



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, 20 октября 2023 г.

КАФЕДРА ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ

Красноярск, 2024



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, 20 октября 2023 г.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ**

Красноярск, 2024

УДК 81'33:371.39
ББК 81.1:74.047я431
П78

Рецензент:

Лариса Борисовна Гацалова, доктор филологических наук,
профессор кафедры педагогического образования
Северо-Осетинского государственного университета
имени Коста Левановича Хетагурова

П78 **Проблемы филологии, перевода и методики преподавания в свете межкультурной коммуникации:** сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Магадан, 20 октября 2023 г.). [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2024. – 390 с. – Режим доступа: <http://nkras.ru/arhiv/2024/PHTTM2023.pdf> – Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer и др.; Acrobat Reader 3.0 или старше.

ISBN 978-5-907608-32-0

DOI: 10.12731/978-5-907608-32-0

В сборнике опубликованы материалы состоявшейся 20 октября 2023 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.

ISBN 978-5-907608-32-0

© Коллектив авторов, 2024

© Северо-Восточный

государственный университет, 2024

© Научно-инновационный центр, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Организационный комитет	6
Боднарюк О. П., Рудомётова Л. Т. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	7
Веденева А. Ю., Беляков Д. А. ШЕКСПИРОВСКИЙ ВОПРОС: К ПРОБЛЕМЕ РАЗНООБРАЗИЯ ПОДХОДОВ К РЕШЕНИЮ	16
Ведерников Р. Д., Харитонов Е. В. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ИМПЛИЦИТНОГО СМЫСЛА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЁН В ПЕРЕВОДЕ	24
Волкотруб Б. М., Акиба Д. ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК: РОЛЬ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПУТИ К АВТОНОМИИ, НА ПРИМЕРЕ КИОТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	35
Герасименко И. В. ВОЕННЫЕ ТЕРМИНЫ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ «RANGER HANDBOOK»)	45
Дёмин М. С. ЛИНГВОКУЛЬТУРА ОРФИЗМА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	51
Денисова Т. М., Эдилян Э. В. ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	65
Евсюкова О. Н. ТОПОНИМЫ МАГАДАНА КАК ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР	72
Завьялова В. Л., Запорожская Н. М., Меняйлова А. А. ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	80
Капаева А. Е., Арцыбашева А. О. РОЛЬ И МЕСТО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	88
Капаева А. Е., Захарова А. О. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	96
Капаева А. Е., Ким И. А. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	103
Капаева А. Е., Крамаренко К. Л. ПОТЕНЦИАЛ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	109
Капаева А. Е., Савченко А. А. ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ КОНТРОЛЯ ЗА УСВОЕНИЕМ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ	116
Карева Л. А., Баюкова С. Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЛЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ	122
Клундук С. С., Романенко И. В. ПРОБЛЕМНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ АВТОРСКОГО ДИСКУРСА ПЕЧАТНЫХ СМИ БРЕСТЧИНЫ	135
Ковальчук О. Н. ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	145

Ковынева Е. А. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ.....	153
Кондратьева Н. В. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТАЛОНОВ КРАСОТЫ В КОМПАРАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА.....	158
Крашенинников Е. Е. ПРОБЛЕМА РАЗВИВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДЕТСКИХ ПЛОЩАДОК: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....	166
Ли Х. УСЛОВИЯ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИТАЙСКОЙ КЛАССНОЙ КОМНАТЫ.....	181
Линчевский В. В., Крашенинников А. Е. ОТРАЖЕНИЕ РАЗОЧАРОВАНИЯ И ПЕССИМИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ Т. С. ЭЛИОТА.....	187
Машкевич Е. Ю., Шерстнёва Е. С. AI И ПЕРСПЕКТИВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА.....	193
Нарбут Е. В., Ганеева А. А. СВОЕОБРАЗИЕ СТИХОТВОРНОЙ ФОРМЫ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ Э. М. РЕМАРКА.....	201
Нарбут Е. В., Михалёва В. В. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	207
Павлова Д. С., Крашенинников А. Е. РЕЦЕПЦИЯ ТЕЛЕВИЗИОННОГО СЕРИАЛА "THE MENTALIST" В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ КУЛЬТУРАХ	216
Петрова А. В. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ ЮВЕЛИРНОЙ СФЕРЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	223
Пинковский В. И. СТИХОТВОРЕНИЕ А. ТАСТЮ «LESFEUILLESDESAULE»: ПОДВОДКА К ПЕРЕВОДУ В АСПЕКТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОЭТИКИ.....	229
Полецук В. В. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА В СВЕРХКОРОТКИХ РАССКАЗАХ СИНЪИТИ ХОСИ.....	237
Полицук М. А., Пономарчук С. Н. НАРЕЧИЯ СТЕПЕНИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	247
Рудомётова Л. Т. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	253
Семенов А. И., Тхор В. А. ИГРА «ЛАБИРИНТ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	263
Семенов А. И., Шляхова А. В. ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ «КРЕСТИКИ-НОЛИКИ».....	269
Семенова Е. А., Крашенинников А. Е. ТЕМАТИКА И СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОК-МУЗЫКИ В КНР.....	275
Скибицкая Л. В. ДИСКУРС ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОЙ БЕЛОРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	282
Склеинис Г. А. МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИСТОКИ НИГИЛИСТИЧЕСКОГО МИРОПОНИМАНИЯ. РУССКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И НИГИЛИЗМ.....	291
Соболева С. М. СМЕШАННЫЕ ГРУППЫ РУССКОГОВОРЯЩИХ И ИСПАНОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ КАК АКАДЕМИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ФОНЕТИКИ.....	301
Соколянская Н. Н. ИТАЛЬЯНСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	307
Соловьев А. В. КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ И ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ.....	316
Сычёва А. В. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ИНФОРМАТИВНОГО ПЕРЕВОДА.....	323
Федоров В. В. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ.....	330
Филиппова И. Н. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КИНОРЕЦЕПЦИЯ ДЕТЕКТИВОВ А. КРИСТИ.....	336

Химченко С. Л. РЕСУРСЫ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЕКТА «НЕМЕЦКИЙ В ПОРТФЕЛЕ» В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАОУ «ГИМНАЗИЯ № 13 ИМЕНИ ГЕРОЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ИВАНА КАБАНОВА».....	346
Цветков Ю. Л., Алешина Д. М. ПОВЕСТВУЕМЫЙ И ИЗОБРАЖЕННЫЙ МИРЫ В НОВЕЛЛЕ СТЕФАНА ЦВЕЙГА «ЛЕПОРЕЛЛА».....	354
Шепилева О. Е. ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО КРАЙНЕГО СЕВЕРО-ВОСТОКА РОССИИ В «БУКВАРЕ ДЛЯ СЕВЕРНЫХ НАРОДНОСТЕЙ» (1927).....	365
Шлангман М. К. ПОСТРОЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	371
Щептева В. Э., Крашенинников А. Е. К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ.....	378
Авторы.....	385

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ

Председатель:

Нарбут Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, директор педагогического института, проректор по научной работе.

Заместитель председателя:

Крашенинников Андрей Евгеньевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой зарубежной филологии.

Ученый секретарь:

Сычёва Анастасия Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной филологии.

Технический секретарь:

Окружко Юлия Евгеньевна, заведующая кабинетом иностранных языков кафедры зарубежной филологии.

Члены оргкомитета:

Гусейнова Иннара Алиевна, доктор филологических наук, доцент, проректор по молодёжной политике и воспитательной работе Московского государственного лингвистического университета;

Ли Хайся, преподаватель китайского языка Муданьцзянского педагогического университета (Китайская Народная Республика);

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;

Скибицкая Людмила Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русской литературы и журналистики Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина (Брест, Республика Беларусь);

Соловьёв Александр Васильевич, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры культурологии Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина;

Пинковский Виталий Иванович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской филологии и журналистики;

Семенов Алексей Иванович, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русской филологии и журналистики;

Судаков Андрей Владимирович, руководитель группы эксплуатации и сопровождения IT-центра.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Олеся Петровна Боднарюк
Лилия Тарасовна Рудомётова
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются подходы к анализу и методике обучению перевода. Определена актуальность тематики исследования. Дано определение понятию перевод. Проведён анализ параметров типологизации переводов. Рассмотрена классификация наиболее распространённых переводческих ошибок.

Ключевые слова: перевод, методика обучения переводу, языковое посредничество, типологизация перевода, переводческие ошибки

Вопрос формирования переводческой компетенции будущего специалиста в современном мультикультурном мире становится всё более актуальным. Исследователи полагают, что перевод будет приобретать всё большую значимость и сохранит свою основополагающую роль в равновесии человеческой коммуникации. Объем переводческой работы растёт быстрыми темпами. Вопросами о том, как необходимо переводить и о том, как учить переводить, учёные занимаются уже давно.

Обучение переводу – сложный и комплексный процесс. Это связано с тем, что такой вид речевой деятельности, как перевод, находясь на стыке разных культур, языковых и ассоциативно-понятийных систем, разворачиваясь между двумя и более представителями разных лингвокультур, имеет ряд принципиальных характеристик.

Подходы к анализу перевода и его основных составляющих лежат в основе выбора стратегии обучения азам перевода, определения в качестве методико-деятельностных ориентиров соответствующей группы переводческих

компетенций и их составляющих, формирование которых позволит выполнить задачи подготовки будущего специалиста.

В рамках данной статьи под переводческой компетенцией понимается определённый набор знаний, владение которыми позволяет выстроить своеобразный алгоритм работы в рамках переводческой деятельности.

Перевод, в первую очередь, следует рассматривать как вид речевой деятельности в билингвальной среде, в которой переводчик является непосредственным языковым посредником между двумя коммуникантами, мотивированными на общение и обладающими навыками перевода. Переводческая деятельность не может быть спонтанной. Мотивационный источник для осуществления переводческой деятельности находится, как правило, вне переводчика. Потребность в переводе определяется социальным заказом на данного рода деятельность в условиях, когда коммуниканты не обладают билингвальной сущностью в пределах соответствующей языковой пары или когда в условиях той или иной ситуации имеющаяся билингвальная сущность коммуникантов или одного из них не может быть применена.

Вопрос перевода является актуальным в настоящее время. Учёные, исследующие проблемы и вопросы методики обучения переводу анализируя недостатки существующих методик обучения переводу, разрабатывают новые подходы и рекомендации по их совершенствованию. Рассмотрим некоторые подходы.

В. Н. Комиссаров считает главной задачей обучения переводу не усвоение каких-то норм, правил, которые переводчик мог бы автоматически применять во всех случаях, а овладение принципами, методами и приемами перевода, и умение их выбирать и применять по-разному в конкретных условиях, к разным текстам и для разных целей. Так, учёный акцентирует внимание на предназначении преподавателя – учить будущего специалиста мыслить «по-переводчески», идти по тому пути, по которому идет опытный профессиональный переводчик, а для этого необходимо, чтобы обучающийся воспринимал принимаемые решения как свои собственные, к которым он

пришёл по внутреннему убеждению, хотя и с помощью, и под руководством преподавателя [3].

Я. И. Рецкер предлагает выстраивать методику обучения переводу на лингвистической основе и применять в обучении будущих переводчиков концентрический метод (метод предполагает рассмотрение темы обучения несколько раз, притом каждый раз на более высоком уровне). В ходе такой работы следует уделять внимание градации трудностей в обучении переводу, т.е. постепенное усложнение заданий, упражнений и текстов для перевода. С точки зрения автора рекомендаций, основное внимание следует обращать не столько на трудности понимания, сколько на трудности выражения мысли подлинника на родном языке; также необходимо применять на всех этапах обучения разнообразные тематические упражнения, рассчитанные на овладение определенными приемами перевода и на преодоление определенных лексических, грамматических и стилистических трудностей перевода; обучение переводу в рамках контрольных письменных работ следует проводить с нарастанием сложности заданий. Также очень важно вести сравнительный анализ переводов, в процессе которых студенты смогут научиться постоянно самостоятельно определять достоинства и недостатки нескольких переводов одного и того же текста. Практика индивидуальных занятий по письменному переводу является также обязательной, так как она способствует формированию быстрейшему творческих способностей будущего специалиста с одной стороны, и служит корректировочным средством преодоления индивидуальных недостатков у обучающихся. Формирование переводческой компетенции будущего специалиста следует осуществлять в рамках индивидуального подхода [6].

По мнению А. Паршина перевод является видом языкового посредничества, который полностью ориентирован на иноязычный оригинал. В такой трактовке перевод представляется как иноязычная форма существования определенного сообщения, содержащегося в оригинале. Автор разработал свою типологию переводов, обобщающую различные стороны подготовки,

выполнения и функционирования перевода. Существует несколько классификаций, однако классификация А. Паршина является наиболее полной, охватывающей все стороны переводческой деятельности [5].

Типологизация переводов по мнению автора классификации осуществляется по следующим параметрам:

1) по соотношению типов языка перевода и языка оригинала: внутриязыковой перевод (диахронический перевод, транспозиция); межъязыковой перевод (бинарный перевод, интерсемиотический перевод, трансмутация);

2) по характеру субъекта переводческой деятельности: перевод, выполненный переводчиком, не являющимся одновременно автором переводимого текста; авторский перевод; авторизованный перевод; машинный перевод; смешанный перевод;

3) по типу переводческой сегментации и способу переработки переводимого материала: поморфемный перевод; пословный перевод; пофразовый перевод; абзацно-фразовый перевод; цельнотекстный перевод;

4) по форме презентации текста перевода и текста оригинала: письменный перевод письменного текста; письменный перевод устного текста; устный перевод устного текста; синхронный перевод; последовательный перевод; односторонний перевод; двусторонний перевод; устный перевод письменного текста;

5) по характеру соответствия текста перевода тексту оригинала: вольный (свободный) перевод; интерпретация; адекватный перевод; аутентичный перевод; заверенный перевод;

6) по жанрово-стилистическим особенностям и жанровой принадлежности переводимого материала: научно-технический перевод; общественно-политический перевод; художественный перевод; военный перевод; юридический перевод; бытовой перевод;

7) по полноте и типу передачи смыслового содержания оригинала: полный (сплошной) перевод; неполный перевод; сокращенный перевод;

фрагментарный перевод; аспектный перевод; аннотационный перевод; реферативный перевод;

8) по основным функциям: практический перевод; рабочий (информационный) перевод; консультативный перевод; издательский (печатный) перевод; опубликованный перевод; учебный перевод; экспериментальный перевод; эталонный перевод;

9) по первичности текста оригинала: прямой (первичный, непосредственный) перевод; косвенный (вторичный, непрямой) перевод; обратный перевод (экспериментальный или учебный перевод уже переведенного текста на исходный язык);

10) по типу адекватности: семантико-стилистически адекватный перевод – семантически полный и точный и стилистически эквивалентный перевод, соответствующий функционально-стилистическим нормам языка перевода; прагматически адекватный перевод – перевод, правильно передающий основную коммуникативную функцию оригинала.

В процессе выполнения перевода следует помнить о критериях успешности и неуспешности перевода. Так, среди основных ошибок следует выделить: дословный перевод текста, несоблюдение стиля, игнорирование непереводаемых слов, игнорирование числовых показателей, фактические ошибки.

Существуют разные классификации переводческих ошибок. Наиболее полная, на наш взгляд, является классификация переводческих ошибок, основанная на работах Л. К. Латышева, который выделяет следующие ошибки [4]:

1) Ошибки в трансляции исходного содержания – отклонения от содержания оригинала, различающиеся по степени дезинформирующего воздействия. Такие ошибок достаточно серьезные и связаны с невнимательностью или некомпетентностью переводчика, который не уточнил в словаре сведения, показавшиеся ему непонятными. Приведем пример такой ошибки: «What was it like? I don't know. I must have blacked it out – Как это

было? Не знаю, меня, должно быть, вырубили». В словаре глагол *black out* имеет значения затемнить; замазать текст черной краской. В данном контексте идет разговор о прошлом, которое является черным пятном в памяти второго собеседника, поэтому в данной ситуации лучшим переводом ответной реплики было бы: «Не знаю. Я ничего не помню».

2) Искажения – субъективно обусловленное отклонение содержания перевода от оригинала, иными словами, заблуждение получателя относительно предмета сообщения. Например: «*She was one of the most popular singers in 1990's* – В 1990 году она была одной из самых популярных певиц». Переводчик не обратил внимания на множественное число при обозначении года в оригинале, поэтому в переводе оказалось, что певица была известна лишь в 1990 году. Необходимо перевести следующим образом: «В девяностых она была одной из самых популярных певиц».

3) Неточности – отклонения от содержания оригинала, характеризующиеся меньшей степенью дезинформирующего воздействия. Иначе это можно сформулировать, как опущение или добавление информации, не искажающее полностью содержание оригинала, но требующее уточнения, например: «*You were an economist. Your job was to save money* – Ты был экономистом. Твоя работа заключалась в том, чтобы сохранить деньги». В словаре глагол *save* имеет значения экономить, спасать, копить, сберегать, сохранять. В данном случае речь идет о такой профессии как экономист, поэтому лучше будет перевести следующим образом: «Ты был экономистом. Твоя работа заключалась в том, чтобы экономить деньги».

4) Лексическая ошибка – ошибка, связанная с неправильным использованием основного значения слова, а также нарушение норм сочетаемости слов в языке перевода, например: «*There were a lot of people at the party besides us* – Возле нас на вечеринке было много людей». В данном случае переводчик перепутал *beside* (около, рядом с) и *besides* (помимо, кроме), что неверно сказалось на переводе. Поэтому правильнее будет так: «Помимо нас на вечеринке было много людей».

5) Грамматическая ошибка – нарушение грамматических (в т. ч. синтаксических) норм языка перевода, не приводящее к искажению смысла оригинала: «Kate is more beautiful than Jane – Кейт более красивее Джейн». В русском языке нельзя использовать две формы сравнительной степени одновременно. Правильный перевод звучит так: «Кейт красивее Джейн».

6) Стилистическая ошибка – использование слова или конструкции, не соответствующих той жанровой стилистике разновидности текстов, к которой принадлежит перевод. Например: «Hi, girl, will you go on a date with me – he asked boldly. Get away». Перевод выглядит следующим образом: «Здравствуйте, девушка, не хотели бы вы пойти со мной на свидание? – дерзко спросил он. Нет». Здесь применена неверная стилистическая конструкция. Очевидно, что автор намеренно использует низкий стиль речи, чтобы подчеркнуть характеры молодых людей, а переводчик, в свою очередь, нейтрализует этот эффект. Правильный вариант перевода должен быть таким: «Привет, красотка, пойдешь со мной на свиданку? – дерзко спросил он. Отвали».

7) Орфографическая ошибка – неверное правописание слов языка перевода. Рассмотрим следующий пример: «Why are you leaving? I'm tired – Почему ты уходишь? Я устал». В данном случае пробел (по чему вместо почему) сыграл важную роль в диалоге. И корректным ответом на этот неправильно переведенный вопрос было бы: «По полу».

8) Пунктуационная ошибка – несоблюдение правил пунктуации языка перевода. Известно, что запятые выполняют важную функцию в предложении. Одно и то же предложение с запятой и без нее будет переводиться по-разному. Например: «Let's eat baby – Давай есть малыша» (очевидно, что предложение звучит некорректно). Если же в этом предложении поставить запятую после глагола, мы получим следующий перевод: «Let's eat, baby – Давай есть, малыш».

Таким образом, в ходе формирования переводческой компетенции необходимо уделять особое внимание методике обучения переводу. Специалист, который работает с материалом, должен помнить об основных

правилах перевода, не искажать информацию, которую нужно донести до читателя или пользователя, стать своеобразным посредником передачи информации.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб.: Союз, 2001. – 288 с.
2. Алимов В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: учеб. пособие. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 160 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. – М.: Р. Валент, 2014. – 407 с.
4. Латышев Л. К. Технология перевода. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
5. Паршин А. Теория и практика перевода. – М.: Изд. СГУ, «Русский язык», 2000. – 205 с.
6. Рецкер Я. И. Основные этапы подготовки переводчика (Из опыта преподавателя перевода с английского языка) // Тетради переводчика. – М.: Издательство «Международные отношения», 1967. – С. 63-76.

FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE OF A FUTURE SPECIALIST

Olesya P. Bodnaryuk
Liliya T. Rudometova
Magadan, Russia

Abstract. This article discusses approaches to analysis and methods of teaching translation. The relevance of the research topic is determined. The concept of

translation is defined. An analysis of translation typology parameters was carried out. The classification of the most common translation errors is considered.

Key words: translation, methods of teaching translation, language mediation, translation typology, translation errors

ШЕКСПИРОВСКИЙ ВОПРОС: К ПРОБЛЕМЕ РАЗНООБРАЗИЯ ПОДХОДОВ К РЕШЕНИЮ

Анастасия Юрьевна Веденева
Дмитрий Александрович Беляков
г. Москва, Россия

Аннотация. Настоящая статья посвящена критическому обзору различных методов сопоставительного лингвистического анализа текстов, приписываемых У. Шекспиру, с работами других авторов елизаветинской эпохи – признанных кандидатов на роль авторов произведений У. Шекспира. Результаты исследования демонстрируют потенциал междисциплинарного подхода в решении данной проблемы, а также объективный анализ текстов классика.

Ключевые слова: автороведение, шекспировский вопрос, атрибуция, интертекст, кластерный метод, елизаветинская эпоха

Первые сомнения, является ли Уильям Шакспер – уроженец Стратфорда-на-Эйвоне – автором работ, опубликованных под псевдонимом Уильям Шекспир, возникли еще в XVIII веке. С того времени шекспировский вопрос остается одним из самых широко обсуждаемых в научном сообществе. Однако биографический метод, используемый при исследовании данной проблемы, обращенный только лишь к попытке увязать сомнения в способностях Шакспера и убежденность в том, что другие драматурги Елизаветинской эпохи скорее располагали достаточными знаниями и талантом для написания работ, настолько детально проработанных, талантливо написанных и так точно передающих дух времени, обращенных к человеку, а потому не перестающих быть актуальными, приводит к возникновению все новых споров. В связи с этим уместно рассмотреть лингвистический метод, обращенному к текстам драматурга как объекту анализа и располагающему широким спектром различных подходов к решению проблемы. Данная статья

рассматривает различные методы сопоставительного лингвистического анализа применительно к общим стилистическим особенностям, присущих текстам У. Шекспира и некоторых признанных научным сообществом кандидатов на роль авторов его работ.

Задача данной работы – оценить эффективность методов лингвистического анализа для решения проблемы установления авторства текстов У. Шекспира.

Сотрудничество между драматургами XVII века признано достаточно распространенным явлением. Авторы могли работать над постановкой в паре или объединяться в коллектив. Известно, что пьеса «Томас Мор» была написана целой группой авторов. Уильям Шекспир работал вместе с Генри Четтлом и другими выдающимися драматургами эпохи [1, с. 138]. Это дает основания для изучения и других пьес У. Шекспира, единоличное авторство которых не является однозначным.

Кроме того, пьесы елизаветинской эпохи часто издавались без какого-либо указания на автора. Нередко встречались и случаи, когда имена драматургов сильно искажались. Для многих исследователей это послужило основанием утверждать, что текстов, которые можно было бы с уверенностью приписать У. Шекспиру, и вовсе не существует [4, с. 765].

Лингвокриминалистический анализ текста в целях определения авторства восходит к XIX веку, когда ученые предприняли первые попытки разработать различные методы атрибуции анонимного текста [7, 1998]. Сейчас вопрос атрибуции затрагивается в первую очередь в судебных делах, в частности — когда встает вопрос о плагиате. Любые заимствования из работ У. Шекспира в современных текстах без указания имени автора являются интертекстом, в то время как точное повторение фрагмента текста, принадлежащего малоизвестному автору, может расцениваться как плагиат.

Считается, что тексты Шекспира – это своего рода компиляция различных сюжетов, хотя сам драматург не признавал этого факта [5]. В настоящее время

тексты считаются “интеллектуальной собственностью” [5], поэтому вопрос о плагиате стоит особенно остро.

Говоря о лингвокриминалистическом подходе к решению Шекспировского вопроса, мы имеем в виду сравнительно-сопоставительный анализ текстов, относящихся к корпусу произведений У. Шекспира, а также текстов, принадлежащих любому другому потенциальному кандидату. Тексты, безусловно, анализируются на языке оригинала. Во-первых, переведенный текст не может дать четкого поднимания о лексике, используемой самим автором, по нему можно судить исключительно о стиле переводчика. Во-вторых, в разных языках отличаются и автороведческие методики.

На данный момент существуют различные методы для решения проблемы атрибуции текста.

Служебные слова

Анализ служебных слов – это наиболее объективный и достоверный на данный момент методом анализа, применимый к англоязычным текстам. В частности, исследование с помощью иерархического и неиерархического линейного и кластерного анализа служебных слов, а также биграмм и триграмм некоторых текстов У. Шекспира, Ф. Бэкона, К. Марло, Д. Флетчера и Т. Кида показало, что К. Марло и Д. Флетчер с действительно сотрудничали с У. Шекспиром при работе над некоторыми пьесами, не принадлежащими канону [4, с. 795]. В отдельных случаях целые части текстов драматурга были написаны Марло и Флетчером, так как в них были обнаружены индикаторы, характерные стилистике этих авторов [4, с. 796].

Литературные параллели (интертекст)

Нередко независимые исследователи обращаются к анализу знаменательных частей речи, ища «любимые слова» авторов для установления авторства текста. Использование с использованием метода определения литературных параллелей текстов К. Марло и У. Шекспира показало очевидные интертекстуальные связи в исследованных текстах. Автор работы утверждает,

что такие включения использованы неосознанно, а значит, тексты У. Шекспира были написаны К. Марло [6].

Однако дословное цитирование работ К. Марло скорее указывает на сильное влияние К. Марло на творчество У. Шекспира или же на тот факт, что авторы сотрудничали при написании некоторых работ.

Изменение авторского стиля на лексическом уровне может говорить только об осознанной имитации письменной речи другого человека [2, с. 71]. Это означает, что представленное выше исследование является не подтверждением гипотезы, что некоторые работы У. Шекспира полностью написаны К. Марло, а ее опровержением. Наличие интертекста говорит о сознательном копировании Шекспиром текстов Марло (или наоборот) или же о вероятном сотрудничестве двух авторов при написании данного текста.

Повторяемость функциональных слов

Считается, что вычисление повторяемости функциональных слов в тексте, написанном на английском языке, является одним из наиболее точных методов решения вопроса об авторстве. Сравнить показатели, полученные при определении повторяемости одного и того же функционального слова, следует в разных текстах одного и того же автора, сопоставляя результаты с текстами другого автора. Допустимо и сравнение двух разных текстов, предположительно написанных одним автором. Важно, чтобы тексты принадлежали одному жанру, иначе результат будет недостоверным. В случае с У. Шекспиром правильным было бы сравнить отдельные акты и действия между собой, чтобы определить, какие части трагедии или комедии выбиваются из общей картины и установить тем самым факт коллаборации У. Шекспира с другими драматургами елизаветинской эпохи. Также следует, придерживаясь конвенционального распределения работ У. Шекспира по годам, последовательно анализировать каждый текст, чтобы проследить изменения в стиле автора и определить те работы, которые выбиваются из общей картины.

Конечно, существуют некоторые наиболее сложные методы для решения вопроса об авторстве, разработанные независимыми исследователями для

решения вопроса об авторстве У. Шекспира, и обычно для их подтверждения требуются дополнительные материалы, проанализировав которые можно было бы проверить точность выбранного подхода.

Статистический анализ

Этот подход предполагает изучение встречаемости числительных в художественных текстах. Исследователь А. Зенков строит свой анализ на законе Бенфорда (“комбинированное действие больших чисел”) [11]. Бенфордом работал в начале 20-го века, он проанализировал арабские цифры в новостях, цифры в текстах и адреса улиц. Зенков пошел дальше. Он предположил, что необходимо анализировать не только цифровые обозначения, но и числительные. Исследователь указывает, что объектом его анализа является связный художественный текст. Конечно, жанр текста довольно специфичен, поскольку он должен содержать достаточное количество числительных. Результаты оказались очень многообещающими, поскольку последняя часть “Комментариев Цезаря к Галльской войне”, которая предположительно принадлежит Гирцию, содержит 13 цифр, “вдвое превышающих значение Цезаря”. Этот метод можно считать валидным. Однако он работает только с художественными текстами, содержащими большое количество цифр.

Длина слова

Длина слова уникальна для каждого отдельного автора. В частности – Фрэнсис Бэкон предпочитал более короткие слова, в то время как Уильям Шекспир чаще использовал более длинные слова. Интересно, что частотный анализ текстов Марлоу-Шекспира, выполненный по всему миру, показал, что Марлоу “согласен с Шекспиром так же, как Шекспир согласен с самим собой” [12]. В данном исследовании тексты У. Шекспира принадлежат разным жанрам, а потому полученные результаты вызывают сомнения.

Анализ главных компонент с использованием нейронной сети

Данный метод базируется на машинном обучении и статистике. Изучение лингвистических свойств текста основано на многослойных персептронах, NNS и главных компонентах [10]. Этот подход является одним из наиболее

надежных, однако он требует много времени и ресурсов. Данный метод было применен для сравнения текстов Уильяма Шекспира с работами Кристофера Марлоу и Джона Флетчера. Анализ некоторых текстов, которые изначально приписывались Шекспиру, показал, что они не совпадают с остальными произведениями из канона, что говорит о вероятном сотрудничестве трех авторов.

Используя метод главных компонент при мультивариативном анализе служебных слов анонимной пьесы «Эдуард III», исследователь обнаружил, что две сцены действительно были написаны К. Марло, в то время как над вторым актом работал У. Шекспир [10]. Метод атрибуции англоязычных текстов, при котором основная часть анализа опирается на служебные слова, признан одним из наиболее эффективных для определения «авторского инварианта» [3, с. 143].

Известно, что К. Марло принимал участие в создании многих произведений У. Шекспира, не являющихся частью канона. Так, первая часть драматической трилогии «Генрих VI» с определенной вероятностью была написана К. Марло, хотя традиционно считается, что ее автором является У. Шекспир [8, с. 33]. Данное исследование показало и другие интересные результаты. В частности, приписываемая К. Марло трагедия «Доктор Фауст» была с высокой вероятностью написана У. Шекспиром [8, с. 19]. В данном методе использовался компьютерный анализ при работе с текстами различных драматургов елизаветинской эпохи, включая У. Шекспира. Данный метод заключался в анализе всей лексики, относящейся к корпусам выбранных авторов. Анализ производился несколько раз, чтобы добиться максимальной точности. Однако стоит отметить, что оценить эффективность данного метода и достоверность результатов достаточно сложно из-за недостатка данных о применении подобного анализа на текстах с подтвержденным авторством.

Представленные исследования показывают, что Шекспир с высокой вероятностью сотрудничал с другими авторами елизаветинской эпохи при создании текстов, авторство которых полностью приписывалось драматургу.

Кроме того, были обнаружены индикаторы авторского стиля Шекспира в текстах, по канону приписываемых другим авторам эпохи.

Важно отметить потенциал междисциплинарного подхода к решению шекспировского вопроса. При этом анализ только лишь знаменательных частей речи и выстраивание параллелей видится крайне неэффективным методом.

Список литературы

1. Гилилов И. М. Игра об Уильяме Шекспире, или Тайна Великого Феникса. – М.: Международные отношения, 2007. – 540 с.
2. Моисеева Н. П., Огорелков И. В. Судебная автороведческая экспертиза: учебное пособие. – М.: РГУП, 2022. – 112 с.
3. Чашин С. В. Применение методов машинного обучения "с учителем" для атрибуции текста: отдельные подходы и промежуточные результаты при идентификации авторов русскоязычных текстов // Вопросы криминологии, криминалистики и судебной экспертизы. – 2018. – № 1 (43). – С. 139-147.
4. Aljumily R. Hierarchical and Non-Hierarchical Linear and Non-Linear Clustering Methods to "Shakespeare Authorship Question" // Soc. Sci. – 2015. – Vol. 4. – P. 758-799.
5. Coulthard M., Johnson A. An Introduction To Forensic Linguistics. Language in Evidence. – London: Routledge, 2007. – X, 250 p.
6. Maizels N. The Marlowe-Shakespeare Literary Parallels. – URL: <https://123docz.net/document/11279475-the-marlowe-shakespeare-literary-parallel.htm> (дата обращения 19.09.2023).
7. Merriam T. Marlowe's hand in Edward III // Literary and Linguistic Computing. – 1996. – Vol. 11. – P. 19-22.
8. Fox N. Statistical Stylometrics and the Marlowe-Shakespeare Authorship Debate. 2012. 38 p. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Statistical-Stylometrics-and-the-Authorship-Debate-Fox->

Ehmoda/fb6faf8fc3bbe1ed9b6985280bf4b2084ff669fc (дата обращения 19.09.2023).

9. Merriam T. Heterogeneous authorship in early Shakespeare and the problem of Henry V // *Literary and Linguistic Computing*. – 1998. – № 13. – P. 15-28.

10. Merriam T. Marlowe's hand in Edward III revisited // *Literary and Linguistic Computing*. – 1996. – № 1. – P. 19-22.

11. Zenkov A. V. Stylometry and Numerals Usage: Benford's Law and Beyond. *Stats*. 2021. Vol. 4. P. 1051-1068. – URL: <https://www.mdpi.com/2571-905X/4/4/60> (дата обращения 19.09.2023).

12. Williams C. B. Mendenhall's Studies of Word-Length Distribution in the Works of Shakespeare and Bacon // *Biometrika*. – 1975. – Vol. 62. – P. 207-212.

SHAKESPEARE AUTHORSHIP QUESTION: DIFFERENT APPROACHES TO THE PROBLEM

Anastasia Y. Vedeneeva

Dmitry A. Belyakov

Moscow, Russia

Abstract. The research deals with the critical overview of the results of comparative forensic linguistic analysis of the texts presumably written by William Shakespeare and some other known Elizabethan authors, who are considered to be the authors of Shakespeare's texts. The results obtained demonstrate the potentiality of interdisciplinary approach and objectivity of such methods.

Keywords: forensic linguistics, Shakespeare authorship question, attribution, intertext, clustering method, Elizabethan era

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ИМПЛИЦИТНОГО СМЫСЛА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН В ПЕРЕВОДЕ

Руслан Дмитриевич Ведерников

Елена Вячеславовна Харитонова

г. Калининград, Россия

Аннотация. Настоящее исследование посвящено изучению феномена прецедентности в аспекте перевода. Материалом работы выступили прецедентные имена собственные, используемые в современных англоязычных средствах массовой коммуникации. Целью исследования является анализ способов передачи прагматического потенциала прецедентных имен в переводе.

Ключевые слова: интертекстуальность, прецедентное имя, имплицитный смысл, перевод, медиадискурс, медиатекст, уровни прецедентности

Одним из центральных в современных лингвистических исследованиях является понятие интертекстуальности. Особое внимание авторов уделяется анализу феномена интертекстуальности в текстах массовой коммуникации, в которых грамотное использование межтекстовых связей становится эффективным публицистическим приемом и позволяет «провоцировать» определенную реакцию читателей на сообщаемую информацию.

Одной из форм проявления интертекстуальности в медиатексте является использование прецедентных онимов (или прецедентных имен собственных). Прецедентный оним – это широко известное имя собственное, используемое в тексте в качестве культурного символа. Среди критериев выявления прецедентного имени можно выделить общеизвестность и воспроизводимость, а также связанность с прецедентными ситуациями, текстами, личностями и произведениями различных жанров искусства (см. об этом подробнее: [4, с. 55-56]). Основным критерием, определяющим прецедентный характер имени

собственного, является возможность его употребления в коннотативном значении без дополнительных пояснений [4, с. 57].

Активное использование прецедентных онимов в текстах массовой коммуникации обусловлено разнообразием выполняемых ими функций. Исследуя роль прецедентных онимов в медийных текстах, исследователи выделяют три основные функции: парольную, оценочную и прагматическую. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Е. А. Нахимова отмечает, что прецедентные имена служат для «обнаружения общности ментально-вербальной базы автора и читателя», в чем и заключается их парольная функция [4, с. 211]. Вводя прецедентный оним в текст медийной статьи, автор формирует ментальную связь с адресатом на основе общих фоновых знаний. Сумев распознать заложенную автором имплицитную информацию, читатель вовлекается в своего рода диалог благодаря эффекту «узнавания» смысла, закодированного в прецедентном имени собственном.

Прецедентные онимы могут также использоваться как средство выражения эмотивной оценки. По мнению Г. Г. Сергеевой, аксиологичность является «одним из наиболее ярких признаков прецедентности имени» [5, с. 22]. Оценочные характеристики, имплицитно содержащиеся в прецедентных онимах, наделяют их значительным прагматическим потенциалом и позволяют использовать их как эффективный инструмент воздействия. Именно поэтому прецедентные онимы часто используются авторами медийных текстов как скрытый механизм убеждения, формирующий и регулирующий систему ценностей реципиентов.

Безусловно, рассмотренный выше ряд функций не является исчерпывающим. Специалисты в области прецедентности также выделяют эстетическую, моделирующую, людическую, эвфемистическую и другие функции прецедентных имен (см. об этом, например: [1], [4], [6]).

Коммуникативно-прагматические функции прецедентных имен, безусловно, важно сохранить в переводе, поскольку от этого зависит характер

восприятия медийного сообщения в целом. Однако воссоздание прагматического потенциала прецедентных онимов может быть достаточно трудной задачей: отсутствие в когнитивной базе реципиентов перевода соответствующих фоновых знаний потребует от переводчика использовать различные способы экспликации заложенных в них смыслов, чтобы обеспечить адекватное понимание и восприятие текста иноязычным читателем.

Впрочем, нельзя не отметить, что экспликация имплицитных смыслов может потребоваться далеко не всегда. В.В. Красных выделяет три типа прецедентных феноменов: социумно-прецедентные, национально-прецедентные и универсально-прецедентные [2, с. 174]. Коммуникативные сбои в межкультурной коммуникации вызывают, как правило, имена, относящиеся к первым двум типам. Универсально-прецедентные феномены предположительно знает каждый грамотный человек во всем цивилизованном мире, поскольку они являются частью универсального когнитивного пространства, поэтому их передача на иностранный язык не представляет особых сложностей. Например, в одной из статей *Time*, посвященной Митту Ромни, баллотировавшемуся на пост президента США в 2008 году, кандидат метафорически представлен в образе «монстра Франкенштейна»: *“Until he pulled into his home state of Michigan, Willard Mitt Romney was **the Frankenstein monster** of the 2008 Republican sweepstakes. The former Massachusetts governor at times seemed less like a real person than a strange, inauthentic collection of market research, body parts and DNA that had been borrowed from past GOP campaigns and assembled in a lab by the party's mad scientists”* (*Time*, 17.01.2008) [10].

В данном случае ономастическая (онимная) метафора (термин Е.А. Нахимовой [4, с. 31]) может быть передана традиционным способом передачи имен собственных – транскрипцией. Будучи неоднократно воссозданным в различных формах художественного выражения, образ чудовища Франкенштейна, известный по одноименному роману Мэри Шелли, закрепился в массовой культуре. Широкая известность прецедентного имени делает транскрипцию предпочтительным способом перевода, позволяющим сохранить

его узнаваемость: «*На ралли 2008 года Уиллард Митт Ромни исполнял роль республиканской версии монстра Франкенштейна вплоть до прибытия в родной Мичиган*» (Здесь и далее перевод наш – Р. Д. Ведерников).

Благодаря общности фоновых знаний в переводе в полной мере удалось передать прагматические смыслы, имплицитно транслируемые прецедентным онимом, не прибегая к дополнительным переводческим трансформациям.

Перевод национально-прецедентных имен потребует несколько иного подхода к переводу. Обратимся к анализу конкретных примеров.

Структура прецедентного имени может быть представлена как совокупность дифференциальных признаков, включающих, например, характеристику объекта по внешности или чертам характера, а также атрибутов, в качестве которых могут выступать некоторые детали одежды или внешности референта [3, с. 80-82]. Например, называя кого-либо ‘Karen’ автор англоязычного медийного текста характеризует обладательницу данного имени как чересчур требовательную, конфликтную белую женщину, принадлежащую к среднему классу “*privileged white female ‘Karen’*” [11] и стремящуюся получить максимальную выгоду из своего привилегированного положения: “*Karens just love to disturb people with their annoying attitude*” [15]. В статье британского журналиста Б. О’Нила типичная «Карен» описывается как “*shrill, given to complaining, and, of course, racist*” [14]. Во время пандемии этим именем стали называть противников масочного режима и вакцинации: “*The Nebraska ‘Coughing Karen’ who chased shoppers through a supermarket and berated them for wearing masks has been fired from her job*” [9]. “*Elon Musk is being referred to as a ‘Space Karen’ and it isn’t for his aerospace prowess as the SpaceX founder. He was trolled on Twitter after claiming his COVID-19 tests were ‘bogus’*” [12]. Устойчивыми ассоциациями может характеризоваться не только само имя ‘Karen’, но и его атрибуты: “*What is a Karen Haircut?*” [15].

Учитывая, что в своем большинстве дифференциальные признаки являются отражением культурного пространства, в котором существуют и мыслят инокультурный адресат и адресант, для их экспликации может

потребоваться использование определенных переводческих трансформаций или лексических амплификаций, возможности применения которых в медийном дискурсе объективно ограничены небольшим объемом текстов статей. Рассмотрим несколько примеров.

(1) “*You Damn Karens Are Killing America*” (*The Daily Beast*, 03.11.2021) [7].

Данный фрагмент является заголовком статьи, посвященной критике сторонниц республиканской партии. В контексте статьи автор реализует следующие имплицитные смыслы прецедентного имени: белая женщина, извлекающая выгоду из своих привилегий; провокатор; расист/ка; необразованный человек.

Являясь национально-прецедентным именем, ‘Karen’ не вызывает у русского читателя тех ассоциаций, что возникают у американского. Более того, как показал наш опрос, в котором приняли участие более сорока респондентов¹, имя ‘Karen’ является культурологической лакуной для большинства информантов. Однако имплицитные смыслы данного имени достаточно полно раскрываются в содержании статьи (“...*the white, hot rage, anxiety, and resentment of a Karen*”, “...*Karen will always turn on people of color on a dime to ... ensure they remain influential and powerful handmaidens of white supremacy*”, “*these Virginia Karens can now sleep peacefully at night knowing their cultural warriors will confront ... fearsome beast known as CRT*”, etc.) [7]. В ходе опроса информантам было предложено представить свой вариант перевода заголовка статьи. Результаты анкетирования показали, что большинство начинающих переводчиков предпочли опустить прецедентное имя в переводе, используя вместо него один или несколько дифференциальных признаков имени ‘Karen’: «истеричные антиваксерки», «отмороженные домохозяйки», «белые истерички», «белые хабалки», «белые мещанки», «чертовы “я же матери”», «белые невежи». Во второй группе информантов, к которой мы отнесли

¹ Информантами опроса выступили студенты III и IV курсов, обучающихся по направлению «Лингвистика» профиль «Перевод и переводоведение», а также преподаватели вузов.

респондентов, имеющих определенный переводческий опыт, предпочтительным способом перевода выступила транслитерация: «*Чертовы Карен, вы убиваете Америку!*». Такой способ перевода позволяет сохранить национальный колорит прецедентного имени. Принимая во внимание, что имплицитные смыслы имени в данном случае раскрываются через контекст, на наш взгляд, данный способ перевода является оптимальным.

Однако далеко не всегда беспереводной способ передачи прецедентного имени может оказаться достаточным. Для сравнения рассмотрим заголовки одной из статей американского интернет-издания *The Daily Beast*, содержащей национально-прецедентное ‘Jeffrey Dahmer’:

(2) “*Can Venus help save Earth from ‘going Jeffrey Dahmer’? NASA’s going to find out*” (*The Daily Beast*, 27.09.2021) [8].

Рассматриваемая статья посвящена сопоставлению сценариев глобального потепления на Земле, переживающей этот процесс в настоящие дни, и Венере, столкнувшейся с потеплением климата миллиарды лет назад. Используя прецедентное имя, автор сравнивает глобальное потепление с серийным убийцей, тем самым метафорически подчеркивая смертоносный эффект роста глобальной температуры: “*Four billion years ago, Venus and Earth really were sister planets ... But like Jeffrey Dahmer, Venus went bad*” (*The Daily Beast*, 27.09.2021) [8].

Прецедентное имя ‘Jeffrey Dahmer’, широко известное представителям американской лингвокультуры, не знакомо русскоязычному читателю. Беспереводной способ передачи имени собственного повлечет за собой потерю смысла и не позволит переводчику сохранить исходный прагматический потенциал заголовка.

Отметим, что в контексте статьи автор ссылается лишь на одно из значений онима – «серийный убийца». Содержание текста не раскрывает иные дифференциальные признаки или атрибуты имени. Следовательно, при переводе рассматриваемого фрагмента важно не столько сохранить прецедентное имя, сколько передать его коннотативное значение. В данном

случае удачным вариантом передачи имени будет использование замещающего перевода: «*Может ли прошлое Венеры помочь Земле не пойти по 'пути Чикатило'?* НАСА выяснит этот вопрос».

Воспользовавшись приемом контекстуальной замены, мы подобрали функциональный эквивалент, соответствующий уровню прецедентности первоначального имени и передающий схожие коннотативные значения. Отметим, что такая трансформация позволяет сохранить не только имплицитные значения, но и экспрессивность исходного текста.

Продолжая метафорическое сопоставление климатических сценариев двух планет, автор вводит в текст еще одну отсылку:

(3) “*Exactly how that happened, exactly how Venus chose **Dante’s Inferno**, is still being debated*” (*The Daily Beast*, 27.09.2021) [8].

В данном случае мы наблюдаем отсылку на одну из частей поэмы «Божественная комедия» Данте Алигьери. Поскольку данное произведение является памятником мировой культуры и, соответственно, входит в универсальное когнитивное пространство человечества, можно и важно сохранить узнаваемость отсылки: «*Науке до сих пор не известно почему из всех частей «Божественной комедии» Данте Венера предпочла «Ад».*

Рассмотренный пример в очередной раз наглядно иллюстрирует использование публицистами прецедентных имен в составе онимных метафор с целью наделения текста экспрессивностью.

В заключение рассмотрим особенности перевода социумно-прецедентных онимов:

(4) “*Where’s the new music, Rihanna?!’: when **Stans** turn toxic – and harass their music idols*” (*The Daily Beast*, 26.04.2019) [13].

Социумно-прецедентные онимы известны каждому среднестатистическому представителю того или иного социума. Так, прецедентный оним ‘Stans’, ставший популярным после одноименной песни Эминема, употребляется представителями англоязычного музыкального

сообщества. В русскоязычных источниках, однако, данное прецедентное имя не встречается.

В контексте рассматриваемого заголовка прецедентное имя реализует следующие имплицитные смыслы: одержимый фанат; преследователь; участник сообщества поклонников.

Учитывая, что социумно-прецедентные имена не являются широко известными и мало зависят от национальной культуры, при переводе подобных лексических единиц важно ориентироваться на передачу имплицитных смыслов и воссоздание исходного прагматического эффекта. Важно уточнить, что рассматриваемый фрагмент был почерпнут из немзыкального новостного издания, ориентированного на массовую аудиторию. Так, заголовок можно перевести следующим образом:

*«“Где новая музыка, Рианна?!”: как **одержимые фанаты** становятся жестокими и преследуют своих кумиров».*

Итак, в ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что прецедентные имена, используемые в массмедийном дискурсе, можно воссоздать как при помощи переводных (контекстуальная замена, описательный перевод и т.д.), так и беспереводных способов (транскрипция, транслитерация). Выбор того или иного способа перевода зависит, в первую очередь, от уровня прецедентности имени (ср.: универсально-прецедентные, национально-прецедентные, социумно-прецедентные имена). Кроме того, выбор переводческого варианта зависит, в том числе, и от коммуникативно-прагматической функции прецедентного имени в медийном тексте. Наконец, переводчику важно понимать, когда именно следует передавать имплицитные смыслы, актуализированные в прецедентном имени, а когда следует сделать акцент на передаче культурологической специфики и сохранить иноязычный облик имени в переводе.

Список литературы

1. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
2. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
3. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
4. Нахимова Е. А. Прецедентные онимы в современной российской массовой коммуникации: теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2011. – 276 с.
5. Сергеева Г. Г. Прецедентные имена и понимание их в молодежной среде (школьники 10-11 класса): автореф. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук: 10.02.19 – Теория языка. М., 2005. – 25 с.
6. Слышкин Г. Г. От текста к символу. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 125 с.

Список источников примеров

7. Ali W. You Damn Karens Are Killing America // The Daily Beast. 2021. – URL: <https://www.thedailybeast.com/the-white-women-who-just-elected-glenn-youngkin-are-killing-america> (дата обращения: 12.10.2023).
8. Axe D. Can Venus Help Save Earth From ‘Going Jeffrey Dahmer’? NASA’s Going to Find Out // The Daily Beast. 2021. – URL: <https://www.thedailybeast.com/can-venus-help-save-earth-from-going-jeffrey-dahmer-nasas-going-to-find-out> (дата обращения: 12.10.2023).
9. Bolies C. Nebraska’s ‘Coughing Karen’ Fired From Job at Software Company SAP // The Daily Beast. 2021. – URL: <https://www.thedailybeast.com/nebraskan-coughing-karen-fired-from-job-at-german-software-company-sap> (дата обращения: 12.10.2023).
10. Duffy M., Tumulty K. Can the Economy Save Mitt Romney? // Time. 2008. – URL:

<https://content.time.com/time/subscriber/article/0,33009,1704653,00.html> (дата обращения: 12.10.2023).

11. Feuerherd B. ‘Central Park Karen’ Amy Cooper sues ex-employer for racial discrimination // New York Post. 2021. – URL: <https://nypost.com/2021/05/26/central-park-karen-amy-cooper-sues-for-racial-discrimination/> (дата обращения: 12.10.2023).

12. Geske D. Why Elon Musk Is Being Called ‘Space Karen’ After Latest Launch // International Business Times. 2020. – URL: <https://www.ibtimes.com/why-elon-musk-being-called-space-karen-after-latest-launch-3083278> (дата обращения: 12.10.2023).

13. Longo J. ‘Where’s the New Music, Rihanna?!’: When Stans Turn Toxic—and Harass Their Music Idols // The Daily Beast. 2019. – URL: <https://www.thedailybeast.com/wheres-the-new-music-rihanna-when-stans-turn-toxic-and-harass-their-music-idols> (дата обращения: 12.10.2023).

14. O’neill B. The class hatred behind ‘Karen’-bashing // Spiked. 2020. – URL: <https://www.spiked-online.com/2020/04/06/the-class-hatred-behind-karen-bashing/> (дата обращения: 12.10.2023).

15. Tahsin A. 13 Karen Haircuts that You Need to Avoid at Any Cost! // Hairstyles Feed. 2022. – URL: <https://hairstylesfeed.com/karen-haircuts/> (дата обращения: 12.10.2023).

APPROACHING IMPLICIT MEANINGS OF PRECEDENT NAMES IN TRANSLATION

Ruslan D. Vedernikov
Elena V. Kharitonova
Kaliningrad, Russia

Abstract. The present study is focused on precedent names and their functioning in specific communicative contexts. The research provides a classification of the

precedent names' functions, considers the criteria determining their precedent character, and reveals the peculiarities of conveying their pragmatic potential in translation.

Key words: intertextuality, precedent name, implicit meaning, translation, media discourse, media text, precedence levels

ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК: РОЛЬ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПУТИ К АВТОНОМИИ, НА ПРИМЕРЕ КИОТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

自律学習のための異文化研究と課外活動の役割
京都外国語大学での実践を例として

Богдан Максимович Волкотруб

г. Магадан, Россия

Акиба Дайсукэ

г. Сидзуока, Япония

Аннотация. Данная статья исследует важность кросс-культурного обучения и внеурочной деятельности в контексте изучения иностранного языка. На примере опыта Киотского Университета иностранных языков, авторы представляют результаты исследования, которые подчеркивают роль этих элементов в формировании языковой автономии у студентов. Методы анализа данных, включая опросы и наблюдения, примененные в исследовании, позволяют выделить ключевые выводы о влиянии кросс-культурного обучения и внеурочной деятельности на эффективность языкового обучения.

Ключевые слова: японский язык, кросс-культурное обучение, внеурочная деятельность, языковая автономия

Изучение иностранного языка является ключевой составляющей образования, способствующей не только обогащению лингвистического багажа, но и развитию культурной грамотности и понимания. В частности, изучение азиатских языков, таких как китайский, японский и корейский языки, приобретает все большую популярность среди студентов. Однако процесс освоения нового языка, особенно с учетом различий в грамматике, алфавите и

культурном контексте, может представлять собой серьезное испытание для учащихся. В этом контексте важно не только предоставлять качественное языковое обучение, но и создавать условия для развития языковой автономии студентов.

Наша статья сосредотачивается на роли кросс-культурного обучения и внеурочной деятельности в процессе изучения японского языка. Мы представляем результаты исследования, проведенного на примере Киотского Университета иностранных языков, где данные компоненты внедрены в учебный процесс с целью обогатить опыт студентов и способствовать более эффективному усвоению языка.

Наше исследование и результаты могут служить ценным ресурсом для образовательных учреждений, преподавателей и студентов, стремящихся к более эффективному обучению языков азиатского региона и развитию языковой компетенции.

Для проведения исследования, были использованы следующие методы сбора и анализа данных: Описательный метод, Метод наблюдения, Метод анкетирования, а также метод интервьюирования.

Одной из главных задач формирования будущих педагогов иностранного языка является их всестороннее развитие как специалистов. Во-первых, это развитие "Hard skills" или непосредственные профессиональные знания, умения и компетенции, которыми необходимо овладеть будущему педагогу. Сюда можно включить: непосредственное знание иностранного языка, знание методологии проведения урока иностранного языка, знания основ психологии и другие. Во-вторых, это развитие "Soft skills", а именно надпрофессиональные навыки. В российской педагогической науке еще нет единого мнения по поводу необходимых базовых навыков педагога иностранного языка. Российские ученые Л. К. Раицкая и Е. В. Тихонова определяют soft skills как совокупность надпрофессиональных навыков и качеств личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций. К ним

относятся: 1) социально-коммуникативные навыки; 2) когнитивные навыки; 3) атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта [1, с. 362].

В исследовании Х. А. Шайхутдиновой утверждается, что студенты в целом по-прежнему недооценивают надпрофессиональные навыки и полагают, что успех в будущей профессии зависит только от владения непосредственными профессиональными навыками и компетенциями. Исследование также показало, что работа по формированию у студентов soft skills в российских вузах недостаточна и требует большего развития [2, с. 100-107].

Однако мы также хотим включить перечень надпрофессиональных навыков: знания и понимание иностранной культуры изучаемого иностранного языка. В данное понятие о культуре включаем не только непосредственное знание истории, литературы, верований и прочего о стране изучаемого языка, но и умение вести диалог культур. Это особенно важно в контексте изучения китайского и японского языков, в которых культура общения отличается кардинальным образом. Из-за различий между культурами возникают проблемы в общении с носителями языка.

По мнению кандидата философских наук Ж. Н. Шмелевой, для устранения этих проблем помогает кросс-культурная компетенция. Данная компетенция рассматривается ей как комплексная область научных знаний о языке, формировании языковой парадигмы личности в условиях поликультурной коммуникации, взаимосвязи и понимании языка и культуры [3, с.27].

Кроме того, изучение иностранного языка обладает значительным потенциалом для получения знаний о культуре родной страны и страны изучаемого языка, имеет существенную воспитательную ценность, проявляющуюся в формировании гуманистического отношения к культурному многообразию и готовности уважать духовные ценности собственной и иноязычной культуры.

Также эта проблема стоит особенно остро на фоне эпидемии коронавируса, во время которой зарубежные стажировки были невозможны.

На основе вышеизложенного, мы предложили студентам Северо-Восточного государственного университета, обучающимся на направлении "Китайский и японский языки", пройти опрос, связанный с темой нашей статьи. Так на вопрос "Считаете ли вы свой опыт общения с носителями изучаемого языка удовлетворительным?" подавляющая часть студентов (80%) ответила "Нет". Также большинство студентов (85%) отметило, что, помимо иностранных преподавателей, не общалось с носителями изучаемого языка, даже в сети Интернет. 70% студентов заявило, что хотели бы увеличить свое общение с носителями иностранного языка. Из них более половины студентов заявили, что не знают, как этого добиться.

С такой же проблемой столкнулись в Киотском университете иностранных языков, поэтому в 2014 году был создан отдел поддержки автономного обучения иностранным языкам NINJA (Navigating an Independent Non-stop Journey to Autonomy) как учреждение, способствующее развитию автономного обучения с помощью иностранных языков [4].

NINJA представляет собой структуру для внеклассного изучения иностранных языков, включая японский, иностранными студентами, целью которого является развитие самостоятельности учащихся в процессе изучения иностранных языков. NINJA работает по двум основным направлениям [5]:

1. Мероприятия, связанные с иностранными языками и иностранными культурами. Студенческая группа NINJA Cast, занимающаяся распространением радости изучения иностранного языка, организует различные обеденные мероприятия, сезонные события и проекты, посвященные языку и культуре. Например, одним из постоянных мероприятий является Kitchen-car. Раз в месяц в университет приезжают представители иностранной кухни, например, в октябре – итальянская кухня, также в этом семестре планируется познакомить студентов с русской кухней.

2. Непосредственное изучение иностранного языка. Здесь работа делится на два направления:

2.1. Занятия с учителями (Sessions by teachers). На таких занятиях студенты могут в течение 40 минут заниматься с преподавателями иностранного языка университета. В рамках этих занятий могут выполняться разные задачи, от помощи в домашних заданиях и восполнения пробелов до подготовки к языковым профессиональным тестам. Занятия делятся на три типа:

2.1.1. Консультативное занятие (Advising Session), ведется японским преподавателем, на японском языке;

2.1.2. Устно-письменное занятие (Speaking/writing Session), проводится преподавателями-носителями английского языка на английском языке;

2.1.3. Японская академическая служба поддержки (Japanese Academic Help Desk), проводится японскими студентами на японском языке для иностранных студентов.

2.2. Занятия с "равными" (Session by peers). Здесь занятия делятся на два типа:

2.2.1. Занятие взаимного обучения (Peer Tutoring Session), проводится студентами-японцами на японском языке;

2.2.2. Пообщаемся (Have a chat), проводится иностранными студентами на иностранном языке.

Если занятия с учителями больше ориентированы на академический характер и направлены на улучшение непосредственно профессиональных навыков, так называемых "Hard skills", то занятия с "равными", в частности "Пообщаемся (Have a chat)", представляют большой интерес для темы вашей статьи, так как в этом и заключается главная идея NINJA как инструмента формирования кросс-культурной компетенции во внеучебное время.

"Пообщаемся (Have a Chat)" – это 30-минутное занятие, во время которого студенты, изучающие язык, могут общаться с сотрудниками Have a Chat один на один или в небольших группах (2-3 студента и сотрудник).

Учащиеся могут выбрать язык, предлагаемый конкретным сотрудником Have a Chat, онлайн или очно, а также темы, на которые они могут с удовольствием поговорить. В осеннем семестре доступны следующие языки: английский, французский, китайский, русский, испанский, индонезийский, хинди и другие.

Главная цель данных занятий - предоставить студентам возможность говорить на изучаемом языке (языках) в непринужденной обстановке, практиковать разговорные навыки, изучать разговорные выражения, знакомиться с культурой разных стран и создавать межкультурное пространство.

Проведя небольшое исследование, мы установили, что самым популярным языком для занятий среди опрошенных студентов весеннего семестра был английский язык (более 200 человек). На втором месте был китайский язык (более 100 человек), а на третьем итальянский язык (более 50 человек). Русский язык выбрали 10 человек. Всего было опрошено 500 студентов, воспользовавшихся услугами NINJA в период весеннего семестра (с 1 апреля по 31 июля 2023 года). Из причин обращения в NINJA можно выделить следующие:

1. Желание повысить свой уровень английского (изучаемого) языка (83% опрошенных);
2. Желание завести друзей из других стран (65% опрошенных);
3. Желание проводить повседневный диалог с носителями иностранного языка (63% опрошенных);
4. Это задание от учителей (5% опрошенных).

В рамках опроса, мы попросили студентов оценить свой текущий уровень владения языком (начинающий, средний, продвинутый) и затем описать, насколько студенты чувствовали себя уверенно в разговоре. В результате, большинство студентов оценили свой уровень как начинающий (54%) и средний (35%), а продвинутыми себя назвали лишь 11% студентов. 71% студентов сказали, что в начале разговора чувствовали себя очень неуверенно, но с временем начали чувствовать себя более уверенно.

Впечатление от занятий с иностранными студентами в основном положительные (97% опрошенных). 2% студентов сказали, что занятие оставило смешанные чувства, и лишь 1% студентов заявили, что занятие им не понравилось.

Из плюсов таких занятий опрошенные отметили следующие:

Сотрудники NINJA, в отличие от преподавателей иностранного языка, говорят с естественной скоростью языка и могут вести повседневный диалог, что отличается от академического занятия.

Сотрудники NINJA добрые и не ставят оценки, поэтому получается больше раскрепоститься и говорить, не боясь совершить ошибки.

Через разговор с сотрудником интересно узнавать культуру его страны, способ общения и привычки.

Для 30% опрошенных студентов отметили, что это занятие стало первой возможностью для них пообщаться со сверстниками-иностранцами.

Из минусов, опрошенные студенты отметили следующее:

Не всегда получается завести интересный диалог. Иногда занятие получается слишком скучным.

Не все сотрудники владеют английским языком на достаточном уровне.

Также подавляющее большинство студентов (74%) отметило, что занятие дало им больше мотивации для изучения языка, чтобы можно было вести более повседневный естественный диалог. Больше половины студентов (63%) сказали, что обязательно воспользуются NINJA вновь. Из опрошенных студентов, которые пользуются услугами NINJA на регулярной основе, 79% отметили, что их навыки владения языком и умение вести повседневный диалог увеличилось.

В конце опроса мы предложили студентам сравнить свой опыт занятий с иностранными студентами через NINJA с обычными уроками по иностранному языку. В чем заключалась разница? Большинство студентов отметило, что на обычных занятиях у них мало шансов говорить на иностранном языке и проявить знания в отличие от занятий с иностранными студентами, где есть

индивидуальный подход. Кроме того, студенты отметили, что такие занятия предоставляют отличную возможность использовать знания, полученные на обычном уроке.

Результаты нашего исследования подчеркивают значимость кросс-культурного обучения и внеурочной деятельности в процессе изучения иностранного языка:

Роль кросс-культурного обучения: Результаты нашего исследования ясно указывают на положительное воздействие кросс-культурного обучения на языковую автономию студентов. Студенты, участвующие в мероприятиях и занятиях, которые способствуют погружению в языковую культуру, проявили более высокий уровень мотивации. Это подтверждает важность интеграции культурного компонента не только в учебные программы, но и во внеурочную деятельность.

Значение внеурочной деятельности: Наши данные также подтверждают, что внеурочная деятельность, включая общение на иностранном языке за пределами уроков, играет важную роль в развитии коммуникативных навыков студентов. Студенты, участвующие в занятиях NINJA, более успешно применяли свои знания языка в реальных ситуациях.

Мотивация и самостоятельность: Участие в кросс-культурных мероприятиях и внеурочной деятельности способствовало увеличению мотивации студентов для изучения иностранного языка. Это связано с пониманием студентами, что языковая компетенция открывает двери к пониманию и взаимодействию с другой культурой. Кроме того, студенты, проявлявшие активность во внеурочной деятельности, стали более автономными в изучении и использовании иностранного языка.

В целом, наша работа подчеркивает не только важность языкового обучения, но и его тесную связь с культурными аспектами и внеурочной деятельностью. Обогащение учебного процесса через кросс-культурное обучение и внеурочную деятельность может способствовать формированию более компетентных и автономных лингвистов и педагогов, готовых к

взаимодействию в глобальном мире. В дальнейшем, учреждения и преподаватели могут использовать эти результаты для улучшения методологии обучения как японскому языку, так и другим иностранным языкам, и поддержания интереса студентов к изучению нового языка и культуры.

Список литературы

1. Раицкая Л. К., Тихонова Е. В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. 2018. Т. 15, № 3. С. 350–363

2. Шайхутдинова Х. А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – Т. 8. – №. 2 (27). – С. 99-106.

3. Шмелева Ж. Н. "Формирование кросс-культурной компетенции студентов-менеджеров посредством изучения иностранного языка в неязыковом вузе" // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – №. 2. – С. 2.

4. Сайт Киотского университета зарубежных языков. – URL: <https://www.kufs.ac.jp/lang/about.html> (дата обращения 17.10.2023 год).

5. Сайт Киотского университета зарубежных языков. – URL: <https://www.kufs.ac.jp/lang/communication.html> (дата обращения 17.10.2023 год).

**JAPANESE LANGUAGE LEARNING: THE ROLE OF CROSS-CULTURAL
EDUCATION AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ACHIEVING
AUTONOMY – A CASE STUDY OF KYOTO UNIVERSITY OF FOREIGN
LANGUAGES**

Bogdan M. Volkotrub

Magadan, Russia

Akiba Daisuke

Shizuoka, Japan

Abstract. This article explores the impact of cross-cultural learning and extracurricular activities on achieving language autonomy in the context of learning the Japanese language, focusing on the case of Kyoto University of Foreign Languages. Through surveys, observations, interviews, and data analysis, the study reveals the positive correlation between students' participation in cross-cultural activities and their language autonomy, motivation, and communicative skills. It highlights the importance of integrating cultural elements into language education, and the benefits of extracurricular engagement. The findings shed light on enhancing language teaching methodologies and preparing students for a globalized world.

Key words: Japanese Language, Cross-Cultural Learning, Language Autonomy, Extracurricular Activities

ВОЕННЫЕ ТЕРМИНЫ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ «RANGER HANDBOOK»)

Ирина Владимировна Герасименко

Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Исследование военной лексики помогает обеспечить правильное использование терминов, избегая недоразумений, которые могут иметь серьёзные последствия. Цель работы заключается в исследовании особенностей перевода военных терминов, а также в необходимости дать определение военному термину. Также будут выявлены основные закономерности развития изучаемых единиц и особенностей перевода.

Ключевые слова: военная терминология, перевод, переводческие трансформации

Под военным термином понимается устойчивая номинативная единица языка, которая используется в военной обстановке или для описания военных операций, личного состава, оборудования и тактики [3, с. 469-472]. Военная терминология – это специальный язык, используемый вооружёнными силами для описания различных аспектов военных операций таких как термины, относящиеся к оружию, стратегиям, оборудованию, персоналу и правилам. В. Н. Шевчук даёт следующее определение военной терминологии: «упорядоченный набор терминов военного языка, отражающий понятийный аппарат военной науки в широком смысле. Он связан с военным делом и формами, и методами ведения войны, вопросами стратегического применения вооружённых сил, а также вопросы оперативно-тактического применения крупных структур. Части и подразделения, их организация, вооружение и техническое оснащение» [2].

Термины являются словами специального языка, либо заимствованные, либо создаваемые для точного выражения особых понятий и обозначения

специальных предметов. Военные материалы насыщены терминологией, а потому перевод военных текстов – это задача, требующая не только знания исходного и целевого языков, но и знания специфической военной терминологии, используемой в обоих языках. Перевод терминов требует специальных знаний и опыта, и переводчик должен быть уметь точно передать значение и особенности терминологии. Одним из наиболее распространенных методов, используемых для перевода военных терминов, является использование описательного перевода, который включает описание значения термина на целевом языке без использования самого термина. Этот метод часто используется, когда в целевом языке нет точного эквивалентного термина. [1, с. 224].

Англоязычные военные термины в Ranger Handbook с точки зрения их толкования можно разделить на три группы:

1) термины, обозначающие реалии зарубежной действительности, идентичные реалиям российской действительности, толкование которых не представляет особой трудности. Например, battle drills – боевые учения; field artillery – полевая артиллерия; convoy – автоколонна; forward operating base – передовая оперативная база; force protection – защита союзных войск; gun truck – грузовик огневой поддержки, бронегрузовик; objective rally point – пункт сбора вблизи объекта действий; quick reaction force – группа быстрого реагирования; boot camp – учебный лагерь новобранцев; expeditionary force – экспедиционный корпус; improvised explosive device – самодельное взрывное устройство.

2) термины, которые обозначают реалии чужой действительности, которые отсутствуют в российской действительности, но имеют общепринятые терминологические эквиваленты. Для адекватного толкования таких терминов наиболее уместной является модуляция, под которой понимается семантическая разработка термина, то есть замена слова или фразы иностранного языка с единицей изучаемого языка, значение которой логически выводится из значения исходной единицы. Например: village stability operations

– тип военной операции, в ходе которой американские солдаты работают с местным населением в Ираке, Сирии и Афганистане, чтобы улучшить безопасность, управление и экономические условия в этом районе; key leader engagement – работа с местным руководством, проводимая с целью заручиться его поддержкой и сотрудничеством или заключить соглашения и разрешить споры; tactical assembly area – тактический район сосредоточения, временное место, где американские солдаты могут собираться, отдыхать и готовиться к будущим миссиям на Ближнем Востоке; tactical operations center – вспомогательный пункт управления в странах Ближнего Востока, используемый военачальниками США для планирования и координации операций; humvee – высококомобильная многоцелевая военная машина, используемая вооружёнными силами США в зонах боевых действий; troops in contact – войска, находящиеся в соприкосновении с противником; route clearance – разминирование маршрута в зоне боевых действий; fire base – временная военная база, установленная в зоне боевых действий, используемая для поддержки наземных операций.

3) термины, которые обозначают реалии зарубежной действительности, но не являются общепринятыми терминами в русском языке. Например: blue force tracker – устройство отслеживания союзных войск; fire team – тактическая единица; gray zone – условия, в которых традиционные военные операции могут быть нецелесообразными или невыполнимыми, где могут потребоваться другие типы военных и невоенных действий; block leave – блочный отпуск, когда большая часть подразделений уходит в отпуск «блоком», например на рождественские каникулы; combat loading – погрузка войск и техники на суда с учётом высадки в полной боевой готовности; fragmentary order – частный боевой приказ; joint terminal attack controller – передовой авиационный наводчик; overwatch – ведение наблюдений за местностью; combat outpost security – тип военной операции, в ходе которой американские солдаты защищают боевой аванпост, как правило, путём создания оборонительных позиций и патрулирования для предотвращения атак противника; basing –

создание и содержание военных баз или объектов в этих зонах конфликта, которые обеспечивают постоянное присутствие и поддержку военных операций.

Обратимся к способам перевода военной терминологии в переведённом документе «Учебник Рейнджера» Переводчик использовал следующие переводческие приёмы и трансформации: лексические и грамматические замены, описательный метод, транслитерация, опущения. Приведём примеры каждого из перечисленных выше переводческих приёмов на основе переведённого документа «Учебник рейнджера».

1) описательный метод. Примеры терминов, переведённых описательным методом: *danger close* переведено как «опасное приближение», что подразумевает близкое нахождение вражеских отрядов; *call for fire* переведено как «запрос огневой поддержки», а не «призыв к огню», чтобы уделить особое внимание этому действию в контексте; *vee* (вид колонны при передвижении) переведён как «v-образный», чтобы упростить понимание читателю; *detour byrass method* можно было бы перевести как «обходной метод», но переводчик добавил описание действия для конкретики и перевёл как «обход небольшого открытого участка»; *enroute recorder* также переведён с пояснением – «дозорный, отвечающий за запись информации»; *contingency plan* – «приказ на случай непредвиденных обстоятельств»; *карок* получил пояснение и был переведён как «капковый жилет»;

2) транслитерация. Пример в переведённом документе «Учебник рейнджера»: канат *kernmantle* был переведён как «Кернмантл»;

3) опущения. Примеры опущений в переводе «Ranger Handbook»: *crew-served weapon* переведено как «групповое оружие», а не «оружие, обслуживаемое экипажем»; *hand mike* переведено как микрофон, без уточнения, что он ручной, *buoyancy tube* переведено как «клапан», без пояснения, что это клапан плавучести; *assault boat* также переведено лишь одним словом: «лодка», корректнее было бы перевести как «штурмовой катер»; *utility cord* тоже получил опущение слова, оставив в переводе «шнур».

4) грамматические замены, и, в частности, замены форм слова. Например: restated mission statement переведено как «формулировка полученной боевой задачи», корректнее было бы перевести «переформулированное заявление о миссии» – здесь есть изменение части речи, а также присутствует лексическое добавление; reinforcement capabilities переведено с изменением числа, оставив перевод в единственном числе: «возможность усиления»; naval gun, tactical march, limited visibility condition и priority target также переведены с заменой числа на множественное; to camouflaged position – переводчик изменил глагол на существительное, получив перевод «маскировка позиций», глагол to obscure был заменён существительным и получил перевод «маскировка»; глагол supervise был переведён с изменением части речи, и в переводе представлено как «контроль выполнения»;

5) добавления. Например: key terrain получило лексическое добавление и было переведено как «ключевые участки местности», combat intelligence также переведено с добавлением: «боевая разведывательная информация»; projectile также получил добавление для уточнения в контексте и был переведён как «тип снаряда»; vulnerable flank получил поясняющее слово, и на выходе получился перевод «уязвимый фланг противника», tactical unloading также переведено с добавлением слова для пояснения: «порядок тактической высадки»; capsized также был переведён с добавлением: «опрокидывание лодки»;

б) лексические замены. Например: supervision переведено как «проверка», а не «надзор, наблюдение», в разных ситуациях переводчик переводит слово squad либо как «группа», либо как «отделение», что может затруднять понимание; warning order переведено как «предварительное распоряжение», что полностью меняет суть оригинального термина. Корректнее было бы перевести как «предупредительный приказ».

Понимание этих групп и терминов, которые в них входят, важно для точного перевода и интерпретации документа, а также для более глубокого понимания военной практики, представленной в нём.

Список литературы

1. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 320 с.
2. Шевчук В. Н. Военно-терминологическая система в статике и динамике: дис. докт. филол. наук. – М, 1985. – 488 с.
3. Biderkesen D., Ageeva J. V., Ucgul S. Military vocabulary as a special element of a language lexical system //Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. – 2019. – Т. 11. – P. 467-471.

MILITARY TERMS AND METHODS OF THEIR TRANSLATION (BASED ON RANGER HANDBOOK)

Irina V. Gerasimenko
St. Petersburg, Russia

Abstract. Researching military vocabulary helps ensure that terms are used correctly, avoiding misunderstandings that can have serious consequences. The purpose of the work is to study the features of the translation of military terms, as well as the need to define a military term. The main patterns of development of the studied units and translation features will also be identified.

Key words: military terminology, translation, translation transformations

ЛИНГВОКУЛЬТУРА ОРФИЗМА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Михаил Сергеевич Демин
Москва, Россия

Научный руководитель:
Светлана Николаевна Вековищева
Москва, Россия

Аннотация. Данное исследование посвящено сравнительно-сопоставительному анализу вербализации лингвокультуры орфизма в переводах поэтических текстов. В статье рассматриваются языковые особенности мифологем и лингвокультурем, анализируются их смысловые трансформации в диахроническом аспекте.

Ключевые слова: орфизм, орфические гимны, лингвокультура, мифологема, лингвокультурема, поэтический текст, перевод

Орфизм как мистический культ, появившийся в VIII-VI вв. до нашей эры, представлял собой комплексное духовное учение, проповедовавшее веру в бессмертность человеческой души и её перерождение, а сама жизнь воспринималась как путь к выходу из круга метемпсихоза, то есть как попытку приобщения к высшему состоянию божества и избавлению от низменной (титанической) природы человека: *«через свою титаническую часть человек причастен к связанному со страданиями кругу рождений и смертей»* [1, с. 10-11].

Личность Орфея отождествлена с культом неслучайно, поскольку полубожественный поэт, будучи вдохновленным самим Аполлоном, начал учить варваров и элинов почитать древних богов посредством мистерий,

таинств и обрядов, природу которых А. А. Видершпам охарактеризовала следующим образом: *«в основе вакхических ритуалов лежало освобождение индивидуальной души и ее слияние с душой коллективной, для чего требовались совместные экстатические действия...каждый дионисиец мечтал стать энтео – вместить в себя часть бога, объединиться с абсолютom, минуя личностное сознание»* [2, с. 120]. Согласно Диодору Сицилийскому, Орфей был преисполнен таинств от колдунов Дактилей, явивших поэту тайные заклинания и знания, многие из которых нашли своё отражение в гимнах, являющихся на данный момент одними из немногих живых свидетельств существования культа [1, с. 39; 4, с. 39].

Помимо полученных Орфеем сакральных знаний, не менее важен для понимания всего орфизма сам миф, связанный с поэтом-полубогом. Вхождение Орфея в Аид с целью спасения Эвридики концептуализирует основные постулаты и ритуалику мистерии: нарушив наказ Персефоны, разрешившей освободить возлюбленную поэтом нимфу, он теряет Эвридику навсегда. Сам факт того, что Орфею удалось попасть в царство мёртвых живым обосновывает его статус миста-инициатора, поборовшего такой аспект судьбы, как смерть. Гимны Орфея, прославляющие богов и божеств, их отношение со смертными и отражающие миропонимание в целом, по мнению А. А. Безверхина, *«были конституирующим элементом орфического мистериального культа»* [1, с. 11].

Само обращение к мистицизму диктуется желанием человека обрести ответы на те вопросы, на которые современная наука и окружающая действительность ответить не могут. Вера в сверхъестественное и магическое есть не что иное, как проявление потребности в получении сакральных знаний о неизведанном и грядущем, что в свою очередь в прошлом послужило поводом для рождения мифов, сказаний, преданий, развитию былинного эпоса, поспособствовало становлению фольклора, обогащению национальных культур. Данные факторы стали причинами трансформаций в восприятии картины мира – открытию грани сверхъестественной. В языке начали

закрепляться новые лексемы, породившие уникальные виды текстов: наговоры, заклинания, проклятия и так далее. Особенностью таких текстов является сочетание двух планов бытия – земного (физического; материального) и духовного (магического/сверхъестественного; нематериального). Смежные концептосферы двух мирозданий способствовали образованию таких лингвокультурем как мифологемы [6].

В данном исследовании вышеуказанные понятия будут рассматриваться как соположенные. Поскольку лингвокультурема представляет собой комплексный термин, объединяющий в себе культурную и вербальную доминанты, то она является сложной семиотической «единицей языка, которая воплощает собой связь языковой и внеязыковой действительности, связующим звеном между которыми выступает мышление», что позволяет в данном исследовании взять за анализируемый параметр данную категорию с точки зрения интерпретации языковых особенностей произведения [7, с. 139]. Обращаясь к рассмотрению сюжетно-композиционных особенностей орфических гимнов, уместно рассматривать их через призму мифологем – «сюжетно-понятийной структуры, которая имплицитно повествует о событиях, имеющих мифологические корреляты, эксплицитно лингвистически или графически» [6, с. 166]. По мнению И. Б. Руберт, отличие мифологемы от концепта заключается в основном способе категоризации мира, который в отличие от аналитического подхода к классификации исследуемых явлений и единиц по родо-видовым признакам предполагает поиск родственных черт, классифицируемых по критерию мифологической ценности [там же].

Ч. С. Пирсом и И. Б. Руберт выделяются следующие типы мифологем:

Тип Знак	Предикатный *	Прототипический	Графологема
Имя	Путь (знак-символ)	Индексальный знак	Символ
Десигнат	Актанты (действующие лица), сирконстанты (скорость, время, расстояние, территория,	Прототип (актантно- предикатный синкретизм)	Свойства круга

	траектория)	с сирконстантой валентностью; свойства)	
Денотат	Персонаж	Прототип (<i>вода</i>)	Круг, крест

* По И. Р. Руберт и Ч. С. Пирсу, «предикатная мифологема отличается тем, что ее центральной смысловой доминантой является предикат. Примером мифологеми данного типа является мифологема пути. Денотативным субъектом может выступать определенный мифологический персонаж (напр., Одиссей). По классификации Ч. С. Пирса, предикатную мифологему можно отнести к знакам-символам» [6, с. 166].

С точки зрения переводоведения особый интерес представляет одновременно и интерпретация сюжета поэтического произведения, и сохранение ритмико-композиционных особенностей сочинения.

О важности лингвокультурологического аспекта в сюжетной линии художественного текста отмечает В. И. Карасик: *«Лингвокультурный анализ сюжетных мотивов позволяет понять не только ситуативно обусловленную логику развития действий, но и приоритетные нормы поведения, определяющие поступки персонажей – участников сюжета»* [3, с. 47-48]. Он так же отмечает значимость сравнения/сопоставления следования каноничности эпохи произведения при его переводе или сохранения в нём авторской оценочной позиции в диахроническом аспекте [там же].

Поскольку орфические гимны представляют собой массив поэтических текстов, то для переводчика помимо решения задачи по корректной интерпретации сюжета становится актуальным истолкование ритмико-композиционных особенностей текста. Орфические гимны являются характерным примером античной поэзии: стихотворная форма в Древней Греции была метрической и представляла собой гекзаметр – *«шестистопную строфу с цезурой в середине третьей стопы. Строфа являет собой законченную мысль, выраженную одним предложением. Первая часть строфы,*

до цезуры, несет информативный характер, вторая – заключение. Цезура может рассекать как два рядом находящихся слова, так и одно. Поскольку такой стих не имел ритмообразующей формы, его акцентом стало чередование кратких и долгих гласных, так что при чтении создается впечатление волнообразного звучания восходящей и нисходящей интонации» [5, с. 72]. С точки зрения силлабо-тонического аспекта стихосложения, стоит отметить, что создание корректной тональной и интонационной смысловой окраски древнегреческих поэтических текстов определяет атмосферу и динамичность сюжета, а также намерение автора.

Фонологические и просодические нормы исследуемых языков позволяют создать не менее эффективную имитацию древнегреческого стихосложения. Так при переложении древнегреческой поэзии на русский язык компенсация долготы и краткости звуков осуществлялась за счёт подвижного ударения в русском языке и комбинаций трехстопного дактиля и хорей (первая половина XIX века), а со второй половины XIX века – в форме шестистопного дактиля. Для англоязычного переложения гекзаметра характерно использование квантитативного, а впоследствии и акцентного принципа строения стопы с прозаическим ударением.

Сопоставляя переводы поэтических текстов англоязычной и русскоязычной лингвокультур орфизма, можно говорить о смысловых и когнитивных трансформациях исходного произведения, поскольку переложение стихотворного слога преследует цель в сохранении ритмического рисунка оригинала. Перевод произведения, адаптируя и/или кординально изменяя ритмический рисунок композиции, нацелен на передачу заложенных культурных смыслов и сохранение исходных авторских интенций.

Поскольку язык подобен динамической системе, то сам факт реактуализации существующих переводов художественного произведения и создание новых переводов создает информационное поле для исследований. Так как орфические гимны представляют собой воззвание к божествам и явлениям природы, имеющие ключевое значение не только для древнего

верования, но и всей древнегреческой мифологии, то уместно говорить о том, что данные хвалы и молебны есть не что иное, как своеобразный мифический портрет воспеваемых явлений, а значит являются художественной интерпретацией данных мифологем. В данной работе анализ изменений и трансформаций лингвокультуры орфизма в диахроническом аспекте в соположенных двуязычных вариантах производится в парадигме «лингвокультурема-мифологема» по вышеизложенным параметрам классификации Ч. С. Пирса и И. Б. Руберт с точки зрения лингвокультурологии.

Стоит отметить, что анализируемые отрывки представляют собой примеры господствующих тенденций в переводе и переложении поэтических текстов. Так К. Д. Бальмонт использовал при переводе гимнов пятистопный ямб, тем самым сохраняя мелодичную тональность моления. Переводы Т. Тэйлора также отходят от привычного гекзаметра. П. Данн намеренно отошел от использования дактилического гекзаметра и параллельного перевода в пользу сочетания пятистопного ямба, тетраметра и гекзаметра с целью отказа от искажения оригинального текста. Е. Дайс также использовала шестистопный ямб для концептуализации и обновления перевод гимнов. Проанализируем трансформацию лингвостилистических и прагматических особенностей выражения лингвокультуры орфизма на примере разновременных переводов орфических гимнов и выделим их основные черты через сопоставление мифологем, характеризующих божество или явление природы, которому адресован текст гимна:

Перевод К. Д. Бальмонта (1909)	Перевод Т. Тэйлора (1824)
«» 3. ГИМН К ЭФИРУ ВОСКУРЕНИЕ ШАФРАНА. ЭФИР, ты, никогда не покорённый, Возвышенный, в Зевесовых владеньях; Часть Звёзд большая, часть Луны и Солнца, С блестящим, ослепительным огнём; Огонь, всепокоряющая сила, Сияющий Эфирностью огонь, Чей блеск живой рождает пламя жизни; Вселенной наилучшая стихия, Цветок роскошный, с властью светоносной,	V. TO ETHER. THE FUMIGATION FROM SAFFRON. O EVER untam'd Ether, rais'd on high In Jove's dominions, ruler of the sky; Great portion of the Stars and lunar light, And of the Sun, with dazzling lustre bright; All-taming pow'r, ethereal shining fire, Whose vivid blasts the heat of life inspire. The world's best element, light-bearing pow'r, With starry radiance shining, splendid flow'r; O hear my suppliant pray'r, and may thy frame

Разубранный в сиянье сонмов Звёзд; Услышь моё просящее моление, Будь вечно ясен, кроток, и лучист»» [11, с.158-159].	Be ever innocent, serene, and tame» [9, p. 17].
Перевод Е. Дайс (2017)	Перевод П. Данна (2018)
«V. ЭФИРА ВОСКУРЕНИЕ ШАФРАНОМ О Бог великий арки небосклона — могущественный, вечный, нерушимый! Луны и Солнца часть, опора дома, ты звездного сияния причина. Ты укротитель всех, огнём ты пышешь и оживляешь каждое создание, Возвышенный, сверкающий, колышешь ты космоса отстроенное зданье, Чей лучший элемент — эфир искрящийся, эфир сияющий, эфир прекрасный. Тебя я умоляю в настоящем: спокойным будь, умеренным и ясным!» [10, с. 23]	«5. For Aither Incense: crocus Holding Zeus’s high-built and eternal, indelible power, you have a share of the sun and the stars and the moon; all subduing, flame breathing, to all the beasts a spark: high-shining Aither, the finest element of the cosmos, o shining offspring, who brings light and shines with the stars, I call and ask you for fair, clear weather» [8, p. 49].

Представленный отрывок есть молебен Эфиру – обители богов Олимпа. Поскольку гимны представлены в текстовой форме, то линия сравнения проходит по предикативным и прототипическим типам мифологем в обоих языковых вариантах (по классификации Ч. С. Пирса И. Б. Руберта – см. выше).

Сравним русскоязычные переводы К. Д. Бальмонта и Е. Дайс. Соотнесем вербальное выражение лингвокультуремы «Эфир» через типы входящих в него мифологем. Так, в переводе К. Д. Бальмонта можно обнаружить сразу 3 предикативных мифологемы – *Эфир*, *Огонь* и *Цветок*, которые прототипически определены посредством эпитетов:

- **Эфир:** *не покорённый, Возвышенный, в Зевесовых владеньях; вечно ясен, кроток, и лучист;*
- **Огонь:** *ослепительный, всепокоряющая сила, Сияющий Эфирностью;*
- **Цветок:** *роскошный, с властью светоносной, Разубранный в сиянье сонмов Звёзд.*

Стоит отметить, что в данном переводе К. Д. Бальмонт уделяет большое внимание стихии Огня, которая для поэта была определяющей в творчестве, что вполне связано с веянием эпохи создания перевода – эпохой «Серебряного века» в русской литературе, дух времени которой способствовал поиску своего

«собственного Я» и обращению к метафоризации чувственных образов через явления природы. Раскрытие образа Эфира посредством введения дополнительных «персонажей» определяет восхваляемое явление как многоликое и многогранное.

В переводе Е. Дайс представляется возможным обнаружить 2 примера предикативной и прототипической мифологем:

- **Бог:** *могущественный, вечный, нерушимый; Возвышенный, сверкающий; огнём ты пышешь и оживляешь каждое создание;*
- **Эфир:** *искрящий, эфир сияющий, эфир прекрасный.*

В данном переводе отождествление Эфира с обителем Бога (Зевса) также намекает на монотеистический аспект в культе орфизма. Обилие эпитетов характерно для молебных текстов. Использование олицетворения в обоих вариантах перевода позволяет определить цель прошения – благосклонность и благословение небес.

Рассмотрим англоязычные варианты переводов гимна к Эфиру. В переводе Т. Тэйлора и П. Данна многоликость Эфира проявляется косвенно и представлена чередой эпитетов и ассоциаций. Однако значительные различия проявляются в тональности молебна. Так в переводе Т. Тэйлора вопрошающий просит о безмятежности, кротости и помилования у небесных сил: «*Be ever innocent, serene, and tame*», что в принципе отражено и в вышеуказанных русскоязычных переводах, в то время как в переводе П. Данна сама мольба звучит более разговорно, менее торжественно, и она вполне вещественно понятна: «*I call and ask you for fair, clear weather*».

Рассмотрим «Гимн к Облакам».

Перевод К. Д. Бальмонта (1909)	Перевод Т. Тэйлора (1824)
«7. ГИМН К ОБЛАКАМ ВОСКУРЕНИЕ МИРРЫ Вы, Облака воздушные, по светлым Долинам Неба бродите, рождая Обильные течения дождей; Весь влагою насыщенный, ваш образ Проносится под бурными ветрами, Вы кормите расцветы и плоды, Над травками блуждаете вокруг Мира.	«XXI. TO THE CLOUDS. THE FUMIGATION FROM MYRRH. AERIAL Clouds, thro' heav'ns resplendent plains Who wander, parents of prolific rains; Who nourish fruits, whose wat'ry frames are hurl'd, By winds impetuous, round the mighty world. Loud-sounding, lion-roaring, flashing fire,

<p>Вы громкозвучны, тёмны, с лвиным рёвом, С прорывами огней, с могучим громом, Вас воздух неоглядный приютит. Плывёте вы, и правит парусами Весёлая и звучная гроза. Но с нежным ветром очертанья ваши Зову дать светлых капель для Земли. [11, с.161]</p>	<p>In Air's wide bosom bearing thunders dire: Impell'd by each sonorous stormy gale, With rapid course along the skies ye sail. With gentle gales your wat'ry frames I call, On mother Earth with fruitful show'rs to fall» [9, p.57].</p>
<p>Перевод Е. Дайс (2017)</p>	<p>Перевод П. Данна (2018)</p>
<p>«XXI ОБЛАКОВ ВОСКУРЕНИЕ МИРРОЙ Воздушные созданыя, облака, питающие пашни и деревья, Небесные скитальцы, свысока глядящие, из своего кочевья. Рождающие дождь, гремя, несясь, вы влажною дорогою идёте, И ветер разрывает вашу связь, когда вы громыхаете в полёте. Вас просим, снисхождения моля, наполненных росой и дуновеньем Послать на Землю капельки дождя для плодородия и омовенья!» [10, с.59]»</p>	<p>«21. FOR THE CLOUDS INCENSE: MYRRH The ethereal Clouds who nourish fruit wandering through the skies, bringing the rains—you are driven throughout the universe by gusts of wind, flaming and thunderous, loudly shouting, you leave a trail behind of wet earth. In the folds of air you make a terrible crash, yanked apart by gusts of rapid and roaring wind. I pray now to you, clad in dew and sweetly breathing in breezes, send us the nourishing rains to water fruit upon the mother earth» [8, p.73-74]</p>

В данном отрывке предикативный тип мифологем представлен при помощи яркой образности: тональность русскоязычных переводов гимна показывает динамичность, легкость и двойственность природы облаков. В переводах К. Д. Бальмонта и Е. Дайс отражены две коннотации, связанные с сущностью облаков, воспеваемой в гимнах: милосердную-родительскую и беспощадную-грозовую. Цель молебна интерпретируется переводчиками по-разному: так образ вопрошающего в переводе К. Д. Бальмонта напоминает человека робкого и скромного. Его просьба абстрактна и неконкретна по цели – «Зову дать светлых капель для Земли», в то время как Е. Дайс в своём переводе конкретизирует желания вопрошающего – «Послать на Землю капельки дождя для плодородия и омовенья!».

Перевод Т. Тэйлора в высшей степени поэтичен и описателен. Автор использует яркие образы и олицетворение, чтобы «оживить» облака. Такие прототипические сирконстанты, как «*resplendent*», «*prolific*», «*impetuous*» и

«mighty», вызывают ощущение величия и власти. Использование метафоры, отождествляющей облака с рычащим львом и вспыхивающим огнем, придает описанию резкость.

Определенную музыкальность текста создает использование приема аллитерации (например, «*loud-sounding, lion-roaring, flashing fire*») и повтора (например, «*thro' heav'ns resplendent plains*», «*with rapid course along the skies*). Финальная фраза служит заключением, отсылающим к первоначальному призыву облаков и их назначению – «*With gentle gales your wat'ry frames I call, // On mother Earth with fruitful show'rs to fall*».

В данном переводе также воспевается тема плодородия и жизни, что подтверждается наличием такого актантно-предикативного синкресиса, как «*nourish*», «*fruitful showers*» и «*mother Earth*», подчеркивающих взаимосвязь элементов и зависимость жизни от природных циклов.

Перевод П. Данна изобилует визуальными и слуховыми образами, создаваемыми за счёт прототипических сирконстант, которые апеллируют к различным чувствам. Облака описываются как «*flaming and thunderous*», что вызывает визуальные и слуховые ассоциации. Упоминание об облаках, блуждающих по небу и оставляющих за собой след на влажной земле, подчеркивает их движение и воздействие на окружающую среду. Последняя строка текста «*send us the nourishing rains to water fruit upon the mother earth*» — это молитвенное обращение к облакам, подчеркивающее их способность обеспечивать необходимое питание для поддержания жизни на земле.

Варианты перевода «Гимна к Зефиру».

Перевод К. Д. Бальмонта (1909)	Перевод Т. Тэйлора (1824)
«»12. ГИМН К ЗЕФИРУ ВОСКУРЕНИЕ ЛАДАНА РОЖДЁННЫЙ Морем, с Запада летящий, Воздушный, нежно-лёгкий Ветерок, Усталому труду дающий отдых. Лепечущий, весенний, травянистый, В морях глубоких кораблям приятный; Услышавши дыхание Зефира, Они плывут в своём предназначеньи. Зефир незримый, вольный, легкокрылый,	«LXXXI. TO ZEPHYRUS. THE FUMIGATION FROM FRANKINCENSE. SEA-BORN, aerial, blowing from the west, Sweet gales, who give to weary'd labour rest. Vernal and grassy, and of murm'ring sound, To ships delightful through the sea profound; For these, impell'd by you with gentle force, Pursue with prosp'rous fate their destin'd course.

Овей меня, овей меня слегка»[11, с.165]	With blameless gales regard my suppliant pray'r, Zephyrs unseen, light-wing'd, and form'd from air2 [9, p. 150].
Перевод Е. Дайс (2017)	Перевод П. Данна (2018)
«LXXXI ЗЕФИРА ВОСКУРЕНИЕ ЛАДАНОМ Ауры нежные, дочери ветра Зефира, Дуют над нами, и сон превращается в отдых. Девы весенние, любят вас в гаванях всюду, Вы придаёте судам ход привольный и быстрый. Дуйте над нами, о, девы в прозрачных одеждах, Пусть ваши лёгкие крылья приносят надежды!» [10, с. 191]	«81. For Zephyros INCENSE: FRANKINCENSE All-begetting western breezes, who roam the air, fragrant and whispering, you give a respite from death in spring-time meadows, and are beloved by harbors, drawing ships with delicate chains of easy air. Come, graciously breathe on the blameless at dawn, airy and invisible with light wings» [8, p. 149].

Не менее интересным является «Гимн к Зефиру». Рассмотрим переводы К. Д. Бальмонта и Е. Дайс.

К.Д. Бальмонт описывает Зефира как существо, рожденное морем и летящее с Запада, что придает ему свободу и «легкую природу». Ветерок представлен как воздушный и нежно-легкий, что усиливает образ непостоянства Зефира. Через использование ассонанса в таких сирконстантах, как «*плывут*» и «*предназначеньи*» передается мягкость и плавность движения кораблей под влиянием Зефира. Он описывается как незримый, вольный и легкокрылый.

К интересному переводческому решению можно отнести замену актантов в переводе Е. Дайс. Так, введение Аур (дочерей Зефира) отождествляется с таким прототипом как «надежда», что реконцептуализирует сам образ Зефира.

Схожую концепцию разделяет и Т. Тэйлор, однако в его интерпретации отсутствует реконцептуализация Зефира через дочерний/женский образ и сохраняется трепетное и нежное отношение к ветру, в то время как тональность перевода П. Данна категорична и несет в себе характер воззвания.

В результате проведенного лингвокультурологического и лингвостилистического анализа представляется возможным определить

следующие особенности, свойственные лингвокультуре орфизма в диахроническом аспекте через призму переводов:

1. Изменение числа актантов мифологемы связано с выбором тактики перевода/переложения стихотворного текста: использование неродственных гекзаметру ритмических рисунков (пятистопный, шестистопный ямб) поспособствовало сложению новой рифмы, что вызывало как просодические, так и сюжетные изменения;

2. Проявляется нестабильность в выдержанности стиля: чем современнее перевод, тем чаще встречаются случаи использования упрощенных и просторечных форм стилистических средств, описывающих мифологемы-лингвокультуремы;

3. Наблюдаются как семантические расширения, так и сужения в выражении прагматических установок сути мольбы.

Данные выводы представляют научный интерес не только для теоретической и прикладной лингвистики, но и для литературоведения. Проведенное через призму переводоведения и сравнительно-сопоставительной лингвистики исследование открывает новые грани в изучении не только лингвокультуры орфизма, но и древнегреческих дионисийских мистерий в целом.

Список литературы

1. Безверхин А. С. Генезис и структура орфического мистерияльного культа // Вестник БГУ. 2015. №56. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-i-struktura-orficheskogo-misterialnogo-kulta> (дата обращения: 29.09.2023).

2. Видершпан А. А. Орфический миф в философском сознании XX века // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. №1 (14). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/orficheskiy-mif-v-filosofskom-soznanii-hh-veka>
(дата обращения: 03.10.2023).

3. Карасик В. И. Сюжетные мотивы в лингвокультурном аспекте // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: Сборник научных трудов к юбилею профессора Г. Г. Молчановой. – М.: Тезаурус, 2015. – С. 47-48.

4. Фрагменты ранних греческих философов (Часть I) / Сост. А. В. Лебедев. – М., 1989. – 576 с.

5. Рожкова Н. А. К вопросу о метрической системе ударения в древнегреческом эпосе (на примере отрывков из поэмы Гомера «Илиада» в переводах В. В. Вересаева и Н. И. Гнедича) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. №2 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-metricheskoj-sisteme-udareniya-v-drevnegrechskom-epose-na-primere-otryvkov-iz-poemy-gomera-iliada-v-perevodah-v-v-veresaeva-i-n-i> (дата обращения: 06.10.2023).

6. Руберт И. Б. Культурологический потенциал мифологемы как знака // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: Сборник научных трудов к юбилею профессора Г. Г. Молчановой. – М.: Тезаурус, 2015. – С. 166-167.

7. Цао Хуэйлинь. Различие и сходство понятий "лингвокультурема" и "логоэпистема" // Инновации и инвестиции. 2016. №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razlichie-i-shodstvo-ponyatij-lingvokulturema-i-logoepistema> (дата обращения: 04.10.2023).

Исследуемые переводы орфических гимнов

8. Dunn P.. The Orphic Hymns: A New Translation for the Occult Practitioner. – Woodbury: Llewellyn Publications, 2018. – 360 p.

9. Taylor Th. The Mystical Hymns of Orpheus. – London: Bertram Dobell, – 1824. – 264 p.

10. Гимны Орфея. В новых переводах Екатерины Дайс. — М.: Клуб Касталия. 2017. – 206 с.

11. Бальмонт К. Д. Гимны, песни и замыслы древних: Египет, Мексика, Майя, Перу-Халдея, Ассирия, Индия, Иран, Китай, Океания, Скандинавия, Эллада, Бретань. – Санкт-Петербург: Пантеон, 1909. – 223 с.

**THE LINGUOCULTURE OF ORPHISM IN THE TRANSLATION OF
POETIC TEXTS INTO ENGLISH AND RUSSIAN IN A DIACHRONIC
ASPECT**

Mikhail S. Demin

Moscow, Russia

Scientific Adviser:

Svetlana N. Vekovishcheva

Moscow, Russia

Abstract. This study is devoted to a comparative analysis of the verbalization of the linguoculture of orphism in translations of poetic texts. The paper examines the linguistic features of mythologems and linguoculturemes and analyzes their semantic transformations in the diachronic approach.

Keywords: orphism, orphic hymns, linguoculture, mythologeme, linguoculturema, poetic text, translation

ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Тамара Михайловна Денисова
Эмилия Владимировна Эдилян
г. Кострома, Россия

Аннотация: В статье анализируется процесс формирования вторичной языковой личности и его связи с изучением иностранных языков. В условиях развития информационного общества одним из эффективных средств оптимизации процесса изучения иностранных языков являются видеоподкасты, так как они способствуют совершенствованию навыков аудирования и говорения, а также знакомят изучающих иностранный язык с культурой, обычаями и традициями страны изучаемого языка.

Ключевые слова: иностранный язык, вторичная языковая личность, видеоподкасты

Важнейшим средством коммуникации, при помощи которого люди могут обмениваться своими мыслями и идеями, налаживать связи и добиваться взаимопонимания, является язык. Современное представление о человеке тесно связано с представлением о нём как о языковой личности.

Теория языковой личности начала формироваться в России еще с середины восьмидесятых годов двадцатого века. Понятие языковой личности ввел в отечественную лингвистику В. В. Виноградов в своей работе «О языке художественной прозы».

Существует несколько моделей языковой личности. Модель национальной русской языковой личности разработана Ю. Н. Карауловым. Он рассматривал языковую личность с точки зрения лингвистики и лингводидактики, а также разработал её структуру. Под языковой личностью

он понимал «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой стороны – по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике» [1, с. 236].

Языковая личность формируется в результате языкового образования. Как указывают Л. П. Клобукова, В. В. Красных, А. И. Изотов, языковая личность – это «когнитивно-коммуникативный инвариант, обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельных ценностей, знаний, отношений и поведения [4, с. 41].

Термин «вторичная языковая личность» впервые использовала в 1990-х годах И. И. Халеева, связав концепцию языковой личности Ю. Н. Караулова с процессом изучения иностранного языка. «Переводя язык в статус «не-чужого», мы ставим задачу формирования в профессиональном лингвисте черт вторичной языковой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [3, с. 278].

Формирование вторичной языковой личности происходит в процессе изучения иностранных языков, когда человек достаточно хорошо овладевает языком и способностью к общению на межкультурном уровне. Ученые считают, что достижение идеального результата в формировании вторичной языковой личности в отрыве от естественной языковой среды практически невозможно. И если у человека нет возможности посещать страну изучаемого языка и общаться с носителями языка, то возможно развитие только основных черт вторичной языковой личности, т. е. навыков и умений работать с лексикой, грамматикой, для того, чтобы можно было общаться с носителями языка. В таком случае могут помочь современные информационные технологии.

Сегодня уже не вызывает сомнения необходимость использования сети

Интернет при изучении иностранных языков и тот факт, что «Интернет создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, т.е. он создает естественную языковую среду. Современные средства связи с партнерами, доступ к информационным ресурсам сети Интернет предполагают достаточно свободное владение не только компьютерными технологиями, но и иностранными языками» [2, с. 166].

В настоящее время все большее значение приобретают такие возможности как общение учащихся, учителей не только из разных регионов, но и других стран мира. С помощью современных информационных технологий сегодня можно получать образование не только очно, но и дистанционно, не покидая родного дома. Интернет открывает доступ к информации научных центров мира, самых больших библиотек, что создает реальные условия для самообразования, расширения кругозора, повышения квалификации.

В условиях развития информационного общества одним из эффективных средств оптимизации процесса изучения иностранных языков являются видеоподкасты – регулярно обновляемая серия видеосюжетов, публикуемых в сети Интернет. Как правило, видеоподкасты имеют определенную тематику и периодичность издания, а также являются выгодной альтернативой телевидению. Видеоподкасты доступны в любое удобное для пользователя время, абсолютно бесплатны и просты в применении. Для этого необходимо установить, например, программу iTunes, которую можно бесплатно скачать в Интернете, подписаться на видеоподкаст по нужной тематике, и новые выпуски подкастов будут автоматически скачиваться и загружаться на компьютер.

С подкастами можно работать как на сайтах, так и вне компьютера, скачав и загрузив на любое из медиаустройств, которыми пользуются изучающие английский язык. Например:

Eslpod.com – очень удобный ресурс, обновление которого происходит раз в два дня. Каждый новый подкаст, относится к одному из существующих разделов (entertainment, health&medicine, business, daily life, relationships и т. д.).

Подкаст состоит из следующих частей:

- озвученный диалог в медленном темпе,
- снятие трудностей и объяснение незнакомых слов,
- озвученный диалог в нормальном темпе.

Текст к каждому подкасту прилагается. Работать с каждым подкастом можно еще более качественно, получив 12-страничный материал с упражнениями и дополнительной информацией. Но эту возможность можно получить, лишь оплатив свое членство в клубе слушателей *eslprod*.

Podomatic.com – объединяет подкасты по разным темам.

Dailystep.com – предлагает разноуровневые по сложности подкасты с подробным разбором всех нюансов языка.

Els-lab.com – содержит большой выбор аудиозаписей, чтобы тренировать восприятие на слух. Каждая запись сопровождается тестом, проверяющим, насколько верно вы поняли прослушанный материал и упражнениями на отработку новых слов, представленных в диалоге.

Englishlearner.ru – можно смотреть видеоролики для тренировки навыка восприятия англоязычной речи на слух.

Fonetiks.org – полезный сайт для отработки не только восприятия речи на слух, но и правописания. А достигается это с помощью прослушивания текстов и написания диктантов. Необходимо только выбрать нужный уровень и можно тренироваться.

Все перечисленные выше ресурсы конкретизированы, нацелены на практику определенных навыков.

Ниже представлен перечень интересных сайтов, которые посвящены в целом изучению английского языка. На них можно найти много материала по разным аспектам языка, будь то уроки грамматики, словарные статьи, аудио-и видеоролики и много другого полезного материала. Например:

Engvid.com – бесплатные уроки английского языка на английском. На этих уроках продолжительностью 10-20 минут носители языка объясняют грамматические правила, рассказывают о синонимичности слов, идиомах и

сленге, наиболее употребляемой лексике и т. д.

Learnenglishkids.britishcouncil.org – удобный сайт, где множество видео на различные темы для детей, подростков и взрослых, а также он будет полезен для учителей английского языка.

Usingenglish.com – предлагает статьи и тесты, материалы для изучающих английский и для учителей английского, имеется форум. Ресурс обновляется постоянно.

Learnenglish.de – представляет игры на английском, дает возможность диктанты, тренировать произношение. Имеются разработки уроков английского языка для учителей.

Выше представленные веб-ресурсы предназначены не только для изучающих английский язык, но также и для преподавателей. Из образовательных сайтов можно выделить те, которые касаются разбора грамматических основ английского языка – это различные сайты с онлайн-упражнениями для изучения и отработки грамматики, которые можно сразу же проверить после выполнения, например, English-test.net, Tolearnenglish.com, Grammar-quizzes.com, Englishgrammarsecrets.com, Autoenglish.org, Englisch-hilfen.de, britishcouncil.org, а также сайты, связанные с пополнением словарного запаса или перевода незнакомого английского слова, например: Oxford Dictionaries – oxforddictionaries.com, Dictionary of Contemporary English – ldoceonline.com, Cambridge Dictionary Online – dictionary.cambridge.org, The Free Dictionary – thefreedictionary.com.

Вопросы, связанные с изучением феномена вторичной языковой личности, являются актуальными на сегодняшний день, так как только вторичная языковая личность обладает способностью к общению на межкультурном уровне и готовностью постигать иной образ мысли и осмысления действительности.

В условиях развития информационного общества одним из эффективных средств оптимизации процесса обучения иностранным языкам являются видеоподкасты, так как они способствуют совершенствованию навыков

аудирования и говорения, а также знакомят изучающих иностранный язык с культурой, обычаями и традициями страны изучаемого языка.

Список литературы

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2014. – 264 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева М. В. и др.; Под редакцией Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

3. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С. 7. – 286.

4. Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой // Отв. ред. Л. П. Клобукова, В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – Вып.6. – 116 с.

FORMATION OF SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY IN THE PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES USING INTERNET RESOURCES

Tamara M. Denisova

Emilia V. Edilyan

Kostroma, Russia

Abstract. The article analyzes the process of formation of a secondary linguistic personality and its connection with the study of foreign languages. With the development of the information society, one of the effective ways to optimize the

process of learning foreign languages is video podcasts, as they contribute to improving listening and speaking skills, as well as introduce foreign language learners to the culture, customs and traditions of the country of the language being studied.

Key words: foreign language, secondary language personality, video podcasts

ТОПОНИМЫ МАГАДАНА КАК ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Оксана Николаевна Евсюкова

г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье на топонимическом материале города Магадана предлагается описание взаимодействия языков и культур.

Ключевые слова: топоним, топонимика

Территория города Магадана относится к так называемым территориям позднего заселения, топонимия которых отличается, с одной стороны, наличием пласта географических названий, заимствованных из языков аборигенного населения, а с другой стороны – достаточно ясной семантической и структурной организацией, сложившейся за исторически обозримый период своего формирования и дальнейшего развития. Специфика освоения территории современного города заключалась в том, что его возникновение было обусловлено реализацией государственного проекта, в задачи которого входило создание промышленной инфраструктуры для интенсивного освоения природных ресурсов региона. В результате стремительного и масштабного характера исторических процессов, развернувшихся с конца 1920-х – начала 1930-х гг. на Колыме, новый населенный пункт в соответствии с характером советского времени был построен за несколько лет – фактически с 1932 по 1939 год (за период деятельности треста «Дальстрой»). Как следствие, именно на начальном этапе освоения территории современного Магадана можно проследить, как происходило формирование региональной топонимии, особенно в области взаимодействия языков и культур.

В начале XX века на территории современного города Магадана существовали только географические названия природных топографических объектов.

Одни из них (*полуостров Старицкого, бухта Гертнера, бухта Нагаева, бухта Веселая*) были даны русскими исследователями – гидрографами, исследовавшими акваторию и побережье Охотского моря в течение XIX – нач. XX вв., а также участниками различных экспедиций, интенсивно изучавших регион с конца 1920-х годов. в 1928–1929 гг. В частности, появление названия *бухты Веселая*, судя по краеведческим источникам, было дано в 1928 г. участниками Первой Колымской геологоразведочной экспедиции, работавшей под руководством Ю. А. Билибина: «Оставалось обогнуть еще один, самый южный мыс полуострова Старицкого и взять курс на запад, но встречу поднялись такие волны и так крепко ударили в нос и днище вельбота, что посудина завертелась и запрыгала на месте... Усталые, мокрые, как мыши, они вернулись к Трем Братьям, зашли в безымянный заливчик и оказались в таком затишьи, словно попали в иной мир. Сразу стало радостно и весело на душе. А подкрепились, так и совсем повеселели и безымянную бухтенку назвали *Веселой*» [1, с. 100]. В краеведческой и топонимической литературе встречается немалое количество подобных примеров, когда первопроходцы давали наименования безымянным географическим объектам (см., например, Б. Г. Щербинин, В. В. Леонтьев «Там, где геологи прошли» (1980), В. В. Леонтьев, К. А. Новикова «Топонимический словарь Северо-Востока СССР» (1989) и др.).

Другие названия физико-географических объектов, вошедшие в топонимию города, – *речка Магадан, река Дукча, река Уптар, ручей Марчекан* – были зафиксированы исследователями региона со слов представителей коренных народностей Севера, в большинстве своем эвенов (в письменных свидетельствах того периода зачастую встречаются такие этнические обозначения, как тунгусы / ламуты / орочи / орочелы). На начальном этапе освоения региона участников экспедиций сопровождали проводники (обычно из селения Ола), помогавшие ориентироваться на местности и выступавшие, насколько это было возможно, в качестве переводчиков при встрече с представителями коренных народностей. В этот период изучения территории технология сбора информации проводилась в формате «со слов местных

жителей» и фиксировалась русскими исследователями в той фонетической и графической форме, которая в момент восприятия и регистрации топонима оценивалась ими как точная или как правильная. Иначе говоря, в условиях отсутствия письменных источников на языках коренных народностей Севера первопроходцы фиксировали русскую транскрипцию местных географических названий.

В дальнейшем предпринимались различные попытки для снятия трудностей языкового взаимодействия с местными жителями, в частности, в 1933 г. трестом «Дальстрой» был издан «Орочелский словарик». По замыслу составителей словаря, оставшихся, к сожалению, неизвестными, основная цель этого карманного пособия заключалась в том, чтобы помочь сотрудникам «Дальстроя» преодолеть языковой барьер в общении с коренным населением: «Работники «Дальстроя» в своей работе сталкиваются с местным коренным населением – орочел (тунгусами). Большинство из них не знает русского языка... Необходимостью облегчить такое общение с коренным населением и вызвано издание этой книжки. Она не является учебником орочелского языка» [10, с. 3]. В словнике этого небольшого издания насчитывается около 300 слов, способных помочь в простой коммуникации с местными жителями. В свою очередь в топонимическом направлении были предприняты первые попытки систематизации географических названий: из архивных источников известно, что в 1938 г. было создано «постоянно действующее транскрипционное бюро «Дальстроя» для упорядочения названий географических объектов, даваемых геолого-поисковыми, топографическими и другими изыскательными партиями» [5, с. 109].

Наряду с описанием топографических реалий, сбором региональной топонимии, фиксации и систематизации географических названий исследователи начального периода освоения территории Магадана по мере возможности отражали толкования топонимов, заимствованных из языков местных жителей. В полном объеме этапы освоения местного географического названия можно проследить на примере топонима *Магадан*.

Наиболее раннее описание территории современного города Магадана содержится в «Лоции побережий РСФСР Охотского моря и восточного берега полуострова Камчатки с островом Карагинским включительно», составленной Б. В. Давыдовым по материалам Гидрографической экспедиции Восточного океана, работавшей в Тауйской губе в 1912–1913 гг. Для иллюстрации стиля описания топографических реалий, характерного для исследователей еще дореволюционной эпохи, приведем два фрагмента из «Лоции...» с важными историко-этнографическими и топографическими наблюдениями: «Въ самой бухтѣ Нагаева нѣтъ ни домовъ, ни селеній, ни отдѣльныхъ юртъ; только на другой сторонѣ перешейка [полуострова Старицкого – *О.Е.*] на берегу бухты Гертнера близъ берега моря находится нѣсколько тунгузскихъ лѣтнихъ юртъ; сюда на лѣто изъ глухой тайги переселяются нѣсколько семействъ тунгусовъ для ловли рыбы и заготовленія ея на зиму. Съ наступленіемъ холодовъ и прекращеніемъ хода рыбы они бросаютъ эти юрты и уходятъ вглубь материка для зимней охоты на пушного звѣря» [7, с. 587]. В другом месте «Лоции...» снова приводится подробное описание этого своеобразного селения: «Тотчасъ же южнѣ устья [современной речки Магаданки – *О.Е.*] близъ самага берега моря расположено нѣсколько лѣтнихъ юртъ тунгусовъ, селящихся здѣсь во время хода рыбы въ рѣчку; къ южной окраинѣ этого какъ бы небольшого селенія подходитъ со стороны бухты Нагаева пѣшеходная тропа, по которой идетъ удобное пѣшеходное и верховое сообщеніе черезъ перешеекъ [полуострова Старицкого – *О.Е.*]» [7, с. 594]. Во многих краеведческих источниках встречается сходное описание топографических реалий бухты Гертнера, но выполненное уже в более поздний период.

Знаменательно, что это же «как бы небольшое селение» кочевых тунгусов другими исследователями, проводившими Приполярную перепись северных окраин Дальневосточного края в 1926–1927 гг. (почти через 15 лет), зафиксировано в перечне мест сосредоточения населения в Ольском районе как отдельный населенный пункт: «Это Ямск (389 жителей), Тауйск (198 жителей) и Ола (193 жителя). Наименьшим оказалось население отдельно выделяемого

переписью *Могодана* в бухте Нагаева, где постоянно жили лишь 4 ламута (эвена)» [11, с. 25]. Необходимо особо отметить, что в опубликованных «Итогах переписи северных окраин Дальневосточного края (1926–1927 гг.)» содержится факт письменной фиксации *Могодана*² на русском языке как топонима, а также факт его картографической фиксации [4, с. 31-32]. Более ранних документальных подтверждений в историко-краеведческой литературе на сегодняшний день пока не обнаружено.

До 1939 года топоним *Магадан* использовался для обозначения бухты (как местное название бухты Гертнера), речки (впадающей в бухту Гертнера), поселка (строившегося в долине этой же речки), города (неофициально употребление наблюдается с 1933 г., официальное утверждение статуса города состоялось в 1939 г.). Весь этот период в отчетных документах, в деловой документации местных организаций, в публицистических и мемуарных материалах тех лет отмечается неустойчивость графического оформления топонима, что в свою очередь нашло отражение в «Малой советской энциклопедии»: «*Магадан, Магодан* – новый город (начат строительством в 1932 году), организационный центр Верхне-Колымского горнопром. района. М. расположен в 5 км от порта Нагаево. Ок. 10 т. ж. (1936)» [8, с. 15].

Первое толкование топонима *Магадан* обнаруживается в объяснительной записке к годовому отчету гостреста «Дальстрой» за 1933 г.: «Всё это делает Нагаево-Магадан населенным пунктом городского типа, почему Дирекцией и возбуждено ходатайство о присвоении поселку названия – город «МОНГОДАН» (тунгусское – «Наносы моря», «Магадан» – искаженное русскими название)» [2]. В дальнейшем приведенное толкование топонима длительное время воспроизводилось в краеведческой литературе.

С 1960-х годов возродился интерес к региональной топонимии, особенно в области этимологизирования географических названий, заимствованных из языков северных народностей. На протяжении двух

² Это один из орфографических вариантов топонима *Магадан*, достаточно часто встречающийся в письменных источниках 1920–30-х годов.

десятилетий благодаря усилиям лингвистов, историков, североведов, краеведов, геологов, представителей коренных народностей Севера была проведена систематизация обширного топонимического материала, реконструкция адаптированных (т.е. подвергшихся в процессе исторического функционирования сильной фонетической, семантической и морфологической адаптации) топонимов средствами современных северных языков, выявление языковой принадлежности топонимов, последующая этимологизация географических названий, анализ его морфологических компонентов и мн. др. Итогом всей предшествующей работы по топонимии Северо-Востока стало издание фундаментального труда «Топонимический словарь Северо-Востока СССР», составленного В.В. Леонтьевым в соавторстве с К.А. Новиковой (Магадан, 1989).

Таким образом, в региональной топонимии, сформировавшейся в течение XX века, нашли отражение культурно-языковые связи коренных народностей Севера и исследователей Крайнего Северо-Востока, благодаря которым географические названия северных народностей, освоенные русским языком, вошли в топонимический фонд региона.

В заключение добавим, что традиция сохранения историко-этнографических реалий из жизни коренных народностей Севера получает развитие и в современной жизни города, в инфраструктуре которого в рамках национального проекта «Жилье и городская среда» открылся этнографический парк «Дюкча», название которого тоже заимствовано из языков коренных народностей Севера: «Автор проекта "Дюкчи" архитектор Людмила Терещенко рассказала "РГ", что создатели попытались максимально наполнить пространство тематикой культуры коренных малочисленных народов Северо-Востока: "В элементах и покрытиях использовали этнические орнаменты, по всей площади парка рассредоточены тематические малые архитектурные формы. Есть музейная зона, павильон для мастер-классов по резьбе по кости, бисероплетению. Одна из задач парка – сохранение традиций и культуры народов Северо-Востока"» [9].

Список литературы

1. Волков Г. Г. Вексель Билибина: Документальная повесть о Первой Колымской экспедиции 1928–1929 гг. – Магадан, 1978. – 288 с.
2. ГАМО, ф.р.-23сч, оп. 1, д. 45, л. 168.
3. Евсюкова О. Н. Магаданцам о Магадане (топонимические разыскания) // Кирилло-Мефодиевские чтения в Магадане: сборник статей по материалам конференций разных лет / под ред. А. А. Соколянского. – Магадан, 2013. – С. 29-35.
4. Итоги переписи северных окраин Дальне-Восточного края (1926–1927 г.) : с приложением карты северных окраин ДВК. – Благовещенск, 1929. – 296 с.
5. Историческая хроника Магаданской области: События и факты. 1917–1972. – Магадан, 1975. – 340 с.
6. Леонтьев В. В., Новикова К. А. Топонимический словарь Северо-Востока СССР. – Магадан, 1989. – 456 с.
7. Лоция побережий РСФСР Охотского моря и восточного берега полуострова Камчатки с островом Карагинским включительно / по поручению Главного Гидрографического управления составил Гидрограф-Геодезист Б. В. Давыдов. – Владивосток, 1923. – XLII, 1498 с.
8. Малая советская энциклопедия. – 2-е изд. – Т. 6 (кумыки-модика). – М.: Советская энциклопедия, 1937. – 996 стб.
9. Набивачев С. Этнографический парк «Дюкча» открылся в Магадане на месте старой промзоны благодаря нацпроекту «Жилье и городская среда» // Российская газета – Столичный выпуск: № 294 (8942), 27.12.2022. – URL: <https://rg.ru/2022/12/27/tam-gde-vstaet-solnce.html> (дата обращения: 19.09.2023).
10. Орочелский словарик. – Дальстрой, 1933. – 64 с.
11. Широков А. И. Дальстрой: предыстория и первое десятилетие. – Магадан, 2000. – 151 с.

TOPONYMS OF MAGADAN AS A REFLECTION OF THE INTERACTION OF LANGUAGES AND CULTURES

Oxsana N. Evsyukova

Magadan, Russia

Abstract. The article, based on toponymic material of the city of Magadan, offers a description of the interaction of languages and cultures.

Key words: toponym, toponymy

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Виктория Львовна Завьялова
Нелли Михайловна Запорожская
Анастасия Антоновна Меняйлова
г. Владивосток, Россия

Аннотация. Обучение английскому языку в системе высшего образования РФ для студентов из Китая обусловлено отсутствием естественной языковой среды: английский язык является иностранным как для российских преподавателей, так и для китайских студентов. Кроме того, возникающая фонетическая интерференция в английской речи китайцев затрагивает влияние русского языка, поскольку он является обязательным для изучения в вузах России. Вследствие этого формируется трехсторонняя интерференция при контакте китайского, русского и английского языков. Таким образом, при формировании фонологической компетенции китайских студентов, изучающих английский язык, крайне важно использовать методы, позволяющие учитывать особенности родного и изучаемых иностранных языков.

Ключевые слова: обучение английскому языку, фонетическая интерференция, формирование слухопроизносительного навыка, фоносемантический метод, слоговые тоны, мультисенсорный подход

Владение английским языком является одним из важнейших требований для успешного трудоустройства в современном мире, что побуждает людей к изучению языка глобального общения. Возможность изучать английский язык не только в англоязычных странах, но в странах восточной и западной Европы привела к увеличению числа китайских студентов, поступающих в российские вузы [8]. Обучение английскому языку в системе высшего образования РФ для

иностранных студентов доступно в рамках широкого спектра образовательных программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, включая направления подготовки, ориентированные на углубленное изучение английского языка, такие как филология, лингвистика, переводоведение и другие.

Специфика обучения английскому языку в российских университетах обусловлена отсутствием естественной языковой среды: английский не является родным язык ни для российских преподавателей, ни для китайских студентов [3]. Вследствие этого при формировании и развитии фонологической компетенции китайских студентов, изучающих английский язык, крайне важно использовать методы, позволяющие учитывать особенности родного для них китайского языка. Применение сопоставительного метода, который является мощным теоретическим и практическим инструментом проведения параллелей между языковыми явлениями родного и изучаемого языков, позволяет прогнозировать наиболее вероятные интерференционные явления и предупреждать их возникновение в речи на иностранном языке [6].

Анализ научных работ и практический опыт преподавания фонетики свидетельствует о том, что китайские студенты испытывают трудности в освоении сегментного и супraseгментного уровней английского языка вследствие глубоких типологических различий между фонетическими системами двух языков. Наиболее яркой особенностью китайского языка является его слоговой характер и наличие лексических тонов, что неизбежно влечёт за собой привнесение данных характеристик в изучаемую систему английского языка. С другой стороны, фонетическая интерференция не ограничивается влиянием родного языка китайских студентов, поскольку обязательным для изучения в российских вузах является и русский язык. Таким образом, в сознании китайских студентов контактируют три языка: китайский, русский и английский, формируя условия для трёхсторонней интерференции.

С учётом вышесказанного одним из главных методических вопросов следует признать поиск приёмов и способов обучения китайских студентов английскому произношению, эффективных для использования в условиях

отсутствия естественной языковой среды и влияния китайско-русско-английской интерференции. Решение видится, прежде всего, в правильной организации учебной англоязычной языковой среды, содержательном наполнении обучения с применением данных контрастивного анализа фонетических систем родного и изучаемых иностранных языков, а также активном использовании возможностей информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной работе студентов из КНР. Полагаем, что система упражнений для формирования и автоматизации слухопроизносительных навыков должна включать как традиционные фонетические упражнения, направленные на последовательную систематическую отработку английских звуков, так и специальные задания, рассчитанные на снятие трудностей, характерных для носителей китайского языка. Результаты контрастивных исследований фонетических систем китайского и английского языков свидетельствуют о существовании ряда существенных различий на сегментном уровне, которые могут лежать в основе интерференции. Например, отсутствие в китайской системе вокализма оппозиции гласных звуков по длительности-краткости может создавать проблемы смыслоразличения в английской речи китайских студентов. Поэтому отработке минимальных пар слов (квазиомонимов), различие которых строится на контрасте гласных /i:/ - /ɪ/, /u:/ - /ʊ/, /ɔ:/ - /ɒ/, /ɑ:/ - /ʌ/, /z:/ - /ə/, следует уделять особое внимание. В системе согласных китайского языка не задействован контраст по признаку звонкости-глухости, как следствие, в группах китайских студентов требуется дополнительная отработка минимальных пар английского языка, основанных на дифференциации звуков /b/ - /p/, /g/ - /k/, /d/ - /t/, /v/ - /f/, /z/ - /s/ и других. При недостаточной отработке указанных контрастов в английской речи носителей китайского языка сохраняется феномен недифференциации звонких и глухих согласных, что приводит к их альтернативному употреблению в речи [5]. Соответственно, пары английских слов, типа *gold-cold*, *bat-pat*, *van-fan* могут иметь фонетически близкое звучание в английской речи китайских студентов,

причём каждое из слов может произноситься попеременно в звонкой и глухой реализации.

Фонетические системы сравниваемых языков демонстрируют явные различия в структурно-функциональных характеристиках слога. Известно, что слог в китайском языке является не только фонетической, но и фонологической единицей, границы, сегментный состав и тональное оформление которой строго регламентированы [7]. В отличие от английских слогов, в китайских слогах не могут встречаться скопления согласных, в то время как сочетания гласных в составе дифтонгов нормативны. В китайской фонетической системе все инициали (начальный согласный) и финали (остальная часть слога) организованы в ограниченное число слогов фиксированного состава, причём сочетание инициалей и финалей подчиняется определённым правилам. Так, в китайском языке невозможны сочетания типа *je*, *qe* и *xe*, но допустимы *ke*, *ge* и *he*. Аналогичным образом, правила фонотактики китайского языка не допускают сочетания *tuan* и *ruan*, в то время как *zuan* и *suan* допустимы; *ping* и *ming* – допустимые слоги, а *fing* и *ging* – нет. Следовательно, в китайском слоге может быть строго определённое количество согласных (как правило, одна или максимум две согласные), расположение которых регламентировано, при этом сочетание согласных (за исключением 'ng') в пределах одного китайского слога невозможно. Учёт различий в строении слога в китайском языке и английском языках требует дополнительной отработки китайскими студентами начальных и конечных консонантных кластеров (типа *str-*, *pr-*, *fl-*, *-fr*, *-pl*, *-kl*, *-dn*, *-bd*), в норме встречающихся в английском слоге, во избежание появления гласной вставки между согласными (явление плюс-сегментации) или опущения одного и более согласных звуков (явление минус-сегментации) в английской речи китайцев.

Наиболее характерной чертой китайского языка является наличие слогового тона. Как утверждает Т. П. Задоевко, «тональность, как и звуковая структура слова, имеет решающее значение для различения его смысла. Одинаковые звукосочетания могут передавать совершенно разные смыслы в

зависимости от произносимого тона» [2, 7]. Каждое корневое слово в китайском национальном языке путунхуа имеет хотя бы один из четырех тонов: начальный тон – высокий ровный (*shū – книга*), второй тон – подъем со среднего уровня на высокий (*shú – почему*), третий тон – низкий падающий и затем поднимающийся на средний уровень (*shǔ – жара*), четвертый тон – падающий с высокого уровня на низкий (*shù – черный блестящий*). В английском языке аналогичные высотные модификации задействуются в интонационном оформлении синтагмы и фразы, например: *˘Yes... – Да...* (интонация неопределённости, неуверенности), *ˈYes? – Да?(вопрос)*, *˘Yes! – Да!* (интонация заинтересованности), *ˈYes. – Да.* (утверждение). Как следствие, в группах китайских студентов необходима специальная работа по использованию высотных контрастов для передачи интонационных значений на единицах большей протяженности, чем слог, а именно на уровне синтагмы и фразы.

Следует отметить, что существуют и другие причины, вызывающие у китайских студентов проблемы в освоении английской фонетики. Это касается, в частности, различий в методике обучения иностранным языкам в китайских и российских вузах. При обучении иностранным языкам в Китае внимание уделяется, преимущественно, освоению лексики и грамматики, при этом отработка фонетических навыков остаётся на периферии [9]. Соответственно, требуется дополнительная мотивация китайских студентов к изучению фонетики английского языка и осознанию ими значимости совершенствования собственного произношения. В этом аспекте считаем эффективным при обучении китайских студентов фонетике английского языка использование фоносемантического метода, предлагаемого рядом исследователей-практиков [1; 4; 8]. Суть данного метода определяется возможностью апеллировать к чувствам и эмоциям обучающегося через звуки и звукокомплексы в устной форме речи, либо через зрительно воспринимаемые знаки письма, поскольку звукобуквенная форма речевых единиц, помимо передачи лингвистического значения, непосредственно воздействует на органы чувств и

влияет на восприятие сообщения. Мультисенсорный подход к обучению произношению позволяет задействовать одновременно визуальный, акустический и кинестетический каналы восприятия. Для носителей китайского языка, восприимчивых к тональным вариациям и владеющих системой иероглифического образного письма, обращение к фоносемантической стороне речи является оправданным и целесообразным. Наиболее эффективными признаются приёмы демонстрации артикуляционных движений и их подробного объяснения, отработки восприятия отдельных фонем английского языка и их воспроизведения через звукоподражание, с последующим закреплением полученных навыков в реальном речевом потоке [8].

Кроме того, доступность разнообразных программ автоматического распознавания и синтеза речи, интерактивных обучающих видео- и аудиоресурсов, а также образовательных платформ на английском языке не только способствует повышению интереса китайских студентов к совершенствованию слухопроизносительных навыков, но и делает эту задачу вполне реализуемой.

Таким образом, обучение китайских студентов фонетике английского языка в российских вузах должно включать не только универсальные методы и приёмы формирования слухопроизносительных навыков иностранного языка, но и особую систему упражнений, основанных на принципе опоры на родной язык обучающегося. Расхождения в языковых системах обнаруживаются в области гласных и согласных звуков, строения и функционирования слога, характера словесного ударения, безударного вокализма, ритмической организации и интонационного оформления. Наиболее эффективным для дифференциации фонологически релевантных контрастов в английском языке можно признать метод минимальных пар, который может быть использован для развития перцептивных и артикуляторных навыков не только на уровне сегментной фонетики, но и просодии слова и фразы. Привлечение фоносемантического метода, а также использование в обучении современных информационно-коммуникационных технологий и образовательных ресурсов

способствуют повышению мотивации китайских студентов к изучению фонетики английского языка.

Список литературы

1. Воронин С. В. Основы фоносемантики. – Л.: ЛГУ, 1982. – 244 с.
2. Задоевко Т. П., Хуан Шуин. Основы китайского языка. Вводный курс. – М. Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993. – 271 с.
3. Носенко Н. В., Сапрыгин Б. В. Особенности обучения китайских студентов английскому языку в условиях русскоязычной среды // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5. – С. 130-133.
4. Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология: (Курс лекций). – СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2002. – 237 с.
5. Прошина З. Г. Передача китайских, корейских и японских слов при переводе с английского языка на русский и с русского языка на английский. Теория и практика опосредованного перевода.: учеб. пособие для вузов. – М.: Восток-Запад, 2007. – 137 с.
6. Рогозная Н. Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. – Иркутск: Издание ОГУП «Иркутская областная типография № 1», 2001. – 332 с.
7. Тань Яньцзе. Лингвистические основы сопроводительного курса фонетики к учебнику «Русский язык (Восток)-2» для студентов-филологов китайских вузов: авт. дис. ... канд. пед. н. – М, 2017. – 24 с.
8. Тимофеева Е. К. Трехсторонняя интерференция: лингвокультурологический и фонетический аспекты обучения китайских студентов английскому языку в России // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9, Филология, востоковедение, журналистика. – 2008. – С. 229-232.

9. Cross J. Understanding and Improving Chinese Learners' Pronunciation of English // Speak Out! – 2011. – P. 42-57.

TEACHING CHINESE STUDENTS ENGLISH PHONETICS AT UNIVERSITY

Victoria L. Zavyalova
Nelly M. Zaporozhskaya
Anastasia A. Menyailova
Vladivostok, Russia

Annotation. Teaching English in the system of higher education in Russia for students from China is based on the absence of natural linguistic environment: English is a foreign language both to Russian teachers and Chinese students. Moreover, phonetic transfer appearing in the English speech of the Chinese touches upon interference of the Russian language which is compulsory in the Russian curriculum. Consequently, tripartite transfer is formed upon contact of the Chinese, Russian and English languages. Therefore, it is most essential to use methods allowing to include peculiarities of the native and foreign languages in forming phonological competence of the Chinese students.

Key words: English language teaching, phonetic transfer, audiolingual skill formation, phono-semantic method, syllable tones, multisensory approach

РОЛЬ И МЕСТО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Анжелика Евгеньевна Капаева
Анастасия Олеговна Арцыбашева
г. Магадан, Россия

Аннотация. Овладение английским языком в средней школе направлено на формирование коммуникативной компетенции, то есть, практическое овладение учащимися английским языком, а также применение полученных умений и навыков в межкультурной коммуникации. В статье анализируется значимость самостоятельной работы в рамках обучения английскому языку в средней школе. Самостоятельная работа играет ключевую роль при обучении иностранному языку в средней школе, т. к. способствует формированию общеучебных целей.

Ключевые слова: мотивация, внеклассная работа, самостоятельная работа, учебная деятельность, индивидуальный характер обучения, уровень владения иностранным языком

Понятие самостоятельной работы учащихся в современной дидактике обязательно соотносится с организующей ролью учителя. Под самостоятельной работой понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия учителя. Общепедагогическое определение внеклассной и внешкольной работы, согласно которому она представляет собой различные виды деятельности учащихся воспитательного и образовательного характера, организуемые и проводимые школой во внеурочное время, положено в основу рассмотрения самостоятельной деятельности учащихся [6, с. 226].

И. А. Зимняя считает, что самостоятельная работа школьника – это следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время [2, с. 25]. Соответственно, организуемая и управляемая учителем учебная работа школьника должна выступать в качестве определенной присвоенной им программы его самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком. Это означает для учителя четкое осознание не только своего плана учебных действий, но и осознанное его формирование у школьников как некоторой схемы освоения языка в ходе решения ими новых учебных задач. В данной трактовке самостоятельная работа учащихся представляет более широкое понятие, чем домашняя работа. Самостоятельная работа может включать внеурочную, задаваемую учителем в той или иной форме работу школьника.

И. А. Зимняя рассматривает специфику самостоятельной работы в точном, деятельностном смысле этого слова в сопоставлении с внеклассной работой и соотносит ее определение с *основными требованиями к организации внеклассной работы*, сформулированными в методике обучения иностранному языку [1, с. 40]. *Первое требование* сводится к тому, что внеклассная работа может только углублять, расширять и совершенствовать знания, умения и навыки учащихся, полученные ими на уроке, но не имеет основной целью сообщение новых знаний, умений и навыков владения языком. *Вторым требованием* является увлекательность самих форм, процесса и материала работы. *Третье требование* фиксирует необходимость межпредметных, междисциплинарных связей. Важным требованием является добровольность и активность школьников в этой работе. Если сформулировать понимание самостоятельной работы как высшего специфического вида учебной деятельности школьников, то можно выявить ее существенные особенности в сопоставлении с каждым из этих требований. Так, подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума». Он возникает тогда, когда у учащихся

формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет.

Методисты подчеркивают, что знания, полученные самостоятельно, путем преодоления посильных трудностей, усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде от учителя, ведь в ходе самостоятельной работы каждый учащийся непосредственно соприкасается с усваиваемым материалом, концентрирует на нем свое внимание, мобилизуя все резервы эмоционального, интеллектуального и волевого характера. Помимо того, что самостоятельная работа вызывает активность учащихся, она обладает еще одним важным достоинством – носит индивидуальный характер. Каждый школьник использует источник информации в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей. Это свойство самостоятельной работы придает ей гибкий адаптивный характер, что значительно повышает ответственность каждого учащегося и, как следствие, его успеваемость. В рациональном использовании самостоятельной работы, несомненно, кроются значительные резервы повышения уровня учебно-познавательной мотивации. Овладение иностранным языком связано с формированием у учащихся произносительных, лексических, грамматических, орфографических и других навыков, на основе которых развиваются и совершенствуются умения понимать речь на слух, говорить, читать и писать. Навыки же, как известно, вырабатываются только в ходе систематического выполнения определенных действий с учебным материалом, т. е. таких действий, которые позволяют многократно слушать, произносить, читать и писать на изучаемом языке. Можно утверждать, что ни один предмет школьного курса не требует такой постоянной, систематической работы учащихся, как иностранный язык, овладение которым требует не столько знаний, сколько умений [4, с. 287].

В методике принято выделять следующие уровни самостоятельной работы:

- 1) воспроизводящий (копирующий);

- 2) полутворческий;
- 3) творческий.

Воспроизводящий уровень очень важен при изучении иностранного языка, поскольку он лежит в основе других ее уровней, и он отвечает за формирование произносительно-лексико-грамматической базы, за создание образцов в памяти учащегося.

Полутворческий уровень включает в себе перенос приобретенных знаний, навыков и умений на другие, но аналогичные ситуации, в частности, чтение слов, словосочетаний, предложений и текстов без образца, задаваемого диктором; не списывание с учебника, а разнообразные преобразования материала в письменной форме и, наконец, формирование высказываний в аналогичных ситуациях. Самостоятельная работа этого уровня требует от выполняющего ее большей мыслительной активности и связана с такими операциями, как подстановка, расширение, трансформация.

Творческий уровень связан с формированием навыков и умений осуществлять поиск при решении более сложных коммуникативных задач, как в устной речи, так и при чтении, например, действовать в соответствии с предлагаемыми обстоятельствами и взятой на себя ролью, подготовить сообщение на определённую тему, прослушать сообщение и высказать свое отношение к его содержанию, прочесть рассказ, и ответить на проблемные вопросы в связи с содержательно-смысловым планом текста, интерпретировать главную идею текста [4, с. 287].

Анализ научных исследований и педагогического опыта позволяет констатировать, что организация самостоятельной работы на уроке проходит в четыре этапа:

1. Подготовительный, на котором учитель рассказывает учащимся о цели их работы, раскрывает возможности ее более успешного выполнения, предлагает каждому в случае необходимости обращаться к нему за консультацией, а также пользоваться дополнительной литературой.

2. Сам процесс самостоятельной работы учащихся на уроке. Необходимо не просто занять их умственным трудом и побудить их выполнить определенные требования, а обеспечить непременно развитие заинтересованности учащихся в умственной деятельности, постепенный переход от работы воспроизводящего характера к более сложной, требующей применения умений и навыков пользования справочниками, словарями и, наконец, к самостоятельному творчеству, требующему проявления воображения.

3. Итогово-обобщающий: включение самостоятельной работы в классе в более или менее сложный вариант домашней работы.

4. Заключительный: выбор учащимися творческих заданий для системы самообразования [3, с. 216].

Самостоятельная работа может осуществляться в различных организационных формах: индивидуально, в парах, в небольших группах и целым классом. Каждая из данных форм призвана создавать и развивать в совокупности организационные, информационные, познавательные и коммуникативные умения учащихся, овладение которыми обеспечит продвижение учащихся в усвоении языка в единстве с развитием их методики. Выбор организационной формы и места ее применения определяется характером материала, видом развиваемой деятельности, возрастными и психологическими особенностями учащихся и степенью оснащённости кабинета иностранного языка необходимыми информационно-коммуникационными технологиями.

Анализ опыта самостоятельной внеурочной работы учащихся по иностранному языку на основе методической литературы и статей журнала «Иностранные языки в школе» показывают, что в организации самостоятельной работы школьников имеются серьезные недостатки. Целесообразно отметить основные из них:

1. Во многих школах учащиеся не имеют необходимого минимума знаний и практических навыков по рациональной организации своего учебного

- труда, не владеют культурой и способами самостоятельного получения теоретических знаний и применения их при выполнении упражнений и заданий по учебнику.
2. Школьники не знают психологических и физиологических особенностей запоминания и забывания, не имеют представления о том, в какой последовательности и в какое примерно время дня нужно готовить уроки, выполнять отдельные виды заданий.
 3. Многие учителя не проявляют личной инициативы в разработке раздаточного дидактического материала, необходимого для индивидуализации и дифференциации обучения, не учат школьников работе со словарем, справочными материалами, содержащимися в учебнике, приемам самостоятельного раскрытия значения новых лексических единиц.
 4. Самостоятельная работа слабо обеспечена методически.
 5. При планировании самостоятельной работы учащихся учитель не всегда уясняет для себя, какую цель он ставит при этом, заинтересует ли такая форма работы школьников, сильно ли данное задание по сложности всем ученикам класса (группы), сколько времени потребуется на выполнение задания (в частности, домашнего), когда и как оно будет проверяться.
 6. Нередко на дом задается то, что учитель не успел сделать на уроке. В результате учащиеся не справляются с подобными заданиями. Обратный случай – задание для самостоятельной работы иногда повторяет классную работу и не вызывает интереса у учащихся ни по содержанию, ни по форме. Многие задания не связаны между собой или с материалом предыдущего урока.
 7. Задания для самостоятельной работы обычно даются в конце урока, перед звонком или после звонка без четкого объяснения.

8. Учащиеся не представляют себе цели тех или иных заданий, не осознают практической значимости своей работы, не владеют приемами выполнения отдельных видов заданий с учетом их специфики.

9. Проверка заданий осуществляется бегло, поверхностно. У многих учителей не налажен строгий учет проверки домашней работы [5, с. 30].

Ежедневная, систематическая работа учащихся по иностранному языку, направляемая учителем в плане ее содержания, формы, способов и приемов выполнения, в настоящее время становится настоятельной необходимостью, в противном случае усилия учащихся и учителей в равной мере будут тщетны, не дадут желаемых результатов.

Таким образом, необходимо отметить, что осуществление учащимися самостоятельной работы как специфической формы учебной деятельности, играющей значительную роль в повышении уровня учебно-познавательной мотивации и уровня овладения иностранным языком, требует от учителя предварительного обучения их приемам, формам и содержанию этой работы. Это подчеркивает важность организующей и управляющей функций учителя и в то же время необходимость осознания учащимися себя в качестве подлинных субъектов учебной деятельности.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. –1970. –№1. – С. 37-46.

2. Зимняя И. А., Ильинская Е. С. Психологический анализ урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. –1985. – №4. – С. 25-30.

3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1999. – 216 с.

4. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1998. –287 с.

5. Рогова Г. В. Некоторые предложения по организации самостоятельной работы учащихся// Иностранные языки в школе. –1980. – № 5. – С. 25-31.

6. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

THE ROLE OF SELF-GUIDED PUPILS' WORK IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL

Angelika E. Kapayeva

Anastasia O.Artsybasheva

Magadan, Russia

Abstract. English in secondary school is aimed at the formation of communicative competence, that is, the practical mastery of the English language by students, as well as the application of the acquired skills and abilities in intercultural communication. The article analyzes the importance of self-guided pupils' work in the framework of teaching English in secondary school. Self-guided pupils' work plays a key role in teaching a foreign language in secondary school, as it contributes to the formation of general educational goals.

Key words: motivation, extracurricular activities, self-guided pupils' work, learning activities, individual learning, foreign language proficiency level

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ

Анжелика Евгеньевна Капаева

Александра Олеговна Захарова

г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье указаны очевидные преимущества использования видеоматериалов на уроках иностранного языка, рассматриваются способы работы с ними. Также приводится классификация видеоматериалов. Кроме того, описываются условия эффективного использования видео на уроке.

Ключевые слова: видеоматериалы, аутентичные видеоматериалы, использование видео, иностранный язык (ИЯ), коммуникативная компетенция, мотивация, методика

Известно, что самым эффективным способом изучения языка является погружение в иноязычную среду. Очевидно, что человеку следует окружить себя всевозможными средствами для успешного владения языком; общение с носителями, ежедневное прослушивание иностранной речи, просмотр фильмов и сериалов в оригинале. Самой главной трудностью в процессе изучения является овладение языком вне среды его использования, другими словами - отсутствие возможности общения с носителями языка. Однако в современном образовательном пространстве существует доступная методика погружения в межкультурную среду – использование видеоматериалов на уроках иностранного языка (ИЯ).

Кроме того, содержание образования должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, формировать у обучающихся соответствующие образовательной программе знания, уровень компетенции и интеграцию личности в национальную и мировую культуру. Однако достижение этой цели невозможно без

использования в процессе обучения современных технологий, в том числе и технических средств обучения, таких, как видео. Но стоит отметить, что несмотря на достаточную оснащённость школ различной техникой, учителя зачастую не используют её на уроках в полной мере - в первую очередь потому, что современные учебно-методические комплексы редко содержат в себе видеокурсы, а на подбор дополнительного материала не хватает времени.

Профессор Т. Гордон даёт следующее определение понятию «видеоматериалы» – (от лат. video- смотрю, вижу) «это средства, с помощью которых можно стимулировать процесс обучения через слуховой и зрительный каналы одновременно», т. е. видеоматериалы состоят из визуальных и аудио компонентов [3, с. 232]. Выбор определенного видео зависит от целей занятия, уровня владения языком обучающимися и от содержания и формата видео. Правильно подобранное видео и тщательно продуманные задания к нему способствуют продуктивному просмотру и обучению с помощью видеоматериалов.

Мы рассматриваем видеоматериалы как одно из средств, повышающих речемыслительную активность учащихся на уроке и порождающих у них желание высказаться, выразить своё мнение по поводу увиденного. Таким образом, у учеников будет развиваться коммуникативная компетенция, что является главной целью обучения иностранному языку в школе [6, с. 3-5].

Н. П. Каменецкая и М. В. Мятова в своих исследованиях полагают, что использование преподавателями во время учебного процесса видеоматериалов способно значительно повысить саму эффективность обучения, так как данный материал, используемый учителем на уроке иностранного языка, представляет собой образцы аутентичного языкового общения, воссоздаёт реальную атмосферу языковой коммуникации, что делает процесс усвоения иноязычного материала более живым, натуральным, приближенным к реальному, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным [5, с. 72].

Анализ работ Роговой Г. В., Соколовой Е. Н., Филатова В. М. позволил выделить виды видеоматериалов, которые представлены в обобщенной таблице 1 [4, с. 287].

Таблица 1

Виды видеоматериалов	Плюсы	Минусы
1. Аутентичное (оригинальное) видео: ·Художественные фильмы, ·Мультфильмы, ·Документальное кино, ·Новости, ·Интервью, ·Шоу, Реклама	·Реалистично ·Интересно ·Оригинально ·Натурально ·Общедоступно	·Ориентировано большей частью на подготовленных учеников, студентов ·Нет дополнительных материалов к такому видеоматериалу (учебников и упражнений)
2. Видео, предназначенное для обучения иностранному языку: ·Курсы языка ·Практика аудирования ·Бизнес курс	·Адаптировано к определенному уровню ·Упор на определенную лексику грамматический материал ·Идет совместно с учебниками и упражнениями ·Учитываются временные рамки	·Не вполне реалистично ·Может быть скучным ·Дорого ·Быстро устаревают

Данная таблица отлично демонстрирует, что каждый вид имеет свои преимущества и недостатки. Так, например, несмотря на неадаптированность аутентичных видеоматериалов, учитель вполне может сам разработать дополнительные учебные средства к ним; упражнения, словарь – все, что поможет детям понять видео и поработать с ним в рамках изучаемой темы.

Давайте рассмотрим подробнее преимущества использования аутентичных видеоматериалов. При использовании аутентичных видео на уроках иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда видео интересно само по себе, и мотивация, которая достигается тем, что ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию. Необходимо стремиться к тому, чтобы ученики получали

удовлетворение от видеоматериала именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет.

Еще одним достоинством аутентичных видео (таких как художественные фильмы) является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование учащимися личностного отношения к увиденному. Успешное достижение такой цели возможно лишь при систематическом показе видеофильмов и при методически организованной демонстрации.

Изучив опыт школьных учителей, целесообразно отметить, что использование аутентичного видео на уроке иностранного языка способствует повышению интереса к изучаемому материалу, так, например, учителя ИЯ в БОУ РА «Республиканский классический лицей» г. Горно-Алтайск включают учащимся отрывки экранизаций художественных произведений, данных в учебниках, что позволяет учащимся погрузиться в атмосферу страны изучаемого языка. Речь носителей, и, важно отметить, ее понимание, а также ощущение причастности и испытываемые эмоции – все это повышает мотивацию к изучению материала.

Отмечая преимущества использования видео на уроках ИЯ на среднем этапе обучения важно следует обратить внимание, что в среднем школьном возрасте ведущую роль играет общение со сверстниками в контексте собственной учебной деятельности подростка. Присущая учащимся этого возраста деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая [2, с. 175]. По словам Н. Д. Гальсковой для среднего возраста характерны выраженные в разной форме элементы «взрослости», которые проявляются в стремлении к самостоятельности, в отказе от помощи, в неудовлетворении контролем за выполнением работы. У подростков происходят изменения в развитии памяти. Она приобретает опосредованный, логический характер. В усвоении материала и развитии речевых умений все большее значение отводится целенаправленному наблюдению, стремлению находить главное,

выделять опорные пункты, облегчающие запоминание и воспроизведение [1, с. 198]. Именно поэтому применение видеоматериалов в процессе обучения речевому общению так эффективно на средней ступени обучения.

Анализ педагогического опыта показывает, что для эффективного использования видео на уроке необходимо создать определенные условия:

1. Содержание используемых видеоматериалов должно соответствовать уровню общей и языковой подготовленности учащихся.

2. Длительность используемого видеофрагмента не должно превышать реальные возможности урока или этапа урока.

3. Ситуации видеофрагмента должны предоставлять интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся.

4. Контекст должен иметь определенную степень новизны или неожиданности;

5. Текст видео должен сопровождаться четкой инструкцией, направленной на решение конкретной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной логикой урока.

Таким образом, использование видео на уроках английского языка способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. Специфика видеоматериалов как средства обучения ИЯ в средней школе обеспечивает погружение в реальные речевые ситуации, стимулирующие аутентичную коммуникацию: ученики становятся участниками всех обыгрываемых с их помощью ситуаций, выполняют определенные роли, решают «настоящие», жизненные проблемы. Создаваемый при этом эффект участия в повседневной жизни страны изучаемого языка не только способствует обучению естественной коммуникации, но и служит мощным стимулом для повышения мотивации учащихся.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. 5-е стер. изд. - М.: Академия ИЦ, 2008. – 198 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А.Зимняя. – 3-е изд., пересмотренное. – Москва: Московский психолого-социальный институт, НПО «МОДЕКС», 2010. – 448с.
3. Gordon T. Teaching Young Children a Second Language. Eds. Fromberg, D. P. and Leslie R. Williams. – London: Praeger, 2006. – 232 p.
4. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Каменецкая Н. П., Мятова М. И. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе, 2006. – № 4. – 151 с.
6. Сафонова В. В., Соловова Е. Н., Бим И. Л., Биболетова М. З., Кузьмина Л. Г. Концепция содержания образования в 12-летней школе по предмету «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе, 2000. – № 6. – С. 3-5.

THE POSSIBILITIES OF USING VIDEO MATERIALS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE SECONDARY LEVEL OF EDUCATION

Anzhelika E. Kapueva
Alexandra O. Zakharova
Magadan, Russia

Abstract. In this article, we introduce the obvious advantages of using video materials in foreign language lessons and consider the ways of working with them. The classification of video materials is also given. In addition, the conditions for the

effective use of video in the lesson are described.

Keywords: video materials, authentic video materials, video usage, foreign language(s), communicative competence, motivation, methodology

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Анжелика Евгеньевна Капаева

Ирина Александровна Ким

г. Магадан, Россия

Аннотация. Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей использования современных педагогических технологий в обучении иностранному языку в школе, а также влиянии использования современных технологий на мотивацию и интерес учащихся к изучению иностранного языка. В статье рассматривались особенности информационно-коммуникационной технологии, игровой технологии и обучения в сотрудничестве.

Ключевые слова: современные технологии, методы и методики, средства обучения, инновации, мотивация, информационно-коммуникационная технология, игровая технология, обучение в сотрудничестве

Современные технологии с недавнего времени стали неотъемлемой частью жизни практически каждого человека. Они затронули многие сферы нашей жизни, в том числе и образование. Современные технологии заметно повышают интерес учащихся к предмету, заметно улучшая мыслительную активность.

В педагогике термин «технология обучения» подразумевает под собой способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которому обеспечивается наиболее эффективное достижение целей. Термин получил распространение во второй половине XX столетия и использовался для обозначения обучения с применением технических средств обучения, а в 70-ых гг. стал использоваться в более широком контексте.

Важнейшими характеристиками технологий обучения считаются следующие:

➤ результативность (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым учащимся),

➤ экономичность (за единицу времени усваивается большой объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом),

➤ эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления),

➤ высокая мотивированность в изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть его резервные возможности.

На основе характеристик педагогических технологий можно отметить, что использование учителями различных педагогических технологий в обучении иностранному языку помогает преодолеть барьеры, а также привносит разнообразие и интерес в урок, повышая мотивацию учащихся, так как в процессе изучения иностранного языка большинство учащихся сталкиваются с множеством трудностей, связанных с лингвистическим и психологическим аспектами [2].

Так, например, *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)* являются эффективным средством обучения, контроля и управления учебным процессом. Применение ИКТ способствует запоминанию конструкций предложений, фраз, которые можно использовать в общении, восприятию аутентичной речи. Современные учебно-методические комплексы (УМК) имеют комплекты, которые включают обучающие компьютерные программы и аудио приложения. На нашем опыте однозначно можно отметить, что использование ИКТ имеет положительный эффект на мотивированность и заинтересованность учащихся, не только посредством смены деятельности или новизны, но также и своей внутренней составляющей, которая мотивирует детей изучать иностранный язык, чтобы лучше понимать, предположим

аудиоматериал, и лучше справляться с заданием. Примером ИКТ может служить задание с аудио материалом, где ученикам предлагают прослушать запись и ответить на вопросы, в таком задании ученикам приходится включать все свое внимание для анализа и понимания иностранной речи, чтобы не пропустить важную информацию, которая поможет выполнить задание или ответить на поставленные вопросы.

Также, не стоит забывать и про различные онлайн-платформы, которые могут быть дополнительным источником отработки навыков и закрепления знаний. К примеру, платформа Взнания [1], на которой учитель может создавать свои собственные уроки и упражнения, а также использовать уже готовый материал в качестве домашнего задания или же на уроке. Также на данной платформе можно найти игры, которые однозначно разнообразят учебную деятельность и повысят активность и мотивацию во время урока. Используя игры на онлайн платформе, можно даже совместить ИКТ с игровыми технологиями.

Игровые технологии могут также решить проблему недостаточной мотивации к обучению, отсутствие интенсивности речевой деятельности. По определению, игра - это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [4, с. 57]. Игра будет интересна любому ученику, независимо от возраста. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность ученику преодолеть стеснительность, мешающую свободно использовать в речи иностранный язык. Из преимуществ также можно выделить снижение боязни ошибиться и усвоение материала. В процессе игры у ученика быстрее работает мышление, повышается внимание. Учебные игры создают возможность переноса знаний из учебной деятельности в реальную. Во время урока применяются лексические, грамматические, фонетические, орфографические игры, разыгрывание различных ситуаций, в зависимости от темы урока, мини-сценок.

Также использование учебных игр вызывает положительный отклик и эмоции от учеников, повышает мотивацию и улучшает усвоение материала. Игровая технология позволяет создать для детей языковую среду, улучшить их языковые и речевые навыки. Из нашего педагогического опыта можно отметить, что при использовании игровой технологии ученики расслабляются и активизируются, у них повышается настроение, пропадает стресс, который часто бывает на уроках в виду боязни ошибиться или ощущения ответственности. Ученики воспринимают игру, как отдых, что однозначно положительно сказывается на мотивации и интересе.

Опыт показывает, что учебную игру можно придумать практически для любой задачи, будь то освоение нового материала или повторение уже пройденного, что делает данную технологию удобной для использования учителем и продуктивной для обучающихся. К примеру, ученикам нужно повторить и освежить в памяти времена года. Можно заранее подготовить листочки с заданиями, где ученикам нужно рассортировать месяца по временам года, разделить учеников на команды и поставить условия победы. Либо же дать ученикам таблички с месяцами, где 1 ученик будет представлять 1 месяц, попросить их выйти к доске в разном порядке и остальных учеников попросить переставить одноклассников в правильной последовательности и определить, какое время года они представляют. При подобном игровом взаимодействии ученики могут обмениваться знаниями друг с другом, а это уже непосредственно может вытекать в следующую технологию – технологию взаимного обучения.

Технология взаимного обучения – это технология, при которой учащиеся берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач и помогают друг другу. Она также называется *обучение в сотрудничестве*. В отличие от других форм работы, таких как фронтальная и индивидуальная, в условиях которых учащийся отвечает только за свои успехи и неудачи, при обучении в сотрудничестве учащиеся совместными усилиями решают поставленную задачу, более сильные ученики

помогают слабым в понимании и решении задачи, а слабые в свою очередь берут пример с более сильных и мотивируются их результатами [3, с. 19]. Для достижения лучших результатов при применении данной технологии нужно учитывать сильные и слабые стороны учеников и распределять их таким образом, чтобы в каждой команде присутствовали и сильные и слабые ученики. На собственном опыте, можем отметить, что данная технология однозначно мотивирует и повышает интерес к изучению иностранного языка, однако применять ее нужно грамотно, иначе сложится ситуация, когда слабые ученики не предпринимают усилий в решении задачи, полагаясь на более сильных учеников, а те в свою очередь решают задачу самостоятельно.

Таким образом, использование разнообразных современных педагогических технологий в обучении способствует раскрытию творческого потенциала учеников, формированию личностно-значимых для него способов учебной работы, развитию универсальных учебных действий, повышению мотивации и интереса к изучению иностранного языка, развитию критического мышления, адекватной оценки и самооценки.

Список литературы

1. Образовательная экосистема Взнания. – URL: <https://vznaniya.ru> (дата обращения: 19.09.2023).
2. Олифер В. Н. Новые технологии в обучении. – СПб.: БХВ, 2000. – 215 с.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия». – 1999. – 224 с.
4. Селевко Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических систем. – 1996. – 288 с.

PECULIARITIES OF THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

Angelica E. Kapaeva

Irina A. Kim

Magadan, Russia

Abstract. The aim of this article is to consider the peculiarities of the use of modern pedagogical technologies in teaching a foreign language at school, as well as the impact of the use of modern technologies on the motivation and interest of pupils in learning a foreign language. The article examined the peculiarities of information and communication technology, gaming technology and collaborative learning.

Keywords: modern technologies, methods and methodology, learning tools, innovations, motivation, information and communication technology, gaming technology and collaborative learning

ПОТЕНЦИАЛ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Анжелика Евгеньевна Капаева
Ксения Леонидовна Крамаренко
г. Магадан, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу важности эмоций при обучении и тому, как преподаватель может эмоционально воздействовать на учеников, чтобы облегчить процесс изучения иностранного языка. В статье рассматриваются некоторые теории, которые могут помочь понять природу эмоций и их отрицательное и положительное влияние на результативность обучения иностранному языку.

Ключевые слова: иностранный язык, аффективный фильтр, языковая тревожность, изнуряющая тревожность, стимулирующая тревожность, эмоциональный интеллект

Эмоции имеют непосредственное влияние на каждого человека вне зависимости от вида деятельности, они включены во все психические процессы и состояния человека. Эмоции и чувства всегда возникают как субъективный отклик на что-то, воздействующее на человека, поэтому они тесно связаны с процессом познания [4, с. 436]. Важно учитывать в процессе обучения, что каждый его аспект окрашен сложной паутиной эмоций и чувств. На самом фундаментальном уровне эмоции опосредуют наше обучение, использование языка, а также само отношение к языку, классу, учебным материалам и даже к самим себе.

Для учителей, которые хотят знать своих учеников лучше, их мотивацию к овладению иностранным языком и влияние их эмоций на это, будет полезно понимать саму природу эмоций. Эмоциональная реакция включает в себя три основных элемента: физиологический элемент; внешнее выражение чувств, по

которому можно судить об испытываемой эмоции; субъективное переживание чувств, сопровождающее саму эмоциональную реакцию [1, с. 178]. Последнее относится к тому, как индивид интерпретирует определенное событие для себя лично. Физиологический аспект эмоциональной реакции включает в себя такие физически измеримые изменения в человеческом теле, как учащенное сердцебиение или моргание, расширение зрачков, изменение дыхания и прочие. Так, преподавателю важно быть внимательным к языку тела и выражениям лица учеников, чтобы понимать их эмоциональный отклик на занятие.

Джон Шуманн, эксперт в области нейробиологии изучения иностранных языков, совершил интересные открытия относительно того, как мозг обрабатывает эмоции, чувства, настроения в ситуациях изучения иностранного языка, и как мозг человека, изучающего иностранный язык, оценивает внешние стимулы, ведущие к эмоциональному отклику. Можно выделить пять обширных аспектов того, как наш мозг оценивает события (Таблица 1). Понимание этого оценивания может помочь учителям предвосхищать и понимать эмоциональные реакции учащихся [5, с. 83].

Таблица 1.

Новизна	Степень того, насколько что-то знакомо или не знакомо
Приятность	Степень того, насколько что-то является привлекательным и вызывающим интерес или наоборот
Способствование цели	Степень того, насколько деятельность согласовывается с текущими целями и задачами
Потенциал преодоления	Степень того, насколько индивид сам ощущает возможным справиться с определенной ситуацией
Самосовместимость	Степень того, насколько что-либо согласовывается с социальными или культурными нормами, либо же с текущим или идеальным представлением о самом себе индивида

Эта таблица может оказаться полезным инструментом для понимания разнообразных, часто непредсказуемых эмоциональных реакций, с которыми можно столкнуться в учебном процессе.

Для преподавателей особенно важно понимать эмоции, так как мозг человека ставит в приоритет эмоциональные реакции. Подразумевается, что выделенные мозгом ресурсы на сильную эмоциональную реакцию перевешивают остальные когнитивные процессы в мозге. Эмоции могут как способствовать, так и препятствовать изучению. И хотя понимание эмоциональных состояний учеников может помочь нам предвосхищать некоторые поведенческие последствия, не стоит строить слишком упрощенные причинно-следственные связи между эмоцией и поведением.

Стивен Крашен – американский профессор, специалист по проблемам прикладной лингвистики, предложил свою гипотезу аффективного фильтра. Аффекты в психологии – это особо выраженные эмоциональные состояния, сопровождаемые видимыми изменениями в поведении человека, который их испытывает [4, с. 441]. Согласно гипотезе, когда применение иностранного языка, или же процесс его изучения включает в себя большое количество негативных эмоций или чувств, аффективный фильтр усиливается. Это означает, что полноценное понимание информации учащимися блокируется под воздействием негативных эмоций, что значительно снижает общий уровень постигаемого материала. И наоборот, если учащийся испытывает действительно положительные эмоции, аффективный фильтр ослабляется и учащиеся становятся более открытыми к получению и применению новых знаний. Хотя это и довольно упрощенная модель изучения языка, она все же подчеркивает, что эмоции важны. Негативный аффект имеет склонность препятствовать изучению языка, в то время как позитивный аффект может облегчить и поспособствовать [5, с. 86].

Важно упомянуть, что у многих учащихся в процессе изучения или использования иностранного языка возникает тревожность. В иностранных источниках этот термин называется языковой тревожностью (Foreign language

anxiety, FLA) [3]. Использование иностранного языка тесно связано с самовыражением, и когда учащийся ощущает ограниченность своих возможностей, самовыражение становится для него более труднодоступным. Это может подорвать чувство собственного достоинства, уверенность, чувство безопасности ученика. Языковая тревожность ограничивает возможности памяти, подавляет возможность учащихся выражать свои мысли и в речи, и письменно. От этого типа тревожности не застрахована даже самая свободная от стресса обстановка. Когда учащиеся чувствуют тревожность, они расходуют слишком много умственной энергии на переживания о том, как они выглядят со стороны и как окружающие воспринимают их, вместо того, чтобы сосредоточить свои силы на задании. Преподаватель может заметить некоторые симптомы тревожности у учеников, такие как резкое прекращение деятельности во время занятия, отказ от участия в чем-либо, слишком ограниченные и односложные ответы.

Говоря о тревожности, стоит разделить ее на изнуряющую и стимулирующую. (Американская психологическая ассоциация, 2020) [5, с. 88]. С первым типом понятно, что такая тревожность является негативной, препятствуя изучению иностранного языка и говорению. Тем не менее, определенная степень тревожности может поспособствовать деятельности и улучшить ее, что как раз относится к оптимизирующей тревожности. Тревожность в целом зависит от целого ряда факторов, таких как самоуверенность, особенности характера, убеждения, ожидания касаясь заданий, мотивация. Для учителя одной из целей является понижение общего уровня тревожности учащихся, уменьшение количества препятствий на пути изучения языка. Очевидно важно поощрение позитивной атмосферы в классе, ощущений доверия, безопасности, чувства принадлежности к коллективу.

Также тревожность провоцируется тем, что учащиеся излишне фокусируются на своих ошибках и возможном риске неудачи, нежели на своих сильных сторонах и потенциале. Следовательно, учителю нужно помогать ученикам поддерживать позитивный настрой. Не заострять внимание на

неудачах, а обращать его на их прогресс и достижения. Для регулирования эмоций во время урока иностранного языка можно использовать некоторые стратегии, к примеру: дыхательные техники для расслабления; совмещение изучения языка с творческой деятельностью (рисование, аппликации и т.д.); ролевые игры; обсуждение с другими учащимися тех вещей, что вызывают тревогу, получение поддержки от них. Чтобы снизить уровень тревоги у учащихся во время тестов или контрольных работ, преподавателю важно давать задания, соответствующие уровню знаний учеников, с четкими инструкциями и понятными критериями оценивания. А во время самого теста, транслировать позитивное настроение, поддерживать учеников улыбкой. Даже такая мелочь может помочь вдохновить учащихся и компенсировать негативные эмоции.

Большинство исследований в области эмоционального воздействия в педагогической психологии концентрировали своё внимание на его негативной составляющей. Однако, позитивные эмоции также играют немаловажную роль, стимулируя процесс изучения. Американский психолог Барбара Фредриксон предложила теорию «расширения и укрепления» (“broaden-and-build”), в которой позитивные эмоции расширяют внимание человека и то, как он мыслит и действует, а негативные же эмоции сужают мышление и снижают желание что-либо делать. Так, если у человека преобладают позитивные эмоции, он способен размышлять в более креативном направлении, его разум охотнее открыт к получению нового опыта и знаний. Одно из основных положений этой теории в том, что обладание позитивными эмоциями может привести к дальнейшей, повышенной позитивности в будущем. Фредриксон называет это «восходящей спиралью позитива» (“upward spiral of positivity”) [5, с. 91].

Иностранный язык дает много возможностей для развития эмоционального интеллекта учащихся. По Д. Гоулману, эмоциональный интеллект – это способность распознавать наши собственные чувства и чувства других, умение мотивировать себя и управлять своими эмоциями [5, с. 94]. Высокий уровень эмоционального интеллекта способствует формированию качеств успешной личности, начиная со старшего дошкольного и младшего

школьного возраста [2]. На уроках иностранного языка могут быть созданы различные коммуникативные ситуации, что является отличной возможностью развития эмоционального интеллекта у детей. Преподаватель может использовать такие типы заданий, как сюжетно-ролевые игры, сказки, прослушивание и разбор песен на иностранном языке, различные дискуссии. В процессе обучения, чтобы привлечь большее внимание учащихся, можно использовать некоторые приемы: удивление (эмоциональный стресс); новые термины в речи (недопонимание); комплимент; приемы самовыражения (включение в беседу личных эмоциональных переживаний); провокации в диалоге или дискуссии; визуализация информации и образов; вживание в образ, сопереживание.

Таким образом, понимание эмоций и управление ими в классе является фундаментальной ответственностью учителей, хоть иногда она и упускается из виду. Позитивное эмоциональное воздействие на учащихся имеет стимулирующий эффект на их возможности к изучению и использованию иностранного языка. В то же время как негативное воздействие эмоций (например, тревожность) может затруднить и ухудшить процессы восприятия. Важной задачей для учителей остается создание комфортного пространства для обучения, где позитивные эмоции будут преобладать.

Список литературы

1. Горбачева Е. И., Савин Е. Ю., Фомин А. Е., Богомолова Е. А., Моисеев К. А. Общая психология. Учебное пособие для студентов заочного отделения. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2005. – 178 с.

2. Гукаленко О. В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор учебной и социальной успешности школьников: теоретический обзор // Педагогическое образование. 2022. №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-kak-faktor-uchebnoy-i-sotsialnoy-uspeshnosti-shkolnikov-teoreticheskiy-obzor/viewer>

3. Каяво В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований // Педагогическое образование в России. 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-trevozhnost-kak-problema-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-i-factory-ee-vozniknoveniya-analiz-teoreticheskikh-i>
4. Немов Р. С. Общие основы психологии М.: Гуманит. Изд. Центр ЛАДОС, 2003. – 436-441 с.
5. Williams Marion, Mercer Sarah, Ryan Stephen. Exploring Psychology in Language Learning and Teaching. Oxford University Press, 2017. – 79-94 p.

THE POTENTIAL OF EMOTIONAL IMPACT ON PUPILS STUDYING FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL

Anzhelika E. Kapaeva

Ksenia L. Kramarenko

Magadan, Russia

Abstract. The article is devoted to the question of importance of emotions in learning and to how teacher can influence emotionally on pupils to facilitate the foreign language learning. This article reviews different theories that may help with understanding of the nature of emotions in learning and their negative and positive impact on the effectiveness of studying foreign language.

Key words: foreign language, affective filter, foreign language anxiety, debilitating anxiety, facilitative anxiety, emotional intelligence

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ КОНТРОЛЯ ЗА УСВОЕНИЕМ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

Анжелика Евгеньевна Капаева
Арина Александровна Савченко
г. Магадан, Россия

Аннотация. Традиционные приемы проверки знаний, умений и навыков учащихся, применяемые в учебном процессе, не всегда отвечают требованиям, предъявляемым к рациональному контролю. В данной работе представлены преимущества использования тестовой методики при обучении иностранному языку на среднем этапе в школе. В статье рассматривается понятие теста, его виды и описывается преимущество самого распространенного типа теста, используемого при контроле иноязычной лексики при обучении в школе.

Ключевые слова: тестирование, иностранный язык, контроль знания, процесс обучения

В рамках современной образовательной системы понятие теста и тестирования набирает все большее значение. Тесты - удобная и экономичная форма контроля за усвоением знаний. Их удобно и необходимо использовать как для поурочного и промежуточного, так и для итогового контроля. Более того, исходя из факта, что почти все вступительные экзамены проводятся в формате централизованного тестирования, старшеклассников нужно постоянно и целенаправленно приучать к тестам. Контроль лексики в процессе обучения - обязательная процедура. Обучая детей лексике, учитель регулярно обязан проверять формирование лексических навыков в целях своевременной диагностики текущего показателя знаний и, в случае необходимости, устранения пробелов.

Эффективность процесса обучения в значительной степени зависит от тщательности разработки методики контроля знаний. Контроль знаний необходим в любой системе обучения и при любой организации учебного процесса, так как является средством контроля учебной деятельности [3, с. 2]. До недавнего времени проверка знаний учащихся в условиях школы развивалась в нескольких формах включая устные опросы, письменные работы, зачеты, фронтальные опросы, тесты.

Хотя все эти средства контроля знаний имеют определенные положительные стороны, им также присущ ряд существенных недостатков. Устный опрос является лишь выборочной формой контроля знаний отдельных учеников и занимает значительную часть ценного учебного времени. Письменные вопросы также отнимают много аудиторного времени. Фронтальные опросы затрудняют определение глубины знаний обучающихся [1].

Свободным от этих недостатков является контроль в форме тестовых работ. Его можно успешно использовать для проверки знаний на постоянной основе. Тесты дают время для осознания того, в какой степени усвоен материал обучающимися. Опыт показывает, что использование тестовых заданий в сочетании с другими видами проверки знаний обучающихся является очень эффективным инструментом, стимулирующим подготовку учащихся к каждому уроку и мотивирующим их к изучению предмета [2].

Согласно определению Майорова А.Н., тест – это инструмент, состоящий из выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии и анализа результатов для измерения качеств и свойств личности, учебных достижений, изменение которых возможно в процессе систематического обучения [5, с.16].

Среди множества типов заданий, используемых в тестировании и контрольных работах, наиболее распространенными являются:

- Перекрестный выбор (matching);
- Истинно ложный (true-false and ect.);

- Множественный выбор (multiple choice);
- Упорядоченность (rearrangement);
- Окончание (completion);
- Замещение/подстановка (substitution);
- Ответы на вопросы;
- Внутриязыковое перефразирование;
- Межъязыковое перефразирование (translation);
- Клоуз-процедура (cloze test) и другие.

Отметим, что обучение иностранному языку во многом зависит от того, насколько качество знаний учеников находится в поле зрения учителя, и от того, какое количество внимания уделяется отработке ошибок. Большую пользу может принести проверка знаний всех учеников сразу, в виде небольших контрольных заданий, называемых тестами. Тест является не только «наиболее экономичной формой контроля», но и «более объективным показателем уровня усвоения учащимися языкового материала» [5, с. 147]. Однако языковое тестирование является процедурой педагогических измерений, которая не лишена характерных противоречий. Желание повысить обоснованность языковых тестов приводит к тому, что важная информация, получаемая в ходе тестирования, игнорируется, так как теряется определенность того, «что именно измеряет данный тест». Повышение надежности языковых тестов осуществляется через процедуру «модерации», исключая гибкий личностно-ориентированный подход к организации методики тестирования. Стандартизация языкового тестирования нередко выражается в сопротивлении попыткам внедрить в практику педагогических измерений альтернативное языковое тестирование, обеспечивающее право выбора формы экзамена, более полный учет индивидуальных особенностей учащихся и способное сообщить участникам ценную информацию, существенную для повышения учебных результатов [6]. Тем самым, данная проблема показывает необходимость совершенствования существующих в педагогической практике различных языковых тестов.

Основное отличие тестирования от обычной контрольной работы заключается в том, что тест всегда подразумевает измерение. Поэтому оценка, выставляемая с помощью тестирования более объективна и менее подвержена субъективному влиянию учителя, чем оценка, выставляемая по итогам контрольной работы. Оценивание контрольных работ всегда субъективно, так как основано на личных впечатлениях учителя и не всегда свободно от симпатий и антипатий к ученику [4]. Тесты в обучении иностранному языку используются для выявления 1) достижений в определенном виде деятельности, 2) компетентности в определенном виде деятельности и 3) трудностей в овладении определенным видом деятельности и возможных путей преодоления [3]. Таким образом, для того, чтобы служить инструментом измерения, тест должен состоять из достаточного количества заданий. Количество заданий определяет его длину, которая может быть короткой (10-20 заданий), средней или длинной (до 300 заданий). Оптимальное количество заданий, на которые тестируемый может обоснованно ответить в одном тесте, составляет от 30 до 40.

В современное время известны четыре типа тестовых заданий:

- 1) закрытый,
- 2) открытый,
- 3) установление соответствий,
- 4) правильная последовательность.

Самый распространенный тип теста для контроля лексического запаса - это тест с несколькими вариантами ответа [3]. Подобные тесты призваны «запустить процесс» мышления обучающегося, стимулируя необходимые для этого мыслительные операции путем сочетания правильной формы ответа с неправильными вариантами.

Таким образом, выявляется необходимость обучения школьников на уроках иностранного языка навыкам и умениям выполнять тестовые задания. Выполняя тестовые задания, учащиеся смогут контролировать свои знания, и как следствие – смогут более точно отвечать на вопросы. На этапе тестового

контроля преподавателям необходимо знакомить учащихся с видами типичных тестовых заданий. Такая подготовка к тестированию дает детям возможность сформировать мыслительные навыки, также навыки самопроверки, которые необходимы для выполнения тестов. Также в ходе выполнения тестовых заданий у обучающихся формируется умение управлять собственными эмоциями, что немаловажно в процессе обучения. С тех пор как система школьного образования перешла на Единый государственный экзамен (ЕГЭ), возникла необходимость развивать умение решать различные формы тестов и готовиться к сдаче ЕГЭ. Решение тестов используется на уроках английского языка не только в качестве подготовки к экзаменам, но и в образовательных целях. Это дает возможность учителям совершенствовать и создавать условия для более глубокого овладения языком.

В заключении хотелось бы отметить, что тестирование является наиболее экономичным методом контроля и объективным показателем степени усвоения учащимися конкретного языкового материала. Тестирование не ограничивается лишь функцией контроля, но и выполняет диагностическую, обучающую, корректирующую и др. функции. Тест наиболее эффективно позволяет контролировать усвоение знаний обучающихся, так как существует множество видов языкового тестирования.

Кроме того, систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учащихся на уроке, повышает их ответственность за выполнение учебных заданий. Также, результаты тестирования анализируются учителем и служат, с одной стороны, показателем знаний учащихся, а с другой – самооценкой работы учителя, который может внести необходимые коррективы в учебный процесс и тем самым предотвратить повторение ошибок учащихся.

Список литературы

Апанасенко Г. А. Педагогический контроль / Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 23-25.

1. Болдырев Н. И. Педагогика. – М.: Просвещение, 2000. – 147 с.
2. Жаркова Л. И., Картушина Н. В. Тестирование как метод контроля знаний при обучении иностранным языкам // Интернет-журнал «Мир науки». 2017, № 2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/14PDMN217.pdf> (дата обращения: 19.09.2023).
3. Кадневский В. М. История тестов. – М.: Народное образование, 2004. – 458 с.
4. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. – М: Интеллект-Центр, 2001. – 83 с.
5. Симоненко В. Д., Ретивых М. В. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.

**THE ADVANTAGES OF USING A TEST METHODOLOGY TO
MONITOR THE ASSIMILATION OF VOCABULARY WHEN TEACHING
ENGLISH AT THE MIDDLE STAGE**

Anzhelika E. Kapraeva

Arina A. Savchenko

Magadan, Russia

Abstract. Traditional methods of testing students' knowledge, skills and abilities used in the educational process do not always meet the requirements for rational control. This paper presents the advantages of using a test methodology when teaching a foreign language at the middle stage at school. The article discusses the concept of the test, its types and describes the advantage of the most common type of test used in the control of foreign language vocabulary in school.

Key words: testing, foreign language, knowledge control, learning process

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЛЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Людмила Александровна Карева

София Денисовна Баюкова

г. Магадан, Россия

Аннотация. В процессе коммуникативного общения происходит обмен представлениями, интересами, установками. Согласно теории речевой деятельности, необходимо моделировать общение в рамках ролевой игры. В основе ролевой игры лежат активные действия, когда обучаемый выступает как субъект реального общения. Необходимо принять во внимание создание вторичной мотивации, вызванной стремлением обучаемого к личному участию в процессе обучения, который носит групповой коллективный характер. Одним из ведущих приемов интенсификации обучения общению является игровое моделирование ситуаций профессионального и повседневного общения с применением ролевой игры. В статье рассматривается два типа ролей. Приводятся примеры ролевых игр, обозначена роль преподавателя – лидера общения. Ролевая игра активизирует языковой материал в разнообразных ситуациях, что позволяет осуществлять неподготовленное иноязычное общение.

Ключевые слова: использование, ролевая игра, интенсификация обучения, иноязычное общение, преподаватель-лидер

Использование ролевой игры рассматривается в данной статье в свете интенсификации обучения студентов устной речи. Цель обучения – свободное иноязычное общение. При этом основным средством обучения в таких условиях является общение. Следовательно, общение – и цель, и средство обучения.

В психолого-методической литературе последних лет способам интенсификации процесса обучения иностранным языкам уделяется большое внимание. Различные авторы по-разному трактуют понятие «интенсификация». Энциклопедия дает следующее определение интенсификации: «Интенсификация в широком смысле этого слова – усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности» [4]. Н.И. Гез отмечала, что термины «интенсивное обучение» и «интенсификация обучения» не идентичны, а следовательно, и не взаимосвязаны. Под интенсивным курсом следует понимать относительно завершённый этап ускоренного, ограниченного во времени обучения с большой концентрацией учебных часов/занятий. Под интенсификацией следует понимать «комплекс приемов..., способствующих более быстрому и более прочному усвоению знаний, а также развитию умений и навыков в условиях как форсированного, так и нефорсированного/традиционного обучения» [5].

В психологической науке общение рассматривается как один из видов деятельности, как особая самостоятельная форма активности субъекта, причем общение и деятельность выступают как две взаимосвязанные стороны человеческой жизнедеятельности. Проблема деятельности разрабатывается в рамках отношения «субъект – объект» или «субъект – предмет» деятельности [7, 15]. Но очень важным моментом при рассмотрении общения как деятельности, по мнению Б. Ф. Ломова, является раскрытие отношения «субъект – субъект(ы)», так как результатом общения является не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения человека с другими людьми. Итак, общение есть «взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты. Подчеркнем, что речь идет не о воздействии одного субъекта на другого (хотя этот момент и не исключается), а именно о взаимодействии. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект» [17].

В процессе общения происходит обмен деятельностью, представлениями, интересами, установками и т.д., и общение при этом является важнейшей социальной детерминантой развития психики.

Поскольку цель и основа обучения речевой деятельности – общение, то и интенсификация процесса обучения должна происходить именно за счет интенсификации процесса общения вообще и речевого общения (т.е. речевой деятельности) в частности. При этом два этих фактора являются взаимовлияющими и взаимообуславливающими сторонами одного процесса обучения. Согласно теории речевой деятельности, необходимо стимулировать речевую поступок, моделируя общение в рамках ролевой игры. Поскольку в основе ролевой игры лежат активные действия, она хорошо «вписывается» в теорию учебной деятельности, когда обучаемый выступает не только как объект, но и как субъект учебной деятельности и, в конечном счете, как субъект реального общения (если речь идет об обучении иностранным языкам).

Ролевая игра, будучи социальной по своей природе, своему происхождению и своему содержанию рассматривается как «форма моделирования социальных отношений», т.е. как воссоздание их в новой материальной форме [21]. Но сущность игры, по определению С. Л. Рубинштейна, заключается в «многообразных переживаниях, значимых для играющего сторон действительности. Именно эмоциональные переживания играют большую роль в формировании мотива. В игре совершаются лишь те действия, цели которых значимы для индивида по их собственному содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование, которое можно сравнить с очарованием высших форм творчества» [19].

Являясь способом моделирования общения, которое «столь же социально, сколь и индивидуально», ролевая игра выступает как важное и весьма эффективное средство обучения [1].

Так же как и общение, игра не является продуктивным видом деятельности. Ее мотив лежит не в результате, а в содержании самого действия,

в самом процессе игры. Именно в учебно-ролевой игре у участника создается мотив, суть которого успешно исполнить взятую на себя роль, а это прежде всего означает воспроизведение деятельности, к которой эта игра обязывает. И здесь считается, что имитируемая система действий выступает для играющего в качестве цели познания и становится непосредственным содержанием сознания. Таким образом, эта система оказывается в наиболее благоприятных для усвоения условиях [14]. Рассматривая структурную организацию ролевой игры, А. С. Спиваковская выделяет такие ее единицы, как воображаемая ситуация, роль и реализующие ее игровые действия, и такие ее компоненты, как сюжет и содержание (под сюжетом понимается та область действительности, которая воспроизводится, а под содержанием – воспроизводимые характерные моменты деятельности и отношения между участниками) [20].

В своей практической работе мы исходили из тезиса А. Н. Леонтьева о том, что к «игре следует подходить очень конкретно, не ограничиваясь общими положениями (что является одним из главных недостатков большинства теорий игры), но раскрывая в ней специфические для каждого этапа ее развития особенности» [16].

В курсе по обучению устному иноязычному общению, о котором идет речь, во внимание принимаются: цель обучения, срок обучения, контингент обучаемых и содержание обучения, под которым понимается отбор языкового материала, психолого-методические приемы обучения и управление этим обучением со стороны преподавателя [9, 10]. Цель обучения – выработать у обучаемых прочные навыки и умения неподготовленного устного иноязычного общения, как на профессиональном, так и на повседневном уровне. Срок обучения включает: аудиторные занятия и самостоятельную работу – выполнение домашних заданий в основном творческого плана.

Естественно, что при такой концентрации и интенсивности учебной работы следует с предельной тщательностью и вниманием относиться к выбору психолого-методических приемов, которые бы обеспечили эффективность и высокую продуктивность процесса, основным принципом которого является

коммуникативная направленность. Поэтому, прежде всего, нужно принять во внимание создание вторичной мотивации, вызванной стремлением обучаемого к личному участию в процессе обучения, который носит групповой коллективный характер. Как отмечает И. А. Зимняя, «человек, включаясь посредством мотива в активную деятельность, продуктивнее запоминает, глубже осмысливает материал, заинтересованнее совершает саму деятельность. Поэтому можно считать, что широко используемые в практике интенсивного обучения иностранному языку приемы организации ролевого обучения, игровых ситуаций, решение головоломок, мыслительных задач непосредственно направлены на приведение в действие механизмов мотивации и тем самым на повышение эффективности обучения иноязычному общению» [6].

Процесс общения – сложная и многоплановая деятельность. Для того чтобы обучаемый полностью включил свое «я» в этот процесс, нужно, чтобы это было ему необходимо, увлекало бы его, а главное, чтобы он чувствовал, что время, острый дефицит которого он постоянно ощущает, потрачено с пользой для дела. Для организации общения необходимо стимулировать интеллектуальную деятельность обучаемого. Известно, что интеллектуальная активность во многом зависит от эмоционального состояния. Чем выше эмоциональный настрой, тем ярче проявляется интеллектуальная активность. Следовательно, желательно создать по возможности как можно более благоприятный психологический климат, комфортную обстановку, сплотить группу так, чтобы все члены коллектива доброжелательно относились друг к другу, чтобы даже небольшой успех отдельного члена группы принимался группой как успех всех ее участников, чтобы отсутствие на занятиях хотя бы одного члена коллектива имело значение для всей группы в целом. Как указывалось в нашем курсе одним из ведущих приемов интенсификации обучения общению является игровое моделирование ситуаций профессионального (формального и неформального), а также повседневного общения с применением ролевой игры как ведущего средства организации

такого общения. Традиционно в школьном, вузовском обучении и во многих интенсивных курсах роли задаются и распределяются преподавателем. В нашем курсе роли придумываются самими обучаемыми, так как роль не должна создавать ложные социальные стереотипы, т.е. не должна противоречить реальному социально-психологическому статусу обучаемого, иначе она быстро надоедает и появляется значительный спад в проявлении интереса к ней и нежелание ее играть.

Наши обучаемые не актеры, которые могут свободно менять роли и маски, сознавая свое «несовпадение» с ними, а личности, имеющие свою сложившуюся специфическую, автономную систему ролей, ибо, как отмечает И. С. Кон, «сама множественность социальных ролей, присущих каждому из нас, делает нас более или менее автономными от каждой из этих ролей в отдельности. Однако выполнение той или иной социальной роли, особенно если это продолжается долгое время и сама роль существенна для индивида, оказывает заметное влияние на его личностные качества (его ценностные ориентации, мотивы его деятельности, его отношение к другим людям)» [13]. При этом, по мнению И.С. Кона, отдельные роли представляют собой не случайный конгломерат, а некое органическое единство. Одни из них являются главными, интегрирующими, другие вторичными, менее существенными. Это связано с преобладанием у личности тех или иных ценностных ориентаций.

Нами в методических целях выделены два типа ролей: первостепенная или постоянная, и второстепенная или вспомогательная (так называемая гибкая, мобильная смена масок). Под первостепенной или постоянной мы понимаем такую роль, которую играет обучаемый на протяжении всего курса обучения и которая ему не может надоесть, потому что она созвучна его реальному социальному статусу студента. Разница состоит лишь в том, что это студент с вымышленным именем, страной, биографией, должностью, работой, проблемой, которую он разрабатывает, т.е. роль, которая созвучна реальной роли студента и в то же время привлекает возможностью более полно проявить свое «я» через фантастический мир творческих исканий. Обычно этот тип

ролей используют при моделировании ситуаций профессионального общения. Второй тип ролей (вспомогательные, меняющиеся) используется при моделировании непрофессионального общения в рамках учебно-речевых ситуаций.

При таком подходе к ролям наблюдается противоречие, которое в социологии И. С. Кон назвал «ролевым расстоянием» [13, с 24]. Иногда обучаемый намеренно стремится подчеркнуть свою независимость от главной роли, т.е. создать «ролевое расстояние», и тогда здесь как нельзя лучше проходит проигрывание вспомогательных ролей, но в другом случае, именно прочная идентификация со своей основной ролью позволяет обучаемому свободно варьировать свое поведение. Таким образом, I тип ролей способствует более успешному проигрыванию ролей II типа и наоборот. Рассмотрим подробнее функциональную направленность каждого типа ролей.

I тип. Как указано выше, каждый обучаемый, придя в аудиторию, уже при первом знакомстве начинает участвовать в ролевой игре. В настоящее время это не представляет трудностей, поскольку есть авторитет предыдущих выпусков, пассивное участие в конференциях "Semi-Science", беседы с уже окончившими курс обучения, тесты при приеме в группы, которые предполагают моделирование такой же игры, только на родном языке [8]. Имена и страны придумываются обучаемыми. Основной подход к проблеме – "Semi-Science" «и в шутку, и всерьез», где при шуточном, юмористическом содержании сохраняется стиль научного изложения. Придумываются шуточные названия наук: "Fooliology" – "дураковедение", или "Nothingology" – «наука ни о чем». Различные вариации этих проблем обсуждаются во время аудиторного и внеаудиторного общения. Ставятся "глобальные" проблемы типа: "What to do further?" (что делать дальше?). "How to do nothing?" (как делать ничего?) и т.д. При создании ситуации профессионального общения проигрываются также функциональные роли.

Характер ситуации определяет ролевое поведение обучаемого. Допустим, один из студентов играет роль именитого ученого в преклонном возрасте. Он

приехал на конференцию сгорбленный, кашляет, вытирает якобы слезящиеся глаза, поправляет искусственную челюсть. Здоровается со всеми вялым рукопожатием. Спит на заседаниях, изредка бросая реплики невпопад. Молодой ученый играет роль академика, ученого с мировым именем и т.д. Играя ту или иную роль, каждый обучаемый должен уметь ориентироваться в обстановке, принимать самостоятельные решения, т.е. делать то, чем он занимается в реальной жизни и будет заниматься на международных форумах. При подготовке к конференции назначаются модераторы, «финансирующая» организация, проводится регистрация участников, во время которой выдаются именные значки и программы. В программе представлены все виды докладов: приглашенные, программные, короткие сообщения, стендовые доклады. Назначается председатель и сопредседатель. Они, как в реальной ситуации, объявляют количество докладов, перенос докладов на другое время или исключение их из программы, объясняют причины этих изменений, объявляют продолжительность каждого доклада, дискуссии, прений. Встают, если время докладчика истекло, прерывают дискуссию, просят перенести ее в кулуары.

II тип. Этот тип ролей очень важен, но его использование не может носить длительный характер, так как служит определенным учебным целям: для обучения фонетике, грамматике, лексике, для обучения беседе по определенным темам и для формирования навыков неподготовленного устного иноязычного общения. Например, при выучивании наизусть отрывков из оригинальных классических и современных литературных произведений, каждый обучаемый играет поочередно роль героев и героинь этого произведения, давая свою интерпретацию ролям, соответственно меняя логические ударения, интонационный рисунок первоначального варианта. Например, при чтении письма Овода к Джемме, все юноши играют роль Овода, все девушки – Джеммы. Джемма получает письмо и читает его. Роли придает эмоциональная окраска в соответствии с её индивидуальным проигрыванием, индивидуальной интерпретацией. Затем выбирается «жюри», которое даст оценку лучшему варианту исполнения отрывка для «премьеры».

Особенно широко применяется ролевая игра при обучении лексике. При прохождении различных тем обучаемые «надевают» соответствующие маски начиная с впервые знакомящихся друг с другом людей и кончая ролями участников конференции, требующих участия в разнообразных ситуациях научного общения. Обучаемые многократно перевоплощаются, каждый раз играя различные социальные роли, вкладывая в их исполнение свое понимание этих ролей, импровизируя и дополняя каждый образ. Во время обучения основными формами работы являются этюды, проблемные ситуации, мыслительные задачи, драматизация микро- и макроситуаций. Поскольку языковой материал подобран с учетом интересности, сюжетности, проблемности, появляется возможность воплотить эти формы работы в каждом виде занятий: аудиторных, внеаудиторных, самостоятельных.

Этюды применяются при прохождении тем. Они характеризуются проблемностью, всегда не подготовлены, основаны на импровизации. Присутствует конфликтная ситуация: забыл имя иностранного коллеги, с которым встречался раньше (нужно выяснить), приехал не в ту гостиницу, решает связанные с этим вопросы.

После прохождения произведения каждому обучаемому выдается роль режиссера, который должен, используя героев данного рассказа, придумать другой сценарий, другую интерпретацию, изменить поступки героев, ему дается право распределить роли по своему усмотрению так, чтобы каждому обучаемому досталась роль, а если группа большая и ролей не хватает, то режиссер должен сам ввести дополнительную роль. Затем проводится конкурс на лучший сценарий, лучшее исполнение роли и вручается придуманный обучаемыми приз. Особенно широко используется ролевая игра на «погружениях» и во внеаудиторной работе.

Все это позволяет придать яркую эмоциональную окраску такому сложному и трудоемкому процессу, как обучение иностранному языку в коммуникативных целях. Здесь нельзя не сказать о роли преподавателя-лидера общения. По справедливому утверждению Г. В. Колшанского, «несмотря на

разработанность ряда оправдавших себя рациональных приемов, основная тяжесть ложится до сих пор на личность преподавателя, его мастерство и искусство, даже имея в виду наличие большого арсенала вспомогательных средств...» [12]. Вступая в общение, преподаватель, прежде всего, выполняет свою социально-психологическую функцию преподавателя, которая требует от него высокой степени развития социально-перцептивных и коммуникативных способностей, так как преподавателю ежедневно приходится решать множество практических вопросов, связанных с взаимоотношениями между людьми, эффективным воздействием на других людей, установлением продуктивных контактов с ними. Известно, что «педагоги-мастера добиваются высоких достижений в своей работе прежде всего за счет того, что превосходят своих коллег с более низкими профессиональными показателями именно в умении лучше организовать, шире и полнее использовать возможности педагогического общения, способностью содержательно обогащать, активизировать и индивидуализировать этот процесс благодаря развитию у них социально-перцептивных, коммуникативных качеств более высокой общей психологической культуры» [11].

Вступая в учебную ролевую игру, преподаватель тоже имеет свою придуманную им роль, через которую так же, как у обучаемых проявляются его личностные черты, особенности характера и темперамента. Преподаватель не только участник всех событий, партнер по игре, но и режиссер, постановщик, лидер общения, он осуществляет коррекцию как речевого, так и социального поведения. Следует заметить, что все игровые ситуации являются, с одной стороны, эффективной формой обучения, а с другой – постоянной формой неформального контроля, включающей механизм обратной связи, на который указывает Р. К. Миньяр-Белоручев [18].

Из сказанного следует, что ролевая игра, если ей отвести должное место в процессе обучения устному иноязычному общению, играет важную роль как в психологическом, так и в методическом планах. Она способствует созданию благоприятного психологического климата, что позволяет использовать

творческие и эмоциональные резервы личности, в целом существенно повышает коммуникативный потенциал обучаемых. Ролевая игра позволяет значительно активизировать языковой материал в разнообразных формах деятельности, интенсифицируя процесс обучения, в результате чего обучаемые выходят на неподготовленное иноязычное общение.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды: в 2-х томах. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 163.
2. Баюкова С. Д., Карева Л. А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур – М.: Полиграфист, 2020. – 128 с.
3. Баюкова С. Д., Карева Л. А. Методика отбора текстов и составления упражнений в учебнике по английскому языку для высшей школы // Меридиан. – 2019. – № 7 (25). – С. 48-51.
4. Большая советская энциклопедия. Т. 10. 3-е изд. – М.: Совет. энцикл., 1972. – С. 316.
5. Гез Н. И. Об истории развития методов интенсивного обучения // Психологические проблемы интенсификации обучения иностранным языкам: сб. ст. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1985. – С. 15.
6. Зимняя И. А. Психологические механизмы говорения и учет особенностей их функционирования при обучении иностранному языку (применительно к условиям интенсивного обучения) // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: сб. науч. тр. Вып. 5. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1979. – С. 21.
7. Золотнякова А. С. Общение и деятельность. Целеполагание и его место в структуре педагогического общения // Психология педагогического общения. – Ростов-на-Дону: ГПИ, 1978. – С. 3-19.

8. Каневская Г. Ф. Актуализация языкового материала в процессе обучения иностранным языкам // В помощь преподавателям иностранных языков. Вып. 9. – Новосибирск: Наука, 1978. – С. 78-87.
9. Каневская Г. Ф. Интенсивный курс подготовки специалистов к научному общению на изучаемом языке // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – М.: Наука, 1976. – С. 243-251.
10. Каневская Г. Ф. Психологические основы «перекодировки» речевой деятельности при «погружении» // Иностранный язык для научных работников. – М.: Наука, 1978. – С. 94-105.
11. Ковалев Г. А. Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация: сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1983. – С. 6.
12. Колшанский Г. В. Лингвометодические аспекты интенсификации обучения иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: сб. науч. тр. Вып. 5. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1979. – С. 11.
13. Кон И. С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
14. Коровяковская Е. П., Юдина О. Н. К психологической характеристике эффективности учебно-ролевых игр // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 112-115.
15. Леонтьев А. А. Психология общения. – М.: Смысл, 2005. – 365 с.
16. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.
17. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии: сб. статей. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
18. Миньяр-Белоручев Р. К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам // Иностранный язык в школе. – 1984. – № 4. – С. 64-67.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 591 с.
20. Спиваковская А. С. Нарушения игровой деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 133 с.

21. Эльконин Д. Б. Основные вопросы детской игры // Психология и педагогика игры дошкольника: материалы симпозиума. – М.: Просвещение, 1966. – С. 35.

THE USAGE OF ROLE-GAMES FOR INTENSIFYING TEACHING PROCESS OF FOREIGN COMMUNICATION

Luydmila A. Kareva

Sofia D. Bayukova

Magadan, Russia

Abstract. In the process of communication it has been changed of interests, thoughts, ideas among students. According to the theory of speech activities it is necessary to model the communication in the role-game's frame. In the base of any role game it has been active actions when a student has been acting as a subject of a real communication. It is necessary to take into consideration the creation of the secondary motivation calling student's aim to the private participation in the teaching process of a collective character. One of the technology of intensifying teaching communicative process has been used modeling playing situations of professional and everyday communications with the usage of role-games. In the article it has been considered two types of roles. It has been examples of role games, the role of a leader-teacher of the communication. The role-game has made more active the language material in different situations for training unprepared foreign communication.

Key words: The usage, a role game, intensifying teaching process, foreign communication, a teacher-leader

ПРОБЛЕМНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ АВТОРСКОГО ДИСКУРСА ПЕЧАТНЫХ СМИ БРЕСТЧИНЫ

Светлана Сергеевна Клундук

Ирина Валерьевна Романенко

г. Брест, Беларусь

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей проблемно-тематического поля авторского дискурса журналистов печатных СМИ Брестской области.

Ключевые слова: авторский дискурс, печатные СМИ, региональные издания, Брестчина, проблемно-тематическое поле

Важным этапом творческого процесса журналиста является поиск темы. Одним из главных критериев отбора темы считается ее социальная значимость, актуальность, заинтересованность в ней со стороны читателей. Выбранная тема отображает круг интересов корреспондента, его позицию и не только фиксирует объективную реальность, но и модифицирует ее под авторские нужды. Тема определяет коммуникативную стратегию дискурса, а с ней выбор метода, жанра, языковых средств.

Эмпирической базой исследования послужили 204 проанализированные публикации Е. Литвиновича (областная газета «Заря»), 100 текстов Т. Шеламовой (региональное издание «Вечерний Брест», далее в примерах – ВБ), 271 материал Л. Гущи (районная газета «Навіны Палесся», далее в примерах – НП) за период 2022 г. Изучение контента областной, региональной и районной газет показало, что проблемно-тематическое поле авторских материалов в печатных СМИ Брестской области достаточно разнообразно.

Проанализировав тематику материалов Е. Литвиновича, мы пришли к выводу, что в сфере его интересов – политика, история, общество – направления, которые он репрезентирует на страницах «Зари» с помощью

разных коммуникативных стратегий. Например, в 2022 г. написан цикл материалов, посвященных референдуму по изменениям и дополнениям в Конституцию Республики Беларусь: «Обсуждаем Конституцию: народовластие в новом статусе» (Заря, 05.01.22), «Демократия в свете прав и обязанностей» (Заря, 26.01.22, с. 4), «Конституционная реформа: мелочей нет» (Заря, 15.01.22, с. 2), «Конституционная реформа: то, что делает нас белорусами» (Заря, 05.02.22, с. 5), «Конституционное фиаско оппозиции» (Заря, 09.02.22, с. 4) и др.

В связи с объявлением в Беларуси 2022 г. Годом исторической памяти Е. Литвинович уделял много внимания исторической тематике: истории Бреста, Пинщины, замков Брестчины, Брестской крепости-герое, трагедии евреев и т.п. В рубрике «Год памяти» представлены публикации, посвященные трагической дате – 80-летию уничтожения в Бресте еврейского гетто: отчет о поминальной церемонии «Холокост и геноцид – понятия одного порядка» (Заря, 15.10.22, с. 7). Журналист описывает территорию гетто, уничтожение евреев, цитирует выступления участников поминального мероприятия. Эта же тема продолжена и в материале «Бронная Гора: символ общей трагедии» (Заря, 19.10.22, с. 4). На целой полосе история жизни Софьи Карпей («Озаричи – белорусский Освенцим» (Заря, 02.02.22, с. 6)). Автор передает ужасы войны и концлагерей глазами маленькой девятилетней девочки. А в рубрике «Общество» в статье «Снова в пути – “Поезд Победы”» (Заря, 18.06.22, с. 6) подробно рассказывается об уникальном передвижном музее «Поезд Победы» – истории его создания, пути следования, экспозициях, особое внимание уделяется значимости проекта. В репортаже «В тылу – на передовой» (Заря, 01.06.22, с. 6) говорится о международном митинге-реквиеме, посвященном партизанскому движению, автором воссоздан один день из жизни партизанского отряда.

Е. Литвинович пишет об известных и неизвестных людях, судьбы которых вплетены в историю Брестчины: «Иосиф Урбанович: яркая жизнь с трагическим финалом» (Заря, 23.03.22, с. 7), «Наследие Михаила Иоффе» (Заря, 06.04.22, с. 17), «Он умел строить» (Заря, 27.04.22, с. 5), «Его звезды» (Заря,

09.07.22, с. 6), «*Две судьбы, связанные с границей*» (Заря, 13.07.22, с. 6) и др. О Пинском регионе Е. Литвинович вспоминал неоднократно, например, в материалах «*Пинщина: новая ступень развития*» (Заря, 19.02.22, с. 3) и «*Город земли и воды*» (Заря, 05.03.22, с. 10). Автор исследует и рассказывает читателям историю «*жемчужины Полесья*», «*города над Пиной*», а также историю развития района. В рубрике «*Год памяти*» целую полосу занимает статья Е. Литвиновича «*Шведский рикошет*» (Заря, 08.06.22, с. 18). Автор исследует тему замковой архитектуры Брестчины, которая, по его аргументированному мнению, основанному на исторических архивных данных, могла быть значительно богаче. Журналист описывает сооружения Брестского замка (часть укреплений города под названием «*Бастионы Сапеги*»), замок Вишневецких или Жаберский замок (созданный примерно в конце XVI – начале XVII вв. в Дрогичинском районе), Ляховичский замок, построенный Яном Ходкевичем и существовавший в XVI и XVII вв. Все эти замки были разрушены шведами.

Проблемно-тематическое поле публикаций Е. Литвиновича в 2022 г. включало и рассмотрение политических проблем (российская спецоперация в Украине, белорусская оппозиция, цветные революции и др.): «*Казахстан: испытание на прочность*» (Заря, 12.01.22, с. 6) – о протестах в Казахстане; «*Мы, белорусы, – мирные люди*» (Заря, 05.03.22, с. 5) – о распространяемых оппозицией мифах; «*Ты виноват уж тем...*» (Заря, 06.04.22, с. 3) – о фейках и правде событий в украинском г. Буча; «*Так ли велика потеря?*» (Заря, 04.07.22, с. 20) – об эмигрировавших белорусах; «*Сила правды*» (Заря, 15.10.22, с. 6) – о совместном мероприятии проекта телеканала СТВ и РОО «*Белая Русь*» с участием телеведущего Г. Азаренка; «*Когда адекватность – не вариант*» (Заря, 22.10.22, с. 9) – об учениях НАТО и в целом о гонке ядерного вооружения в мире; и др.

В поле интересов Е. Литвиновича и социум. Жизнь города, районов региона была представлена в материалах: «*Традиция участвовать и побеждать*» (Заря, 26.01.22, с. 18) – об отличниках олимпиады по учебным предметам; «*Персональные данные – под защитой*» (Заря, 02.03.22, с. 6) – о

законопроектах по защите персональных данных белорусов; *«Единое пространство: экономическое и научно-технологическое»* (Заря, 26.03.22, с. 4) – отчет с заседания комиссии Парламентского собрания по экономической политике Союза Беларуси и России; *«“Плюс” при грамотном подходе»* (Заря, 04.06.22, с. 11) – тема мелиорации Полесья и Приозерья; *«Культура объединяет»* (Заря, 08.06.22, с. 7) – об участниках от Брестской области в республиканском фестивале национальных культур в Гродно; *«Готовь технику к июлю»* (Заря, 18.06.22, с. 4) – о республиканском семинаре-учебе инженерной службы по вопросам подготовки зерноуборочной техники и зерносушильного хозяйства; *«Броня крепка, машины наши быстры»* (Заря, 06.07.22, с. 4) – об автопробеге «Беларусь – Россия»; *«Площадка учебы, тренировок и побед»* (Заря, 06.08.22, с. 5) – о I Республиканском форуме городов-спутников и перспективах развития Жабинки – города-спутника Бреста; *«Строжайше воспрещается без толку суетиться»* (Заря, 12.10.22, с. 18–19) – о пожарной службе Бреста; и др.

В сфере внимания журналиста «Вечернего Бреста» Т. Шеламовой – общество, культура, здравоохранение и отдых – темы о жизни Бреста и региона. Автор много внимания уделяла образовательной тематике: школьным будням детей, их дополнительной занятости: *«Ход пешкой»* (ВБ, 25.03.22, с. 4) – о шахматном фестивале; *«“Единорог” снова в Бресте»* (ВБ, 26.08.22, с. 4) – заметка о семейном фестивале профессий «Единорог»; *«Снова в школу! 36-й сезон “двадцать пятой”»* (ВБ, 02.09.22, с. 1) – о средней школе № 25 г. Бреста; *«ПИЛОТируемый обед. Нагуляют ли школьники здоровый аппетит»* (ВБ, 23.12.22, с. 2) – о старте пилотного проекта по организации питания в школах; и др. Дискурс Т. Шеламовой представлен и социально-бытовой, и экономической тематикой: *«Кто разморозил “семейный капитал”? Почти 5 тысяч семей из Бреста воспользовались господдержкой»* (ВБ, 25.02.22, с. 2) – материал о финансовой господдержке многодетных семей; *«Новая реальность рубля»* (ВБ, 04.03.22, с. 4) – о последствиях введенных против Беларуси санкций в банковской сфере; *«Мы вышли в Шепетовке, нас приняли*

«не очень»» (ВБ, 29.04.22, с. 2) – об украинских беженцах в Бресте; «Где и почему сдать яблоки?» (ВБ, 07.10.22, с. 3) – заметка о ценах на яблоки и заготовителях; «Что почему в ресторане Hesburger в Бресте» (ВБ, 11.03.22, с. 3) – новость об открытии ресторана финской компании Hesburger; «В 5.20 на Варшаву» (ВБ, 09.09.22, с. 1) – о том, что в Польше опрокинулся белорусский рейсовый автобус; «Чья карта бита?» (ВБ, 11.11.22, с. 4) – об отказе брестских торговых сетей от дисконтных программ; «“Вторые руки” станут “золотыми”» (ВБ, 04.02.22, с. 2) – об увеличении стоимости товара в магазинах «секонд-хенда»; и др. Не менее интересны материалы Т. Шеламовой, касающиеся городской застройки и ландшафтных воплощений в 2022 г.: «Лавочки-буквы, колонновидные березы и холмы» (ВБ, 03.06.22, с. 3) – о благоустройстве микрорайона Восток: создание пейзажного сада; «Граниты, габбро, гнейсы...» (ВБ, 10.06.22, с. 1–2) – о Парке валунов в Бресте; «Самый длинный фасад на Московской» (ВБ, 07.08.22, с. 1) – о перспективах застройки пустыря на ул. Московской; и т.д. Т. Шеламова писала и о проблемах здравоохранения: «Будто кто-то поджигает спички у твоего тела» (ВБ, 18.02.22, с. 3) – эссе о перенесенном «ковиде»; «Клещи выходят на охоту» (ВБ, 02.05.22, с. 4) – о том, как защититься от укусов клещей; «Нужен ли бустер перед отпуском?» (ВБ, 01.07.22, с. 4) – о бустерной вакцинации перед отпуском и поездками за пределы Беларуси; «Головная боль. За 10 лет число опухолей в области головы и шеи выросло в 2 раза» (ВБ, 29.04.22, с. 4) – отчет о конференции в областном онкологическом диспансере; и т.д.

Культурная тематика также отражена в дискурсе Т. Шеламовой: «Мимо “Эрмитажа” и “Третьяковки”» (ВБ, 21.01.22, с. 4) – о проблемах посещения белорусами российских музеев без QR-кода; «Из “подаренного ветром крепдешина”» (ВБ, 06.05.22, с. 1, 3) – о моде брестчан в военные и послевоенные годы; «Тамара Тевосян отметила юбилей» (ВБ, 10.06.22, с. 2) – о 70-летнем юбилее артистки Беларуси; «Модный LOOK» (ВБ, 22.07.22, с. 1) – заметка о первом Брестском фестивале моды и стиля; «“ГДР” заходит в Брест. Шпионский детектив и джинсы-варенки» (ВБ, 25.11.22, с. 3) – о съемках

в брестском аэропорте; и др. Тема рекреации раскрывалась Т. Шеламовой в публикациях: *«Лето “расписано”*: *“Ружанский”*, *“Берестье”*, *“Солнечный” ...»* (востребованность санаториев Брестской области россиянами); *«Санатории Брестчины заполнены на 80 %»* (ВБ, 20.05.22, с. 4) – об ожидаемой загрузке брестских здравниц в летний сезон; *«Коротко, но со смыслом»* (ВБ, 11.03.22, с. 3) – тема развития туристической индустрии Брестчины; *«Усадьба с “острым углом”»* (ВБ, 14.10.22, с. 1, 3) – об указе «О развитии агротуризма; и др.

Если темы областной газеты «Заря» затрагивают всю Брестскую область, а тематическое поле «Вечернего Бреста» – в основном жизнь и развитие областного центра, то для районных изданий характерно освещение тем, связанных с социально-экономическим развитием района, работой местных предприятий и властей, мероприятиями культурно-спортивного характера, а также тем о жизни жителей, истории района, его природном богатстве и культурном наследии. Однако авторский дискурс Л. Гущи («Навіны Палесся») тематически не менее разнообразен, чем у Е. Литвиновича и у Т. Шеламовой. В сфере ее внимания – тема Великой Отечественной войны, социальная тематика, здоровье жителей Столина и района, культурные мероприятия, совместные с правоохранительными органами проекты по предупреждению преступности, а также работа с несовершеннолетними. В своих публикациях Л. Гуща рассказывает о знаменитостях, связанных с районом, о традициях и обычаях местного населения, о местах отдыха и туристических достопримечательностях.

Цикл материалов Л. Гущи приурочен к теме Года исторической памяти: *«Незаживающая рана»* (НП, 15.02.22, с. 4) и *«А зори здесь яркие...»* (НП, 25.03.22, с. 5) – о сожжении вместе с жителями деревень Столинского района в годы войны; *«Жить в памяти потомков»* (НП, 28.10.22, с. 10) – о возбуждении Генеральной прокуратурой уголовного дела по факту геноцида населения Беларуси. Л. Гуща затрагивала вопросы геноцида в контексте коммуникативного пространства Столинского района: писала о массовых

расстрелах мирных жителей, о живых свидетелях, о новых фактах, которые подтверждались архивными данными. Л. Гуца приводила статистические данные о нанесенном в те годы материальном ущербе району. Тема войны, ее ужасов и подвигов народа особенно актуальна сейчас, когда происходит искажение фактов, переписывание истории, снос памятников советским солдатам и т.д.

В 2022 г. Л. Гуца являлась членом комиссии по делам несовершеннолетних Столинского района, о чем свидетельствует цикл материалов, посвященных подросткам: *«Наша цель не наказать, а уберечь»* (НП, 21.01.22, с. 11) – интервью с начальником ИДН Столинского РОВД С. Селивончиком; *«Не хочу учиться...»* (НП, 28.01.22, с. 8) – о выездном заседании комиссии по делам несовершеннолетних; *«Профилактика: лыжи, санки и веселье!»* (НП, 04.02.22, с. 11) – о спортивном мероприятии для детей из семей, находящихся в социально опасном положении; *«Репродуктивное здоровье нужно беречь смолоду»* (НП, 11.03.22, с. 9) и *«Сигареты, алкоголь – это головная боль»* (НП, 03.06.22, с. 15) – материалы о встрече учащихся аграрно-экономического колледжа с акушером-гинекологом, психиатром-наркологом и духовенством. Работа Л. Гуцы с правоохранительными органами отражена во многих других материалах: *«Все знаю – больше не буду...»* (НП, 28.01.22, с. 8) и *«Три дня после смертельного ДТП: выводы не сделаны»* (НП, 29.07.22, с. 15) – репортажи о рейдах совместно с представителями милиции с целью мониторинга соблюдения ПДД среди пешеходов, мотоциклистов, водителей; *«Более 20 тысяч выманили кибермошенники у жительницы Столиницы»* (НП, 28.01.22, с. 10) и *«В коконе мошенников: ни кресла, ни денег!»* (НП, 27.05.22, с. 9) – журналистское расследование о кибермошенничестве; *«Сначала били вдвоем, потом втроем»* (НП, 04.02.22, с. 10) – о судебном заседании в связи с нанесением тяжких телесных повреждений и мерах ответственности; *«Скандалите и пьете? Тогда милиция идет к вам!»* (НП, 04.02.22, с. 10) – о проведении комплекса мер по

профилактике преступлений; *«Четыре жертвы огня с начала года»* (НП, 25.02.22, с. 10) – о жертвах неосторожного обращения с огнем.

Не менее важна тема здравоохранения, особенно в контексте появления новых штаммов и роста заболеваемости COVID-19, чему и посвящен дискурс Л. Гущи: *«ОМИКРОН: спасут ли нас маски и вакцинация?»* (НП, 28.01.22, с. 7) – по материалам ВОЗ и ООН автор развенчивает мифы о коронавирусной инфекции; *«Массовые мероприятия – под запретом?»* (НП, 28.01.22, с. 7) – об ограничении массовых мероприятий; *«Год был тяжелым, но мы справились!»* (НП, 04.02.22, с. 6) – интервью с главным врачом Столинского района В. Мойсюком; *«Как корреспондент противовирусные препараты в аптеках искал...»* (НП, 11.02.22, с. 8) – о проверке жалоб читателей «Навін Палесся» на предмет отсутствия в аптеках противовирусных препаратов.

В дискурсе Л. Гущи репрезентирована и социальная тематика: *«Замок, привет – закрыт буфет»* (НП, 06.01.22, с. 22) – заметка о том, как по обращениям читателя корреспондент изучала, есть ли на автовокзале г. Столин возможность выпить кофе, чай; *«Социальная скидка»* (НП, 28.01.22, с. 5), *«Как пенсионер скидки искал»* (НП, 28.01.22, с. 5) – о скидках на социально значимые группы товаров; *«Какая вам весна? Февраль на дворе!»* (НП, 15.02.22, с. 4) – об опасной рыбалке на тающем льду; *«Место для купания – не взглянешь без страдания»* (НП, 13.05.22, с. 10) – репортаж по местам для купания; *«Когда узнал, что не родной – плакал...»* (НП, 27.05.22, с. 6) – о семье, усыновившей несколько детей; *«Взвесило тесто, или Если жалоба, то сразу в редакцию?»* (НП, 01.07.22, с. 15) – обращение к читателям по поводу обоснованности их жалоб на некачественные товары; *«Как корреспондент школьную форму искал: магазины, цены, советы от мам»* (НП, 05.08.22, с. 5) – обзор торговых точек с предложениями школьной формы.

Изучение контента областной газеты «Заря», регионального издания «Вечерний Брест» и Столинской районной газеты «Навіны Палесся» показало, что на страницах региональной периодики журналистами Е. Литвиновичем, Т. Шеламовой, Л. Гущей чаще всего освещаются: 1) социально-экономическая

проблематика (анализ социальных явлений: развитие рынка труда, социальная защита населения, неблагополучие в семьях, проблемы несовершеннолетних, трудоустройство и др.); 2) культурно-исторические темы, связанные со спецификой Полесского региона, его историей и культурой; 3) политические темы (анализ действий местных политиков, ситуаций в стране и за рубежом, международных отношений и др.); 4) здравоохранение и пропаганда здорового образа жизни. Между тем следует отметить, что приоритетность проблемно-тематической направленности авторского дискурса зависит от многих актуальных факторов. Так, главными темами повестки авторского дискурса в 2022 г. являлись: принятие новой Конституции, вакцинация против COVID-19, специальная военная операция, а также сохранение исторической памяти и укрепление единства белорусского народа. К тому же необходимо учитывать, что тематика авторского дискурса областной газеты «Заря» более широка, поскольку затрагивает всю Брестскую область, а проблемно-тематическое поле дискурса журналиста районного издания узконаправленное, т.е. в основном связано с социально-экономическим развитием района, с результатами работы местных властей и предприятий, мероприятиями культурно-спортивного характера, особенностями жизни жителей района.

Таким образом, проблемно-тематическое поле авторского дискурса в исследованных печатных СМИ Брестчины включает вопросы социально-бытового, социально-экономического, культурного и политического характера, однако уровень их репрезентации в областном, региональном и районном изданиях не одинаков, что обусловлено многими как внешними, так и внутренними факторами.

THE PROBLEM-THEMATIC FIELD OF THE AUTHOR'S DISCOURSE OF THE PRINT MEDIA OF THE BREST REGION

Svetlana S. Klunduk

Irina V. Romanenko

Brest, Belarus

Abstract. The article presents the results of a study of the features of the problem-thematic field of the author's discourse of journalists of the print media of the Brest region.

Key words: author's discourse, print media, regional publications, Brest region, problem-thematic field

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ольга Николаевна Ковальчук

г. Брест, Беларусь

Аннотация. Автор рассматривает актуальные проблемы современного филологического образования на уровне межкультурного взаимодействия. Внимание уделено преподаванию дисциплин литературоведческого цикла, которые у представителей других стран могут изучаться в соответствии с другой понятийной структурой. Предложены пути оптимизации работы с иностранцами на примере обучения студентов и магистрантов из Туркменистана и Китая.

Ключевые слова: образование, высшее образование, филология, межкультурная коммуникация, обучение, иностранные студенты, магистратура

Современное филологическое образование многогранно и продолжает трансформироваться, не теряя при этом традиционных форм своего бытования. Наибольшее число иностранных обучающихся на филологическом факультете Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина за последние годы – это граждане Туркменистана и Китая. Это не означает, что из этих стран прибывали только представители соответственных национальностей, однако наиболее репрезентативными являются туркмены и китайцы.

Важно помнить, что понятие межкультурной коммуникации соотносится не только с вопросами межъязыковой перекодировки, но и с теми компонентами культуры, которые в современном мире не всегда кажутся настолько очевидными, но при этом нередко бывают весьма значимыми: внешний вид (одежда, макияж и пр.), представление о семье (отношения между родителями и детьми, между представителями разных полов и пр.), социальная стратификация и т.д. Упомянутые сферы не касаются напрямую образования

как такового, однако влияют на качество жизни обучающихся и, соответственно, на их успеваемость и способность адаптироваться к новой образовательной среде.

Принципиальным для обучения иностранцев является вопрос о наличии у них предварительной языковой подготовки. В случае туркменских абитуриентов иногда возможна ситуация, когда один из родителей (а нередко кто-то из более старшего поколения) владеет русским языком и, соответственно, в той или иной степени передает это знание. Студенты, имеющие даже пассивный словарный запас и частичное понимание русского языка на слух, оказываются в выигрышной позиции по сравнению с теми, кто пытается учить язык почти с нуля. В случае первых адаптация может быть относительно легкой, а обучение выбранной специальности – вполне успешным уже с первого семестра. В случае вторых рекомендовано прохождение подготовительных курсов для того, чтобы освоить базовый уровень языка обучения, однако и здесь успехи могут быть разными. В реальности студенты первого курса нередко имеют принципиально разный уровень языковых компетенций, притом что дальнейший программный минимум для всех одинаков. Проще приходится тем, кто в качестве основной специальности избирает «Русскую филологию», потому что в этом случае язык обучения и часть учебных дисциплин довольно близки, что позволяет интенсифицировать успешное присвоение нужных знаний, умений, навыков. Более сложный вариант – выбор в пользу смежной специальности, предполагающей изучение сразу двух языков: русского и английского. Практика нескольких лет обучения показала, что часть студентов, пытаясь погрузиться в специфику одного из языков, не может успешно постигать и особенности второго в довольно сжатые сроки. Языковая интерференция и влияние языковой среды играют в этом смысле свою роль. В случае, если студент во внеучебное время общается преимущественно с теми, кто говорит на его родном языке, эффективность обучения снижается, так как смешение двух изучаемых им языков, объединяемых локализацией в университетской среде,

происходит легче. Факторы, способствующие обратному процессу и используемые в БрГУ им. А.С. Пушкина – помощь студентов-волонтеров из числа русскоговорящих ребят, иницилирующих общение с иностранцами, помогающих адаптироваться к внеучебной деятельности, вовлекающих в совместные университетские мероприятия и т.д.; дополнительные занятия с преподавателями, поясняющими сложные темы, практикующими беседы с повторением изученного по-русски и т.д.; собственная активность обучающихся по более глубокому постижению неясных аспектов обучения и в целом русского языка и др.

Как правило, самыми сложными дисциплинами для студентов или магистрантов-иностранцев оказываются те, которые не связаны непосредственно с изучением языка. Сюда относится корпус литературоведческих дисциплин и других дисциплин гуманитарного или общекультурного циклов. Учебники по «Русскому языку как иностранному», различные курсы по изучению языков, приложения, пособия, самоучители и прочее – все это может быть доступно практически в любой стране. Однако базовое школьное образование разных стран, в том числе Туркменистана и Китая, может предполагать иные литературоведческие понятия и даже иные способы постижения литературы. Если белорусские студенты приходят в университет со знанием основных литературоведческих терминов, направлений, классических произведений многих русских и зарубежных писателей, то иностранные обучающиеся нередко мало понимают, что такое, к примеру, «эпитет» или «басня», кто такой М. Булгаков или Э.М. Ремарк. Однако филологическое образование предполагает не только изучение языка, поэтому лакуны в области литературы являются одной из болезненных точек при нацеленности на своевременное постижение учебной программы наравне с белорусскими студентами. К тому же, если в случае со знанием языка его наличие может быть обусловлено влиянием семьи или предварительным изучением в качестве иностранного, то препятствием к владению базовыми литературоведческими компетенциями в нашем их понимании являются

объективные факторы: культурная удаленность и частично отличающаяся система преподавания в школе и вузе. Конечно, и Туркменистан, и Китай исторически могли взаимодействовать и с нашими регионами, однако русская литература, как и белорусская, находятся в общем пространстве с европейской культурой, отсюда традиционно схожие жанровые формы, большой корпус одинаково понимаемых символических единиц, общность направлений и течений в их хронологической сменяемости и т.д. Это не исключает отличий на разных уровнях национальных литератур, особенно после эпохи Возрождения, стимулировавшей интерес к формированию национальных языков и, соответственно, осознанию нациоидентичности, как не исключает и частичного несовпадения литературоведческой терминологии, однако данные отличия гораздо менее ощутимы, чем отличия с литературами азиатского региона. Способы организации поэтической речи ввиду специфики языка также могут быть совсем иными, поэтому, например, историческими формами китайской поэзии сложно проиллюстрировать по аналогии европейские поэтические формы. С точки зрения содержания параллели находятся скорее, поскольку семантика не так связана языковым выражением, хоть и напрямую зависит от него. Ввиду этого, например, при выборе темы исследования для магистранта из Китая мы остановились на сопоставлении поэзии Ли Бо (Ли Бая) и А.С. Пушкина, хоть они и относятся к разным хронологическим периодам. Общим основанием для сравнения выступили принадлежность каждого из авторов к т.н. «золотому веку» соответственных культур, схожесть некоторых биографических аспектов и тематическое созвучие. Форма литературных произведений в этом случае значимо отличается, поэтому предметом исследования выступили прежде всего содержательные особенности, классификация которых, в свою очередь, позволяет выявить более или менее значимые на уровне культур смысловые, мотивные единицы. В случае с одним из туркменских магистрантов мы пошли схожим путем, остановившись на поэзии и избрав предметом исследования традиции С.А. Есенина в туркменской литературе. Однако временная соотнесенность с XX веком дает

возможность найти больше позиций схождения, так как советский компонент культуры с его влиянием на азиатский регион немаловажен. При этом остается актуальным вопрос преодоления межкультурных барьеров между преподавателем / научным руководителем и студентом / магистрантом, между обучающимися.

Констатируем, что при работе с представителями иных культур преподаватель должен уделить внимание «внеучебным» аспектам культуры. Следует по возможности заранее узнать, что может относиться к табуированным или «сложным» темам, что из нейтральных для нашего общества явлений может быть маркированным для другого (выше некоторые из аспектов были перечислены) и т.д. При этом речь не идет о полной перестройке собственных общекультурных реалий под реалии обучающегося, который сознательно погрузился в иную среду для постижения определенного языка, а значит и культуры. Однако уменьшение возможных противоречий может и облегчить адаптацию к образовательной среде, и ускорить процесс обучения.

С точки зрения фактического взаимодействия при отсутствии должной языковой подготовки студента или магистранта важно обратить внимание на самые простые способы преодоления языкового барьера. Нередко иностранцы используют электронные переводчики (как онлайн, так и через приложения). На сегодняшний день технологии распознавания аудиосообщений дают возможность довольно быстро преобразовывать звук в текст, который переводится на необходимый язык. Нередко в рамках внеучебного взаимодействия или даже учебного занятия студент / магистрант сразу обращается к такому выходу и, проговаривая сообщение, переводит его, донося смысл до преподавателя. Преподаватель, в свою очередь, может ответить, а считывающее устройство переведет необходимое обучающемуся. Плюсом такого способа является скорость. Очевидным минусом – отсутствие задействования даже базового навыка письма и активного зрительного и слухового распознавания графики и фонетики изучаемого языка обучающимся. Человек оказывается полностью зависим от технического оснащения. По сути,

он исключает из процесса обучения важную мотивирующую составляющую: желание понять, которое подталкивает к запоминанию и распознаванию нужных языковых единиц. Кроме того, преподаватель не может верифицировать верность перевода на всех уровнях (точность семантики в случае многозначности слов, синтаксическую корреляцию, верность форм, адекватность соответствия терминов и т.д.), поскольку может не владеть языком, на который осуществляется перевод, или владеть им в малой степени. Обучение в таком случае может терять важные составляющие: доступность, последовательность, верность материала и др.

Вторым способом, который используется в практике обучения филологическим дисциплинам, является записывание нужных слов, терминов самим преподавателем в тетради обучающегося при индивидуальной работе. Записывание на доске или на экране тоже наличествует, однако оно предполагает возможное самостоятельное списывание обучающимся, схожее с работой по учебнику или другому виду готового материала. Индивидуальная запись делается с целью корректного отражения литературоведческого термина, определения либо для того, чтобы дать обучающемуся исходный вариант написания нужных слов (схоже с тем, как в начальной школе используются образцы для прописи). Плюсом такой техники является отсутствие помарок, точность написания и скорость (преподаватель не тратит время на пояснение, как писать слово, и на поиск фразы в записанном виде, чтобы показать студенту / магистранту. Минусом можно считать то же, что в предыдущем случае: отсутствие собственной активности и активизации моторной памяти. Кроме того, при групповых занятиях этот способ окажется более трудозатратным. Конечно, при наличии учебника, в котором отражено все необходимое для занятия, многие поставленные выше вопросы снимаются. Однако разный уровень владения отдельными тематическими группами лексики (если это владение все же есть), отдельными грамматическими категориями, терминологическими единицами и т.п. требует индивидуального подхода при работе с иностранцами. Учебник даже при его наличии не

покрывает всех ситуативно возникающих потребностей, особенно при постижении дисциплин литературоведческого цикла.

Чтобы избежать негативных последствий, использовать первый и второй способ нужно только в случае необходимости, комбинируя разные подходы. Следует дополнять любые технические средства практикой письма, чтения, аудирования, построения диалога, работой с текстом и т.д. В случае проработки базовых литературоведческих терминов и понятий, необходимых для исследования по теме диссертации, в частности, мы не ограничивались записыванием их в тетради магистранта. После записи и подробного пояснения анализировался художественный текст, в котором нужно было самостоятельно вписать соответственные термины в тех местах, где обнаруживались искомые явления. Таким образом, в начале занятия экономилось время, а после оно использовалось более эффективно для закрепления знаний, умений и навыков поиска, распознавания, верификации нужных явлений.

Эпоха глобализации предполагает не только гораздо более широкое поле взаимодействия представителей разных культур, даже довольно далеких, но и характеризуется поиском оптимальных путей его реализации. Со временем вырабатываются общие образовательные стратегии, подходящие для решения схожих задач (осмысливаются самые общие закономерности в работе с туркменскими обучающимися или чуть иные принципы относительно китайских обучающихся), однако встречаются и необычные случаи (к примеру, в Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина проходил обучение студент из Страны Басков, изучавший сначала русскую филологию, затем белорусскую филологию, а затем перешедший к постижению полесских диалектов). Все это не отменяет того, что современное филологическое образование, влияющее на формирование не только лингвистических компетенций, но и языковой картины мира, общекультурное развитие, может быть скорректировано с точки зрения индивидуального подхода к обучающемуся, пожелавшему преодолеть барьеры межкультурной коммуникации.

PROBLEMS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN MODERN PHILOLOGICAL EDUCATION

Olga. N. Kovalchuk

Brest, Belarus

Abstract. The author examines the current problems of modern philological education at the level of intercultural interaction. Attention is paid to the teaching of the disciplines of the literary cycle, which representatives of other countries can study in accordance with a different conceptual structure. Ways to optimize work with foreigners are proposed using the example of teaching students and undergraduates from Turkmenistan and China.

Keywords: education, higher education, philology, intercultural communication, teaching, foreign students, Master's degree

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Елена Александровна Ковынева

г. Магадан, Россия

Аннотация: фразеологизмы являются частью культурного наследия народа и несут в себе эмоционально окрашенные аспекты языка, переводчику необходимо воссоздать этот слой лексики максимально приближено к оригиналу, чтобы сохранить национальный компонент.

Ключевые слова: фразеологизм, перевод, национально-культурная специфика, межкультурная коммуникация

Важную роль в теории и практике перевода играет исследование межъязыковых фразеологических эквивалентов, их поиск, определение и перевод.

Идиомы, фразеологизмы, по своей сути, могут быть полностью воспроизводимыми на языке перевода, частично переводными и непереводаемыми. Следовательно, при переводе данного пласта лексики нужно обращать внимание на такие характеристики, как смысловая сопряженность или разрозненность частей фразеологических единиц, степень определенности или неопределенности трактовки, а также стилистическая направленность. Все перечисленные пункты накладывают отпечаток на работу переводчика и осложняют сам процесс воссоздания на другом языке, поскольку характерными причинами становятся следующие черты: абстрагированность, национальная специфика, поверхностные отличия от типичных слов, непрочная связь между составляющими.

Выделяются три типа соответствий образным фразеологическим единицам оригинала. Первый из них – это фразеологические эквиваленты, при которых образный фразеологизм по всем параметрам совпадает с

фразеологической единицей оригинала. Но такие точные эквиваленты встречаются редко и в том числе могут оказаться «ложными друзьями» переводчика, то есть иметь сходства с оригиналом по форме, но не по содержанию.

Существуют также фразеологические аналоги, то есть фразеологизмы с тем же переносным значением оригинала, но с другой образной компонентой.

Третье – это калькирование иноязычной образной единицы. При таком типе соответствия сохраняется образ оригинала [2, с.19].

В другой типологии определяются полные эквиваленты, частичные, фразеологические аналоги и безэквивалентные фразеологизмы.

Полные эквиваленты практически совпадают семантически и лексически с фразеологизмом в языке оригинала. При этом морфологически могут присутствовать некоторые отличия. Например: *von Kopf bis Fuß* – с головы до ног; *in die Hand nehmen* – брать в свои руки.

Как отмечают исследователи: «отношение частичной эквивалентности имеет место, когда при семантическом сходстве сопоставляемые идиомы характеризуются ещё и существенным (но не полным) сходством в компонентном составе и синтаксической структуре, причём сходство явно доминирует над различиями» [1, с. 11]. Например: *im Auge behalten* – держать в поле зрения; *auf die Nerven gehen* – действовать на нервы.

Фразеологические аналоги в данной типологии – это идиомы исходного языка и языка перевода с близкими актуальными значениями, но различной внутренней формой. Семантическое сходство присутствует, но отсутствует формальное сходство в лице синтаксического и компонентного состава. Например: «*sich in den Kopf setzen*» – «вбить себе в голову» и «*auf eigene Faust*» – «на свой страх и риск».

В случае отсутствия фразеологического соответствия в переводном языке говорят о безэквивалентных фразеологизмах. Такие обороты воспроизводятся на другом языке только через описание. Например, выражение «*nicht übers Herz bringen können*» не имеет тождества в русском языке, поэтому может быть

переведено только с помощью свободного сочетания слов – «не мочь себя заставить». В качестве других примеров выделим следующие: «ins Auge fassen» – «намечать, планировать» и «auf die Beine stellen» – «наладить» (работу). В указанных случаях сложность перевода заключается как в подборе эквивалента, так и в правильной передаче смыслового содержания, поскольку буквальный перевод данных фразеологизмов не соответствует смысловой нагрузке фразеологизма в языке оригинала.

При сопоставлении русских и немецких фразеологизмов главным объяснением для их семантических расхождений являются национально-культурологические факторы. Они помогают понять специфику каждой культуры, особенности ее языкового выражения. Изучение национально-культурной специфики языка, распознавание внутреннего смысла того или иного устойчивого выражения и реализация его в процессе межкультурной коммуникации помогают достичь взаимопонимания в акте межкультурной коммуникации.

Например, фразеологизмы «aus der Haut fahren» и «из кожи (вон) лезть» – не будут тождественны. Несмотря на одинаковую аспектную соотнесенность: отражение эмоционального состояния человека – их значения имеют противоположную коннотацию.

Так, русский фразеологизм «из кожи (вон) лезть» имеет положительный смысл в отличие от немецкого выражения. Следовательно, данные идиомы применяются в различных областях. Немецкий фразеологизм употребляется для описания человека, потерявшего самоконтроль, а русский – для описания человека, который старается изо всех сил, чтобы достичь желаемого результата.

Еще одним примером устойчивых выражений с различными областями применения можно назвать следующий оборот «auf Augenbrauen gehen», что в переводе означает «прийти на бровях». В русском языке тоже имеется подобное выражение, однако его значение не совпадает со смыслом немецкого оборота. «Auf Augenbrauen gehen» используется для описания изнуренного и

истощенного человека, в русском языке этот оборот означает быть сильно пьяным.

Кроме того, разницу в значениях обуславливает и менталитет и мировоззрение народа, которые безусловно имеют свои особенности, связанные с историей и культурой.

В качестве примера приведем следующее выражение: «schwarzes Gold» – черное золото. Черным золотом в Германии был уголь, который играл важную экономическую роль, поэтому для немцев «schwarzes Gold» означает добычу именно этого ресурса. Для русских «черное золото» – это нефть, так как ее добыча и экспорт важны для страны. Следовательно, использование эквивалентных фразеологизмов не значит, что они тождественны. Смыслы могут быть продиктованы культурными и мировоззренческими особенностями. Это определяет сложность для переводчиков, которые должны переводить не только слова, но и культурную среду.

Таким образом, можно утверждать, что перевод идиом вызывает определенные проблемы у переводчика, и имеющиеся трудности сопряжены с потребностью в правильно подобранном соответствии к фразеологизму и необходимостью соблюдения эмоционального воздействия, содержащегося в исходном устойчивом выражении. Соответствия фразеологических единиц распределяются по принципу общности к фразеологизму в языке оригинала. Для адекватного перевода идиомы и соблюдения необходимого воздействия на читателя абсолютно необходимо владение переводчиком достаточными знаниями, опытом и переводческими компетенциями, чтобы максимально полно сохранить национальные черты исходного языка в процессе межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Алексеева А. А. Перевод фразеологизмов с соматическим компонентом с немецкого на русский язык // Дни науки и инноваций НовГУ.

Материалы XXVII научной конференции преподавателей, аспирантов и студентов НовГУ. В 3-х частях. – Великий Новгород, 2020. – С. 8–14.

2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 1999. – 192 с.

3. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений: более 4000 статей / авт.-сост. В. Серов. Изд. 2-е. – М.: Локид-Пресс, 2005. – 880 с.

LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF THE TRANSLATION OF GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS

Elena A. Kovyneva

Magadan, Russia

Abstract. Phraseological units are part of the cultural heritage of the people and carry emotionally colored aspects of the language, the translator needs to recreate this layer of vocabulary as close as possible to the original in order to preserve the national component.

Key words: phraseology, translation, national and cultural specifics, intercultural communication

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТАЛОНОВ КРАСОТЫ В КОМПАРАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА

Наталья Владимировна Кондратьева

г. Ижевск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены особенности репрезентации эталонов красоты человека и предметов окружающей действительности в компаративных конструкциях «*X кадь чебер*» на примере текстов современного удмуртского языка. На основе анализа лингвистического материала, собранного из Национального корпуса удмуртского языка, выявлено, что в качестве эталона сравнения могут использоваться природные образы, предметы быта, социальные образы, пространственно-временные характеристики и др.

Ключевые слова: удмуртский язык, сравнительные конструкции, лексикология, образы сравнения

В условиях антропоцентричной парадигмы развития современного языкознания исследование компаративных конструкций лингвистической системы приобретает особую актуальность, поскольку сравнение является одним из важнейших основ человеческого мышления. В них отражается многовековой опыт и история, ценности и мировосприятие конкретного этноса. Учитывая вышесказанное, основной целью данной статьи является описание особенностей репрезентации эталонов красоты человека и предметов окружающей действительности в компаративных конструкциях *X кадь чебер* ‘красив(-ая, -ый, -ое) как X’ на материале текстов современного удмуртского языка, где под сравнительной конструкцией понимаются конструкции, с помощью которых некоторый предмет, признак или ситуация Р (**объект сравнения** – то, что сравнивается) описывается не сам по себе, а в отношении к некоторому предмету, признаку или ситуации Q (**стандарт сравнения** – то, с

чем сравнивается). Критерием сопоставления является некоторый признак Z (*признак сравнения* – то, по чему сравнивается), принимающий значение V (*значение признака сравнения*) [1].

Материалом исследования послужили сравнительные конструкции, извлеченные из Национального корпуса удмуртского языка (НКУЯ), в которой представлены тексты художественного и публицистического стилей речи. В качестве основных методов исследования были использованы методы контекстного и компонентного анализа, а также описательный метод.

На основе проведенного анализа было выявлено, что эталонами красоты в речи носителей удмуртского языка выступают различные явления, обычно относящиеся к широкому кругу жизнедеятельности человека: здесь могут быть представлены объекты животного и растительного мира, предметы быта, явления мифологии, искусства и др. (см. об этом также: [2, с. 61]). Тематически можно выделить следующие группы образов, которые лежат в основе создания компаративных конструкций современного удмуртского языка:

1. Природные образы, представляющие наиболее многочисленные группы исследуемых конструкций. В их числе можно выделить следующие группы образов:

а) небесные светила и атмосфера: *Дырын-дырын кизили кадь чебер госпожалэн синъёсаз учкылэ* (Е. Загребин). ‘Временами он смотрит в глаза красивой **как звезда** госпожи’; *Со пеймыт уйысь юг толэзь кадь чебер*. (Е. Загребин). ‘Она красива, словно луна в тёмной ночи’; *Бинисько огазе бугоре / Вуюись кадь чебер малпанъёс* (Л. Нянькина). ‘Собираются в один клубок / **как радуга** красивые мысли’;

б) водные ресурсы: *Синъёсыз — ойдо учкы ай бен, / Пыдэстэм тыметъёс кадь чебер!* (М. Федотов). ‘Посмотри – ее глаза / красивы **как бездонные озёра**’; *Тödьы Ошмесысь казакныл, чылкыт визыл кадь чебер Маша* (Е. Самсонов). ‘Словно **прозрачная стремнина** красива девушка из деревни Тödьы Ошмес’; *Йыды но чабей чужектыны кутскиллям, етйин лыз*

зарезь кадь чебер адске (И. Гаврилов). ‘Овёс и пшеница уже созревают; лён выглядит красиво, **словно синее море**’;

в) временные координаты: *Сюлмам выльысь жужасалзы ке / Ыук Зардон кадь чебересь чуръёс, / Соосты одно ик сйзысал мон / Тйледлы, мусо кышно киос!* (Г. Ходырев). ‘Если бы в моём сердце снова родились / **как утренний рассвет** красивые строки, / я обязательно посвятил бы их вам, / милые женские руки!’; *Лякыт сямо но Ыук Зардон кадь чебер луыны (...) сйзизы солы* (Л. Малых). ‘Ей пожелали доброго характера и **словно утренний рассвет** красоты’;

в) мир растений: *Одйгез ныл тулыс сяська кадь чебер* (И. Гаврилов). ‘Одна из девушек красива **как весенний цветок**’; *Возь выл италмас кадь чебер, серекъякуз бамъёс вылаз гопъёс кылдо* (Н. Байтеряков). ‘Она красива **как цветок луговой купальницы**, а когда смеётся – на щеках появляются ямочки’; *Пичи сузэре — Майагозель, тулыс пустынясь мак сяська кадь чебер но веськрес вал* (В. Сергеев). ‘Моя младшая сестра Майагозель стройна и красива, **словно цветок мака** в весенней пустыне’; *Та чагыр тулыс кадь сайкыт, юг сяськаосты кадь чебер мед луоз мынам улонэ* (С. Самсонов). ‘Словно ясная (букв. голубая) весна безоблачной и **как ваши белые цветы** красивой пусть будет моя жизнь’; *Зор вуэн гылтэм вож турын кадь чебер луид, — шуэ апаез.* (Р. Валишин). ‘Ты стала красивой **как зеленая трава, окрапленная дождевой водой**’;

в) мир животных, птиц, насекомых: *Тодьы юсь кадь чебер Уля-Бадяр кышноез* (Эграпи Г. М.). ‘Словно **белая лебедушка** красива его жена Уля-Бадяр’; *Бубыли кадь чебер адзиське вал Валя* (П. Куклин). ‘Валя была красивой, **словно бабочка**’;

г) явления природы: *Тетрадь выльёсаз олома но суредамын: пужмер кадь чебер адско удмурт орнаментъёс* (И. Гаврилов). ‘Каких только рисунков нет на тетради: **словно иней** красуются (букв. кажутся красивыми) удмуртские орнаменты’; *Вуюись кадь чебер воректйз со азын та кышномурт* (Т. Архипов). ‘Радугой красиво сверкнула перед ним эта женщина’;

д) отдельные географические объекты: *Енисей кадь чебер*, *Ангара кадь паськыт Уралысь батыр шур!* (М. Лямин). ‘Словно Енисей красива и как Ангара широка стремительная река на Урале’ и др.

II. Широкое распространение получили также сравнительные конструкции, в структуре которых содержатся названия предметов быта. В их числе можно выделить следующие группы образов:

а) предметы мебели, ёмкости для хранения: *Сандык кадь чебер со* (П. Куликов). ‘Он [дом] красив, словно сундук’;

б) предметы декора, используемые в повседневной деятельности вещи: *Азвесь гырлы кадь чебер*, *лысву кадь дун куараеныз кутскиз ук Люция Васильевна кырзаны!* (Е. Самсонов). ‘Словно серебряный колокольчик красивым, как утренняя роса звонким голосом затянула песню Люция Васильевна’; *Ачиз суред кадь чебер* (М. Коновалов). ‘Лошадь была как на картине (букв. была красивой как картина)’; *Көйтыл кадь чебересьсэ шедьтом, – пичи мурт сямен шумпотііз Юмин Иван* (С. Самсонов). ‘Найдём красивые как свечи [ёлки], – словно ребенок обрадовался Юмин Иван’; *Котыр сюстьыл кадь чебересь кызъёс но пужымъёс* (И. Гаврилов). ‘Вокруг красивые как свечи ели и сосны’; *Толон жьытазе гинэ азбармы карта кадь чебер сузямын-бичамын вал* (И. Гаврилов). ‘Ещё вчера вечером во дворе было прибрано словно на красивой карте’; *Котыр гурт улос жьуткам ковёр кадь чебер* (А. Комаров). ‘Близлежащая деревня похожа на красивый домотканый ковёр’;

в) игрушки: *Кышноен но удалтэмын: мунё кадь чебер*, *эшишо ке – визь люк* (М. Державина). ‘И с женой повезло: красива как кукла, к тому же еще и умна’; *Шаль кышетме ик думыса, базар мунё кадь чебер луйсько* (Л. Ганькова). ‘Как заявляю шаль, становлюсь красивой как кукла с базара’; *Тонэ нылы, со кийсьтыз ой куясал ни, тон ведь мынам жуч мунё кадь чебер* (Л. Ганькова). ‘Тебя, дочь, он с рук бы не отпускал; ты же у меня красива как русская кукла’; *Ай мыным кубо лэсьтыса кузьмаз вал, шудон мунё кадь чебер* (Е. Самсонов). ‘Он мне подарил прялку, красивую, словно игрушечная кукла’; *Анна*

Колесникова кисьтаськись чача кадь чебер ой вал ке но, со туж, туж синмаськымон, мусо вал (Е. Загребин). ‘Хотя Анна Колесникова и не была **словно блестящая игрушка** красивой, она была очень симпатичной и милостивой’;

г) продукты питания: *Вой комок кадь чебер чуж вышкы жужыт но сюбег* (Р. Валишин). ‘**Красивая как комок масла** жёлтая бочка высокая, но узкая’; *Нош чуказез чукна куазь миськем сярты кадь чебер но мусо удалтйз* (В. Ар-Серги). ‘А на следующее утро распогодилось (букв. погода стала красивой, **словно мытая репа**)’ и др.

III. Следующая группа образов эталонного сравнения связана с пониманием человека как представителя общества. В этом аспекте ярко выделяются следующие группы образов:

а) социальные роли: *Виль кен кадь чебер дйськыса ветлэ* (П. Чернов). ‘Она одевается как невеста’; *Ваньмыз татын эмесиосыд виль кеньёс кадь чебересь, майбыресь* (Е. Самсонов). ‘Все зятья здесь красивы и богаты, **словно невесты**’;

б) профессии: *Шонерзэ ке верано, мугорын но тусын кисьтэм кадь чебер, стюардесса, киноактриса кадь луыны кулэ* (Е. Самсонов). ‘Если сказать по правде, она красива и лицом, и телом: стюардесса или киноактриса’; *Вылаз военной гимнастёрка, солдат сурон сапегез гимназистъёслэн кадь чебер өвёл ке но, Коля кер оз поты, капчи мылкыдын шулдырьяськыз* (М. Лямин). ‘На нём военная гимнастёрка, хотя его кирзовые сапоги и не так красивы как у гимназистов, Коля не смутился, веселился с хорошим настроением’;

в) сословия: *Табере со интыын укмыстон укмыс метръем радиорелейной вышка — пушказ мудронэсь аппаратъёсын, йылаз вашкала фараонъёслэн но эксйёслэн кадь чеберьям но пужыятэм изыен — котыр шаере кыдёке-кыдёке адске* (Т. Архипов). ‘Теперь на этом месте радиорелейная вышка высотой девяносто девять метров – внутри расположены удивительные аппараты, верх напоминает вышитую **как у древних фараонов или царей** красивую шапку – виднеется издалека’; *Атаедлы мон шуи, жоггес сэртты со*

бояръёслэн кадь чебер пуктэм кар капкадэ (Ф. Пукроков). ‘Я сказала твоему отцу: пусть скорее разберет **напоминающую ворота бояр** красивые городские ворота’; *Сокем чебер, бусьтыр но эеч адямиосын узыр ёросын вордйськиз дун сюлэмо, эксэй ныл кадь чебер, Маша нимо нылаш* (Е. Самсонов). ‘В районе, богатом красивыми, богатыми и хорошими людьми, родилась девочка по имени Маша, красивая **как царевна** и с чистой душой’ и др.

IV. Отдельное внимание следует уделить группе сравнений, в которых в качестве эталона сравнения выступает локализация в каком-либо пространстве или во времени: *Елабугаысь эуч купецъёслы со **выжыкылын кадь чебересь** коркаос пуктылэм угось*. (Л. Ганькова). ‘Он строил красивые сказочные (букв. красивые **как в сказке**) дома русским купцам из Елабуги’; *Кам дурысь чук эрдонъёс / Уйвöтын кадь чебересь* (В. Ванюшев). ‘Рассветы на берегу Камы красивы, **словно во сне**’; *Ачиз но со **праздник нуналэ кадь чебер** вошкем: йырси пунэтъёсыз лентаен эжик-эжик пунэмын* (М. Лямин). ‘Она и сама переделалась красиво, как на праздник’.

V. На основе анализа собранных лингвистических материалов можно сделать вывод о том, что в компаративных конструкциях могут также использоваться отглагольные обороты. В этом случае набор причастных оборотов ограничен: *Вешано кадь чебер* изе Луиза (М. Коновалов). ‘Лиза спит так красиво, что хочется обнять’; *Собере миськем кадь чебер ветлэ, выльысь уг ке канжаськы*. (Т. Архипов). ‘Потом он ходит важно (букв. красиво **как помытый**), пока не споткнется’; *Суредам кадь чебер* кузпалэз шорысь Бакин синъёссэ но уг вошья (И. Гаврилов). ‘букв. Бакин не отводит глаз с жены, настолько красивой, **словно нарисованной**’ и др. *Со аре куазь **тупатэм кадь чебер** улйиз* (Н. Белоногов). ‘В тот год погода стояла красивой, словно заколдованная’; *Йыр поромоно кадь чебересь буртчин платьеосын чаштыртыса вöзтй ортчо, (...) госпожа кышноос* (Е. Самсонов). ‘Рядом проходят барышни и дамы, шурша шелковыми платьями; настолько красивыми, **что может закружиться голова**’; *Адже бадзым улмоос кадесь котырес гадъёссэ, векчи куссэ (...) вöлэм кадь чебер пыдъёссэ...* (В. Ар-Серги).

‘Он увидел ее груди, напоминающие наливные яблоки, тонкую талию (...) красивые как точеные ноги; Пуксёз Афанасий Иванович съöd-тöриез вылэ, мугорзэ шонертоз но кисьтэм кадь чебер адзиськоз! (Е. Самсонов). ‘Поднимется Афанасий Иванович на своего черного жеребца, поправит осанку и будет казаться таким красивым, как будто литой’ Нунал туннэ дунэн басьтэм кадь чебер кариськемын. (С. Самсонов) и др.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что компаративные конструкции современного удмуртского языка имеют стереотипные контексты использования. Эталон красоты, репрезентируемый в исследуемых конструкциях, связан с особенностями природного и культурного ландшафта, социальными устоями общества.

Список литературы

1. Князев Ю. П. Грамматическая семантика. Русский язык в типологической перспективе. – М.: Языки русской культуры, 2007. – 213 с.
2. Мудровская А. М., Темиргазина З. К., Лучик М. Репрезентация эталонов красоты человека в сравнительных оборотах русского языка // Қарағанды университетінің хабаршысы. Филология сериясы.= Вестник Карагандинского университета. Серия Филология. = Bulletin of the Karaganda University. Philology Series. – 2021. – № 3. – С. 61-67.

REPRESENTATION OF BEAUTY STANDARDS IN COMPARATIVE CONSTRUCTIONS OF UDMURT

Natalia V. Kondratieva
Izhevsk, Russia

Abstract. The article considers representation of the standards of human beauty and objects of reality in comparative constructions "*X kad cheber*", based on the texts of modern Udmurt. Based on the analysis of the linguistic material collected from the National Corpus of the Udmurt language, it is revealed that natural images, everyday objects, social images, spatial and temporal characteristics, etc. can be used as a standard of comparison.

Key words: Udmurt language, comparative constructions, lexicology, images of comparison

ПРОБЛЕМА РАЗВИВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДЕТСКИХ ПЛОЩАДОК: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Евгений Евгеньевич Крашенинников

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье изучаются ключевые проблемы организации позиционного анализа общественных детских площадок. Проблема «школоцентризма» анализируется автором как с позиции традиционного родительского отношения (делегирующие ответственности за воспитание и обучение детей образовательному учреждению), так и с позиции педагогических работников (предположение о более высокой эффективности школьных образовательных средств по сравнению с влиянием неорганизованных структур). В статье подробно рассматривается феноменология бытования ребёнка и родителя на общественных детских площадках и развивающие возможности этих пространств. Автором уделяется внимание отечественному и зарубежному опыту учёта влияния внешней среды (М. Монтессори, Ж. Пиаже) и проектирования развивающего пространства (архитектура, культурное погружение, реорганизация предметной среды и взаимодействия).

Ключевые слова: общественные детские площадки, целостное педагогическое воздействие, развивающая предметно-пространственная среда, школоцентризм, неорганизованные образовательные пространства, общественное обсуждение

Понятие «общественный» в названии детских площадок говорит не только об их назначении, но и о вневедомственной сущности (если их рассматривать как досуговое пространство, или как сегмент работ по благоустройству города, или направление работы, понижающее криминализацию дворовой среды, или как место, имеющее скрытый образовательный потенциал и т.п.), а также закладывает сам механизм их

развития и совершенствования (гражданское, общественное влияние на формы и содержание). В городах России в последнее время (при этом более наглядно за пределами мегаполисов, в связи с большей регламентированностью жизни в них) можно встречать стихийно возникающие благоустроенные палисадники и самодельно оборудованные детские площадки, отражающие как эстетические представления граждан (в той мере, в какой можно их воплотить подручными средствами), так и образовательные, и досуговые. Явное преимущество таких самостоятельно создаваемых пространств состоит в том, что они являются привлекательными и для взрослых, а также в повышающемся чувстве ответственности как за обустройство, так и за происходящее на общественной площадке (она воспринимается, как «своя»).

Использование общественного потенциала необходимо и для того, чтобы представить разные позиции в отношении организации детской жизни.

Для родителей общественная площадка может быть интересна в двух противоположных отношениях:

– как место, где дети могут находиться без родителей (тогда на первое место выходит показатель безопасности: расположение рядом с домом, оборудование, контролируемость, в том числе и визуальная, близость взрослых; обустройство площадки должно быть достаточно разнообразным, чтобы ребёнок мог на ней задержаться, и его не тянуло в неконтролируемые криминализируемые места);

– как место, где можно провести время самому (как занимаясь с ребёнком, так и общаясь с другими родителями или просто проводя время в удобном для себя режиме: читая, общаясь, используя современные электронные средства, самостоятельно занимаясь физкультурой).

Это разделение проходит не только по линии возраста детей (большая самостоятельность для более старших); родители младших детей могут как играть с детьми в песочнице, так и переписываться по мобильному телефону с друзьями; родители старших детей могут не только самоустраняться, используя

возникшее свободное время, но и вместе с детьми играть в футбол или заниматься на спортивных тренажёрах.

Другая группа, которая должна участвовать в обсуждении развития среды общественных детских площадок города и которая задействована в этом минимально: профессиональные педагоги. Они рассматривают любое пространство с точки зрения образовательного эффекта; педагог воспринимает внешнюю среду не просто как досуговую, развлекательную, но и понимает, как использовать или увеличивать её воспитательный и развивающий потенциал.

Обустройство и развитие общественных детских площадок не должно представлять собой некоего референдума; но в нём обязательно должны быть представлены как родительская позиция, так и позиция педагогическая; при этом сознание участников обсуждения и изучения перспектив обустройства общественной среды должно быть динамичным, направленным на поиск нового, на поиск средств изменения. В этом отношении максимально продуктивным является вовлечение в процесс студентов старших курсов и магистрантов педагогических профессий. Магистранты часто совмещают две позиции: 1) профессиональную, так как многие работают в сфере образования и имеют опыт рефлексии реальных задач обучения, воспитания, выстраивания взаимоотношений с разными категориями детей и взрослых, погружения в разнообразные детские проблемы; 2) родительскую, так как зачастую в магистратуре учатся люди более старшего возраста. При этом они нацелены на совершенствование деятельности, в которой они уже являются профессионалами. Размер такой группы должен быть позволять провести достаточно репрезентативный анализ в связи с разбросом места жительства участников, а также имеющимся у них опытом проживания в разных местах города или других населённых пунктах, что позволяет сделать более качественные сравнения и обобщения.

При обсуждении как проблемы функционирования городских общественных детских площадок, так и их совершенствования с целью проявления скрытого потенциала и реализации дополнительных возможностей,

необходимо рассмотреть их в более широком контексте: контексте целостного педагогического воздействия на ребёнка. В крупных городах уже не стоит вопрос о количественной недостаточности досуговых зон и игровых мест. Ситуация, многократно обыгрываемая в советской литературе, кино и мультипликации («А нам играть негде»), формально решена; даже находясь в центре города, в местах исторической застройки до оборудованного места для детских игр и иного детского досуга можно пройти за пять минут и менее. При этом общественные площадки хорошо оборудованы, достаточно безопасны и отвечают требованиям гигиены.

Но необходимо посмотреть на них и со стороны их психолого-педагогической сущности. Технология привлечения студентов, родителей, педагогов в процесс обновления развивающей предметно-пространственной среды общественных детских площадок предполагает, в первую очередь, организацию понимания реальных психолого-педагогических проблем; отказ от имеющихся мыслительных шаблонов в отношении образования; преодоление стереотипов, которые существуют не только у профессиональных педагогических работников, но ещё более укоренены у непрофессионалов, так как многие суждения и регуляторы поведения основываются на неотрефлексированном школьном опыте (тем более ещё и устаревшем и подвергнувшемся абберрациям памяти).

Содержательно технология привлечения студентов, родителей, педагогов в процесс обновления развивающей предметно-пространственной среды общественных детских площадок включает в себя организацию обсуждения двух ключевых проблем: проблемы школоцентризма и проблемы влияния внешней предметной среды на образование и развитие ребёнка.

Когда говорится о «школоцентризме», под словом «школа» подразумевается любое учреждение, в котором осуществляется целенаправленное, системное, профессионально реализуемое воздействие на образование ребёнка (то есть это может быть и детский сад, и общеобразовательная школа, и детский дом и т.п.). Школоцентризм,

существующий в сознании всех участников образовательного процесса, является редукцией обучения, воспитания и развития к существенной, лучше всего управляемой и наиболее изученной части, но при этом не только далеко не единственной, но и, возможно, не самой эффективной для достижения некоторых образовательных результатов; внешние факторы для достижения конкретных целей могут быть значительно продуктивнее, чем целостный профессиональный процесс в школе или в детском саду.

Школа имеет принципиально меньшие возможности влияния на формирование нравственных ценностей ребёнка, чем семья (при том, что дома ребёнок может проводить значительно меньше времени, чем в школе). В семейную атмосферу ребёнок погружён от рождения; при этом погружён целостно и неререфлексивно; он проживает и перенимает многие формы поведения автоматически. На вопросы о том, как себя вести, ребёнок может отвечать так, как учат его в образовательном учреждении; мало того, он может считать, что это и его нормы и даже, что он так и чувствует и так себя и ведёт; но в реальности его поведение, его нравственные оценки, основания в ситуациях нравственного выбора будут чаще совпадать с принятыми в семье, чем с теми, которые приходят в более позднем возрасте извне. Часто забывается, что две наиболее известные успешные системы нравственного воспитания детей (А. С. Макаренко и Я. Корчака) осуществлялись в условиях детского дома; при этом значительная часть детей вообще не знала своих семей, своих родителей. Кроме того, и А. С. Макаренко и в иной мере Я. Корчак продумывали организацию всей детской жизни, структурировали не только детскую деятельность, но и детские взаимоотношения.

Семья является более эффективным механизмом для достижения не только воспитательных целей. И даже в тех случаях, когда эти цели совпадают с целями образовательного учреждения, и, казалось бы, в этом отношении семейное воспитание является поддержкой целенаправленного школьного, взаимоотношения между ними оказываются более сложными. Например, приучить ребёнка к выполнению норм личной гигиены или самообслуживанию,

разумеется, эффективнее в семье; мало того, если в семье этого не происходит, то всё, осуществляемое в школе в большинстве случаев будет носить формальный характер (помыть доску для классного руководителя; следить во время школьного дежурства, чтобы в коридоре не разбрасывали вещи, для того, чтобы получить баллы за дежурство); и в этом случае не формируется реальная норма, то есть такая, которая будет проявляться за пределами образовательного учреждения. Но если такие нормы будут сформированы в семье, то они точно так же могут и не проявляться в той же школе (хотя и будут универсальными, реальными), потому что их содержание будет иметь иное основание: «я прибираюсь за собой, потому что это моё место, моя квартира, за меня никто это не сделает, я должен, потому что это моя семья, это моё». Школьная же парта лишь условно может восприниматься, как своя: детей пересаживают с парты за парту, парта принадлежит школе; и школьный класс также – особенно, когда дети переходят из класса в класс. И во время уборки школьного двора в наше время чаще звучит возмущение (трудно представимое в 60-е или 70-е годы), почему это убирают школьники, а не дворник: ведь это получается бесплатная эксплуатация детского труда, а не просто трудовое воспитание (при этом и нравственный эффект трудовых действий теряется, так как подобное возражение имеет под собой реальное моральное основание). При этом школьники могут привлекаться на уборку территории, например, во время урока технологии (а не урока труда, как он назывался или воспринимался раньше), а тогда возражения становятся ещё более заметными. Дома ребёнок наводит порядок «для себя» (и для семьи, которая включается в этот круг «своего»); и это морально оправдано; чтобы в школе ребёнок тоже начал сознательно наводить порядок, школа должна стать для него такой же своей (не на уровне деклараций); но если в школу не могут прийти друзья, учащиеся в другой школе; если в школу даже родителей не пускают свободно – только на заранее запланированные мероприятия или для решения особых проблем; если ребёнок не может повлиять на жизнь школы, если у него нет своей сферы ответственности внутри неё, когда его решение (даже не одобряемое старшими)

всё равно становится окончательным и подлежит выполнению – в этом случае семейные моральные нормы (а трудолюбие является именно моральной характеристикой человека) не будут перенесены в образовательное учреждения, так как не обнаружат там соответствующего предмета реализации; из разумного и обоснованного регулятора поведения они будут превращаться в формальный и идеологизированный, да ещё и с подменой моральных ценностей.

Признавая, что без семьи трудно осуществить воспитание ребёнка, педагоги часто забывают, что без семьи и эффективность обучения тоже невысока. При этом речь идёт не об ответах на прямые вопросы; разумеется, каждый учитель понимает, что ребёнок, с которым занимаются дома, имеет больше шансов быть успешнее в учёбе. Речь идёт о непонимании самой сути различий домашнего обучения (в ситуации, когда ребёнок посещает регулярно образовательное учреждение) и обучения в классе. В школе каждый изучает то же, что и остальные; учится по тем же учебникам, читает те же книги, отвечает на те же вопросы. Дома же с детьми разговаривают на разные темы, покупают книги, пособия, игры, исходя в большей мере исходя из интересов самого ребёнка; смотрят кинофильмы разные (и даже, если все школьники дома посмотрят один и тот же фильм, этот просмотр будет погружён в по-разному насыщенную интеллектуальную среду). Понятно, что это тоже есть образование (если чтение книги в школе – обучение, то и чтение книги дома – обучение); но оно принципиально отличается, так как носит всегда более индивидуализированный, более самостоятельный, более активный характер.

Любому педагогу известно влияние неорганизованных пространств (двор, улица); мало того, все понимают и мощь этого влияния; но реальный педагогический процесс осуществляется как будто такого влияния нет. Все понимают силу современных технологий – великого достижения научно-технической и культурной мысли XXI-го века; но образование внутри школы, по сути, организовывается ровно точно так же, как было тогда, когда, выходя за пределы школьного здания, ребёнок оказывался в пространстве, где главными

развлечениями были два канала телевизора или даже наблюдение за проезжающей мимо дома телегой.

Школоцентризм проявляется по-разному у разных участников образовательного процесса.

Со стороны родителей часто возникают вопросы и даже претензии к школе: почему школа не научила? почему мой ребёнок не знает? почему так себя ведёт? С одной стороны, претензия справедливая в том отношении, что государство и школа берут на себя некоторые обязательства перед родителями. При этом обязательства формулируются не в форме предоставления возможностей («каждому ребёнку будут предоставлены помещения, профессиональные учителя, пособия и т. п., чтобы он мог освоить»), а в виде обещаний («ребёнок будет знать, будет уметь и т. п.»). Но при этом любой родитель даже на основании собственного опыта обучения в школе (опыта знакомых, опыта детей) знает, что у школы нет ресурса достичь этих целей (количество золотых медалистов и даже реальных «хорошистов» никогда не было не только стопроцентным, но и подавляющим). И вместо того, чтобы задаваться вопросом, а что сделал я, чтобы ребёнок чуть лучше освоил учебную программу (или: что я не сделал), родители выстраивают претензии к профессионализму педагогов, к формам общения с детьми, к организации школьной жизни; претензии справедливые, но неконструктивные, потому что их удовлетворение во многом не зависит от конкретной школы. Любой здравомыслящий родитель понимает, что подготовить к успешной сдаче экзамена по математике, достаточного для поступления в высокорейтинговый вуз, затруднительно в классе, состоящем из двадцати пяти учеников с разным уровнем интеллекта, знаний и мотивации к изучению математики. Но в данном случае интересно именно само ожидание того, что школа обладает неким механизмом влияния на развитие ребёнка с достаточно высокой степенью успешности.

У педагогов школоцентризм проявляется в иных формах. При обсуждении изменений в содержании образования (например, надо ли

включать в программу обязательного изучения в средней школе роман-эпопею Л. Н. Толстого «Война и мир»; аналогично с конкретным содержанием программ по истории, физике, биологии и других учебных дисциплин) можно услышать довод: «Значит, дети (будущие взрослые) так и останутся без знания «Войны и мира»? (земельной реформы братьев Гракхов, формулы бензольного кольца, третичной структуры аденозинтрифосфорной кислоты и т.п.)» И вопрос в данном случае не о том, надо ли обязательно изучать это содержание; проблема в проявляемой данным вопросом уверенности, что кроме школьного обучения нет иных источников получения знаний; что непрочитанная в школе книга не будет прочитана никогда; неполученное знание не имеет шанса оказаться в культурном горизонте человека. Но если у нас есть подозрение, что после окончания общеобразовательного учреждения ребёнок никогда не соприкоснётся с произведениями И. С. Тургенева, вакуолями либо с законом Бойля-Мариотта, то это означает, что их нет в пространстве общей культуры, что они являются уделом узких специалистов, и тогда всеобщность их изучения вообще сомнительна. Но из этого следует и следующий закономерный вывод: значит, их в реальности не было и в содержании школьного обучения (через которое прошли все), раз потом не отразилось в общем реальном культурном пространстве. Но, разумеется, человек получает образование и после школы и вне школы; и количество прочитанных образованным человеком художественных произведений значительно превосходит изучаемое по программе на уроках литературы; и художественные предпочтения тоже не совпадают со школьной программой. В школе практически не изучается зарубежная литература и современная литература: значит ли это, что взрослые люди лучше знают классическую русскую литературу (речь идёт о читающих взрослых)? И если рассмотреть все имеющиеся у взрослого человека знания по географии, то какой процент их будет совпадать с теми, которые освещались в школьных учебниках, а какие были почерпнуты из иных источников: телевизионные программы, фильмы, путешествия, разговоры, свободный поиск в интернете и т.п.? Желание школы стать основным источником знаний никак

не соответствует современной реальности, когда доступ к информации значительно упростился и индивидуализировался. Но школа продолжает работать, не учитывая, что можно отказаться от части возложенных на себя задач без ущерба для достижения поставленных образовательных целей.

И управленческие структуры образования выстраивают работу внутри образовательных учреждений с незначительными попытками выйти за их пределы; это объяснимо с точки зрения выделяемого финансирования; но попытка расширить сферу воздействия и использовать имеющиеся ресурсы, не находящиеся в сфере непосредственной ответственности, должны поощряться, как минимум, на уровне научных разработок. Сфера образования, культуры, социальной помощи и другие осуществляют свою деятельность отдельно; но если работникам образования не понимать, что в городе-музейном центре, предмет «Мировая художественная культура» (и рисование, и, в большой мере, литература) может продуктивнее постигаться внешкольными средствами (а, значит, и освобождать время внутри школьного обучения), то ученики будут продолжать изучать живопись в виде более или менее прилично выполненных полиграфических суррогатов вместо погружения в реальный мир проживания непосредственного общения с произведением искусства; музыку в виде прослушивания фонограммы разной степени качества в помещении с непригодной для этого акустикой и эстетикой вместо организации реального переживания живого звучания в специально оснащённых пространствах. Но это должно являться не дополнением к программе, а самой сутью программы.

При этом, как уже отмечалось выше, если спрашивать конкретных педагогов о степени влияния внешних по отношению к школе структур, будет отмечаться как значительность степени этого влияния, а в некоторых случаях и преобладания. Речь идёт не о силе внеобразовательного воздействия (гаджеты отвлекают от урока), а именно о силе образовательного эффекта (который может быть и с отрицательным знаком). Где ребёнок может получить (а часто и получает) больше информации: за сорок пять минут урока, на котором сидят

двадцать пять человек разного уровня подготовленности, или за 10 минут перемены из айфона? (При этом если ребёнка в айфоне интересует нечто малосодержательное, то и на уроке он тоже не будет внимательным и извлечёт минимум). Если дети на протяжении нескольких лет изучают основы наук и стараются применять законы научного мышления, но потом пересказывают друг другу сюжеты об астрологах, гороскопах, ясновидящих, тайнах пирамид, протоколах мудрецов и битвах экстрасенсов, почерпнутых из телевизионных программ, то это означает, что образовательный (именно образовательный – только с целями, не совпадающими со школьными) эффект телевидения принципиально выше, чем эффект систематического многолетнего обучения. Если дети приходят в оперный театр на оперу «Сказка о царе Салтане», и капельдинер весь спектакль пытается их уговорить, то это означает, что уроки литературы, музыки или мировой художественной культуры оказались слабее внесистемных воздействий.

И, конечно, очень сильное влияние оказывает наименее структурированное пространство (менее структурированное, чем жизнь в семье; менее структурированное, чем информационное поле в интернете или телеканале): то, что называется, «двор» или «улица» – с разновозрастным общением, постоянной сменой участников, нефиксированным лидерством, гибкой динамикой взаимоотношений, нерегламентированной деятельностью, необходимостью самостоятельного порождения содержания. Двор не является местом приложения организованных педагогических сил; он воспринимается, как противник, как пространство противопоставления школе. Редкие опыты включить это пространство в общепедагогическое (например, через проектирование профессии «дворовый педагог», функционал которой включал нерегламентированное нахождение в разных дворах и организацию общения, в которое втягиваются дети со двора; в общении незаметно, подспудно, ненавязчиво задаются иные модели поведения и структура интересов) так и закончились, как разовые акции; осмысления их в образовательном сообществе не произошло.

Вторая проблема, обсуждение которой должно лечь в основу технологии привлечения студентов, родителей, педагогов в процесс обновления развивающей предметно-пространственной среды общественных детских площадок, более тонкая: может ли особым образом организованная предметная среда влиять напрямую (или опосредованно, но с вероятностью отслеживания реального результата) на детей, на их развитие и образование? Ключевой момент в том, что в этой среде не находится педагог, профессионал; его влияние осуществляется в процессе проектирования организации такой среды, её предметного насыщения.

Впервые эта идея была заявлена в психолого-педагогической мысли в трудах М. Монтессори: специально подобранные и сконструированные объекты сами начинают организовывать детское внимание и детскую деятельность; манипулирование ими развивает ребёнка при уменьшенном внимании педагога; при этом детское желание, индивидуальный путь становятся определяющими.

Данная идея не является уникальной и реализуемой только в специфической педагогической системе, как система М. Монтессори. Исследователь всеобщих внутренних законов психологического развития ребёнка Ж. Пиаже, постулируя понятие «развивающей среды», ведёт речь о предметах, которые в процессе манипуляции ребёнка с ними, могут менять свои свойства на противоположные, а потом возвращаться к исходному состоянию; ребёнок, взаимодействуя с этими предметами, овладевает интеллектуальными операциями и изживает центрацию мышления. Педагог в этих ситуациях не требуется; развитие происходит без необходимости его участия.

Идея самостоятельного существенного влияния специально организованной предметной среды на развитие ребёнка может реализовываться в разных формах, например:

– архитектурная организация школы, в которой отсутствуют острые углы (подобный проект реализовывался в городе Красноярске; архитектурное бюро

«Зебра», выигравшее конкурс на проектирование образовательного комплекса «Умная школа» в Иркутске в районе Чугуевского залива, основывалось на той же идее); можно дискутировать о правомерности и обоснованности заявленной взаимосвязи архитектурного решения и воздействия на взаимоотношения в образовательном учреждении, настроение и дух в коллективе, но сама идея влияния внешней материальной среды проявлена зримо;

– идея школы культурного погружения, развиваемая в 90-е годы Свободным университетом «Эврика» (организация поездок детей из городов Сибири – часто детей проблемных, трудных, с несформированной познавательной мотивацией, оторванных от культуры – в культурно насыщенные пространства: Рим, Париж, Лондон и т.п.; при этом предполагались не экскурсионные поездки с заранее запланированными маршрутами и обговорённым содержанием экскурсий; идея заключалась как раз в достаточно свободном перемещении детей в городе, в результате которого исторические и художественные реалии будут производить некие изменения в детях, впервые погружившихся в настолько непохожее на обыденное для них пространство);

– изучение предметно-пространственной среды дошкольного образовательного учреждения с помощью шкал ECERS (от того, на какой высоте расположены детские рисунки, как расположены игрушки, как устроены ящики для хранения, как поделено на зоны пространство в помещении группы детского сада и т.п., зависит развитие психологических качеств детей; то, что кажется внешним и формальным, оказывается внутренним и существенным).

Но тогда и общественная детская площадка (дворовая, парковая, спортивная, прогулочная зона), на которой по жанру не предполагается наличие педагога (и даже не обязательно просто взрослого), может стать эффективным местом целенаправленного и системного развития тех детских свойств и способностей, на которые направлена работа и образовательных учреждений; при этом иногда и с большим эффектом для развития некоторых

качеств (например, самостоятельность, инициативность, творчество, коммуникативность), учитывая специфику «неорганизованных» пространств, о которых говорилось выше.

Так как главный интерес заключается в изучении развивающих возможностей самих общественных детских площадок (то есть профессиональное влияние взрослых осуществляется в процессе проектирования площадки и поэтому только опосредованно воздействует на ребёнка в дальнейшем; площадка должна давать развивающий эффект даже при отсутствии на ней не только профессионального педагога, но и взрослого вообще), то на первое место выходит мониторинг детской активности, самодеятельности, самостоятельности.

Поэтому, во-первых, в процессе мониторинга изучается активность родителей (наличие взрослых на площадке; степень участия их в детских играх и занятиях; характер этого участия: подавление инициативы, насыщение пространства своей активностью и фантазией, авторитарное управление происходящими процессами). Во-вторых, рассматриваются стимулирующие возможности самого пространства (насколько это пространство может быть трансформируемо, изменено для возникающих игр; насколько оно предлагает непохожие виды деятельности, при этом равнопривлекательные, то есть создаёт возможности для порождения реального выбора, в том числе и для отказа от общения и выбора уединения для собственных, индивидуальных занятий; предоставляет ли оно занятия с явно заметным различным уровнем трудности: опять-таки для определения ребёнком своего уровня притязаний, оценки возможностей и стимулирования стремления к овладению более сложными деятельностью; комбинируются ли несколько видов оборудования, которые можно сочетать по-разному, задавая новые виды деятельности и сюжеты; имеются ли возможности для экспериментирования и постановки собственных детских задач). И, в-третьих, оценка непосредственной детской активности (анализ социальных ролей и их смены; анализ сюжетности ролевых игр, изменение их, насыщенность, возникновение новых, не очевидных с точки

зрения первоначального анализа имеющихся возможностей детской площадки; анализ динамики характера конфликтных ситуаций, возникающих между детьми, появление новых способов их разрешения; динамика малых групп, смена товарищей по играм, изменение лидерства).

THE PROBLEM OF DEVELOPMENTAL CAPABILITIES OF PUBLIC CHILDREN'S PLAYGROUNDS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Evgeny E. Krasheninnikov

Moscow, Russia

Abstract. The article examines the key problems of organizing positional analysis of public playgrounds. The problem of “school-centrism” is analyzed by the author both from the position of traditional parental attitudes (delegation of responsibility for raising and teaching children to an educational institution) and from the position of teaching staff (the assumption of a higher efficiency of school educational means compared to the influence of unorganized structures). The article examines in detail the phenomenology of the existence of a child and a parent on public playgrounds and the developmental capabilities of these spaces. The author pays attention to domestic and foreign experience in taking into account the influence of the external environment (M. Montessori, J. Piaget) and designing a developmental space (architecture, cultural immersion, reorganization of the subject environment and interaction).

Key words: public playgrounds, holistic pedagogical impact, developing subject-spatial environment, school-centrism, unorganized educational spaces, public discussion

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ли Хайся

г. Муданьцзян, КНР

Аннотация. Автор статьи исходит из того, что носителям русского языка необходима специальная подготовка для успешного изучения китайского языка. Принимая во внимание это положение, автор описывает алгоритмы, по которым могут быть составлены упражнения, направленные на отработку умений на как на начальном этапе изучения китайского как иностранного, так и на последующих. Представленная информация отражает исторически и социокультурно сформированные убеждения, ценности и практики современного преподавания и обучения.

Ключевые слова: образовательный процесс, методика преподавания, китайский как иностранный, изучение иностранных языков, межкультурная коммуникация

В современном мире Россия и Китай находятся в тесном взаимодействии, которое распространяется на многие сферы, такие как политика, экономика, культура, образование и пр. Стратегическое партнерство двух стран предопределяет потребность в специалистах, которые будут обеспечивать эффективную межкультурную коммуникацию, что закономерным образом вызывает рост спроса на изучение русского как иностранного в китайской аудитории и китайского как иностранного в русской. Такое положение дел ставит перед методистами запрос в разработке эффективных способов организации учебного процесса, который позволил бы максимально результативно решать образовательные задачи, которые заключаются в подготовке профессионалов со сформированной коммуникативной компетенцией и навыками межкультурной коммуникации. Актуальность

данного исследования объясняется высоким государственным и социальным запросом на специалистов со знанием китайского языка, которые станут проводниками в деловых межкультурных контактах между Китаем и Россией. Цель исследования – систематизация условий организации учебной деятельности, направленной на изучение китайского языка как иностранного в русской аудитории, которые обеспечат максимальную результативность и эффективность в достижении образовательных задач. Методы исследования: систематизация, обобщение, описание, критический анализ. Научной основой работы послужили положения, сформулированные такими исследователями, как Е.Н. Андрущак, Н.А. Демина, И.В. Кочергин, К.Г. Мередова, Л.А. Атаева.

Изучение китайского языка в русской аудитории может быть довольно сложной задачей из-за фундаментальных различий между двумя языками. Этого мнения придерживаются все методисты, кто занимается разработкой эффективных систем образовательного процесса, направленного на формирование коммуникативной компетенции по китайскому языку [1; 2; 3; 4]. Однако есть определенные особенности и подходы, которые позволяют сделать учебную деятельность максимально эффективной. Так, например, многие материалы для изучения языка и учебники для изучения китайского языка в России написаны кириллицей. Это помогает изучающим русский язык лучше понимать и произносить китайские иероглифы, сопоставляя их со знакомыми буквами.

У изучающих русский язык часто возникают проблемы с тонами, поскольку китайский язык – тональный. Китайский язык имеет уникальную структуру и систему произношения, значительно отличающуюся от русского. Китайский язык состоит из десятков тысяч иероглифов, каждый из которых имеет свое значение и часто имеет несколько вариантов произношения. Это делает язык чрезвычайно трудным для изучения, особенно для тех, для кого он не является родным. В этой связи особое внимание должно быть уделено упражнениям, которые помогут русским обучающимся точно воспроизводить звуки [1]. Работа над тоном включает объяснения ввода высоты звука и контура

и записи слогов, которые ученики должны слушать и повторять, или транскрипцию слогов пиньинь с отмеченными на них тонами, которые они должны прочитать вслух.

Особое внимание следует уделять грамматике. В русском и китайском языках используются разные грамматические конструкции. Для облегчения понимания китайскую грамматику часто сравнивают с русской, подчеркивая сходства и различия. Такой подход позволяет изучающим русский язык лучше понимать структуру предложений и порядок слов на китайском языке [2].

Одной из наиболее примечательных особенностей китайского языка является его система письма. Китайские иероглифы представляют собой логографические символы, которые отражают слова или понятия, а не звуки. Каждый иероглиф состоит из отдельных штрихов и несет в себе как фонетическую, так и смысловую информацию. В китайской письменности существуют тысячи иероглифов, и овладение ими является серьезной проблемой для учащихся. Плотная упакованная информация, представленная в квадратном пространстве одинакового размера, которую представляют символы, требует совсем других движений глаз для восприятия, чем линейные строки букв алфавита кириллицы, в основном основанные на круглой форме [3]. Учащиеся должны воспринимать иероглиф как структурированный, а его компоненты как расположенные в одной конкретной структуре, часть из которых содержит информацию о значении и, возможно, о том, как звучит слог. В этой связи должно практиковаться комплексное обучение иероглифам и пиньинь: китайские иероглифы и пиньинь (латинизированная форма китайского языка) преподаются вместе, чтобы помочь русским учащимся ассоциировать звучание и значение каждого иероглифа. Такая интеграция помогает одновременно развивать навыки чтения и письма. Оптимально будет использовать упражнения, направленные на развитие умения искать структурные подсказки и понимания, что они из себя представляют, а также замечать их во время чтения. Эти задания можно назвать предварительными, поскольку они требуют от учащихся только навык замечать и запоминать

структуру и структурные закономерности, без нагрузки на формы или компоненты штрихов, не говоря уже о необходимости знать звук слога или то, что он означает. За этим могут последовать упражнения, специально ориентированные на изучение значений иероглифов, где, например, предлагаются карточки, на которых изображены иероглифические квадраты, заполненные абстрактными знаками, расположенными так же, как и иероглифы, хотя на этом этапе единственной задачей является отработка восприятия специальных символов [3].

Преподаватели часто используют сходство русской и китайской лексики для облегчения запоминания. Обучающие-носители русского языка знакомятся с китайскими словами, которые имеют фонетическое или семантическое сходство с русскими словами, что делает процесс обучения более доступным.

При изучении китайского языка в России часто подчеркивается культурное взаимопонимание и исторические связи между двумя народами. Изучение любого языка – это гораздо больше, чем просто запоминание словарного запаса и грамматических правил. Речь также идет о понимании культурного контекста, в котором используется язык. Китайский язык и культура глубоко переплетены, и чтобы полностью понять язык, важно понять культурный контекст, в котором он существует. Например, использование почетных знаков и важность социальной иерархии являются важнейшими аспектами китайской культуры, которые отражены в языке. В китайском языке использование почетных знаков является обычным явлением и отражает уважение говорящего к человеку, к которому он обращается. Точно так же понимание социальной иерархии китайского общества имеет решающее значение для понимания использования языка в различных контекстах. Изучение китайской каллиграфии, традиционных обычаев и истории Китая углубляет интерес и мотивацию русских учащихся. Знакомство с носителями китайского языка через программы языкового обмена, онлайн-сообщества или лагеря погружения помогает русским изучающим практиковать китайский язык

в реальных жизненных ситуациях. Взаимодействие с носителями языка улучшает понимание речи на слух и беглость речи [4].

Учитывая растущие экономические связи между Россией и Китаем, в языковых учебных программах особое внимание уделяется деловому китайскому языку. Практическая лексика и ситуационные диалоги, связанные с деловыми переговорами, торговлей и инвестициями, преподаются с учетом потребностей российских специалистов.

В целом, носители русского языка, изучающие китайский язык, сталкиваются с уникальными проблемами из-за языковых и культурных различий. Однако упомянутые выше конкретные подходы, а также специальные методы обучения решают эти проблемы и способствуют эффективному овладению языком.

Таким образом, основные различия между китайским и русским языками заключаются в их структуре, грамматике, произношении и системы письма. Понимание этих различий важно для организации учебной деятельности, направленной на изучение китайского языка в русской аудитории.

Список литературы

1. Андрущак Е.Н. Психологические аспекты и история изучения китайского языка в России // Обучение китайскому языку и культуре в школе: прошлое, настоящее, будущее, 2022. № 13. С. 20–26.
2. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: Вост. лит., 2006. 88 с.
3. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. М.: Муравей, 2000. 160 с.
4. Мередова К.Г., Атаева Л.А. Особенности изучения китайского языка студентами как иностранного языка // Вестник науки, 2022. № 10(55). С. 45–49.

FACTORS FOR EFFECTIVE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Li Haixia
Mudanjiang, China

Abstract. The author of the article proceeds from the fact that native speakers of Russian need special training to successfully learn Chinese. Taking this position into account, the author describes algorithms by which exercises can be compiled aimed at developing skills both at the initial stage of learning Chinese as a foreign language, and at subsequent ones. The information presented reflects the historically and socioculturally shaped beliefs, values, and practices of contemporary teaching and learning.

Key words: educational process, teaching methods, Chinese as a foreign language, learning foreign languages, intercultural communication

ОТРАЖЕНИЕ РАЗОЧАРОВАНИЯ И ПЕССИМИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ

Т. С. ЭЛИОТА

Владислав Вячеславович Линчевский

Андрей Евгеньевич Крашенинников

г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье сравниваются два произведения Томаса Стернза Элиота, отражающих его пессимистический взгляд на мир после Первой мировой войны: стихотворение «Полые люди» и поэма «Бесплодная земля». В статье рассматриваются общие темы и образы, используемые в этих произведениях, а также их различия.

Ключевые слова: Т.С. Элиот, поэтика, экзистенциализм, пессимизм

Произведение «Полые люди» (“The Hollow Men”) – это произведение британского поэта Томаса Стернза Элиота, впервые опубликованное в 1925 году. Оно часто рассматривается как одно из самых важных произведений модернизма.

С первых строк стихотворение погружает читателя в атмосферу пустоты и безнадежности. “We are the hollow men”, – говорит лирический герой, – “we are the stuffed men” [2]. Эти слова сразу же дают понять, что это стихотворение о людях, которые утратили свою человеческую сущность.

Стихотворение представляет собой монолог, который произносит один из *полых людей* – существ, которые лишились смысла и цели в жизни. Он описывает себя как пугало, а не человека; эти люди прижались к другим *полым людям*. Он говорит, что они не потерянные мятежные души, а просто «полые люди, пугала, а не люди» [1]. Стихотворение наполнено образами пустоты, безнадежности и смерти. *Полые люди* – это образ людей, которые потеряли веру, надежду и смысл жизни. Они живут в мире, который кажется им бессмысленным и хаотичным. Они чувствуют себя потерянными и

изолированными от других людей. Стихотворение «Полые люди» часто рассматривается как отражение разочарования и пессимизма Элиота в мире после Первой мировой войны. Война оставила людей опустошенными и озлобленными. Она поставила под сомнение смысл жизни и ценности цивилизации.

Вот некоторые из ключевых тем и образов стихотворения «Полые люди»:

Смерть. Смерть является постоянной темой стихотворения. *Полые люди* – это существа, которые уже мертвы внутри. Они живут в мире, где смерть является неизбежной реальностью.

Пустота. Пустота является еще одной ключевой темой стихотворения. *Полые люди* – это существа, которые потеряли все, что делает их людьми.

Отчуждение. *Полые люди* – это существа, которые отчуждены от самих себя, от других людей и от мира, они чувствуют себя потерянными и изолированными.

Безнадежность. Стихотворение наполнено чувством безнадежности. *Полые люди* не видят смысла в жизни и не видят надежды на будущее.

Заметим, что стихотворение «Полые люди», являясь сложным и многогранным произведением, может быть интерпретировано по-разному. Безусловно то, что оно является мощным выражением разочарования и пессимизма, которые часто встречаются и в современном мире.

Произведение «Бесплодная земля» (англ. “The Waste Land”) – это поэма Томаса Стернза Элиота, которая считается одной из самых важных поэм 20 века и основным произведением в модернистской поэзии. Поэма была опубликована в 1922 году и сразу же произвела фурор. Она была сложна и непонятна для многих читателей, но ее влияние на современную поэзию было огромным. В поэме «Бесплодная земля» Элиот создает образ мира, который опустошен и лишен смысла. Этот мир наполнен страхом и опасностью, которые могут таиться даже в самом незначительном событии. Эту мысль Элиот выражает в строках: “I will show you fear in a handful of dust” [3]. Эти слова

говорят о том, что даже в самой маленькой вещи может таиться что-то страшное и опасное.

Поэма исследует темы разочарования, утраты и поиски смысла в современном мире. Она также затрагивает темы религии, мифологии и истории. «Бесплодная земля» – это сложное и многослойное произведение, которое может быть истолковано по-разному.

Название поэмы «Бесплодная земля» имеет несколько значений. Во-первых, оно может быть истолковано буквально. Поэма описывает мир, который иссушен и лишен жизни. Это мир, в котором царит разочарование, утрата и бессмысленность. Во-вторых, название может быть истолковано метафорически. Бесплодная земля может представлять собой современный мир, который сталкивается с множеством проблем, таких как война, нищета и экологический кризис. Это мир, в котором люди потеряли связь с природой и друг с другом. В-третьих, название может быть истолковано религиозно. Бесплодная земля может представлять собой мир, который лишился благодати Божьей. Это мир, в котором люди потеряли веру и надежду.

Вот некоторые из ключевых тем поэмы:

Разочарование и утрата. Поэма наполнена чувством разочарования и утраты. Лирический герой разочарован в современном мире, который он видит как бесплодный и бессмысленный. Он также скорбит по утерянным идеалам и ценностям.

Поиски смысла. Поэма – это поиск смысла в современном мире. Лирический герой пытается найти смысл в жизни, но он сталкивается с множеством препятствий.

Религия, мифология и история. Поэма использует образы и символы из религии, мифологии и истории, чтобы исследовать эти темы. Например, образ короля-рыбака является отсылкой к христианской легенде о Граале.

Образ *полого человека* является центральным элементом обоих произведений. Этот образ является ключевым для понимания пессимистического взгляда Элиота на мир. В поэме «Бесплодная земля» этот

образ используется для описания людей, которые утратили свою связь с духовным миром. Эти люди пусты и бессмысленны, они живут в мире, лишенном любви, сострадания и смысла. В стихотворении «Полые люди» образ *полого человека* также используется для описания людей, которые потеряли свой смысл жизни. Эти люди пусты и бессмысленны, они ведут бессмысленную жизнь.

Образы пустыни, смерти и гниения используются в обеих работах для отражения пустоты и бессмысленности мира. Эти образы также используются для создания атмосферы упадка и разложения. В поэме «Бесплодная земля» пустыня является метафорой для опустошенного мира. В стихотворении «Полые люди» пустыня также является метафорой для пустоты и бессмысленности. Образы смерти и гниения также используются в обеих работах для отражения пустоты и бессмысленности. Образ *полых людей* также может быть интерпретирован отражение чувства отчуждения и одиночества, которое часто испытывают люди в современном мире.

Оба произведения транслируют пессимистический взгляд на окружающую действительность, который отражает разочарование Элиота в современном мире. В поэме «Бесплодная земля» Элиот говорит, что мир заблудился в пустыне. В стихотворении «Полые люди» он говорит, что мир пустой и бессмысленный.

На наш взгляд, возможно несколько интерпретаций идейного сходства между «Бесплодной землей» и «Полыми людьми». Одна интерпретация заключается в том, что эти сходства отражают пессимистический взгляд Элиота на мир после Первой мировой войны. Война вызвала массовую смерть и страдания. Она также разрушила веру людей в традиционные ценности и идеалы. Элиот чувствовал, что мир потерял свой смысл и направление. Другая интерпретация заключается в том, что эти сходства отражают личный душевный опыт Элиота. Элиот был человеком, который страдал от депрессии и чувства бессмысленности. Он чувствовал, что его жизнь была пустой и бессмысленной. Эти чувства нашли отражение в его работах. Конечно,

окончательная интерпретация сходств между «Бесплодной землей» и «Полыми людьми» остается на усмотрение читателя.

Оба произведения посвящены поиску смысла в современном мире. Лирический герой «Бесплодной земли» разочарован в современном мире и пытается найти смысл в жизни. Лирический герой «Полых людей» также разочарован в современном мире и ищет новый смысл в жизни.

Оба произведения используют образы и символы, чтобы создать мрачную и пессимистичную картину мира. Поэма «Бесплодная земля» описывает мир как иссушенный и лишенный жизни. Стихотворение «Полые люди» описывает мир как пустой и бессмысленный.

Конечно, между этими двумя произведениями также есть и некоторые различия. Стихотворение «Полые люди» – это более мрачное и пессимистичное произведение, чем поэма «Бесплодная земля». В «Полых людях» мир представлен как полностью бессмысленный и бесплодный. Люди в этом мире – это *полые люди*, которые утратили все, что делает их людьми. Они пусты, бессмысленны и отчуждены друг от друга. В «Бесплодной земля» мир также представлен как пустой и бессмысленный, но он не является полностью безнадежным. В поэме есть образы и символы, которые указывают на возможность возрождения и восстановления. Например, образ короля-рыбака представляет собой надежду на восстановление утраченной гармонии.

В «Полых людях» образ *полых людей* используется для обозначения общего состояния человечества. Это означает, что все люди в мире утратили свою человеческую сущность. Они пусты, бессмысленны и отчуждены друг от друга. В «Бесплодной земле» образ *полых людей* также используется, но он также относится к конкретным людям, которые потеряли веру и надежду. Это означает, что не все люди в мире утратили свою человеческую сущность. Есть еще люди, которые сохранили веру и надежду.

Стихотворение «Полые люди» и поэма «Бесплодная земля» продолжают вдохновлять и озадачивать читателей и в XIX веке. Оба произведения Элиота отражают его глубокое понимание человеческой природы. И если в «Полых

людях» Элиот показывает, как люди могут стать *полями*, утратив свою связь с чем-то большим, чем они сами, то в «Бесплодной земле» Элиот показывает, как люди могут найти надежду и возрождение, даже в самых мрачных обстоятельствах.

Список литературы

1. Паунд Э. Л. Элиот Т. С. Паломничество волхвов. Избранное. – М.: Логос-Альтера, 2005. – 328 с.
2. Eliot T. S. The Hollow Men. – New York: The Dial Publishing Company, 1925. – 98 p.
3. Eliot, T. S. The Waste Land. – New York: Boni & Liveright. – 56 p.

REFLECTION OF DISAPPOINTMENT AND PESSIMISM IN T. S. ELIOT'S WORKS

Vladislav V. Linchevsky
Andrey E. Krashennnikov
Magadan, Russia

Abstract. The article compares two works by Thomas Stearns Eliot which reflect his pessimistic view of the world after the First World War: the poem “The Hollow Men” and the poem “The Waste Land.” The article examines the common themes and images used in these works, as well as their differences.

Key words: T.S. Eliot, poetics, existentialism, pessimism

AI И ПЕРСПЕКТИВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Елизавета Юрьевна Машкевич
Екатерина Сергеевна Шерстнева
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье мы рассмотрим ключевые тенденции в сфере художественного перевода, рассмотрим, как искусственный интеллект начал переформировывать искусство перевода, стимулируя внедрение инноваций в процесс; как переводчики и авторы взаимодействуют с новыми технологиями чтобы расширить культурные горизонты и сделать литературное наследие доступным для более широкой аудитории. От настраиваемых нейронных сетей до мультимодального перевода и культурной адаптации, мы проследим, какие новые возможности и вызовы предоставляет современному миру художественного перевода развитие искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ, художественный перевод, машинный перевод

В мире литературного перевода развитие искусственного интеллекта оказывает значительное влияние на трансформации в способах, которыми мы переводим и оцениваем литературные произведения. Данный динамичный процесс открывает новые горизонты и предоставляет нам уникальные возможности, одновременно бросая нам ряд вызовов и дилемм.

Разумеется, для успешного интегрирования искусственного интеллекта в обучение и практику художественного перевода необходимо учитывать потребности как переводчиков, так и читателей, поскольку именно такой подход позволит сохранить качество и ценность художественных переводов.

На данном этапе развития теории художественного перевода использование искусственного интеллекта в интересующем нас процессе является активно исследуемым направлением, однако примеры переводов,

официально выполненных при помощи ИИ, весьма ограничены. Несмотря на это, некоторые проекты и исследования оценили растущий потенциал использования машинного интеллекта в интересующей нас сфере. В настоящее время «машинный перевод все чаще находит применение в сфере художественной литературы в связи с тем, что оцифровка и онлайн-доступность текстов более ранних переводных версий в качестве обрабатываемой базы данных для систем-провайдеров машинного перевода, делает очень доступным для переводчиков процесс обращения к предыдущим переводным версиям оригинальных литературных произведений. А тот факт, что в настоящее время в сети существует большое количество переводов, не защищенных авторским правом, вероятно, побудит создателей новых или повторных переводов прибегнуть к инструменту машинного перевода» [6; с. 20].

Впервые модель искусственного нейрона, основанная на принципе работы нейронов человеческого мозга, была описана в 1943 год американскими теоретиком искусственных нейронных сетей Уорреном Маккалоком и нейролингвистом Уолтером Питтсом. В 1956 году американский информатик Джон Маккарти развил идею использования нейронных сетей для использования в решении задач искусственного интеллекта [2; с. 258]. С этих первых шагов в исследовании и практическом использовании нейронных сетей началась обширная работа по расширению возможностей и спектра задач, которые способен решить искусственный интеллект.

В статье «Роль нейронных сетей в лингвистических исследованиях» Р. Ф. Бурнашев и А. С. Аламова [2] подробно раскрывают механизм работы нейронных сетей и сферы лингвистики, где они могут быть использованы. В нашей работе мы остановимся на рассмотрении возможностей AI (Artificial Intelligence) в переводе художественной литературы, то есть текстов, в которых эмоциональное и эстетическое воздействие на читателя является основной целью автора произведения.

Точность перевода художественной литературы отличается от точности перевода текстов, основная функция которых «заключается в сообщении каких-то сведений, а не в художественно-эстетическом воздействии на читателя» [4; с. 97]. При переводе художественной литературы важна максимальная передача содержания и формы оригинала, поэтому переводчик может допустить замену одного стилистического приема другим, но производящим равный по воздействию эффект, если того требует данная ситуация [5; с. 8].

Прежде всего, художественные произведения отличаются от других текстов наличием ярких средств выразительности и национальным колоритом языка оригинала, которые не всегда возможно передать на языке перевода, поэтому известные философы-лингвисты Г. В. Лейбниц, В. Гумбольдт, А. Шлегель, а также российский ученый А. Потебня придерживались теории непереводимости [там же; с. 30]. Л. Вайсгербер считал, что язык, имея свою собственную «картину мира», определяет мировосприятие его носителей. Крайнее выражение теории непереводимости было отражено в гипотезе лингвистического релятивизма Сэпира-Уорфа, где язык и мышление отождествляются [1; с. 133].

Эти проблемы являются достаточно сложными в преодолении даже для переводчика-человека, поэтому, по нашему мнению, верным будет предположить, что для ИИ это может быть не меньшим препятствием к генерации верного перевода.

Рассмотрим различные наиболее популярные сервисы, осуществляющие машинный и нейронный перевод:

Модели GPT-3 и GPT-4 от OpenAI продемонстрировали свои возможности в художественном переводе. Данная нейросеть может переводить тексты, включая литературные произведения, с одного языка на другой. Хотя качество перевода иногда может быть не очень высоким, данный трансформер весьма приблизил нас к возможности автоматизации перевода в художественных контекстах, а также его успешной локализации за счет Prompt Engineering (инженерия подсказок по цепочке рассуждений).

Яндекс Переводчик – сервис автоматического перевода, в котором используется гибридная модель перевода, включающая в себя нейросетевой и статистический подходы. Результат, полученный от обеих систем, оценивается алгоритмом, основанном на методе обучения CatBoost (english version). При оценке учитываются десятки факторов – от длины предложения (короткие фразы и редкие слова лучше переводит статистическая модель) до синтаксиса. Алгоритм оценивает оба перевода по всем факторам, выбирает лучший и показывает этот перевод пользователю [7].

Следующий сервис – PROMT.One. PROMT.One – это онлайн-переводчик, который использует машинное обучение, включая нейронные сети, для перевода текстов разных жанров, включая литературные произведения. Этот инструмент может быть использован как для учебных целей, так и для перевода художественных текстов.

Сервис DeepL Translate является системой машинного перевода, которая, по заявлению разработчиков, «выполняет переводы беспрецедентно высокого качества» [8]. Кроме непосредственно перевода, расширенный функционал платной версии позволяет вести пользователю собственный глоссарий, выбирать степень формальности обращений в переведенных сервисом текстах и редактировать документы.

Упомянем также Reverso Context. Reverso Context – это онлайн-словарь и переводчик/поисковик переводов, который использует миллионы двуязычных текстов, обработанных сложными алгоритмами искусственного интеллекта для улучшения качества перевода. Он также может использоваться для перевода художественных текстов и обеспечения более точных переводов в контексте.

Не лишним будет упомянуть также весьма популярные среди целевой аудитории проекты и исследования. Так, к примеру, несколько университетов и исследовательских групп работали над проектами по художественному переводу с использованием AI. Среди прочих проекты по переводу стихотворений и литературных фрагментов с использованием нейронных сетей и других методов машинного обучения: The poet in the machine (Microsoft

Research Asia), Ficta, Writerifly. Отметим, что, принимая во внимание быстрое развитие области искусственного интеллекта, важно помнить, что, возможно, существуют новые и более продвинутые проекты и приложения, способные генерировать поэтические и прозаические тексты и выполнять их художественный перевод.

Для достижения цели нашего исследования, нами был подобран отрывок художественного текста из романа Маркуса Зусака «The Book Thief» для иллюстрации возможностей ИИ и машин для перевода и для сравнения мы дадим «эталонный» перевод на русский язык, выполненный Николаем Мезиным. Нами были рассмотрены несколько ИИ, работающих с текстами: ChatGPT 3.5 (бесплатная версия от 25 сентября 2023 года), разработанный американской компанией OpenAI, Яндекс Переводчик, объединивший в себе нейросетевой и статистический модели перевода от российской компании Яндекс, американский DeepL Translate и PROMT.One:

Markus Zusak «The Book Thief» [9; p. 58]	Маркус Зусак «Книжный вор» [3; с. 51]	ChatGPT 3.5 (с установкой на художественный перевод)	DeepL	Яндекс Переводчик	PROMT.One
Оригинал	Перевод человека, Николай Мезин, 2016	Машинный перевод			
...and all the kids in town would call out to him and duplicate that tune. At that precise moment, Pffifikus would abandon his usual walking style (bent forward, taking large, lanky steps, arms behind his	...и все городские детишки, окликнув его , начинали выводить тот же мотивчик. Пффификус тотчас забывал свою обычную походку (наклон вперед, крупные	...и все дети в городе кричали ему и повторяли эту мелодию. В тот самый момент Пффификус отказывался от своего обычного стиля ходьбы (наклонный вперед, делаая длинные, вытянутые шаги, руки	...и все дети в городе подзывали его и дублировали эту мелодию. Именно в этот момент Пффификус отказывался от своей обычной манеры ходьбы (наклонившись вперед, большими, длинными	...и все дети в городе окликали его и повторяли эту мелодию. Именно в этот момент Пффификус отказывался от своей обычной походки (наклонялся вперед, делал большие,	...и все дети в городе звонили ему и дублировали эту мелодию. В этот точный момент Пффифику с отказался от своего обычного стиля ходьбы (согнувшись вперед, делаая

raincoated back) and erect himself to deliver abuse.	циркульные шаги, руки за спиной в дождевике) и выпрямившись. начинал изрыгать брань.	за спиной под дождевиком) и выпрямлялся, чтобы выразить свое презрение.	шагами, руки за спиной, покрытой плащом) и выпрямлялся, чтобы произнести оскорбление.	долговязые шаги, заложив руки за спину в плаще) и выпрямлялся, чтобы разразиться бранью.	большие, голые шаги, руки за дождевой спиной) и воздвигнул себя, чтобы доставить издевательств.
--	--	---	---	--	---

Как мы можем видеть в данном примере, ИИ и машины для перевода в целом справились с задачей, однако стоит отметить полное несоответствие перевода выделенных фрагментов в тексте, сгенерированном PROMT.One, «Пфифификус», «голые шаги», «дождевая спина», «доставить издевательств» ни один из этих примеров не может быть переведен таким образом, из чего можно сделать вывод, что данный ИИ не справился переводом полностью.

Рассматривая тексты, сгенерированные ChatGPT 3.5, DeepL и Яндекс Переводчиком мы можем отметить, что с результатом их работы уже можно работать редактору-человеку, так как они по меньшей мере справляются с передачей устойчивых выражений на иностранном языке, но их работы недостаточно для передачи художественного стиля автора произведения и в целом их текст можно охарактеризовать как «грубую» заготовку для дальнейшей работы.

Возвращаясь к вызовам и дилеммам практикологии художественного перевода в контексте машинного перевода, весьма релевантным будет сказать о таком актуальном для современного переводоведения явлении как проблема плагиата. Широкое использование машинного перевода, как полагают исследователи, «затруднит обнаружение плагиата в современных переводных версиях произведения, поскольку перевод, выполненный машиной, будет в некотором роде «трансколлажем» (см. transcollage – соединение в одном тексте нескольких имеющихся переводных версий оригинала)» [6; с. 21]. Не удивительно, что данный феномен становится возможным по причине технической специфики работы системы машинного перевода, в память которой загружаются корпуса художественных текстов, в том числе уже

существующих переводов интересующего переводчика оригинала, что обеспечивает возможность правильного выбора контекстуально-локализованного варианта в генерируемом переводе.

Таким образом, по нашему мнению, в настоящее время, у ИИ и машин для перевода есть большие перспективы для развития в сторону перевода художественных текстов, но ожидать от них полноценных переводов литературных произведений без человека-постредактора на данном этапе не представляется возможным.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. – М.: Издательский центр «Академия» 2004. – 352 с.
2. Бурнашев Р. Ф., Аламова А. С. Роль нейронных сетей в лингвистических исследованиях // Science and Education. 2023. № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-neyronnyh-setey-v-lingvisticheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 19.10.2023).
3. Зусак М. Книжный вор [пер. с англ. Н.В. Мезина]. – М.: Издательство "Э", 2016. – 512 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Левицкая Т. Р., Фитерман А. М. Теория и практика перевода с английского языка на русский. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1963. – 123 с.
6. Нарбут Е. В., Шерстнева Е. С. Машинный перевод vs. человеческий перевод: сравнительный метод // Вестник Северо-Восточного государственного университета. – Магадан, 2022. – Вып. 38. – С. 20-26.
7. API Яндекс Переводчика. О машинном переводе. – URL: <https://yandex.ru/dev/translate/doc/ru/concepts/how-works-machine-translation> (дата обращения 17.10.2023 г.).

8. DeepL Переводчик – Справочный центр DeepL. – URL: <https://support.deepl.com/hc/ru/articles/360019924399-DeepL-%D0%9F%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D1%87%D0%B8%D0%BA> (дата обращения 17.10.2023).

9. Zusak M. *The Book Thief*. – London: Black Swan, 2014. – 560 p.

AI AND PROSPECTS OF LITERARY TRANSLATION

Elizaveta Yu. Mashkevich

Yekaterina S. Sherstneva

Magadan, Russia

Abstract. This article explores key trends in literary translation, examining how artificial intelligence (AI) is reshaping the process with innovations. It discusses how translators and authors collaborate with new technologies to broaden cultural horizons and make literary heritage more accessible to a wider audience.

Key words: artificial intelligence, AI, literary translation, machine translation

СВОЕОБРАЗИЕ СТИХОТВОРНОЙ ФОРМЫ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ Э. М. РЕМАРКА

Елена Владимировна Нарбут

Амина Афхазовна Ганеева

г. Магадан, России

Аннотация. В статье обращается внимание на мало известную сторону творчества Э. М. Ремарка – его поэтическое наследие. Рассматриваются некоторые черты его поэтики, в частности, лексический повтор и эксперимент с метром, строфикой, рифмой.

Ключевые слова: поэзия, Э. М. Ремарк, рифма, стихотворный метр, стилистика

Эрих Мария Ремарк (1898–1970) по сей день является одним из любимых авторов для миллионов читателей во всём мире и, в особенности, в нашей стране. Писатель, переживший две мировые войны, с болью показывал в своих произведениях ужасы жизни и на поле боя, и в вынужденной из-за войны эмиграции. Его романы – «Три товарища» (“Drei Kameraden”), «Триумфальная арка» (“Arc de Triomphe”), «На Западном фронте без перемен» (“Im Westen nichts Neues”) и др. – с удовольствием читают и экранизируют и в наши дни. Например, в 2022 году был выпущен фильм «На Западном фронте без перемен», основанный на одноимённом романе [2]. Однако немногие знают, что Ремарк был не только прозаиком, но и поэтом. В этой статье мы рассмотрим некоторые стихотворения великого писателя [1], проследим, как менялся стиль их написания, и разберём причины этих изменений.

Начать мы хотим с его ранних стихотворений “Ich und Du” («Я и Ты») (1918) и “Abschied” («Прощание») (1919).

Ich schreite meinen stummen Weg

Durch dunkle Nacht, durch dunkle Nacht —

Ich klage nicht, ich frage nicht —
Ich wandle einsam durch die Nacht.
Wohl schmerzt der Weg, der dunkle Weg;
Mein Herz ist jung, mein Herz ist heiß —
Doch schweigend senke ich das Haupt
Und gehe weiter; — denn ich weiß:
Einmal ist auch mein Weg vollbracht —
Einmal versinkt die tote Nacht, —
Blühen Rosen unter meinem Fuß,
Begnadet mich dein goldner Gruß!
Einmal ist alle Sehnsucht still,
Und alles Wünschen findet Ruh! —
Das Große Glück, der Tiefe Traum
Wird einmal wahr:

Eins Ich und Du!

Стихотворение “Ich und Du” состоит из 2 четверостиший и 1 восьмистишия. Оно написано четырёхстопным ямбом, для него характерна мужская рифма.

В этом произведении Ремарк неоднократно прибегает лексическому повтору. Впервые мы замечаем данный приём во второй и третьей строках (*Durch dunkle nacht, durch dunkle nacht / Ich wandle einsam durch die Nacht*). Здесь повтор указывает на длительность и монотонность совершаемого действия. Во второй строке второго четверостишия повтор используется в рамках одной строки (*Mein Herz ist jung, mein Herz ist heiß*). А в восьмистишии первая, третья и пятая строки начинаются со слова *einmal* (*Einmal ist auch mein Weg vollbracht / Einmal versinkt die tote Nacht / Einmal ist alle Sehnsucht still*). В третьем случае поэт подчеркивает значимое для смысла строки слово, указывая на томительное ожидание конца.

Следующим произведением, которое мы рассмотрим, является “Abschied”.

Ich scheide. – Will Vergessen suchen
Und bis zum Weltenende wandern –
Was soll das Weinen, – was das Fluchen –
Ich wünsche alles Glück dir mit dem andern.
Doch wisse: Wenn in einer Sternennacht
Du hastig auffahrst; – deine Kissen sind verweint –
Du weißt nicht, warum du so jäh erwacht –
Und alles fremd und rätselvoll erscheint, –
Wenn du mit großen Augen in das Dunkel starrst!
Und sinnst, – und schläfst nicht wieder ein, –
Und auf ein längst Vergessnes, längst Gestorbnes harrst:
Dann bist du mein!

Стихотворение представляет собой 1 четверостишие и 1 восьмистишие. Первое четверостишие также написано четырёхстопным ямбом, в нём мы наблюдаем перекрёстную рифму, причём в четверостишии использована женская рифма, а в восьмистишии – мужская. Также в восьмистишии мы наблюдаем неоднородный стихотворный ритм, встречаем и пятистопный, и шестистопный, и четырёхстопный ямб.

Эти поэтические тексты объединены наличием лирического героя, лёгкостью слога. Они очень сентиментальны, что характерно для раннего творчества Ремарка: подобные черты мы можем наблюдать и в его первом романе «Мансарда снов». Читая «Мансарду», мы знакомимся с очень романтичным, чувственным Ремарком, любящим длинные, порой слащавые высказывания о чём-то возвышенном, что мы можем наблюдать в данном отрывке: «Пусть наше счастье взлетает до звезд и солнца, и мы от радости воздеваем руки к небу, но однажды все наше счастье и все мечты кончаются, и остается одно и то же: плач о потерянном».

Также мы должны упомянуть, что Ремарк в начале своего творческого пути вдохновлялся работами поэтов Г. Энгельке и Ф. Хёртесмайера. Смерть

последнего, вероятно, вдохновила великого творца на написание первого стихотворения “Ich und Du”.

Далее мы хотим поговорить о “Schnellzug in der Nacht” («Скорый поезд в ночи»), написанном в 1921 году.

O sammetweiches, dunkles Nachtgegleite –
Wie Träume stehen Bäume in beglänzten Räumen –
Doch immer tiefer wird das sammetweiche Wogen,
Bis daß die Träume atlastrunken alle Wipfel säumen.
Da leuchtet grün ein Licht,
Sticht
In die dunkle Seide,
Bricht
Vertiefter, weißer vor
Und reißt
Ein grelles, helles Lichtertor
In den zerflatternden Sammet der Nacht,
Die hocherschrocken erwacht
Und fliehend sich zu blauen Mauern türmt.
Hin durch sie stürmt
Eine blitzende Spritzende
Sprühende
Glühende
Funkelnde Lichtschlange brausend
Sausend
Zu Sternen
Am Horizont, und Fernen –
Unermeßlichen, lockenden Sternenerfern –.
Wie manches Schicksal reist der Lichtzug durch die Finsternis
Mit Sehnsuchtsqual, Erfüllungsjubel und Entsagungsbitternis -,
Wieviele Menschen, die vielleicht

In meinem Leben viel bedeuten könnten. –
 Und jener lichtbeglänzte Schatten dort
 Am Fenster ist vielleicht die Frau,
 Die meinem Dasein Klang und Alles werden könnte. –
 Vorbei –
 Bleich schimmert fern der Horizont und schluckt
 Das Lichtgefunkel ein und frißt den letzten Schein –
 Die Bäume stehen noch angstvoll geduckt –
 Dann träumen sie sich langsam wieder ein –
 Die blauen Mauern gleiten wieder nieder,
 Der dunkle Sammet hüllt schon alles wieder ein,
 Und auch die Atlassäume silbern schweigend wieder–
 Nur meine Sehnsucht brennt nach Abenteuern, Sternen, Fernen
 und schläft nicht mehr ein.

Оно заметно отличается от двух ранее рассмотренных работ и сложнее поддается анализу. Здесь Ремарк активно экспериментирует с метром, строфикой и рифмой. Так, произведение начинается четверостишием, а дальше в каждой строфе насчитывается от 8 до 10 строк. Во второй строфе мы наблюдаем аллитерацию (*Licht / Sticht / Bricht / Lichtertor / Nacht / erwacht*). Также автор прибегает к асиндетону, стилистической фигуре, заключающейся в опущении союзов для усиления и оживления речи (*Hin durch sie stürmt / Eine blitzende Spritzende / Sprühende / Glühende / Funkelnde Lichtschlange brausend / Sausend / Zu Sternen / Am Horizont, und Fernen – / Unermeßlichen, lockenden Sternenfernen –*).

Продолжая сравнение с предыдущими примерами поэзии Э.М. Ремарка, отметим, что в «Скором поезде в ночи» присутствие лирического героя сведено к минимуму, здесь автор в основном описывает его душевное состояние при помощи метафор и аллегорий и лишь ближе к концу начинает говорить с читателем напрямую.

На основе анализа трёх упомянутых выше произведений мы можем проследить, как менялось стихотворное творчество Эриха Марии Ремарка. Ранняя поэзия Ремарка отличается сентиментальностью, эти произведения легко читать, они понятны, как и первые романы творца. Изначально писатель поднимал темы любви, смерти и прощания. Но более позднее его творчество становится тяжелым по своему воздействию на читателя, Ремарк описывает не столько реальные явления, сколько чувства и эмоции своего героя, активно экспериментирует со стихотворной формой и поэтическими приёмами. Читатель видит, как сам автор из влюблённого юноши превращается в серьёзного мужчину, которому пришлось пройти через множество жизненных испытаний.

Список литературы

1. Ремарк Э. М. Стихотворения / Пер. с нем. Р. Чайковского. – Магадан: Кордис, 1999. – 75 с.
2. Im Westen nichts Neues. – URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/316376/> (дата обращения: 10.10.2023).

ORIGINALITY OF POETIC FORM IN E. M. REMARQUE'S LYRICS

Elena V. Narbut
Amina A. Ganeeva
Magadan, Russia

Abstract. The article draws attention to a little-known side of E. M. Remarque's work – his poetic heritage. Some features of his poetics are considered, in particular, lexical repetition and experimentation with meter, stanza, and rhyme.

Key words: poetry, E.M. Remarque, rhyme, poetic meter, stylistics

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Елена Владимировна Нарбут
Валентина Владимировна Михалёва
г. Магадан, Россия

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме реализации индивидуального подхода к обучению в рамках высшего образования. Определяются не только положительные моменты внедрения индивидуальной образовательной траектории в учебный процесс, но и возможные препятствия, которые могут возникнуть у образовательной организации в ходе реализации такой модели.

Ключевые слова: индивидуальный подход, иностранный язык, индивидуальная образовательная траектория

Актуальной задачей образования является индивидуализация обучения, реализация индивидуального подхода к обучающемуся с учетом его индивидуальных особенностей и с целью развития его индивидуальных способностей. Принцип индивидуализации обучения отражен в ст. 2 п. 23 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где говорится об индивидуальном учебном плане, обеспечивающем «освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [1].

В сегодняшних условиях необходимость реализации индивидуального подхода к обучению в рамках высшего образования становится особенно актуальной. Постоянно меняющаяся ситуация на рынке труда требует от выпускников вузов гибкости, умения ориентироваться в большом информационном потоке, быстро встраиваться в командные проекты, создавать

инновационные продукты и активно внедрять их в производство. Обучающиеся должны быть готовы к тому, что за время их пребывания в университете квалификационные требования, предъявляемые к представителям выбранной ими профессии, могут измениться. Кроме того, в период обучения молодые люди могут получить (или изменить имевшиеся ранее) предпочтения относительно потенциального места работы, требующего дополнительной профессиональной квалификации. Образовательная траектория современного человека длится до конца жизни, поскольку меняется не только его профессиональная ситуация, но и интересы, предпочтения, запросы.

Необходимость реализации индивидуального подхода обусловлена также наличием у обучающихся различных когнитивных стилей, влияющих на стратегию обучения. Хорошо известно, что все люди по-разному усваивают учебный материал. Для кого-то важно наличие наглядной опоры, кто-то предпочитает запоминать информацию на слух, а кто-то овладевает материалом посредством активного участия в деятельности. Конечно, людей, предпочитающих какой-то один стиль обучения, крайне мало, однако у каждого конкретного обучающегося преобладающим стилем является все-таки какой-то один [8, с. 123-125].

Под стратегиями обучения понимаются сознательно выбранные и доведенные до автоматизма действия и ментальные процессы, позволяющие оптимизировать решение многообразия задач, связанных процессом изучения иностранных языков. Они могут классифицироваться как по виду навыков (слушание, чтение, говорение и письмо), так и по характеру их функций: метакогнитивные (отвечают за планирование и прогнозирование результативности учебных или коммуникативных действий, позволяют обучаемому контролировать процесс познания, путем планирования и организации, текущего мониторинга и т.д.), когнитивные (стратегии сознательного регулирования процессов восприятия, осмысления, обобщения, сохранения в памяти, создания межязыковых и внутри языковых связей как в процессе изучения нового материала, так и в процессе активации уже

изученного), социальные (стратегии продуктивного взаимодействия с другими обучаемыми, преподавателями носителями языка, включают прояснение социальных ролей и активные действия по закреплению материала, формулировка значимых запросов по разъяснению непонятных элементов учебного материала и т.д.) и аффективные (сознательное регулирование аффективной сферы: эмоций, мотивации, отношений внутри группы изучающих или к стране и носителям изучаемого языка). Выделяются также стратегии изучения новых элементов языковой системы (осознанный отбор учебного материала, его группировка для облегчения запоминания (например, объединение лексического материала по частям речи)); стратегии повторного обращения к материалу (употребление уже изученных единиц и структур); коммуникативные стратегии; компенсаторные стратегии [2, с. 318-319].

Именно сегодня изучение взаимосвязи, возникновения мотивации, языковых и познавательных способностей, стилей, и стратегий обучения и мышления – являются ключевыми константами для построения индивидуальной образовательной траектории.

Отметим, что понятия «мотивация» и «мотивационная сфера» по-разному трактуются в научно-исследовательских работах. Ряд исследователей (В. Г. Леонтьев, В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский, И. В. Имедадзе, В. И. Ковалев, С. Л. Рубештейн, А. К.Маркова, И. А. Зимняя, О. Dornyei) определяют мотивационную сферу как многокомпонентное, многоуровневое, иерархизированное динамическое образование». Рассмотрев данный термин с разных сторон, мы приходим к выводу, что учебную мотивацию целесообразно понимать как динамически изменяющуюся, постоянно нарастающую потребность обучаемого, которая координирует, усиливает, завершает и оценивает когнитивные и двигательные процессы в ходе обучения. И здесь мы согласны с точкой зрения О. А. Артеменко, который отмечает, что только такой динамический подход дает возможность интегрировано учитывать разнообразие мотивационных факторов, которые влияют на поведение

обучающегося в процессе обучения иностранным языкам, и лежит в основе объединения и согласования различных подходов к мотивации [2, с. 317-318].

Думается, что способности, стратегия и мотивация являются устойчивой трихотомией, имеющей ярко выраженные механизмы взаимодействия. В то время как разнообразие когнитивных стилей и стилей обучения, представляют собой более сложную и постоянно меняющуюся психолого-педагогическую категорию.

Исходя из этого, учитывая, в том числе наличие единых образовательных стандартов и, соответственно, единых требований к уровню владения обучающимися языковыми компетенциями по завершению обучения в образовательной организации, очевидной становится необходимость модификация образовательного процесса исходя из индивидуальных способностей и потребностей обучающегося.

Мы понимаем индивидуальную образовательную траекторию (далее - ИОТ) как такой процесс организации учебной деятельности, который включает в себя коллаборацию индивидуального учебного плана обучающегося и педагога. Здесь для нас важен смысл взаимодействия в этом процессе с педагогом, а также личностный потенциал и индивидуальность обучающегося. Все это в совокупности и делает возможным достижение поставленных целей.

По всей видимости, целями интеграции ИОТ в учебный процесс в первую очередь является мотивация обучающегося. А впоследствии, овладение учебной программой в целом и иностранным языком в частности, развитие умений самостоятельной организации деятельности, и как результат, достижение максимально высоких показателей в обучении. И в перспективе, как уже говорилось выше, готовность выпускника к конкретным видам деятельности в интересах работодателя.

Проанализировав уже имеющуюся по данному вопросу литературу, мы можем определить следующие положительные моменты внедрения ИОТ в учебный процесс [3; 4; 7]:

– реализация образовательных целей с учетом способностей, интересов и меняющихся профессиональных потребностей обучающегося, включая возможность получения им дополнительных образовательных услуг и / или дополнительной профессии;

– гибкость в прохождении учебного плана или его части по сравнению с линейной организацией учебного процесса;

– широкую возможность применения инновационных педагогических технологий;

– возможность применения разнообразных форм организации учебного процесса: практикумов, творческих лабораторий, организационно-деятельностных игр, научно-практических конференций, проблемных научных семинаров и др.;

– возможность межпредметной координации, что способствует «выработке у студентов целостности знаний о профессиональном будущем, представлений о профессиональной деятельности»;

– организацию и стимулирование самостоятельной работы обучающихся;

– возможность реализации деятельности обучающихся в малых, переменных по составу группах, что может способствовать их лучшей социализации и стимулировать их к обмену опытом (в том числе и учебным);

– возможность активного внедрения в теоретическое обучение непрерывной практики за счет тесных контактов с работодателями.

И уже сейчас мы видим, что наша система образования откликается на появившиеся вызовы. Российские вузы-победители программы стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030» предусмотрели включение индивидуальных образовательных траекторий в свои программы развития, что подспудно говорит в пользу этой модели (ИОТ).

Тем не менее, следует осознавать возможные препятствия, которые могут возникнуть у образовательной организации в ходе реализации модели ИОТ. Анализ существующей ситуации и систематизация опыта образовательного

процесса, например в МГИМО, позволил нам установить наличие следующих проблем в реализации данной модели:

- необходимости подготовки и реализации большого количества индивидуальных планов и расписания;
- разработки информационной системы управления траекториями, сложности в составлении общего расписания курса, факультета;
- увеличения расходов вуза, дополнительной нагрузки на преподавателей;
- отсутствия в настоящее время достаточного объема материально-технического оснащения и надежной платформы для проведения онлайн-занятий и контроля;
- отсутствия научно обоснованной и проверенной методики индивидуализированного обучения иностранным языкам с учетом характеристик обучающегося и методически подготовленных к данному виду работы педагогов в вузе;
- возможности замены коммуникации (живого общения) цифровыми тестами и вытеснение преподавателя из учебного процесса.

Исходя из наличия перечисленных выше проблем и опираясь на исследованную литературу, видится логичным определить следующие условия, которые, на наш взгляд, должны быть созданы в университете для реализации перехода от традиционной образовательной модели к модели ИОТ. С этой целью необходимо:

- иметь педагогическую, управленческую и техническую готовность к реализации модели ИОТ;
- создать определенные педагогические условия, необходимые для реализации ИОТ (например, возможность межпредметной координации с целью создания у обучающихся целостного представления о будущей профессиональной деятельности);

– разработать и довести до сведения участников ИОТ / ИОМ принципы использования цифровых технологий и технических средств в рамках их образовательного взаимодействия [6, с.65].

Проанализировав специальную литературу и опыт коллег из МГИМО, рассмотрев положительные и отрицательные стороны модели ИОТ, мы пришли к следующему выводу: использование индивидуализации обучения и индивидуальной образовательной траектории обеспечивает повышение мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся, а также обеспечивает развитие умений самостоятельной организации деятельности и стремление к профессиональной самореализации. Все аспекты иноязычного образования вкупе с составляющими образовательной траектории (способности, стратегии и мотивация) являются целостным процессом и способствуют личностному развитию каждого обучающегося и его профессиональное становление в зависимости от индивидуальных целей, ценностей и интересов.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.09.2023).
2. Артеменко О. А. Психологические основы персонификации построения индивидуальной траектории изучения иностранных языков // КПЖ. 2015. № 5-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osnovy-personifikatsii-postroeniya-individualnoy-traektorii-izucheniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 13.10.2023).
3. Бережная И. Ф. Педагогическая технология проектирования индивидуальной образовательной траектории студентов в процессе профессиональной подготовки // Преподаватель XXI век. 2016. № 2-1. С. 44-48.

– URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26134866>. EDN: <https://elibrary.ru/vzxqln> (дата обращения: 19.09.2023).

4. Гриншкун В. В., Заславский А. А. Отечественный и зарубежный опыт организации образовательного процесса на основе построения индивидуальных образовательных траекторий // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2020. – № 1 (51). – С. 8-15.

5. Дорней З., Скехан П. Индивидуальные различия в изучении иностранных языков // Руководство по изучению иностранных языков. – Оксфорд: Блэквелл, 2003. – С. 589-630.

6. Евтеев С. В., Ионова А. М. Индивидуальные образовательные траектории обучения иностранному языку в вузе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 13.10.2023).

7. Комаровская Е. П., Пивоваров В. А. Моделирование индивидуальной образовательной траектории студентов в образовательном процессе вуза // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (287). С. 16-19. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43153686>. EDN: <https://elibrary.ru/wevapf> (дата обращения: 13.10.2023).

8. Сысоев П. В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 121-131. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21114693> (дата обращения: 19.09.2023).

INDIVIDUAL DEVELOPMENT TRAJECTORY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Elena V. Narbut
Valentina V. Mikhaleva
Magadan, Russia

Abstract. The article is devoted to the current problem of implementing an individual approach to learning within higher education. Not only the positive aspects of introducing an individual educational trajectory into the educational process are determined, but also possible obstacles that an educational organization may encounter during the implementation of such a model.

Key words: individual approach, foreign language, individual educational trajectory

РЕЦЕПЦИЯ ТЕЛЕВИЗИОННОГО СЕРИАЛА “THE MENTALIST” В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ КУЛЬТУРАХ

Дарья Станиславовна Павлова
Андрей Евгеньевич Крашенинников
г. Магадан, Россия

Аннотация: данная статья рассматривает положительную и отрицательную рецепцию в отношении популярного телесериала “The Mentalist”. Анализируя мнения зарубежных и отечественных критиков и телезрителей, выявляются преимущества и недостатки сериала. В целом, статья позволяет получить обоснованный обзор сериала “The Mentalist” и сформировать свое собственное мнение о нем.

Ключевые слова: детективный жанр, телевизионный сериал, ремейк, рецепция

Современный мир кинематографа предлагает к просмотру множество детективных сериалов, которые заставляют зрителя держаться в напряжении, решать загадки и раскрывать тайны вместе с героями.

“The Mentalist” — это название, которое знакомо многим любителям телевизионных сериалов. Созданный в 2008 году, он стал одним из самых популярных криминальных детективов в мировом кинематографе, который смог завоевать сердца миллионов зрителей. В каждой серии детектива, в его прологе, зритель может услышать истолкование названия: “Mentalist is someone who uses mental acuity, hypnosis and/or suggestion. It is a master manipulator of thoughts and behaviour”, то есть «Менталист – человек, использующий остроту ума, гипноз и силу внушения. Мастер управлять мыслями и поведением». Иными словами, можно сказать, что это человек, который обладает незаурядными аналитическими способностями.

“The Mentalist” был создан английским сценаристом и режиссером Бруно Хеллером для телеканала CBS, который нанял его для разработки сериала,

чтобы заполнить эфирное время между вечерними шоу [3]. Главный герой сериала, Патрик Джейн, является консультантом Калифорнийского Бюро Расследований (СВІ). Он не только помогает раскрывать преступления, используя свои навыки наблюдения и анализа, но и самостоятельно ищет убийцу своей семьи – Кровавого Джона. Ранее, когда Патрик Джейн работал «экстрасенсом» и «ясновидящим», в выступлении на телевидении он описал психологический портрет серийного убийцы Кровавого Джона: «Ущемлённый с детства, жалкий и одинокий». Возмущённый такой «ложью» Кровавый Джон убил жену и дочь Патрика [2].

Методы расследования, используемые консультантом полиции, уникальны и нестандартны, что делает сериал особенно привлекательным для зрителя. Казалось бы, это настоящий хит для отечественных и зарубежных культур, но как именно этот сериал был воспринят в разных странах? Какие отличия можно наблюдать между зарубежным детективом и российским ремейком?

В зарубежных странах “The Mentalist” завоевал зрительское признание, став одним из самых популярных сериалов. Показанный на телеэкранах США, Великобритании, Канады, Австралии и других, детектив получил высокие оценки критиков и зрителей. Однако в некоторых странах сериал не получил широкой известности из-за сложности перевода юмористических отсылок и игры слов. Во многих рецензиях критиков была выделена работа Саймона Бейкера, сыгравшего главную роль Патрика Джейна.

Известный кинокритик Уильям Томас (William Thomas) в журнале “Empire” пишет: «В то время как последнее, что нужно миру, — это еще одна криминальная драма процедурного характера, сериал Бруно Хеллера взлетел по рейтингам и на то есть веские причины. Благодаря звездному исполнению Саймоном Бейкером роли Патрика Джейна, умеющего читать мысли в стиле Маккенны, "Преступление недели" становится почти второстепенным по сравнению с наблюдением за тем, как Джейн скручивает подозреваемых в узлы, используя любую возможность, пока полиция смотрит на это с

недоумением. Вряд ли это тяжелый материал, но, несмотря на это, бесконечно интересный» [6]. А Алессандра Стэнли (Alessandra Stanley), критик “New York Times”, также восхищается игрой Саймона Бейкера: «В роли Патрика мистер Бейкер воплощает в себе обаяние и беззаботность. Он проникает в дома людей и выпытывает их секреты с легкостью и самоуверенностью мошенника. Мистер Бейкер делает "Менталиста" легким для глаз и мозга» [4]. Дороти Рабиновиц (Dorothy Rabinowitz) в газете “Wall Street Journal” описывает менталиста так: «Его полупсихический герой достаточно интригующий и уверенный в себе, чтобы очаровать зрителей».

Исходя даже из трех этих критических рецензий, можно говорить о том, что зарубежному зрителю особенно понравилось звездное исполнение Саймоном Бейкером своего героя. Его персонаж, Патрик Джейн, действительно обладает невероятным обаянием и беззаботностью, чье «настроение» с легкостью передал актер.

В отечественной культуре “The Mentalist” также получил признание зрителей и высокие оценки критиков. Российская публика оценила не только качество сценария и игру актеров, но и интересные методы расследования преступлений и красивые пейзажи Калифорнии, где происходили съемки сериала. Кроме того, многие зрители отметили оригинальную сюжетную линию, которая постепенно раскрывает тайну главного героя. Андрей Зверев так описал “The Mentalist”: «"Менталист" – это тот редкий случай, когда сериал не только не разочаровывает, но и даже превосходит ожидания. Каждая серия – это новое увлекательное расследование, которое не дает зрителю уснуть. Главный герой Патрик Джейн – это человек, который восхищает своим интеллектом и острым умом. Сценарий шоу – это настоящее произведение искусства, которое не оставит равнодушным никого». А Александр Карпов назвал его чуть ли не самым успешным детективным сериалом в истории телевидения: «"Менталист" – это один из лучших сериалов, который когда-либо был создан. Все персонажи шоу очень хорошо проработаны, а сценарий написан на высоком уровне. Главный герой Патрик Джейн – это человек,

который заставляет зрителя почувствовать себя умнее и более интеллектуальным. Шоу никогда не оставляет равнодушным, и его популярность в России объясняется высоким качеством сценария и актерской игры». В оценках отечественного критика можно заметить, что он восхищается как таланту Патрика Джейна, в лице Саймона Бейкера, удержать внимание зрителя и мастерски вжиться в роль, так и превосходной игре других актеров, а также уникальному сюжету, который заставляет зрителя просматривать сериал на одном дыхании и вместе с главными героями делать догадки и раскрывать запутанные дела.

Однако, несмотря на популярность и признание зрителей, “The Mentalist” также стал объектом отрицательной критики, как со стороны зарубежных, так и отечественных любителей телесериалов. В ней указывается на некоторую предсказуемость и повторяемость сюжетных линий, а также на несколько утратившую свежесть концепцию сериала.

И если мы будем говорить о негативной рецепции, то достаточно будет упомянуть, что мнения топовых критиков и обычных телезрителей здесь расходится: первые восхищаются сериалом, лишь завуалированно и невзначай упоминая о каких-то пороках сериала. Что же касается вторых, их воззрения куда более поверхностные и придирчивые: кто-то, являясь «фанатом», говорит о разрыве сериала на отдельные эпизоды, что свидетельствует об отсутствии однородной сюжетной линии, как в обзоре, размещённом на одном из популярных киносайтов [5]: «Кратко изучив некоторые из недавних обзоров Mentalist, я вижу, что прошло много времени с тех пор, как кто-то опубликовал какие-либо серьезные (или даже последовательные) комментарии о шоу. Оценка "5/10" не совсем отражает мои чувства к этому шоу; на самом деле, я фанат - или, по крайней мере, пытаюсь быть, и именно поэтому я нахожу это шоу таким разочаровывающим. Большинство серий такого типа (безвкусные, предсказуемые, основные сетевые полицейские процедуры) просто плохие и могут быть проигнорированы. Из каждого сезона "Менталиста" по крайней

мере 19 из 23 эпизодов попадают в эту категорию. Проблема в том, что эпизоды 1, 23 и обычно один или два эпизода в середине сезона очень хороши. Причина этого проста: это единственные эпизоды, которые имеют дело с основным повествованием шоу, сюжетной линией о Кровавом Джоне. Другие "заполняющие" эпизоды - это либо одноразовые эпизоды, которые не имеют ничего общего с каким-либо непрерывным повествованием, либо направлены на развитие второстепенных персонажей шоу. Структура случайных эпизодов просто разыгрывается. Люди хотят увлекательной, непрерывной истории.», кто-то жалуется на отсутствие юмора и бессмысленную систему, по которой вычисляют убийцу, как например, отзыв взятый с «Кинопоиска»: «Как же так? Знаете возмутило то, что нет ни одного не то, что отрицательного, а даже нейтрального отзыва. Пожалуй, начну с хорошего. Идея сериала просто отличная. Когда прочитала описание ожидала чего-то грандиозного. Безусловно актеры и их игра тоже хорошая. Но, первая вещь, которая меня возмутила - это отсутствие юмора в сериале. Может быть, где-то и есть проблески или намеки, но этого недостаточно для сериала подобного жанра. Плюс к этому весь сериал пропитан какой-то трагедией и драмой, его совсем не "легко" смотреть. Второе, что мне не понравилось так это то, что в сериале есть бессмысленная система, по которой можно вычислить убийцу. Ну и третий минус, так это то, что их СВІ не раскрыло ни одного дела самостоятельно».

Посмотрев на негативные отзывы, даже здесь мы видим отблески восхищения, положительной оценки, которые невозможно не заметить. А это означает лишь одно: сериал пришелся по душе многим: и известным критикам и простым телезрителям, конечно, всем не угодить, но большинству нравится этот сериал, они «заглатывают» его с первого и до последнего эпизода.

Таким образом, рецепция телевизионного сериала “The Mentalist” в зарубежной и отечественной культурах однозначно имеет положительное

направление. Сериал заслуженно завоевал любовь зрителей и получил высокие оценки критиков со всего мира.

“The Mentalist” настолько пришелся по душе отечественному зрителю (можно даже сказать, очаровал его), что было принято решение снять российский ремейк, взяв за основу американскую версию детектива. Такая адаптация была создана режиссером Алексеем Мурадовым, премьера которой состоялась в 2018 году под названием «Тот, кто читает мысли». Главную роль в сериале-ремейке исполнил израильский актёр Ехезкель Лазаров [1].

По задумке, режиссер не должен был сильно отклоняться от оригинального сюжета, лишь добавить изюминку и адаптировать телесериал под отечественного зрителя. В реальности: плохо подобранный актерский состав, который смог привлечь лишь малую часть зрительской публики из-за несхожести характеров персонажей с оригиналом, а также нерасторопность их игры, которая не только не цепляет зрителя, но и утомляет его. Что касается атмосферы самого детектива и его декораций, дела обстоят не лучше: душливая обстановка и дешевые «периакты» не смогут очаровать никого. Как итог, телесериал «Тот, кто читает мысли» похож на бледную копию красивой картины “The Mentalist”.

Американский телевизионный сериал “The Mentalist”, созданный 15 лет назад и завершившийся в 2015 году, до сих пор имеет массовый спрос как среди отечественного, так и среди зарубежного зрителя. Он стал одним из успешных детективных сериалов в истории телевидения, а положительная рецепция отечественной и зарубежной культур лишь подтверждает этот факт.

Список литературы

1. Менталист (телесериал, 2018). – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Менталист_\(телесериал,_2018\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Менталист_(телесериал,_2018)) (дата обращения: 15.09.2023).

2. Менталист. – URL: <https://mentalist.fandom.com/ru/wiki/Менталист>
3. Суходольский Д. «Менталист»: описание, трейлеры, содержание. – URL: <https://www.nur.kz/leisure/movies/1829276-mentalist-opisanie-trejclery-soderzanie/> (дата обращения: 15.09.2023).
4. A. Stanley. A Detective Sharpens His Eye and Charm. – URL: <https://www.nytimes.com/2008/09/23/arts/television/23ment.html> (дата обращения: 15.09.2023).
5. The Mentalist (2008–2015). User Reviews (395). – URL: <https://m.imdb.com/title/tt1196946/reviews> (дата обращения: 15.09.2023).
6. W. Thomas. Mentalist: Season 1, The Review. – URL: <https://www.empireonline.com/tv/reviews/mentalist-season-1-review/> (дата обращения: 15.09.2023).

RECEPTION OF THE TV SERIES “THE MENTALIST” IN DOMESTIC AND FOREIGN CULTURES

Daria S. Pavlova

Andrey E. Krashenninikov

Magadan, Russia

Abstract. This article examines the positive and negative reception of the popular television series “The Mentalist”. The advantages and disadvantages of the series are revealed while analyzing the opinions of foreign and domestic critics and television viewers. Overall, the article allows you to get an informed review of the series “The Mentalist” and form your own opinion about it.

Key words: detective genre, television series, remake, reception

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ ЮВЕЛИНОЙ СФЕРЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Александра Владимировна Петрова

г. Москва, Россия

Аннотация. Данная статья рассматривает ряд проблем, которые встают перед переводчиком, работающим с текстом ювелирной тематики. Рассматриваются такие аспекты как отсутствие эквивалента, наличие терминологических синонимов, а также случаи ошибочного употребления терминов при переводе.

Ключевые слова: термин, перевод, ювелирная терминология, синонимия

Термины ювелирной сферы с переводческой точки зрения не могут не представлять интерес, а их перевод не может не вызывать определенную сложность. Это происходит, так как подобные термины не только находятся на стыке нескольких профессиональных направлений, таких как добыча камней, их обработка на горно-обогачительных фабриках, огранка, закрепка в ювелирном украшении, но и могут встречаться в текстах различной стилистической направленности. Таким образом, они присутствуют в рекламном тексте (на сайте или в брошюре организации), в официально-деловом тексте (сертификаты к камням), в техническом тексте (инструкции по обработке и огранке камней). Помимо вышеупомянутых случаев, ювелирные термины могут быть и в аудиовизуальном переводе (в фильмах или сериалах), а также в публицистическом стиле (статьи в журналах) и даже в компьютерных играх. Из всего перечисленного можно сделать вывод, что, хотя на первый взгляд ювелирные термины кажутся очень редким, специфическим и узкопрофессиональным явлением, в действительности они встречаются чаще, чем мы думаем, что обуславливает актуальность исследования данной темы.

Изучением терминов занимались многие ученые-лингвисты, которые по-своему определяли основные критерии, предъявляемые к единицам этого рода.

Например, Реформатский А. А. выделяет среди этих критериев однозначность [8, с. 61], а Тюленев С. В. утверждает, что термин «включаются в системные отношения с другими терминами и стремятся к однозначности (моносемичности) в данной области знания или деятельности» [11, с. 224-225]. Характеризуя суть термина, Нелюбин Л. Л. подчеркивает, что термин – это «слово или словосочетание специального языка, создаваемое для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [3, с. 224]. По его мнению, термин всегда будет выделяться в качестве единицы перевода и требовать особого переводческого решения. Переводческие решения в данном случае сводятся к ограниченному кругу алгоритмов переводческой деятельности, которые неоднократно становились предметом исследований. К самым частотным переводческим трансформациям, применяемым к терминам, относится подбор эквивалента, калькирование, транскрипция, транслитерация.

Ранее рассмотрению с лингвистической точки зрения подвергались такие аспекты ювелирного дела как анатомия ювелирного кольца [6, с. 223-230], типы жемчуга [6, с. 233-239], форма и огранка бриллиантов [7, с. 161-165]. В каждом отдельном случае были выявлены проблемы, с которыми сталкивается переводчик. Во-первых, некоторые термины, представленные в англоязычной литературе, не представлены вовсе в материалах на русском языке и, соответственно, не имеют устоявшегося варианта перевода. К данной категории можно отнести некоторые виды жемчуга, представленные в справочнике геммологической ассоциации CIBJO Pearl Book – например, Lagniappe cultured pearl, bonus cultured pearl, Coin Pearls, Fireball pearls, Scottish pearls. Во-вторых, некоторые названия используются в русском языке с ошибкой. Например, применение термина «ориенталь» к форме жемчуга [5, с. 100], когда жемчуг ориенталь определяется CIBJO как морской жемчуг, добываемый в Азии и на Дальнем Востоке («“Oriental Pearl” is the name traditionally used for saltwater natural pearls from the Orient, broadly including Asia and the Far-East») [1]. Также ошибочно называть неперламутровый вид жемчуга Мело по названию

моллюска Мело Мело («melo melo is a marine gastropod») [3, с. 224] – ошибка, которая встречается на подавляющем количестве сайтов, посвященных жемчугу [4]. Помимо ошибочного использования терминов, переводчик сталкивается с наличием терминологической синонимии, что особенно ощущается при работе с терминами, обозначающими анатомию ювелирного камня. Например, в научной, образовательной и профессиональной литературе по камням существует три варианта написания термина «culet» на русском языке: Калета/ Колета/ Калетта. При этом вариант «калетта» дополняется вариантом «шип» в Национальном стандарте Российской Федерации ГОСТ Р 52913-2008 [5]. Похожим образом ситуация обстоит со следующими единицами: Нижние грани рундиста/Парные клинья низа/клинья павильона; Грани павильона/ основная грань низа/ грани павильона; Верхние грани рундиста/парные клинья верха /нижние клинья коронки. Терминологическая синонимия присуща не только терминам на русском языке, однако на английском языке синонимы в редких случаях являются графическими вариантами одной единицы – напротив, как правило, это два лексически разных термина, которые применяются для обозначения одного понятия.

Вышеупомянутые факторы во многом усложняют работу переводчика, так как он вынужден выбирать между рядом похожих вариантов, многие из которых могут оказаться либо неактуальными, либо неиспользуемыми, либо вовсе ошибочными. Разумеется, первым шагом в работе с термином было бы проверить его значение в специализированном словаре в попытках подобрать эквивалент. Однако вышеупомянутые аспекты (а именно форма жемчуга и ювелирного камня, типы жемчуга, анатомия ювелирного кольца, анатомия ювелирного камня) имеют детальное описание в англо-английских толковых словарях и справочниках, но не находят такого же отражения в русскоязычной литературе. Словарь П. Дж. Рида является настольной книгой переводчика, который работает с текстами на ювелирную тематику, однако этот словарь 1986 года публикации, что ставит под вопрос актуальность предложенных вариантов. Часто переводчики прибегают к прямому иностранному

вкраплению, т.е. заимствованию единицы на иностранном языке без перевода [1, с. 144], в сочетании с калькированием или транскрипцией/транслитерацией – это приводит к таким вариантам «жемчуг Віва» или «жемчуг мело (Melo)». При работе с подобными терминами также полезно обращаться к электронным средствам подсчета статистики употребления той или иной единицы, таким как Google statistics – этот подход не поможет перевести единицу, но поможет оценить, какой вариант предпочтителен.

Несомненно, проблема перевода терминов в специальном тексте является фокусом многих исследований так же, как и стремление к созданию упорядоченных терминосистем. Это необходимо не только для отраслевых специалистов, но и для переводчиков. Частой практикой для письменного переводчика также является общение со специалистами сферы с целью оценки адекватности выбранных единиц, однако невозможно переоценить то, насколько сфера ювелирной терминологии требует упорядочивания с лингвистической точки зрения.

Список литературы

1. Листрова-Правда Ю. Т. Отбор и употребление иноязычных вкраплений в русской литературной речи XIX века. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1986. – 142 с.

7. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 52913-2008. – URL: <https://files.stroyinf.ru/Data2/1/4293834/4293834220.pdf> (дата обращения 08.10.2023).

8. Нелюбин Л. Л., Хухуни Г. Т. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней). – М.: Флинта: МПСИ, 2006. – 415 с.

9. Петрова А. В. Форма и огранка бриллиантов: проблема передачи //Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 19-20 мая 2023 г., [Электронный ресурс]. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2023. – 363 с. – 1 CD-ROM.

10. Петрова И. Н., Денисова С. А., Багрикова С. В. Особенности идентификационной экспертизы жемчуга // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2008. № 1 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-identifikatsionnoy-ekspertizy-zhemchuga> (дата обращения 08.10.2023).

11. Петрова А. В. Особенности передачи лексических единиц сферы ювелирного производства: типы жемчуга // Актуальные проблемы коммуникации. Язык и перевод: материалы II международной научно-практической конференции, Москва, 20-22 апреля 2022 года. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 233-239.

12. Петрова А. В. Терминологические дублеты, варианты и синонимы в сопоставительном аспекте на материале ювелирной терминологии английского и русского языка // Язык. Культура. Перевод: Сборник материалов V Международной научной конференции, Магадан, 14 октября 2022 года. – Красноярск: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-инновационный центр", 2023. – С. 223-230.

13. Реформатский А. А. Введение в языковедение. – М.: АспектПресс, 1996. – 536 С.

14. Справочник CIBJO GUIDE FOR CLASSIFYING NATURAL PEARLS AND CULTURED PEARLS. – URL: <https://www.cibjo.org/wp-content/uploads/2022/08/CIBJO-Guide-for-Classifying-Natural-Pearls-and-Cultured-Pearls.pdf> дата обращения 08.10.2023).

15. Справочник CIBJO The Pearl Book. – URL: <https://www.cibjo.org/wp-content/uploads/2022/08/CIBJO-Pearl-Blue-Book-2020-04-01.pdf> (дата обращения 08.10.2023).

16. Тюленев С. В. Теория перевода. – М.: Гардарики, 2004. – 336 с.

17. Ювелирный магазин Ювелир Голд. – URL: <https://j-gold.ru/info/redkie-i-udivitelnye-fakty/zhemchug-melo-melo/> (дата обращения 08.10.2023).

TERMINOLOGY OF THE JEWELRY INDUSTRY: OVERCOMING OBSTACLES TO TRANSLATION

Alexandra V. Petrova

Moscow, Russia

Abstract. This article is devoted to the problems that a translator might face while working with texts on jewelry making and gemstones. The article focuses on such issues as the lack of equivalent, presence of terminological synonyms and incorrect usage of terms.

Key words: jewelry making, gemstones, terminology, translation, synonyms

СТИХОТВОРЕНИЕ А. ТАСТЮ «LES FEUILLES DE SAULE»: ПОДВОДКА К ПЕРЕВОДУ В АСПЕКТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОЭТИКИ

Виталий Иванович Пинковский

г. Магадан, Россия

Аннотация. Автор рассматривает стихотворение А. Тастю с позиций исторической поэтики. Такой подход позволяет определить модальность текста. Автор полагает, что именно учёт модальности является в этом произведении главным фактором успешности перевода.

Ключевые слова: А. Тастю, доминанта текста, перевод, историческая поэтика, модальность произведения

Цель настоящей статьи заключается в иллюстрации одного из принципов переводоведения – верно определять в переводимом тексте доминанту и как можно более точно воссоздавать её в переводе, пользуясь средствами принимающего языка. Непростую, но интересную задачу ставит в заявленном аспекте стихотворение французской поэтессы романтической эпохи Амабль Тастю (Amable Tastu, 1798-1885) «Листья ивы» (Les feuilles de saule). Приведём текст полностью.

L'air était pur ; un dernier jour d'automne,
En nous quittant arrachait la couronne
Au front des bois ;
Et je voyais, d'une marche suivie,
Fuir le soleil, la saison et ma vie,
Tout à la fois.

Près d'un vieux tronc, appuyée en silence,
Je repoussais l'importune présence
Des jours mauvais ;

Sur l'onde froide, ou l'herbe encor fleurie,
Tombait sans bruit quelque feuille flétrie,
Et je rêvais ! ...

Au saule antique incliné sur ma tête,
Ma main enlève, indolente et distraite,
Un vert rameau ;
Puis j'effeuillai sa dépouille légère,
Suivant des yeux sa course passagère
Sur le ruisseau.

De mes ennuis jeu bizarre et futile !
J'interrogeais chaque débris fragile
Sur l'avenir ;
Voyons, disais-je à la feuille entraînée,
Ce qu'à ton sort ma fortune enchaînée
Va devenir ?

Un seul instant je l'avais vue à peine,
Comme un esquif que la vague promène,
Voguer en paix :
Soudain le flot la rejette au rivage ;
Ce léger choc décida son naufrage ...
Je l'attendais ! ...

Je fie à l'onde une feuille nouvelle,
Cherchant le sort que pour mon luth fidèle
J'osai prévoir ;
Mais vainement j'espérais un miracle,
Un vent rapide emporta mon oracle,

Et mon espoir.

Sur cette rive où ma fortune expire,
Où mon talent sur l'aile du Zéphyre,
S'est envolé,
Vais-je exposer sur l'élément perfide
Un vœu plus cher ? ... Non, non, ma main timide
A reculé.

Mon faible cœur, en blâmant sa faiblesse,
Ne put bannir une sombre tristesse,
Un vague effroi :
Un cœur malade est crédule aux présages ;
Ils amassaient de menaçans nuages
Autour de moi.

Le vert rameau de mes mains glisse à terre :
Je m'éloignai pensive et solitaire,
Non sans effort :
Et dans la nuit mes songes fantastiques,
Autour du saule aux feuilles prophétiques
Erraient encor ! [2]

Стихотворение не содержит лингвистических трудностей: лексика текста общеупотребительна, грамматика не представлена какими-нибудь сложными, малоупотребительными, архаичными формами, в образовании которых могут ошибаться даже носители языка (так, например, из многочисленных временных форм французского глагола здесь преобладают две, распространённые и в устной, и в письменной речи, – настоящее (présent) и прошедшее несовершенного вида (imparfait) изъявительного наклонения (indicatif);

единственное использование простого прошедшего времени (*passé simple*), формы сугубо письменной, никакой сложности в текст не привносит).

Затруднения, связанные с пониманием и переводом этого стихотворения, скрываются в поэтологической области, причём относятся не к ведению общей поэтики (тропы здесь не отличаются разнообразием, преобладают эпитеты и наличествуют две стёртые метафоры – «уходит жизнь» и «сны блуждают»), а к исторической, которая, как известно, занимается категорией жанра и функционированием средств выразительности в конкретных художественных системах разных эпох.

Амабль Тастю начинала свой поэтический путь во времена романтизма. Её стихотворение написано в очень распространённом у романтиков жанре элегии, который, правда, был популярен и у сентименталистов, но по ряду признаков произведение поэтессы – именно романтическая элегия. Во-первых, лирическая героиня демонстрирует процесс создания некоей «второй действительности», указывая на то, что она уходит от не удовлетворяющей её реальности в мир мечтаний («*je rêvais !..*» (я мечтала/грезила)), и напоминая о характерном для романтизма *двоемирии* – оппозиции нафантазированного идеального мира и несовершенной жизни «как она есть».

Во-вторых, в элегии использован знаменитый образ листка, оторванного от ветки и несомого по воле стихии, символизирующей судьбу, к последнему пределу. Из стихотворения Антуана Арно «Листок» («*La feuille*», 1815 г. [1]) этот образ распространился по всей европейской поэзии (только на русском языке существует несколько переводов, в том числе – В. А. Жуковского, Д. В. Давыдова, А. С. Пушкина). Важно отметить, что количество переводов говорит в данном случае не о соперничестве переводчиков в переложении на родной язык трудного текста, а просто об органичности темы неприкаянного листка для романтического мировосприятия вне зависимости от национальной принадлежности литературы. Используемый А. Тастю образ может быть назван «общим местом» образно-мотивного арсенала романтической поэзии.

Таким образом, почти по всем внешним, наиболее легко замечаемым чертам стихотворение французской поэтессы может показаться шаблонным, проходным произведением романтической эпохи. Существующие на русском языке немногочисленные переводы элегии Тастю, о которых говорить здесь мы не будем, именно таким – совершенно неоригинальным – этот текст и предоставляют вниманию отечественного читателя: в последний день осени лирическая героиня погружается в мечтания; пытается узнать своё будущее по листьям ивы, которые бросает в ручей; затем, не получив желанного результата, удаляется в задумчивости, продолжая мечтать. Между тем своеобразие стихотворения заключается в модальности, которая пропитывает текст и делает необычными клишированные образы и мотивы.

В первой строфе героиня наблюдает, как «одновременно» (*tout à la fois*) уходят, исчезают солнце, осень и её жизнь. Это переплетение традиционных элегических мотивов – закат солнца, осеннее умирание природы, закат/увядание человеческой жизни «освежается» тем, что последний мотив здесь алогичен: находясь в перечислительном ряду с явлениями, которые можно буквально наблюдать как уходящие и завершающие свой уход сегодня (сейчас сядет солнце, после чего завершится последний день осени), исчезновение жизни, вопреки объявленной одновременности всех процессов, не завершится сегодня, потому что в последующих строфах героиня продолжает существовать.

Во второй строфе мы видим героиню погружённой в мечтания:

Près d'un vieux tronc, appuyée en silence,
Je repoussais l'importune présence
Des jours mauvais ;
Sur l'onde froide, ou l'herbe encor fleurie,
Tombait sans bruit quelque feuille flétrie,
Et je rêvais ! ...

(Опершись в тишине на старый ствол, я отклоняла/отвергала... нежелательное присутствие плохих дней; на холодную волну или на всё ещё цветущую траву беззвучно падал какой-нибудь увядший лист, а я мечтала!..)

Трудно сделать однозначное заключение о характере этих мечтаний. Если жизнь почти завершена, то речь вероятнее всего может идти о воспоминаниях, ведь отбирать какие-то дни можно лишь из наличного, уже состоявшегося. В этом случае перевод глагола *repousser* (отвергать, отклонять, отбрасывать, отталкивать...) не может быть буквальным, ведь героиня, как мы понимаем, создаёт идеальный мир прошедшей жизни в своём воображении, что называется, задним числом, то есть она просто избегает плохих воспоминаний, не желает видеть «плохие дни», не замечает их. В таком примерно ключе и надо, видимо, переводить: «я не вспоминаю о плохих днях...».

Далее автор обыгрывает мотив листка. Как А. Тастю это делает? Популярный мотив обычно переживает несколько стадий своего существования: сначала его используют буквально, затем пользователи несколько развивают мотив, придавая ему черты своей индивидуальной манеры (так сделал в своём «Листке» М Ю Лермонтов, оставаясь в целом в тематических границах «Листка» А. Арно, но развивая *свою* тему одиночества и неприкаянности). Наконец, образ или мотив становятся настолько избитыми, что не стесняются их использовать разве что графоманы, а если эстетическая дискредитация образа совпадает с изживанием породившей его художественной системы, то такой образ или мотив становятся нередко средством её пародирования.

А. Тастю также переосмысливает образ листка и связанные с ним мотивы. Героиня рассеянным небрежным движением срывает ветку ивы, вообразив, что участь листьев таинственным образом связана с её личной судьбой и судьбой её музы. Листок за листком, брошенные в поток, становятся предсказателями судьбы – с заранее известным результатом, обусловленным как литературной традицией (листок гоним и несчастен), так и физическими условиями гадания:

один листок терпит «крушение» (naufrage) в ручье, выброшенный волной на берег, другой унесён ветром:

...vainement j'espérais un miracle,
Un vent rapide emporta mon oracle,
Et mon espoir.

(...напрасно я надеялась на чудо: быстрый ветер унёс моего оракула и мою надежду).

Героиня восклицает: «Я ожидала этого!» Очередное своё алогичное занятие она называет «игрой причудливой и пустой» (jeu bizarre et futile). Ключевое слово названо – игра. Игра расхожими образами и мотивами, игра связанными с ними значениями. В игровой элегии всё не всерьёз: только-только появляется мотив исчезновения жизни, как он снимается упоминанием о явном продолжении жизни; ретроспективное создание идеального мира обесмысливается невозможностью вернуться в прошлое; таинственность гадания убирается очевидностью ответа. Причудливость (хочется сказать: капризность) авторской фантазии не только лишает элегию Тастю характерной для этого жанра печальности, но прямо превращает текст едва ли не в легкомысленную шутку.

У этой шутки есть психологическая подоплёка, антитетичная внешней игровой лёгкости, героиня признаётся: «Mon faible cœur, en blâmant sa faiblesse, ne put bannir une sombre tristesse» («Моё слабое сердце, сетуя на своё бессилие, не смогло изгнать мрачную печаль»). Это некая замена реальности игрой, аналогичная созданию идеального мира романтическим воображением, позволяющая отвлечься от жизненных горестей, и определяет модальность текста, без учёта которой невозможен удачный перевод элегии мадам Тастю на русский язык.

Список литературы

1. Arnault A.-V. La feuille. – URL: http://az.lib.ru/a/arno_a/text_1815_la_feuille.shtml (дата обращения 18.09.2023).
2. Tastu A. Les feuilles de saule // Poésies, par Mme Amable Tastu. – P.: A. Dupont, 1827. – P. 135-138.

A. TASTU'S POEM "LES FEUILLES DE SAULE": AN INTRODUCTION TO TRANSLATION IN THE ASPECT OF HISTORICAL POETICS

Vitaly I. Pinkovsky

Magadan, Russia

Abstract. The author examines the poem by A. Tastu from the standpoint of historical poetics. This approach allows to determine the modality of the text. The author believes that it is the consideration of modality that is the main factor in the success of translation in this work.

Keywords: A. Testu, text's dominant, translation, historical poetics, modality of the work

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА В СВЕРХКОРОТКИХ РАССКАЗАХ СИНЪИТИ ХОСИ

Виктория Владимировна Полещук

г. Магадан, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу фразеологических единиц с соматическим компонентом в японском языке, их перевода на русский язык на материале рассказов японского писателя Синъити Хоси.

Ключевые слова: фразеологизм, фразеологическая единица, соматизм, Синъити Хоси

Изучение фразеологических единиц с соматическими компонентами в разных языках составляет широкий ряд исследований. В большинстве работ авторы описывают структурно-семантическую характеристику соматизмов, сравнительно-сопоставительный анализ соматических фразеологических единиц, а также национальное своеобразие системы фразеологических оборотов антропоцентрической направленности.

В широком смысле под соматической фразеологической единицей понимают фразеологизм, стержневым или свободным компонентом которого является слово, обозначающее либо внешние физические признаки организма (голова, рука, нога и т. д.), либо внутренние (элементы сердечно-сосудистой, нервной и других систем) [3]. В узком смысле под соматизмом, соматическим фразеологизмом или фразеологизмом с соматическим компонентом понимается вид идиом, отсылающих к жестике, мимике и психосоматике человеческого тела, образность которых восходит к типическим общечеловеческим и культурно обусловленным реакциям [2]. Также стоит отметить, что определение «соматизма» трактуют двояко: в одних работах под ним понимается «компонент фразеологической единицы, обозначающий части тела

человека и животных» или «номинации элементов строения тела человека (рука, нога, сердце, кровь и т. д.)»; в других – «как отдельный вид фразеологических единиц» или «такие фразеологические обороты, имеющие в составе слова, обозначающие как части тела организма, так и названия внутренних органов и систем (сердце, мозг и др.)».

Японская фразеология представлена большим разнообразием соматизмов, и соматический компонент входит в состав множества фразеологизмов японского языка. Наиболее распространенными компонентами являются 頭, 顔, 耳, 眉, 目・眼, 口, 鼻, 齒, 舌, のど, あご, 首, 肩, 腕, 指, 手, 胸, 腹, へそ, 背, 腰, 尻, 足 и другие. В японском онлайн-словаре Weblio в разделе фразеологии (慣用句) соматических компонентов (身体) насчитывается более пятидесяти, и в каждом из них приводится определенный набор фразеологизмов, которые встречаются в японском языке. Например, соматизм «голова» (頭, *атама*) образует 55 фразеологических единиц, соматизм «глаз» (目, *ме*) – 198, соматизм «живот» (腹, *хара*) – 51, соматизм «рука» (手, *те*) – 147, соматизм «зуб» (齒, *ха*) – 15 фразеологических единиц (ФЕ), и т. д..

Произведения японского писателя-фантаста, основателя жанра «сверхкороткой фантастической прозы» Синъити Хоси характеризуются простотой изложения, не сложными текстами с минимальным количеством иероглифических знаков, за счет чего язык написания кажется легким, не отягощающим восприятие. Автор написал более тысячи рассказов на современном японском языке, и только немногим более трех десятков из них были переведены на русский язык. С первыми произведениями Синъити Хоси советского читателя познакомил талантливый переводчик Зей Рахим, на его счету порядка трети всех переведенных на русский язык рассказов автора, издаваемых в сборниках начиная с 1966 года: «Когда придет весна», «Премия» (1966), «Кризис», «Мужчина в космосе», «Надежда», «Табак» (1967), «Корабль сокровищ», «Полное взаимопонимание», «Рационалист» (1969), «Цирк в космосе» (1973). Также переводами одного или нескольких рассказов

занимались Л. Ермакова («Убеждение», 1973), В. Скальник («Далеко идущие планы», «Затоваривание», «Новый президент фирмы», 1980; «Эй, выходи!», 2004), Н. Борщевский («Сейф высшего качества», 1982), Л. Барсукова («Убийца», 1986), А. Лабанова («Очарованная лисой», «Тоскливая работа», 1992), Д. В. Коваленин («Способ выжить в сегодняшнем мире» 2004), Л. Жилина («Всезнающий благодетель», «Кольца любви», «Секретарь на плече», «Чудодейственное средство», 2005), А. С. Никонова («Глазные капли», 2010), Е. Скрыга («Бокко-тян», «Ключ к сердцу», «Ключ», «Последний житель Земли», «Слон, который носил одежду», 2015-2016), И. Сиренко («Стул», 2020). Рассмотрим встретившиеся в этих рассказах соматические фразеологизмы и их перевод на русский язык.

В исследуемых произведениях находим одну ФЕ с соматизмом «*хара*» – «*хара-га тацу*» (腹が立つ, букв. «живот стоит», в значении «сердиться»), упомянутую в трех рассказах.

В рассказе Синъити Хоси «船宝» («Корабль сокровищ») один мужчина пожелал бессмертие и молодость у бога счастья, но тот предложил пожелавшему загадать что-то другое: エヌ氏は腹をたて、意地になって主張した。 «Господин Эн *разозлился* и упрямо стоял на своем!»

В рассказе «タバコ» («Табак») муж сердится из-за отсутствия сигарет, и срывает злость на своей жене из-за ее непонимания: ケイ氏は少し腹をたて、少し混乱して口をつぐんだ。 «Господин Кэй *рассердился* и немного испугался». Во второй части предложения есть еще один соматизм «*кути-о цугуму*» (口を噤む, в знач. «держат рот на замке; хранить молчание; ничего не говорить, перестать разговаривать, замолкнуть, умолкнуть; промолчать; помалкивать») поэтому описание состояния мужа будет следующим: «Господин Кей немного рассердился, немного смутился и *замолк*».

В рассказе «椅子» («Стул») главный герой пришел навестить друга и спросить о возврате долга: «— Вот как, — ответил он, продолжая улыбаться как и прежде. Это окончательно *вывело меня из себя*». Подобранный в переводе русский фразеологизм соответствует японскому соматизму и передает состояние злости главного героя.

Соматические фразеологизмы с компонентом «*атама*» в рассказах автора представлены более широко: «頭を使う», «頭を下げる», «頭がおかしい», «頭がさえる», «頭がぼんやりする».

В рассказе «お-いでてこ-い» («Эй, выходи») повествуется: 穴は都会の住民たちに安心感を与えた。次々と生産することばかりに熱心で、後始末に頭を使うのはだれもがいやがっていたのだ。《Пещера служила на благо горожанам. Можно было теперь смело расширять производство, не *ломаю голову* над тем, куда девать отходы». Соматический фразеологизм «*атама-о цукау*» буквально переводится как «использовать голову», и означает «думать; проявлять умственные способности; пошевелить (пораскинуть) мозгами; сообразить».

Этот же соматизм встречаем и в рассказе «現代の人生» («Способ выжить в сегодняшнем мире»): 「わかったよ。おれは、おまえさんの愚痴を聞きに来たのではない。それにしても、聞いていて歯がゆくなるな。おれと同じぐらいの年齢だろうに。情けないったらないぞ。おれは、これだけ頭を使い、からだを張り、毎日毎日を生き抜いている。手に入れた金は、思いのままに使う」 «— Все ясно! — прервал его грабитель. — Я, конечно, не за тем сюда притащился, чтобы слушать твое нытье. Но если честно — от твоей болтовни просто *зубы сводит*. Слишком ты, брат, рассопливился! Возрасту мы с тобой примерно одного, так? Только я, чтобы выжить, каждый день *голову напрягаю* и *телом двигаю* будь здоров. И *заработанные* деньги расходую по уму». Этот пример интересен тем,

что в нем встречаются еще три других соматизма: «*ха-га юи*» (歯がゆい, букв. «зубы чешутся, зудят», в значении «нетерпеливый, раздраженный, расстроенный»), «*карада-о нобору*» (からだを張る, букв. «тело растягивать», в значении «делать что-то изо всех сил стараясь; действовать, рискуя своей жизнью; рисковать своей жизнью во имя определенной цели») и «*тэ-ни ирэру*» (手に入れる, букв. «в руки положить», в знач. «получать, приобретать; доставать; добывать, раздобывать; завладевать чем-л.; прибирать к рукам»). В качестве эквивалента к соматизму «*карада-о нобору*» в определенном контексте уместен будет русский соматизм «надрывать пуп».

В рассказе «*新しい社長*» («Новый президент фирмы») видим соматизм «*атама-о сагэру*», который буквально переводится как «опустить голову» и означает «кланяться, извиняться, преклоняться, уважать»: エヌ氏はなかにはいり、姿勢を正し、頭を下げてあいさつをした。前には頭を下げるすぎると注意されたので、きょうは軽くおじぎをするにとどめた。しかし、大きな椅子に腰かけている社長は、それを見てやはり怒った。「おい。もう少し頭を下げろ。...」*«Н. согнулся в приветствии. Когда-то ему было сделано замечание, что он кланяется слишком низко, и на этот раз он старался только слегка наклониться вперед. Но утопавший в большом кресле президент остался недоволен: – Эй, ниже голову! ...».*

Следующий соматизм «*атама-га окаси*» (頭がおかしい, букв. «голова странная», в значении «сумасшедший, безумный, чокнутый, не в своем уме») находим в двух рассказах «*仕事の不満*» («Госкливая работа»): 会社がひけてから、なにもせずにいるなど、できるものではない。なにもしなかったら、頭がおかしくなるだろう。《После работы ничего не хочется делать. А если ничего не делать, с головой начинает что-то твориться». И в упомянутом ранее «*タバコ*» («Табак»): ケイ氏は少しはなれた所で立ちどまり、ひたいを手で押えた。頭がおかしいのは妻ではなく自分のようだ。《Господин Кэй отошел от буфета и

остановился в некотором отдалении. Он провел рукой по глазам, погладил подбородок. Что же это такое? Как видно, у него, а не у жены *голова не в порядке*».

В рассказе «不眠症» («Бессонница») автором применяется соматизм «*атама-га саэру*» (頭がさえる, букв. «голова чистая, прозрачная», в знач. «быть с ясной головой, иметь ясное сознание, чувствовать себя бодро»): 不眠症の苦しきは、経験者でないとわからない。

眠ろうと努力すればするほど、頭がさえてくる。 [...]

あげくのはて、眠ろうとするからいけないのだ、とも考えてみる。

しかし、いじの悪いことに、頭はさらにさえてきて、やがて夜がしらじらと明けてくる。 «Только те, кто сам страдал бессонницей, знают, насколько она изматывает. Чем сильнее стараешься заснуть, тем *бодрее становишься*. И чего ты только не делаешь: [...] И в конце концов начинает казаться, что заснуть не удастся именно потому, что слишком усердствуешь. И как назло, сонливость бесследно исчезает, а ты продолжаешь *бодрствовать* всю ночь».

В этом же рассказе другой соматизм «*атама-га бонъяри суру*» (頭がぼんやりする, букв. «голова туманится, тускнеет», в знач. «путаница (туман) в голове»):
やがて、薬がきいてきたのか、頭がぼんやりとし、一瞬、なにかが逆転するような気分になった……。 «Вскоре лекарство начало действовать, и в голове у меня затуманилось, и на мгновение показалось, будто что-то перевернулось...».

В рассказах встречались многократно фразеологизмы с компонентом «глаз» в следующих сочетаниях: 目を通す «пробежать глазами, просмотреть; окинуть взглядом, взглянуть»; 目をこらす «внимательно посмотреть; [хорошо] присмотреться, приглядеться; наблюдать, следить»; 目を細める «прищурить глаза; прищуриться (напр. от яркого света); прищурить глаза от удовольствия; с выражением удовольствия на лице»; 目をそむける «отвернуться, стараться не

смотреть на *что-то*; делать вид, что не замечаешь, сторониться»; 目を走らせる «пробежаться глазами»; 目を離す «отводить глаза, отрывать взгляд от кого-чего-л.; отвлекаться»; 目を丸くする «округлить (вытаращить) глаза (*напр. от удивления*); изумлённо (удивлённо, с удивлением) смотреть»; 目を引く «привлекать внимание; притягивать взгляды»; 目を遣る «направить взгляд на *что-л., куда-л.*; посмотреть на *что-л., куда-л.*»; 目を輝かす «глаза засверкали, заблестел взгляд; на лице появляется радость, надежда и интерес». Перевод соматизмов был таким:

エヌ氏は中年の男で、課長だった。[...] 書類に目を通していた。
«Господин Н., заведующий отделом по [...], сидит в кабинете и, склонившись над столом, *просматривает бумаги*».

友彦は不審そうに目をこらしたが、暗さのため、よくわからない。
«Изумившись, Томохико *вгляделся* в полумрак, но ничего не увидел».

友彦は光を顔に受け、まぶしそうに目を細めて言った。 «*Щурясь* от яркого света, Томохико ответил:..».

男は目を細め、その光に魅せられたように思わずなかに歩み入る。
«Грабитель *зажмурился* и, словно замороженный этим сиянием, не раздумывая шагнул внутрь».

友彦は青ざめ、目をそむけ、震え声で言った。 «Томохико побледнел и, стараясь *не глядеть* на лезвие, дрожащим голосом произнес:..».

男は乱暴な手つきで、ダイヤルをまわした。目をそむけたくなるような気持ちだ。 «Человек торопливо его набрал. Лучше бы мне этого *не видеть*».

侵入者は洋服ダンスの上をのぞき、小さな本棚に目を走らせた。
«Грабитель проверил, нет ли чего на шкафу, *обшарил* взглядом книжную полку».

もはやナヤ氏は、白鳥から目を離すことができなくなってしまった。
«Господин Ная *смотрел, как зачарованный*». (досл. «Господин Ная больше не мог *оторвать глаз от лебедя*»)

ダイレクトメールをなにげなく開封したエフ夫妻は、美しいカタログを眺めて、目を丸くした。《Госпожа Ф. получила по почте письмо. Распечатав конверт, она с удивлением обнаружила в нем красивый проспект с цветной фотографией невиданного замысловатого прибора》。

彼らは目を丸くして見つめ、手でそっとさわり、おたがいに、ささやきあっていた。《Они смотрели, не скрывая восхищения, широко открыв глаза, и время от времени осторожно трогали эти диковины и тихо переговаривались между собой》。

それを調べた警官は、目を丸くし、ケイ氏に言った。(досл. «Офицер полиции, расследовавший это дело, закатил глаза и сказал г-ну Кею:») «У полицейского глаза округлились от изумления:...»

鍵についての男の行動の異常さは、周囲の者の目をひいた。《Вскоре необычность поведения мужчины в отношении ключа привлекла внимание окружающих》。

プラスチックで舗装した道路の上を、自動ローラースケートで走りながら、ゼーム氏は腕時計に目をやった。《Привычно руля скутером, Дзэйму бросил взгляд на часы:..》。

エル氏は手渡された重い箱に目を輝かした。《Увидев такое богатство, господин Л. изменился в лице и едва слышно сказал:..》。

С компонентом «рука» в рассказах были выделены такие компоненты как: 手ぎわよく от 手際がいい «хорошая ловкость, способность действовать гладко и упорядоченно»; 手を伸ばす «протягивать руку, дотянуться; расширяться, распространяться куда-л.; пробовать то, чего раньше не делал»; 手に乗る «попадаться [на удочку], попадать в ловушку»; 手を掛ける «прикасаться к чему-л.; класть (положить) руку на что-л.; держать руку на чём-л.; прибираться к рукам; захватывать; красть, воровать》。Перевод соматизмов был следующим:

侵入者はポケットからひもを出し、手足をしばった。なれているのか、それは手ぎわよく、完全だった。《Достав из кармана веревку, он связал Томохико. Так *проворно* и *ловко*, будто всю жизнь только и делал, что вязал людей по рукам и ногам》.

泥棒は机の上を眺め、銀色のものを見つけ、手を伸ばした。《Он исследовал стол, увидел на нем какой-то блестящий предмет, сграбастал, поднес к глазам》.

「ご親切だな。だが、その手には乗らない。そのまま警察に引き渡すつもりだろう。...」(досл. «Это очень мило с вашей стороны. Но я *не попадусь* на вашу удочку. Я уверен, что вы планируете передать меня полиции...») «— Тоже мне добрячок! – зашипел грабитель. – *Ищи дурака...* Чтобы ты сдал меня полиции на руки?...»

彼はそれに手を伸ばしたり、ひっこめたりした。《Воровато оглянувшись, он *протянул руку* к гнезду, потом отдернул, потом снова *протянул*》.

「静かにしろ。やっと、白鳥が手に入るところなんだ」(досл. «Молчи. Наконец-то лебедь *будет в наших руках*》.) «— Сейчас, сейчас... – шептал он в экстазе, – сейчас он *вылупится!* Ах, ты, мой дорогой! Ах, ты, мой маленький...»

彼は手をかけようとしたが、肩にはとどかなかった。《Он хотел *удержать* её, но не успел, задел ее за плечо...»

Как показало исследование соматическая фразеология достаточно широкое явление в японском языке, и рассмотренные в рассказах Синъити Хоси соматизмы наглядно это показывают. Часть из них имеет закрепившееся идиоматическое значение, а другая часть соматических фразеологизмов имеет и прямое, и переносное значение, поэтому в некоторых примерах при переводе отмечается прямая, т. е. буквальная передача значения, и в остальных примерах при переводе возможна была передача образного значения, но переводчики не всегда отдавали предпочтение ему, и переводили соматизм напрямую.

Список литературы

1. Быкова С.А. Японско-русский фразеологический словарь. – М.: ИД «Муравей-Гайд», 2000. – 272 с.
2. Сулимова М. Г. Соматические фразеологизмы в художественном тексте (на примере произведений Эриха Кестнера) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – 56-58.
3. Цыркун Д.И. Особенности соматических фразеологических единиц в английской народной сказке. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/241178/1> (дата обращения: 19.09.2023).
4. 身体の慣用句一覧-成句 // Weblio 辞書. – URL: https://www.weblio.jp/phrase/身体_1 (дата обращения: 19.09.2023).

FEATURES OF TRANSLATING SOMATIC PHRASEOLOGISTS OF JAPANESE LANGUAGE IN ULTRA SHORT STORIES SHINICHI HOSHI

Victoria V. Poleshchuk
Magadan, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of phraseological units with a somatic component in the Japanese language, their translation into Russian based on the stories of the Japanese writer Shinichi Hoshi.

Key words: phraseological unit, phraseological unit, somatism, Shinichi Hoshi

НАРЕЧИЯ СТЕПЕНИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Михаил Андреевич Полищук
Сергей Николаевич Пономарчук
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются наречия степени китайского языка, их определение и место в классификациях, предложенных разными авторами. Кроме того, предлагаются методические решения, направленные на формирование навыков активного употребления наречий степени в процессе коммуникации.

Ключевые слова: китайский язык, наречия степени, классификация, методика

В грамматике китайского языка наречия занимают важное место. Сложность изучения китайских наречий, в первую очередь, заключается в их многообразии, а разные авторы предлагают свои классификации, отличающиеся количеством типов наречий. В связи с этим обучение наречиям сопряжено с целым рядом методических решений, направленных для формирования языкового навыка корректного употребления наречий в процессе коммуникации на китайском языке.

Обратимся к определениям наречия, предложенным специалистами в области китайского языка, для получения наиболее полного представления о наречиях китайского языка, а также об их месте в китайской речи.

Видный китаевед О. М. Готлиб о наречиях китайского языка говорит так: «Наречия – слова, ставящиеся перед глаголом и прилагательными в качестве определяющих слов, называются наречиями» [2, с. 59].

Выдающийся педагог и китаист В. И. Горелов дает такое определение: «Наречие – часть речи, обозначающая признак действия или признак качества, а также степень признака. Кроме того, наречие может указывать место и время

совершения действия или проявления качества. В китайском языке наречие способно обозначать также относительный признак предмета» [1, с. 36].

Китайский исследователь Цзинь Тяньцзюнь так описывает наречия: «Наречия – это слова, которые изменяют, ограничивают или дополняют глаголы и прилагательные с точки зрения времени, степени, объема, условий и модальности» (*перевод – наш*) [3, с. 38].

Англоязычные авторы Ип По-Чинг и Дон Риммингтон дают следующее определение: «Наречия – это слова или выражения, которые изменяют глаголы таким же образом, как свойства определяют существительные, и поэтому они помещаются непосредственно перед глаголом, который они изменяют» (*перевод – наш*) [4, с. 163].

Как видно из определений, наречия в структуре предложения соотносятся с глаголом или прилагательным, определяя признак действия и степень качества.

В рамках данного исследования рассматриваются наречия степени китайского языка, поэтому нам представляется необходимым изучить место этого типа наречий в классификациях отечественных и зарубежных авторов.

В.И. Горелов приводит классификацию наречий, основанную на классификации наречий русского языка. Наряду с *качественными* и *обстоятельственными* наречиями автор выделяет и *наречия степени* [1, с. 37].

О.М. Готлиб предлагает расширенную классификацию и выделяет семь типов наречий: *наречия времени, наречия ограничения, наречия степени, наречия повторяемости, наречия утверждения и отрицания, наречия состояния, модальные наречия* [2, с. 59-60].

Западные лингвисты Ип По-Чинг и Дон Риммингтон разделяют наречия китайского языка на две большие группы – *ограничительные наречия* и *описательные наречия*. Ограничительные наречия, по мнению авторов, используются для определения временных рамок, места, эмоциональной окраски, структурной характеристики, степени ограничения сферы действия глаголов. Несмотря на то, что авторы в своей классификации не выделяют в

отдельную категорию наречия степени, они дают им определение: «Наречия степени и дополнения встречаются соответственно перед прилагательными и после них, чтобы указать степень, в которой значение, закодированное прилагательным, должно быть установлено» (*перевод – наш*) [4, с. 74].

Мы видим, что наречия степени китайского языка являются предметом изучения отечественных и зарубежных лингвистов. В рамках данного исследования мы постараемся раскрыть методический аспект данного грамматического явления, а именно – формирование навыка верного употребления различных наречий степени в процессе коммуникации на китайском языке.

Практика показывает, что обучающиеся испытывают трудности в овладении наречиями степени и редко прибегают к использованию разнообразных наречий в практике общения. Зачастую, любое выражение степени названного качества ограничивается использованием в речи обучающихся наречия 很 – hěn – «очень, весьма, вполне». Однако коннотация этого слова сопряжена с нейтральным выражением степени, зачастую не переводится на русский язык, но ошибочно воспринимается обучающимися как форма выражения высокой степени качества так, как это принято в русском языке. Например, 天气很好 – tiānqì hěn hǎo – «Погода хорошая».

Рассмотрим наречия степени, которые наиболее часто встречаются в разговорной речи, и расположим по мере уменьшения степени названного ими качества.

1. 特别 – tèbié – «особенно, исключительно, чрезвычайно» – данное наречие выражает чрезмерную, крайнюю степень названного качества, например, 他最近特别忙 – Tā zuìjìn tèbié máng – «Он в последнее время *чрезвычайно* занят».

2. 非常 – fēicháng – «чрезвычайно, крайне, необычайно». Это наречие передает высокую степень качества, например, 今天非常冷 – Jīntiān fēicháng

lěng – «Сегодня *необычайно* холодно».

3. 很 – hěn – «очень, весьма, вполне» – нейтральное по степени выраженного качества, например, 他很忙 – «Он занят».

4. 不太 – bú tài – «не очень; не слишком» – выражает незначительную степень названного качества.

Поскольку рассмотренные выше наречия демонстрируют градацию степени названного качества, то для формирования навыка их употребления в речи предлагаются задания подстановочного или описательного характера, в которых одно качество в разной степени будет проявляться у разных объектов описания. Например, в задании «Опишите территорию этих стран – Россия, Китай, Франция, Япония» обучающиеся могут высказаться так:

- 俄罗斯特别大。 – Èluósī tèbié dà. – «Россия *чрезвычайно* велика»;
- 中国非常大。 – Zhōngguó fēicháng dà. – «Китай *необычайно* большой».
- 法国很大。 – Fǎguó hěn dà. – «Франция большая (страна)»;
- 日本不太大。 – Riběn bù tài dà. – «Япония *не слишком* большая».

Апеллируя к личному опыту обучающихся, можно предложить описать степень их занятости в разные дни недели:

- 星期二我特别忙。 – Xīngqīèr wǒ tèbié máng. – «В понедельник я *чрезвычайно* занят».
- 星期三我非常忙。 – Xīngqīsān wǒ fēicháng máng. – «В среду я *крайне* занят».
- 星期五我很忙。 – Xīngqīwǔ wǒ hěn máng. – «В пятницу я занят».
- 星期六我不太忙。 – Xīngqīliù wǒ bù tài máng. – «В субботу я *не очень* занят».

Подобным образом можно выстроить высказывания с употреблением наречий степени по разнообразным темам, например, «население стран», «стоимость продуктов», «температура в городах Китая», «высота известных построек в мире», «сложность изучения иностранных языков» и так далее.

Некоторые наречия степени китайского языка сопровождаются эмоциональной окраской, выражая удивление, восторг, негодование и так далее. Одним из таких наречий является 太 – tài – «слишком, чересчур; чрезвычайно». Для развития навыка употребления таких наречий обучающимся предлагается в диалоге в ответ на реплику собеседника создать речевое высказывание, содержащее эмоциональную окраску. Пример такого диалога может быть следующим:

А: 周末我们去旅行, 你去吗? – Zhōumò wǒmen qù lǚxíng, nǐ qù ma? – «В выходные мы едем в путешествие, а ты поедешь?»

Б: 太好了! 我当然去。 – Tài hǎo le! Wǒ dāngrán qù. – «Прекрасно! Я непременно поеду».

Следует подбирать такие речевые ситуации, содержание которых естественным образом диктует необходимость порождать высказывания, содержащие эмоциональную окраску. Например,

А: 这些苹果多少钱? – Zhèxiē píngguǒ duōshǎo qián? – «Сколько стоят эти яблоки?»

Б: 五十块钱一斤。 – Wǔshí kuài qián yì jīn. – «Пятьдесят юаней за полкилограмма».

А: 太贵了! – Tài guì le! – «Слишком дорого!»

Подводя итог, нужно сказать, что наречия степени делают речь более яркой и эмоциональной, поэтому формирование навыка употребления различных наречий, на наш взгляд, является важной составляющей процесса обучения китайскому языку.

Список литературы

1. Горелов В.И. Грамматика китайского языка. – 2е изд., дополненное и переработанное. – М.: Просвещение, 1982. – 280 с.
2. Готлиб О.М. Практическая грамматика китайского языка: Учеб. пособие для вузов. – 4е изд., испр. – М.: Восточная книга, 2012. – 287 с.
3. Цзинь Тяньцзюнь. Практическая грамматика и стилистика китайского языка. – Чанша: Издательство Центрального Южного технологического университета, 1988. – 291 с.
4. Yip Po-Ching, Don Rimmington. Chinese: A Comprehensive Grammar. (Second edition). – Abingdon: Routledge, 2016. – 634 p.

ADVERBS OF DEGREE IN THE CHINESE LANGUAGE (METHODICAL ASPECT)

Mikhail A. Polishchuk
Sergey N. Ponomarchuk
Magadan, Russia

Abstract. This article examines adverbs of degree in the Chinese language, their definition and place in the classifications proposed by different authors. In addition, methodological approaches are proposed aimed at developing skills in the active use of adverbs of degree in the communication process.

Key words: Chinese language, adverbs of degree, classification, methodology

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Лилия Тарасовна Рудомётова
г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос внедрения инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Дано определение понятию инновация. Проведён анализ синонимичных терминов «инновации в образовании» и «педагогические инновации». Обозначены наиболее используемые технологии.

Ключевые слова: инновация, педагогическая инновация, информационно-коммуникативные технологии, инновационные технологии, интернет-технология

В последнее время в нашей стране динамично происходят существенные изменения в национальной политике образования. Это непосредственно связано с переходом на позиции лично-ориентированной педагогики. Таким образом, одной из задач современного вуза становится раскрытие потенциала участников педагогического процесса (преподавателей и студентов), предоставление им возможностей максимального проявления своих творческих способностей. Решение этих задач является невозможным без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновации, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых возможно обеспечить баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), способны

обеспечить готовность личности, во-первых, к реализации собственной индивидуальности, во-вторых, изменениям общества. Для того, чтобы научиться грамотно развивать процесс образования, необходимо ориентироваться в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые не однозначны.

Проведённый анализ показал, что в отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в системе экономических исследований. Со временем встала проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности, однако определение этих изменений только в рамках экономических теорий невозможно. Следовательно, необходим иной подход к исследованию инновационных процессов, где анализ инновационных проблем включает в себя использование современных достижений как в области науки и техники, так и в сферах управления, образования, права и т.п.

На теоретико-методологическом уровне наиболее фундаментально проблема нововведений отражена в работах М. М. Поташника, А. В. Хуторского, Н. Б. Пугачёвой, В. С. Лазарева, В. И. Загвязинского с позиций системно-деятельностного подхода, что делает возможным анализ отдельных стадий инновационного процесса и перейти к комплексному изучению нововведений.

Говоря о понятии *инновация* в образовании, отметим, что нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Как показывает практика, инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков.

В словаре С. И. Ожегова даётся следующее определение нового: *новый* – впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный. [3, с. 381].

Следует заметить, что в толковании термина ничего не говорится о прогрессивности, об эффективности нового.

Само же понятие *инновация* в переводе с латинского языка означает обновление, новшество или изменение. Это понятие впервые появилось в исследованиях в XIX веке и трактовалось как введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века стало возможным говорить о возникновении новой области знания, инноватики – науке о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Сами же педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе с 50-х годов и в нашей стране в последнее XX века.

Применительно к педагогическому процессу, согласно В. А. Сластёнину, инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [6, с. 492].

В российской образовательной системе проблема инноваций и её понятийное обеспечение стали предметом специальных исследований. Проведём анализ некоторых понятий. Термины “инновации в образовании” и “педагогические инновации”, употребляемые как синонимы, стали научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики. В образовании рассматривается понятие педагогической инновации (нововведение):

1) целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом;

2) процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.п.);

3) поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление.

Так, Е. С. Рапацевич дал своё определение педагогической инновации. *Педагогическая инновация* - нововведение в педагогическую деятельность,

изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности. [5, с. 198].

Таким образом, инновационный процесс заключается, в первую очередь, в формировании и развитии содержания и организации нового. В целом под инновационным процессом понимают комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств. В научной литературе различают понятия *новация* и *инновация*.

Образование по своей сути тоже является инновацией. Современное понятие *образование* связывается с толкованием таких терминов как *обучение*, *воспитание*, *развитие*. Однако до того, как слово «образование» стало связываться с просвещением, оно имело более широкое звучание. Словарные значения рассматривают термин *образование*, как существительное от глагола «образовывать» в смысле: создавать, формировать или развивать нечто новое. Создавать новое – это и есть инновация.

К инновациям по дисциплине иностранный язык можно отнести:

- ✓ Внутрипредметные инновации можно отнести инновации, реализуемые внутри предмета, что обусловлено спецификой его преподавания. Примером являются разработка новых рабочих программ по новым Федеральным государственным образовательным стандартам, переход на новые формы обучения, освоение авторских методических технологий.
- ✓ Общеметодические инновации: к ним относится внедрение в педагогическую практику нетрадиционных педагогических технологий, универсальных по своей природе (творческие задания для студентов, проектная деятельность и т.п.).
- ✓ Административные инновации заключаются в решениях, принимаемыми руководителями различных уровней, которые способствуют эффективному функционированию всех субъектов образовательной деятельности.
- ✓ Идеологические инновации вызваны обновлением сознания, веяниями времени и являются первоосновой всех остальных инноваций.

- ✓ Обязательное внедрение и практическое использование в работе актуальных педагогических и информационных технологий, владение знаниями последних научных исследований.
- ✓ Нововведение, предназначенное для разрешения актуальной проблемной ситуации (с целью обеспечения оптимизации учебного процесса, повышения качества образования или организации благоприятных условий усвоения материала).

Таким образом, под инновациями в контексте данной статьи следует понимать существенные изменения в одном или нескольких следующих пунктах: содержании образования, методах преподавания, формах контроля качества обучения.

В современной методике преподавания иностранного языка невозможно представить работу без аудиовизуальных и технических средств обучения. Их использование непременно способствует повышению уровня преподавания, уровня и темпа понимания нового материала [7, с. 47].

Собственная педагогическая практика показывает, что интернет-технологии для обучения иностранному языку выступают в качестве одного из наиболее эффективных средств комплексного формирования иноязычной коммуникативной компетенции и подразумевают наличие определённого виртуального пространства, в пределах которого технологии и дидактические материалы дают возможность участникам образовательного процесса обмениваться комментариями, делиться результатами своей работы, и комплексно использовать разнообразные дидактические информационные материалы [1, с. 66].

В структуру интернет-технологий можно отнести несколько информационных уровней, которые являются потенциальными средствами для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Среди них учёный И. В. Каспин выделяет следующие уровни:

– уровень текста (интернет-технология, в первую очередь, содержит в себе текстовую информацию, с которой можно ознакомиться, а также выразить собственное мнение в отношении прочитанного в письменной форме);

– уровень зрительного ряда (интернет-технологии допускающие возможность загрузки как иллюстраций и изображений, так и целостных видеороликов, проигрывая и просматривая которые участники образовательного процесса смогут формировать зрительные образы, а также усваивать навык аудирования в иноязычной среде);

– уровень аудиального ряда (интернет-технологии снабженные аудиозаписями, проигрывая и прослушивая которые участники образовательного процесса смогут получить необходимую информацию аудиальным путем, совершенствуя навык аудирования);

– уровень виртуальной коммуникации (допускается возможность организации вебинаров, онлайн-конференций, групповых обсуждений по сети, что положительно сказывается на формировании комплексной иноязычной коммуникативной компетенции среди участников образовательного процесса) [4].

Следовательно, интернет-технологии используемые для обучения иностранному языку в неязыковом вузе представляют собой форму обучения, при которой преподаватель и студенты могут создавать собственные аккаунты, наполнять их необходимым материалом, обмениваться информацией, используя Интернет, высказывать собственное мнение в отношении прочитанного или увиденного.

Таким образом, внедрение *инноваций в образование* – это использование новых, повышающих эффективность способов, средств подачи информации, обучения самостоятельному поиску нужной информации, проверке её актуальности, повышения интереса студентов к новому изучаемому материалу, контроля за усвоением полученной информации.

С данной точки зрения, современное высшее учебное заведение, в какой-то степени, становится площадкой в части информационных технологий, где

студенты получают необходимые знания, проникаются духом современного информационного общества. В настоящее время, без применения информационно-коммуникативных технологий любое образовательное учреждение не может претендовать на инновационный статус в образовании. Более того, инновационным считается такое образовательное учреждение, которое широко внедряет в образовательный процесс разнообразные организационные, дидактические, технические и технологические инновации и, соответственно, добивается реального увеличения темпов и объемов усвоения знаний и качества подготовки специалистов.

Информационные технологии определённо занимают важное место в профессиональной деятельности каждого преподавателя. Их также можно отнести к инновациям. Основными направлениями использования информационно-коммуникативных технологий преподавателями являются:

- мультимедиа-уроки, которые проводятся на основе компьютерных обучающих программ.
- тестирование на компьютерах. В российском сегменте Интернета существуют разнообразные специализированные образовательные серверы, содержащие информацию по многим учебным дисциплинам.
- дистанционные олимпиады разных уровней и сложностей.
- занятия на основе компьютерных презентаций в форме лекций, практических занятий, творческих заданий, сообщений студентов. С помощью простой известной компьютерной программы "PowerPoint" преподаватель способен создать мультимедийные уроки, учебные модули, электронные учебные пособия, работа с информацией в телеграмм-каналах и т.д.

Следовательно, под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности каждого учебного заведения. Инновационная деятельность создает основу для создания определённой

конкурентоспособности учреждения на рынке образовательных услуг и определяет направления профессионального роста преподавателя, способствует личностному профессиональному росту. Инновационная деятельность также неразрывно связана с научно-методической и учебно-исследовательской деятельностью преподавателей и студентов.

На современном этапе существует множество разнообразных интернет-технологий, которые могут быть использованы на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Весь комплекс можно разбить на группы технологий, позволяющих развить конкретные языковые умения: обучить говорению, чтению и письму, аудированию, или в комплексе развить все виды речевой деятельности, сформировать лингвострановедческие знания. Организация учебной деятельности может происходить разными способами, например, при чтении аутентичных текстов, при интерактивном взаимодействии между пользователями, при участии в викторинах.

Использование интернет-технологий будет эффективным при условии, если преподаватель использует такие технологии в своей педагогической деятельности регулярно. Включение интернет-технологий в занятия по иностранному языку в неязыковом вузе подразумевает активное создание информационно-образовательной среды средствами информационно-коммуникационных технологий. Такая среда требует определенного уровня подготовки как для преподавателей, так и для студентов, позволяет создать максимально обширную мультимедийную и простую в использовании информационную образовательную среду, подключив к использованию на занятиях и в самостоятельной работе передовые компьютерные и интернет-технологии.

Список литературы

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. – М.: ИКАР, 2015. – 336 с.

2. Инновации в образовании. Выступления участников VII-й Всероссийской дистанционной августовской научно-практической конференции // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. – URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-26.htm> (дата обращения 08.10.2023).
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1978. – 846 с.
4. Каспин И. В., Сегаль М. М. Новые технологии в обучении иностранным языкам. – URL: <http://linguact.hyperlink.ru/articles/kaspinandsegal.html> (дата обращения 08.10.2023).
5. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
6. Слостёнин В. А. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 576 с.
7. Соболева Е. А. Теоретические основы методики обучения иностранному языку на основе деятельности // Наука и образование сегодня: научно-теоретический журнал. – 2018. – №10. – С. 41-47.

USAGE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE BY THE EXAMPLE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Liliya T. Rudometova
Magadan, Russia

Abstract. This article discusses the issue of using innovative technologies in the process of teaching a foreign language at a non-linguistic university. The concept of innovation is defined. An analysis of the synonymous terms “innovations in education” and “pedagogical innovations” was carried out. The most used technologies are indicated.

Key words: innovation, pedagogical innovation, information and communication technologies, innovative technologies, Internet technology

ИГРА «ЛАБИРИНТ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Алексей Иванович Семенов

Виктор Андреевич Тхор

г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье обсуждается использование игры «лабиринт» на аудиторных занятиях при изучении русского языка. Авторы рассматривают эту игровую форму как один из способов реализации коммуникативного подхода в обучении. Авторы предлагают несколько образцов игры «лабиринт», которые содержат материал из области лексики и морфологии.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, обучающая игра, игровые технологии, лабиринт

Лабиринт как пространственная структура (двухмерная или трехмерная) представляет собой совокупность запутанных путей к выходу (в том числе и таких маршрутов, которые ведут в тупик). Образ лабиринта имеет культурное основание, уходящее в европейской традиции в греческую мифологию [7, с. 308]. На основе этого образа нами была предложена игровая дидактическая схема, ориентированная на усвоение орфографических навыков (лабиринт как «сложное, запутанное расположение слов» [8, с. 46]), однако интересующая нас игровая форма может иметь разнообразное наполнение, связанное с различными аспектами изучения языка.

Вообще игровая схема лабиринта в дидактических целях сегодня применяется многочисленными авторами, которые предлагают свои форматы реализации этого древнего образа в различных видах образования – общем, высшем, профессиональном, дополнительном; схема лабиринта используется при составлении заданий при обучении математике и информатике (освоение терминологии, решение задач), для решения кейсов в области управленческих дисциплин (маркетинг и др.) и формирования управленческих навыков (что

помогает преодолевать проблемы в деятельности организации), при занятии физической культурой и для освоения коммуникативных навыков на иностранном языке [2; 3; 4; 6; 7; 9]. Разработчики игровых заданий склоняются к тому, что подобные упражнения усиливают мотивацию обучающихся, устраняют монотонность занятий, снимают тревожность, возникающую при изучении сложного материала, стимулируют активность в познавательной деятельности учащихся.

Обращает на себя внимание то, что обычно лабиринт применяется в такой игровой ситуации, где предполагается командная работа, при этом лабиринт является композиционной основой для построения занятия. В нашем варианте этой игровой схемы предполагается индивидуальная работа (что не исключает, конечно, совместного выполнения задания). Небольшие по размеру лабиринты являются частью занятия, они включаются в план-конспект наряду с иными традиционными, интерактивными и прочими упражнениями. Эта игровая форма может использоваться для повторения материала или в качестве своеобразной «разминки», что позволяет подготовиться к дальнейшему освоению материала.

Приведем несколько примеров использования игровой дидактической схемы «лабиринт». В игровых таблицах 1–3 представлены примеры учебных материалов, которыми можно воспользоваться при изучении категории рода в школьном курсе русского языка. Кроме того, эти упражнения можно использовать в курсе русского языка как иностранного (непосредственно приводимые ниже задания ориентированы на начальные уровни владения языком – базовый, элементарный). Подбор лексем выполнен через специально выбранные лексико-тематические группы.

Во всех приведенных ниже игровых заданиях необходимо передвигаться по словам, имеющим определенную родовую принадлежность. При выполнении заданий, представленных в таблицах 1 и 2, ходы можно делать по вертикали и горизонтали, а в таблице 3 еще и по диагонали. О выполнении задания свидетельствует, например, линия, прочерченная от стартовой клетки к

финишной. В данных таблицах прохождение выделено полужирным курсивом. «Вход» в лабиринт в первом задании – слово «солнце», финиш – «небо», во второй таблице движемся от слова «тарелка» до слова «кухня», на третьем игровом поле старт – это «ученик», финиш – «дом».

Таблица 1. «Средний род (солнце→небо)»

<i>солнце</i>	трава	нос	море
<i>имя</i>	<i>дерево</i>	<i>яблоко</i>	гора
сидение	нора	<i>желание</i>	<i>поле</i>
игра	жизнь	стол	<i>небо</i>

Таблица 2. «Женский род (тарелка→кухня)»

соль	вилка	груша	булка	огурец
яблоко	конфета	мясо	хлеб	бутылка
<i>тарелка</i>	хлебница	творог	ужин	<i>кухня</i>
<i>каша</i>	нож	<i>скатерть</i>	<i>рыба</i>	<i>морковь</i>
<i>банка</i>	<i>кружка</i>	<i>салфетка</i>	блюдо	стол

Таблица 3. «Мужской род (ученик→дом)»

мел	карандаш	место	тетрадь	<i>дом</i>
окно	ручка	задание	<i>ластик</i>	указка
<i>шарф</i>	<i>стул</i>	парта	карта	<i>глобус</i>
<i>ученик</i>	линейка	<i>учитель</i>	<i>телефон</i>	<i>учебник</i>

Наполнение лабиринта может быть совершенно различным. Приведем также пример использования лабиринта в курсе исторической грамматики русского языка. В таблице 4 нужно пройти от старта к финишу через клетки,

содержащие такие глаголы, которые в древнерусском языке относились к третьему классу (по классификации по основам настоящего времени). Сложность в том, что изначально даны глаголы современного русского языка и для прохождения лабиринта необходимо сначала реконструировать их древнерусский облик (ходить можно по горизонтали и вертикали).

Таблица 4. Классы глаголов в древнерусском языке

творить	прыгнуть	присягнуть	молвить	молоть	ФИНИШ
<i>мешать</i>	<i>поучать</i>	<i>запускать</i>	гаснуть	есть	<i>резать</i>
<i>выкупать</i>	высохнуть	<i>сажать</i>	возвести	мять	<i>мазать</i>
<i>знать</i>	быть	<i>пытать</i>	печь	бороться	<i>греть</i>
<i>иметь</i>	точить	<i>брызгать</i>	крикнуть	<i>играть</i>	<i>вязать</i>
СТАРТ	платить	<i>внушать</i>	<i>добывать</i>	<i>написать</i>	волочить

При изучении русского языка и в качестве родного, и в качестве иностранного через применение игровых форм, в том числе посредством интересующей нас схемы «лабиринт», реализуется коммуникативный подход в обучении: игровая форма является дополнительным поводом для развития, упрочнения, освоения коммуникативных навыков (знакомство с правилами игры, их уточнение и т.д.). Обращение к данной игровой форме, надеемся, сделает занятия еще более интересными.

Список литературы

1. Долгачев В. А., Виштак О. В. Использование игровых приложений в дополнительном образовании // Современные технологии и автоматизация в технике, управлении и образовании: Сборник трудов III Международной научно-практической конференции, Балаково, 23 декабря 2020 года.– Том I. – Балаково: Балаковский инженерно-технологический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения

высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», 2021. – С. 237-242.

2. Зёлка Л. И. Дидактические игры на уроках математики // Певзнеровские чтения. –2016. – № 1. – С. 29-37.

3. Камалетдинов Д. С., Богданова И. Ю. Настольная игра «Зеркальный лабиринт души» © как инструмент решения бизнес-кейсов // Современные тенденции развития системы образования: Сборник трудов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 28 марта 2018 года. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018. – С. 64-67.

4. Команда «корифеи». Деловая игра «лабиринт корифея» / Н. В. Булей, П. В. Тебенькова, И. М. Калмыков [и др.] // Инновационное управление персоналом: материалы X Международного межвузовского кадрового форума им. А. Я. Кибанова, Москва, 15-17 мая 2019 года / Государственный университет управления, Национальный союз «Управление персоналом». – М.: Государственный университет управления, 2019. – С. 286-287.

5. Мифологический словарь / Гл. ред. Е. М. Мелетинский. – М.: Сов. энцикл., 1991. –736 с.

6. Морозов В. П. Игра «Лабиринт» // Физическая культура в школе. – 2016. – № 8. – С. 46.

7. Овод С. Ф. Квест-игра «Лабиринт дорожной карты» // Педагогическое пространство: обучение, развитие, управление талантами: сборник материалов Международного педагогического форума. 20 июня 2017 г. / Гл. ред. М. П. Нечаев. – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2017. – С. 198-200.

8. Семенов А. И. Орфографические игры // Пред вами громада – русский язык.../ Под ред. А. А. Соколянского. – Магадан: СМУ, 2006. – С. 38-49.

9. Трапицына О. В. Игра "Компьютерный лабиринт" (на примере дисциплины «Информатика») // Нестандартные решения стандартных

педагогических проблем: Сборник трудов заочной международной педагогической конференции, Москва, 20 мая 2017 года. – М.: Российский университет транспорта (МИИТ), 2017. – С. 46.

GAME "LABYRINTH" IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Alexey I. Semenov

Viktor A. Thor

Magadan, Russia

Abstract. The article discusses the use of “labyrinth” game in classroom lessons when learning the Russian language. The authors consider this game form as one of the ways to implement a communicative approach in teaching. The authors offer several samples of the maze game, which contain material from the field of vocabulary and morphology.

Key words: methods of teaching, the Russian language, educational game, gaming technologies, labyrinth

ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ «КРЕСТИКИ-НОЛИКИ»

Алексей Иванович Семенов

Арина Викторовна Шляхова

г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье обсуждается использование игры «крестики-нолики» на занятиях при изучении русского языка. Авторы рассматривают эту игровую форму как один из способов реализации коммуникативного подхода в обучении. Авторы предлагают несколько образцов игры «крестики-нолики», которые содержат материал из области орфографии.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, обучающая игра, игровые технологии, крестики-нолики

Как отмечают исследователи, важность игровых форм в воспитании и обучении связана с тем, что «с помощью игры можно обучать абсолютно любому предмету, а результаты подобного рода деятельности часто оказываются более высокими, чем при иных видах учебной работы» [1]. Применение игровых технологий – важное средство повысить мотивацию обучающихся, что делает «уроки яркими, эффективными и запоминающимися, игровой метод обучения в образовании считается одним из самых перспективных» [2, с. 129].

Среди многочисленных игр особое место занимает такой формат, как «крестики-нолики». Знаменитая детская игра вдохновила многих педагогов для ее применения в учебном процессе. Простота и общеизвестность делают эту игровую схему удобной и эффективной в работе. Данная игровая схема очень популярна у педагогов: игра «крестики-нолики» применяется при изучении литературы, иностранного языка, при обучении говорению в курсе русского языка как иностранного, предпринимательской деятельности, русской графике,

основам безопасности жизнедеятельности, математике, педагогике [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9].

Преимущественно в методических разработках эта игровая форма на занятии служит основой композиции урока: ученики (индивидуально или в составе команды) выполняют какое-либо задание, его исполнение отражается постановкой в игровом поле соответствующих знаков – «крестиков» и «ноликов». Что касается нашего варианта данной игровой формы, то речь идет о задании внутри игрового поля, сама игра является частью плана-конспекта, одним из элементов его композиции, одним из упражнений, которые применяются на занятии.

Реквизитом для игры служит игровое поле в 9 клеток (3 x 3), внутри которых представлены изучаемые слова. Содержанием может быть едва ли не любой аспект изучения языка, в данном случае речь идет об орфографической версии игры.

В ходе игры, в которой принимают участие два человека, необходимо выстроить линию из трех клеток (по вертикали, горизонтали, диагонали). Чтобы занять клетку (поставить здесь свой знак – «крестик» или «нолик»), необходимо привести слово в данной клетке в нормативный орфографический вид (вставить пропущенную букву, раскрыть скобки, исправить ошибку и т.д.). Соответственно выигрывает тот ученик, который, выполнив орфографическое задание, первым займет линию из трех ячеек. Однако игрок может допустить ошибку, в этом случае у его противника появится шанс воспользоваться этим обстоятельством, исправить ошибку и самому занять данную клетку.

В варианте игры, предложенном нами ранее, в каждой клетке представлено только одно слово. В таблице 1 приводим (ср. [8, с. 40]) «разыгранную» партию в «крестики-нолики», в которой игрок, использовавший знак «нолик», попробовал было занять линию *цирк–огурцы–сестрицын*, однако допустил ошибку в слове *сестрицын* (вместо «ы» вписал «и»). Его соперник («крестики») воспользовался этой оплошностью, внес исправление, поставил свой «крестик» в данную клетку и одержал победу.

Таблица 1. Партия в «крестики-нолики»

ц..ган	ц..нк	цикорий X
ц..тата	цЫПЛЕНОК X	птиц(..)
сестрицынX	огурцы 0	цирк 0

Обновленный вариант игровой схемы, предлагаемый в данной работе, содержит сразу несколько «зашифрованных» слов (например, три), с которыми могут поработать ученики. Это своего рода «вариационные» «крестики-нолики». В этом виде игры в ячейке также ставится только один знак («крестик» или «нолик»). Из трех слов, имеющих в клетке, ученик выбирает одно и напротив него ставит свой знак. Одну и ту же ячейку каждый из игроков может использовать в своих интересах, если соперник допускает в ней ошибку. Арбитром служит учитель, либо ученики используют орфографический словарь, по которому сверяют свои действия.

Ниже приводим (см. таблицу 2) три варианта игрового задания по теме «Словарные слова» (8 класс, варианты 1–3).

Таблица 2. Словарные слова (8 класс)

Вариант 1

пр..т..тип	пр..лог	мит..нг
р..ликвия	л..г..нда	д..ван
соч..тание	к..п..тан	д..путат
выр..зить	вп..ч..тление	акв..тория
т..ран	к..нф..ренция	д..р..ж..р
ст..п..нд..ат	к..(м,мм)и(с,сс)ия	п..ст..новление
агр..культура	пор..жать	д..ректор
м..ршрут	уд..влять	р..п..тиция
к..нгре(с,сс)	д..л..гат	сп..ц..альность

Вариант 2

р..кета пам..тник б..бл..тека	м..чта пр..(ф,фф)е(с,сс)ор з..рница	р..сток з..ря п..йзаж
п..ст..новление вп..ч..тление г..(л,лл)..рея	акв..ланг тр..(л,лл)ейбус р..ст..вратор	ав..ц..о(н,нн)ый к..рн..вал тр..диц..я
тр..(м,н)вай (эм)ксп..р..мент к..в..(л,лл)ерия	(а,о)кк..мп..н..мент арт..(л,лл)ерия д..фис	д..виз и(с,сс)ледовать п..р..ф..рия

Вариант 3

(а,о)така р..п..тиц..я с..лдат	отр..зить д..стоинство с..ржант	(а,о)дм..рал а(м,н)бр..зура ав..база
м..нтаж м..(йо,е)р (и,э)нф..рмац..я	тр..диц..я г..н..ра(л,лл) п..н..рама	с..лдат к..(м,мм)и(с,сс)ия к..(м,мм)..тет
л..йт..нант м..н..лог м..невр	б..т..рея к..мп..зитор (и,е)(ф,в)рейт..р	р..ликвия к..п..тан ш..нель

Изучается ли русский язык в качестве родного, или речь идет об усвоении его как иностранного, использование данной игровой формы (как и любых других игровых технологий) является одним из способов реализации коммуникативного подхода в обучении (обсуждение правил игры, выстраивание индивидуальной или командной тактики, обсуждение правильности написания слов, а также какие-либо иные варианты коммуникации в ходе игрового процесса), что усиливает как интерес к изучаемому предмету, так и повышает мотивацию обучающихся.

Список литературы

1. Дидактические игры по литературе с использованием интерактивного оборудования в образовательном процессе педагогического колледжа // На путях к новой школе. – 2014. – № 1. – С. 64-67.
2. Дубровская Е. С. Игровой метод обучения: практическое применение педагогических игр на уроках английского языка // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: Материалы Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 04-05 апреля 2018 года. – Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2018. – С. 127-131.
3. Егошина Н. Г., Курбатов А. А. Игровые формы учебной работы студентов для развития навыков говорения // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: Сборник научных статей XXXIV Международной научно-практической конференции, посвященной 175-летию И.Я. Яковлева, Чебоксары, 20-21 апреля 2023 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2023. – С. 101-106.
4. Живица О. В., Позина М. Б. Дидактические возможности игровых процедур в процессе обучения предпринимателей // Современная конкуренция. – 2019. – Т. 13, № 1 (73). – С. 29-39.
5. Ивановская О. Г., Савченко С. Ф., Стрижнева Л. В. Игра «Крестики – нолики» как приём, помогающий младшим школьникам усваивать Правила русской графики // Таврический научный обозреватель. – 2015. – № 4-2. – С. 68-70.
6. Костомарова О. В. Математическая игра «Крестики – нолики» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № Т 21. – С. 36-40.
7. Сарыг С. К. о., Ховалыг А. М. Исследование применения игровых педагогических технологий на уроке основы безопасности жизнедеятельности

// Вестник Тувинского государственного университета. № 4 Педагогические науки. – 2022. – № 4 (103). – С. 23-30.

8. Семенов А. И. Орфографические игры // Пред вами громада – русский язык...: Сб. метод. статей / Под ред. А. А. Соколянского. – Магадан: СМУ, 2006. – С. 38-49.

9. Тихоновецкая И. П., Вьюн Н. Д. Методическая игра как форма методического сопровождения педагогов в условиях цифровой образовательной среды // Шамовские педагогические чтения : Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. Том Часть 2. – М.: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, «5 за знания», 2022. – С. 329-334.

SPELLING GAME “TIC-TAC-TOE”

Aleksej I. Semenov
Arina V. Shlyakhova
Magadan, Russia

Abstract. The article discusses the use of the "Tic Tac Toe" game when learning the Russian language. The authors consider this game form as one of the ways to implement a communicative approach in teaching. The authors offer several samples of the "Tic Tac Toe" game, which contain material from the field of spelling.

Key words: methods of teaching the Russian language, educational game, gaming technologies, "Tic Tac Toe"

ТЕМАТИКА И СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОК-МУЗЫКИ В КНР

Екатерина Александровна Семенова

Андрей Евгеньевич Крашенинников

г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье исследуется зарождение и развитие рок-музыки в Китайской Народной Республике. Анализируется система ценностей современной китайской молодёжи, которая находит отражение в различных жанрах рок-музыки. Также рассматривается генезис антимодернистской индустриальной культуры китайского рока.

Ключевые слова: китайская рок-музыка, андеграунд, антимодернистская индустриальная культура

В музыкальном мире Китай по большей части известен своей традиционной национальной китайской оперой, которая остается практически неизменной на протяжении многих лет. Китайская опера по сути является одним из символов Китая. Однако стоит заметить, что китайцы слушают и современную музыку: очень популярны такие жанры, как поп, рэп и рок со всеми его разновидностями. Нас же интересует, как развивалась китайская рок-сцена.

Заметим, что научный интерес к современной китайской музыкальной культуре развивается и в нашей стране, правда, в основном за счёт молодых китайских исследователей, проходящих у нас обучение. Например один из молодых исследователей Юй Тяньтань в своей работе «Китайская рок-музыка 1980-х годов и ее лидер Цуй Цзянь» описывает зарождения китайской рок-музыки в 80-х и влияние Цуй Цзяня на её распространение и популяризацию [2]. Линь Чжефу в статье «Популярная музыка Китая в контексте социокультурных процессов современности» говорит о периодах развития китайской популярной музыки [1].

Первые рок-композиции были официально опубликованы в виде аудиопубликации в Китае, это были песни Цуй Цзяня “Nothing” и “It's Not that I Don't Understand”, которые были включены в юбилейный альбом «Концерта 100 певцов Года мира во всем мире» в 1986 году. Это также ознаменовало официальное рождение китайской рок-музыки. В 1989 году Цуй Цзянь выпустил свой первый сольный альбом “Rock and Roll on the New Long March”, который также стал первым китайским рок-н-рольным альбомом в истинном смысле этого слова.

В 1993 году южная музыкальная группа организовала «Музыкальную коммуно» для проведения концерта «Вспоминая год текущей воды» в Гуанчжоу. Это первый случай, когда южная рок-музыка получила широкое распространение. В том же году в Столичном спортзале состоялся масштабный рок-концерт «Олимпийские игры – китайская мечта».

1994 год стал незабываемым годом в истории китайского рок-н-ролла. В этом году Доу Вэй, Чжан Чу и Хэ Ен, известные как «Три мастера волшебного рока», выпустили одновременно три альбома “Black Dream”, “Одинокие люди постыдны” и “Junkyard”.

В декабре 1994 года Доу Вэй, Чжан Чу, Хэ Ен и «Династия Тан» приняли участие в концерте, проходившем на стадионе Хунг Хом в Гонконге. Это чрезвычайно важный концерт в истории китайской рок-музыки. Сцена была заполнена представителями СМИ со всего мира и почти 10 000 гонконгских зрителей. Жители Гонконга были шокированы музыкой, которую привезли рок-группы материкового Китая.

Китайская рок-музыка находится в состоянии андеграундного развития с середины 1990-х годов, но она по-прежнему неуклонно растет. Ежегодный музыкальный фестиваль Midi проводится уже десять сессий подряд. В нем принимают участие десятки рок-групп. Каждый год тысячи молодых китайских рок-н-рольщиков приезжают на Midi-сцену со всей страны.

Музыкальный фестиваль Лицзян Сюэшань 2002 года стал первым музыкальным фестивалем, проведенным в соответствии с международной практикой и методами работы. Два дня непрерывных выступлений продолжительностью более 20 часов и карнавал с участием 10 000 человек в заснеженных горах заставили людей почувствовать своего рода возвращение к истинной природе музыки.

В 2004 году масштабный фестиваль рок-музыки на тему «Кто поет весной» был проведен циклом одновременно на крупнейших концертных площадках Пекина, таким образом, было создано самое большое количество групп в истории китайского рок-н-ролла. Число групп превысило сотню. Это также единственная коллективная акция всех площадок для рок-выступлений в Пекине.

С 2000 по 2004 год пост-панк и экстрим-метал вышли на андеграундную сцену и завоевали популярность среди поклонников [6]. В андеграунде Пекина появилось много профессиональных рок-групп. Среди них они представлены такими выдающимися группами, как Me, Me, Lazy Camels и The Gray. Их стиль отличается от традиционных китайских рок-групп. Сочетая западные элементы, это проявляется в глазах большего числа людей и любим большинством поклонников рока. Сталкиваясь с этими группами-новичками, они создают свои собственные произведения без грусти или заброшенности, и они выделяются среди многих новых поколений рок-новичков [3].

Сильный дух реалистической критики и отклонение или конфликт с доминирующими ценностями являются наиболее фундаментальными духовными характеристиками рок-музыки, а также основой для отличия рок-музыки от коммерческой поп-музыки на ценностном уровне. Доминирующей культурой противостояния рок-н-ролла большую часть времени является современная капиталистическая индустриальная культура. Подобно многим видам модернистского искусства, рок-н-ролл также отражает многие проблемы в процессе социальной модернизации и современности. Можно даже сказать, что сопротивление современной индустриальной цивилизации, городской

культуре и рыночной культуре, а также критика отчуждения и оцепенелой человеческой природы являются наиболее оригинальным духовным ядром рок-н-ролла [3].

Возможно, это можно проследить до двух основных музыкальных элементов, которые впервые сформировали сильный рок-н-ролл блюза и кантри-фолк песен: подвижный и непредсказуемый блюз использует свой непредсказуемый музыкальный язык, чтобы выразить свое неприятие механического промышленного порядка и элементарных, массового производства рыночных культурных продуктов, и держаться подальше от "шум и суэта", народные песни в стиле кантри, которые придерживаются простых ценностей, являются контр атакой процессу урбанизации, который разрушает экологическую среду, уводит от природы и первобытной жизнеспособности человечества. Хотя блюз и народные песни позже были включены музыкальной индустрией и встали на путь моделирования, этот дух антимодернистской индустриальной культуры был унаследован рок-н-роллом. В Соединенных Штатах есть известная группа под названием "Rage Against the Machine" (Ярость против машины), само название означает сопротивление индустриальной цивилизации; в MTV "The Wall" группы Pink Floyd, известной как создатель "Арт-рока", ужасающая сцена машин, создающих людей в неоднократно появлялись статьи, обвиняющие индустриальное общество в отчуждении человеческой природы. ; Обложка концертного альбома Scorpions unplugged "Acoustica" представляет собой воющее лицо, туго опутанное гитарными проводами. Это метафора противоречия, заключающегося в том, что рок-н-ролл вынужден полагаться на современные технологии (такие как электроакустические гитары и электронные эффекты), будучи при этом антимодернистским [3].

В современной западной рок-музыке значение антимодернистской индустриальной культуры постепенно исчезло; возможно, восприятие современности Китаем запаздывает по сравнению с западными странами, поэтому в выражении китайской рок-музыки тема антимодернистской

индустриальной культуры все еще очень распространена. Эта тема часто напрямую передается аудитории текстами песен. Например, Чжэн Цзюнь пел в «Товарном обществе», что из-за своего тщеславия он продал себя и обменял свою свободу на большие деньги, чтобы мочь быть среди желаний товарного общества. Это ярко передает грязный образ города в процессе строительства. модернизация, ставящая под сомнение эту так называемую цивилизацию.

Духовное ядро антимодернистской индустриальной культуры часто воплощает определенный вид «поиска корней и исторических чувств» в рок-н-рольных произведениях – возрождение фолк-рока в 1960-х и появление средневекового рок-н-ролла в 1990-х являются типичными примерами. Можно считать, что возвращение в объятия «древней цивилизации» и «сельскохозяйственной цивилизации» – это еще один, окольный, способ противостоять «индустриальной цивилизации» по сравнению с прямолинейным и резким критическим дискурсом.

Таким образом, поглощение традиционной культуры и фольклора китайской рок-музыкой, вообще говоря, то есть антисовременность или возврат к досовременной эпохе, может найти свои собственные корни в рок-музыке. Например, классическая песня группы Tang Dynasty “Dream bag to the Tang Dynasty” использует структуру из пяти слов и семи ритмов для написания текстов, демонстрируя глубокие литературные навыки и художественные достижения, что позволяет сочетать рок-н-ролл с традиционной китайской культурой [4].

В настоящее время яркой особенностью национального рока является «переосмысление» и «переделка» уже ранее написанных текстов в более современный формат [4].

В результате мгновенный блеск древней истории стал духовным источником китайского рок-н-ролла тысячи лет спустя. Китайская чувственность придала рок-музыке, известной своим бунтарством, свою особенность, имеющую ярко выраженный идеалистический оттенок. В результате

китайский рок-н-ролл обрел основу гораздо более глубокую, чем «гнев реальности».

Список литературы

1. Линь Чжефу. Популярная музыка Китая в контексте социокультурных процессов современности. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/populyarnaya-muzyka-kitaya-v-kontekste-sotsiokulturnyh-protsessov-sovremennosti/viewer> (дата обращения: 18.10.2023).

2. Юй Тяньтань. Китайская рок музыка и ее лидер Цзуй Цзянь. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskaya-rok-muzyka-1980-h-godov-i-ee-lider-tsuy-tszyan/viewer> (дата обращения: 18.10.2023).

3. 中国摇滚. – URL: https://baike.baidu.com/item/中国摇滚/162801?fr=ge_ala#reference-1 (дата обращения: 17.10.2023).

4. 中国摇滚怒放40年的《致青春》. – URL: http://www.360doc.com/content/20/0630/16/70701438_921481059.shtml (дата обращения 17.10.2023).

5. 浅析中国摇滚乐作品风格的转变. – URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1672712000420129246&wfr=spider&for=pc> (дата обращения: 17.10.2023).

6. 中国摇滚乐.– URL: <https://zh.wikipedia.org/wiki/中国摇滚乐> (дата обращения: 17.10.2023).

THEMES AND STYLE FEATURES OF ROCK MUSIC IN THE PRC

Ekaterina A. Semenova

Andrey E. Krasheninnikov

Magadan, Russia

Abstract. The article examines the origin and development of rock music in the People's Republic of China. The value system of modern Chinese youth is analyzed, which is reflected in various genres of rock music. The genesis of the anti-modern industrial culture of Chinese rock is also examined.

Key words: Chinese rock music, underground, anti-modern industrial culture

ДИСКУРС ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОЙ БЕЛОРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Людмила Васильевна Скибицкая

г. Брест, Беларусь

Аннотация. В статье предпринята попытка обозначить векторы функционирования словесности для детей и юношества в современной белорусской литературе. Представлены также отдельные результаты анкетирования молодежной аудитории в рамках заявленной темы.

Ключевые слова: детская литература, белорусская литература, коммуникативное пространство, СМИ

Дискурс детства в современной культуре играет значимую роль, о чем свидетельствует целый ряд публикаций и дискуссий, объединяющих представителей разных сфер белорусского и российского гуманитарного сообщества. Важнейшие вопросы, актуализированные в научном, учебно-методическом, литературно-критическом дискурсах в русско-белорусском контексте, касаются проблем рецепции художественной литературы молодым поколением, коммуникативных практик литературы для детей и юношества в цифровую эпоху [1–3; 6–7; 12–13].

Анализируя состояние словесности для молодого поколения, и белорусские, и российские исследователи констатируют интенсивное развитие этого вида литературы в количественном и качественном аспектах, обновление писательского пространства, коммуникативных стратегий и практик. Между тем, позиционируя детскую книгу как «главный медиатекст культуры», ученые, например, С.А. Петрова, указывают на парадоксы функционирования современного дискурса детства: «Парадокс современной русской литературы для детей и подростков состоит в том, что она, с одной стороны, безусловно, существует и, более того, успешно развивается... идет не только по торному

пути всеобщей коммерциализации и глобализации, но и ищет свою тропинку национальной идентичности. С другой, – ни для мирового, ни, что удивительно, для отечественного литературного процесса ее фактически не существует» [9]. Во многом этот парадокс иллюстрирует и развитие детской словесности в белорусской литературе, что свидетельствует об общих для современного культурного пространства явлениях. Хотя, на наш взгляд, в белорусском контексте названная автором статьи причина сложившейся «парадоксальной» ситуации стоит не столь остро.

Так, проблематике отечественной детской литературы и детской книги в 2022 году был посвящен пленум Союза писателей Беларуси, участниками которого, кроме членов Союза, стали книгоиздатели, учителя, библиотекари, представители органов государственного управления. Председатель СП Беларуси, директор-главный редактор издательского дома «Звезда» Алесь Карлюкевич, автор, пишущий в том числе и для детской и юношеской аудитории, указал на итоговый характер форума, в рамках которого обсуждаются результаты дискуссий, ранее проходивших в публицистическом пространстве периодики [5]. В 2023 году на диалогой площадке издательского дома «Звезда» развернулась дискуссия о перспективных векторах развития литературы для детей [8]. Эксперты (среди которых директор издательства «Мастацкая літаратура», писатель Алесь Бадак, директор Централизованной системы детских библиотек Минска Татьяна Швед, писательница Екатерина Ходасевич-Лисовая, др.) коснулись вопросов смыслового (детская литература нон-фикш, перспективы Young Adult-литературы) и технологического (метод возрастной маркировки, дискурс соцсетей в позиционировании детской литературы) векторов современной отечественной словесности для детей и юношества.

Дискурс детства активно включают в медиаповестку отечественные СМИ, конструируя в восприятии аудитории образ белорусской детской литературы посредством различного рода топов и рейтингов. Например, к Международному дню детской книги опубликован «Топ-5 самых популярных

произведений для детей от современных белорусских авторов» [11], куда вошли приключенческо-фантастический цикл «Авантюры Прантиша Вырвича, школяра и шпики» Людмилы Рублевской, «школьно-учебная небывальщина» Евгении Пастернак и Андрея Жвалевского, «Как сказка в дверь стучится» Надежды Ясминской, «Кот Шпрот и тайна аттракционов» Ганны Янкуты, книги о «двух полюсах детства» Павла Гушинца. В топ-5 от издательского дома «Звезда» [4] включены «Знаёмцеся – Падабайк@!» Екатерины Ходасевич-Лисовой, «Большое представление для Сонечки» Евы Нэм, «Папа, расскажи про меня историю!» Павла Гушинца, «Непаслухмяны Чмелік» Анатолия Зекова, «И снова агенты „КолбаФирЖик“» Ольги Никольской. Собственные «топы» предлагают издательство «Народная асвета», другие медиа; кроме того, разнообразные рейтинги размещают в постах в соцсетях как «книжные блогеры», так и авторитетные лица. Например, известная белорусская писательница Людмила Рублевская, одна из авторов, чьи произведения чаще всего попадают в подобные «топы», представила рейтинг из 12 белорусских изданий. Автор, как «человек литературный» (Людмила Рублевская), убеждена, что книга остается и во времена гаджетов лучшим подарком. Она предлагает обзор новинок, которые «заполняют незаполненные ниши, осваивают новые для белорусской литературы формы»: книга-квест «Ключ ад вялікай каштоўнасці» Екатерины Ходасевич-Лисовой; в жанре комикса и аниме – книга «Гарэзлівы пацалунак» Евы Войтовской, детское фэнтези – «Ключ дарог» Лили Илюшиной и т.д. – так современные белорусские авторы реагируют на запросы аудитории [10].

В целом подобные топы и рейтинги, отражая тренды современного коммуникационного пространства, формируют в восприятии аудитории многогранный образ детской литературы, позиционируют разные аспекты ее смыслового пространства. Однако результаты такого позиционирования сложно оценить как объективные, поскольку количество просмотров и «лайков» сегодня уже далеко не показательный критерий.

Не случайно «общим местом» литературоведческих, литературно-критических, публицистических, гуманитарных интенций в целом становится поттериана как прецедентный текст в современном дискурсе детства. И для российской исследовательницы М.С. Петровой, и белорусского писателя и издателя Алеся Бадака поттериана – маркер успешности детской литературы. Так, в заключении статьи М.С. Петрова выражает надежду, что в случае реализации предложенной ею программы «неотложных мер» появится «плеяда авторов, представляющая русскую литературную традицию детской книги за рубежом, и однажды родится детский писатель,.. автор русского аналога “Гарри Поттера”» [9]. Рассуждая о культовых персонажах детской литературы, Алесь Бадак уточняет, что появление Гарри Поттера подготовлено временем и аудиторией, которые «выбрали» такого героя. Дм. Быков полагает, что поттериана обладает консолидирующей силой: «...фанату “Гарри Поттера” радостно принадлежать к сообществу его фанатов, как поклонникам Стругацких в свое время нравилось вступать в группу “Людены”» [4].

В этих высказываниях актуализируется прежде всего читательский запрос на необходимые и нужные смыслы, духовные ориентиры, которые предлагает художественная словесность. О том, что литература (и отечественная в том числе) продолжает оставаться для современного читателя источником духовности, свидетельствует проведенное нами анкетирование молодежной аудитории, представленной юношами и девушками 17–20 лет, обучающимися на филологических специальностях. Группа респондентов составила 60 человек, 13 из которых обучаются на выпускном курсе (возраст 20 лет), остальные – студенты 1 курса (возраст 17–18 лет). Одна из задач опроса состояла в том, чтобы выявить динамические процессы, отражающие трансформацию восприятия отечественной литературы как источника формирования мировоззренческих категорий подрастающего поколения.

Традиционно первое место в читательских предпочтениях белорусских респондентов занимают русская (77 % (20 лет) и 96 % (17–18 лет)) и зарубежная литературы (69% и 89% соответственно). Доля отечественной

литературы в читательских предпочтениях практически не изменяется в возрастных группах и составляет примерно третью часть.

Персональные предпочтения респондентов выявлены на основании анализа списка любимых авторов (представлен более чем 100 персоналиями) и их произведений. Топ любимых молодежью произведений белорусских писателей возглавляют «Журавлиный крик» В. Быкова, «Дикая охота короля Стаха» В. Короткевича, «Люди на болоте» И. Мележа, «Сердце на ладони» И. Шамякина. В качестве произведений, которые произвели на респондентов особое впечатление, были названы тексты В. Короткевича («Дикая охота короля Стаха», «Черный замок Ольшанский»), В. Быкова («Альпийская баллада», «Журавлиный крик», другие произведения), И. Мележа («Люди на болоте»), И. Шамякина, «Новая Земля» Якуба Коласа, «Сено на асфальте» М. Стрельцова, нек. др.

На основании выбранных респондентами произведений были установлены ведущие идейно-эстетические установки художественной словесности, влияние которых ощутила на себе молодая аудитория: историческая память (*«важно помнить свои корни»* (здесь и далее курсивом выделены фрагменты ответов респондентов. – Л. С.)), память о подвиге и страданиях в годы Великой Отечественной войны (*«мир дается огромной ценой»*), идея национального самосознания и национальной идентичности, созидательного труда, нравственной ответственности за поступки и слова, идеи милосердия, преданности, наказания за малодушие, трусость и т.п.

Отмечено, что отечественная литература формирует у молодого читателя следующие установки: 1) считать себя белорусом и гордиться своей Родиной (85% респондентов); 2) стремиться к тому, чтобы в своей жизни руководствоваться понятиями долга, чести, совести, справедливости, любви и уважения к людям (76,6 %); 3) стараться видеть и ценить красоту в природе, людях (73,3%); 4) служить Отечеству и людям (71,6%); 5) отвечать за свои слова и действия (68,3%); 6) быть личностью и приносить пользу стране и людям (61,6%); 7) принимать ценности семейной жизни (58,3); 8) ценить мир и

порядок (56,6%); 9) быть милосердным и толерантным (55%); 10) различать добро и зло (43%).

На полки виртуального «белорусскоязычного буккроссинга» респонденты предложили бы произведения В. Быкова («Альпийская баллада», «Журавлиный крик» – «*в них вся правда о войне*»); В. Короткевича («Дикая охота короля Стаха» («*самое захватывающее произведение*»), «Черный замок Ольшанский» («*читается на одном дыхании*»)); И. Мележа («Люди на болоте» – «*драма обычного белоруса*»), Якуба Коласа («Новая Земля» – «*энциклопедия жизни белоруса*»), «На расстанях» («*о выборе пути, о смысле жизни*»); «Сердце на ладони», «Тревожное счастье» И. Шамякина («*читается на одном дыхании*» // «*не оставит равнодушным никого*»); «Кто смеется последним» К. Крапивы («*закон бумеранга*»).

В перечне авторов (всего 54 персоналии), наиболее адекватно отразивших проблемы молодого поколения, респонденты назвали таких белорусских писателей, как В. Быков, Якуб Колас, И. Мележ, И. Шамякин, К. Чорный.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что выделенные респондентами идейно-эстетические установки демонстрируют адекватность читательского восприятия текстов белорусской литературы и в целом коррелируют с важнейшими мировоззренческими составляющими молодого поколения. Представленная выборка текстов и авторов репрезентативна, так названные выше произведения практически в полном составе представлены в школьном курсе литературы, а следовательно, включены в дискурсивное поле детства и юношества.

Список литературы

1. XXI век: литература для поколений Y, Y-Z и Z. – URL:<https://moskva.bezformata.com/listnews/vek-literatura-dlya-pokoleniy/85413240/> (дата обращения: 30.11.2023).

2. Алейнік Л. В. Праблемы сучаснай беларускай літаратуры для дзяцей і юнацтва (на матэрыяле літаратурна-мастацкага часопіса «Полымя»). – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/119045> (дата обращения: 30.11.2023).
3. Аскарова В. Я., Зубанова Л. Б. Изучение детского и юношеского чтения в эпоху цифровой реальности: актуальные исследовательские и проектные стратегии // Вестник МГУКИ. – 2018. – № 5 (85). – С. 93-102.
4. Быков Д. Л. Гарри Поттер и антитеррор. – URL: http://rulibs.com/ru_zar/nonf_publicism/byikov/4/j9.html (дата обращения: 30.11.2023).
5. Карпович А. Современную детскую литературу обсудили на пленуме Союза писателей. – URL: <https://zviazda.by/ru/news/20221220/1671546300-sovremennuyu-detskuuyu-literaturu-obsudili-na-plenume-soyuza-pisateley> (дата обращения: 30.11.2023).
6. Карпухина В. Н. Дискурс детской художественной литературы в процессах институализации общества. – URL: <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1307/files/27.pdf> (дата обращения: 30.11.2023).
7. Кутейникова Н. Е. Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: метод. рекомендации. – М.: МАЭСТРО ПлаТинум, 2017. – 158 с.
8. Нон-фікшн або казка – дыскусія пра дзіцячую літаратуру: падготовіла Л. Рублевская. – URL: <https://zviazda.by/be/news/20230315/1678886607-non-fikshn-abo-kazka-dyskusiya-pra-dzicyachuyu-litaraturu> (дата обращения: 30.11.2023).
9. Петрова С. А. Современная русская детская литература – миф или реальность? – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-russkaya-detskaya-literatura-mif-ili-realnost> (дата обращения: 30.11.2023).
10. Рублевская Л. Какую книгу положить ребенку под елочку? Топ-12 белорусских детских изданий. 2020. – URL:

<https://zviazda.by/ru/news/20201229/1609258303-kakuyu-knigu-polozhit-rebenku-pod-elochku-top-12-belorusskih-detskih> (дата обращения: 30.11.2023).

11. Русак П. Топ-5 самых популярных произведений для детей от современных белорусских авторов. – URL: https://xn--c1anggbpdf.xn--p1ai/reading_room/224591/ (дата обращения: 30.11.2023).

12. Скибицкая Л. В. Дискурс фэнтези в современной белорусской литературе для детей и юношества // Берковские чтения-2023. Книжная культура в контексте международных контактов: материалы VII междунар. науч. конф., Брест, 24–25 мая 2023 г. / сост.: Л. А. Авгуль, Н. В. Вдовина : в 2 т. – М. : ФГБУН НИЦ «Наука РАН»: Минск: ЦНБ НАН Беоаруси, 2023. – Т. 2. – С. 282-287.

13. Скибицкая Л. В. Литература для молодого поколения в контексте современного белорусского искусства слова // Нацыянальна-культурны кампанент у літаратурнай і дыялектнай мове : зб. навук. арт. / Брэсц. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна ; рэдкал.: Л. В. Леванцэвіч, Т. А. Кісель, Н. Р. Якубук. – Брэст: БрДУ, 2021. – С. 183-188.

14. Топ-5 книг издательского дома «Звезда» для детей разных возрастов. – URL: <https://zviazda.by/ru/news/20201118/1605712673-top-5-knig-izdatelskogo-doma-zvyazda-dlya-detey-raznyh-vozrastov> (дата обращения: 30.11.2023).

THE DISCOURSE OF CHILDHOOD IN MODERN BELARUSIAN LITERATURE

Lyudmila V. Skibitskaya
Brest, Belarus

Abstract. The article attempts to identify the vectors of the functioning of literature for children and youth in modern Belarusian literature. Separate results of a survey of the youth audience within the framework of the stated topic are also presented.

Key words: children's literature, Belarusian literature, communication space, mass media

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИСТОКИ НИГИЛИСТИЧЕСКОГО МИРОПОНИМАНИЯ. РУССКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И НИГИЛИЗМ

Галина Альфредовна Склеянис

г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье аргументируется мысль о том, что истоки нигилистического миропонимания формируются в послепетровскую эпоху и являются следствием секуляризации литературы. В качестве центрального аргумента – особенности миропонимания А. Д. Кантемира, яркого и оригинального воплощения идеологии русского Просвещения.

Ключевые слова: Эпоха русского Ренессанса; эклектичность общественного сознания; утилитаризм; гедонистическая философия

Уже в начале 60-х XIX века философы, публицисты, писатели возвели генезис нигилизма не только к 40-м годам текущего столетия (А. Ф. Писемский, затем Ф. М. Достоевский), но и увидели более далекую обратную перспективу: истоки русского радикализма, философского и социального, кроются в Петровской эпохе [11].

На наш взгляд, целесообразнее искать корни нигилизма не в Петровской, а непосредственно в послепетровской эпохе, в том импульсе, которые дали преобразования Петра развитию русской общественной мысли. М. М. Дунаев справедливо соотносит время петровских реформ с европейским Ренессансом [5, с. 47], хотя и оценивает ренессансное мироощущение только со знаком минус, считая, что раскрепощение личности, осознание ею своих возможностей «вовсе и не является никаким возрождением свободы духа, но еще большим закабалением души и сознания...»[5, с. 47].

Следствием усвоения духа Ренессанса и идеологии Просвещения явилась жажда перемен, потребность реформировать русскую жизнь. Человек, очарованный возможностями эпохи, стал абсолютизировать человеческий

разум, что неизбежно должно было привести (и привело) к гордыне, богоравенству, богоборчеству. В этом нас убеждают дальние последствия секуляризации русской культуры, и не в последнюю очередь – особенности духовной жизни России во второй половине XIX века. Деятели же послепетровской эпохи (то есть эпохи, наступившей непосредственно после смерти Петра), как и большинство русских просветителей XVIII века в целом, не считали себя богоборцами и разрушителями. Отрицая прежнюю культуру, защищая от нападков петровские деяния, они глубоко верили, что действуют во благо Отечества. Если это было заблуждение, то искреннее и трагическое.

В сближении мироотношения русских просветителей первой половины XVIII века и второй половины XIX есть определенный парадокс: первые были монархистами и связывали (за исключением, пожалуй, М. В. Ломоносова) свои надежды на обновление жизни с просвещенным дворянством, вторые были сторонниками республики и делали ставку на русский народ; позиция первых формально официозна, вторых – оппозиционна. Но этот парадокс во многом мнимый, и культуру XVIII века также отличает пафос гражданственности и дух оппозиционности по отношению ко всему устоявшемуся, к сложившимся устоям русской жизни, а страстное желание разрушить эти устои приводит к безусловному отрицанию прежнего духовного опыта, культурного наследия, верований и традиций – к нигилизму в прямом смысле этого слова. Во многом это нигилизм молодости, молодости не отдельных представителей светской культуры, а самой культуры.

Одним из представителей новой культуры был А. Д. Кантемир, первый светский писатель России, дипломат по самой своей сути (недаром он добился столь внушительных успехов на дипломатическом поприще). Как всякий большой художник (а он был истинным художником слова, и Белинский, особенно периода «Литературных мечтаний», слишком суров в оценке его поэтического дара) [1, I, с. 67 и др.], Кантемир в своих знаменитых сатирах не только поставил актуальные проблемы русской жизни и воспроизвел ее

неповторимый колорит, но и коснулся важнейших общерусских и общечеловеческих проблем.

Из пяти сатир, написанных Кантемиром в России, до отъезда на дипломатическую службу, – лучшей, безусловно, является сатира I «На хулящих учения. К уму своему», первая редакция которой появилась в конце 1729 года. Именно на ее примере мы хотим показать особенности миропонимания Кантемира, ставшего ярким и оригинальным воплощением идеологии русского Просвещения.

«На хулящих учения» – одна из самых горьких кантемировских сатир, отражающая положение науки, отношение к научному и художественному творчеству в России на разных этапах ее исторического развития. И сейчас, спустя 280 (!) лет, мы можем уверенно повторить вслед за лирическим героем Кантемира:

Кто над столом гнется,

Пяля на книгу глаза, больших не добьется

Палат, ни расцвеченна мраморами саду... [7, с. 361].

Призывное обращение «к уму своему», которым открывается кантемировская сатира («Покойся, не понуждай к перу мои руки»), оказывается риторическим ходом, умышленно противоречащим всему содержанию произведения: лирический герой пошел путем, который «всех неприятнее», и, рискуя «вместо похвал... достать хулу злую», выступил с обличением противников Петра с целью посрамить их и указать на опасность, таящуюся в их «злых речах», предостеречь от возврата к допетровским временам.

Однако дело в том, что Петровские реформы состоялись, перелом в миропонимании произошел, процесс брожения в умах начался. Вольно или невольно (нам кажется, что это произошло непреднамеренно, было продиктовано логикой изображаемой сатириком жизни). Кантемир показал историческую необратимость свершившихся в России перемен. Именно этим, на наш взгляд, можно объяснить двойственное впечатление, возникающее при

чтении сатиры – парадоксальное впечатление от необратимости реформ, поставленных под угрозу. В чем мы видим источник этого парадокса?

С одной стороны, сами радетели старины сетуют на устойчивость новых веяний, критикуют не суть реформ, а плоды, результаты, то есть признают их состоявшимися. С другой стороны, переворот в общественном сознании совершился слишком быстро, катастрофически, реформы насаждались Петром варварски, с демонстрацией обоюдной нетерпимости защитников «старины» и «новизны». Послепетровская эпоха показала, как прочно укоренились в сознании русского человека прежние верования, традиции, обычаи. Прошлое продолжало жить в настоящем, влиять на него; сопротивляясь, прорастать в настоящее, представлять ему постоянную угрозу. Кантемир сумел почувствовать и передать в своей сатире причудливый симбиоз, эклектичность русского общественного сознания переломной эпохи.

В этой связи важно отметить, что сама воспринимаемая «культурная традиция таила в себе зародыш рокового русского раскола», поскольку «персоналистская культура общеевропейского типа противоречила основам русской деспотической абсолютной власти, которые были заложены царствованием Петра...» [8, с. 23; См. также 9].

Исследуя особенности русского национального характера, Кантемир выбрал способ изображения, ставший художественным открытием. С. В. Калачева пишет: «Кантемир... обличает своих персонажей, делая их смешными. Порочный человек рассматривается не просто как отрицательный персонаж, а как персонаж комический... под пером Кантемира появляется не этическая, а эстетическая характеристика человека» [6, с. 99].

Эта в принципе верная оценка недостаточна и нуждается в комментарии. Она скорее подошла бы Иванушке из «Бригадира» Д. И. Фонвизина (1769). Приведем один из наиболее выразительных примеров наивного саморазоблачения этого героя: «В Париже все почитали меня так, как я заслуживаю. Куда бы я ни приходил, везде или я один говорил, или все обо мне говорили. Все моим разговором восхищались» [12, с. 57].

Из контекста фонвизинской комедии не составляет труда понять, что самооценка героя прямо противоположна авторской оценке. Авторское видение Иванушки монологически завершено, позиция героя осмеяна как однозначно несостоятельная.

Субъективно Кантемир тоже ставит своей целью однозначное обличение хулителей науки. Однако, давая отрицательным героям право на самовыражение, он в полной мере реализует «потенциально диалогичное слово сатиры» [8, с. 64]: наполняет монологи персонажей таким жизненным содержанием, с помощью которого «провоцируется» своего рода полифонизм. Каждый носитель порока в галерее Кантемира имеет свою правду, свою точку зрения на мир. Эта правда противоречит авторской, но у нее есть свои сторонники. Читая саморазоблачения Иванушки и Митрофана, читатель не захочет ни узнавать себя в фонвизинских героях, ни принимать их суждения. Признавать житейскую (и не только) правоту героев Кантемира, разделять их мнение могут многие.

В уже цитированной работе С. Калачевой сказано, что Кантемир показывает читателю «не просто плохого человека, а ложность мировосприятия, ошибочность жизненной позиции. Для этого необходимо показать логику... мировосприятия, ее несостоятельность» [6, с. 98]. Однако в миропонимании героев Кантемира нет ничего нелогичного, абсурдного, тем более противоречащего здравому смыслу, они не могут быть развенчаны «изнутри». Поэтому, чтобы доказать ошибочность позиции Критона, Силвана, Луки и Медора, надо либо выстроить систему контраргументов (автор этого не делает), либо продемонстрировать несостоятельность их идеологии в столкновении с жизнью (этого автор и не может сделать в пределах избранного жанра). Кантемир воспроизводит психологию своих оппонентов довольно объективно, выражая свое несогласие с помощью иронических ремарок и реплик.

Обратимся к рассуждениям Критона. Его правда в том, что

Расколы и ереси науки суть дети.

В качестве аргумента он говорит о плодах Петровских реформ:

Теперь к церкви соблазну Библию честь стали;
Толкуют, всему хотят знать повод, причину,
Мало веры подая священному чину.

И здесь, и далее в словах Критона всё правда: изменились нравы («потеряли добрый нрав»), у людей ослабло религиозное чувство и пошатнулась вера в авторитет церкви («уже свечек не кладут, постных дней не знают»). Кантемир дискредитирует не позицию Критона, а причины его сетований, выставляя героя ханжой, притворно скорбящим о падении нравов и боящимся только одного: чтобы церковь не лишили «поместий и вотчин», в которых церковник Критон лично заинтересован.

Много житейской правды и здравого смысла и в суждениях Силвана, представляющих собой замечательный образец грубо утилитарной обывательской философии:

Землю в четверти делить без Евклида смыслим;
Сколько копеек в рубле – без алгебры счислим.

Такова позиция обывателя во все времена, и она не опровергнута в сатире никакими контраргументами. Вновь оспаривается не суть, а источник представлений помещика: он аттестован автором как скупец, который способен оценить только то, что «учит множить доход и расходы малит».

Особенно привлекательна должна быть в глазах обывателя гедонистическая философия Луки, тем более что вино действительно «дружит людей, подает повод к разговору», «все тяжкие мысли отымает» и т. д. Конечно, Луке можно возразить: пьяная дружба иллюзорна, тяжкие мысли вернуться и усугубятся, когда кончится действие вина. Но автор ничем не доказывает очевидную для него неправоту героя.

В гневно-саркастическом обличении власть имущих особенно наглядно сказывается нетерпимость Кантемира по отношению к «старине». Если сетования Критона вызваны реальными изменениями в духовной жизни России, а в рассуждениях Силвана угадываются практический ум и некоторая

образованность (он знает об астрономии, об эвклидовой геометрии и алгебре, но принципиально не признает их практической пользы), то в позиции епископа и судьи нет ни здравого смысла, ни искренности, она опасна и общественно вредна:

Брани того, кто просит с пустыми руками,
Твердо сердце бедных пусть слезы презирает,
Спи на стуле, когда дьяк выписку читает...

В этих словах поэта звучит истинное сострадание к обездоленным.

Н. А. Бердяев писал, что первым обличителем крепостного права в России был А. Н. Радищев [2, № 2, с. 98]. Мы полагаем, что это право принадлежит А. Кантемиру.

Антиох Кантемир, первый светский писатель, не считавший себя атеистом, выступил с резкой критикой церкви, корыстных и "безмозглых" церковников, с обличением несправедливых судей, всех людей, желающих жить по-старому. Он искренне верил, что с помощью разума можно перестроить русскую жизнь. Кантемир был не революционером, а отрицателем (так сказать, революционером в области мысли). Он один из тех, чья литературная деятельность положила начало русскому нигилизму.

Рационалистический, безбожный XVIII век венчается творчеством Г. Р. Державина. Державин, великий поэт, «эпикурец... русский татарин с сильною чувственною фантазиею восточного человека» [3, с. 179-180], проживший долгую и яркую жизнь, остро и трагично ощущал неотвратимость жизненного финала. За три дня до смерти он написал проникнутую мрачной безысходностью «Реку времен»:

Река времен в своем стремленьи
Уносит все дела людей
И топит в пропасти забвенья
Народы, царства и царей.
А если что и остается
Чрез звуки лиры и трубы,

То вечности жерлом пожрется
И общей не уйдет судьбы [4, с. 204].

Здесь дана одна из наиболее привычных вариаций темы смерти: размышление о бренности жизни, неизбежности смерти. Оказавшись перед лицом вечности, поэт решает проблему в духе своего «безумного столетия».

«Река времен» осталась незавершенной. Какое развитие могла получить поэтическая мысль глубоко верующего автора «Бога», «Памятника», «Доказательства творческого бытия», утверждавшего десятью годами ранее, чем создавалась «Река времен»:

Без Творца сей стройный мир, прекрасный
Сей не может пребывать [4, с. 165]?

Как бы завершил свое предсмертное стихотворение автор многочисленных гедонистических произведений, переводов из Анакреонта, писавший в шестидесятилетнем возрасте:

Мне гораздо лучше пьяным,
Чем покойником лежать [4, с. 233]?

Ответа на эти вопросы мы уже не получим. Смерть Державина завершила «Реку времен», произведение стало литературным фактом и – объективно – если не образцом нигилистического понимания смерти, то плодом религиозных сомнений.

Нравственно-религиозный, социальный, политический скептицизм поэтов и писателей XVIII века – следствие усвоения духа западноевропейского Просвещения и секуляризации всех сфер духовной жизни России – получил свое логическое продолжение, развитие во второй половине века XIX, в нигилистическом миропонимании. «Эпоху 60-х годов можно назвать веком нашего просвещения», – утверждал Е. А. Соловьев [10, с. 216]. Н. А. Бердяев был более точен. «Русский нигилизм, – писал он, – есть радикальная форма русского просветительства» [2, № 3, с. 90].

Список литературы

1. Белинский В. Г. Соб. соч.: В 9 т. – М.: Худож. лит., 1976-1982.
2. Бердяев Н. А. Русская идея // Русская литература. – 1990. – № 2. – С. 85-133; № 3. – С. 67-102; № 4. – С. 59-111.
3. Григорьев А. О правде и искренности в искусстве // А. Григорьев. Эстетика и критика. – М.: Искусство, 1980. – С. 51-116.
4. Державин Г.Р. Сочинения. – М.: Правда, 1985. – 586 с.
5. Дунаев М. М. Вера в горниле сомнений. Православие и русская литература в XVII-XX вв. – М.: Издат. Совет Русской Православной Церкви, 2002. – 1056 с.
6. Калачева С. В. Эволюция русского стиха. – М.: МГУ, 1986. – 262 с.
7. Кантемир А. Собр. стихотворений. – Л.: Сов. писатель, 1956. – 546 с.
8. Лебедева О. Б. История русской литературы XVIII века. – М.: Высшая школа, 2003. – 415 с.
9. Лотман Ю. М. Очерки по истории русской культуры XVIII в. // Из истории русской культуры. – М.: Языки русской культуры, 1996. – Т. IV (XVIII – начало XIX века). – С. 345-368.
10. Соловьев-Андреевич Е. А. Опыт философии русской литературы. – СПб.: Изд. т-ва «Знание», 1909. – 384 с.
11. Страхов Н. Н. Из истории литературного нигилизма. 1861-1865. – СПб.: Тип. брат. Пантелеевых, 1890. – 125 с.
12. Фонвизин Д. И. Избранное. – М.: Сов. Россия, 1985. – 336 с.

THE IDEOLOGICAL ORIGINS OF THE NIHILISTIC WORLDVIEW.

RUSSIAN ENLIGHTENMENT AND NIHILISM

Galina A. Skleynis
Magadan, Russia

Abstract. The article argues that the origins of the nihilistic worldview are formed in the post-Petrine era and are a consequence of the secularization of literature. As a central argument, the features of the worldview of A. D. Cantemir, a bright and original embodiment of the ideology of the Russian Enlightenment.

Key words: the epoch of the Russian Renaissance; eclecticism of public consciousness; utilitarianism; hedonistic philosophy

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ФОНЕТИКИ В СМЕШАННЫХ ГРУППАХ РУССКОГОВОРЯЩИХ И ИСПАНОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ

Светлана Михайловна Соболева

г. Владивосток, Россия

Аннотация. Расширение программ академического обмена помимо очевидных положительных моментов предполагает серьёзные усилия, направленные на облегчение вхождения в непривычную образовательную среду студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Вопросы, связанные с произносительной стороной коммуникации, осуществляемой на языке-посреднике, редко поднимаются при обсуждении программ совместного обучения и преподавания. Как показывает опыт, именно артикуляторно-акустическая составляющая нередко становится основным препятствием для эффективного взаимодействия в академической среде. В предлагаемой статье излагаются идеи смягчения негативного воздействия межязыковых произносительных различий в смешанных группах русскоговорящих и испаноговорящих студентов.

Ключевые слова: испаноговорящие студенты, смешанные группы, латиноамериканский вариант испанского языка, фонетическая система, щелевые согласные, дрожащие согласные

В последние годы в Дальневосточном федеральном университете наблюдается значительный рост числа испаноязычных студентов, выходцев из стран Латинской Америки. Эти студенты обучаются в смешанных группах вместе с российскими студентами на различных отделениях ДВФУ. Некоторые из этих групп специализируются в английском языке, поскольку он является областью их профессиональной подготовки. Другие группы не связаны с английским языком как со специальностью. Но и в том, и в другом случае задача овладения корректным произношением английских звуков остро

ощущается и студентами, и преподавателями. Определяя круг задач, стоящих в этой связи перед преподавателем английской фонетики, необходимо учитывать особенности русской фонетической системы и фонетической системы латиноамериканского варианта испанского языка.

Латиноамериканский диалект испанского языка (в настоящее время нет единства мнений, считать ли разновидность испанского языка в Латинской Америке вариантом или диалектом) встречается в Мексике, Колумбии, Перу, Боливии и большинстве стран Центральной и Южной Америки. Несмотря на то, что есть различия в том, как говорят на испанском люди, проживающие в этих странах, латиноамериканский произносительный вариант испанского языка обычно рассматривается как самостоятельный феномен, отличающийся от испанского варианта, на котором говорят в Испании. В свою очередь, в латиноамериканском варианте испанского языка можно найти несколько разновидностей испанского языка, которые имеют свои уникальные особенности. Например, риоплатский говор испанского языка – это диалект испанского, на котором говорят в Аргентине, и, отчасти, Уругвае и Парагвае. Для этого диалекта характерен «йеизм» – смещение традиционного бокового палатального сонанта [ʎ] к палатальному спиранту [j], и еще одно заметное явление – это аспирация аллофона [s]. В Аргентине, Уругвае, Чили и Парагвае аллофоны [s] полностью исчезают в конце слога, и это создает акустическое подобие звука [h] в финальной позиции. Среди латиноамериканских разновидностей испанского языка особое место занимает карибский испанский. Это группа диалектов испанского языка в странах бассейна Карибского моря (на Кубе, в Доминиканской Республике, Пуэрто-Рико, а также на прибрежных территориях Венесуэлы, Колумбии и Панамы. Ранее карибский испанский был распространен также на полуострове Юкатан в Мексике). Характерными для этого диалекта является замена звука [r] звуком [l] и элизия звука [d] в интервокальном положении.

Несмотря на то, что Россия по площади территории занимает первое место в мире, современные лингвисты выделяют только три диалекта русского

языка: северный, южный и среднерусский, но они незначительно отличаются друг от друга в произношении. Тем не менее, русский язык в сравнении с английским очень специфичен, и имеет свои собственные артикуляторно-акустические особенности. К примеру, шумный звонкий согласный на конце слова оглушается, то есть, произносится как соответствующий ему парный глухой. Другой чертой консонантной системы русского языка является озвончение согласных, т. е. замена глухого согласного звука на парный ему звонкий звук. Наиболее типичными ассимилятивными явлениями в фонетике русского языка принято считать смягчение согласных в позиции перед гласными переднего ряда, уподобление и упрощение групп согласных [2].

Все вышесказанное объясняет, почему учащиеся в группах, сформированных из российских студентов и студентов стран Латинской Америки, при овладении английской фонетикой сталкиваются с трудностями, предопределенными фонетическими системами их родных языков. Помимо этого, нужно иметь в виду, что преподаватели английской фонетики, не являющиеся носителями английского языка, судят об английской произносительной системе с позиций своего родного языка [3]. Различные латиноамериканские и российские авторы выделяют самые трудные звуки английского языка, отталкиваясь от собственных артикуляторно-акустических представлений, сформированных на основе родного языка. Однако было бы технически невозможно и методически неверно предлагать студентам-россиянам одну схему изучения английской фонетики, а студентам-латиноамериканцам, обучающимися с ними в одной группе, другую. Студенты, занимающиеся в одной группе, должны идти по одной и той же программе. Это означает, что необходимо разрабатывать методический материал, который был бы в равной степени полезен и русскоговорящим, и испаноговорящим студентам. В качестве основы для такого материала могли бы послужить артикуляторные упражнения, ориентированные на отработку английских звуков, представляющих трудность как для российских, так и для латиноамериканских студентов. Какие звуки английские звуки, по мнению

испаноязычных преподавателей английского языка, являются труднопроизносимыми?

Многие испаноязычные авторы утверждают, что один из самых сложных звуков английского языка – звук [r]. Ольга Люсия Урибе Энсисо в своей статье «Problematic Phonemes for Spanish- speakers' Learners of English» говорит: «что касается фонемы [r], у нее есть специфические особенности в английском и испанском языках» [4, с. 10]. Латиноамериканские лингвисты сравнивают место артикуляторной преграды, способ и слоговое положение в обоих языках. Звук [r] в испанском языке является звонким, альвеолярным и в зависимости от количества вибраций он реализуется как одноударный (одна вибрация) [r] и многоударный (несколько вибраций) [r:]. Если звук [r] встречается в позиции «гласный + [r] + гласный», он является одноударным, как в слове «cara» [ˈkara]; если он встречается в начале слога в позиции «согласный + [r] + гласный», он является многоударным, как в «Israel» [isʔaˈel]. Звук [r] в английском языке почти во всех слоговых контекстах остается заальвеолярным срединным щелевым сонантом» [5, с. 221]. Другими словами, щелевая артикуляция английского сонанта [r] представляет значительную трудность для испаноговорящих студентов, родная артикуляторная база которых предполагает дрожащий заальвеолярный аналог [ɾ]. Неудивительно, что специалист в области испанских диалектов Крис Роллинз утверждает, что «звук [r] в английском языке имеет специфическую фонетику. Для носителей испанского языка трудно добиться правильного произношения, так как буква «R» обозначает звук, отличный от нашего. Поэтому мы должны обращать внимание на то, чтобы произносить его правильно и не допускать ошибок, потому что в испанском языке есть сильный и слабый звук [r]» [4, с. 13].

Русский переднеязычный согласный [p] подобен испанскому тем, что имеет аналогичное место образования артикуляторной преграды и сходный способ образования шума – оба звука являются переднеязычными заальвеолярными вибрантами. Проблемы, с которыми сталкиваются русскоязычные и испаноязычные студенты при отработке английского сонанта

[r] также сходны. Это обстоятельство может послужить отправной точкой для составления артикуляторного практикума, который был бы одинаково полезен как для российских, так и для латиноамериканских студентов. В этот практикум могут войти как упражнения на отдельные звуки, так и упражнения на отработку слогов, слов, синтагм и предложений. Например:

Упражнение 1

ri:d – beɪ – raɪ – rɑ:ðə

reɪn – 'nærəʊ – rɒk – ru:l

rɒŋ – rəʊd – 'fɒrɪn – ræg

Упражнение 2

'veɪ \sɒri ||

'ri:d ðə \raɪmz ||

'bi:t ðə \riðm ||

Предлагаемый принцип обучения произношению английских звуков в смешанных группах русскоязычных и испаноязычных студентов предполагает длительную и кропотливую работу над составлением пакета методических материалов по каждому проблемному звуку. К данной работе желательно привлекать и российских студентов, и студентов из Латинской Америки. Комплекс артикуляторных упражнений, полученный в результате совместной работы, был бы полезен для широкого круга русскоязычных и испаноязычных учащихся, изучающих английский язык и как специальность, и как инструмент повседневного общения.

Список литературы

1. Соколова М. А., Гинтовт К. П., Тихонова И. С., Тихонова Р. М. Теоретическая фонетика английского языка. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 286 с.

2. Уварова Т. П. К вопросу о фонетической интерференции или как говорить по-английски без русского акцента // Вестник МГУЛ – Лесной вестник, 2002. С. 42-44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-foneticheskoj-interferentsii-ili-kak-govorit-po-anglijski-bez-russkogo-aktsenta> (дата обращения: 05.08.2023).

3. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Изд-во «ИКАР», 2011. – 454 с.

4. Rollins C. Cuando suena la «R» en inglés y cómo afecta a las vocales. 2021. 16 июня. – URL: <https://myenglishgoals.com/cuando-suena-la-r-en-ingles-y-como-afecta-a-las-vocales/> (дата обращения: 05.08.2023).

5. Uribe-Enciso O. L. Problematic Phonemes for Spanish-speakers' Learners of English. // GIST – Education and Learning Research Journal. – 2019 – № 19. – P. 215-238.

ACADEMIC ISSUES OF TEACHING ENGLISH PHONETICS IN MIXED RUSSIAN-SPEAKING AND SPANISH-SPEAKING GROUPS OF STUDENTS

Svetlana M. Soboleva

Vladivostok, Russia

Abstract. Lingua franca pronunciation issues are rarely in the focus of academic discourse. As experience shows, it is the articulatory component that often becomes the main obstacle to effective interaction in an academic environment. This article outlines ideas for mitigating the negative impact of pronunciation differences in mixed groups of Russian-speaking and Spanish-speaking students.

Key words: Spanish-speaking students, mixed groups of students, Latin-American variant of Spanish, phonetic system, constrictive consonants, vibrants

ИТАЛЬЯНСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Наталья Николаевна Соколянская

г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье анализируются музыкальные термины, заимствованные из итальянского языка. Автор выделяет узкоспециальную лексику, актуальную только для профессионалов, и лексику мира музыки, зафиксированную толковыми словарями русского языка, т.е. ту, которая составляет базовый массив, относится к категории известных читателю слов и отражает уровень знаний современного человека.

Ключевые слова: музыка, термины, заимствования, итальянский язык, толковый словарь, детерминологизация

Каждая развитая сфера деятельности обладает корпусом специализированной терминологии, отражающей ее специфику и оригинальные понятия. Музыкальная терминология представляет уникальную группу заимствованных слов, которая является актуальной не только для профессионалов (композиторов, музыкантов, преподавателей, музыкальных критиков и исследователей), но и для любителей и слушателей музыки. К музыкальному творчеству почти ежедневно обращается любой человек, вне зависимости от социального статуса и образа жизни, если он хочет глубже вникнуть в музыкальное произведение, понять его язык и способ воздействия на слушателя.

Среди специальных слов мира музыки можно выделить исконно русские термины (*звукочисль, многоголосие, речитатив, песнопение*) и заимствованные термины, появившиеся в русском языке из итальянского и других европейских языков (*легато, арпеджио, форте, ария*). В области, например, исполнительского искусства специализированные итальянские слова

«составляют 80% из общего числа терминов, французские – 12%, немецкие – 5%, английские – 2%, латинские – 1%» [6, с.12]. Преобладание терминов итальянского происхождения в сфере музыки объясняется доминирующей ролью Италии в развитии этого вида искусства. Начиная с раннего Средневековья вокальное мастерство играло важную роль в христианской церкви, и священники, создавая полифоническую музыку, изучали силу ее воздействия на прихожан. В период Ренессанса появились новые жанры (мадригалы и оперы), и итальянское искусство стало известно за пределами страны. В XVII и XVIII вв. Италия была центром оперного искусства: оперы А. Вивальди, Д. Россини, Д. Верди стали классикой мировой музыкальной литературы, имели огромное влияние на мировую музыку.

Универсальная терминологическая система была заимствована и русским языком вместе с развитием в России новых музыкальных техник и стилей: *аллегро* (итал. *allegro* «весело»), *а капелла* (итал. *a cappella* «в капелле»), *барокко* (итал. *barocco* «причудливый, вычурный»), *крецендо* (итал. *crescendo*, от лат. *crescere*, «возрастать»), *форте* (итал. *forte*, от лат. *fortis* «сильный»), *легато* (итал. *legato* «связанно, плавно»), опера (итал. *opera*, от лат. *opus* «труд, сочинение»), *сопрано* (итал. *soprano* от *sopra* «над, сверх» → высокий женский певческий голос), *вибрато* (итал. *vibrato*, от лат. *vibrare* «дрожать» → в музыке: «брать ноты так, чтобы звуки выходили дрожащими») и т.д. [см. 5, 1, 3].

Перечисленные слова отражают универсальные музыкальные понятия, поэтому эти заимствования вошли в международный терминологический фонд и понятны музыкантам всех стран.

В изучении итальянской по происхождению музыкальной специальной лексики необходимо осознавать наличие двух аспектов. С одной стороны, ее рассматривают в естественной узкопрофессиональной языковой среде, где она выполняет номинативно-дефинитивную функцию и находится в системных отношениях с другими терминами, вовлекаясь в семантические и словообразовательные процессы. Например, если принять во внимание

таким образом остаются некоторые совсем малоизвестные музыкальные термины: *скерцáндо*, *нескл., с.*; *адажиéтто*, *неизм. и нескл., с.* (в орфографическом словаре); *ламентóзо*, *нареч.* (жалобно); *престúссимо* [рэ] *нареч.; нескл., с.*; *долорóзо*, *нареч.* (в словаре русского словесного ударения); *стрингендо* (ни в одном словаре русского языка не зафиксировано, отмечено только в музыкальной литературе как *stringendo*) (данные портала Грамота.ру).

Тематические группы итальянских музыкальных терминов отражают специфику исполнительского искусства:

- различный темп (*адажио* «медленно, протяжно»; *аллегро* «быстро, оживленно»; *анданте* «медленно, плавно (несколько более быстро, чем *адажио*)»; граве «медленный темп в произведениях величественного и торжественного характера»);

- изменение темпа (*ритенуто* «сдержанно, замедляя темп»; *рубато* «ритмически свободно»; *портаменто* «легкое замедленное скольжение от звука к звуку»);

- динамические оттенки (*пиано* «тихо, негромко»; *пианиссимо* «очень тихо»; *форте* «сильно, громко, в полную силу звука»; *фортиссимо* «очень громко»);

- изменения динамики звука – кратковременные или более долгие (*крещендо* «постепенное усиление звука»; *диминуэндо* «ослабление звука»);

- приемы игры (*арпеджио* «исполнение звуков аккорда вразбивку, не одновременно»; *глиссандо* «легкое и быстрее скольжение пальцами по клавишам»; *легато* «плавно и связно»; *стаккато* «отрывистое исполнение»);

- обозначение характера исполнения (*анимато* «одушевленно, живлено»; *дольче* «нежно»; *состенуто* «сосредоточенно и ритмически точно») [см. 5].

Вопрос о грамматическом статусе музыкального термина связан с функционированием специального слова в качестве части речи, соотносимой с русской морфологической системой. При освоении иноязычной лексики может переосмысливаться ее категориальное значение. Так, например, в

итальянском языке слова *ritenuto* *ritenere* «сдерживать, умерять» обозначают действие и являются глаголами. В процессе заимствования в русском языке они приобрели другие грамматические признаки и воспринимаются как наречия: *ритенуто* «муз. сдержанно, замедляя темп по сравнению с основным темпом муз. произведения» [5, с. 558]. Переход глагола в наречие наблюдается и у такого музыкального термина, как *стаккато* (итальянское *staccato* *staccare* «отрывать, отделять»). В «Большом толковом словаре русского языка» в качестве основного значения термина фиксируется наречие с лексическим значением «коротко, отрывисто, четко отделяя один звук от другого» [1, с. 1259]. Итальянские термины в русском языке являются неизменяемыми словами, и в этом состоит их грамматическая специфика.

Музыкальная терминология демонстрирует все признаки системных отношений, как и лексика общелитературная (многозначность лексем, явления синонимии и антонимии), но только в границах семантической определенности специального слова.

Полисемантические лексемы часто в своем основном значении называют темп музыки, а производное значение – музыкальное произведение, исполняемое в этом темпе: *аллегро*, *ларго*, *граве*, *ленто* и т.д. Например, слово *ленто* имеет значение скорости исполнения («медленный темп, несколько более быстрый, чем *ларго*») и пьесы или части «музыкального произведения (сонаты, симфонии и др.) в таком темпе» [5, с. 353].

Синонимические отношения можно рассматривать на примере абсолютных синонимов, демонстрирующих полное тождество семантики: например, *баркарола* – «то же, что *гондольера*» [5, с. 91]. Создание синонимических рядов с близкими по значению элементами затруднено из-за того, что даже небольшие оттенки тона, ритма, игровых приемов, изменений динамики очень важны для исполнения и чувствительны для восприятия. Например, кажущееся сходство громкости звука «сильно, громко, в полную силу звука» (*форте*) и «очень громко, громче, сильнее, чем *форте*» (*фортиссимо*) не позволяет считать в терминологическом плане эти слова

абсолютными синонимами, тождественными по значению: богатство динамических оттенков крайне важно для передачи характера, настроения и яркости музыки [Там же, с. 700].

Антонимические пары представлены такими лексемами, как *форте* («сильно, громко») – *пиано* («тихо, негромко»); *аллегretto* («умеренно быстрый темп») – *ларгетто* («умеренно медленный темп»); *диминуэндо* («ослабление звука») – *крещендо* («постепенное усиление звука») и т.д.

Семантическая эволюция слова приводит к развитию у него переносных метафорических значений. Процесс детерминологизации касается и музыкальной терминологии, которая часто потребляется в русском языке. Например, лексема «*крещендо*» фиксируется уже в словаре В.И. Даля (середина XIX века) с указанием на ограниченную сферу употребления и как заимствование из итальянского языка: «*нар. музк. итал.* исподволь громче» [2, т. 2, с. 193]. В современных лексикографических источниках (например, в словаре под редакцией А. П. Евгеньевой) также имеется помета о специальной сфере употребления слова: «*Муз.* Все громче, с постепенным нарастанием силы звука. [Итал. *crescendo*]» [7, т. 2, с. 128]. Но некоторые словари уже не включают помету в словарную статью, считая это наречие достаточно известным и употребительным за пределами профессиональной области, фиксируется даже устаревший (*крешендо*) и более современный вариант (*крещендо*) [см. 1, с. 470].

Действительно, при длительном употреблении иноязычные слова становятся известными «общекультурному» человеку даже без музыкального образования. Именно поэтому в художественной литературе можно встретить примеры детерминологизации – использования специальной лексики в переносном метафорическом значении. Например, в романе А. Геласимова «Степные боги» существительное «*крещендо*» употребляется для номинации степени громкости голоса персонажа: «— Захлестну! — вопила на всю Разгуляевку бабка Дарья, и крик ее поднимался удивительным по красоте *крещендо* в бесконечной ночной симфонии» [здесь и далее примеры взяты из

Национального корпуса русского языка – НКРЯ]. Как средство выразительности использует М. Б. Бару антитезу, построенную на противопоставлении качества речи по шкале «с нарастанием силы звучания» (*крещендо*) - «ослабляясь, постепенно переходя от громкого звучания к тихому» (*диминуэндо*) [3, с. 407, 257]. В своем художественно-публицистическом произведении «Принцип неопределенности» он наблюдает приметы весны в мае: «новорожденные» листья березы, открывающий ставни дачник, «шашлычный дымок» над лужайками в саду и «васильково-колокольчиковый женский смех», который «в сумеречной зябкой вышине» «понемногу затихнет от *крещендо* до *диминуэндо*» [4].

Полисемия музыкального итальянского термина *каденция* распространяется и на его детерминологизированное употребление за рамками специальных текстов. В своем основном, прямом значении *каденция* – это «гармонический», «мелодический» оборот, «завершающий музыкальное произведение» [3, с. 323]. В повести С. Юрского «Чернов» эту лексему автор с иронической окраской употребляет в значении «окончание, завершение»: вечеринка с приглашением иностранного гостя-итальянца затянулась, и «Чернов предположил», что «подобные *каденции* русских застолий были давно известны Паркетти и удивлялся он только из вежливости по отношению к организаторам «дель посошка» [4].

Производное значение слова *каденция* относится к фрагменту произведения для какого-либо инструмента, исполняемого вместе с оркестром, это сольная «вставка виртуозного характера» [1, с. 408]. В значении «непредсказуемого развития музыкально-певческого произведения» мы отметили этот термин в произведении С. Осипова «Страсти по Фоме»: «...Фома стоял на коленях среди монахов и пел, неловко угадывая *каденции*, действительно, скорее угрожая их богу, чем моля» [4].

Таким образом, итальянская музыкальная специальная лексика является достоянием не только узкой профессиональной среды (композиторов, исполнителей и т.д.). Большая ее группа представлена в русской графике, что

позволило зафиксировать ее в толковых словарях русского языка (с пометой «музыкальное»), она обнаруживает системные отношения, не выходящие за пределы ее понятийно-терминологического содержания. Семантическое освоение проявляется в явлении детерминологизации, которое привело к широкому употреблению музыкальных слов итальянского происхождения в публицистике и художественной литературе.

Список литературы

1. БТСРЯ – Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: «Норинт», 2002. – 1536 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Русский язык, 1978.
3. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. — М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 944 с.
4. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.09.2023).
5. НСИС – Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н, Нечаева И. В. Новый словарь иностранных слов; 25 000 слов и словосочетаний. 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2006. – 784 с.
6. Петровская О. С. Формирование и развитие музыкальной терминологии исполнительского искусства: на материале русского, итальянского, английского, французского языков: автореферат дис. ... кандидата филологических наук. – Майкоп, 2009. – 20 с.
7. СРЯ – Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.

ITALIAN MUSICAL TERMINOLOGY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Natalya N. Sokolyanskaya

Magadan, Russia

Abstract. The article analyzes musical terms borrowed from the Italian language. The author identifies highly specialized vocabulary, relevant only for professionals, and the vocabulary of the music world, recorded by the explanatory dictionaries of the Russian language, i.e. the one that makes up the basic array, belongs to the category of words known to the reader and reflects the level of knowledge of a modern person.

Key words: music, terms, borrowings, Italian, explanatory dictionary, terminologization

КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ И ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ

Александр Васильевич Соловьев

г. Рязань, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу содержания понятий «мультимодальность коммуникации» и «цифровая грамотность» как культурных кодов информационного общества. Мультимодальность коммуникации и цифровая грамотность анализируются в системе и контексте других культурных кодов современного цифрового социокультурного пространства, которое репрезентируется в культуре информационного общества.

Ключевые слова: культурные коды, информационное общество, мультимодальность коммуникации, цифровая грамотность

Под культурными кодами У. Эко понимал системы поведения и ценностей, в которые он включал этикет не только как систему жестов, но и как систему конвенций, табу, иерархий и т.п., а также системы моделирования мира (мифы и легенды, теологические системы, которые создают единую картину, отражающую глобальное видение мира с позиций какого-либо сообщества) [1, 516]. Он также включал в свою классификацию культурные коды как основу для типологии культур, то есть как маркер, согласно которому та или иная культура строит конкретные сообщения, а также модели социальной организации (системы родства, глобальная организация развитых обществ) [1, 517].

Культурные коды информационного общества относятся, в большей степени, к универсальным кодам, которые соответствуя технотронной модели развития общества, формируют общие (универсальные) модели поведения и

связанные с ними компетенции. В первую очередь, эти модели и компетенции, отнесенные У. Эко к этикету, проявляются через коммуникационные режимы, в которых функционируют люди (мультиmodalность коммуникации) и через способность людей эффективно и корректно обмениваться информацией и осуществлять социальное взаимодействие (цифровая грамотность), которое относится к моделям социальной организации.

Кроме этих культурных кодов, анализ содержания которых приведен ниже, необходимо упомянуть и другие, так как в комплексе они составляют содержание современного цифрового социокультурного пространства, которое репрезентируется в культуре информационного общества. Эти культурные коды информационного общества отражают особенности и тренды, связанные с использованием информационных и коммуникационных технологий. Одним из основных культурных кодов информационного общества является активное, повсеместное и повседневное использование социальных медиа. Люди используют платформы социальных медиа для общения, обмена информацией, создания контента и поддержания связей с другими людьми. Следующим культурным кодом является быстрота и мгновенность коммуникации. В информационном обществе люди ожидают мгновенного доступа к информации и коммуникации, а также быстрой реакции (ответа) на свои информационные сообщения, в какой бы форме и режиме коммуникации они не делались. Быстрота и мгновенность стали важным культурным кодом, и люди предпочитают моментальное общение, мгновенные обновления и оперативные ответы. Глобальность и мультикультурность также являются культурным кодом информационного общества: в цифровом социокультурном пространстве люди сталкиваются с различными культурами и идеями и могут обмениваться информацией и опытом с людьми из разных стран и культур. С развитием технологий виртуальной и расширенной (дополненной) реальности, эти среды становятся частью информационного общества, а также и его культурным кодом, что связано с новыми формами взаимодействия с информацией и

возникновением новых возможностей для создания и переживания культурных контекстов.

К одному из важнейших культурных кодов информационного (цифрового) общества относится принятие мультимодальности коммуникации. В самом общем виде, мультимодальность цифровой коммуникации можно определить как способность обмениваться информацией и взаимодействовать с людьми, используя различные виды коммуникационных каналов и ресурсов. Это может включать в себя комбинацию текстовых сообщений, аудио- и видеозвонков, обмен файлами, использование голосовых помощников и других технологий. В цифровой культуре мультимодальность выражается в необходимости использования разных форм выражения смысла, таких как текст, изображение, видео, звук и др. Мультимодальность выражается и на уровне вербального языка. Язык используется в цифровой коммуникации в разных формах, включая текстовые сообщения, электронные письма, социальные медиа, мессенджеры и другие формы общения в цифровой онлайн-среде. Лингвистические особенности, такие как сокращения, эмодзи, хэштеги и другие языковые средства, стали характерными чертами культуры информационного общества. Более того, это привело к возникновению новой формы языка – киберязыка как специфического набора языковых средств, используемых в онлайн-среде, таких как интернет-сленг, специализированные термины и аббревиатуры. Универсальность мультимодальной коммуникации как культурного кода определяется несколькими присущими ей особенностями. К ним можно отнести, во-первых, ее большую гибкость: можно выбрать наиболее удобный способ коммуникации для конкретной ситуации или предпочтений участников. Во-вторых, комбинирование различных типов коммуникации может помочь уточнить и улучшить понимание передаваемой информации. В-третьих, использование мультимодальности позволяет быстрее и эффективнее обмениваться информацией, особенно в случае, когда требуется передать сложные или объемные данные. В-четвертых, мультимодальная коммуникация снижает хронотопические ограничения, присущие

коммуникации в физическом пространстве, то есть позволяет участникам взаимодействовать в любое время и из любого места, используя доступные им устройства и ресурсы. Мультимодальность цифровой коммуникации помогает преодолеть пространственные и временные ограничения, улучшает сотрудничество и обмен знаниями.

Мультимодальная коммуникация в информационном обществе и цифровая грамотность как культурные коды тесно связаны друг с другом. Цифровая грамотность относится к набору универсальных навыков и знаний, необходимых для эффективного использования цифровых технологий и ресурсов. Мультимодальная коммуникация включает в себя использование различных коммуникационных каналов и ресурсов для обмена информацией, а цифровая грамотность, в свою очередь, позволяет людям эффективно использовать эти каналы и ресурсы при передаче информации, взаимодействии и общении с другими людьми.

Цифровая грамотность включает в себя не только умение пользоваться компьютерами и Интернетом, но и способность критически оценивать информацию, анализировать и обрабатывать данные, защищать свою онлайн-приватность и обеспечивать безопасность, а также этически использовать цифровые технологии. В контексте мультимодальной коммуникации, цифровая грамотность позволяет людям эффективно использовать различные форматы коммуникации, такие как текст, звук, изображения и видео. Она также помогает людям разбираться в новых технологиях и инструментах коммуникации, таких как социальные сети, мессенджеры, видеоконференции и т.д. Цифровая грамотность является интегральной частью мультимодальной коммуникации, так как помогает людям использовать современные коммуникационные средства и технологии для эффективного обмена информацией и взаимодействия с другими людьми и основана на приобретении навыков и компетенций, необходимых для взаимодействия с цифровыми устройствами, приложениями и онлайн-платформами. Как указывалось выше, цифровая

грамотность выходит далеко за рамки базовой компьютерной грамотности и включает в себя:

1) информационную грамотность (способность идентифицировать, находить, оценивать и эффективно использовать информацию из цифровых источников, а также способность оценивать ее достоверность);

2) медиаграмотность (способность анализировать и оценивать медиаконтент, включая понимание методов убеждения, используемых в цифровых медиа, распознавание предубеждений и различие между фактами и мнениями);

3) коммуникацию и взаимодействие (навыки, необходимые для эффективного общения, взаимодействия и обмена информацией с использованием цифровых инструментов, таких как электронная почта, социальные сети, онлайн-платформы, мессенджеры);

4) цифровую безопасность и конфиденциальность (понимание способов защиты личной информации в Интернете, распознавание и предотвращение онлайн-угроз, а также знание цифровых прав и обязанностей);

5) цифровую этику и этикет (понимание этических, правовых и социальных аспектов использования цифровых технологий, включая ответственное поведение в Интернете, уважение прав и конфиденциальности других, а также знание цифрового этикета).

Цифровая грамотность как культурный код имеет важные лингвокультурные аспекты, некоторые из которых напрямую связаны с мультимодальностью коммуникации. В первую очередь, это многоязычие и мультикультурализм, которые требуют способности ориентироваться и общаться в многоязычной и мультикультурной онлайн-среде и предполагают осознание и уважение языкового и культурного разнообразия, а также адаптацию использования языка к различным культурным нормам и особенностям. Адаптация использования языка к различным культурным нормам и особенностям, в свою очередь, требует понимания того, что различные цифровые платформы и контексты имеют свои уникальные жанры и

стили дискурса, и цифровая грамотность помогает в понимании этих жанров и стилей и способствует соответствующим образом адаптации использования языка. В рамках различных цифровых жанров и стилей дискурса осуществляется обмен историями и повествованиями, и цифровая грамотность способствует повышению уровня понимания повествовательных структур и методов, используемых в цифровом повествовании, а также помогает эффективно взаимодействовать с аудиторией и получателями сообщений.

В целом, лингвокультурные аспекты цифровой грамотности подчеркивают важность языковой и культурной осведомленности для эффективной навигации в цифровом пространстве, участия в онлайн-общении и ответственности участников коммуникации. Это предполагает понимание языковой динамики и культурных последствий цифровых технологий и использование этих знаний для эффективного и уважительного общения в цифровой сфере.

Таким образом, мультимодальность коммуникации и цифровая грамотность приобретают универсальное значение для эффективной коммуникации и взаимодействия самых разных человеческих сообществ на данном этапе развития общества как глобальной технотронной среды. Из чисто технических и организационных факторов социального взаимодействия они превращаются в инструменты символического, культурного обмена, то есть становятся культурными кодами информационного общества.

Список литературы

1. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: «Симпозиум», 2006. – 544 с.

CULTURAL CODES OF THE INFORMATION SOCIETY: MULTIMODAL COMMUNICATION AND DIGITAL LITERACY

Alexander V. Soloviev

Ryazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of “multimodality of communication” and “digital literacy” concepts’ content as cultural codes of information society. Multimodality of communication and digital literacy are analyzed in the system and context of other cultural codes of the modern digital sociocultural space, which is represented in the culture of information society.

Key words: cultural codes, information society, multimodal communication, digital literacy

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ИНФОРМАТИВНОГО ПЕРЕВОДА

Анастасия Валерьевна Сычёва

г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются понятия художественного и информативного перевода, изучаются их особенности, проводится сопоставительный анализ сходств и различий.

Ключевые слова: текст, язык, художественный перевод, информативный перевод, характеристика

Современная теория перевода выделяет две основные классификации видов переводческой деятельности. Жанрово-стилистическая классификация, в которую входят художественный (литературный) перевод и информативный (специальный) перевод и психолингвистическая классификация, подразделяющая переводческую деятельность на письменный и устный перевод. Остановимся подробнее на жанрово-стилистической классификации.

В транслатологии не существует единого определения понятия «художественный перевод». Это выражение используется для обозначения как процесса, так и результата решения творческих задач, связанных с межкультурным, межлитературным и межязыковым посредничеством. К. И. Чуковский в «Высоком искусстве», пишет, что от «художественного перевода мы требуем, чтобы он воспроизвел перед нами не только образы и мысли переводимого автора, не только его сюжетные схемы, но и его литературную манеру, его творческую личность, его стиль» [6, с. 22]. В свою очередь, И. Левый рассматривает процесс перевода как согласование трех единств – «объективного содержания произведения и его двух конкретизаций – в сознании читателя оригинала и в сознании читателя перевода» [5, с. 59].

В современной же теории перевода можно выделить два основных направления в полемике о художественном переводе:

1) ориентированные на внешнюю составляющую перевода (сопоставление стилей, языковых средств, структур текстов, языковых картин мира);

2) ориентированные на внутренние механизмы творческого процесса (на отбор переводческих стратегий, переводческого выбора).

Т. А. Казакова формулирует понятие художественного перевода в рамках второго направления: «Можно считать художественный перевод особым видом литературно-языкового творчества, осуществляемого на основе сопоставления информационных свойств, объективно присущих и субъективно придаваемых языковым единицам исходного текста, с аналогичными или подобными свойствами единиц переводящего языка, в результате чего создается новая вторичная знаковая система – переводной текст» [2, с. 18].

По мнению В. Н. Комиссарова, произведения художественной литературы противопоставляются всем прочим речевым произведениям благодаря тому, что для всех них доминантной является одна из коммуникативных функций, а именно художественно-эстетическая или поэтическая [3, с. 374]. Следовательно, перед переводчиком стоит задача не только воспроизвести фактологическое содержание переводимого текста, но и отобразить идиостиль автора, а также образную составляющую оригинала.

Анализ переводов текстов художественной литературы выявляет присущее многим переводчикам отклонение от передачи максимально возможной смысловой точности ради обеспечения художественности перевода. В качестве примера подобного отклонения можно привести следующие отрывки из сказки О. Уайльда «Рыбак и его душа» и их русскоязычные версии, выполненные К. Чуковским:

Ср.: Every evening the young Fisherman went out upon the sea, and called to the Mermaid, and she rose out of the water and sang to him. Round and round her swam the dolphins, and the wild gulls wheeled above her head (O. Wilde). –

Каждый вечер выходил молодой Рыбак на ловлю и звал к себе Деву морскую. И она поднималась из вод и пела ему свои песни. Вокруг нее резвились дельфины, и дикие чайки летали над ее головой (К. Чуковский).

Ср.: And in the morning, while it was still dawn, he went forth with the monks and the musicians, and the candle-bearers and the swingers of censers, and a great company, and came to the shore of the sea, and blessed the sea, and all the wild things that are in it. The Fauns also he blessed, and the little things that dance in the woodland, and the bright-eyed things that peer through the leaves (O. Wilde). – И утром, на самой заре, вышел он с монахами, и клиром, и прислужниками, несущими свечи, и с теми, которые кадят кадильницами, и с большою толпою молящихся, и пошел он к берегу моря, и благословил он море и дикую тварь, которая водится в нем. И Фавнов благословил он, и Гномов, которые пляшут в лесах, и тех, у которых сверкают глаза, когда они глядят из-за листьев (К. Чуковский).

Используя такие переводческие приемы конкретизации (*the Mermaid – Дева морская; the musicians – клир; a great company – молящиеся; the wild things – дикая тварь*) и смыслового развития (*went out upon the sea – выходил на ловлю; swam the dolphins – резвились дельфины; the little things – Гномы*), К. Чуковский преследует цель повышения художественного уровня перевода, несмотря на наличие эквивалентов переводимых лексических единиц в русском языке.

Стоит также отметить, что в теории и практике художественного перевода выделяются отдельные подвиды перевода в зависимости от принадлежности исходного текста к определенному жанру художественной литературы. Среди таких подвидов выделяются перевод поэзии, перевод пьес, перевод сатирических произведений, перевод художественной прозы, перевод текстов песен и т.д.

Тем не менее, по мнению, П. И. Копанева, вне зависимости от принадлежности к определенному подвиду художественного перевода, любой образец художественной литературы на иностранном языке имеет отличительные особенности от других видов перевода [4, с. 166]:

1). Отсутствие дословности при переводе художественных текстов. Необходимо передать смысл первоисточника, не прибегая к дословному переводу текста, воссоздать эмоциональный окрас произведения на другом языке теми приемами, которые свойственны переводящему языку.

2). Применение функциональных эквивалентов в тексте. Переводчик должен понять и перефразировать идиомы, поговорки, игру слов с одного языка на другой, и подобрать аналоги, имеющие схожую смысловую нагрузку на языке перевода.

3). Соответствие стилю и культурным особенностям текста. В любом художественном тексте можно ощутить «дух» того времени, который описывался автором произведения. При переводе необходимо воссоздать это ощущение, чтобы читатель проникся той же эпохой, о которой шла речь в исходном тексте.

Что касается информативного перевода, то сам термин «*информативный перевод*» был введен в отечественную практику и теорию перевода известным ученым, доктором филологических наук, профессором В. Н. Комиссаровым.

Под информативным переводом В. Н. Комиссаров подразумевает работу переводчика с деловыми текстами, представляющими различные профессиональные сферы деловой жизни. Этот вид перевода требует от исполнителя профессиональной осведомленности в области знаний, к которой относится текст, и обязательного сохранения фактологической составляющей его содержания. При выполнении информативного перевода главным оценочным критерием качества является точность передачи деловой информации [3, с. 369]. Данный термин объединяет переводы научно-технических, общественно-политических, экономических, юридических, военных и других специализированных текстов.

Информативные переводы получили широкое распространение с середины XX вв. после окончания Второй мировой войны, благодаря «информационному взрыву», связанному с развитием промышленности, увеличением деловых контактов и обменом научной и деловой информацией между странами. Сложившаяся ситуация послужила мощным импульсом к активному развитию переводческой деятельности в деловой сфере.

Объектом информативного перевода являются материалы, связанные с различными областями человеческих знаний и практики, науки и техники. Характерной особенностью данных материалов является точное выражение мысли, достигаемое, в основном, за счет широкого использования терминологии.

По мнению Н. П. Беспаловой, важная характеристика информативного перевода, которая отражается в отборе и использовании языковых средств, заключается также в его стремлении к краткости и компактности изложения [1, с. 38].

Кроме того, информативный перевод имеет свои грамматические особенности. Для научно-технического стиля характерна, например, такая грамматическая трансформация, как замена определительных придаточных предложений прилагательными в постпозиции (особенно суффиксами *-able*, *-ive*): *files with available compression properties were not previously attainable* – файлы с доступными свойствами сжатия ранее не были. Трансформации замены подвергаются и различные формы инфинитива: *the results to be expected* – результаты, которые ожидаются.

Обращаясь к специфике информативных англоязычных текстов, отметим также, многочисленные случаи опущения артикля, особенно определенного, в то время как в текстах другой направленности его употребление считается абсолютно обязательным. Артикль часто отсутствует перед названиями конкретных деталей в технических описаниях и инструкциях: *Dhanwant Metal Steam Traps have long-live parts* – Конденсатоотводчики Dhanwant Metal имеют долговечные детали.

В научно-технической литературе встречается широкое употребление множественного числа вещественных существительных (*fats* – жиры, *oils* – масла, *steels* – стали, *woods* – леса); множественного числа в названиях инструментов (*dividers* – циркуль, *compasses* – компасы, *trammels* – помехи); использование предлога *of* для передачи видо-родовых отношений и распространенность атрибутивных сочетаний со словами *type*, *design*, *pattern*, *grade*. Отмечается также повышенное использование причинно-следственных союзов и логических связей:

since (с тех пор), therefore (поэтому), it follows that (из этого следует, что), it implies (это подразумевает), involves (вовлекает), leads to (ведет к).

Выделенные лексико-грамматические особенности информативных материалов оказывают прямое влияние на коммуникативный характер таких материалов, который необходимо воспроизвести в переводе. Выявление языковых особенностей того или иного типа речи или функционального стиля производится в рамках специальной теории перевода с целью определения воздействия этой специфики на процесс перевода, на характер и способы достижения эквивалентности при переводе материалов подобного типа. Степень такого воздействия зависит не только от лексико-грамматических особенностей оригинала, но и от их соотношения с аналогичными явлениями в языке перевода. Ход и результат переводческого процесса во многом определяется тем, какими общими и отличительными языковыми чертами обладают аналогичные виды материалов в исходном и переводимом языках.

Таким образом, изучив понятия «информативный перевод» и «художественный перевод» и их специфику можно выделить и систематизировать основные языковые и стилистические различия между ними в Таблице 1.

Таблица 1.

Сопоставление информативного и художественного перевода

Аспекты	Информативный перевод	Художественный перевод
Сюжет	Проблемы определенных сфер деятельности человека (научные, юридические, технические и т.п.)	Наблюдаемый или воображаемый художественный мир
Лексика	Специальная терминология	Образные составляющие, тропы
Задача	Четкость передачи информации, направленная на однозначность ее восприятия адресатом	Отражение эмоциональной составляющей текста

Литературная форма	Лаконичная «строгая» проза	Образная художественная проза и поэзия
--------------------	----------------------------	--

Список литературы

1. Беспалова Н. П. Перевод и реферирование общественно-политических текстов. – М.: РУДН, 2004. – 326 с.
2. Казакова Т. А. Художественный перевод. Теория и практика. – СПб.: Международные отношения, 2006. – 192 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 2011. – 424 с.
4. Копанев П. И. Вопросы истории и теории художественного перевода. – Минск: УРАО, 1972. – 273 с.
5. Левый И. Искусство перевода. – М.: Московский лицей, 1974. – 283 с.
6. Чуковский К. Высокое искусство. – М.: Академия, 1968. – 448 с.

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF LITERARY AND INFORMATIVE TRANSLATION

Anastasia V. Sycheva
Magadan, Russia

Abstract. The article examines the concepts of literary and informative translation, studies their features, and conducts a comparative analysis of similarities and differences.

Key words: text, language, literary translation, informative translation, characteristics

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ

Виталий Викторович Фёдоров

г. Петропавловск-Камчатский, Россия

Аннотация. В статье с позиций контактной вариантологии рассматриваются особенности английского языка на территории Дальнего Востока России, которые позволяют сделать вывод об условной внутренней плюрицентричности регионального варианта русского английского языка, подразумевающей доминирование в нем общих для варианта лингвистических черт наряду с наличием нетипичных языковых проявлений, характерных для различных частей России, которые обнаруживаются, главным образом, на фонетическом, фонографическом и лексическом уровнях.

Ключевые слова: контактная вариантология, региональные варианты английского языка, русский английский, фонетический уровень, фонографический уровень, лексический уровень

Английский язык занимает уникальное положение в современном мире в качестве инструмента межкультурного взаимодействия между странами и народами, которые никогда ранее его не использовали. Активное изучение процессов, связанных с глобальным функционированием английского, привело к возникновению новой отрасли лингвистики, *World Englishes Paradigm* (контактной вариантологии) [7, с. 209-2127], основные положения которой получили широкое распространение в лингвистике.

Дифференциация английского языка выражается в существовании вариантов трех типов: национальные варианты английского языка *Внутреннего круга*, которые являются родными языками – британский, американский, канадский, австралийский, новозеландский английский; региональные и локальные варианты *Внешнего круга* в освободившихся от колониальной

зависимости государствах, где английский является вторым официальным языком – индийский, сингапурский, южноафриканский английский и др.; региональные и локальные варианты *Расширяющегося* круга, преимущественно используемые для межкультурной коммуникации и осваиваемые через систему образования – европейские варианты, китайский, японский, корейский английский и пр. [8, с. 13].

Всякий региональный вариант английского языка представляет собой локализованный вариант языка, отражающий культуру и менталитет данного лингвокультурного этноса и обычно имеющий некоторые языковые девиации, которые возникают в результате воздействия автохтонного языка [1, с. 50], обнаруживаемые на всех уровнях языковой системы, что напрямую указывает на его социолингвистическую природу, предполагающую прямую зависимость возникающих девиаций от менталитета данного лингвокультурного этноса. При этом плюрицентричность современного английского языка обеспечивается за счет формирования региональными вариантами английского языка собственных *эндоном*, которые отличаются от прототипических британских или американских *экзонорм* [3, с. 17].

Все региональные варианты равноправны в лингвокультурном плане и не равны представлению о недоученных пиджинизированных языках, поскольку представляют более сложное образование, свойственное речи билингов, обнаруживаемое на уровне *акролекта* (речи хорошо образованных пользователей в формальном контексте), *мезолекта* (речи образованных людей в неформальном контексте или при утрате контроля над своей речью) и *базилекта* (речи малообразованных пользователей) [6, с. 77].

Сказанное позволяет выделить в качестве отдельного регионального варианта русский английский – локализованный вариант, опирающийся на русскую культуру, отражающий русский менталитет и имеющий трансференционные черты русского языка [2, с. 84-186]. Исследователи отмечают, что данный региональный вариант используется билингвами, проживающими в России, в первую очередь, для выражения своей

культурной идентичности [12, с. 28]. Подобно иным региональным вариантам английского языка Расширяющегося круга русский английский является экзонормативным вариантом, который еще не выработал собственных эндономов и ориентируется на существующие нормы иных региональных вариантов, обнаруживая при этом некоторые специфические языковые черты, которые свидетельствуют о его самостоятельном развитии [5, с. 284].

Одной из особенностей русского английского является то, что на его развитие оказывают влияние как многочисленные языки и культуры народов России, так и языки и культуры стран, с которыми граничит территория российского государства. Так, наряду с государственным русским языком в субъектах Российской Федерации используются принадлежащие к различным языковым семьям 23 официальных языка [12, с. 248], а близость к тем или иным зарубежным странам создает условия для освоения норм региональных вариантов английского языка, которые используются их населением.

Ярким примером этому может служить ситуация с английским языком в Дальневосточном федеральном округе Российской Федерации, субъекты которого различаются как по национальному составу, так и по уровню вовлеченности в международное взаимодействие. Регион граничит со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (США, Китаем, Японией, КНДР), что создает условия для активного взаимодействия с социумами этих государств. Как следствие, региональный вариант русского английского здесь в большей мере находится под влиянием экзонорм американского английского, а также восточноазиатского английского, объединяющего региональные варианты английского языка Восточной Азии (Китая, Японии и Кореи) [4, с. 59]. Указанные обстоятельства подтолкнули ученых из Дальневосточного федерального университета к составлению корпуса *Far Eastern Englishes* [12, с. 12], материалы которого свидетельствуют о своеобразии английского языка, используемого на Дальнем Востоке России.

На фонетическом уровне его специфика проявляется в большей ориентации на экзонормы американского английского. Фонографический

уровень характеризуется наличием бóльшего числа вариантов, обнаруживаемых, в первую очередь, при передаче топонимических обозначений. Так, если большинство наименований крупных поселений западной и центральной части России имеют устоявшуюся норму перевода на английский язык, закрепленную в лексикографических источниках – *Saint Petersburg* [11, с. 1189], то норма передачи в переводе наименований дальневосточных центров часто оказывается вариативной и лексикографически не закрепленной, что свидетельствует о начальном этапе её стабилизации: *Blagoveshchensk / Blagoveschensk, Petropavlovsk-Kamchatskiy / Petropavlovsk-Kamchatsky / Petropavlovsk-Kamchatski / Petropavlovsk-on-Kamchatka, etc.*

Е.g.: ‘Regional capital is **Petropavlovsk-Kamchatskiy**. The oldest city in the Far East’ [9]; ‘**Petropavlovsk-Kamchatsky** is awarded the rank “City of Military Glory”’ [10].

На лексическом уровне обнаруживаются специфические языковые единицы, передающие, в первую очередь, природное своеобразие региона. Так, наряду с привычными обозначениями видов лососевых: *silver salmon, dog salmon, mikisa, etc.* в английских текстах, созданных дальневосточными авторами, широкое хождение имеют соответствующие номинации, распространенные среди аборигенных народов прибрежных районов США и используемые в региональных вариантах английского языка народов АТР: *coho, chum, rainbow trout, etc.*

Е.g.: ‘At present nine salmon species are reproduced in Sanctuary rivers: **chum, coho, rainbow trout, etc.**’ [13].

Такая же картина наблюдается и с обозначениями некоторых растений. Например, наряду с языковыми единицами *sorbus, whitebeam, rowan* для передачи понятия «рябина» в английских текстах, созданных дальневосточными авторами, используется американизм *ash tree*, а при переводе слова «папоротник» наряду с привычной лексемой *fern* используется распространенное на Аляске народное название этого растения *fiddle hat*.

Е.g.: ‘Try dishes of traditional & rare Kamchatka products in the new menu:

salted and frozen salmon, **fiddle hat** with salmon roe, crab with cucumbers in sour cream, cod soup, etc.' [13].

Сказанное позволяет сделать вывод об условной *внутренней плюрицентричности* регионального варианта русского английского языка, подразумевающей доминирование в нем общих для варианта лингвистических черт наряду с наличием нетипичных языковых проявлений, характерных для различных частей России, которые обнаруживаются, главным образом, на фонетическом, фонографическом и лексическом уровнях.

Список литературы

1. Жукова И. Н., Лебедько М. Г., Прошина З. Г., Юзефович Н. Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации. – М: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 632 с.
2. Прошина З. Г. Русская культура + английский язык = русский вариант английского языка? // Формирование культурной и языковой компетентности в процессе изучения иностранного языка. – М.: Изд-во МГОУ, 2014. – С. 184-186.
3. Прошина З. Г. Концепции глобализации английского языка // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. Человек и язык в меняющемся мире. № 1-2 (32-33). – М.: РАН. ИНИОН, 2018. – С. 12-30.
4. Федоров В. В. Лингвистические и экстралингвистические параметры англоязычной газетно-журнальной публицистики Восточной Азии: дис. ... д-ра филол. наук. – Н. Новгород: НГЛУ, 2019. – 401 с.
5. Anchimbe E. Local or international standards: Indigenized varieties of English at the crossroads // English as an International Language. Perspectives and pedagogical issues. – Bristol, Buffalo, and Toronto: Multilingual Matter, 2009. – PP. 271-286.
6. Kachru B. B. Models for Non-native Englishes // Readings in English as an International Language. – Oxford: Pergamon Press, 1983. – PP. 69-86.

7. Kachru B. B., Smith L. Editorial // World Englishes. – 1985. – №.4. – PP. 209-212.
8. Kachru B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle // English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures. – Cambridge: University Press, 1986. – PP. 11-30.
9. Kamchatka Explorer. Kamchatka tourism and visitors guide. – Petropavlovsk-Kamchatskiy, 2009. – 49 p.
10. Kamchatka. Modern Guide. – Petropavlovsk-Kamchatskiy, 2014. – 227 p.
11. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Boston: Addison Wesley, Longman, 1998. – 1586 p.
12. Russian English: History, Functions, and Features. Ed. Z.G. Proshina and A.A. Eddy. – Cambridge: University Press, 2016. – 310 p.
13. Visit Kamchatka. – Petropavlovsk-Kamchatskiy, 2016. – 119 p.

SPECIFICS OF ENGLISH IN RUSSIA'S FAR EAST

Vitaly V. Fyodorov

Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia

Abstract. From the standpoint of World Englishes Paradigm the article examines the specifics of English in Russia's Far East, which prove the conventional inner plurecentricity of Russia English implying the dominance of linguistic features common for the variant alongside the presence of atypical linguistic phenomena specific for different parts of Russia found mainly at the phonetic, phonographic, and lexical levels.

Key words: World Englishes Paradigm, regional variants of English, Russia English, phonetic level, phonographic level, lexical level

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КИНОРЕЦЕПЦИЯ ДЕТЕКТИВОВ А. КРИСТИ

Ирина Николаевна Филиппова

г. Мытищи, Россия

Аннотация. Статья посвящена интерсемиотическому переводу детективов А. Кристи об Эрколе Пуаро. Рассмотрены причины лакуарности исследования экранизаций в парадигме лингвопереводоведения. Выявлены показатели активности кинорецепции в различных лингвокультурах: период, активность и частотность экранизации, которые могут послужить основанием для расчета индекса экранизуемости. Установлен относительный характер взаимосвязи между близостью лингвокультуры-рецептора к оригинальной (британской) и активностью кинорецепции.

Ключевые слова: лингвокультура, кинорецепция, экранизация, интерсемиотический перевод, Агата Кристи, Эркуль Пуаро

Современный мир стремительно движется в сторону развития поликультурности. Межнациональные и межкультурные контакты, завязанные на экономической основе, обретают иные формы, гуманитарные. Наука и искусство раскрывают специфику национального видения мира, обеспечивают взаимопроникновение разных концептуальных картин. Значительный вклад в этот процесс вносит языковая база: мировые и глобальные языки способствуют популяризации инокультурных произведений. Ярким примером может послужить мировая слава «королевы детектива» Агаты Кристи. Ее победный «марш» по разным странам и континентам во многом обеспечен ролью английского языка в современном мире.

Рецепция детективов А. Кристи в иные языки и культуры исследовалась в рамках межъязыкового перевода достаточно активно и разносторонне, в то время как анализ интерсемиотических реализаций [4, с. 65-66] остается на периферии исследовательского поля [5, с. 300-302], что весьма прискорбно и

странно. По-видимому, это следствие влияния нескольких различных факторов. Обилие эмпирического материала, с одной стороны, должно побуждать к научному поиску, а с другой стороны, может его затруднять. Внимание к интерсемиотическому переводу, с одной стороны, закономерно в связи с тенденцией к интегративной лингвесемиотике [8], с другой стороны, рассредоточено ввиду амбивалентности фундаментальных принципов этой области переводоведения. Методологическая основа межъязыкового перевода богата, широка и детализирована (в разных концепциях и подходах), но апплицируемость ее к интерсемиотическому переводу вызывает сомнения [2, с. 263-267]. Разнообразие форм интерсемиотического переноса литературы (от романа или рассказа к пьесе и театральному спектаклю, фильму и телеспектаклю, радиоспектаклю и аудио книге, комиксу и мультипликационному фильму), возбуждает исследовательский интерес, но осложняет обобщение и абстрагирование – под воздействием широты толкования жанровости в постмодернистской парадигме.

В настоящей статье попытаемся охватить разноязычный и разнокультурный опыт кинореализации детективов А. Кристи и описать диахронию рецепции историй об Э. Пуаро в разных странах. В эмпирическую базу включим только киноверсии (экранизации и фильмы «*по мотивам*»), представленные в разных социокультурных обществах [3, с. 148]. Интерес к детективному жанру отмечен не во всех национальных культурах. Его истоком принято считать Францию, но это справедливо только в отношении европейского канона, который моложе китайского на несколько веков. Среди европейских стран нет исключений из поклонников жанра Э. По и А.К. Дойля. В США, как наследнице британской культуры, и Канаде, как преемнице английской и французской культур, закономерно внимание к детективу. В азиатском мире история детектива старше европейской и американской, любовь к литературным и кинодетективам и в Китае, и в Японии очевидна. Распространения в африканских культурах детективы не получили, за единичными исключениями.

Таким образом, корпус фактического материала настоящей статьи составили фильмы и сериалы производства европейских стран (Великобритании и Франции), США, Канады, СССР и России, Японии и один международный проект. Средствами киноязыка сюжеты об Эрколе Пуаро интерпретированы с 1931 г., поэтому временная амплитуда интерсемиотического перевода составляет на нынешний момент 92 года. В этом значительном хронологическом диапазоне публике были представлены 66 фильмов и один сериал (состоящий из 80 эпизодов). При этом в разных лингвокультурах наблюдается существенная разница длительности кинорецепции, активности экранизации и ее частотности.

Очевидно, в родной лингвокультуре (британской) и близкородственных (американской, канадской) показатели активности и длительности должны достигать максимальных значений, а в неродственных (русской, японской, китайской) – иметь мизерные результаты. Прогнозировать показатели в отдаленно родственной культуре (французской) весьма затруднительно, принимая во внимание сложные межгосударственные отношения в истории Англии и Франции. Эту гипотезу достаточно легко проверить посредством количественного анализа. Значимыми в этом аспекте считаем абсолютные показатели периода рецепции и активности экранизации и относительный показатель частотности экранизации.

Период рецепции исчисляем протяженностью времени от первой до последней киноверсии. Очевидно, что ранний (хронологически первый) опыт экранизации демонстрирует популярность детективов с участием Пуаро в определенной лингвокультуре, а протяженность кинорецепции (от самой ранней до самой поздней экранизации) маркирует перманентность внимания авторов и аудитории к наследию А. Кристи.

Активность экранизации понимаем как количество вышедших на экран сюжетов. Множественный опыт интерсемиотического переноса, несомненно, подтверждает высокую популярность историй о гении сыска. В эмпирической базе представлены отдельные фильмы и сериалы. В связи с этим отметим, что

показатель активности, результирующий многосерийный кинопроект, высчитываем по количеству сюжетов в сериале (не сезонов и серий), приравнивая эпизоды к самостоятельным кинопроектам.

Интерес представляет также *частотность кинорецепции*. За этим термином закрепляем представление о том, что большую роль в выявлении индекса кинорецепции играет плавность или соразмерность временных промежутков между отдельными кинопродуктами в хронологической последовательности их выхода на экран. Небольшая временная дистанция между выпускаемыми фильмами или сезонами сериала свидетельствует о концентрированном внимании кинопроизводителей к «эркюлеане». В то же время значительные разрывы между датами отражают меньший интерес к литературным оригиналам. Рассчитываем частотность интерсемиотического перевода как соотношение активности рецепции и ее периода.

В британском киномире впервые опыт интерсемиотической реализации сюжета А. Кристи с Эркюлем Пуаро был осуществлен в 1931 г., хронологически последний фильм вышел на экран в 2018 г. За этот период (87 лет) были выпущены 11 отдельных фильмов и сериал, в составе которого 70 эпизодов. Общее количество фильмов, снятых в Англии, достигло невероятного показателя – 81 киноверсия (см. табл. 1). Примечателен при этом серийный характер экранизации, который обнаруживает тот факт, что в образе Пуаро выступили всего 5 актеров: Остин Тревор, Альберт Финни, Питер Устинов, Дэвид Суше и Джон Малкович. Однако считаем важным отметить отступление от сюжетной линии оригинала и деформацию образов главных героев в фильме 2018 г. Эта киноверсия отражает общую тенденцию к вольности [4, с. 32-33] интерсемиотического перевода, не ограниченного требованием адекватности, который служит одним из краеугольных камней лингвопереводоведения [4, с. 13; 9, с. 168]. Частотность экранизации в родной лингвокультуре (что неудивительно) также высока: $81 / 87 \approx 0,93$.

Таблица 1.

Экранизации в британской лингвокультуре

название	год(ы)	исполнитель роли Пуаро
Alibi	1931	О. Тревор
Black Coffee	1931	
Lord Edgware Dies	1934	
Murder on the Orient Express	1974	А. Финни
Death on the Nile	1978	П. Устинов
Evil under the Sun	1981	
Thirteen at Dinner	1985	
Dead Man's Folly	1986	
Murder in Three Acts	1986	
Appointment with Death	1988	
Agatha Christie's Poirot (70 эпизодов)	1989-2013	Д. Суше
The ABC Murders	2018	Дж. Малкович

Американская киноиндустрия в гонку по следам Пуаро включилась в 1965 г. и продолжает участвовать в ней, выпустив 5 кинопроизведений до текущего момента с участием известных актеров в роли Пуаро: Тони Рэндалла, Альфреда Молины и Кеннета Бранны (см. табл. 2). Отметим также, что характеристики внешности и поведенческие стереотипы киногероев весьма далеки от представленных в литературных оригиналах и потому вызывают неоднозначную оценку публики и кинокритиков. Период экранизации в США составил 58 лет, а частотность значительно ниже той, что была продемонстрирована в Великобритании: $5 / 58 \approx 0,09$.

Таблица 2.

Экранизации в американской лингвокультуре

название	год	исполнитель роли Пуаро
The Alphabet Murders	1965	Т. Рэндалл

Murder on the Orient Express	2001	А. Молина
Murder on the Orient Express	2017	К. Брана
Death on the Nile	2022	
A Haunting in Venice	2023	

Международный проект последовал за американскими. Это единичный опыт сотрудничества британских и канадских кинематографистов, которые в 1987 г. сняли фильм «Murder by the Book» с Иэном Холмом в главной роли. Говорить о частотности экранизации не представляется возможным, т.к. период рецепции отсутствует (ввиду единственного факта экранизации в межнациональном трансконтинентальном кино).

Русскоязычная кинорецепция романов А. Кристи с участием «гениального бельгийца» небогата. В отечественном кино представлены 2 фильма с диапазоном в 13 лет: «Загадка Эндхауза» 1989 г. (где центрального персонажа играл Анатолий Равикович) и «Неудача Пуаро» 2002 г. (где Пуаро изобразил Константин Райкин). Небольшой временной разрыв между выходом фильмов на экран обеспечил сравнительно невысокую частотность: $2 / 13 \approx 0,15$.

Французская лингвокультура, состоящая в некоторой оппозиции к британской, также не осталась в стороне от попыток переноса сюжетов А. Кристи на экран, однако выполнила их в весьма своеобразной манере – очень вольно интерпретировав ход событий, персонажный состав и характеры действующих лиц (Пуаро, Гастингса и преступников можно только угадывать в актерах, внешне разительно отличающихся от авторских героев). Можно считать сериал «**Les petits meurtres d'Agatha Christie**» пародией на литературные оригиналы. С 2009 по 2021 гг. вышли три сезона с разными исполнителями главной роли (Антуаном Дюлери, Самюэлем Лабартом и Артюром Дюпоном). В целом этот сериал насчитывает 44 эпизода, уступая по показателю частотности экранизации только британскому кино. Временная

амплитуда рецепции составила 12 лет. Частотность рецепции в данном случае максимальна: $44 / 12 \approx 3,67$.

Японский мир, не имеющий родственных связей и опосредованные контакты с культурой литературных оригиналов, также воспринял детективы А. Кристи и присоединился к киномарафону в 2004 г. До 2021 г. в Японии были адаптивно [4, с. 12] экранизованы 3 сюжета с Мансаи Номура в главной роли: «Kuroido Goroshi», «Oriento kyuu kou satsujin jiken» и «Shi to no Yakusoku». Период японской кинорецепции невелик (но все же больше, чем соответствующий показатель в русской и французской лингвокультурах): 17 лет. Детективы А. Кристи подвергнуты в этих экранизациях принципиальной и полномасштабной доместикации (британский ономастикон и реалии заменены на японские), однако типаж и сюжет переданы без изменений (что весьма отрандно на фоне вольности и/или деформаций в более близких американской и канадской лингвокультурах) [6, с. 875-876]. Частотность экранизации в японском кино составила средний показатель: $3 / 17 \approx 0,18$.

Обозреть итоги количественного анализа удобно посредством следующей диаграммы (см. рис. 1), которая интегрирует описанные выше показатели и облегчает обобщение полученных данных.

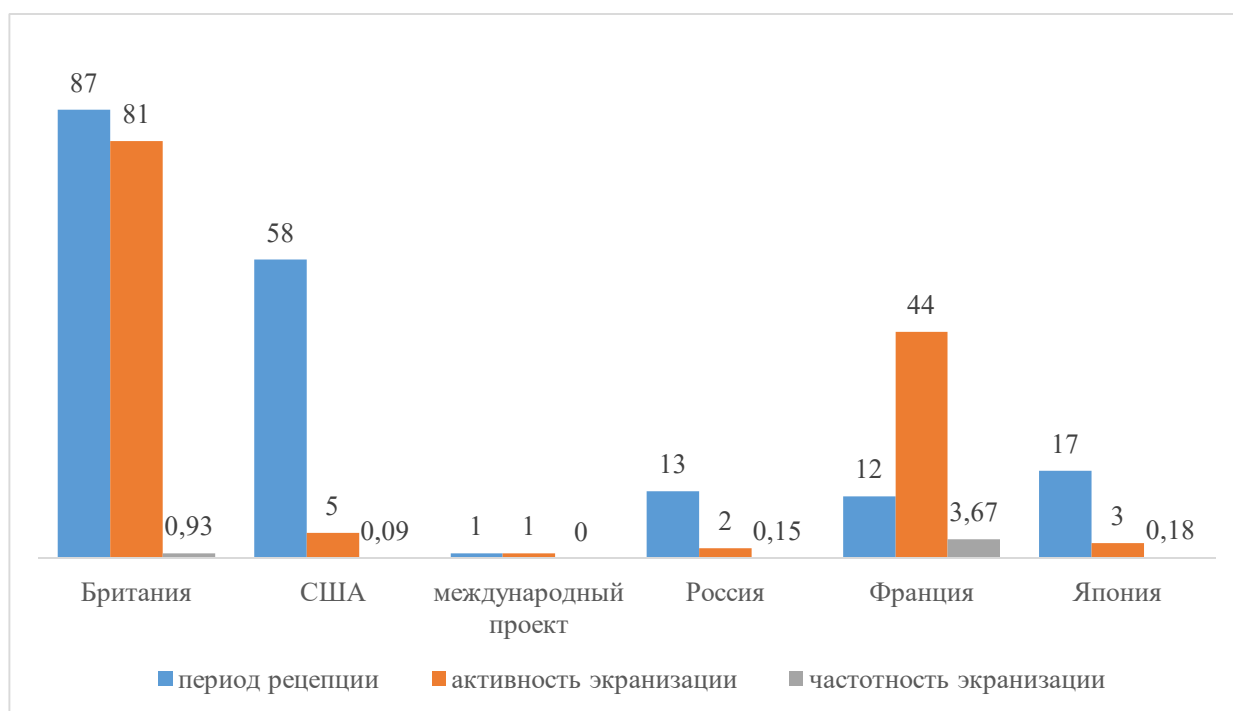


Рис. 1 – Показатели активности кинорецепции в сопоставлении лингвокультур

В отношении периода рецепции наибольшие показатели демонстрируют британская и американская лингвокультуры. Этот результат ожидаем. Выдвинутой гипотезе противоречат большой временной опыт экранизации в Японии (в лингвокультурном аспекте очень удаленной от исходной британской и достаточно консервативной) на фоне меньшего периода рецепции во Франции и России (обладающих глубокими и давними связями со страной-продуцентом литературных оригиналов).

Активность экранизации максимальна в родном британском кино, почти вдвое превышая показатели ближайшего конкурента (Франции). Явное отставание от лидеров всех прочих стран, имеющих опыт кинореализации, неудивительно для Японии и России, но крайне странно для близкородственных США.

По частотности экранизации первое место неожиданно занимает Франция, опережая даже Великобританию. Отклонение от прогноза демонстрируют и показатели интерсемиотической частотности у США (самые низкие), Японии и России (относительно высокие по сравнению с теми, которые обнаружены в американском кино).

Таким образом, можно констатировать, что гипотеза подтверждена лишь частично – абсолютными показателями периода и активности экранизации родной лингвокультуры (высокими) и неродственной российской (низкими) и абсолютными показателями периода рецепции близкородственной американской (высокими). Гипотезу опровергают крайне низкий абсолютный показатель активности экранизации у американской лингвокультуры и относительный показатель частотности экранизации у близкородственной лингвокультуры (низкий) и отдаленно родственной французской (высокий). Противоречие абсолютных и относительных показателей ставит под сомнение основной тезис о зависимости активности кинорецепции от степени близости экранизирующей лингвокультуры к лингвокультуре литературного оригинала.

Детерминация кинорецепции остается нераскрытой ввиду диссонанса выдвинутых критериев и требует дальнейших изысканий. Перспективу изучения индекса экранизируемости видим в более тонкой методологии – тщательном математическом анализе (с разработкой формулы с бóльшим числом переменных). Очевидно необходима и разработка этических принципов интерсемиотического перевода в приближении к лингвопереводоведению (защите авторского суверенитета [1, с. 11; 7, с. 238-242]) или специализации.

Список литературы

1. Вековищева С. Н., Хухуни Г. Т. Автор и текст (К столетию со дня смерти Фердинанда де Соссюра) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2012. – № 5. – С. 10-15.

2. Карапетян М. В. Методологические основы интерсемиотического перевода // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2015. – № 32. – С. 263-267.

3. Лысенкова Е. Л., Чайковский Р. Р. Художественный перевод в контексте пространства и времени // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 2 (18). – С. 147-156.

4. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта, 2018. – 318 с.

5. Филиппова И. Н. Идиостилика А. Кристи в интерсемиотическом переводе // Большое евразийское партнёрство: лингвистические, политические и педагогические аспекты: мат. II междунар. науч.-практ. онлайн-конференции (Москва, 10 декабря 2020 года). – М.: МГОУ, 2021. – С. 298-303.

6. Филиппова И. Н. Инокультура в переводе: чужая или чуждая // Большое евразийское партнёрство: лингвистические, политические и педагогические аспекты: мат. междунар. науч.-практ. конференции (Москва, 15 декабря 2017 года). – М.: МГОУ, 2018. – С. 870-877.

7. Чайковский Р. Р. Этика художественного перевода в аспекте поликультурности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 15 (675). – С. 229-243.

8. Якобсон Р. О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – 455 с.

9. Wu E. Ch. Intersemiotic Translation and Film Adaptation. Providence Forum, Language and Humanities. – Vol. VIII, No.1 (December 2014). – P.149-182.

MULTICULTURAL CINEMA RECEPTION OF A. CHRISTIE DETECTIVES

Irina N. Filippova

Mytishchi, Russia

Abstract. The article is devoted to the intersemiotic translation of A. Christie's detectives about Hercule Poirot. The reasons for the study lacunarity of film adaptations in linguistic translation are considered. The indicators of the activity of cinema perception in various linguistic cultures are revealed: the period, activity and frequency of screening, which can serve as the basis for calculating the screening index. The relative nature of the relationship between the proximity of the linguoculture-receptor to the original one (British) and the activity of kinoreception is established. The qualitative characteristics of the performed intersemiotic translations are noted.

Key words: linguoculture, cinema reception, film adaptation, intersemiotic translation, Agatha Christie, Hercule Poirot

**РЕСУРСЫ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЕКТА
«НЕМЕЦКИЙ В ПОРТФЕЛЕ» В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МАОУ «ГИМНАЗИЯ №13 ИМЕНИ
ГЕРОЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ИВАНА КАБАНОВА»**

Светлана Леонидовна Химченко

г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможность использования электронных образовательных ресурсов проекта «Детский университет» Гёте-института и их применение для обучения младших школьников немецкому языку в рамках действия социально-ориентированного проекта «Немецкий в портфеле».

Ключевые слова: Гёте-институт, ЭОР, Onleihe - электронная библиотека, социально-ориентированный проект (СОП), языковая анимация, подход CLIL, Kinderuni (Детский университет)

Использование электронных образовательных ресурсов в настоящее время является одним из ключевых факторов качественного обучения иностранным языкам, позволяющих создать продуктивную учебную среду. Создание продуктивной учебной среды позволит достичь цели изучения предметной области «Иностранный язык», которые формулируются на ценностном, когнитивном и прагматическом уровнях и, соответственно, воплощаются в личностных, общеучебных, универсальных и предметных результатах обучения. Остановимся подробнее на уровне прагматическом, целью которого является формирование коммуникативной компетенции обучающихся в единстве таких ее составляющих как речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная компетенции: речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме); – языковая

компетенция – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с отобранными темами общения; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках; – социокультурная/межкультурная компетенция – приобщение к культуре, традициям реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся на разных этапах обучения; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения; – компенсаторная компетенция – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации. В рамках действия образовательного социально-ориентированного проекта «Немецкий в портфеле» большее внимание оказывается прагматическому уровню и в соответствии с ним были выбраны для обучения немецкому языку младших школьников занятия языковой анимации, на которых больше внимания уделяется спонтанной речи и создаются коммуникативные ситуации, в ходе которых учащиеся естественно осуществляют запрос информации (задают вопросы) и обмениваются ею. Участниками проекта являются студенты бакалавриата педагогического института ФГБОУ ВО Северо-Восточного государственного университета в городе Магадане, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профили: «Немецкий и английский языки».

Проект начал свою работу в 2017 году на базе МАОУ «Гимназия № 13 имени Героя Российской Федерации Ивана Кабанова». В рамках социально-ориентированного проекта обучение младших школьников немецкому языку осуществляется проведением занятий языковой анимации. Языковая анимация на уроках является начальным этапом знакомства с иностранным языком и способствует повышению мотивации к его изучению. Так как целевая аудитория СОП «Немецкий в портфеле» это школьники младших классов, то и использование игры в качестве одной из основных современных

образовательных технологий позволяет создать непринужденную атмосферу восприятия иноязычной речи и скорейшему усвоению лексических единиц. Благодаря игре и языковой анимации удастся уменьшить стресс перед изучением иностранного языка. Таким образом, участники проекта приобретают бóльшую уверенность в своих силах, используя иностранный язык в повседневном общении и запоминая изученные понятия. Уникальность языковой анимации заключается в том, что она облегчает восприятие себя самого и других участников коммуникации. Говоря о формах проведения занятий для младших школьников нельзя не упомянуть и о значении такого немаловажного фактора как двигательная активность во время обучения младших школьников. Приведем слова исследователя мозга профессора нейробиологии из Технического университета Брауншвейга (Германия, Нижняя Саксония) Мартина Корте: «Мозгу для учебной деятельности нужна энергия, кислород, движение, жидкость и время» цитата из его книги «Как человек учится». Занятия по немецкому языку сопровождаются физкультминутками, музыкальными паузами, включением в занятия подвижных игр, все это удовлетворяет потребность в движении младших школьников для их более эффективной и плодотворной работы.

Большим подспорьем в обучении немецкому языку служат ресурсы бесплатного образовательного проекта Гёте-института «Kinderuni» (Детский университет). Гёте-Институт – это германская неправительственная организация, задачей которой является популяризация немецкого языка за рубежом и содействие международному культурному сотрудничеству. Организация Гёте-Институт названа в честь выдающегося немецкого поэта Иоганна Вольфганга Гёте. Первый Гёте-институт начал работать в Москве 8 октября 1992 года. Сегодня Гёте-Институт в России представлен тремя культурными центрами, которые активно занимаются реализацией значимых задач в сфере культуры и образования: в Москве, Санкт-Петербурге и Новосибирске. Гёте-институт предлагает разнообразные дидактические и методические материалы для изучения немецкого языка. Остановимся

подробнее на ресурсах Немецкого детского онлайн-университета (KINDERUNI) – это бесплатный образовательный проект Гёте-Института для детей в возрасте от 8 до 12 лет. Он помогает детям находить ответы на вопросы о явлениях окружающего мира и параллельно, в игровой форме, знакомит их с немецким языком. Наглядность, интерактивность, практическая ориентированность, доступность, научность, последовательность, модульность и вариативность. Новые информационные технологии пополняют арсенал методических средств и приемов, вносят разнообразие в формы проведения урока, делают более интересным и запоминающимся для учащихся, что является важнейшим аспектом совершенствования процесса преподавания иностранного языка. Для тематических уроков немецкого языка и для учителей немецкого языка, проект предлагает дидактические материалы к каждой из 30 видеолекций и для бесплатного скачивания. Чтобы получить доступ к дидактическим материалам, а также прогрессу ваших учеников, можно зарегистрироваться как учитель. Материалы для учителя находятся в разделе Für Lehrende в левом меню при открытии любой видеолекции. Немецкий детский онлайн университет предлагает многочисленные возможности применения в школьном обучении. Отдельные лекции можно использовать на тематических уроках немецкого языка для расширения и углубления знаний по конкретной теме. Их можно как интегрировать непосредственно в урок немецкого языка, использовать на межпредметных уроках в сотрудничестве с другими предметами, а также предлагать в виде программы внеурочной деятельности. Они дают импульсы для проектной работы, а также являются идеальным компонентом курсов, летних лагерей и т.п. Отдельного внимания заслуживает Onleihe – электронная библиотека Гёте-Института, которая открывает доступ к электронным изданиям – книгам, фильмам, аудиозаписям, электронной прессе. Возвращать материалы в такую библиотеку не нужно: полученный файл по истечении установленного срока будет неактивен. Онлайн-абонемент доступен 24 часа в сутки 7 дней в неделю. Чтобы пользоваться электронной библиотекой Onleihe, необходимо

зарегистрироваться на сайте Гёте-Института [Mein Goethe.de](http://Mein.Goethe.de) и активировать доступ. Методические рекомендации для учителей немецкого языка включают возможность ведения занятия полностью на немецком языке.

Сегодня, к сожалению, при обучении иностранному языку на уроках можно встретить грамматико-переводной метод, не позволяющий в полной мере подготовить учащегося к спонтанной речи. Поэтому учитель должен стремиться как можно больше говорить на занятии на немецком языке, что в свою очередь обеспечит достижение главных планируемых результатов: обучающиеся будут учиться понимать на слух речь учителя при непосредственном общении, вербально и не вербально реагировать на услышанное. Они окажутся в ситуации, в которой будут вынуждены вырабатывать и применять компенсаторные стратегии при наличии дефицитов в понимании иноязычной речи. При соблюдении учителем этого правила обучающиеся будут воспринимать немецкий язык не только как средство общения, но и как инструмент познания.

При использовании учителем разных форм наглядности учащиеся в любой ситуации на занятии смогут понять в общих чертах, о чем идет речь. Необходимо дать им возможность и время догадаться, проявляя терпение и настойчивость. Учитель не должен стремиться к тому, чтобы дети понимали абсолютно все. Наоборот, одна из целей курса (как и всего подхода CLIL) – сформировать у обучающихся компенсаторные стратегии, убедить их в том, что совсем не обязательно переводить каждое слово, чтобы понять основное содержание услышанного или прочитанного текста. Учителю лучше ограничиться меньшим количеством деталей при изложении информации и использовать при этом очень простые языковые средства, но по-немецки. Дети могут высказывать свои догадки по-русски, а учитель должен дублировать их высказывания и реагировать на иностранном языке. «Учащиеся ‘пропускают через себя’ большое количество языкового материала» – это один из принципов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

Если на занятии средством получения информации становится русский язык, то в этом случае игнорируется главная цель данного курса, сформулированная в рабочей программе: «Целью реализации данной программы внеурочной деятельности является создание условий для использования обучающимися немецкого языка в качестве средства расширения своего фонда знаний об окружающем мире».

Таким образом, цель занятий курса «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом» – не научить детей бытовому общению на изучаемом языке, а показать им, что иностранный язык – это важный инструмент для приобретения знаний (дополнительно к родному языку). Наглядность, интерактивность, практическая ориентированность, доступность, научность, последовательность, модульность и вариативность – самые известные дидактические принципы, на которых основаны современные электронные образовательные ресурсы (ЭОР).

Новые информационные технологии пополняют арсенал методических средств и приемов, вносят разнообразие в формы проведения урока, делают более интересным и запоминающимся для учащихся, что является важнейшим аспектом совершенствования процесса преподавания иностранного языка. Использование компьютерных технологий позволяет сделать процесс обучения иностранному языку более личностно-ориентированным, по-настоящему интерактивным, менее рутинным и более разнообразным, коммуникативным, основанном на использовании аутентичных языковых материалов, менее ориентированным на учителя и более автономным с точки зрения учащегося.

Электронные образовательные ресурсы могут использоваться на уроке обучения немецкому языку с различными целями: развитие речевой компетенции через совершенствование навыков говорения, аудирования, чтения, письма, развитие социокультурной компетенции путем знакомства с реалиями англоговорящих стран, представленными в аутентичных источниках, развитие компенсаторной компетенции в процессе проектной деятельности, развитие речевых умений учащихся с опорой на материалы интернет-сайтов, развитие учебно-познавательной компетенции через совершенствование общих

и специальных учебных умений, ознакомление учащихся со способами самостоятельной работы в изучении языка и англоязычной культуры, использование ИКТ на уроке и во внеурочной деятельности, развитие умения работать в сотрудничестве, культуры общения, способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью в разных областях знания, приобретения опыта творческой деятельности.

Главная же функция учителя – организовать учебный процесс, то есть консультационная. При использовании компьютерных технологий важно не переусердствовать и найти ту грань, которая позволяет сделать урок действительно развивающим и познавательным. Проводя анализ эффективности использования ЭОР, нельзя не отметить следующие положительные моменты: обеспечение высокой мотивации обучающихся, высокий эстетический и эмоциональный уровень проведения уроков, увеличение объема сделанного на уроке, обеспечение высокого уровня дифференциации обучения, возможность проведения контроля знаний в более совершенствованной форме, формирование навыка исследовательской деятельности. Следует принять во внимание, что использование компьютера на уроке должно иметь свои временные рамки, так как здоровье учащихся должно быть на первом месте. На просмотр статических и динамических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения нельзя тратить больше времени, чем рекомендуется «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»: в 1-4 классах - 15 минут, 5-7 классах – 20 минут. Не стоит забывать о динамических паузах и о зарядке для глаз во время работы.

Роль информационно-образовательных ресурсов при обучении иностранных языков в наше время бесспорно велика – это и активное вовлечение слушателей в процесс занятия и ориентация на коммуникацию, использование мультимедийных технологий, коммуникативный и межкультурный подход, страноведческая направленность занятий и учебных

материалов, языковые компетенции приобретаются и отрабатываются в аутентичных коммуникативных ситуациях, разнообразные и увлекательные формы работы, как в классе, так и на онлайн-платформе, актуальные учебные материалы немецких издательств и т.д. Эффективность урока иностранного языка в контексте требований ФГОС во многом зависит от избранных учителем объектов технологизации и понимания тех внутренних закономерностей, которые гарантированно приводят к достижению запланированных результатов. Использование материалов образовательного проекта Гёте-института «Kinderuni» обогащает занятия языковой анимации по немецкому языку и создаёт продуктивную учебную среду.

RESOURCES OF THE SOCIALLY-ORIENTED PROJECT “GERMAN IN THE PORTFOLIO” IN TEACHING GERMAN TO JUNIOR SCHOOL CHILDREN IN MEI "GYMNASIUM No. 13 NAMED AFTER THE HERO OF THE RUSSIAN FEDERATION IVAN KABANOV"

Svetlana L. Khimchenko
Magadan, Russia

Abstract. This article discusses the possibility of using electronic educational resources of the Goethe-Institute Children's University project and their application for teaching German to younger schoolchildren as part of the socially-oriented project "German in the Portfolio".

Key words: Goethe-Institute, online-electronic library, socially oriented project (SOP), language animation, CLIL approach, Kinderuni (Children's University)

ПОВЕСТВУЕМЫЙ И ИЗОБРАЖАЕМЫЙ МИРЫ В НОВЕЛЛЕ СТЕФАНА ЦВЕЙГА «ЛЕПОРЕЛЛА»

Юрий Леонидович Цветков
Дарья Михайловна Алешина
г. Иваново, Россия

Аннотация. Впервые при анализе новеллы С. Цвейга «Лепорелла» (1929) применяется теория повествования В. Шмида, изложенная в его труде «Нарратология» (2003). Доказано, что в новелле «Лепорелла» нарратор изображает события, находясь за рамками повествуемого. Абстрактный автор даёт читателю (нарратору) возможность посмотреть на трагическую ситуацию с позиции одного вневременного образа, дающего комментарии мыслям, чувствам и поступкам персонажей. Знакомый нарратору изображённый мир (топосы Циллерталя и Вены) дополняется напряжённым повествовательным миром чувств и переживаний персонажей.

Ключевые слова: абстрактный автор, фиктивный, имплицитный, безличный и вездесущий нарратор, изображённый и повествуемый миры, абстрактный и фиктивный читатель

Особое место среди произведений известного австрийского писателя Стефана Цвейга (1881-1942) занимает цикл новелл «Незримая коллекция» (1936), объединяющий в себе произведения очень разные по содержанию. Затронутые в новеллах темы кажутся далёкими друг от друга: от низменных страстей, сжигающих человека, автор переходит к противостоянию человечности и жадности наживы, к обретению свободы и любви, потере смысла жизни без семьи и Отечества, к рассуждениям над тайной, волнующей человечество на протяжении нескольких столетий. Кроме того, австрийский писатель объединяет в сборнике новеллы, касающиеся актуального материала современных событий («Принуждение», «Случай на Женевском озере») и

затрагивающие извечные жизненные вопросы: искренности, верности, сердечности, гуманизма и честности («Лепорелла», «Незримая коллекция», «Страх» и «Тайна Байрона»).

С. Цвейга хорошо знали и любили в СССР, о чём свидетельствует его многолетняя дружба с М. Горьким, отзывавшимся об австрийском писателе, как о человеке исключительном, глубоком мыслителе и талантливом и первоклассном художнике [2, с. 6]. Критика отмечала проявление особой чуткости и уважения, присущих Цвейгу, при описании женских образов. Действительно, даже на первый взгляд отталкивающих женских персонажей автор наделяет душевностью и теплом, проявляя которые героини новелл меняют мнение о себе. Литературный критик А.Г. Горнфельд рассуждал о разнице восприятий произведений Цвейга русским и европейским культурными мирами [1, с. 6]. Русским, по словам А.Г. Горнфельда, присуща «относительная свобода от условностей общественного лицемерия», перерастающая в недостаточное уважение «больших» людей, тогда как европейской культуре, напротив, свойственно потворство гениальности человека, преклонение перед его обликом, «уважение к творческой личности, к творчеству народа, к себе самому» [Там же].

Критик Е.А. Леонова подробно исследовала манеру письма австрийского писателя и сделала важные выводы: «Подчеркнуто спокойно и неспешно начинается он повествование о ничем не примечательных событиях и поступках ничем как будто не примечательных, “незначительных” людей (таким началом может оказаться какой-нибудь спор, знакомство или даже пейзажная зарисовка и т. п.), чтобы затем неожиданно обрушить на читателя груз невыносимых душевных страданий, вовлечь его в мир сильных чувств и драматических столкновений, затаённых переживаний, показать своих героев, женщин и мужчин, молодых и зрелых, без привычных “масок”» [3, с. 197].

В каждом произведении австрийского писателя встречаются персонажи взволнованные, увлечённые собственным чувственным миром, находящиеся на грани нервного срыва: «Вся беллетристика Цвейга заряжена в атмосфере *fin de*

siècle: нервный, почти лихорадочный ритм, взвинченность чувств, близкая к истерии» [4, с. 451].

Немецкий исследователь К. Хаммер, в свою очередь, проанализировал такой прием, как недосказанность, создающая в произведении эффект таинственности и возбуждающий любопытство реципиента: «Техника неполной и, следовательно, требующей дополнения информации продвигает сюжет вперед, создавая то драматическое напряжение, которое соответствует жанру новеллы. В то время как в ранних новеллах преобладают внутренний монолог и диалог, а не повествование в чистом виде, в более поздних Цвейг предпочитает противопоставление обрамления и внутреннего повествования, процесс, который помогает объективизировать и дистанцировать рассказываемые события» [7].

Другая немецкая исследовательница Ю. Палькова затронула интересную тему, посвященную выражению авторского мировоззрения посредством персонажей произведений: «Рассказчик от первого лица, торговец антиквариатом из Берлина и слепой коллекционер произведений искусства имеют менталитет, родственные Цвейгу. Это положительно нарисованные персонажи. Мы можем видеть сходство рассказчика от первого лица и слепого коллекционера в своем видении мира и судьбе с самим Цвейгом. В "Невидимой коллекции" Цвейг проработал и изложил свою собственную судьбу и опыт, пережитый в условиях меняющегося общества» [8].

Для более точного разграничения автора реального и абстрактного, мира повествуемого и изображённого следует обратиться к теоретическому труду «Нарратология» немецкого филолога, русиста и профессора Гамбургского университета Вольфа Шмида (род. 1944) [6]. Он представляет в своей книге теорию повествования и модель коммуникативных уровней, отражая в ней наличие фиктивного нарратора. Нарратологический анализ Шмида позволяет определить и чётко разграничить повествовательные инстанции, задействованные в произведениях; учит определять границы фикции и действительности; обращает внимание на наличие таких значимых категорий

как абстрактный и фиктивный читатель. Все перечисленное способствует формированию полноценного понимания структуры художественного произведения, а также раскрывает перед реципиентом возможности более полного погружения в текст и осмысления авторской идеи.

Прежде чем приступать к нарратологическому анализу новеллы, необходимо кратко воспроизвести её сюжет. В произведении «Лепорелла» речь идёт о жизни главной героини, прозванной «Лепореллой». Жизнь её была ничем не примечательна. Крещенца-Анна-Алоиза Финкунгубер, будучи незаконнорождённой и воспитанной общиной, с двенадцати лет была отдана в услужение на господскую кухню. Благодаря работоспособности и неприхотливости Крещенца попала в кухарки одной хорошей гостиницы для туристов, а затем переехала в Вену и стала служанкой в доме молодого барона фон Ф. Героиня новеллы была с самого начала нелюдима, жадна и недоверчива.

Однажды ей выпал шанс познакомиться с семьёй барона. Он разбудил в ней чувство «собачьей преданности» благодаря воспоминаниям о Тироле (родине Крещенцы) и гостинице, в которой она ранее трудилась. После этой беседы служанка стала хуже относиться к жене барона — нервной, истеричной баронессе и была обрадована отъездом последней в санаторий. Крещенца стала «сообщницей» барона и помогала ему организовывать любовные встречи с незамужними симпатичными девушками. Одна из таких посетительниц и дала Крещенце прозвище «Лепорелла» за её сходство со слугой Дон Жуана из оперы В.А. Моцарта «Дон Жуан» на либретто Л. да Понте (1787). Лепорелло у да Понте стремился быть таким же, как и господин, не придерживаясь строгой морали: за «тайные» встречи господина с любовницами он получал деньги.

Вскоре приехала баронесса, но её психическое здоровье только ухудшилось. Из-за постоянных скандалов с женой барон уехал на охоту, а Крещенца, чтобы угодить своему хозяину, инсценировала самоубийство баронессы. Узнав об этом, барон был шокирован и стал испытывать страх и отвращение к Лепорелле за убийство жены. Затем он нанял на службу лакея, чтобы оградить себя от встреч со служанкой. Однажды Лепорелла сама пришла

к барону, который лично сказал ей об увольнении по причине грубого обращения с остальной прислугой. Крещенца оставила барону свою шкатулку с поручениями от него, деньгами и билетами в театр, а сама утопилась в Дунае.

В качестве *конкретного автора* новеллы выступает Стефан Цвейг, выдающийся австрийский новеллист XX столетия. Говоря об *абстрактном авторе*, стоит отметить, что этот образ, формирующийся в сознании читателя, может несколько отличаться в зависимости от фантазии, уровня образованности и начитанности реципиента. На наш взгляд, абстрактный автор разборчив в психологии, в особенностях человеческой личности и в поведках людей. Это можно понять, исходя из небольшой авторской ремарки, в которой суждения абстрактного автора пересекаются с повествованием нарратора и поясняют высказывание последнего: “So war dies sonderbare Menschenwesen beschaffen (wie sie genannt sein möge, obwohl eben das Menschliche nur in ganz abgedumpfter und verschütteter Weise aus ihrem Gehaben zutage trat)” [9, S. 7]³. В оригинале употребляется форма Konjunktiv I, используемая, чаще всего, для передачи чужой речи, для демонстрации дистанции между говорящим и тем, что он хочет донести. Получается, в этом отрывке нарратор и абстрактный автор взаимодействуют друг с другом, давая тем самым реципиенту возможность дополнить образ абстрактного автора в своем сознании.

Более подробно стоит остановиться на *фиктивном нарраторе*. В новелле «Лепорелла» повествователь не презентует себя, не является участником повествуемых им событий из-за чего у читателя нет возможности определить, кем он (рассказчик) является. Это означает, что в данном произведении нарратор *имплицитный и вненаходимый*. Вместе с тем, можно заметить, что он *недидеетический*, так как рассказывает о других персонажах повествуемого мира, а не о себе. Большую часть повествования занимает образ Крещенцы, постоянно сравниваемый с животными: лошадьми, коровами и мулами: “...wären aber Beamte zu charakterologischer Schilderung verpflichtet, so hätte ein

³ Перевод И. Бернштейн: «Таково было это странное человеческое существо (мы говорим так, хотя человеческое в нем сказывалось лишь очень тусклом и скрытом виде)» [5, с. 10]. (Далее цитаты по этому изданию с указанием страницы в скобках).

bloß flüchtiger Aufblick an jener Stelle unbedingt vermerken müssen: ähnlich einem abgetriebenen, stark knochigen, dürren Gebirgspferd”(5)⁴.

Следует также отметить, что нарратор является *первичным*, так как отступлений от фабулы в новелле не наблюдается. По степени выявленности можно охарактеризовать *нарратора* как *слабо выявленного*, потому что в самих описываемых им событиях рассказчик не играет никакой роли, кроме непосредственно самого повествования. То есть мы не можем определить кто он и чем занимается. Он *безличен*. Однако, исходя из наррации, можно установить, что он образован, хорошо владеет литературным языком, на что читателю указывает многократное использование такого стилистического приема, как сравнение, характеризующее образ действий и мыслей Крещенцы: “Vom Halfter der Arbeit gelöst, pflegte Crescenz, die knochigen Händelos eineinander gefaltet, mit abgeschrägten Ellbogen dumpf vor sich hinzudösen, *wie Tiere im Stalle stehen...* “Sie dachte mühselig und begriff langsam: jeder neue Gedanke troff nur dumpf *wie durch ein dickes Sieb* in ihren innern Sinn“; „...sie sich vor den Wagen fürchtete *wie die Kuh vor dem Automobil*” (5,7)⁵.

Кроме того, нарратор часто прибегает к использованию прилагательных для более красочного и эмоционального повествования, что также говорит о степени его начитанности и эрудиции. Наличие сложных конструкций в тексте свидетельствует о том, что рассказчик умён и наблюдателен. Непрерывающееся повествование указывает на то, что он один. *Нарратор объективен* в выражении оценки, так как все его умозаключения построены на фактах, на анализе черт персонажей и их поведении. Например, в одном из отрывков рассказчик вполне логично рассуждает о причинах усугубления психического состояния баронессы: “...möglichlicherweise hatte auch die unbewußtaufreizende Mürrischkeit der Crescenz ihren Anteil an der Erregtheit der von Woche zu Woche

⁴ «...но если бы чиновникам вменялось в обязанность давать характеристики, то самый беглый взгляд, брошенный на нее, без сомнения отметил бы ее сходство с загнанной ширококостной, горной клячей» (7).

⁵ «Освободившись от рабочей узды, она имела обыкновение сидеть в полудреме, скрестив костлявые руки, расставив локти, с затуманенным сознанием, *как животные в конюшнях...*». «Она с трудом ворочала мозгами и соображала туго: каждая новая мысль, *как сквозь густое сито*, просачивалась в ее мозг...»; «... она боялась экипажей, *как корова автомобиля*» (7, 9).

mehr exaltierten Frau”(12)⁶. Стоит обратить внимание на использованную вводную конструкцию “möglichlicherweise” – «может быть», «возможно», при помощи которой рассказчик даёт реципиенту возможность самостоятельно прийти к выводу о правильности его суждений.

Нарратор в данном произведении *вездесущ*. Он знает, что испытывает каждый из персонажей, имеет доступ к самым сокровенным чувствам главных героев. Барон, например, боится и избегает Лепореллу из-за отвращения к ней: “Zwei Monate im Kreise vertrauter Freunde hatten ihn vieles beinahe vergessen lassen – aber nun, da er seinem Alp, seiner vielleicht Mitschuldigen körperlich wieder entgegentreten sollte, fühlte er genau denselben drückenden, Brechreiz verursachenden Krampf. Mit jeder Stufe, die er, immer langsamer, die Treppe hinaufstieg, griff auch die unsichtbare Hand höher hinauf an die Kehle. Schließlich benötigte er eine gewaltsame Zusammenfassung aller Willenskräfte, um die starren Finger zu zwingen, den Schlüssel im Schloß umzudrehen” (24)⁷. Чувство Крещенцы к барону похоже на собачью преданность. Как известно, оставшись без хозяина, животные часто погибают, как и случилось с главной героиней.

Однако по местонахождению *нарратор ограничен*: он всегда повествует только о местности, в которой Крещенца находится или с которой она связана. Большую часть повествования рассказчик связывает с Веной, где Ченци работала после переезда и где произошла кульминация новеллы. Говоря о таком критерии как надёжность, без сомнений, можно констатировать, что *нарратор надёжный*, так как на протяжении всего повествования он не меняется и не передаёт право голоса кому-либо другому.

Необходимо также обратить внимание на персонажей, чьи характеристики важны для более полного понимания произведения. Как таковых диалогов в новелле нет, однако есть отдельные реплики Крещенцы,

⁶ «...Быть может раздражающая сварливость Крещенцы послужила отчасти неосознанным поводом для возрастающей нервозности хозяйки, нервозности, доходившей до крайнего возбуждения» (15).

⁷ «Два месяца, проведенные в кругу близких друзей, заставили его позабыть о тягостном присутствии Крещенцы, и теперь, при предстоявшей встрече, он снова почувствовал, как к горлу подступила вызывавшая тошноту судорога отвращения. Пока он поднимался по лестнице, с каждой ступенькой невидимая рука все сильнее сжимала ему горло. В конце концов ему пришлось напрячь все силы, всю энергию, чтобы заставить оцепеневшие пальцы повернуть ключ в замке» (26-27).

свидетельствующие о её происхождении из горной деревушки Циллерталя: “Ich wollt' nur fragen, ob der gnä' Herr zu Hause speist oder außer Haus.”(22)⁸. Тридцатидевятилетняя служанка говорит с господами на разговорном, бытовом языке, что свидетельствует об отсутствии образования и интереса к чтению. Речь барона коренным образом отличается от реплик Ченци: “Du wirst mich noch verwöhnen, Cenzi! Und was fange ich dann an, wenn, Gott behüte, meine Frau wieder zurückkommt?” (13)⁹. Высказывания хозяина грамотны, логичны, однако, он позволяет себе несколько развязную марену общения с прислугой, обращаясь к женщине на «ты» и называя её Ченци. Безусловно, Крещенца и барон представляют читателю два противоположных мира: мир слуг и хозяев, которые, однако, могут объединяться вокруг экстремальных жизненных ситуаций.

Наиболее интересны в новелле *изображаемый и повествуемый миры*. Изображаемый мир базируется на реально существующих местностях Австрии (горные деревушки Циллерталя и Вена), однако здесь не обходится без *фикции*, так как главные персонажи явно вымышлены и не имеют реальных прототипов. Если *изображаемый абстрактным автором мир* фокусируется на внешних атрибутах: улицах Вены; доме, где прислуживает Крещенца; церкви; набережной Дуная; внешности героев, их одежде, особенностях ведения быта, то *повествуемый мир* обращается внутрь действующих лиц и охватывает области их душевных состояний, переживаний, эмоций, мотивов и побуждений к тем или иным действиям. Возможно, нарратор призывает читателя найти *золотую середину* между преданностью, которой в Крещенце слишком много, страстью и любовью, которые губят брак барона, и чрезмерной восприимчивостью к событиям внешнего мира, которая так сильно расстраивала баронессу.

Особое внимания в нарратологии отведено *читателю*. Если с конкретным читателем дело обстоит предельно ясно – это реальный человек,

⁸ «Я хотела спросить, будет ли барин обедать дома?» (25).

⁹ «Ты меня избалуешь, Ченци, что же я буду делать, если, упаси Боже, вернется моя жена?» (16).

выступающий реципиентом произведения, то о фиктивном и абстрактном читателе нужно подумать более глубоко. В целом, образы *фиктивного читателя и абстрактного*, скорее всего, схожи в произведении. Реципиент, бесспорно, должен быть образован, чтобы суметь распознать некоторые отсылки к другим произведениям. Например, чтобы узнать в Лепорелле слугу Дон Жуана из оперы В.А. Моцарта – Лепорелло, оглашающего список любовных походов хозяина. Стоит отметить, что повествование ведётся литературным языком, что требует от читателя определённой сноровки в чтении и умения насладиться и восхититься используемыми в повествовании литературными приёмами. Но вместе с тем произведение рассчитано на широкую аудиторию, так как некоторые из особенностей, например, произношение тирольцев и их гортанное пение, поясняются непосредственно в ходе истории.

Новелла Цвейга рассчитана на публику, умеющую сочувствовать, понимающую психологию человека и имеющую достаточно опыта, чтобы уметь разобраться в чувствах персонажей. Однако понятие *абстрактного читателя* всё-таки несколько шире, чем понятие наррататора и включает в себя также заинтересованность читателя в сюжете произведения и в манере повествования наррататора.

В нашей работе особое внимание уделялось новелле «Лепорелла», в которой особый интерес вызывал повествовательный аспект, обладающий темпоральной структурой, фикциональностью и содержащий в себе элементы описания окружающего мира. Использование Цвейгом всезнающего наррататора превращает новеллу в многогранное и насыщенное повествование и позволяет взглянуть на изображаемый и повествуемый миры с разных сторон, принимая во внимание многообразие существующих точек зрения, и способствует более полному раскрытию внутренних переживаний героев. В новелле «Лепорелла», наррататор описывает события, находясь за рамками повествуемого и ведёт повествование в одиночку. Абстрактный автор даёт читателю возможность

посмотреть на ситуацию с позиции одного вневременного образа, предлагающего комментарии поступкам, мыслям и чувствам персонажей.

Список литературы

1. Горнфельд А. Г. Предисловие // Цвейг С. Легенда одной жизни. – М., ПГ.: Государственное издательство, 1923. – С. 3-11.
2. Горький М. Предисловие // Цвейг С. Соб. соч. Т.1. – М: ТЕРРА, 1996. – С. 5-8.
3. Леонова Е. А. Стефан Цвейг // Немецкая литература XX века. Германия, Австрия: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010. – С. 187-200.
4. Никифоров В. Н. (с доп. Цветкова Ю. Л.). Стефан Цвейг // История австрийской литературы XX века. Т.1. Конец XIX – середина XX в. – М., ИМЛИ РАН, 2009. – С. 447-465.
5. Цвейг С. Незримая коллекция. Цикл новелл // Цвейг С. Собр. соч.: В 10 т. Т. 2: Новеллы, легенды, исторические миниатюры. – М.: ТЕРРА, 1992. – С. 7-158.
6. Шмид В. Нарратология. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 320 с.
7. Hammer K. Ein "Mittler" zwischen den Kulturen. Rez.: Stefan Zweigs "Leben und Werk im Bild", herausgegeben von Donald Prater und Volker Michels. – URL: <https://literaturkritik.de/id/10143> (дата обращения: 04.05.2023).
8. Palcová J. Stefan Zweig "Die unsichtbare Sammlung". – URL: <https://www.stefanzweig.de/> (дата обращения: 04.06.2023).
9. Zweig S. Leporella. Die Novellen der Kleinen Chronik. – Berlin: Taschenbuch, 2015. – 68 S.

NARRATED AND DEPICTED WORLDS IN STEFAN ZWEIG'S NOVELLA "LEPORELLA"

Yuriy L. Tsvetkov
Daria M. Alyoshina
Ivanovo, Russia

Abstract: For the first time in the analysis of S. Zweig's novella "Leporella" (1929), the theory of narration by V. Schmid, described in his work "Narratology" (2003), is used. It is proved that in the short story "Leporella" the narrator depicts events, being outside the framework of the narrated. The abstract author gives the reader (narrator) the opportunity to look at the tragic situation from the perspective of one out-of-the-way image, giving comments on the thoughts, feelings and actions of the characters. The depicted world familiar to the narrator (the toposes of Zillertal and Vienna) is complemented by a tense narrative world of feelings and experiences of the characters.

Key words: abstract author; fictitious, implicit, impersonal and omnipresent narrator; depicted and narrated worlds; abstract and fictitious reader

ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО КРАЙНЕГО СЕВЕРО-ВОСТОКА РОССИИ В «БУКВАРЕ ДЛЯ СЕВЕРНЫХ НАРОДНОСТЕЙ» (1927)

Ольга Евгеньевна Шепилева

г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются примеры функционирования региональной лексики в «Букваре для северных народностей», анализируются причины введения в текст букваря регионализмов.

Ключевые слова: региональная лексика, региональный вариант русского языка, Крайний Северо-Восток, В. Г. Богораз, С. Н. Стебницкий

О несомненной актуальности регионального описания речи жителей разных территорий говорит значительное количество исследований лингвистов. Одной из задач, стоящих в настоящее время перед лингвистами, занимающимися проблемами региональной лингвистики, является расширение корпуса привлекаемых для анализа текстов, способных дать представление о состоянии регионального варианта русского языка в историческом и современном состоянии.

20-30 гг. XX века ознаменованы активной государственной политикой советской власти, одной из задач которой являлось направленное на создание особой системы просвещение коренных малочисленных народов самых отдаленных территорий нашей страны, к которым традиционно причисляется и Крайний Северо-Восток. В это время появляются учебные пособия на русском языке и языках автохтонного населения: «Букварь для северных народностей» (1927, В. Г. Богораз-Тан, С. Н. Стебницкий), «Начальная тунгусская книга» (1931, Г. М. Василевич), эвенский начальный учебник «Новое слово» (1932, В. И. Цинциус), ительменская учебная книга «Будем учиться» (1932, Е. П. Орлова), корякский букварь «Красная грамота» (1932, С. Н. Стебницкий) и др. Данные учебные пособия реализовывали основные положения, которые были

сформулированы в 1926 году в Программе для туземных северных школ РСФСР:

«1) Туземная школа должна давать только такого рода образование, которое не оторвет туземца от его хозяйственной обстановки, не отучит его от обычной его трудовой, промысловой деятельности, а в значительной степени облегчит ему тяжелую ежедневную борьбу с суровыми условиями северной природы и, вооружив его достижениями высшей материальной культуры, удержит его в родной тайге и тундре.

2) Система обучения и воспитания в туземной школе должна быть строго согласована с местными туземными обычаями, с укладом экономической жизни, кочевого и охотничьего хозяйства без нарушения северных промыслов.

3) Школьная программа должна быть тесно связана с жизненной потребностью северного человека, быть практикой культурного домоводства и давать ему навыки усовершенствованного технического опыта» [Цит по: 1, с. 701].

Объектом наших наблюдений послужил «Букварь для северных народностей», составленный В. Г. Богоразом в соавторстве со С. Н. Стебницким.

Лингвистические, этнографические, антропологические и культурологические изыскания, литературные опыты бывшего ссыльного В. Г. Богораз, ставшего одной из значимых фигур советского североведения, до сих пор являются объектом пристального внимания исследователей. В. Г. Богораз стал инициатором создания в 1924 г. «Комитета содействия народам северных окраин» (иначе – Комитет Севера) при Президиуме ВЦИК и был активным членом этого комитета. Его деятельность в Комитете Севера была направлена прежде всего на сохранение уникальности уклада жизни окраинных народов и основывалась на бережном отношении к их культуре. В. Г. Богораз сыграл огромную роль в создании Института народов Севера – первого учебного заведения, студентами которого стали представители коренных малочисленных народов Севера.

С. Н. Стебницкий – один из учеников В. Г. Богораза – получил научную известность благодаря исследованиям в области этнографии, филологии и североведения. Живя некоторое время на Камчатке, он занимался преподавательской деятельностью, изучением этнографии и фольклора коряков, диалектов корякского языка, был заместителем председателя Комитета нового алфавита при Корякском национальном округе, позже преподавал корякский язык в Институте народов Севера.

В 1927 году был опубликован русскоязычный «Букварь для северных народностей» В. Г. Богораза и С. Н. Стебницкого. Пособие было основано на том многочисленном этнографическом материале, который был получен авторами при изучении культуры северных народов в течение долгого времени. Определенную помощь авторам оказали студенты – представители из числа коренных народов Севера.

Букварь был адресован подросткам и «полувзрослым», по выражению В. Г. Богораза, юношам, поскольку «северная школа, даже самая первоначальная, пока еще не назначена для маленьких детей» [2, с. 4]. Содержательно букварь состоит из двух частей. Первая часть, посвященная изучению русского алфавита и правил чтения, составлена, по выражению Богораза, по методу целых слов с постепенным введением новых гласных и согласных звуков (забегая вперед, скажем, что именно эта часть представляет для нас больший интерес). Одновременно ученику предлагался материал для обучения письму и счету. Во второй части составители букваря постарались расширить знания учащихся сведениями о крестьянской и городской жизни, революции, братстве народов, советской действительности, Ленине. Особые требования в ходе педагогического процесса авторы предъявляли учителю: «Все это, несомненно, требует от преподавателя русского языка в северной туземной школе не просто механической передачи ученикам букварного материала, но внесения в свой педагогический труд значительной инициативы и изобретательности. Точно также необходимо преподавателю хорошее знание культуры Севера» [2, с. 4].

Знакомясь с источником, можно убедиться, что авторы стремились к весьма обдуманному подходу при организации обучения грамоте: с первых страниц букваря вместо привычных для жителей европейской части страны видов деятельности введены оленоводство, собаководство, охотничий и рыболовный промыслы, вместо описания городской жизни – рассказы о том, как живут чукчи, как добывают огонь, как сушат юколу на вешалах и под. Для лучшего усвоения материала пособие было проиллюстрировано рисунками, изображавшими повседневную жизнь северных народов. Составители понимали, что автохтонное население имело свою традиционную систему воспитания подрастающего поколения, подразумевающую практическую подготовку к суровым условиям проживания, с которыми уже столкнулись взрослые обучающиеся. Именно поэтому школьная программа должна быть тесно связана с жизненными потребностями северного человека.

Кроме того, В. Г. Богораз и С. Н. Стебницкий знали, что их задача – не привить местному населению привычки жителя центральных районов страны, а максимально сохранить традиционную культуру, мировоззрение, национальные особенности жителя Севера. Принадлежность человека к нации во многом определяется картиной мира, которую составляют не только ключевые понятия (концепты, как принято, говорить сегодня), но и языковые единицы, функционирующие среди носителей социума. По этой причине текст букваря, написанный на русском литературном языке, содержит определенное количество региональных лексем («элементов северно-сибирского областного наречия», по выражению В. Г. Богораза):

Лексические единицы, так или иначе обладающие признаком территориальной закреплённости, представлены следующими лексико-семантическими группами:

1) ЛСГ «Орудия промысла»: *кляпса, петля, пасть, морда, пляшка, самолоры;*

2) ЛСГ «Животный мир»: *линялый, харитон, сохатый, важенка, мизгирь, маницик;*

3) ЛСГ «Предметы быта» (в широком понимании): *вешала, обулки, трут, нарта, деревянное огниво, лучок;*

4) ЛСГ «Жилища и помещения»: *заимка, амбар, полог, чум, юрта.*

Не вошли в указанные лексико-семантические группы слова *юкола, хак* (междометие), *ясак*.

Приведем некоторые примеры текстов.

Юкола

Северные люди любят жирную юколу. Юколу приготавливают из кеты и горбуши. Срезают верхний пласт и вешают сушиться на ветру. Для сушки юколы делают вешала [2, с. 46].

Кляпся

Капкан на волка, пуля на лося,

Кляпся на лису, петля на оленя.

В сосняке я поставил две пасти [2, с. 20].

Региональная лексика в тексте букваря имеет регулярный характер употребления, она используется и при изучении нового материала, и при закреплении уже пройденного. Можно убедиться, что она связана с традиционным хозяйством северного человека – охотой, рыболовством, оленеводством, его бытом и ведением домашних дел. Следует полагать, что использование в тексте букваря региональных слов благоприятствовало не только продуктивному изучению местным населением русского языка, но и сохранению национального самосознания коренного населения.

Надо сказать, что традиции, заложенные В. Г. Богоразом и С. Н. Стебницким при составлении «Букваря для северных народностей», во многом были продолжены другими лингвистами-североведами при составлении своих учебных пособий.

Список литературы

1. Бибикова В. В. Создание модели северной национальной школы в 20-е гг. XX в. // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2019. – С. 697-708.
2. Букварь для северных народностей / сост. проф. В. Г. Богораз-Тан и С. Н. Стебницкий. – М.: Центральное изд-во народов СССР, 1927. – 127 с.

LANGUAGE SPACE OF THE EXTREME NORTHEAST OF RUSSIA IN THE “BOOTER FOR NORTHERN NATIONS” (1927)

Olga E. Shepileva,
Magadan, Russia

Abstract. The article examines examples of the functioning of regional vocabulary in the “A Primer for Northern Nations” and analyzes the reasons for introducing regionalisms into the text of the primer.

Key words: regional vocabulary, regional variant of the Russian language, Far Northeast, V. G. Bogoraz, S. N. Stebnitsky

ПОСТРОЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Марина Константиновна Шлангман

г. Магадан, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Целью профессионально ориентированного обучения иностранному языку является развитие способностей будущих специалистов использовать иностранный язык как инструмент общения в профессиональной деятельности. Перечислены отличия профессионально ориентированного обучения от традиционного, дана классификация обучающих моделей, определены факторы, которые необходимо учитывать при построении профессионально ориентированного обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессионально ориентированное обучение иностранному языку, процесс обучения, модели обучения, уровни владения иностранным языком

Проблема реализации личностно ориентированного подхода к обучению в андрагогике рассматривается в контексте концепции непрерывного образования.

Термин «непрерывное образование» вошел в образовательный тезаурус России во второй половине XX века. Непрерывное образование рассматривается теорией и практикой как продолжающийся всю жизнь процесс, в центре которого находится человек.

Особую значимость развитие идеи непрерывного образования имеет в трудах отечественных исследователей (А. Г. Асмолова, И. А. Бердяева, А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, П. В. Казначеева, Д. С. Лихачева, А. Ф. Лосева и др.), так как их поиск смысла понятия «образованный человек», содержания и

организации непрерывного образования основан на законах человеческого бытия, гуманизма, на свойствах общечеловеческой культуры, но, вместе с тем, на самобытных качествах Российской культуры и образования.

Рассматривая образование в широком контексте, они подчеркивают значимость непрерывного образования, как интегративного элемента всей жизни человека, обогащающего его творческий потенциал и способствующего его профессиональному становлению, началом которого является профессиональная подготовка.

Профессиональная подготовка как особый тип обучения в теоретических идеях и практическом опыте педагогического образования, возникшая в советской педагогике в начале 20-х годов, в настоящее время представляет собой трехэтапную систему непрерывной подготовки будущего специалиста: допрофессионального этапа, базового профессионального этапа и этапа профессионального совершенствования. Каждому этапу присущи свои задачи, содержание, методы и формы организации, которые системно объединяются с ориентацией на главную цель – подготовку высококвалифицированных специалистов.

Частью профессиональной подготовки является профессионально ориентированное обучение.

Понятие «профессионально ориентированное обучение» трактуется учеными как необходимое для будущей профессиональной деятельности. Целью профессионально ориентированного обучения иностранному языку является развитие способностей будущих специалистов использовать иностранный язык как инструмент общения в профессиональной деятельности, диалоге культур и цивилизаций современного мира. «Эта цель предполагает взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие выпускников вузов средствами иностранного языка для подготовки к межкультурному и профессиональному общению в сфере последиplomного образования, молодежного туризма, сфере народной дипломатии, к использованию иностранного языка как средства самообразования в интересующих областях

человеческого знания, в качестве инструмента индивидуально-личностного проникновения в культуры других народов, ознакомления с особенностями их жизни и быта, духовным наследием и ее вкладом в мировую культуру» [2].

Если рассматривать профессионально ориентированное обучение иностранному языку с позиций уровней владения иностранным языком, то можно отметить, что основой профессионально-ориентированного обучения являются базовый и надбазовый уровни владения иностранным языком.

«Профессионально ориентированное обучение иностранному языку имеет отличия от традиционного обучения по следующим аспектам: мотив изучения, цель речевых действий, содержание обучения, используемые средства общения, организация обучения» [3]. Перечисленные отличия представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Отличие профессионально ориентированного обучения от традиционного

Традиционное обучение	Профессионально ориентированное
<i>Мотив изучения ИЯ</i>	
Требование учебной программы, интерес к познанию, сообщению новой информации	Профессиональная необходимость (в будущем), интерес к познанию, профессиональная ориентация
<i>Цель речевых действий</i>	
Учатся говорить без ошибок, реализация личных потребностей в повседневной сфере общения	Не только реализация личных потребностей в повседневной сфере общения, но и попытки решения профессиональных вопросов с помощью ИЯ
<i>Содержание обучения ИЯ</i>	
Тексты для удовольствия, расширения кругозора, расширения языковых познаний	Профессионально ориентированные тексты, способствующие расширению кругозора, формированию коммуникативной компетенции
<i>Используемые средства общения</i>	
Вербальные средства общения, мимика, жесты	Вербальные средства общения, изучение принятых в данном социуме (носителей языка) невербальных средств общения
<i>Организация обучения</i>	
Групповое обсуждение, индивидуальное общение в системе занятия	Получение нового жизненного опыта в результате рефлексии, индивидуального и коллективного исследования как в системе учебных занятий, так и при самостоятельной работе

Таким образом, профессионально ориентированное обучение отличается от традиционного и требует иного построения процесса обучения.

Интересную с нашей точки зрения, классификацию обучающих моделей предлагает А. А. Вербицкий. Говоря об этапах перехода от учебной информации в ее знаковой форме к профессиональной деятельности, регулируемой с помощью усвоенных знаний, он выделяет три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные.

Согласно данной классификации, семиотические обучающие модели включают задания, предполагающие работу с текстом как семиотической системой, направленно обеспечивающие переработку знаковой информации. Такие задания ориентированы на индивидуальное присвоение информации, характеризующей конкретную область культуры, фиксированную в знаковой форме и образующую пространство учебных текстов. Единицей работы студента является речевое действие – слушание, чтение, говорение, письмо. [1]

В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход обучающегося за рамки собственно текстов как знаковых систем путем соотнесения «вычерпываемой» из них информации с ситуациями будущей профессиональной деятельности, где эта информация выступает в функции средства ее регуляции. Здесь знание превращается в смыслы, определяющие личностное включение обучающегося в осваиваемую предметную область деятельности. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие, цель которого – не только усвоение содержащейся в тексте информации, но и достижение на ее основе практически полезного в учебном отношении эффекта.

В социальных обучающих моделях задания получают динамическую развертку в совместных, коллективных формах работы участников образовательного процесса. При этом включается механизм общения и взаимодействия, в результате чего у студентов (а также преподавателей) появляется новый опыт – плод совместных усилий. В социальных обучающих

моделях в полной мере задается предметно профессиональный и социальный контексты будущей деятельности специалиста.

Основываясь на данной классификации можно предположить, что при профессионально ориентированном обучении ИЯ необходимо ориентироваться на имитационную либо социальную обучающие модели.

Результатом обучения в данном случае является не просто усвоение определенных знаний, умений и навыков, а скорее овладение новым опытом (речевым, поведенческим и т.п.).

При построении профессионально ориентированного обучения необходимо учитывать определенные факторы: индивидуальные факторы обучающегося (возраст, когнитивное развитие, мотивационную основу изучения ИЯ, уровень эмоциональности, умение работать с техническими средствами обучения, наличие или отсутствие опыта изучения ИЯ и т.п.); факторы общественной социализации (историко-культурные, социально-экономические и т.п., стандарты родной социокультурной среды, характер и содержание межличностного общения в семье, в кругу сверстников и т.п.); факторы профессиональной социализации (социокультурные стандарты будущей сферы деятельности, профессиональные стандарты и ценности представителей данной сферы деятельности и т.п.). Процесс обучения должен строиться в соответствии с этапами приобретения нового опыта (речевого, поведенческого и т.п.), что представляет четыре цикла обучения: осознание собственного жизненного опыта на данный момент, знакомство и рефлексия новых полученных знаний (в основном это взгляды других людей – представителей определенной социальной группы носителей языка); обоснование данных знаний с опорой на существующие теории, в том числе и в сфере профессиональной деятельности, применение полученных знаний в практической деятельности (как групповой, так и индивидуальной), что позволяет либо подтверждать, либо подвергать сомнению полученные теоретические результаты; в ходе такой деятельности складывается

определенный опыт, который необходимо конкретизировать, что и будет началом следующей ступени в обучении по данной модели.

Соответственно, такой подход к вопросу обучения иностранного языка требует и пересмотра основных составляющих процесса, используемых средств обучения (типология текстов, типология заданий и т.п.).

Список литературы

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 169 с.

2. Воронцова М. В., Миньяр-Белоручева А. П., Покровская М. Е., Ключкина Е. В., Сафронова В. Б., Шихзаманова Т. Н., Кононова Т. Л. Особенности профессионально-ориентированного обучения // Современные вызовы и преподавание иностранных языков в России. Часть 2. – М.: Издательский дом ООО «Роликс», 2022. – С. 143-185.

3. Литвинова Л. Ф. Формирование социокультурной компетенции у учащихся педагогических классов: дис. ... канд. пед. наук.. – М., 2000. – 226 с.

BUILDING THE PROCESS OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Marina K. Shlangman
Magadan, Russia

Abstract. This article deals with the issue of professionally oriented teaching of a foreign language. The purpose of professionally oriented foreign language teaching is to develop the abilities of future specialists to use a foreign language as a communication tool in their professional activities. The differences between professionally oriented training and traditional training are listed, the classification of

training models is given, the factors that need to be taken into account when building professionally oriented training are determined.

Key words: professional training, professionally oriented foreign language teaching, learning process, learning models, levels of foreign language proficiency

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ

Валерия Эдуардовна Щептева
Андрей Евгеньевич Крашенинников
г. Магадан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается зарождение и становление китайской авангардной поэзии, акцентируется внимание на основных представителях каждого этапа развития и на отличительных чертах их творчества.

Ключевые слова: поэтика, современная китайская поэзия, авангардная поэзия, туманная поэзия

«Поэзия – одна из наиболее динамичных составляющих литературного мира Китая на протяжении всей его долгой истории» [3, с. 5]. Отправной её точкой считается «Книга песен» (《诗经》; XI-VI вв. до н.э.), которая была популярна на севере Китая. Это первый сборник поэтических произведений Поднебесной. Состоит из 305 стихотворений, написанных с XI по XV вв. до н.э. Апогеем развития китайской поэзии можно считать эпохи Тан и Сун.

Стихотворения китайских поэтов всегда отражали изменения, происходящие в обществе, его настроение и атмосферу. Поэтому в зависимости от социальной, политической и экономической обстановок произведения были либо полны оптимизма, либо печали и скорби. Поэзия Севера и Юга имела свои особенности. Первой были присущи реализм и прямота, второй – романтизм и сентиментальность. Классическое стихосложение до сих пор имеет важное значение для народа и продолжает создаваться, несмотря на потерю своего доминирующего положения.

Наиболее радикальные изменения в китайской поэзии выпали на XX-XXI века. В это время зародилась и получила распространение китайская поэзия на современном языке (кит. 现代诗). Отправным пунктом её существования

считается публикация первого сборника на современном китайском языке «Эксперименты» (кит. «尝试集») Ху Ши (кит. 胡适; 17.12.1891 – 24.02.1962), поэта и ведущего китайского мыслителя двадцатого столетия, в 1920 году.

Сами идеи о переменах в китайской поэзии возникли в начале XX века как оппозиция классической эстетике традиционной китайской поэзии. Она подразумевала воспроизводимость некой модели, содержащую обязательные формальные конструкции и тропы, а также круг определённых тем и проблем. В это время среди китайских поэтов возникают две «революционные» идеи: первая – введение в китайскую культуру чуждых ей западных идей и идеалов, а вторая – выход за границы, установленные поэтами-классиками. Эти идеи удачно влились в идеологический мейнстрим интернационализма 1920-х гг. Апогеем этого процесса стало движение «4 мая». В широком смысле оно обозначило разворот китайской творческой интеллигенции к европейской культуре и затронуло все стороны интеллектуальной жизни Китая.

После движения «4 мая» поэзия была революционизирована: произошёл полный отказ от классического языка вэньяня и переход на разговорный байхуа, появилась пунктуация, число иероглифов в строке перестало быть фиксированным, вводились новые формальные конструкции, критиковались традиционная историография и философия.

Отказ от вэньяня сыграл немаловажную роль в формировании «новой поэзии». Как результат, новый язык включал в себя всё: от элементов вэньяня и диалектизмов до неологизмов и заимствований из других языков, в основном японского и европейских. Поэты начали напрямую включать иностранные слова в китайский иероглифический текст. Китайский авангард становится гораздо ближе к американо-европейскому авангарду, чем к собственной традиции начала 20 века.

В эпоху Мао Цзэдуна авангардных текстов писалось мало, но даже во времена «культурной революции» существовали подпольные литературные общества и печаталась самиздатская литература.

В 70-х годах со смертью Мао Цзэдуна период «невежества и закрытости» сменился эпохой «реформ и открытости». Поэзия также претерпела изменения: от «революционного романтизма» с преобладающим «мы» к многообразию стилей с подчёркнуто индивидуализированным «я».

Сразу после «культурной революции» некоторые поэты в своих произведениях сосредоточились на неприятии мрачной действительности и мечтах о человеческой свободе. Они работали подпольно и так же распространяли свои труды, прокладывая «новый путь для народного самосознания» [1, с. 6].

В это время в Пекине начинает публиковаться первый авангардный журнал «Сегодня» (кит. «今天»). Это событие считается рождением новой традиции и феномена современной китайской поэзии (кит. 当代诗). Как правило, говоря о ней, подразумевают поэзию последних тридцати лет. Её условно можно разделить на два пласта: первый – это поэзия близкая традициям реализма, которая гармонично вливается в официальный дискурс. Сюда также относят творчество поэтов, подражающих классическим моделям стихосложения. Второй пласт – это независимая или неофициальная поэзия. Это та современная поэзия, которая развивалась в формате андерграунда со времён «культурной революции» [2, с. 809]. Их представители – «авангардные поэты» (кит. «先锋诗人»), также известные как «поэты третьего поколения» (кит. «第三代诗人»), экспериментируют с художественными и языковыми формами, показывают реальность, пропуская её через своё, т.е. субъективное авторское восприятие, поднимают острые политические темы.

В развитии второй, авангардной поэзии можно выделить 3 периода: восьмидесятые, девяностые и нулевые. Смена одного этапа другим была своего рода реакцией на изменения в социально-политической сфере. Немаловажным фактором была эволюция средств публикации литературного материала. Эти изменения отражались на творчестве поэтов, влияя на содержание и форму их произведений.

Начало первого периода (1978) совпадает с началом реформ Дэн Сяопина, а также с появлением уже упомянутого журнала «Сегодня». Конец этапа связывают с событиями на площади Тяньаньмэнь в июне 1989 года. Своего рода «основой» для этого периода послужило предшествующее развитие авангарда в подпольном режиме. В 1980-е в Китай попали образцы зарубежной поэзии, что привело к появлению ряда видных поэтов, определивших развитие китайской авангардной поэзии. Их творчество воспринималось как один из способов самовыражения и самоопределения. Авангардная поэзия имела авторитет среди городского среднего класса, т.к. отвечала их демократическим ожиданиям и надеждам.

В этот период возникает и расцветает туманная поэзия (кит. 朦胧诗). 朦胧 ‘смутный’ подразумевает, что смысл стихотворения непрозрачен, намерения поэта не изложены четко и понятно для читателя. Поэты этого течения выражали свои стремления к свободе и духовности, протестуя против авторитаризма и идеологической тирании. Они создавали образную, эллиптическую и часто неоднозначную поэзию без дидактических посланий и политических лозунгов, которые доминировали в литературе эпохи Мао [6, с. 140]. Именно представители туманной поэзии основали журнал «Сегодня».

Началом второго периода можно считать «поездку на юг» Дэна Сяопина (1992 год). Она сыграла решающую роль в дальнейшем движении КНР по пути реформ и стала реабилитацией и легализацией альтернативной культуры [2, с. 812]. Однако в условиях коммерциализующегося общества, девяностые стали переломным этапом для авангардных поэтов. Статус авангардной поэзии меняется. Публикация бóльшей её части приносит издателям убытки, но при этом остаётся статусным символом для известных издательств.

В среде представителей «туманной поэзии» появляются отдельные поэты, выразившие своё недовольство порядками, существующими вокруг поэтического творчества. Поэты шли навстречу городской повседневности, поэтому их творчество было лишено возвышенности, ориентации на гуманистические ценности. Они используют простой язык, иронию,

прозаическую форму, им присуща склонность к деконструкции. При этом авторы демонстрируют широкое разнообразие стилей, эстетических позиций.

Помимо тенденции протеста против «туманных стихов», существовала вторая: предпочтение природности, тяга к трансцендентному. Творчество поэтов, попавших под влияние этой тенденции, отражает их «собственное я»: личный опыт и наблюдения, эмоции, переживания. Женская поэзия – одно из проявлений этой тенденции. Поэтессы авангарда исследуют внутренний мир женщины, поднимают такие важные темы, как смерть и одиночество, их творчество отличается мрачностью.

Третий период в основном определяется влиянием двух факторов: коммерциализация культуры и распространение Интернета. Теперь поэтам не требуется искать издателей для публикации своего творчества, они могут сделать это самостоятельно в интернете. Неудивительно, что в «нулевые» со стремительной скоростью появляются новые авангардные поэты, однако немалая часть произведений таких авторов не представляют высокую художественную ценность. Это связано с исчезновением каких-либо фильтров и мощной «демократизирующей» силой интернета.

На рубеже веков поэзия была отеснена в сторону коммерческой культурой. Некоторые «бывшие» поэты, ушедшие в бизнес, стали оказывать материальную помощь поэтам, выделяя средства на публикацию их произведений, премии и организацию различных форумов.

Поэзия этого периода окончательно отошла от идеализма. Значительная часть поэтов пишут в форме повествовательной поэзии, которая отличается более простым стилем и обращением к повседневности. Для них характерна склонность к интроспекции и использование элегической манеры, а также наличие иронии и пародии. В то же время поэты-лирики и поэты-романтики не уходят окончательно с поэтической сцены. Лиризм и романтизм, хоть и не в таких больших количествах, но имеют своих приверженцев.

В конце 1990-х время оформилось два эстетических полюса: сторонники народного творчества и приверженцы «творчества интеллигентов».

«Народники» (кит. «民间诗人») выступали использование обыденного языка в поэтическом творчестве, «интеллектуалы» (кит. «知识分子») ратовали за классическую академичность и «сложную» интеллектуальную традицию.

Пиком дискуссии стали Паньфэнские дебаты 1999 года. Дебаты тянулись до 2002 года, однако продуктивный диалог так и не состоялся: дискуссии состояли из обвинений и личностных нападок. Около дюжины поэтов приняли участие в дискуссии с обеих сторон. Были и те, кто предпочёл отказаться от участия в дебатах, они образовали группу «третьего пути» (кит. «第三条道»).

В это же время появляются представители более молодого поколения: «постсемидесятники» (кит. «七十年后»), в и «поствосемидесятники» (кит. «八十年后»), т.е. рождённые в 1970-е и 1980-е годы соответственно. Среди них были поэты, которые питали страсть к скандализации публики. Это представители «телесного низа» (кит. «下半身»). Их творчество строилось на апатии, цинизме, декадансе, что не мешало им эффектно использовать формальные элементы, тем самым удивляя и шокируя публику

Самое юное поколение китайских поэтов – это дети 1990-х. Они выросли в условиях стремительной глобализации, не представляют свою жизнь без интернета и прячут искренность под маской провокации [4, с. 13]. Их творчеству не чужда политика, но в центре их внимания оказывается обычный обыватель, «человек из народа».

На сегодняшний день массовому российскому читателю немного известно о современной китайской поэзии. В основном это связано с долгой закрытостью Китая и отсутствием переводов на русский язык. Поэтому в своём дальнейшем исследовании мы можем пока опираться на переводы, выполненные на другие языки. Надеемся, что развивающийся научный интерес к современному состоянию китайской литературы, который громко проявил себя на X международном фестивале «Биеннале поэтов», прошедшем в Москве в 2017 году [5], даст необходимый импульс переводческому сообществу.

Список литературы

1. Азиатская медь: Антология современной китайской поэзии / Сост. Лю Вэнь-фэй. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2007. – 256 с.
2. Дрейзис Ю. А. Современная китайская авангардная поэзия (1980-е гг. – начало XXI в.) // Общество и государство в Китае. 2014. № 2. С. 809-817. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-kitayskaya-avangardnaya-poeziya-1980-e-gg-nachalo-xxi-v.> (дата обращения: 19.09.2023).
3. История китайской поэзии / Пер. с кит. Н. О. Фоверинова. – М.: ООО Международная издательская компания «Шанс», 2021. – 183 с.
4. Китайская поэзия сегодня / Институт языкознания Российской академии наук. Государственный музей истории российской литературы имени В. И. Даля; сост. Н. М. Азарова, Ю. А. Дрейзис. – М.: Культурная революция, 2017. – 288 с.
5. Магазета. Десант китайских поэтов в Москве. – URL: <https://magazeta.com/art5-biennale> (дата обращения: 19.09.2023).
6. Li-Hua Ying. Historical Dictionary of Modern Chinese Literature. – Lanham: The Scarecrow Press, 2010. – 466 p.

ON THE PROBLEM OF PERIODIZATION OF MODERN CHINESE POETRY

Valeria E. Shchepteva
Andrey E. Krashenninikov
Magadan, Russia

Abstract. The article examines the origin and development of Chinese avant-garde poetry, focusing on the main representatives of each stage of development and the distinctive features of their work.

Key words: poetics, modern Chinese poetry, avant-garde poetry, misty poetry

АВТОРЫ

Акиба Дайсукэ, Япония, г. Сидзуока / Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Алешина Дарья Михайловна, Россия, г. Иваново, Ивановский государственный университет

Арцыбашева Анастасия Олеговна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Баюкова София Денисовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Беляков Дмитрий Александрович, кандидат филологических наук, Россия, г. Москва, Московский государственный лингвистический университет

Боднарюк Олеся Петровна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Веденева Анастасия Юрьевна, Россия, г. Москва, Московский государственный лингвистический университет

Ведерников Руслан Дмитриевич, Россия, г. Калининград, Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Волкотруб Богдан Максимович, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Ганеева Амина Афхазовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Герасименко Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, Россия, г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики

Дёмин Михаил Сергеевич, Россия, Московская область, г. Мытищи, Государственный университет просвещения

Денисова Тамара Михайловна, кандидат филологических наук, Россия, г. Кострома, Костромской государственный университет

Евсюкова Оксана Николаевна, кандидат филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Завьялова Виктория Львовна, доктор филологических наук, Россия, г. Владивосток, Восточный институт – Школа региональных и международных исследований

Запорожская Нелли Михайловна, кандидат филологических наук, Россия, г. Владивосток, Восточный институт – Школа региональных и международных исследований

Захарова Александра Олеговна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Капаева Анжелика Евгеньевна, кандидат педагогических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Карева Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Ким Ирина Александровна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Клундук Светлана Сергеевна, кандидат филологических наук, Республика Беларусь, г. Брест, Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

Ковальчук Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, Республика Беларусь, г. Брест, Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

Ковынева Елена Александровна, кандидат филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Кондратьева Наталья Владимировна, доктор филологических наук, Россия, г. Ижевск, Удмуртский институт истории, языка и литературы Удмуртского федерального исследовательского центра Уральского отделения Российской Академии Наук (УИИЯЛ УдмФИЦУрО РАН)

Крамаренко Ксения Леонидовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Крашенинников Андрей Евгеньевич, кандидат филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Крашенинников Евгений Евгеньевич, кандидат психологических наук, Россия, г. Москва, Психологический институт РАО

Ли Хайся, КНР, провинция Хэйлунцзян, г. Муданьцзян, Муданьцзянский педагогический университет

Линчевский Владислав Вячеславович, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Машкевич Елизавета Юрьевна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Меняйлова Анастасия Антоновна, Россия, г. Владивосток, Восточный институт – Школа региональных и международных исследований

Михалёва Валентина Владимировна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Нарбут Елена Владимировна, кандидат филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Павлова Дарья Станиславовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Петрова Александра Владимировна, Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Пинковский Виталий Иванович, доктор филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Полещук Виктория Владимировна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Полищук Михаил Андреевич, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Пономарчук Сергей Николаевич, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Романенко Ирина Валерьевна, Республика Беларусь, г. Брест, Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

Рудомётова Лилия Тарасовна, кандидат педагогических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Савченко Арина Александровна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Семенов Алексей Иванович, кандидат филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Семенова Екатерина Александровна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Скибицкая Людмила Васильевна, кандидат филологических наук, Республика Беларусь, г. Брест, Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

Склеинис Галина Альфредовна, доктор филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Соболева Светлана Михайловна, кандидат филологических наук, Россия, г. Владивосток, Дальневосточный федеральный университет

Соколянская Наталья Николаевна, кандидат филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Соловьёв Александр Васильевич, доктор философских наук, Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина

Сычёва Анастасия Валерьевна, кандидат филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Тхор Виктор Андреевич, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Фёдоров Виталий Викторович, доктор филологических наук, г. Петропавловск-Камчатский, филиал ФГБОУ ВО «РАНХиГС при Президенте Российской Федерации»

Филиппова Ирина Николаевна, доктор филологических наук, Россия, г. Москва, Государственный университет просвещения

Харитоновна Елена Вячеславовна, кандидат филологических наук, Россия, г. Калининград, Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Химченко Светлана Леонидовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Цветков Юрий Леонидович, доктор филологических наук, Россия, г. Иваново, Ивановский государственный университет

Шепилева Ольга Евгеньевна, кандидат филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Шерстнёва Екатерина Сергеевна, кандидат филологических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Шлангман Марина Константиновна, кандидат педагогических наук, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Шляхова Арина Викторовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Щептева Валерия Эдуардовна, Россия, г. Магадан, Северо-Восточный государственный университет

Эдиян Эмилия Владимировна, Россия, г. Кострома, Костромской 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, 20 октября 2023 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОЛОГИИ

Доступ ко сборнику – свободный.

Режим доступа: <http://nkras.ru/arhiv/2024/PHTTM2023.pdf>

Сборник содержится в едином файле PDF.

Дата выхода в свет 04.03.2024.
Свободная цена. Заказ 0403/24.

По вопросам приобретения и издания литературы обращаться по адресу:

Издательство «Научно-инновационный центр»

ул. 9 Мая, 5/192, г. Красноярск, 660127 Россия

тел. +7 (995) 080-90-42

Электронная почта: monography@nkras.ru

Дополнительная информация на сайте: www.nkras.ru