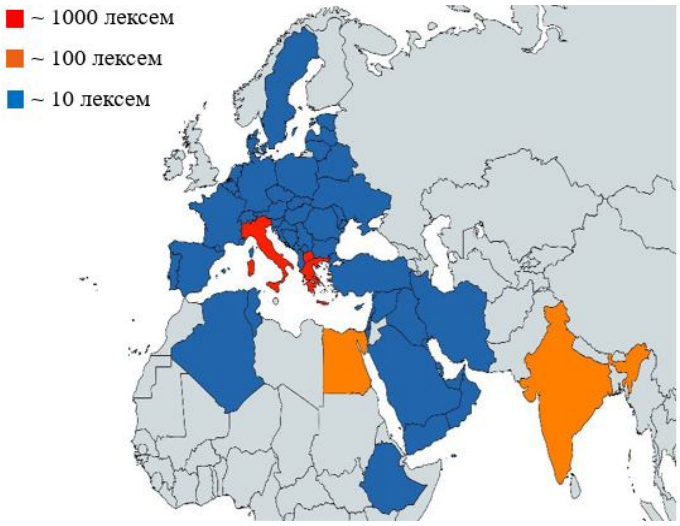


Рисунок 1 – Этимологическая карта терминов-мифонимов

От мифонима *Gorgon* образованы такие термины-номены как *Gorgon, Gorgonia, Gorgonella, Gorgoniidae, Gorgonina, Gorgonacea, Eugorgia, Chrysogorgiidae,* относимые к категориям кишечнополостных, иглокожих и рептилий, а также *gorgonin* – название белка, составляющего основу скелета кораллов. Комбинируемая основа *gorgon* является мифологическим терминоэлементом, который связывает термин с указанным мифологическим повествованием. Семантические отношения, связывающие научный термин и миф прослеживаются через мифологический комплекс, который схематично представляется как «имя – образ – нарратив». Мифоним *Gorgon* служит для наименования чудовищной силы, представлявшейся древним грекам в образе змееволосых чудовищ. Так как Горгоны, согласно мифу, жили на далеком Западе у реки Океан, их хтонические образы могут быть связаны с враждебным олицетворением стихий воды и воздуха, а также воплощать опасность, исходящую со Средиземноморского побережья. Система представлений о мифоконцепте *Gorgon* («страх», «ужас») составляет основу для создания соответствующего мифологического нарратива, который связывает научный термин и мифоним посредством ассоциативных связей. Так, термины-номены, представленные выше, связывает с Горгоной наличие змееподобных придатков

или отростков, а их внешний облик может в разной степени напоминать мифическую Горгону.

Мифоконцепт составляет один из уровней иерархической структуры мифа и в обобщенном виде представляет собой элемент мифологической когнитивной парадигмы, репрезентирущий представления человека о реальности. В контексте метаязка естественной науки мифоконцепт реализуется при помощи ассоциативных связей. Так, распространенной семантической связью между термином и мифонимом представляется ассоциация по ареалу обитания. К примеру, от имени древнеримского бога рек и морей *Neptunus*, образованы мифонимы *Neptunea, Neptunella, Neptunia, Poterionneptuni, Thalassemaneptuni*, которые соотносятся с моллюсками, кишечнополостными, губками и растениями, обитающими в водной среде. От мифонима *Neptunus* также образован термин *neptunism*. Под этим термином понимается геологическая концепция А. Г. Вернера, основанная на представлениях о происхождении всех горных пород из первичного Мирового океана и всемирного потопа [1]. Наименования лесных млекопитающих, насекомых и рептилий *Hamadryopsis* и *hamadryad* этимологически связаны с именем лесной нимфы *Hamadryas*. Кроме того, ареал обитания биологических видов зависит не только от конкретной местности, но и от времени суток. Так, имя древнегреческой богини ночи *Nyx* (*Nyctos*) стало источником номинации многих биологических видов, ведущих ночной образ жизни: *Nyctago, Nyctala, Nyctornis, Nycterobius, Nycterinea*.

Основанием выбора той или иной номинативной формы термина может быть ассоциация по поведенческим характеристикам мифологического героя и биологического объекта. К примеру, агрессивное поведение древнегреческих богинь-мстительниц *Erinus* (Эриний) прослеживается в образованных от этого мифонима наименованиях насекомых и трилобитов – *Erynnis*. Схожие семантические связи существуют между известным морским хищником из отряда китообразных *Orcinus orca*, в естественном языке – *killer whale* (*косатка*), и именем древнеримского бога смерти и подземного царства *Orcus*.

В терминах-номенах *Empusa fasciata* и *Empusa (Entomophtora)* прослеживаются связи с мифоперсонимом *Emousa* – древнегреческим демоном, напоминающим многими чертами вампира, высасывающего по ночам кровь у спящего человека. Указанных представителей богомоловых и грибов отличает агрессивный паразитический образ жизни. Противоположные ассоциации связывают имя древнегреческой богини мира *Eirene* и образованные от него наименования рептилий, птиц и млекопитающих *Eirenis, Irena, Irenesauripus, Irenomys*, предпочитающих мирное сосуществование с другими видами. В данных примерах особенности характера мифического персонажа в той или иной степени приписываются разнообразным биологическим объектам.

Также следует отметить ассоциативные связи, основанные на переносе способностей мифического героя на биологический объект. Интересный ассоциативный ряд прослеживается между наименованиями насекомых *Saliococcus, Saliosthethus* и *Salius* и древнеримскими жрецами бога Марса – *Salii*. Каждый год по окончании военного сезона Салии устраивали пешие процессии, останавливались у святилищ, пели гимн и исполняли священную пляску. За необычный религиозный танец Салии именовались плясунами. Таким образом в семантическое поле указанных терминов-номенов входит не только соотношение с реальным биологическим объектом, но и способность этого объекта производить хромающие движения, напоминающие танец жрецов бога Марса.

Однако не все термины-наименования языка биологии обладают семантической прозрачностью. В ходе исследования выявлен ряд терминов, обладающих скрытой мотивированностью. Среди них можно выделить наименование распространенного в бассейне Средиземного моря вида морских ежей *Arbacia lixula*. Этимология этого номена до сих пор не вполне ясна. Среди ученых существует мнение, что этимологию данного имени, введенного в оборот британским зоологом Джоном Эдуардом Греем (*On the genera distinguishable in Echinus*, 1835), невозможно отследить и само слово по сути своей бессмысленно (nonsensical name) [4]. С другой стороны, внешняя форма

номена *Arbacia* напоминает имя мидийского наместника *Arbacus* (Арбак / Арбас) – героя трагедии Дж. Байрона «Сарданапал», вышедшей незадолго до публикации работы ученого, однако никаких ассоциативных связей между мифическим персонажем и обитателем подводного мира проследить не удается. Схожую параллель можно провести между другим термином-номеном Дж. Грея – наименованием вида морских ежей *Salenia,* и именем второстепенного героя все той же трагедии Дж. Байрона – *Salemenes*.

В заключение следует отметить, что сам акт номинации еще не подразумевает выражения понятия. При формировании плана выражения терминов важное значение имеет их мотивированность, связи с другими терминами и именуемыми объектами или явлениями. Концептуальные отношения, связывающие научный термин и миф, прослеживаются через мифологический комплекс «имя – образ – нарратив». В некоторых случаях определить связь термина с именем и мифологическим нарративом довольно трудно, так как мифоним редуцируется до словообразовательной основы и перестает осознаваться как самостоятельное имя. Благодаря наличию ассоциативных связей с мифологическими героями термины и номены метаязыка биологии находят свое место в общей системе языка науки, служащего для решения специальных задач соответствующей предметной области: наиболее полному и точному описанию биологического разнообразия планеты.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / под ред. В. Н. Ярцевой.– URL: https://dic.academic.ru/ (дата обращения: 11.09.2020).

2. Головин Б. Н., Коробин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. – М.: Высшая школа, 1987. – 104 с.

3. Обнорский В. Энциклопедия классической греко-римской мифологии. – URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=10139855 (дата обращения: 11.09.2020).

4. Wangensteen O. S. Biology and phylogeography of the black sea urchin Arbacia lixula (Echinoidea Arbacioida). – URL: https://www.academia.edu/3734724/Biology_and_phylogeography_of_the_black_sea_urchin_Arbacia_lixula_Echinoidea_Arbacioida_ (дата обращения: 10.09.2020)

CONCEPTUALIZATION OF MYTHOLOGICAL NAMES IN THE ENGLISH SCIENTIFIC DISCOURCE (ON THE EXAMPLE OF BIOLOGICAL METHALANGUAGE)

Maria S. Fokina
Saint Petersburg, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of interaction of scientific and mythological knowledge, which is expressed through the use of mythological proper names in the English scientific discourse. The main attention is paid to the process of conceptualization of mythological images through an associative mythological complex.

Key words: mythological name, terminological field, mythological concept, mythonym-term, mythological complex.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КВАЗИРЕАЛИЙ В ТЕКСТАХ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ЖАНРА

Елена Вячеславовна Харитонова
Евгения Игоревна Кузнецова
г. Калининград, Россия

Аннотация. Авторы данной статьи изучают перевод названий вымышленных объектов, описывающих элементы среды фантастического мира и выступающих в качестве своего рода фантастического литературного маркера. Исследование проводится на материале трех произведений Аркадия и Бориса Стругацких: «Понедельник начинается в субботу», «Полдень, XXII век» и «Пикник на обочине».

Ключевые слова: перевод, фантастический жанр, Аркадий и Борис Стругацкие, «Понедельник начинается в субботу», «Полдень, XXII век», «Пикник на обочине».

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-51

Для обозначения элементов языка, в которых отражены специфические черты, присущие данной культуре американский лингвист М. Агар предложил использовать понятие “hotspots/rich points”. Иными словами, используя выражение И. И. Халеевой, это «лексика, несущая в себе заряд социокультурной и исторической памяти» [9, с. 29]. Разумеется, что перевод такой лексики представляет собой особую сложность, поскольку задача переводчика заключается в том, чтобы, не отрываясь от родного языка и своей культуры, «донести до читателя существенные элементы и другой, «чужой» культуры, отраженные в исходном языке и оригинальном художественном тексте» [5, с. 380].

Однако, как вести себя переводчику, которому необходимо донести до читателя не просто элементы «чужой» культуры, а элементы культуры, существующей лишь в воображении автора? Речь идет о так называемых квазиреалиях, под которыми Е. М. Божко понимает языковые единицы, придуманные автором и служащие для описания альтернативного,

вымышленного мира, его природы, традиций, культуры, населения и т. д. [3, с. 188]. В процессе перевода текстов, наполненных квазиреалиями, неизбежно возникает проблема выбора стратегии передачи данных маркеров фантастического мира. А. С. Агафонова обоснованно полагает, что квазиреалии придают авторскому миру элемент фантастичности и «экзотики» и в то же время делают его правдоподобным, позволяя читателю поверить в гипотетическую возможность его существования и полностью в него погрузиться. Именно поэтому, по мнению исследователя, адекватная передача подобных реалий является одной из важнейших задач переводчика научно-фантастической литературы [1, с. 599-601].

В нашей статье будут рассмотрены и проанализированы основные способы передачи квазиреалий в переводе. Материалом исследования выступили две фантастические повести А. и Б. Стругацких «Полдень, XXII век», «Пикник на обочине», а также «повесть-сказка для научных сотрудников младшего возраста» «Понедельник начинается в субботу», тексты которых представляют собой причудливую комбинацию фантастических и сказочных квазиреалий, обладающих яркой эмоционально-оценочной характеристикой.

Отметим, что весь корпус квазиреалий исследователи традиционно делят на две большие группы: онимическую и апеллятивную лексику. На наш взгляд, в терминологическом плане более уместным будет разделить фантастические реалии на мифонимы и мифоапеллятивы, как это делает В. В. Белоусова [2]. В этой связи анализ квазиреалий в произведениях А. и Б. Стругацких представляет особый интерес, поскольку среди использованных авторами выдуманных фантастических реалий встречаются как авторские мифонимы (*Курёнок Цапфа, Хрипатый, Стервятник Барбридж, Хрон Монадович Вий, улица Лукоморье, Выбегалло*), так и многочисленные мифоапеллятивы (*этаки, ржавое мочало, пустышки, ведьмин студень, белые вертячки, портки-невидимки, умклайдет*). Перейдем к рассмотрению особенностей передачи на иностранный язык наименований из каждой из перечисленных групп.

Проанализировав отобранные нами методом сплошной выборки квазиреалии из произведений Стругацких, мы разделили их на следующие группы: 1) авторские мифонимы и мифоапеллятивы, имитирующие языковые единицы естественного языка, путем использования уже имеющихся элементов в языке; 2) мифонимы и мифоапеллятивы с эксплицитной внутренней формой; 3) мифонимы, построенные на аллюзии.

Перевод имен каждой из групп требует от переводчика особого подхода, в зависимости от роли этих элементов в содержательной структуре фантастического художественного текста. Так, основная функция квазиреалий, имитирующих языковые единицы естественного языка, – служить средством создания и поддержания иллюзии реальности вымышленного мира. Использование уже имеющихся элементов в языке делает словообразовательную структуру квазиреалий прозрачной, в результате мифонимы и мифоапеллятивы становятся понятными читателям даже без контекстуальной «подсказки». Перевод таких слов предполагает использование способов перевода, позволяющих воссоздать словообразовательную структуру слов оригинала. Наиболее частым приемом передачи лексических единиц, относящихся к данной группе, стало использование кальки (*астроархеолог – astroarchaeologist*) или полукальки – соответствий, представляющих собой наполовину заимствование, наполовину – перевод: *киберсоорудители-бутербродов-с-ветчиной-и-сыром – ham-and-cheese-sandwich-making robots*. К достоинствам данного способа перевода реалий можно отнести тот факт, что калькирование, воспроизводя внутреннюю форму слова, частично позволяет передать на ЯП и коннотации, присущие квазиреалии ИЯ, так как внутренняя форма, окрашивая лексическое значение экспрессивно, является частью коннотации.

Мифонимы и мифоапеллятивы с эксплицитной внутренней формой часто выступают в роли характонимов. В этом случае показателем эффективности перевода будет выступать способность переводчика подобрать эквивалент с прозрачной внутренней формой, которая окрашивает лексическое значение

экспрессивно и способна вызвать адекватное ассоциативно-образное представление у носителей языка перевода. Рассмотрим несколько примеров:

Табл. 1

Перевод характонимов

Авторские мифонимы:			
переводные способы:		бесперeводные способы:	
Г. Проницательный	*G. Perspicaciov*[1]	*Выбегалло*	*Vibegallo*
Кербер Псоевич Дёмин	*Cerberus Curovich Demin*	*Модест Матвеевич Камноедов*	*Modest Matveevich Kamnoedov*
Норман-очкарик	*Norman-Four Eyes*	*Саваоф Баалович*	*Savaof Baalovich*
Авторские мифоапеллятивы			
этаки пустышки	*so-so empties*		
изнакурнож	*Lohuchil (пер. Э. Бромфильда)*	*изнакурнож*	*Izbakurnozh (пер. Л. Ренена)*
умклайдет	*plywitsum* (*пер. Э. Бромфильда)*	*умклайдет*	*umclidet (пер. Л. Ренена)*

Как мы можем видеть из примеров, представленных в таблице, при передаче характонимов переводчик прибегал как к переводным, так и бесперeводным способам, например, транслитерации. Здесь, на наш взгляд, более эффективным способом передачи мифонимов в переводе выступят именно переводные способы, поскольку в этом случае у реципиентов возникает в сознании определенный образ и связанные с ним ассоциации, что является главной целью при переводе данных лексических единиц.

[1] Здесь и далее перевод примеров из повести «Понедельник начинается в субботу» по умолчанию приводится по изданию 1977 года, перевод которого выполнил Л. Ренен.

Например, при переводе мифоперсонимов *Кербер Псоевич Дёмин (Cerberus Curo**vich** Demin)* или *Г. проницательный (G. Perspicaci**ov**)*, переводчик смог в определенной мере передать экспрессивную внутреннюю форму мифонимов, применив комбинированный способ перевода, при котором переводится только корень говорящей фамилии, при этом ее суффикс, являющийся маркером национальной принадлежности имени, остается неизменным.

Еще одним удачным, как нам кажется, способом передачи в переводе характонимов, является создание неологизма. Если мы сопоставим переводческие решения Л. Ренена и Э. Бромфильда, то увидим, что мифоапеллятивы *изнакурнож* и *умклайдет* в переводе Л. Ренена были переданы при помощи транслитерации, в то время как Э. Бромфильд подошел к переводу более творчески, прибегнув к использованию акронима *Lohuchil (**lo**g **hu**t on **chi**cken **l**egs)*, а также созданию неологизма: *plywithsum*. На наш взгляд, подобная стратегия перевода в большей степени соответствует замыслу автора.

Особого внимания и находчивости требует перевод мифонимов и мифоапеллятивов, основанных на аллюзии. Как справедливо указывает А. Б. Цыренова, «присваивая своему литературному герою то или иное аллюзивное имя, автор переносит на него качества и характеристики объекта, послужившие прототипом для возникновения аллюзии» [10, с. 14]. Если аллюзивные имена собственные, используемые писателем, содержат в себе указание на авторов или персонажей, известных в культуре реципиентов перевода, в таком случае способом перевода квазиреалий может выступить транслитерация (транскрипция).

Однако если аллюзия построена на обращении к национально-специфическому прецедентному тексту-источнику или персонажу, в таком случае транскрипции или транслитерации имени персонажа может оказаться недостаточно. Такие мифонимы, как *Лукоморье* и *изнакурнож*, у читателя, знакомого с русской культурой, неизбежно пробудят в сознании определенные образы, сопровождающиеся вполне конкретным ассоциативным рядом.

Сравним перевод мифонимов, известных в культуре реципиентов, и перевод мифонимов, построенных на обращении к национально-специфическим текстам:

Табл. 2

Перевод мифонимов, основанных на аллюзии

общеизвестные имена-символы		национально-специфические имена-символы	
А-Янус, У-Янус	*Janus-A, Janus-U*	*Горыныч Наина Киевна*	*Gorynitch Naina Kievna*
Демон Максвелла	*Demon Maxwell's*	*улица Лукоморье*	*Lukomoriye Street*
Квазидомо	*Quasimodo*	*приворотное зелье Вешковского-Траубенбаха*	*Changeling Salts of Veshkovsk-Traubenbach*

Например, персонаж *Горыныч Наина Киевна* содержит в себе отсылку к русскому фольклору, с одной стороны, а также к прецедентному тексту-источнику, с другой:

«И вдруг сидит передо мной Старушка дряхлая, седая,

Глазами впалыми сверкая,

С горбом, с трясучей головой,

Печальной ветхости картина.

Ах, витязь, то была Наина!..» [4, с. 19]

Использование переводчиком приема транслитерации в данном случае не позволяетт передать все смысловые оттенки этого мифоантропонима, все связанные с ним ассоциации, которые неизбежно влияют на восприятие героя.

Мы полагаем, что в данном случае транслитерацию следует дополнить лингвострановедческим комментарием: *Gorynitch Naina Kievna: the name 'Naina' is taken by the authors from the poem Ruslan and Lyudmila by Alexander Pushkin, where that was the name of an evil sorceress. The patronymic 'Kievna'*

refers to the legendary founder of Kiev Kyu. The surname 'Gorynych' is connected with a dragon Snake Gorynych.

По мнению переводоведа П. Топера, читательское восприятие – «высший аргумент в споре о том, хорош данный перевод или плох» [8, с. 226]. При таком подходе постулируется, что переводчик должен не просто передать исходный текст средствами принимающего языка, но и адаптировать его к получателю перевода, иными словами, приблизить автора к иноязычному читателю. В этой связи интересными представляются результаты проведенного нами анкетирования, целью которого было определить наиболее эффективные способы передачи в переводе аллюзивных имен с точки зрения читательского восприятия. На первом этапе испытуемым, среди которых были начинающие и практикующие переводчики, было предложено выполнить перевод мифонимических единиц, основанных на аллюзии (*Горыныч Наина Киевна, улица Лукоморье и др.*). Одним из участников была использована стратегия «одомашнивания», в результате которой произошла серьезная трансформация образа: *Горыныч Наина Киевна – Morgana, Dragon's Daughter from Abingdon.* На втором этапе было проведено анкетирование, участникам которого было предложено оценить представленные переводческие варианты. Большинство участников анкетирования отрицательно оценили подобную адаптацию оригинального мифонима, отметив в комментариях, что замена в данном случае невозможна, поскольку данная группа имен слишком привязана к своим носителям локально.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что перевод мифонимических единиц в текстах фантастического жанра требует особого внимания и находчивости со стороны переводчика. Мы надеемся, что представленная нами классификация квазиреалий, окажется полезной для переводчиков фантастических произведений и поможет выбрать наиболее адекватные варианты перевода лексических маркеров фантастического мира.

Список литературы

1. Агафонова А. С. К вопросу о классификации реалий научной фантастики и способах их перевода // Молодой ученый. – 2015. – № 17. – С. 599-601.

2. Белоусова В. В. Роль неомифонимов и авторских мифоапеллятивов в создании художественного образа // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. – 2017. –№ 1. –С. 94-97.

3. Божко Е. М. Квазиреалии мира фэнтези, их классификация и роль в воздействии текста перевода на получателя // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – № 131. – С. 188-191.

4. Пушкин А. С. Собрание сочинений в 10 томах. Т. 3. – М., 1975. –488 с.

5. Смирнов Л. Н. Отражение взаимодействия культур в художественном переводе // Встречи этнических культур в зеркале языка: (в сопоставительном лингвокультурном аспекте). – М.: Наука, 2002. – С. 378-394.

6. Стругацкий А. Н., Стругацкий Б. Н. Понедельник начинается в субботу; Трудно быть богом; Пикник на обочине. – М.: Изд-во АСТ, 2016. – 637 с.

7. Стругацкий А. Н., Стругацкий Б. Н. Хищные вещи века; Чрезвычайные происшествия; Полдень, XXII век. – М.: АСТ, 2006. – 666 с.

8. Топер П. М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. – М.: Наследие, 2000. – 254 с.

9. Халеева И. И. Лингвосоциокультурный компонент подготовки переводчиков (из опыта Московского государственного лингвистического университета) // Перевод и лингвистика текста. – М.: ВЦП, 1994. – 217 с.

10. Цыренова А. Б. О классификации аллюзивных имен (на материале английского языка) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Вып. 7 (97): Языкознание. – С. 13-19.

11. Strugatsky A., Strugatsky B. Monday Begins on Saturday. Tr. by L. Renen. – New York: DAW Books, 1977. – 222 p.

12. Strugatsky A., Strugatsky B. Monday Starts on Saturday. Tr. by L. Bromfield. – London: Seagull Publishing House Ltd., 2005. – 264 p.

13. Strugatsky A., Strugatsky B. Noon: 22nd Century. Tr. by P. L. McGuire. – New York: Macmillan, 1978. – 319 p.

14. Strugatsky A., Strugatsky B. Roadside Picnic. Tale of the Troika. Tr. by A. Bouis. – New York: Macmillan, 1977. – 260 p.

FEATURES OF TRANSLATION OF QUASI-REALITIES IN TEXTS OF A SCIENCE FICTION GENRE

Elena V. Kharitonova
Evgeniya I Kuznetsova
Kaliningrad, Russia

Abstract. This article aims to study the translation of fictional objects' names describing the environmental elements of the fictional world and acting as a kind of fantastic literature marker. The research is conducted on the material of three books by Arkady and Boris Strugatsky: *Monday Begins on Saturday*, *Noon: 22nd Century*, and *Roadside Picnic*.

Key words: translation, science fiction. fictional world, Arkady and Boris Strugatsky, Monday Begins on Saturday, Noon: 22nd Century, Roadside Picnic.

СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ «НЕМЕЦКИЙ В ПОРТФЕЛЕ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Светлана Леонидовна Химченко
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль социально-ориентированного проекта «Немецкий в портфеле» как средства повышения самообразовательной компетенции студентов филологического факультета, подчёркивается роль интерактивного обучения как формы образовательного процесса обучения младших школьников иностранному (немецкому) языку.

Ключевые слова: социально-ориентированный проект, самообразовательная компетенция, профессиональная компетенция, метод обучения, языковая анимация, интерактивное обучение.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-52

В последнее десятилетие интерес к изучению немецкого языка в городе Магадане и Магаданской области заметно снизился, о чем свидетельствует «вытеснение» из базисных учебных планов образовательных организаций среднего общего образования учебной дисциплины «Немецкий язык». На протяжении многих лет немецкий язык изучался во многих общеобразовательных организациях города и области. Студенты филологического факультета Северо-Восточного государственного университета, обучающиеся по программам бакалавриата направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями)», профили: «Немецкий и английский языки» / «Английский и немецкий языки» имели возможность проходить различные типы практик: учебных, производственных педагогических практик по немецкому языку на базах этих учреждений. На сегодняшний день количество баз представляет ограниченный

спектр. Требования ФГОС ВО 3++ по подготовке бакалавров педагогического образования, где превалирует практикоориентированость и практика рассматривается как стажировка, как итог освоения нескольких модулей, соблюдены в очень узком формате: ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет» является основной базой практик по немецкому языку. Сложившиеся ситуация требовала разрешения. Частичным решением проблемы и выходом из ситуации стала победа учебной группы филологического факультета на конкурсе социально-значимых проектов в ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет» в 2017 г.

Идея проводить дополнительные занятия языковой анимации по немецкому языку с младшими школьниками гимназии № 13 города Магадана зародилась у преподавателей кафедры зарубежной филологии СВГУ немного ранее. К моменту проведения конкурса социально-ориентированных проектов она уже нашла свое воплощение в проведении ряда занятий языковой анимации по немецкому языку в группах продленного дня гимназии № 13 города Магадана. Работа в проекте «Немецкий в портфеле» помогла студентам 2-4 курсов получить первое представление о том виде профессиональной деятельности, каким им предстоит заниматься во время обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование», а именно во время прохождения учебных, производственных педагогических практик и что самое главное - после окончания университета. По согласованию с администрацией гимназии уроки языковой анимации по немецкому языку в рамках проекта «Немецкий в портфеле» проходят с периодичностью один раз в неделю на протяжении четырех лет. Задачи проекта «Немецкий в портфеле» для младших школьников следующие: развитие общего представления о мире, как о многоязычном и поликультурном сообществе; расширение лингвистического кругозора младших школьников; развитие личностных качеств младшего школьника, его внимания, мышления, памяти и воображения в процессе участия в моделируемых ситуациях общения, ролевых играх; развитие речевых, интеллектуальных и познавательных способностей; овладение умением

работать в паре, группе; воспитание и разностороннее развитие младших школьников, развитие интереса к культуре и традициям других народов. Задачи проекта «Немецкий в портфеле» для студентов филологического факультета следующие: конкретное практическое применение языковой компетенции, применение под руководством опытных педагогов – методистов полученных знаний по дисциплине «Методика обучению иностранному языку как первому иностранному» на практике. Благодаря участию в работе проекта у студентов филологического факультета, изучающих немецкий язык как первый иностранный, появилась возможность заранее подготовить себя к будущей профессии: испытать себя, использовать и применить свой творческий потенциал, получить первый профессиональный опыт. Уроки языковой анимации по иностранному языку со школьниками построены в соответствии с ФГОС начального общего образования по иностранному языку, который включает: формирование умений общаться на немецком языке с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников, элементарных коммуникативных умений в говорении, аудировании, чтении и письме, развитие личности ребенка, его речевых способностей, внимания, мышления, памяти. Обеспечение коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения. Освоение элементарных лингвистических представлений, доступных младшим школьникам и необходимых для овладения устной и письменной речью на иностранном языке. Приобщение детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка: знакомство с фольклором и доступными образцами художественной литературы, воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран. Формирование речевых, интеллектуальных и познавательных способностей младших школьников, а также их общеучебных умений. «Словосочетание «языковая анимация», как и слово «анимация», зачастую имеет неоднозначное толкование. Понятие анимации вошло относительно недавно в нашу жизнь и заняло уже достаточно прочные

позиции во многих сферах деятельности современного общества. В системе Интернет можно найти различные толкования этого понятия и указание на употребление термина «анимация» в психологии, социологии, медицине, технике. Такое разнообразие в употреблении больше связано с «модой» на использование популярного слова, чем с необходимостью обозначения какого-либо явления» [3, с. 12-13]. Обратимся к первоисточникам и сведениям о том, когда впервые появился этот термин. В одних источниках даются сведения о том, что термин появился в начале XX века, когда во Франции был введен закон о создании различных ассоциаций. В то время словом «анимация» обозначалась деятельность, направленная на усиление живого интереса к культуре, художественному творчеству [1, с. 41]. И по сей день в методической литературе определение языковая анимация не успело достаточно закрепиться. Для привлечения внимания к проблеме становления многоязычия образовательной реальности, эффективности и важности изучения иностранного языка, повышения мотивации изучения второго (немецкого) языка нами и был выбран именно этот метод.

«В современном обществе социальная и профессиональная деятельность требует от личности наличия следующих качеств: активности, мобильности, умений планировать свою деятельность самостоятельно по собственной инициативе, организовывать жизненную траекторию и собственные ресурсы на достижение социальных и профессиональных целей» [4, с.2]. Развить все эти качества, студент, сможет посредством хорошо сформированной самообразовательной компетенции (СК), Компетенция- термин, введенный в обиход американским языковедом Н. Хомским для обозначения присущей способности к выполнению какой-либо деятельности (от лат.*competentis* – способный) [4, с. 139]. Проблеме СК посвящены публикации Г. В. Мухаметзяновой, А. М. Новикова, О. Н. Олейникова, Т. М. Трегубова и др. Основной чертой СК являются готовность и способность личности к непрерывному самосовершенствованию. Проект «Немецкий в портфеле», на

наш взгляд, и служит таким средством повышения самообразовательной компетенции.

Многолетнее сотрудничество Центра учебно-методической литературы Гете - Института в городе Магадане, располагающегося в аудитории им. В. Е. Берзона на филологическом факультете Северо-Восточного государственного университета внесло также весомый вклад в обеспечение проекта учебно-методической литературой и наградной продукцией для активных участников проекта. С периодичностью один раз в два года действующим учебно-методическим центрам литературы Гёте-институтом в России предоставлена возможность бесплатно заказать аутентичную учебно-методическую литературу на немецком языке, как для детей младшего школьного возраста, так и для студентов высших образовательных организаций. Учебно-методическая литература, собранная и представленная в кабинете иностранных языков кафедры зарубежной филологии на протяжении нескольких лет, оказалась незаменимым подспорьем в работе. Участие студентов филологического факультета в проектах Гёте-Института, позволяет им постоянно повышать не только языковую и самообразовательную компетенции, а также разнообразить формы проведения занятий, используя и применяя разработки немецких методистов. Так как занятия языковой анимации по немецкому языку проводятся исключительно в интерактивной форме, то следует подчеркнуть, что такая форма обучения отчасти решает еще одну существенную задачу: речь идет о релаксации, снятии нервной нагрузки, переключении внимания, смене форм деятельности и т. д. В таком понимании интерактивное обучение как форма образовательного процесса действительно способно оптимизировать сущность, содержание и структуру учебного процесса. Участники проекта, младшие школьники обучаются немецкому языку в группах продленного дня, и для них важно и наиболее эффективным является интерактивная подача учебного материала, которая имеет свои преимущества. Следуя основным правилам организации интерактивного обучения и тому, что в работу должны быть вовлечены в той или иной мере все

участники процесса, все занятия по немецкому языку строятся в соответствии с этими правилами. Уроки языковой анимации по немецкому языку проходят с разминками, постоянным поощрением учащихся за активное участие в работе, предоставлением возможности для самореализации. Все эти элементы успешно и работают в нашем проекте. Так как обучающихся в технологии интерактива не должно быть много, то количество участников нашего проекта также ограничено, чтобы качество обучения, которое может оказаться в прямой зависимости от количества участников не пострадало, количество участников в группе составляет не более 20 человек. Соблюдая это условие, на наш взгляд, возможна продуктивная работа в малых группах. Немаловажным фактором является и подготовка помещения для работы, она была произведена с таким расчетом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах и для обучаемых был создан физический комфорт. Занятия проводятся в учебных классах гимназии, иногда и в малом спортивном зале, оборудованном под учебные занятия партами, диваном, телевизором. Помещения для работы проекта «Немецкий в портфеле» предоставляются гимназией на безвозмездной основе. Регламент и условия проведения занятий были оговорены в самом начале и неукоснительно соблюдаются с обеих сторон. Например: все участники проявляют терпимость к любой точке зрения, уважают право каждого на свободу слова, его достоинства. Для интерактивного обучения обязателен ряд условий, которые мы также соблюдаем: доверительные, позитивные отношения между обучающим (аниматором) и обучающимися; демократический стиль; сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся между собой; включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов; многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность; включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации обучающихся. Интерактивные формы обучения обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненная позицию, командный дух, ценность

индивидуальности, свободу самовыражения, акцент на деятельность, взаимоуважение и демократичность. В этом смогли убедиться и сами участники проекта.

Проект «Немецкий в портфеле» быстро нашел своих подражателей и продолжателей и уверенно зашагал по общеобразовательным организациям города Магадана. Социально-ориентированный проект «Китайский в портфеле» несколько лет успешно реализуется на базе школы «СОШ № 4» города Магадана. Под руководством преподавателей кафедры зарубежной филологии и учебных групп студентов 2–5 курсов филологического факультета для учащихся проводятся занятия языковой анимации по китайскому языку. В проект «Китайский в портфеле» включены: приобщение детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка: знакомство с фольклором и доступными образцами художественной литературы, воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран. Формирование речевых, интеллектуальных и познавательных способностей младших школьников, а также их общеучебных умений. Социально-ориентированный проект «Японский в портфеле» со сходными целями и задачами находит свое воплощение на базе школы «СОШ № 4» города Магадана.

В заключении хотелось бы отметить, что перспективность проекта «Немецкий в портфеле» и его результативность высока: популяризация немецкого языка приведет в будущем к включению его как второго иностранного языка в базисный учебный план образовательных организаций среднего звена. В свою очередь это могло бы послужить созданием базы для прохождения учебной педагогической производственной практики студентами филологического факультета профилей обучения «Немецкий и английский языки», «Английский и немецкий языки», и, что несомненно, скажется на заинтересованности выпускников образовательных учреждений в дальнейшем продолжении изучения немецкого языка на филологическом факультете СВГУ, сможет повлиять на процесс профессионального самоопределения, что, в свою очередь, скажется на подготовке и выпуске молодых квалифицированных

кадров для работы в образовательных учреждениях города Магадана и Магаданской области, пробудит интерес к новой профессии – игротехника, послужит хорошим фактором успешного развития образовательного кластера на территории Магаданской области.

Список литературы

1. Засимович Е. С., Волубуева И. И. Новый язык туризма анимация //Современные проблемы сервиса и туризма. –2010. – № 4. –С.41-48.

2. Китайгородская Г. А. Метод активации возможностей личности и коллектива. – М.: НОЦ «Школа Китайгородской», 2000. – 240 с.

3. Попов Е. А. Анимация как вид искусства XX века: к проблеме дефиниции понятия и классификации типов // Мир науки, культуры, образования. –2011. – № 1(26). –С.12-15.

4. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

SOCIALLY-ORIENTED PROJECT "GERMAN LANGUAGE PORTFOLIO" AS A MEANS OF IMPROVING SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF THE PHYLOLOGICAL FACULTY OF THE NORTH EASTERN STATE UNIVERSITY

Svetlana L. Khimchenko
Magadan, Russia

Abstract. The article examines the role of the socially-oriented project "German language portfolio" as a means of improving self-educational competence of students at the philological faculty, emphasizes the role of interactive learning as a form of the educational process in foreign language teaching (German) to primary school pupils.

Key words: socially-oriented project, self-educational competence, professional competence, teaching method, language animation method, interactive learning.

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КИНОТЕКСТА: РОМАН О. ПРОЙСЛЕРА «КРАБАТ» И ЕГО ЭКРАННАЯ ВЕРСИЯ

Юрий Леонидович Цветков
Денис Дмитриевич Колосов
г. Иваново, Россия

Аннотация. Цель исследования — изучение приёмов трансформации языкового материала на примере фильма Марко Кройцпайнтнера "Крабат. Ученик колдуна" (2008) по сравнению с романом немецкого писателя Отфрида Пройслера «Крабат, или Легенды старой мельницы» (1971): элиминирование, расширение и рекомбинация.

Ключевые слова: интермедиальность, кинотекст, элиминирование, расширение, рекомбинация.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-53

Известный немецкий писатель Отфрид Пройслер (1923-2013) родился в Рейхенберге (Северная Богемия). Его отец увлекался историей родного края и привил эту любовь сыну. После окончания школы Пройслер был отправлен воевать на Восточный фронт, в 1944 году лейтенантом он попал в советский плен. Вернувшись домой Пройслер более двадцати лет работал учителем и директором школы в Баварии. В это же время он начал сочинять сказки: «Маленький Водяной» (1956), «Маленькая Баба-Яга» (1957) и «Маленькое Привидение» (1966). Эти произведения было необычными для немецкой детской литературы: в его сказках отрицательные герои выступали в ролях положительных. Вершиной писательского мастерства Пройслера стал роман «Крабат, или Легенды старой мельницы», написанный по мотивам легенд лужицких сорбов — западнославянской народности, проживающей на востоке Германии по берегам реки Шпрее. Пройслером написано 32 книги, которые переведены около 275 раз на многие языки мира, а суммарный тираж его книг достиг 50 миллионов экземпляров [6].

Пройслер жил и работал в Гайденголзене недалеко от Розенхайма. С тех пор, как он удалился от дел, Пройслер начал писать о пережитом в советском

плену. Его воспоминания опубликованы после его смерти. Как отмечает С. Маруска, Пройслер затрагивает в произведениях тематику, которая передает не только знания о мире, но и отражает мир детства самого автора. Пройслер создает главных героев в детских или подросковых образах, например: Маленькая колдунья, Маленький призрак, Крабат [5]. Книги Пройслера являются популярными и в наше время, особенно в Германии. Я. Синнинг утверждает, например, что тексты Пройслера хорошо подходят для радиоспектаклей и курсов для детей, изучающих иностранный язык [8]. Ю. Брезан справедливо считал, что роман «Крабат» воплощает дух сорбского народа, подобно тому как Уленшпигель — дух Фландрии: он был легендарным борцом против феодального и национального гнета, защитником обездоленных и участником многих героических и комических приключений [8].

Экранизация романа Пройслера «Крабат» в жанре фэнтези интермедиальна. На сегодняшний день изучение интермедиальности является ведущим направлением в исследованиях, поскольку она отвечает ключевым тенденциям в развитии современной гуманитарной науки: междисциплинарность, интерес к проблемам медиа в условиях стремительно развивающихся цифровых технологий, а также поиск новых поликодовых конструкций, соответствующих новым культурным реалиям. Филологический анализ романа Пройслера «Крабат» как монокодового текста, созданного с помощью средств немецкого языка, явился эффективным при анализе образной системы романа. При создании образов протагонистов Пройслер заостряет внимание читателей на описании их внешности, чертах характера, конфликтных отношениях, особенностях поведения и мистических перевоплощениях (подмастерьев в вороны). Для выражения авторского отношения к героям в романе Пройслера определяющее значение имеет совокупность средств немецкого языка, описывающих и оценивающих поступки персонажей.

Автору экранизации (вторичного текста или метатекста) Марко Кройцпайнтнеру в режиссерской интерпретации удалось в целом воссоздать

образы ключевых персонажей, максимально приближенных к оригиналу, внеся изменения в трактовку характеров и сюжетное построение кинофильма, продиктованные спецификой интермедиального жанра (видеовербального и музыкального с множеством спецэффектов).

Роман и фильм кроме сходства в сюжетном развитии имеют и множество отличий. Зачин в романе и фильме начинается с авторского вступления, в которых затрагиваются разные исторические события: в фильме — Тридцатилетняя война в Германии, в романе — времена Курфюста Саксонского. В фильме присутствуют отклонения от сюжета: Крабат находился два года на мельнице, а не три, как было в романе. Диалоги персонажей частично сокращены и имеют существенные отличия в мотивации героев, в мыслях и в развитии действия. Режиссер иногда добавляет в диалоги уточнения и паузы, чтобы повлиять на эмоциональное состояние зрителя. Мотивы любви и борьбы добра со злом присутствуют в обоих произведениях. Они заканчиваются одинаково: Певунья спасает Крабата от неминуемой смерти.

Роман и фильм — разные знаковые системы, в которых закодировано какое-либо сообщение. С семиотической точки зрения они являются специфическими средствами передачи информации, будь то слова писателя, цветное изображение, динамика движений, музыкальное сопровождение или мистические преображения героев. Всё это в совокупном плане представляет собой те медиа, которые в каждом виде искусства организуются по своему своду правил — коду, представляющему собой специфический язык каждого искусства [1]. Объединив мнения ученых (А. А. Ханзен-Лёве, И. Раевски, А. Ю. Тимашков) можно выделить три вида интермедиальности. В *конвенциональной интермедиальности* имеет место медиальное многообразие форм художественного произведения (например, музыкальность живописи, пластичность музыки и др.). Это особый тип внутритекстовых взаимосвязей в художественном произведении, который основан на взаимодействии художественных кодов разных видов искусств [1]. *Референциальная*

интермедиальность предполагает, что в тексте одного медиа цитируется текст иного медиа, а один из медиа выступает как референт. В западноевропейском литературоведении этот вид интермедиальности имеет традиционное название, взятое их древнегреческой литературной формы — экфрасис. *Нормативная интермедиальность* возникает тогда, когда один и тот же сюжет разрабатывается различными медиа и вырабатывается нормативность изначального медиа. Подобная интермедиальность создает целостное полихудожественное пространство. В работе И. Раевски этот вид интермедиальности назван комбинацией [Цит. по: 1], к ней можно отнести экранизацию романа Пройслера «Крабат».

Режиссер Кройцпайнтер, как и в романе, даёт зрителю надежду на то, что молодым героям фэнтези можно спастись от Жнеца смерти, что очень опасно. В романе эта тема повторяется неоднократно. В фильме она редуцирована до одного эпизода, в котором подмастерье Юро рассказывает Крабату, как можно покончить со злым Мастером. Режиссер использует приём *элиминирования.* Если в романе герой подробно объясняет и приводит пример с учеником Янко, который пытался покончить с Мастером, в фильме об этом речь идёт лишь однажды: "*Du mußt, sagte Juro, im Lauf des Sommers und Herbst es dahin zu kommen trachten, daß du imstande bist, dich dem Willen des Meisters zu widersetzen. Wenn wir in Rabengestalt auf der Stange hocken, und er gebietet uns: Steckt die Schnäbel unter den linken Flügel!- dann mußt du es fertigbringen, daß du als einziger deinen Schnabel unter den rechten steckst. Du verstehst mich. Indem du dich bei der Probe anders verhältst als wir übrigen, gibst du dich zu erkennen: das Mädchen weiß dann, auf welchen Raben es zeigen muß, und die Sache hat sich."*[4][2]

Прием элиминирования режиссер постоянно использует при воссоздании трудовых будней на мельнице. Они встречаются зрителю на протяжении всего фильма: "Halt, zu Mahlwerk darfst du noch nicht rein. Kein Neuer darf das. Du musst so stark sein wie wir. Ja, genau. Kannst du den Wagen ziehen? Warte. Versuch

[2] «Тебе надо за лето и осень научиться противостоять воле Мастера. Когда мы сядем на жердь, обернувшись воронами, и он прикажет спрятать клюв под левое крыло, ты один должен ослушаться и спрятать под правое. Понимаешь? Ты должен чем-то отличаться от нас, чтобы девушка знала, на кого ей указать.» [2].

einen Sack zu heben. Das schaff ich."[3] В романе же автор подробно описывает, какие работы должен вести главный герой: “Wo steckst du, Krabat? Da sind ein paar Säcke Korn auf den Speicher zu schleppen!”; “Krabat, komm her! Das Gedreide da, auf dem Schüttboden - schaufle es um, aber richtig von Grund auf, daß es nicht auskeimt!” ; “Das Mehl, das du gestern gesiebt hast, Krabat, ist voller Spelzen! Du wirst es dir nach dem Abendbrot hernehmen, und bevor es nicht ohne Makel ist, gehst du mir nicht zu Bett!” [3].[4]

Преимущество фильма заключается в том, что режиссер может визуально показывать зрителю основные события, в том числе и трудовые будни и ему не нужно подробно описывать то, как трудятся подмастерья. Зритель видит, как тяжела работа подмастерьев на мельнице и в каких нечеловеческих условиях они существуют. В романе основное внимание уделяется описанию, так как у автора нет возможности визуально передать работу подмастерьев. Вышеуказанные эпизоды являются ключевыми, так как они раскрывают и образ Мастера, главного антогониста в романе и фильме: он очень суров и жесток. За любое неподчинение он избивал подростков.

В фильме в разговоре Крабата с Певуньей о его спасении также можно говорить об элиминировании. Режиссер использует этот эпизод для раскрытия любовной линии между героями: "Am letzten Tag des Jahres musst du zur Mühle kommen und mich frei bitten. Nicht früher. Nur an diesem Tag ist es möglich. Was soll ich tun? Ich schicke dir jemanden. Wie erkenne ihn? Wir brauchen ein Zeichen. Ich brauche etwas Scharfes zum Schneiden. Hier."[5] "Traue nur dem, der dir den Ring bringt. Er wird unser Verbündeter sein und dir sagen, was zu tun ist."[6]

В отличие от фильма в романе автор подробно представляет диалог читателю. Зритель понимает, что Певунья готова ради любимого на все и даже

[3] «Стой, на жернова тебе еще пока нельзя. Только когда ты станешь таким сильным, как мы! Вот именно! Ты можешь тащить телегу? Хватит, попробуй поднять мешок. Это я смогу!».

[4] «Куда ты подевался, Крабат? А ну-ка, оттащи мешки в амбар!», «Иди-ка сюда! Перевороши лопатой зерно, не то прорастет!», «В муке, что ты вчера просеял, полно мякины! После ужина просеешь снова! Пока не кончишь, спать не ложись!».

[5] «В последний день года ты должна попросить отпустить меня. Не раньше. Только в этот день это возможно. Что я должна сделать? Я пришлю тебе кого-нибудь. Как я его узнаю? Нам нужен знак. Есть что-нибудь острое, чтобы отрезать? Вот!».

[6] «Доверься только тому кто принесет тебе это кольцо. Он будет нашим связным. И скажет тебе, что делать!».

отдать свою жизнь. Режиссер удаляет подробные высказывания героев, которые связаны с их пространными размышлениями. В финальном эпизоде зритель видит, как Певунья приходит на мельницу, чтобы спасти Крабата. В романе диалог между Мастером и Певуньей ведётся значительно дольше. В фильме он заметно короче, так как режиссер резко сокращает реплики героев: "Was gibt das? Geht in die Schwarze Kammer und wartet dort auf mich. Ein Mädchen. Was? Du hast es mir versprochen. Was willst du hier? Ich bitte dich um einen Burschen. So, so, deinen Burschen. Und wer soll das sein? Es ist Krabat, den ich liebe. Wie heisst du? Du kannst ihn unter ihnen erkennen, Mädchen ohne Namen? Sicher. Diese Probe wird Krabat freisprechen oder ihn und sein Mädchen töten. Wenn du mir deinen Burschen zeigen kannst darfst du ihn mitnehmen. Das ist er. Bist du dir ganz sicher? Ja. Das ist Krabat! Was soll das? Hört auf! Was soll das? Deine Zeit ist abgelaufen. Gegen Liebe hast du keinen Zauber. Lasst uns gehen. Raus!"[7]

Несмотря на резкое сокращение диалогов, зритель испытывает тревогу за судьбы героев. Режиссер минимальными средствами утверждает победу любви над колдовством: Певунья выдержала испытание Мастера и угадала своего возлюбленного среди двенадцати воронов. Прием элиминирования позволил режиссеру сэкономить хронометраж, но и показать основные события, которые необходимы зрителю, чтобы понять суть фильма. Благодаря элиминированию режиссер избежал описаний и пространных диалогов между персонажами в романе.

Другим приемом трансформации монологической и диалогической речи в фильме является *расширение*. Его мы можем увидеть в начале фильма, когда рассказчик комментирует исторические события, давая зрителю возможность погрузиться в атмосферу разорительной войны в Германии семнадцатого века: "Im Jahre des Herrn 1646 waren die deutschen Länder in eine Serie furchtbarer Kriege verwickelt, die als der Dreissigjahrige Krieg in die Geschichte eingegangen

[7] «Чего шепчитесь? Идите в черную комнату и ждите меня там! Девушка! Что? Ты же мне обещал! Что тебе надо? Отпусти моего парня! Твоего парня? И кто же это? Мой любимый Крабат! Как тебя зовут? Ты узнаешь его из 12 парней, девушка без имени? Конечно! Это испытание освободит или убьет Крабата и его девушку! Если ты найдешь своего парня, он уйдет с тобой! Вот он! Ты в этом уверена? Да! Это Крабат! Что это? Прекратите! Что это! Твое время вышло! Колдовство бессильно против любви. Идем! Бежим!»

sind. Das Ergebnis war die Verwüstung ganz Europas und der elendige Tod Hunderttausender. Wer von Krieg und Hunger verschont blieb, musste gegen einen anderen unsichtbaren Feind kämpfen: Die Pest."[8]; "Es war zwischen Neujahr und Dreikönige. Krabat, ein 14-jahriger Waisenjunge, zog mit seinen letzten beiden Freunden als Sternsinger von Dorf zu Dorf. Das Erbettelte reichte gerade dafür, dass sie am Leben bleiben."[9]

В эпизоде фильма, когда Крабату снится сон, режиссер акцентирует внимание на тон обращения Мастера к герою. В романе автор большое внимание уделяет описанию того, что видит во сне главный герой. В фильме властный голос Мастера приказывает Крабату покинуть друзей и отправиться на мельницу: "Elf Raben saßen auf Strangen und blickten ihn an. Ein Platz war frei. Krabat, komm nach Schwarzkolm in die Mühle. Es wird nicht zu deinem Schaden sein. Du bist zu Hoheren berufen und sollst keinen Hunger leiden müssen. Komm und gehorche der Stimme des Meisters."[10] *Рекомбинацию* в фильме представляет эпизод, когда погибает подмастерье Тонда: "In falscher Schritt vielleicht. Im Dunkeln."[11] В романе речь передаётся следующим образом: “Unten stünden wir bloß im Weg herum.”[12] Режиссер использует приём дробления речи и делит высказывание на две части, акцентируя внимание на слове: "Im Dunkeln."[13] Очевидно, автор хотел передать чувство сострадания зрителю.

В финале Крабат отказался от предложения Мастера, и тот решил принести его в жертву Жнецу смерти. Режиссер в диалоге также использует рекомбинацию: "Geh in die Scheune und nimm den Spaten. In Koselbruch gibt es

---

[8] «В 1648 году от рождества Христова немецкие земли были уже долгое время втянуты в череду страшных войн, которые вошли в учебники истории, как Тридцатилетняя война. Результатом этой войны стало разорением Европы и смерть сотни тысяч людей. Тем, кого пощадили война и голод, пришлось сражаться с другим, невидимым врагом. Чумой».

[9] «Эта история началась между Новым годом и Богоявлением, то есть в январе, Крабат, мальчик сирота, четырнадцати лет, вместе с двумя друзьями ходил из деревни в деревню и пел рождественские песни. Милости не хватало, только на то, чтобы не умереть от голода».

[10] «Одиннадцать воронов сидели на жердочках и смотрели на него. Одно место было свободным. Крабат, иди в Шварцкольм на мельницу, ты никогда не пожалеешь об этом. Ты рожден для большего. Ты не должен страдать от голода. Иди и голосу хозяина повинуйся».

[11] «Может быть споткнулся. В темноте».

[12] «Наверное, в темноте... Споткнулся...».

[13] «В темноте».

dein Grab zu schaufeln. Das soll deine letzte Arbeit sein."[14] В романе высказывание звучит следующим образом: “Geh in den Holzschuppen und versieh dich mit Hacke und Spaten. Im Koselbruch gibt es ein Grab zu schaufeln - das soll deine letzte Arbeit sein.”[15] Фразы начинаются одинаково, но заметно, что режиссер снова использует дробление, разделяет диалог на несколько предложений и акцентирует внимание на последней фразе антагониста, чтобы передать чувство страха зрителю.

В финале фильма Певунья приходит на мельницу, чтобы спасти Крабата от смерти. Режиссер также использует рекомбинацию в диалоге: "Was willst du hier? Ich bitte dich um einen Burschen. So, so, deinen Burschen. Und wer soll das sein? Es ist Krabat, den ich liebe. Wie heisst du? Du kannst ihn unter ihnen erkennen, Mädchen ohne Namen?"[16] В романе начало диалога звучит так: “Der Müller bin ich.” “Was willst du?” “Gib mir meinen Burschen heraus!” “Deinen Burschen?” “Ich kenne ihn nicht.” “Es ist Krabat, den ich liebhabe.” “Krabat?” “Kennst du ihn überhaupt? Bist du fähig, ihn unter den Burschen herauszufinden?”[17] Режиссер в диалоге близок к книжному варианту, но он изменяет структуру диалога, добавляя обращение Мастера к Певуньи. Мастер хочет узнать имя девушки, в ответ на его вопрос она просто молчит. Здесь режиссер также демонстрирует страх героини перед Мастером.

Таким образом, режиссер активно использует указанные приемы трансформации монологической и диалогической речи. Они служат в основном средством знакомства зрителя с персонажами, погружают его в атмосферу магических ритуалов, характеризуют героев и передают зрителю эмоции действующих лиц в фильме. Также эти приемы помогают режиссеру сосредоточиться на ключевых моментах в фильме, чтобы точно и кратко передать информацию и не ввести зрителя в заблуждение. В фильме часто

[14] «Иди в сарай, возьми лопату. Ты должен вырыть могилу в Козельбрухе. Это будет твоя последняя работа!»
[15] «Иди в сарай за киркой и лопатой. Вырой себе могилу на Пустоши. Это твоя последняя работа!»
[16] «Что тебе надо? Отпусти моего парня! Твоего парня? И кто же это? Мой любимый Крабат! Как тебя зовут? Ты узнаешь его из 12 парней, девушка без имени?»
[17] «Я – мельник. Чего тебе надо? Отдай мне моего парня! Твоего парня? Я его не знаю! Это Крабат. Я люблю его! Крабат? Да знаешь ли ты его? Сможешь ли отыскать среди других?»

меняются составные части фраз из романа, чтобы акцентировать внимание на определенном высказывании, так как оно, по мнению режиссера, должно нести психологическую нагрузку, заставляя зрителя сопереживать юным героям фильма.

Список литературы

1. Ильин И. П. Постмодернизм. От истоков до конца столетия. Эволюция научного мифа. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/94-04-001-ilin-i-p-postmodernizm-ot-istokov-do-kontsa-stoletiya-evolyutsiya-nauchnogo-mifa-m-intrada-1998 (дата обращения: 20.05.2020).

2. Крабат. Ученик колдуна. Фильм / пер. с нем. – URL: https://www.tvigle.ru/video/krabat-uchenik-kolduna-movie/ (дата обращения: 01.10.2020). (Далее цитаты из этого источника).

3. Пройслер О. Крабат, или Легенды старой мельницы / пер. с нем. Э. Ивановой, А. Исаевой. – URL: .https://www.litmir.me/br/?b=22501&p=1 (дата обращения: 01.10.2020). (Далее цитаты из этого источника).

4. Krabat (2008). Spielfilm von Marco Kreuzpaintner. Deutschland. Laufzeit 115 Minuten. Farbe. (Далее цитаты из этого источника).

5. Maruska S. Otfried Preußlers kinder- und jugendliterarische Texte zwischen didaktischem Auftrag und kulturpolitischer Sendung. – URL: https://www.buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Kinder-UndJugendliteratur (дата обращения: 01.10.2020).

6. Otfried Preußler .– URL: https://www.inhaltsangabe.de/autoren/preussler/ (дата обращения 08.12.2019).

7. Preußler O. Krabat. – URL: https://yandex.ru/search/?text=Preu%C3%9Fler%20%D0%9E.%20Krabat&lr=5&clid=2233626 (дата обращения: 01.10.2020). (Далее цитаты из этого источника).

8. Sinning J. Preussler, Otfried: Die klene Hexe (Horspiel). – URL: https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/143-hoerspiel/2114-otfried-

preussler-die-kleine-hexe-hoerspiel-regie-annette-kurth-2007 (дата обращения: 01.10.2020).

METHODS TO CREATE A FILM TEXT: O. PREUSSLER'S NOVEL "KRABAT" AND ITS SCREEN VERSION

Yuriy L. Tsvetkov
Denis D. Kolosov
Ivanovo, Russia

Abstract. The purpose of the research is to study the methods of transformation of language material on the example of Marco Kreuzpaintner's film "Krabat. The sorcerer's apprentice (2008) compared to the German writer Otfried Preussler's novel “Krabat, or The legends of the old mill” (1971): elimination, expansion, and recombination.

Key words: intermediality, film text, elimination, expansion, recombination.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЗА ГЛАВНОГО ГЕРОЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА ПРИ ПОМОЩИ РАЗНЫХ ВИДОВ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

Анастасия Владленовна Шатрова
Татьяна Валерьевна Хрущева
г. Хабаровск, Россия

Аннотация. В статье обосновывается востребованность аудиовизуальных видов перевода художественных фильмов, рассматриваются самые распространенные виды АВП (закадровый перевод, дублирование, субтитрирование) и выявляется самый оптимальный способперевода для передачи образа главного герояхудожественногофильма.

Ключевые слова: виды аудиовизуального перевода (АВП), закадровый перевод, субтитрирование, дублирование, образ главного героя, художественный фильм, киноперевод.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-54

В настоящее время кинематограф является отдельным видом искусства и приобретает всё большую популярность среди людей всех возрастов. По мнению С. С. Зайченко, «это уникальное культурное явление известно своим стремительным развитием, глобальным распространением и воздействием на зрительскую аудиторию в мировых масштабах. Синтезировав достижения литературы, изобразительного искусства, музыки и театра, кино создало новый язык, в котором органично переплелись разнообразные выразительные средства» [3, с. 96]. Современные технические достижения позволяют каждому желающему смотреть фильмы разных стран и годов выпуска, а также на разных языках.

С появлением кинематографа возник и начал своё развитие аудиовизуальный перевод. В эпоху немого кино в качестве переводчиков выступали операторы кинопроекторов, а затем конферансье. Вскоре появились интертитры, возникающие между сценами и разъясняющие суть происходящего. Когда начали выпускать звуковые фильмы встал вопрос о

преодолении языкового барьера. Решениями данной проблемы стали дублирование, субтитрирование и закадровый перевод, которые являются самыми распространенными видами аудиовизуального перевода и имеют свои особенности.

Закадровое озвучивание является наиболее простым и наименее дорогостоящим способом перевода. При осуществлении закадрового перевода голос озвучивающего актера накладывается поверх оригинальной звуковой дорожки. Тот факт, что переведённая речь актёров озвучивания слышна поверх оригинальной звуковой дорожки произведения, является основным отличием закадрового перевода от дубляжа. А. В. Козуляев отмечает, что при закадровом переводе количество ограничений минимально и считает, что закадровый перевод можно анализировать как одну из разновидностей синхронного перевода [4, с. 16].

Согласно определению В. Е. Горшковой, субтитрирование является сокращенным переводом диалогов фильма, отражающим их основное содержание и выражающимся в виде печатного текста, расположенном в нижней части экрана [2, с. 33]. Под субтитрами понимается текстовое сопровождение видеоряда, дублирующее или дополняющее звуковую дорожку [1]. При осуществлении субтитрирования переводчик сталкивается с рядом внешних ограничений, так как необходимо уместить перевод в ограниченное количество строк и знаков и привязать смену субтитров к смене планов в кадре [4, с. 16].

При дублировании (dubbing) аудиовизуального произведения осуществляется полная замена иностранной речи на родной язык. На начальном этапе дублирования осуществляется перевод звуковой дорожки, затем происходит подбор актеров и озвучивание. При подборе актеров учитывается оригинальный голос, темперамент героя и голосовой возраст. Перевод под полный дубляж (lip-sync) синхронизируется с мимикой актёров и артикуляцией, поэтому осуществляя перевод, переводчик вынужден синтезировать текст

заново [4, с.17]. Дублирование наиболее дорогой и трудоемкий вид АВП по сравнению субтитрированием и закадровым озвучиванием [1].

Для того, чтобы проанализировать все нюансы каждого вида аудиовизуального перевода и выяснить какой из них является наиболее удачным при переводе художественных фильмов была подобрана кинокартина, переведенная всеми рассматриваемыми способами – «Малефисента».

«Малефисента» (англ. Maleficent) – американский фентезийный художественный фильм кинокомпании WaltDisneyPictures, снятый в 2014 году. Картина является ремейком, а также вольным пересказом и переосмыслением диснеевского мультипликационного фильма 1959 года «Спящая красавица», который посвящён Малефисенте, главной злодейке оригинального мультфильма. Фильм снят режиссёром Робертом Стромбергом по сценарию Линды Вулвертон, с Анджелиной Джоли, Эль Фэннинг и Шарлто Копли в главных ролях [7].

Премьера фильма состоялась 28 мая 2014 года в Голливуде, в СНГ фильм вышел в прокат 29 мая 2014 года. Фильм получил в основном смешанные отзывы от кинокритиков, но, несмотря на это, оказался коммерчески успешным, собрав в международном прокате более 758 млн. долларов. Бюджет кинокартины составлял 180 млн. долларов [7].

WaltDisneyPictures представил фильм, посвященный одной из самых известных сказочных злодеек. Зрители смогли взглянуть на классическую историю с неожиданной стороны. Сказочная история действительно наполнена магией: волшебные существа, эпические сражения и невероятные превращения.

Художественный фильм «Малефисента» повествует о юной фее, которая жила в заколдованном лесу и была по-своему счастлива, пока ее покой не нарушили люди. Чтобы защитить сказочных существ, живших в лесу, волшебнице пришлось прибегнуть к силам черной магии. А когда её противостояние с людьми обострилось, Малефисента наложила сильнейшее заклятие на дочь короля, принцессу Аврору.

Для исследования были выбраны следующие переводы данного художественного фильма:

- Дублированный перевод студии «Невафильм» по заказу компании “DisneyCharacterVoicesInternational” в 2014 году.

Режиссёр дубляжа – Инна Соболева; переводчики и авторы синхронного текста – Елена Вержбицкая, Лев Вержбицкий; звукорежиссёр – Дарья Васильева; студия сведения – SheppertonInternational; менеджер проекта – Екатерина Синенко; творческий консультант – Юлия Баранчук.

- Субтитрированный вариант перевода, размещенный на сайте лингвистического портала http://lelang.ru/. Данный сайт позиционирует себя как ресурс, созданный для того, чтобы «помогать в самостоятельном освоении английского и немецкого языков как тем, у кого отсутствуют начальные знания в изучаемом иностранном языке, так же и тем, кто уже учил язык раньше и обладает базовыми знаниями» [5].

- Одноголосый закадровый перевод фильма выполнен Евгением Солодухиным и размещен на его сайте http://vo.solod.me/ 27 сентября 2016 г. [6].

Для сопоставления образов героя фильма «Малефисента», созданных с помощью выбранных видов перевода, и выявления оптимального подхода к передаче образа героя при переводе кинофильма была выбрана главная героиня – Малефисента.

Если в мультипликационной версии 1959 года Малефисента была безоговорочно отрицательным персонажем без единого намека на доброту: в черно-лиловом одеянии, напоминавшем крылья летучей мыши, с зеленоватой кожей, кроваво-алыми губами и вороном на плече, то в версии, предложенной сценаристкой Линдой Вулвертон, она куда более неоднозначный и глубокий персонаж. В киноверсии 2014 года Малефисента является жертвой предательства, которая решает отомстить, но затем возвращается на сторону добра, благодаря вновь возникшей в ее сердце любви. Не случайно именно ее поцелуй как любящей матери снимает заклятье с Авроры.

В визуальном образе Малефисенты присутствуют такие неотъемлемые элементы, как рога, крылья, выразительные скулы, горбинка, хамелеоновый цвет глаз, алая помада на губах и острые сказочные уши, – всё это подчеркивает тёмное начало героини. Однако в данной работе рассматриваются образы героини, созданные при помощи разных видов АВП.

В начале фильма, когда Малефисента была еще совсем юной, летая над Топкими Болотами, она с радость приветствовала каждого и не скупилась на комплименты. В один из таких моментов звучит фраза “Goodmorning, Mr. Chanterelle! I loveyourcap!”, что в дублированном переводе: «С добрым утром, Мистер Шантарель! С новой шляпой!». В данном варианте перевода прослеживается внимательность и искренность со стороны главной героини, которая замечает, что у её знакомого появился новый предмет гардероба и говорит ему об этом. Автор субтитрированного текста перевода решил перевести данный фрагмент следующим образом: «Доброе утро, Мистер Шантарель! Красивая шапочка!», что придает оттенок детской речи, в связи с употреблением уменьшительно-ласкательного суффикса. Эта же фраза в закадровом переводе: «Доброе утро, Мистер Шантарель! Красивая шляпа!», – является наиболее нейтральным вариантом, но всё-таки говорит о вежливости Малефисенты.

Следующей фразой, вызывающей интерес, является “I didn't throw it away. I delivered it home, as I'm going to do for you.”, где субтитрированный и закадровый перевод совпали – «Я его не выбросила. Я вернула его на место и также поступлю с тобой». В то время, как дублированный перевод фразы выразительно показывает трепетное отношение феи к Топким Болотам и к природе в целом: «Я не выбросила, а вернула домой, как и тебя возвращаю». Возникает образ хранительницы равновесия в природе.

Дублированный перевод одного из самых главных моментов фильма – произнесение судьбоносного заклинания – вновь придает более яркий образ Малефисенте, по сравнению с образами, полученными при закадровом и субтитрированном переводе. На языке оригинала заклятье звучит следующим

образом: “Listen well, all of you. The princess shall indeed grow in grace and beauty, beloved by all who meet her… But before the sun sets on her 16th birthday, she will prick her finger on the spindle of a spinning wheel and fall into a sleep like death, a sleep from which she will never awaken… I like you begging. Do it again… All right. The princess can be woken from her death sleep, but only by true love's kiss. This curse will last till the end of time! No power on Earth can change it.” и именно в дублированном переводе этого фрагмента проявляется могущество, авторитет, власть и превосходство даже над королём – «Запоминайте, что я скажу. Принцесса всех на свете прекрасней и светлей будет. Любимицей всеобщей станет… Но! Лишь только солнце ей шестнадцать лет отмерит, уколет она палец о веретено старой прялки и уснёт беспробудным сном, от которого ей не проснуться во веки!.. Король умоляет. Моли ещё… Хорошо. Принцесса очнётся от этого мёртвого сна, но лишь испытав поцелуй любви. Заклятье моё нерушимо и вечно! И никому не дано его снять». Лексика и расстановка слов в предложениях в очередной раз напоминают зрителю о том, в какую эпоху живёт главная героиня.

Что касается субтитрированного и закадрового перевода этого эпизода, то они оказались менее выразительными в эмоциональном плане – «Слушайте меня внимательно. Принцесса действительно будет красивой и изящной. Её полюбят все, кто с ней встретится… Но до захода солнца накануне её шестнадцатилетия она уколет палец о веретено и погрузится в сон, подобный смерти. Сон, от которого она никогда не пробудится… Мне нравится, что ты умоляешь. Повтори… Хорошо. Принцессу можно будет пробудить ото сна, но лишь поцелуем истинной любви. Это проклятье будет длиться вечно! Никакая сила на Земле не изменит его». Однако формулировка фразы «Мне нравится, что ты умоляешь» привносит надменность в образ героини.

“I will not ask your forgiveness because what I have done to you is unforgivable. I was so lost in hatred and revenge. Sweet Aurora, you stole what was left of my heart. And now I have lost you forever. I swear, no harm will come to you as long as I live. And not a day shall pass that I don't miss your smile.” – цитата,

которая в дублированном переводе показала зрителю, что Малефисента действительно раскаивается, ей стыдно, она осознаёт свою ошибку и то, что по-настоящему дорожит общением с Авророй, и любит её настолько сильно, насколько может любить только мама – «Я не стану молить о прощении. Ведь тому, что я сделала прощения нет. Я словно ослепла от ненависти и мести. Милая Аврора, я полюбила тебя всей душой, а теперь потеряла навеки. Даю слово, пока я живу, с тобой ничего не случится. И тень твоей улыбки прибудет со мной всегда». Именно этот перевод подчёркивает чувственность Малефисенты, её искренность, ту вселенскую доброту, которая была ей присуща в юности и то, что любовь вернулась в её сердце. Безусловно, раскаяние присутствует и в двух других вариантах перевода, но там оно не столь явное, более размытое, и зрителю сложнее ощутить всю трагичность ситуации и подлинные чувства человека, который страдает от содеянного – «Я не буду просить у тебя прощения, потому что мой поступок непростителен. Я полностью отдалась ненависти и мстительности. Милая Аврора, ты заполнила всё то, что осталось от моего сердца. А теперь я потеряла тебя навсегда. Клянусь, тебе никто не причинит вреда, пока я жива. И не будет ни дня, когда бы я не скучала по твоей улыбке».

На основании проведенного исследования выявлено, что все виды перевода создают интересный, эффектный и неоднозначный образ, так как Малефисента проявляет себя со стороны и добра, и зла, что даёт возможность зрителю переосмыслить своё отношение к героям и злодеям. Но всё же отличия в образах есть. Например, в закадровом переводе часто встречаются весьма невежливые формулировки, что привносит в образ героини оттенок невоспитанности или неискренности, который отсутствует в оригинальной версии фильма. Более того, этот вид перевода, так же, как и субтитрированный, создает менее экспрессивный образ, в котором, к тому же, не проявляется влияние периода истории, который подразумевается в фильме, а также наблюдаются такие негативные качества, как высокомерие или даже презрение. В переводе с закадровым озвучиванием и субтитрами не сильно заметна

любовь и привязанность Малефисенты к своему дому, Топким Болотам, её образ менее приятный и в некоторых моментах схожий с образом настоящей злодейки из мультипликационного фильма. Несомненно, есть фразы, придающие образу положительные черты, но в итоге образ получается очень неоднозначным, нет четкого понимания того, в какую сторону, добра или зла, склоняется волшебница. Что касается образа, созданного при дублированном переводе, то в нём зритель явно замечает борьбу добра и зла внутри главной героини, видит её изменения и понимает, что волшебница скорее положительный персонаж. Кроме того, сразу появляется осознание того, о каком историческом периоде идет речь. Её образ в данном переводе наполнен эмоциями, величием, могуществом, но в то же время раскаянием, умением признавать ошибки, нежностью, любовью и заботой.

Рассмотрев детальнее каждый полученный образ можно сделать вывод, что наиболее удачным и уместным видом перевода оказалось дублирование, поскольку именно этот вид АВП даёт полное и точное представление о персонаже, позволяет погрузиться в атмосферу того времени, прочувствовать эмоции, которые испытывает Малефисента, пережить все события и поверить в сказку. Закадровый и дублированный перевод, на наш взгляд, оказались менее удачными вариантами, так как являются несколько сумбурными, в основном подстрочными и хуже отображают истинное лицо персонажа.

Список литературы

1. Богданов Е. В. К вопросу о специфике аудиовизуального перевода в России и Финляндии // Факультет прибалтийско-финской филологии и культуры. – URL: http://old.petrsu.ru/Faculties/Balfin/EVBogdanov_2011.html (дата обращения: 15.09.2020).

2. Горшкова В. Е. Перевод в кино. – Иркутск: МИГЛУ, 2006. – 278 с.

3. Зайченко С. С. К вопросу о знаковой неоднородности кинодискурса // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 2 (293). – С. 96-99.

4. Козуляев А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 3 (13). – С. 3-24.

5. URL: http://lelang.ru/ (дата обращения: 20.09.2020).

6. URL: http://vo.solod.me/ (дата обращения: 16.09.2020).

7. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Малефисента_(фильм) (дата обращения: 15.09.2020).

8. URL: https://www.kinopoisk.ru/film/496849/ord/rnd/rnd/1407488821/ (дата обращения: 15.09.2020).

PATTERNS OF TRANSFERRING MAIN CHARACTER`S IMAGE OF A FEATURE FILM BY MEANS OF DIFFERENT TYPES OF AUDIO-VISUAL TRANSLATION

Anastasia V. Shatrova
Tatiana V. Khrushcheva
Khabarovsk, Russia

Abstract. The article substantiates the demand for audiovisual types of feature films translation, examines the most common types of AVT (voice-over translation, dubbing, subtitling) and identifies the best way of translation method for conveying the image of the main character of a feature film.

Key words: types of audiovisual translation (AVT), voice-over translation, subtitling, dubbing, image of the main character, feature film, film translation.

РЕГИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КРАЙНЕГО СЕВЕРО-ВОСТОКА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРЫ АВТОХТОННОГО НАСЕЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА)

Ольга Евгеньевна Шепилева
Мария Сергеевна Апевалова
г. Магадан, Россия

Аннотация. Статья посвящена особенностям функционирования региональной лексики в современном туристическом тексте при освещении национальной культуры коренного населения Крайнего Северо-Востока.

Ключевые слова: путеводитель, этнографический туризм, региональная лексика, иноязычное вкрапление.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-55

Индустрия туризма является динамично развивающимся сегодня направлением международной и внутренней экономики. Этот факт привлек внимание к феномену туризма не только специалистов, которые изучают географические, культурные, исторические и другие особенности конкретной территории, но и филологов, занимающихся исследованием жанров, особенностей, функций туристических текстов (см. работы В. А. Колчевской, Ю. С. Максимовой, Л. П. Тарнаевой, В. В. Дацюк, З. П. Пименовой, Т. Н. Хомутовой, Э. Ю. Новиковой и др.).

Из различных источников, способных представить туристический дискурс во всем его многообразии (интернет-сайты, путеводители, буклеты и т.д.), особое место занимают путеводители. *Путеводителем* называется «справочник, содержащий сведения, помогающие ориентироваться в поездке, путешествии, в музее и т. п.» [1, с. 1049]. Соблюдение в путеводителе принципов информативности и историчности делает его в настоящее время универсальным для культурно-познавательного туризма справочным изданием, способным осветить физико-географическое, историческое, культурное

пространство дестинации, ее современное состояние с учетом социально-экономического развития.

Объектом нашего исследования является источник «Колыма. Современный путеводитель по Магаданской области» (далее – путеводитель «Колыма»), выпущенное издательством “PressPass” в 2015 году при поддержке Правительства Магаданской области. В работе над изданием принимали участие известные магаданские журналисты: П. Жданов, А. Крылов, Р. Месягутов и др.

Для туристов, желающих посетить Магаданскую область, в путеводителе собраны сведения об истории освоения и развития указанной территории, ее физико-географических особенностях, природных, культурных, архитектурных, развлекательных достопримечательностях. Заметное место в издании занимает информация об исторических, политических, научных, культурных деятелях, внесших заметный вклад в историю изучения и разностороннее развитие города и области. Для любителей этнографического туризма особенно ценными окажутся сведения о коренных малочисленных народах Севера, проживающих на территории Магаданской области − эвенах, коряках, камчадалах (*камчадалами* на территории указанного региона назывались представители этнической группы, образовавшейся в результате контактов пришлого русского и коренного населения). Некоторые традиции указанных этносов сохраняются в культуре северо-восточного региона и по сей день.

Необходимо заметить, что этнографический туризм в последнее время получил большое распространение. По этой причине практически в каждом современном путеводителе сегодня можно найти информацию об этнографических ресурсах дестинации. «Под этнографическим туризмом понимается вид познавательного туризма, основной целью которого является посещение этнографического объекта для познания культуры, архитектуры, быта того или иного народа (этноса), проживающего сейчас или проживавшего когда-либо на данной территории» [7, с. 178].

Составители путеводителя «Колыма» обращают внимание на такие элементы традиционной культуры автохтонного населения, которые способны познакомить читателя с особенностями пребывания коренных жителей на территории Магаданской области с древнейших времен. Рассказывая потенциальному туристу об этнографических ресурсах региона, авторы обращают внимание на историческое прошлое и современное состояние коренных малочисленных народов, их материальную культуру, язык, традиционные промыслы, религиозные верования. Как известно, этнографический туризм предполагает знакомство не только с культурно-историческими объектами этнической тематики, но и с различными проявлениями «живой» культуры. По этой причине заметное место в путеводителе занимает повествование о таких национальных праздниках, как *Кельвей* – чукотский праздник первого олененка, *Хэбденэк* – эвенский Новый год, *Бакылдыдяк* – эвенский праздник первой рыбы, уже давно ставших немаловажным событием в культурной жизни региона для жителей области и приезжих гостей. При освещении этнографических ресурсов Магаданской области особое значение приобретает введение в текст путеводителя региональной лексики, отражающей специфическую языковую обстановку, которая складывалась на территории региона в течение длительного времени.

Термин *региональная лексика* используется исследователями для обозначения группы слов, призванных отразить специфические реалии какой-либо местности. Так, Н. Н. Соколянская под *региональной лексикой* понимает «слова и выражения, обозначающие реалии (природные и социальные) определенной местности и функционирующие более или менее регулярно в литературных текстах (устных и письменных) с номинативно-терминологической или стилистической функцией» [6, с. 27]. Схожее токование данного термина встречаем в «Словаре лингвистических терминов», составленном Т. В. Жеребило: «1. Местное слово или выражение, бытующее на определенной территории, употребляемое носителем региолекта. 2. Лексическая единица, заимствованная из другого языка, но используемая

только на определенной территории – в региолектах, бытующих в зоне контактирования языков» [3, с. 300]. Важным для нашего исследования представляется замечание И. С. Зварыкиной: «По нашему мнению, определяющим фактором при квалификации регионализма не должен выступать фактор территориальной ограниченности; важным является то, насколько характерна та или иная реалия для данного региона, насколько активно жители региона используют этот регионализм, насколько они воспринимают ту или иную единицу как «свою», свойственную своему региону. Иными словами, регионализм должен являться частью региональной культуры» [4, с. 34]. Основываясь на вышесказанном, можно утверждать, что региональная лексика, функционирующая в тексте путеводителя «Колыма», не только призвана ознакомить читателя со своеобразием речи жителей региона, но и выступает одним из инструментов, позволяющих осветить культуру коренных жителей Магаданской области.

Тематически региональная лексика, репрезентирующая этнографические особенности автохтонного населения Крайнего Северо-Востока России, представлена в тексте путеводителя следующими группами:

1) Самоназвания представителей исконного для области населения: *чавчувен, намылан, эвысыл, камчадал*;

2) Наименования жилых построек, характерных для определенного периода проживания этноса: *яранга, чум, балаган*;

3) Наименования традиционной для этноса кухни: *порса, уюча, нимын, гигнэ*;

4) Наименования одежды, обуви, их элементов: *опуван, нэл, натазники, ноговицы, кухлянка, керкер, камлейка, чижи*;

5) Лексика животного и растительного мира: *олень-манщик, сарана*;

6) Наименования материалов, шедших на изготовление жилищ, одежды, обуви: *мездра, ровдуга, камус*;

7) Наименования средств передвижения: *нарта, бат*;

8) Наименования традиционных для этносов праздников: *Кельвей, Хэбденек, Бакылдыдяк*.

Каждая введенная в текст путеводителя региональная лексическая единица обязательно получает толкование, позволяющее детально ознакомиться с неизвестной реалией: «Рыбу вялили и квасили, сушеную истирали в порошок – “порсу” [5, с. 213]; «Единственным типом жилья коряков-оленеводов была яранга – каркасный остов из жердей, который обтягивался тентом из оленьих шкур, повернутым стриженым мехом (“мездрой”) внутрь» [5, с. 214]; «Наверно, самые мастеровитые из коренных жителей Магаданской области – коряки. Их мастерицы не знают себе равных в составлении меховой мозаики, для которой нужно подбирать кусочки меха разных оттенков, мозаичные полосы нашиваются на подолы одежд в виде широкой каймы (“опуван”)» [5, с. 15]. При этом графическим средством обозначения региональной лексики в тексте служат в большинстве случаев кавычки.

На общем фоне региональной лексики Крайнего Северо-Востока, представленной в путеводителе, особо выделяются иноязычные вкрапления, под которыми понимаются «слова и выражения на чужом для подлинника языке, в иноязычном их написании или транскрибированные без морфологических или синтаксических изменений, введенные автором для придания тексту аутентичности, для создания колорита, атмосферы» [2, с. 263]. Приведем примеры функционирования иноязычных вкраплений в тексте путеводителя: «Поэтому участники празднества загадывают желания, завязывая ленточки на особой веревке “дэлбургэ”» [5, с. 219]; «Охотились они [эвены] верхом на оленях или на специальных лыжах-голицах “кайсар”» или подклеенных мехом “мэрэнгтэ”) [5, с. 212–213]; «Эвенское лето длится всего два месяца, а уже к концу августа его сменяет следующий сезон – болони, в переводе – осень… С первыми заморозками подходит монтэлсэ – предзимье… Самое тяжелое время года, зима – тугэни, тянется очень долго» [5, с. 218]. Иноязычные вкрапления не употребляются в речи русских, неизвестны им,

поэтому введение в текст лексических единиц такого характера призвано отразить специфические для данной территории этнографические или природные реалии.

Таким образом, текст путеводителя «Колыма» содержит специфические лексические единицы регионального характера, основная цель которых – убедить потенциального туриста в уникальности территории, создавая привлекательный образ региона, погрузить его в национальную культуру коренного населения Крайнего Северо-Востока. В этом смысле особую актуальность сохраняет мысль, высказанная в свое время Д. С. Лихачевым: «Человек живет не только в природной среде, но и в среде, созданной культурой его предков и им самим. Сохранение культурной среды - задача не менее важная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда не менее необходима для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, следованию заветам предков, для его нравственной самодисциплины и социальности».

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М., 1980. – 342 с.

3. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим. – 2010. – 486 с.

4. Зварыкина И. С. К вопросу о соотношении диалектного и регионального в русском языке (на примере лексики Астраханского края) // Гуманитарные исследования. – 2013. – № 2 (46). – С. 30-36.

5. Колыма. Современный путеводитель по Магаданской области. – М.: PressPass, 2015. – 248 с.

6. Соколянская Н. Н. Проблемы региональной лингвистики (лексикологический аспект). – Магадан: СМУ, 2006. – 85 с.

7. Суртаев Б. М. Этнографический туризм как способ сохранения и возрождения этнокультурного наследия // Вестник угроведения. – 2012. – № 1 (8). – С. 178-182.

REGIONAL VOCABULARY OF THE HARD NORTH EAST AS A MEANS OF CULTURE REPRESENTATION AUTOCHTON POPULATION (ON THE MATERIAL OF THE CONTEMPORARY TOURIST TEXT)

Olga E. Shepileva
Maria S. Apevalova,
Magadan, Russia

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the functioning of regional vocabulary in the modern tourist text when highlighting the national culture of the indigenous population of the Far North-East.

Key words: guidebook, ethnographic tourism, regional vocabulary, foreign language inclusion.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОБЩНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОПОСТАВЛЕНИЯ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Екатерина Сергеевна Шерстнева
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается понятие прагматической общности оригинала и перевода и подходы к нему отечественных и зарубежных переводоведов. Описываются этапы и требования к многоуровневой аналитической деятельности переводчика, направленной на прагматическую адаптацию оригинала.

Ключевые слова: прагматическая общность, художественное произведение, коммуникативный, интенция.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-56

Переводы художественных произведений опосредуют коммуникацию представителей разных культур. Для того, чтобы эта коммуникация носила полноценный характер, переводчику требуется достичь адекватности перевода оригиналу не только по языковым параметрам, но и по неязыковым факторам. Переводчик должен быть компетентен в передаче содержания исходного текста в понятном для реципиента перевода виде. В случае если переводчику удается это сделать, мы можем говорить о том, что прагматическая направленность или потенциал оригинала были воссозданы в переводе.

Проблемой прагматической общности занимались многие исследователи, начиная с Ю. Найды. Так, в одной из последних работ по теории переводаВ. В. Сдобников и О. В. Петрова утверждают, что коммуникативный эффект, производимый текстом перевода на иноязычного получателя, должен быть примерно таким же, как и коммуникативный эффект, производимый текстом оригинала на получателя текста на исходном языке [7, с. 146, 151].

Сложность достижения прагматической общности оригинала и перевода может быть объяснена тем, что «система прагматических значений, выражаемых в языке, является весьма сложной и … эти значения качественно

неоднородны» [2, с. 107]. По мнению Р. Р. Чайковского, «процесс преобразования исходного художественного текста в переводной художественный текст представляет собой сложную языковую трансформацию, которая может приводить к различным результатам на выходе: от максимально приближенного к исходному художественному тексту варианта до значительного искажения, деформации оригинала, которая в конечном итоге может не позволить рассматривать полученный вариант как перевод». Исследователь полагает, что основным критерием определения уровня адекватности перевода исходному художественному тексту является «степень сохранения инварианта исходного текста» [8, с. 7].

Для наглядности приведем систему прагматических значений, разработаннуюЛ. С. Бархударовым, и отметим, что исследователь предлагает следующую схему классификации типов прагматических значений:

- стилистическая характеристика слова;
- регистр слова;
- эмоциональная окраска слова;
- коммуникативная нагрузка [2, с. 108-111].

Выделенные исследователем четыре типа значений, которые, в свою очередь, имеют по несколько более частных параметров, отражают все многообразие прагматической маркированности языка художественного произведения и объясняют неизбежность ассоциативно-коннотативных потерь при переводе.

Переходя к вопросам сопоставления передачи прагматических значений оригинала в процессе перевода, можно говорить о том, что расхождения значений лексических единиц, в стилистическом, регистровом и эмоциональном плане возникают более часто, чем расхождения по референциальному значению. Так, к примеру, можно отметить полное несовпадение по стилистической характеристике русск. *очи* – англ. *eyes*, русск. *уста* – англ. *mouth*, русск. *злато* – англ. *gold, русск. дивный* – англ.*wonderful,* русск. *лучезарный* – англ.*radiant,* русск. *влачить* – англ.*dragon*и т.д. В то же

время в словаре английского языка имеются обиходно-разговорные лексемы для *romanticrelationship – ship*, в русском языке *роман* не имеет обиходно-разговорных, но в то же время нейтральных (прагматически эквивалентных ship) синонимов.

Несомненно, чем выше прагматический потенциал текста, тем сложнее с ним работать переводчику. Отметим, что в работах многих переводоведов большое внимание уделяется прагматическому потенциалу художественного, как, впрочем, и любого другого текста. По мнению В. Н. Комиссарова, тот факт, что любой текст обладает «прагматическим потенциалом», то есть возможностью производить некоторый коммуникативный эффект нарецептора, обусловливает необходимость воспроизведения переводчиком данного прагматического потенциала в переводе. Однакообеспечение переводчиком полного понимания сообщения рецептором перевода может осложняться отсутствием у последнего «необходимых фоновых знаний» [4, с. 210-211]. То, насколько профессионально переводчик способен эксплицировать подразумеваемую информацию, вносить в перевод дополнения и комментарии для осуществления на читателя переводного произведения воздействия аналогичного тому, которое намеревался произвести автор, обусловливает уровень прагматической общности оригинала и переводов и общности реакций, вызываемых у читателя оригинала и перевода художественного произведения.

Одним из необходимых этапов подготовки к переводу является установление переводчиком ряда существенных моментов, способствующих воспроизведениюпрагматического потенциала оригинала для достижения поставленнойзадачи, то есть достижения желаемого эффекта на получателя переводноготекста. Во-первых, переводчикунужно определить коммуникативнуюинтенцию автора текста, которая регулируется той или иной потребностью. Во-вторых, нужно определить доминантную функцию текста, цель которой оказание определённого прагматического воздействияна рецептора текста (читателя). Данная функция регулирует различные текстовые параметры в процессе создания художественного произведения писателем. В-

третьих, в прагматических аспектах переводаособо важна коммуникативная направленность исходного сообщения, которая может быть воссоздана только в результате совершения переводчиком многоуровневой аналитической операции, направленной на прагматическую адаптацию перевода.

Явление прагматической адаптации хорошо описано в исследовании Е. В. Бреуса. Исследователь отмечает, что «в процессе перевода текст переадресовывается иноязычному Получателю, располагающему другим объемом фоновых знаний» [3, с. 106]. Другими словами, переводчик осуществляет прагматическую адаптацию исходного текста с целью преодоления социально-культурных, психологических и других различий между получателем исходного текста и текста перевода.

Вышеприведенные требования можно принять в качестве одного из критериев определения степени прагматической общности оригинала и перевода. При этом важно помнить о том, что достижение «абсолютного равенства коммуникативных эффектов, производимых текстами оригинала и перевода, практически невозможно» [3, с. 151-152].

Для освящения некоторых проблемных аспектов сопоставления прагматической общности оригинала и переводов художественного произведения приведем диалогические отрывки оригинала и переводов текстов взятых из прозаического произведения Р. М. Рильке «Истории о Господе Боге» (GeschichtenvomliebenGott, 1904 г.).

Wie der Verrat nach Rußland kam

„Ob er wohl recht gehabt hat damit?“ meinte mein Freund leise, nachdem meine Geschichte verklungen war.

„Vielleicht –,“ entgegnete ich, „aber, wissen Sie, das Volk ist – abergläubisch ... indessen, ich muß jetzt gehen, Ewald.“ „Schade“, sagte der Lahme aufrichtig. „Wollen Sie mir nicht bald wieder eine Geschichte erzählen?“ „Gerne, – aber unter einer Bedingung.“ Ich trat noch einmal ans Fenster heran. „Nämlich?“ staunte Ewald. „Sie müssen alles gelegentlich den Kindern in der Nachbarschaft weitererzählen“, bat ich. „O, die Kinder kommen jetzt so selten zu mir.

/Rilke, 1936: 53/

How Treason Came to Russia	**Как на Руси появилась измена**	**Как на Руси появилась измена**
“Could he have been right?” my friend asked softly when the last words of my story had died away. “Perhaps –” I replied, “though, you know, the people are – superstitious. . . . But I must go now, Ewald.” “Too bad,” said the lame man heartily. “Won’t you tell me another story soon?” “Gladly – but under one condition.” I stepped to the window once more. “Namely?” asked Ewald in surprise. “You must, when you have a chance, repeat them all to the children in the neighborhood,” I begged. “Oh, the children	– Скорее всего, он не ошибся? – сказал мой друг в наступившей тишине. – Может быть, – ответил я, – но Вы знаете, народ ведь суеверен... А между тем, мне пора идти, Эвальд. – Жаль, – искренне огорчился больной. – Но Вы расскажете мне потом еще какую-нибудь историю? – С удовольствием, только при одном условии. – Я вновь подошел к окну. – А именно? – удивился Эвальд. – Вы должны будете при случае пересказывать все соседским детям, – попросил я.	– Был ли он прав? – тихо подумал вслух мой друг, когда отзвучал рассказ. – Может быть…, – возразил я, – но знаете… народ так суеверен… Впрочем, мне пора идти, Эвальд. – Жаль, – искренне сказал больной, – вы будете еще мне рассказывать? – Охотно, но с одним условием. – Я снова подошел к окну. – Именно? – удивился Эвальд. – Вы будете аккуратно пересказывать все соседским детям, – попросил я. – О, дети теперь так редко приходят ко мне.

come to me so seldom now.”	– О, дети теперь навещают меня так редко.	
/Rilke, 1963: 45/ (перевод М. Д. Хертер Нортон)	/Рильке, 1996: 172–173/ (перевод Е. Борисова)	/Рильке, 1971: 399–400/ (перевод Е. А. Огневой)

На основе приведенного материала можно сделать вывод, что сопоставление оригинала и переводов будет весьма сложным в плане определения степени воссоздания коммуникативной направленности, особенно в английской версии, поскольку, как известно, «Истории о Господе Боге» написаны как серия новелл о весьма серьезных «вещах», в том числе – русских. В произведении отражено видение России Р. М. Рильке, «русский фон и «русский Бог» ощутимы в новеллах» [1, с. 284-298]. Определение качества переводов, с учетом отражения индивидуальных особенностей художественной манеры автора оригинала, психостилистического поля оригинала, также будет весьма проблематичным, поскольку доминантная функция текста представляет собой полемику, в которой переплетается тема Бога и тема искусства.

В заключение хочется подчеркнуть, что отсутствие в настоящее время определенных литературных направлений, а именно, наличие тенденции к полной свободе и вариативности писательского творчества сводит вопрос внешней оценки перевода и его соответствия нормам к единственному аспекту: переведенный текст должен соответствовать нормам языка перевода. В ином случае его востребованность читательской аудиторией, принадлежащей принимающей литературе, будет значительно снижена, поскольку межъязыковая коммуникация будет неуспешна так как прагматическая общность оригинала и перевода будет недостаточно высока.

Список литературы

1. Азадовский К. М. Страна-сказка: Райнер Мария Рильке в поисках «русской души» // К истории идей на Западе: «Русская идея». – СПб.: Издательство Пушкинского Дома, Издательский дом «Петрополис», 2010. – С. 281-316.

2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.

3. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 208 с.

4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

5. Рильке Р. М. Из книги «Рассказы о Гоподе Боге» / пер. Е. А. Огневой // Ворпсведе. Огюст Роден. Письма. Стихи. – М.: Искусство, 1971. – 456 с. – С. 394-416.

6. Рильке Р. М. Стихи. Истории о Господе Боге // пер. Е. Борисов. – Спб: Евразия, 1996. – С. 145-258.

7. Сдобников В. В. Теория перевода / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М.: АСТ Восток – Запад, 2006. – 448 с.

8. Чайковский Р. Р. Основы художественного перевода: вводная часть: учеб. пособие. – Магадан: Изд. СВГУ, 2008. – 182 с.

9. Rilke R. M. Geschichten von Lieben Gott. – Leipzig: Insel Verlag, 1936. – 176 S.

10. Rilke R. M. Stories of God. Transl. by M. D. Herter Norton. – New York: W. W. Norton & Company, 1963. – 139 p.

PRAGMATIC GENERALITY AS A PROBLEMIN CONTRASTING THE ORIGINAL AND THE TRANSLATION OF A LITERARY WORK

Ekaterina S. Sherstneva
Magadan, Russia

Abstract. The article examines the concept of pragmatic generality of the original and the translation and the approaches to it by domestic and foreign translation theorists. The stages and requirements for the multilevel analytical activity of the translator, aimed at pragmatic adaptation of the original, are described.

Key words: pragmatic generality, literary work, communicative, intention.

АКТИВИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Марина Константиновна Шлангман
Мусийчук Екатерина Максимовна
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос обучения иностранному языку, организованному на базе компьютерных телекоммуникаций, позволяющих максимально приблизить процесс обучения к будущей профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интерактивность, инновационные технологии, профессионально-ориентированные компьютерные программы.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-57

Как известно, XXI век – это век высоких информационных технологий во всех сферах деятельности человека, в том числе и в обучении в вузах. Дистанционное обучение в целом, включая отрасль иностранного языка, организованное на базе компьютерных телекоммуникаций, становится очень популярной формой обучения. Эффективность любого вида дистанционного обучения зависит от нескольких факторов, среди которых главным образом выступает эффективное взаимодействие между преподавателем и обучающимся. Интерактивность является ключевым словом при организации дистанционного обучения на различных уровнях взаимодействия между преподавателем и студентом, студентом внутри учебной группы, учащимся и учебным материалом [2].

Обучение на основе инновационных технологий обеспечивает эффективную оперативную обратную связь, заложенную как в самом учебном материале, так и в виде непосредственной обратной связи с преподавателем, по сети, возможность общения в сети с партнером.

Успешность и качество дистанционного обучения в большей мере зависят от организации и методического качества используемых материалов, а также

мастерства педагогов, участвующих в этом процессе. Например, технологические возможности Интернета позволяет создавать реальную языковую среду для изучения иностранного языка. Эта среда создается благодаря возможности реального общения с носителем языка в отсроченном режиме времени, или реального времени. Кроме того, это доступ к новым ресурсам, возможность навигации в сети с помощью мощных поисковых систем. Все эти уникальные возможности создают условия для организации современного учебного процесса, как в очной, так и в дистанционной формах обучения.

В настоящее время происходит поиск путей интенсификации процесса обучения, основанных на современном понимании целей и содержания образования с использование информационных технологий, включая глобальную систему Интернет. Традиционная методика обучения в вузе, предполагающая проведение практических и семинарских и лекционных занятий, все чаще оказывается малоэффективной при подготовке специалистов неязыковых факультетов. Многие ученые приходят к выводу, что материал преподавания должен быть в рамках определенной специальности.

Услуги Интернет можно разделить на две категории:

- интерактивные (электронная почта, офлайн-конференция, аудио-видеоконференция);

- поисковый (каталоги, поисковые системы).

В системе языкового образования, с одной стороны, сеть Интернет наполнена различной негативной информацией (негатив нравственного, духовного, культурного развития личности), с другой стороны возможности сети для целей образования и развития личности поистине уникален. Разобраться в информационном потоке, как в сети, так и в средствах массовой информации может помочь только умение оценить эту информацию, проанализировать ее. Опираясь на конкретные факты, собственный опыт и опыт авторитетных источников [1].

Актуальные потребности современного развития общества поставили перед профессиональным образованием ряд задач, которые связаны с преобразованием системы подготовки специалистов. В качестве приоритетной цели определена подготовка квалифицированного работника, компетентного, ответственного, свободного владеющего своей профессией, а также стремящегося к профессиональному росту.

Достижение этой цели невозможно без интенсификации учебного процесса. Одним из решений данной проблемы может стать внедрение технологий, использования различных средств обучения, включая учебные видеоматериалы, программы, мультимедийной программы и Интернет-ресурсы. Все современные инновационные технологии находят широкое применение в преподавании иностранного языка [3].

Мультимедийные программы позволяют использовать текст, видео, звук, графику, записывать собственную речь и сравнивать ее с образцом, добиваясь его максимальной идентичности. Такое воздействие на каналы восприятия информации, мотивирует процесс обучения и максимально повышает его эффективность. Особенно актуальны вышеназванные возможности для преподавания иностранных языков в условиях отсутствия естественных условий общения, то есть языковой среды.

Для большинства студентов в настоящее время аудиторные занятия по иностранному языку являются единственной квазеязыковой средой, в которой они могут приобрести опыт иноязычного общения. С этой точки зрения виртуальная среда создает дополнительные возможности для расширения и углубления данного опыта, для овладения разнообразными аспектами иноязычной деятельности. Образовательный рынок на сегодняшний день предлагает множество различных компьютерных программ, направленных на обучение иноязычной речи. При ближайшем рассмотрении этих мультимедийных продуктов очевидно, что в их основе лежит не профессионально ориентированный пласт языка, а язык бытового общения. В то же время, при подготовке специалистов основу учебной программы

«Иностранный язык» составляет профессионально ориентированный язык. Таким образом, преподаватели и студенты неязыковых вузов могут лишь частично использовать в своей практической деятельности готовый программный продукт. А это ведет, в свою очередь, к необходимости создания собственных обучающих, тренировочных, и контролирующих языковых программ, в рамках определенной неязыковой специальности.

Итак, профессионально ориентированные компьютерные программы позволяют развить самостоятельный, творческий, осознанный подход к обучению, возможность эффективно сочетать различные формы представления информации и реализовывать основные дидактические методы, которые используются на занятиях по иностранному языку, разработать информационное пространство [5].

Уже доказано, что компьютер позволяет повысить эффективность работы при формировании навыков обучающего чтения профессионально ориентированных текстов. При этом компьютер не может заменить книгу. Электронная версия книги включает не просто печатный материал, а снабжена системой ключей-пояснений, призванных снять лексические и грамматические трудности, с которыми может столкнуться студент при работе с данным текстом. Самостоятельная работа над текстом по предложенной модели способствует глубокому усвоению материала и его широкому использованию в последующей иноязычной речевой деятельности. Например, итоговый тест проверяет уровень понимания прочитанного. Он включает в себя задания по множественному выбору, по определению правильного-неправильного утверждения по упорядочению предложенных утверждений на основе материалов текста и т.д.

Оценить работу студента над текстом с помощью компьютера можно по следующим критериям: время на прочтение текста, количества обращений к ключам, результаты текста. Полученные объективные данные позволяют преподавателю скорректировать аудиторную работу с учетом индивидуальных особенностей студента [4].

Мультимедийные программы не ограничиваются только работой с текстом. Полнозначное место в иноязычной подготовке студента неязыкового вуза отводится таким тренировочным программам, которые позволяют довести до автоматизма употребление конкретных ключевых клише, активных терминов, грамматических явлений в процессе общения на иностранном языке. Промежуточные и контрольные тесты весьма эффективны, их результаты отражают уровень сформированности лексических и грамматических навыков и готовности каждого студента к общению. Одним из важных инновационных средств обучения профессионально ориентированному иностранному языку является Интернет – сеть, представляющая собой распределенный виртуальный фонд знаний всего человечества и обеспечивающий возможность интерактивного доступа, интерактивных связей, включение видео, аудио фрагментов, анимации, трехмерной графики [6].

В данной статье перечислены некоторые возможности, представляемые современными информационными технологиями. Очевидно, что они позволяют максимально приблизить процесс обучения к будущей профессиональной деятельности студентов, активно использовать исследовательские, поисковые, дискуссионные методы, методы проектов, которые помогают актуализировать обучение и мотивировать студентов на успешное изучение иностранного языка в вузе.

Список литературы

1. Борисова Н. Я. Сопровождение инновационной деятельности педагогов. Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование», 2010. – № 8. – С. 16-21.

2. Новикова Г. П. Инновационная деятельность – важнейшее условие профессионально – личностного развития педагога // Педагогическое образование и наука. – 2015. – №7. – С. 14-28.

3. Павлова И. П. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: что есть что? // Вестн. Моск.гос. лингвист. ун-та; вып.12 (698). Сер. Педагогические науки. – 2014. – С. 44-62.

4. Палагутина М. А., Серповская И. С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 153-159.

5. Топоркова О. В., Евтушенко О. А. Использование мультимедиатехнологий в преподавании иностранного языка в вузе // Известия ВолгГТУ. Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе». Вып. 10. – 2013. – № 13 (116). – С. 132-137.

6. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

INCREASING THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT NON-LANGUAGE FACULTIES

Marina K. Shlangman
Ekaterina M. Musyichuk
Magadan, Russia

Abstract. This article deals with the issue of teaching a foreign language, organized on the basis of computer telecommunications, which make it possible to bring the learning process as close as possible to the future professional activity of students.

Key words: distance learning, interactivity, innovative technologies, professionally-oriented computer programs.

THE SHAPE OF WAR TO COME: HOW THE GERMAN HIGH COMMAND PREPARED FOR THE POST-WAR IMAGE OF THE FIRST WORLD WAR

Thomas F. Schneider
Osnabrück, Germany

ГРЯДУЩАЯ ВОЙНА: КАК ГЕРМАНСКОЕ ВЕРХОВНОЕ КОМАНДОВАНИЕ ГОТОВИЛО ПОСЛЕВОЕННЫЙ ОБРАЗ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Томас Ф. Шнайдер
Оснабрюк, Германия

Аннотация. В 2018 году, практически сразу после поражения Германии в Первой мировой войне Германское верховное командование инициировало публикацию пропагандистской серии «Великая война». Данный проект имел цель повлиять на послевоенное обсуждение причин проигрыша, для чего подбирались соответствующие публикации, предлагающие положительный образ Германии в войне.

Ключевые слова: Первая мировая война, литература о Первой мировой войне, пропаганда.

DOI: 10.12731/978-5-907208-43-8-2020-58

When in January 1917 the Bild- und Filmamt (BUFA) was founded, the German High Command finally succeeded in monopolizing information and publishing on the Great War in the German Kaiserreich. Together with the Berlin »Kriegspresseamt« (Albes 2003), the High Command controlled written as well as visual reports on that war. (Brandt, 2003) From now on, no articles, books, reports, photographies or movies could be independently published. But what about general surveys and, with a special focus, the post-war image of that fighting? Within the strategy of monopolizing German war reporting, the High Command also concentrated on a long-lasting, enduring and effective interpretation of the events of that War and its shape in general.

From April 1918 the German High Command published the series *Der große Krieg in Einzeldarstellungen* (»The Great War in monographs«) at the Oldenburg Gerhard Stalling publishing house. (Schneider, Heinemann et al., 2008) These publications explicitly addressed the broad public and not experts in military history, the books never exceeded 150 pages, included maps of the theatres in question but never illustrations.

This project already started in autumn 1917, as a foreword indicates, which was published in every volume of the series and which was dated on this period:

> […] darum hat der Generalstab des Feldheeres sich entschlossen, eine Reihe von Einzelschriften zur Veröffentlichung zuzulassen, in denen dem deutschen Volke von dem Verlaufe der wichtigsten Kampfhandlungen im jetzigen gewaltigen Völkerringen Kenntnis gegeben wird. (Generalstab des Feldheeres, 1918)

And with exhilarant openness the foreword indicates the monopolizing attempt, because if the High Command would not publish this representation of »main events« of the war, it

> würde der Bildung von Gerüchten und Legenden Vorschub leisten, die sich in den Gemütern des Volkes leicht festsetzen, so daß es schwer, wenn nicht unmöglich ist, später Klarheit zu schaffen. (Generalstab des Feldheeres, 1918)

It is obvious that the German High Command was afraid of alternative interpretations of the war, which could sustain in German collective memory. With the series *Der große Krieg in Einzeldarstellungen* the fighting for the interpretive dominance of the Great War had started. (Schneider, 2013)

In autumn 1917 the High Command mandated officers who were involved in the theatres in question to write their representations of the battles. This is indicated

by the author Walter Flex, (Wagener, 2003) who reported about *Die russische Frühjahrsoffensive 1916*. (Flex, 1919) He died on October 16, 1917, on the Eastern Front in Estonia but managed to conclude his report before, which was then published in 1919. The mandates did not pre-form the final texts which then were published from April 1918 to October 1919. But the schedule of the complete series was already fixed in autumn 1917. In every book of the series the complete schedule is printed. It first consisted of 33 volumes, in late 1918 exceeded to 39. Thus the series should cover events of the years 1914–1916 with the exception of volume 39, describing *Die Befreiung von Livland und Estland (18. Februar bis 5. März 1918)* with a clear anti-communist impetus. (Kaupisch, 1919)

Volume 1–16 and 37–38 should cover the Western Front, Volume 17–36 the Eastern Front. All battles were »victorious« for the German army, and the fronts on the Balkans (with the exception of Rumania) were completely excluded as well as the fighting in the Alps, in the colonies or at sea. The series clearly and exclusively focused on the army and the fighting in the East and West in the first three years of that war. More over, those events which later became icons of modern warfare, such as Verdun 1916, Flanders 1917, Somme 1916 are completely missing. In autumn 1917 the German High Command still believed in indoctrinating the German public with a traditional, anti-modern image of warfare.

Remarkably enough, publishing of the series did not stop with the armistice. From April 1918 on (when the failure of the German offensive at the Western Front had become obvious) the series appeared regularly at Gerhard Stalling, starting with the volumes of the Eastern Front. Only in late 1918 the first two volumes of the Western Front were published. (Verlag Gerhard Stalling, 1919) The armistice did not change anything. The foreword was still published in every volume, the pre-formed conservative image of the war's warfare was maintained, as if the armistice had not taken place, and the volumes found their way into public libraries as the official interpretation of the war. All in all, only 14 volumes of the predicted 39 were published, 9 in 1918, 5 in 1919, and 8 after November 11, 1918, in times of the Weimar Republic.

Especially in the volumes which were published in 1919, a slight change in the reporting is indicated and refers to the defeat and its myths. The volume on *Kämpfe in der Champagne (Winter 1914 – Herbst 1915)* closes with a general interpretation of the war: as this:

> Unverrückbar stand die deutsche Mauer. Jedermann da draußen hatte es ja vor Augen, wie furchtbar es war, den Feind im Lande zu haben. Jeder war entschlossen, dies Geschick unter allen Umständen der geliebten Heimat zu ersparen. […]
>
> Aus diesen Wurzeln wuchs das Heldentum empor, das sich sieghaft, übermenschlich dem dröhnenden Ansturm des Feindes entgegenstemmte; jenes Heldentum, an dessen eherner Kraft das wilde Toben zerstob und zerschellte und das mit unvergänglichen Runen in die ehernen Tafeln der Geschichte als siegkündende Namen eingrub. (Kirchbach, 1919)

In respect to the fact, that these sentences were published in early 1919, it becomes obvious, that they are not only referring to the front in the Champagne in 1915 but addressing the defeat in general within the ideology of »im Felde unbesiegt«: inferiority of material, but superiority in »belief« and »volition«, and so on. Still in charge of publishing the series *Der große Krieg in Einzeldarstellungen*, the German High Command as its editor was setting the corner stones of the post-war debate.

Only the Entente could stop the German High Command's efforts. The peace treaty of Versailles also indicated the suspension of the High Command with October 1, 1919. With a new »postscript« in the last published volume of the series – *Die Schlacht bei Mons* –, dated September 20, 1919, High Command and publishing house clearly announced the suspension of the project, but at the same time declared the will for a continuing cooperation:

> Dem Verlage Stalling […] ist zu wünschen, daß es ihm gelingt, die Fortführung der Einzeldarstellungen zu ermöglichen, die von Heldenkämpfen ohnegleichen berichten, in denen die Besten des Volkes Blut und Leben freudig einsetzten! (Der große Generalstab, 1919)

In many respects, that »postscript« was a »foreword« to the post-war debate and activities of the now former members of the High Command. Most of the officers of the High Command, who were responsible for the series, moved to the Potsdam Reichsarchiv which was founded in 1919, and continued working on shaping the post-war image of the Great War. One of them, George Soldan, in 1919 wrote a memorandum *Die Geschichtsschreibung des Weltkrieges. Eine nationale Aufgabe* and indicated the sustainable attempts of the Reichsarchiv's future work:

> Es wird die Zeit kommen, in der ganz von selber die Erinnerung hochsteigt an das große Erleben da draußen. Liebevoll und stolz wird der Blick wieder an dem eisernen Kreuze haften und gerne werden die Gedanken bei dem Schönen und Erhabenen [verweilen], das der Krieg reichlich neben den schneller dem Gedächtnis entschwindenden Schattenseiten geboten hat. (Soldan, 1919; Pöhlmann, 2003)

The national task of war history reporting was »ein zusammengebrochenes Volk aufzurichten, ihm den Glauben an sich wiederzugeben« and »aus gemeinsam ertragenem Glück und Unglück deutschnationales Empfinden erwachsen zu lassen«. (Soldan, 1919)

Already in 1921 the Reichsarchiv began publishing an new publication series titled *Schlachten des Weltkrieges* – at the same publishing house: Gerhard Stalling in Oldenburg. (Pöhlmann, 2003) The series' attempt was closely bined to that of *Der große Krieg in Einzeldarstellungen.* The *Schlachten des Weltkrieges*, should also »inneren Zusammenhang der gewaltigen Geschehnisse vorführen«, in ordert o honor

the sacrifice and the will for sacrifice oft he combattants and the homefont, and mainly with the attempt to »den gefallenen Helden des Krieges das Denkmal zu setzen, das sie verdienen.« (Mertz von Quirlingen, 1921)

From 1925 on, a second edition of the *Schlachten* appeared at Gerhard Stalling's and more explicitly combined it to a future, a second European war, which should revise the results of the First World War: »[…] damit hier für kommende Geschlechter ein historisch getreues und möglichst vollkommenes Bild von der Größe und Härte unseres Verzweiflungskampfes entstehen kann.« (Mertz von Quirlingen, 1925) Thus, the »Verzweiflungskampf« lingered on, and was not finished, but should be carried on in the presence and future. (Köppen, 2015)

The Reichsarchiv and Gerhard Stalling also monopolized war reporting even in the Weimar Republic. Histories of military units in the Great War, for example, needed the Reichsarchiv's approval, assistance and cooperation before publication. Hundreds of books, leaflets, periodicals, photo books of the Weimar Republic, which were written, edited, supported or published by the Reichsarchiv, shaped an image of the First World War which focused on the Western Front, justified the war as a preventive war, changed the defeat into a »victory«, and announced the former German soldier of the Western Front as part of an elite of leaders in a future war inevitably to come. Today's image of the Great War in Germany heavily depends on the constraints and guidelines given in these publications of the Reichsarchiv, but that is another story.

To conclude: The German High Command clearly succeeded in their attempt to shape the post-war image of the Great War. They started this attempt in autumn 1917, conducted it in 1918 and continued their efforts without any interruption into the post-war era. And the publication series *Der große Krieg in Einzeldarstellungen* was the starting point.

References

1. Alber, Jens. »Kriegspresseamt«. In Gerhard Hirschfeld, Gerd Krumeich, Irina Renz (eds.)· *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*. Paderborn et al.: Schöningh, 2003, 656.

2. Brandt, Susanne. »Bild- und Filmamt (BUFA)« Gerhard Hirschfeld, Gerd Krumeich, Irina Renz (eds.). *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*. Paderborn et al.: Schöningh, 2003, 387.

3. Der große Generalstab. »Nachwort«. Ernst Zurborn. *Die Schlacht bei Mons*. Oldenburg: Gerhard Stalling, 1919 (Der große Krieg in Einzeldarstellungen 5), [4]–[5].

4. Flex, Walter. *Die russische Frühjahrsoffensive 1916*. Oldenburg: Gerhard Stalling, 1919 (Der große Krieg in Einzeldarstellungen 31).

5. Generalstab des Feldheeres. »[Vorwort]«. In Marschall von Bieberstein. *Lüttich–Namur*. Oldenburg: Gerhard Stalling, 1918 (Der große Krieg in Einzeldarstellungen 1), [5].

6. Kaupisch, Hugo. *Die Befreiung von Livland und Estland (18. Februar bis 5. März 1918)*. Oldenburg: Gerhard Stalling, 1919 (Der große Krieg in Einzeldarstellungen 39).

7. Kirchbach, Arndt von. *Kämpfe in der Champagne. (Winter 1914 – Herbst 1915)*. Oldenburg: Gerhard Stalling, 1919 (Der große Krieg in Einzeldarstellungen 11), 120–121.

8. Köppen, Manuel. »Werner Beumelburg und die Schlachten des Weltkrieges. Schreibkonzepte eines Erfolgsautors zwischen Historiografie und Fiktion«. In Christian Meierhofer, Jens Wörner (eds.). *Materialschlachten. Der Erste Weltkrieg und seine Darstellungsressourcen in Literatur, Publizistik und populären Medien 1899–1929*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015 (Schriften des Erich Maria Remarque-Archivs 30), 267–292.

9. Mertz von Quirnlingen. »Vorwort«. In Erich von Tschischwitz. *Antwerpen 1914*. Oldenburg: Gerhard Stalling, 1921 (Schlachten des Weltkrieges 1), 5.

10. Mertz von Quirnlingen. »Vorwort des Reichsarchivs zur 2. Auflage«. In Werner Beumelburg. *Douaumont*. Oldenburg: Gerhard Stalling, 1925 (Schlachten des Weltkrieges NF 1), S. [5] –[6].

11. Pöhlmann, Markus. »›Das große Erlebnis da draußen‹. Die Reihe *Schlachten des Weltkrieges* (1921–1930)«. In Thomas F. Schneider, Hans Wagener (eds.), *Von Richthofen bis Remarque. Deutschsprachige Prosa zum I. Weltkrieg*. Amsterdam, New York: Rodopi, 2003 (Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 53), 113–132.

12. Schneider, Thomas F., Julia Heinemann, Frank Hischer, Johanna Kuhlmann, Peter Puls. *Die Autoren und Bücher der deutschsprachigen Literatur zum Ersten Weltkrieg 1914–1939. Ein bio-bibliographisches Handbuch*. Göttingen: v&r unipress, 2008, 134.

13. Schneider, Thomas F. »›In Russland. Da ist ja kein Krieg mehr‹. Vom Verschwinden der Ostfront aus dem deutschen kulturellen Gedächtnis«. In Bernhard Bachinger, Wolfgang Dornik (eds.). *Jenseits des Schützengrabens. Der Erste Weltkrieg im Osten: Erfahrung – Wahrnehmung – Kontext*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 2013 (Veröffentlichungen des Ludwig Boltzmann-Instituts für Kriegsfolgen-Forschung 14), 437–450.

14. Soldan, George: *Die deutsche Geschichtsschreibung. Eine nationale Aufgabe.* Manuskript, o. D. [1919]; Bundesarchiv Abt. Berlin, R 1506, Nr. 41, Bl. 49–90, hier Bl. 64.

15. Verlag Gerhard Stalling. *An unsere Leser!* Leaflet for Walter Flex, *Die russische Frühjahrsoffensive*, April 1919.

16. Wagener, Hans. »Wandervogel und Flammenengel. Walter Flex: *Der Wanderer zwischen beiden Welten. Ein Kriegserlebnis* (1916)«. In Thomas F. Schneider, Hans Wagener (eds.), *Von Richthofen bis Remarque. Deutschsprachige Prosa zum I. Weltkrieg*. Amsterdam, New York: Rodopi, 2003 (Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 53), 17–30.

Abstract. Already in spring / summer 2018, the German OHL began to publish the series The Great War in individual representations. This initiated two developments that were to continue into the post-war period. On the one hand, the continuous collaboration with the Oldenburg publisher Gerhard Stalling, on the other hand, the efforts of the OHL to influence the post-war discussion about the historical event in view of the foreseeable defeat with corresponding publications outlining the historical image of the First World War.
Keywords: First World War, German High Command Publications, World War I Literature.

Состав оргкомитета

Председатель:

Корсун Роман Петрович, кандидат педагогических наук, доцент, ректор Северо-Восточного государственного университета.

Сопредседатели:

Леонова Ольга Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе СВГУ,

Нарбут Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета, проректор по развитию международной деятельности.

Заместитель председателя:

Крашенинников Андрей Евгеньевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой зарубежной филологии.

Ученый секретарь:

Шлангман Марина Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры зарубежной филологии.

Технический секретарь:

Окружко Юлия Евгеньевна, заведующая кабинетом иностранных языков кафедры зарубежной филологии.

Члены оргкомитета:

Арустамян Карине Смбатовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Ванадзорского государственного университета им. О. Туманяна (Ванадзор, Республика Армения);

Вей Хэйши, директор Центра изучения иностранных языков Хэйлунцзянского института иностранных языков (Харбин, КНР);

Гусейнова Иннара Алиевна, доктор филологических наук, доцент, проректор по проектной деятельности и молодёжной политике Московского государственного лингвистического университета;

Крашенинников Евгений Евгеньевич, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Института системных проектов Московского городского педагогического университета;

Прошина Зоя Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории преподавания иностранных языков Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова;

Соловьёв Александр Васильевич, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры культурологии Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина;

Герасименко Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры зарубежной филологии;

Карева Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры зарубежной филологии;

Семёнов Алексей Иванович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской филологии и журналистики;

Шерстнева Екатерина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры зарубежной филологии;

Судаков Андрей Владимирович, начальник учебно-научного центра информационных технологий.

Авторы

Thomas F. Schneider, Deutschland, Osnabrück, Remarque-Zentrum

Абросимова Ольга Николаевна, Россия, г. Новосибирск, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

Акиба Дайсукэ, Япония, г. Сидзуока, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Андреев Дмитрий Андреевич, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Апевалова Мария Сергеевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Аятгинина Евгения Дмитриевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Балобанова Анжелика Германовна, Россия, г. Новосибирск, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

Баюкова Надежда Олеговна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Баюкова София Денисовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Беляков Дмитрий Александрович, Россия, г. Москва, Московский государственный лингвистический университет

Брум Эдуард Дмитриевич, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Вдовичев Алексей Владимирович, Республика Беларусь, г. Минск, Минский государственный лингвистический университет

Великода Татьяна Николаевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Волкова Александра Борисовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Воробьева Ирина Игоревна, Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет

Гайфулина Елена Нургаевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Гарипов Арсений Алексеевич, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Герасименко Ирина Владимировна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Глазырин Михаил Витальевич, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Горбунова Татьяна Андреевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Гржибовская Вера Витальевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Гуменник Татьяна Дмитриевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Епанчинцев Роман Вячеславович, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Загорулько Любовь Петровна, Россия, г. Новосибирск, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

Закутько Евгения Вадимовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Зиннурова Эндже Ильнуровна, Россия, Казань, Казанский федеральный университет

Калимулин Сергей Михайлович, Россия, г. Новосибирск, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

Камолов Муроджон Махмадзулунович, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Капаева Анжелика Евгеньевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Карева Людмила Александровна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Ковынева Елена Александровна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Коломеец Татьяна Александровна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Колосов Денис Дмитриевич, Россия, г. Иваново, Ивановский государственный университет

Крашенинников Андрей Евгеньевич, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Крашенинников Евгений Евгеньевич, Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет

Кузнецова Евгения Игоревна, Россия, г. Калининград, Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Кульшан Екатерина Дмитриевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Ли Хайся, Китай, г. Муданьцзян, Муданьцзянский педагогический университет / Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Лысенкова Елена Леонидовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Магерамова Юлия Юрьевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Мамажусупова Акмолмол Арыновна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Марсенич Зорка Живковна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Михалёва Валентина Владимировна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Мусийчук Екатерина Максимовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Нарбут Елена Владимировна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Пахомова Софья Сергеевна Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Пинковский Виталий Иванович, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Полещук Виктория Владимировна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Пономарчук Сергей Николаевич, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Рудомётова Лилия Тарасовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Семенов Алексей Иванович, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Скибицкая Людмила Васильевна, Республика Беларусь, г. Брест, Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

Склейнис Галина Альфредовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Соколянская Наталья Николаевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Соколянский Александр Анатольевич, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Соловьёв Александр Васильевич, Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина

Стеценко Евгения Юрьевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Стрекалова Леся Валерьевна, Россия, г. Магадан, гимназия № 24

Сургутский Виктор Владиславович, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Сущик Анастасия Андреевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Сычёва Анастасия Валерьевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Телегуз Анна Алексеевна, Россия, г. Новосибирск, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

Титова Анастасия Максимовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Фёдоров Виталий Викторович, Россия, г. Петропавловск-Камчатский, Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга

Фокина Мария Сергеевна, Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Харитонова Елена Вячеславовна, Россия, г. Калининград, Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Химченко Светлана Леонидовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Хрущева Татьяна Валерьевна, Россия, г. Хабаровск, Тихоокеанский государственный университет

Цветков Юрий Леонидович, Россия, г. Иваново, Ивановский государственный университет

Чос Елена Андреевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Шатрова Анастасия Владленовна, Россия, г. Хабаровск, Тихоокеанский государственный университет

Шепилева Ольга Евгеньевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Шерстнёва Екатерина Сергеевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Шишова Евгения Олеговна, Россия, Казань, Казанский федеральный университет

Шлангман Марина Константиновна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ, ПЕРЕВОДА И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

г. Магадан, 15 октября 2020 г.

Доступ к сборнику – свободный.

Режим доступа: http://nkras.ru/arhiv/2021/problems_of_philology.pdf

Сборник содержится в едином файле PDF.

Дата выхода в свет 15.01.2021.
Свободная цена. Заказ 1501/2021.

По вопросам приобретения и издания литературы обращаться по адресу:
Издательство «Научно-инновационный центр»
ул. 9 Мая, 5/192, г. Красноярск, 660127 Россия
тел. +7 (923) 358-10-20
Электронная почта: monography@nkras.ru
Дополнительная информация на сайте: www.nkras.ru

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ

- FAVOURITE
- ATTRACTIVE
- CREATIVE