

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№7–2 2022 (ИЮЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

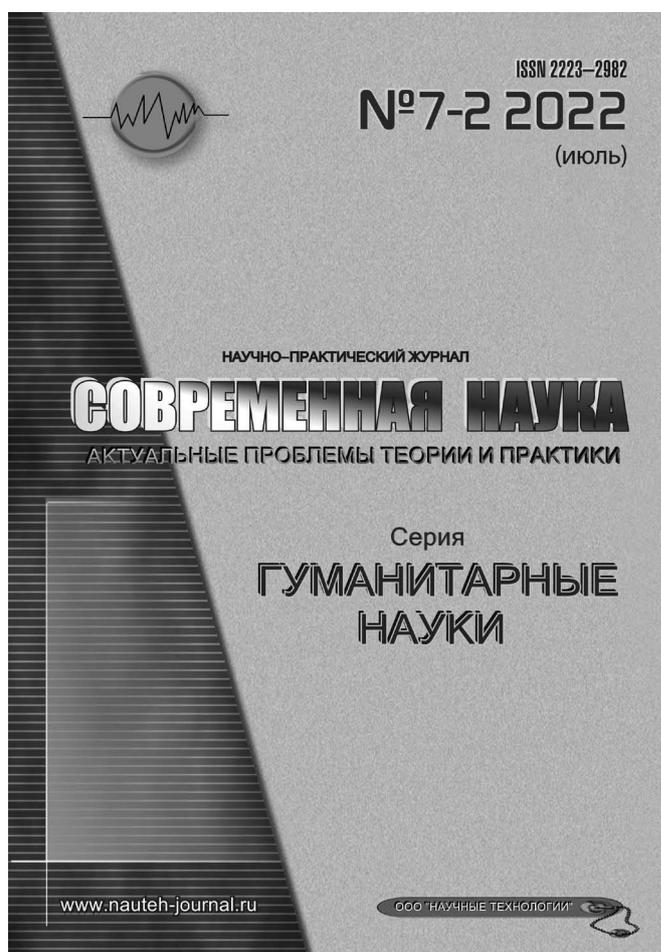
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 7-2 (июль) 2022 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 26.07.2022 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н, доцент, независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

Петрушинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Наумов О.Н., Разумов С.А. – Геральдика и бонистика: междисциплинарный диалог
Naumov O., Razumov S. – Heraldry and Bonistics: interdisciplinary dialogue 6

Педагогика

Аманжолов С.А. – Цифровая грамотность преподавателя, обновление содержания образования – современные тренды в условиях глобализации
Amanzholov S. – Digital literacy of the teacher, update of the content of education - modern trends in the conditions of globalization 9

Антипов М.А., Усманов В.В. – Педагогические аспекты тождества профессионального воспитания и обучения
Antipov M., Usmanov V. – Pedagogical aspects of the identity of professional education and training 12

Воробец Л.В. – Специфика обучения профессионально ориентированному чтению иноязычных текстов в авиационном вузе
Vorobets L. – Specifics of teaching professionally oriented reading of foreign-language texts in an aviation institution 17

Иванкевич А.Н. – Основные тенденции развития педагогической деятельности преподавателей военного вуза
Ivankevich A. – Main trends in the development of pedagogical activities of military university teachers 22

Иневаткина С.Е., Иванова Я.Е., Терлецкая О.В. – Возможности использования альтернативных средств коммуникации и элементов АВА-терапии в работе с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра

Inevatkina S., Ivanova Ya., Terletsckaya O. – Opportunities for using alternative means of communication and elements of ABA therapy in work with preschool children with autism spectrum disorders 26

Иневаткина С.Е., Иванова Я.Е., Терлецкая О.В., Виноградова А.А. – Особенности развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья
Inevatkina S., Ivanova Ya., Terletsckaya O., Vinogradova A. – Peculiarities of the development of preschool children with limited health opportunities 30

Минаева Н.Г., Казакова Ю.В. – Развитие навыков пространственной ориентировки младших школьников с умственной отсталостью средствами интерактивных образовательных ресурсов
Minaeva N., Kazakova U. – Development of spatial orientation skills of junior schoolchildren with mental related by means of interactive educational resources 33

Осипян Т.Г., Манукян М.Р. – Анализ психолингвистических аспектов процесса обучения английской орфографии
Osipyun T., Manukyun M. – Analysis of psycholinguistic aspects of the process of learning English spelling 39

Поляков Е.А., Кураева А.А. – Военно-профессиональная ориентация военнослужащих по призыву, как фактор развития кадрового потенциала вооруженных сил Российской Федерации
Polyakov E., Kuraeva A. – Military and professional orientation of military personnel on call as a factor of development of the personnel potential of the armed forces of the Russian Federation 44

Рябова Н.В., Живаева О.Н. – Формирование социально-бытовой ориентировки у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Ryabova N., Zhivaeva O. – Research and formation of social and household orientation of preschool children with severe speech disorders 48

Чижикова С.Н. – Мотивация как один из факторов оптимизации учебно-познавательной деятельности при обучении иностранному языку
Chizhikova S. – Motivation as one of the factors of educational and cognitive activity in teaching a foreign language 52

Чухина А.А., Снегирев Д.В., Багаев И.З., Далбараев А.С., Рогожина А.П. – Особенности профессионального роста преподавателей вузов в цифровую эпоху
Chukhina A., Snegirev D., Bagaev I., Dalbaraev A., Rogozhina A. – The specifics of professional development among university educators in the digital age 57

ФИЛОЛОГИЯ

Атаев Б.М., Гахарова А.Р. – Социолингвистическая характеристика развития лезгинского языка
Ataev B., Gasharova A. – Sociolinguistic characteristics of the development of the Lezghi language 63

Богатикова Е.П. – Семантические трансформации в дискурсе электронной медицинской консультации
Bogatikova E. – Semantic transformations in terms of electronic medical consultation 68

Греховодов В.А. – Корпусный анализ семантики английских фразовых глаголов с сателлитом *up* в сфере денежный оборот
Grekhovodov V. – Corpus analysis of English phrasal verbs with the satellite *up* in the sphere of money circulation 72

Кардумян М.С., Павленко В.Г., Щеглова О.Г. – Оценка явлений и событий действительности: аналитические доминанты (на примере англоязычных аналитических статей)
Kardumyan M., Pavlenko V., Shcheglova O. – Assessment of phenomena and events of reality: analytical dominants (on the material of English-language analytical articles) 78

Киселева А.В. – Концепт «граница» в русской, английской и немецкой лингвокультурах
Kiseleva A. – The concept of "border" in Russian, English and German linguocultures 82

Лебедева А.А., Новикова М.Г. – К вопросу о диалектической связи культуры, сознания и языка
Lebedeva A., Novikova M. – On the problem of dialectical connection of culture, consciousness and language 86

Ли Янь – Предметная метафора в кинотексте (на примере кинофильмов Э. Рязанова)
Li Yan – Objective metaphor in kinotext (by the example of films of E. Ryazanov) 90

Мэй Цзяцзя – Китай и китайцы в интерпретации А.С. Пушкина
Mei Jiajia – Interpretation of image of China and the Chinese in works of A.S. Pushkin 93

Плетнева Н.С., Каплунова А.Д., Пожидаева Е.И., Шершукова Н.В., Ибрагимова К.Г. – Содержательно-подтекстовый слой информативности политического дискурса (на примере речи президента США Дж. Кеннеди от 22 октября 1962 г.)
Pletneva N., Kaplunova A., Pozhidaeva E., Shershukova N., Ibragimova K. – Content and subtext layer of political discourse's informativeness (on the example of the speech of USA president J. Kennedy dated october 22, 1962) 97

Терентьева Е.Д., Баканова А.В. – Значение философской грамматики Э. Бенота «Искусство говорить» в испанской лингвистической традиции
Terentieva E., Bakanova A. – The meaning of E. Benot's philosophical grammar "The art of speaking" in the Spanish linguistic tradition 102

Цатурян М.М., Саркисян М.А. – Лексико-семантические средства образности сонетов У. Шекспира и их интерпретация в переводе
Tsaturyan M., Sarkisyan M. – Lexico-semantic means of figurativeness of W. Shakespeare's sonnets and their interpretation in translation 105

Цатурян М.М., Саркисян М.А. – Звуко-смысловые средства образности сонетов У. Шекспира и их воссоздание в поэтическом переводе <i>Tsaturyan M., Sarkisyan M.</i> – Sound-semantic means of figurativeness of W. Shakespeare's sonnets and their recreation in poetic translation109	Червоный А.М., Мурашова Е.А., Демонова Ю.М. – Фразеологическое выражение субъекта в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и в его переводе на немецкий язык <i>Chervony A., Murashova E., Demonova Yu.</i> – Phraseological expression of the subject in the novel by M.A. Bulgakov "The Master and Margarita" and in its translation into German119
Червоный А.М. – Мимика лица в контексте невербальной коммуникации (на материале французского и русского языков) <i>Chervony A.</i> – Facial gesture in the context of non-verbal communication (on the basis of French and Russian languages).....114	Информация
	Наши авторы. Our Authors.....123
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....125

HERALDRY AND BONISTICS: INTERDISCIPLINARY DIALOGUE

**O. Naumov
S. Razumov**

Summary: For the first time in historical science, the article analyzes the informational and methodological links between heraldry and bonistics. Source studies and comparative methods of analysis of factual material are used. It is concluded that the dialogue between the disciplines is one-sided (coats of arms are used in paper banknotes), has chronological and thematic (state and territorial heraldry) limitations. Concrete examples show that paper banknotes are a valuable source for scientific heraldic knowledge, the foreign information potential of which is not used enough yet.

Keywords: heraldry, bonistics, coat of arms, paper banknotes, historical cognition, interdisciplinary connections.

Геральдика обладает обширными междисциплинарными связями, детерминированными разнообразием изучаемых ей источников. Она находится в постоянном информационном и методическом диалоге не только с различными разделами знания о прошлом, но и со многими областями гуманитарного знания в целом (культурологией, правом, педагогикой, политологией и др.). Наиболее тесные связи сложились со специальными историческими дисциплинами: фалеристикой, вексиллологией, генеалогией [подробнее см.: 5], нумизматикой, филиграноведением, а также с бонистикой, изучающей бумажные денежные знаки и ценные бумаги как исторический источник и явление исторической действительности. К настоящему времени ее формирование как области научного знания завершено, она окончательно выделилась из нумизматики как самостоятельная дисциплина.

Гносеологический диалог геральдики и бонистики специфичен. Если, например, связи геральдики с фалеристикой или вексиллологией активны, постоянны и паритетны по интенсивности (гербы изображаются на наградах, знаменах и флагах, а фалеронимы и вексиллонимы – в гербах) [подробнее см.: 6, 9 – 16], то ее отношения с бонистикой более локальны и непостоянны.

Гербы являются неотъемлемой частью визуального оформления бумажных денежных знаков и ценных бумаг, придают им дополнительное правовое, идеологи-

ГЕРАЛЬДИКА И БОНИСТИКА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ДИАЛОГ

Наумов Олег Николаевич

*Д.и.н., профессор, Московский государственный
областной университет
onnaum@mail.ru*

Разумов Сергей Александрович

*К.и.н., Московский государственный областной
университет
sergiy1989@gmail.com*

Аннотация: Впервые в исторической науке в статье анализируются информационные и методологические связи между геральдикой и бонистикой. Используются источниковедческие и сравнительные методы анализа фактического материала. Делается вывод о том, что диалог между дисциплинами имеет хронологические ограничения и не является единообразным тематическим (в основном касается государственной геральдики). Взаимодействие двух дисциплин анализируется в культурологическом, политическом, источниковедческом, библиографическом аспектах.

Ключевые слова: геральдика, бонистика, герб, бумажные денежные знаки, историческое познание, междисциплинарные связи.

ческое, политическое и культурологическое значение, обозначают принадлежность к конкретной стране и периоду. Однако на гербах бумажные денежные знаки не изображаются. По нашему мнению, для такой ситуации имеются две причины: во-первых, они плохо различимы как геральдические фигуры и будут создавать проблему эмблематической идентификации; во-вторых, для обозначения денег в геральдике традиционно, со Средневековья, используются золотые или серебряные бизанты (монеты), и поэтому употребление бумажных денежных знаков становится избыточным.

Изображения гербов на ценных бумагах имеют особенности, связанные с историческим бытованием последних. В России бумажные денежные знаки появились поздно, во второй половине XVIII в., и геральдический компонент не сразу стал частью их визуального оформления. Таким образом, использование бон в качестве геральдических источников фактически возможно только с XIX в., что сразу создает хронологическое ограничение в диалоге дисциплин.

Кроме того, существуют тематические границы взаимодействия. На бумажных знаках как средстве законного денежного обращения изображались преимущественно государственные символы. Почти всегда – и в Российской империи, и в СССР, и в Российской Федерации – их иконография точно соответствовала юридически закрепленной визуальной модели. Гораздо реже появлялись

территориальные символы (губернские и городские гербы). Например, на облигации третьего займа города Архангельска (1916 г.) помещен герб Архангельской губернии варианта 1878 г. [7, с. 25]. Исключительным случаем использования в отечественной бонистике родовой символики стали денежные суррогаты (ярлыки), которые бытовали в середине XIX в. на уральских заводах и промыслах, принадлежавших Всеволожским; на них изображался герб этой семьи [2; 10]. Таким образом, бумажные денежные знаки и ценные бумаги содержат информацию преимущественно о государственной геральдике, реже о территориальной и в единичных случаях – о родовой.

В наиболее общем понимании диалог между бонистикой и геральдикой представляет собой культурологическое взаимодействие, существующее хотя и в границах культуры определенной эпохи, но имеющее дисциплинарное своеобразие. При рефлексии данной междисциплинарной связи следует исходить из того, что в каждой стране в конкретный период имеется исторически обусловленная геральдическая культура, реализуемая политически и социально [4]. Ее бытование определяется онтологией герба как явления культуры. Любой конкретный герб представляет собой концепт, то есть универсальное сочетание цветов и фигур, лишенных субъективных характеристик (например, цвета не могут иметь оттенков); он существует вербально (в форме описания, текста) и/или визуально (в форме изображения на вещественном памятнике). Исходя из этого универсального теоретического тезиса ценные бумаги и денежные знаки можно интерпретировать как один из способов существования гербов.

Столь же фундаментально в категориях исторического знания источниковедческое взаимодействие геральдики и бонистики. Для гербоведения всегда актуальна проблема поиска и анализа источников, хаотично распределенных между музейными и архивными хранилищами, что приводит к эвристическим трудностям в исследованиях. Кроме того, необходимо постоянное совершенствование методов изучения гербов, направленное на получение при их помощи достоверной и полной информации о прошлом. Бумажные денежные знаки и ценные бумаги безусловно являются одной из категорий геральдических источников, на основании которых можно изучать широкий круг политических, экономических, социальных и культурологических проблем. Их источниковедческий анализ своеобразен; например, он облегчается тем, что практически не возникает сложностей с датировками, поскольку год выпуска на бонах всегда указан.

Бумажные денежные знаки иногда содержат ценные сведения, которые трудно, а иногда и невозможно почерпнуть из других источников. Например, проекты

государственного герба России, разработанные при адмирале А.В. Колчаке, были уничтожены, и о них можно судить только по пробным денежным знакам, в частности, по купюре в 1000 рублей, изготовленной по рисункам И.Д. Шадра, впоследствии известного советского скульптора и художника. На ней изображался герб, основанный на рисунке государственной печати из «Дневника путешествия в Московию» австрийского дипломата И.Г. Корба 1690-х гг. [9].

Бумажные денежные знаки являются полноценным, оригинальным и достоверным геральдическим источником. Их изучение для геральдического дискурса представляет интерес в прагматическом аспекте, демонстрируя одну из основных сфер использования, благодаря которой государственная символика становится известной населению.

Преимущественное бытование государственной символики на бумажных денежных знаках представляет несомненный интерес для изучения политической истории России, а особенно для периода, когда государственная символика была визуально неустойчива, отражая модификации политической ситуации и идеологические трансформации эпохи. Речь идет о 1917 - 1922 гг., когда сильно проявились сепаратистские тенденции, происходил поиск идеологических ориентиров, а двуглавый орел на бумажных денежных знаках бытовал во множестве вариантов, соответствовавших политическим пристрастиям тех, кто их выпускал. Могли изображаться: 1) орел императорского периода (деньги «Западной добровольческой армии» П.Р. Бермондта-Авалова и др.); 2) орел императорского периода, лишенный всех или некоторых монархических атрибутов (корон, титульных гербов на крыльях) [8], при этом попытка Временного правительства Северной области в ноябре 1918 г. выпустить «северные рубли» с полной версией герба потерпела политическую неудачу, т.к. была воспринята как стремление к восстановлению «старого режима» [3, с. 95]; 3) герб Временного правительства, также иногда с иконографическими версиями (например, на банкнотах Туркестанской советской республики, где он «играл роль национального символа русского населения края» [3, с. 94], но сопровождался мусульманским полумесяцем); 4) собственные варианты двуглавого орла, дополненные элементами, которые символизировали конкретную политическую ситуацию; например, на упомянутой купюре А.В. Колчака на крыльях орла изображались гербы 6 городов, бывших его опорой: Оренбурга, Уфы, Челябинска, Омска, Екатеринбург и Перми, а окружал фигуру венки из 26 гербов областей и губерний России, которые должны были составить будущую Россию [9]. Такая версия демонстрировала отказ от монархических идей императорской России, придавая им новое идеологическое и политическое содержание.

Взаимодействие между геральдикой и бонистикой не сводится к политическому аспекту, немаловажное значение имеют правовые моменты. Государственный герб как официальный символ, помещаемый на бумажных денежных знаках и ценных бумагах, выполняет функцию визуального подтверждения их законности, интеграции в легитимный денежный оборот. Законодательные акты, связанные с выпуском купюр, акций, кредитных билетов и др., содержащие их описание, одновременно используются как в бонистических, так и в геральдических исследованиях.

Диалог между геральдикой и бонистикой выражается библиографически. Работы о бумажных денежных знаках, а особенно справочные издания, которые содержат значительные комплексы их изображений и описаний, необходимо учитывать в указателях литературы по геральдике. С другой стороны, исследования, где упомянуты случаи употребления гербов на бонах, отражаются в библиографических пособиях по бонистике. Например, статья об установлении нового иконографического типа двуглавого орла в качестве герба России из газеты «Речь» за апрель 1917 г. вошла в справочник А.Г. Баранова, М.В. Абросимова, Ю.А. Артемьева [1, с. 16]. Следует отметить, однако, что в некоторых случаях вопрос об отнесении конкретной работы к сфере интереса геральдики или бонистики сложен для практического разрешения и может оказаться дискуссионным.

Развитие полноценного гносеологического диалога между геральдикой и бонистикой отчасти затрудняется тем, что геральдический аспект российских бон недостаточно изучен, в отличие от нумизматического материала, анализу которого в категориях гербоведения посвящены, например, работы В.В. Узденникова [11]. Между тем никаких информационных или методических препятствий для такого дискурса применительно к бумажным денежным знакам и ценным бумагам не существует. Подобную исследовательскую задачу можно отнести к перспективным направлениям развития отечественной бонистики.

Информационный потенциал бон в геральдических исследованиях используется пока недостаточно, эпизодически. Стимулировать междисциплинарное взаимодействие могло бы целенаправленное выявление полной их совокупности с геральдическими изображениями, систематизация по иконографическим типам гербов и комплексный анализ в совокупности с письменными источниками.

Активизация информационного и теоретико-методического диалога между геральдикой и бонистикой будет способствовать развитию обеих дисциплин, их всестороннему совершенствованию и дальнейшей интеграции в процесс познания прошлого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Г., Абросимов М.В., Артемьев Ю.А. Отечественная бонистика: библиографический указатель книг, статей и законодательных актов (1699 – 2005 гг.). М.: Б. и., 2006. 540 с.
2. Воронихин А. Денежные знаки господ Всеволожских // История СССР. 1965. № 2. С. 210 – 211.
3. Колоницкий Б.И. Символы власти и борьба за власть: К изучению политической культуры российской революции 1917 года. СПб.: Дмитрий Буланин, 2001. 349 с.: ил.
4. Наумов О.Н. Геральдическая культура русского дворянства: постановка проблемы // Преподавание истории в школе. 2016. № 2. С. 27 – 31.
5. Наумов О.Н. Генеалогия и геральдика в России: опыт междисциплинарного диалога // Проблемы отечественной истории нового и новейшего времени: сб. науч. ст. в честь проф. В.В. Журавлева. М.: ИИУ МГОУ, 2018. С. 299–306.
6. Наумов О.Н. О структуре взаимосвязей геральдики и фалеристики // Наумов О.Н. Очерки по русской геральдике. М.: Старая Басманная, 2014. 447 с., 4 л. ил.
7. Овсянкин Е.И. Архангельские деньги. 2-е изд., перераб. и доп. Архангельск: Правда Севера, 2008. 212 с.: ил.
8. Просветов И.В. Орлы, серпы и звезды. Старорежимная и революционная символика на советских денежных знаках времен Гражданской войны // Нумизматический альманах. 2009. № 3. С. 25 - 35.
9. Ражнев Г.В., Ранчугова Н.Г. Социальные представления Белой армии о гербе России (на примере проектов Г.А. Ильина и И.Д. Шадра) // Гербоведение. Вып. IV. М.: Старая Басманная, 2015. С. 54 – 64.
10. Теребов В.Н. Денежные знаки Всеволожских. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 1997. 48 с.
11. Узденников В.В. Геральдическое оформление российских монет 1700–1917 гг. М.: Аксамит-информ, 1998. 138 с.: ил.

© Наумов Олег Николаевич (onnaum@mail.ru), Разумов Сергей Александрович (sergiy1989@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – СОВРЕМЕННЫЕ ТRENДЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аманжолов Сейткали Абдыкадирович

Д.п.н., профессор, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Мытищи
s.amanzholov55@mail.ru

DIGITAL LITERACY OF THE TEACHER, UPDATE OF THE CONTENT OF EDUCATION – MODERN TRENDS IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION

S. Amanzholov

Summary: The article discusses the importance of digital literacy of a university teacher and about the trends of art education in modern times, about new requirements for teachers of art education, about improving the quality of education through updating and developing different qualities of the teacher himself.

Keywords: digital literacy, university teacher, discipline work program, art education.

Аннотация: В статье рассматривается значение цифровой грамотности вузовского преподавателя и о тенденциях художественного образования современного времени, о новых требованиях к преподавателям художественного образования, о повышении качества образования через обновление и развитие разных качеств самого преподавателя.

Ключевые слова: цифровая грамотность, вузовский преподаватель, рабочая программа дисциплины, художественное образование.

В настоящее время система образования переживает период модернизации, связанный с появлением нового государственного заказа на образование, новых вызовов общества к актуальным результатам образования. Кроме того, сформировался определенный взгляд на качество современного образования и, следовательно, на качество педагогической деятельности. Цифровая грамотность – это способность создавать и использовать контент с помощью цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиск и обмен информацией, коммуникацию со студентами. Существуют разные критерии развития цифровой грамотности. Например, Даг Белшоу, автор одной из концепций цифровой грамотности, выделяет следующие элементы, среди которых понимание культурного контекста интернет-среды, умение коммуницировать в онлайн-сообществах, умение создавать и распространять контент, навыки использовать цифровой технологии для саморазвития. Стало быть, необходимым условием для того, чтобы студенты стали полноценными личностями и активными гражданами является цифровая грамотность, которая поможет студентам лучше понять мир вокруг них и самих себя. В этих условиях необходима перестройка деятельности педагога как ключевой фигуры в реализации целей образования, смена его личностных приоритетов, профессиональных позиций, компетенций. Согласно современным исследованиям и экспертным прогнозам, в XXI веке человечеству постоянно придется решать то, что называется комплексными непредсказуемыми задачами в неопределенной среде.[1]

Одна из самых известных концепций, описывающая то, как именно цивилизация реагирует на исторические или природные обстоятельства, принадлежит британскому философу Арнольду Тойнби, который сформулировал «закон вызова и ответа». Согласно Тойнби существует закономерность: как только перед обществом возникает новая проблема (вызов), оно формирует решение (ответ), определяющее дальнейшее развитие. Через ответы общество формирует новый образ жизни и создает новые социальные организации, а также те виды деятельности, которые будут способствовать появлению успешных способов адаптации к условиям. [2]

Образованные, грамотные люди – это основная движущая сила развития человечества в XXI веке. Как отметил Президент В.В. Путин, «что Россия должна не просто сохранить свою геополитическую востребованность – она должна ее умножить, она должна быть востребована нашими соседями и партнерами. Это касается нашей экономики, культуры, науки и образования. Главное – качественно преподавать, соответствовать сегодняшнему времени, чтобы ответить на вызовы этого времени и готовить будущих граждан и специалистов для нашей страны так, как этого требует сегодняшний день»[1].

Сегодняшние студенты, которые завтра будут государственными деятелями, учеными, специалистами и менеджерами различных компаний, должны это очень хорошо понимать. Высшая школа в современных условиях развития России поставила цель поднять систему образования на качественный уровень. Для этого необ-

ходимо повысить качество образования в соответствии с международным стандартом качества образования, принятие которых позволит сделать наших выпускников конкурентоспособными не только на внутреннем рынке труда, но и на внешнем. Вряд ли можно сегодня оспаривать тот факт, что качественное образование можно приобрести где угодно, поскольку возможность получить хорошее образование напрямую связана с наличием высококвалифицированных, образованных преподавателей, способных передать свою образованность своим студентам. Поэтому сейчас все вузы нуждаются в высококвалифицированных научно-педагогических кадрах.

Важнейшей миссией вуза является совершенствование обеспечения подготовки и переподготовки педагогических кадров на уровне современных требований. [4,5]

Особая роль в повышении качества образования отводится преподавателю, как главной фигуре в сложном процессе формирования будущего специалиста. Современное общество предъявляет сегодня новые требования к профессионально-педагогической деятельности тех, кто учит и воспитывает новое поколение. В книге «Революция образования» Гордона Драйдена и Джанет Вос именно описана современная проблема в области педагогического образования, присущая многим государствам мира: «мир так быстро меняется, а системы образования так косны и инертны, будто, попав в ловушку времени, они продолжают обслуживать прошлую эпоху, которая давно закончилась»[2].

Надо помнить, что претворить в жизнь новые задачи в сфере образования будет по силу тем, кто мыслит по-современному, свободен от устаревших стереотипов, иждивенств и неоправданных страхов и ограничений. Качество образования в вузе проявляется, прежде всего, в содержании рабочей программы дисциплины и форме организации учебного процесса, которые зависят от квалификации, опыта и творческой активности преподавателей. Деятельность преподавателя вуза в современных условиях должна наполниться новым содержанием, отличающимся усложнением социальных функций, практической реализацией комплексного подхода к обучению и воспитанию, подготовкой студентов к самостоятельному научному исследованию. Любое общеобразовательное учреждение должно иметь своей опорой соответствующий образовательный потенциал высшего образования, так как именно образование является той первичной средой, где готовятся будущие молодые специалисты. В «профессиональном стандарте педагога» сказано, что Высшая школа должна вести «подготовку специалиста новой формации, обладающего широкими фундаментальными знаниями, инициативного, способного адаптироваться к меняющимся требованиям общества и технологий». Это подразумевает, что помимо знаний, умений и навыков будущей профессии необходимо

также формировать личность в целом, то есть таких важных социальных и профессиональных качеств будущего специалиста, как интеллект, информационная грамотность, умение грамотно использовать информационные и коммуникационные технологии, коммуникативность, эмоциональная отзывчивость, патриотизм, такт и креативность, и другие.[6]

Поэтому сегодня в вузе необходим преподаватель с высокой интеллектуальной инициативой, способный на новообразование целей, поиск новых педагогических технологий и приобретение современных знаний. Это возможно только при творческом отношении к своей педагогической деятельности, направленной на созидание, преобразование самого себя. Такой преподаватель вуза, поднявшийся до определенного уровня творческого самосоздания, будет стараться и своих студентов поднять до высокого уровня.

Для повышения качества образования необходимо задействовать все имеющиеся возможности и направления творческого потенциала каждого преподавателя, которые будут способствовать развитию в вузе следующих основных факторов:

- повышению целенаправленности процесса обучения;
- углублению мотивации учебной, научной, творческой и воспитательной деятельности обучающихся;
- повышению интереса, долга и ответственности за успешное выполнение учебных задач;
- внедрение инновационных методов обучения;
- применение современных мультимедийных средств обучения;
- умений самовоспитания и самообразования. [3,5]

Такой творческий подход к своей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы сегодня должно стать нормой. Однако, как показывает педагогическая практика, встречаются иногда преподаватели, которые не на должном образом стремятся менять свои старые преподавательские принципы в работе, довольствуясь или привычными педагогическими истинами, или использованием готовых методических разработок у коллег. Сейчас в педагогике особенно волнуют молодые преподаватели, которые перенимают педагогический опыт, не задумываясь о творческом подходе к своей деятельности. Такое отношение может перерасти к негативным явлениям, как безынициативность, равнодушие, лень и т.д.

Например: сегодня для качественного преподавания дисциплины техники и технологии изобразительного искусства недостаточно обладать только практическим запасом, также важно знать психолого-педагогические компоненты и использование современных информационных коммуникационных педагогических технологий

преподавательского труда. Для внедрения цифровых технологий в образовательный процесс сегодня активно внедряются у нас:

- университетский образовательный портал ЭОС по использованию ИКТ в образовании;
- онлайн-курсы для преподавателей с учетом разных специальностей;
- различные доступные видео-редакторы для создания электронных учебников, учебных пособий и т.д.;
- для художников и дизайнеров внедрение технологию метода послойного создания физического объекта или картин по цифровой 3D – модели (3D-принтеры, 3D-ручки);
- предоставить студентам индивидуальные компьютеры или планшеты.

В этом направлении на кафедре живописи Московского государственного областного университета под руководством академика Российской академии образования и Российской академии художеств, заведующим кафедрой живописи, профессором Станиславом Петровичем Ломовым проводится большая научная, учебно-методическая работа. В 2013 году организована «Международная ассоциация деятелей художественного образования», проводятся научно, учебно-методические семинары для молодых ученых, дистанционные онлайн конференции в международном масштабе, организуются и проводятся электронные конкурсы дипломных работ, мастер-классы и развита форма наставничества. [5,6] Достаточно организована помощь для профессионального становления педагога-художника. Молодого преподавателя можно научить правильно вести занятия, рассказать о новых формах и методах в педагогической работе, разработать рабочую программу дисциплины, заполнять учебно-методическую документацию, использовать компьютеры, даже написать научную статью, но без его творческой самостоятельности и активности вряд ли студенты получат качественные знания в образовательном процессе. Творческий подход к своей дея-

тельности всегда зависит только от инициативы самого преподавателя. Поэтому преподаватель должен быть не только хорошим специалистом, но и личностью, способной освоить новую роль педагога, сформировать новые профессиональные качества, быть готовым к вызовам времени. Роль творческой активности преподавателей возрастет, когда высшее образование перейдет полностью в систему менеджмента качества. При выборе студентами вариативных курсов, в первую очередь, будут востребованы те преподаватели, чьи занятия построены на инновационных, коммуникационных методах обучения, своеобразно, несут новейшую информацию, знания излагают в интересной и доступной форме, используют современные компьютерные и новые информационные технологии, а также воспитаны и тактичны, интеллигентны и справедливы. То есть преподаватель в высшем учебном заведении должен быть активной творческой личностью, способной постоянно развиваться и развивать студентов, обладать такими ценностями, которые могут служить источниками воспитания и подражания. Тогда возрастет не только качество образования, но и качество жизни молодежи.

Современное общество в условиях глобализации предъявляет принципиально новые требования к педагогу высшей школы [4, 5]. Педагог XXI века должен обладать творческими составляющими своей профессиональной деятельности, инициативностью, новыми знаниями, интересными креативными решениями, поиском, активностью, саморазвитием и самореализацией, а также важными становятся непрерывность образования и регулярное повышение квалификации. Только тогда образовательный процесс в вузе станет процессом воспитания и обучения, целью которого является достижение высокого уровня интеллектуального, этнокультурного и физического развития и профессиональной компетенции студентов.

Сегодня задача и роль государства – создавать подходящие условия именно для решения этих задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выступление В.В. Путина перед участниками форума «Общероссийского народного фронта» 15 октября. 2014, Пенза
2. Гордон Драйден., Джанет Вос «Революция образования» 2003 г.
3. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования, Прометей, МПГУ, М.: -2011 г.
4. Аманжолов С.А. Аманжолова Ж.С. Академик С.П. Ломов и его научно-педагогические ценности. В сборнике: Образование. Наука. Культура. Сборник научных статей материалов Международного научного форума. Гжельский государственный университет, 2019. С.191-194
5. Аманжолов С.А. Международная научная программа «Болашак»-главный источник развития образования и науки Казахстана в XXI веке. Вестник Гжельского государственного университета, 2017. С.1-7
6. Кучев А., Аманжолов С.А. Разработка авторской программы «Методика обучения изобразительному искусству» В сборнике: Современные информационные технологии в образовании, науке и промышленности. Сборник научных трудов XVI Международной конференции, XIV Международного конкурса научных и научно-методических работ, VI конкурса Научного школьного сообщества. Ответственный редактор и составитель Т.В. Пирязева. 2020. С. 27-30.

© Аманжолов Сейткали Абдыкадирович (s.amanzholov55@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТОЖДЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE IDENTITY OF PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING

**M. Antipov
V. Usmanov**

Summary: The purpose of the work is to reveal and substantiate the relationship between professional education and training. Method. The study uses the dialectical method and the concept of dialectical identity. Results. Pedagogical aspects of the identity of professional education and training of university students are studied. The key moments of interrelation of education and training of students are revealed, which determine the importance of professional formation, development and formation of the personality of students in the educational process and graduates in their future professional activity. Conclusions. The specificity of professional activity is singled out as the specificity of its subject, and the presence of a universal form of movement of the student's subjectivity as a necessary ability of a future specialist.

Keywords: educational activity, the identity of education and training, the formation of a student's personality.

Антипов Михаил Александрович

*К.ф.н., доцент, Пензенская духовная семинария Пензенской
Епархии Русской Православной Церкви
210483@inbox.ru*

Усманов Виктор Васильевич

*Д.п.н., профессор, Пензенский государственный
университет
usmanov_1951@mail.ru*

Аннотация: Цель работы – раскрыть и обосновать взаимосвязь профессионального воспитания и обучения. Метод. В исследовании используется диалектический метод и понятие о диалектическом тождестве. Результаты. Исследованы педагогические аспекты тождества профессионального воспитания и обучения студентов вуза. Раскрыты узловые моменты взаимосвязи воспитания и обучения студентов, определяющие значимость профессионального становления, развития и формирования личности студентов в образовательном процессе и выпускников в будущей профессиональной деятельности. Выводы. Специфика профессиональной деятельности выделена как специфика её предмета, а наличие универсальной формы движения субъективности студента как необходимая способность будущего специалиста.

Ключевые слова: образовательная деятельность, тождество воспитания и обучения, формирование личности студента.

Теоретико-методологическую основу исследования педагогических аспектов тождества профессионального воспитания и обучения составили философские, педагогические и психологические труды, раскрывающие взаимоотношение обучения и воспитания, сущность воспитывающего обучения (Л.М. Архангельский, П.П. Блонский, Л.П. Буюева, З.И. Васильева, И.Ф. Герbart, Р.Г. Гурова, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, Т.А. Ильина, В.А. Караковский, Я.А. Коменский, И.С. Кон, Т.Е. Конникова, В.М. Коротов, И.Л. Лернер, Г.В. Лобастов., Х.Й. Лийметс, А.Ф. Меняев, К.Д. Ушинский, Н.Л. Худякова, Н.Г. Чернышевский, Г.И. Щукина и другие). основополагающие идеи философского тождества воспитания и обучения изложены в работе Г.В. Лобастова, в которой с позиции монизма раскрыты с разных сторон и на разную глубину узловые проблемы теоретической педагогики и педагогической практики, проблемы личности и её универсальных способностей [3].

Говоря о тождестве профессионального воспитания и обучения, необходимо начать с того, что диалектически понимаемое тождество неотрывно от различия: их невозможно рассматривать как не связанные друг с другом. И это является ведущей причиной всякого развития. «Причиной всякой деятельности и самодвижения»

в рамках диалектической логики Г. Гегеля признается то, что «различие есть целое и его собственный момент, так же как тождество есть целое и свой момент» [2, с. 39].

Каждый из объектов содержит в себе как тождество, так и различие, и свою завершенность различие находит в противоположности, которая есть «единство тождества и разности» [2, с. 46]. Противоположность имеет две стороны – положительное и отрицательное, при взаимном исключении которых противоположность переходит в противоречие. Как утверждает Гегель, «все вещи сами по себе противоречивы» [2, с. 65], а «внутреннее подлинное самодвижение» — это отрицание «нечто как его самого» [2, с. 66]. Иными словами, саморазвитие осуществляется через взаимодействие положительного и отрицательного, переход от бытия к инобытию, от тождества к противоположности, а от противоположности – к противоречию. При этом, снятие противоречия в ходе диалектического синтеза означает переход объекта на новый уровень развития.

Развитие в рамках диалектической логики, как известно, предстает как схема тезис – антитезис – синтез: противоречие между двумя сторонами снимается в синтезе. Иными словами, объект содержит в самом себе

отрицание, но в ходе разрешения противоречия происходит отрицание отрицания, в ходе чего осуществляется диалектический синтез и тем самым продвижение по пути саморазвития.

Так, в профессиональном образовании можно выделить две стороны – воспитание и обучение. При этом они находятся одновременно в отношениях тождества (это части одного процесса, немыслимые друг без друга) и различия (это отличающиеся по сущности стороны педагогического процесса). Неразрывное тождество профессионального воспитания и обучения проявляется в том, что первое представляет собой «специально организованный и контролируемый процесс приобщения студента к профессиональной деятельности в ходе профессионального становления в качестве субъекта этой деятельности» [6, с. 57], а другое – как процесс формирования знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Единство профессионального воспитания и обучения в образовательном процессе вуза естественно воспринимается субъектами процесса, но такое восприятие не означает формы тождества, потому что форма тождества воспитания и обучения возможна только внутри тождества идеального и реального и, при их взаимном переходе.

Педагогическая деятельность преподавателя направлена на формируемую личность студента, с формой её становления. Поэтому её исходная универсальность заключается в собственном субъекте–преподавателе, в котором уже сформировано теоретическое самосознание и благодаря предметному учебному материалу, в совместной деятельности со студентом, преподаватель реализует себя в формируемых компетенциях студента, а студент в зависимости от результата совместной деятельности с преподавателем осуществляется присвоение учебного предметного содержания. При этом культурно-историческое, общечеловеческое идеальное наполняет содержание воспитания, а материально-природное–содержание обучения. В этом проявляется тождество воспитания и обучения, и противоречие, как в процессе образования, так и в содержании становления личности в условиях изменений мира как единства индивидов и изменения самого студента как единства индивида и его действительных сущностей.

Задачи профессионального воспитания состоят в формировании личности через приобщение к культурному опыту, универсальным ценностям человечества, духовно-нравственное и гражданско-патриотическое развитие. Обучение направлено на формирование профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций. И если следовать методологии Г. Гегеля, то рассмотрение

каждого из этих явлений самих по себе будет означать следование по пути абстрактного тождества: воспитание есть воспитание, а обучение есть обучение. Диалектическое же тождество будет означать: воспитание есть воспитание плюс обучение, а обучение есть обучение плюс воспитание. Именно такой подход и отражает суть профессионального образования, в котором две данные стороны находятся именно в таком, диалектическом, единстве.

В образовательном процессе понимание объективной действительности раскрывается в индивидуальном опыте студента, который расширяет границы понимания им сути и истины. Истинное понимание достигается путем критики односторонности основы понимания исходя из единства многообразия. Критическое отношение студента к учебному материалу, выявление в его содержании логически полной картины действительности позволяют студенту выйти за фактические пределы исходно прописанного и тогда выявление преподавателем «точек опоры» наличного сознания студента позволяет преподавателю эффективно формировать личностную позицию студента. При этом смысловая трактовка студентом учебного материала в виде текста определяется мерой его понимания описанного конкретного процесса. Такой подход дает основания полагать, что студент имеет возможность отстраниться от существующих стереотипных схем субъективной действительности, когда творчество как совместное исследование преподавателя и студента и их педагогическое общение иногда представляются в образовательном процессе формально.

Простое накопление студентом учебной информации без приложения ее к практике и без отработки ее применения в учебно-профессиональных ситуациях, – кейсах, ролевых и деловых играх, а также в ходе выполнения лабораторных работ и практических занятий, не будет вести к профессиональному развитию студента. Именно отработка и закрепление теории и методологии осуществления тех или иных видов профессиональной деятельности, выполнения профессиональных операций в рамках интерактивных форм профессионального обучения обеспечивает формирование соответствующих личностных, культурных и профессиональных качеств студентов. При этом, в решении подобных учебно-профессиональных задач учитываются не только узкопрофессиональные требования, но часто и общекультурный контекст, например этическая составляющая, что обеспечивает реализацию воспитания и обучения в их единстве, несмотря на имеющиеся между ними различия. Таким образом, накопление профессиональных знаний, осмысленных и преломленных в сознании студента осуществляется в тесной взаимосвязи с приобщением к культуре, этике, общечеловеческим ценностям.

Движение обучающегося по пути формирования

профессионализма обеспечивается именно тогда, когда теоретическое находится в единстве с практическим, и когда знания постигаются осмысленно, становясь частью внутреннего мира субъекта. В этом также проявляется тождество реального и идеального. Так, значимым элементом профессионализма является то, что субъект разделяет ценности своей профессии, когда они становятся частью его внутреннего мира, его ценностного мира. В этом проявляется единство реального (профессиональная аксиология как ценности и нормы, разделяемые представителями того или иного профессионального сообщества и закрепленные в кодексах этики, уставах организаций и других корпоративных документах) и идеального (профессионально-ценностные установки субъекта).

Внутренние противоречия студента, его способности и отношение к реалиям представляют «точки опоры», которые должен знать преподаватель и использовать в образовательном процессе, потому что только противоречие и поиск студентом форм, которые оказываются способными снять его внутренние противоречия, становятся объективной формой активного творческого саморазвития студента. Такая способность формируется в процессе формирования личности студента.

Известны два сопряженных направления образовательной деятельности. С одной стороны, это подготовка специалиста, адаптированного к наличным достижениям отраслей науки, техники и технологий, с другой – формирование личности студента как субъекта общественно-производственных отношений, его воспитание. Проблема воспитания личности студента, это проблема сотворения творческой способности студента, способности его свободного саморазвития. Результатом воспитания является поведение и поступки человека (его движение), которые принципиально отличаются от движения любого другого природного объекта, так как оно определяется не прошлой причиной, а свободно полагающей целью. Следовательно, принципом развития личности студента является творчество, а не заранее и объективно заданный предел в законе осуществления действительности.

В незавершенности и тем самым творческой сущности выражается специфика человека и его отличие от всех других живых существ. Известно, что если большинство животных преимущественно действуют в рамках генетически заложенных программ и врожденных инстинктов, то человек определяет тактику и стратегию своей деятельности на основе свободы воли, сознания и самосознания, мировоззрения, ценностно-нормативных ориентаций и т.д. Иными словами, человеку присуща большая свобода, по сравнению с животными, если под свободой понимать возможность совершения осознанного выбора (при этом мы принимаем в расчет все огра-

ничения, о которых говорят современная психология и когнитивистика в рамках многообразных теорий бессознательного). Как писал основатель философской антропологии М. Шелер, «импульсы влечений ... животное испытывает как динамическую тягу или отталкивание, исходящее от самих вещей...» [7, с. 56], а человек, выделяя себя из внешнего мира, источник данных импульсов усматривает в самом себе. Подобные мотивы присущи учению Х. Плеснера, в котором он определяет положение человека как «эксцентрическую позициональность» [4, с. 253-258]. Русский религиозный мыслитель Н.А. Бердяев считал свободу и творчество ключевыми проявлениями богоподобия человека, а свобода понималась философом как свобода, понимаемая как «трансубъективный путь экзистенциальных общений» [1, с. 12].

Человек в силу такой свободы всегда стремится к чему-либо новому: открытиям, свершениям, достижениям, новым знаниям. Именно в этом состоит философский смысл непрерывности образования и того, что профессиональное образование, получаемое в рамках формальных организаций, преследует цели, состоящие не столько в освоении образовательных программ, сколько в формировании готовности к самообразованию, профессиональному совершенствованию и росту.

Творческое отношение человека к миру обусловлено тем, что реальность дается нам не в застывшем виде, как мир готовых предметов. Скорее на основе имеющихся в его распоряжении форм (когнитивно-познавательных и практически-деятельных) личность как активный субъект преобразовывает окружающий мир, создает нечто новое. И процесс преобразования, созидания, конструирования начинается с конструирования знаний в ходе воспитания и обучения. Процесс конструирования знаний о об определенном фрагменте действительности (о соответствующей области профессиональной деятельности) находится в диалектическом единстве с практически-преобразующей активностью субъекта в данной сфере, в чем проявляется тождество идеального и реального.

Известно, что внешним условием воспитания и обучения является образовательное пространство, образовательная среда вуза, содержание которой побуждает студентов действовать сообразно образовательным требованиям. При этом внешнее через активное его познание и освоение присваивается и становится внутренним содержанием студента. Это содержание актуализируется преподавателем в образовательном процессе и воплощается во внешнем. Таким образом, реализуется алгоритм творчества как основа организации совместной деятельности студента и преподавателя.

Образовательный процесс – это процесс деятельного общения, в котором учебный материал используется в

качестве содержания для развития всех его субъектов. При этом преподаватель сознательно формирует личность студента, его способности, а студент делает то же самое, соучаствуя в образовательном процессе. При условии развития личности преподавателя через общение со студентом и развитии личности студента с помощью преподавателя происходит личностно-ориентированное учебное общение. В реальном образовательном процессе педагогическая, предметно-содержательная и универсально-всеобщая форма находятся в некотором единстве, из которого студентом извлекается всеобщая форма деятельности, предварительно извлеченная преподавателем из предметного содержания и дидактически внесенная в педагогический процесс как его собственная форма – прозрачная логически и ясная во всех моментах.

Логика конкретного предмета сопрягается и отождествляется с логикой педагогического процесса так, чтобы оптимально сформировать компетенции студента с учетом его наличных способностей. Если наличные способности студента организованы и обладают характером универсальности, то логика предмета осваивается и присваивается студентом достаточно легко, что является условием формирования высокого уровня компетенций. Если присвоение логики предмета происходит на основе плохо организованных наличных способностей студента, то присвоение осуществляется достаточно трудно и уровень сформированных компетенций остается невысоким. В этом случае можно исходить из того, что суждение и понятие содержат в себе в снятом виде умозаключение и каждое суждение есть связь понятий. Каждое понятие есть обобщенный результат предшествующих понятий, которые в педагогической практике необходимо развернуть так, чтобы дать конкретику учебного предмета, мотивировать студента к освоению логики предмета. Постигание студентом учебного предмета, присвоение его содержания в логической форме осуществляется как умозаключение. Если умозаключение отсутствует, тогда не происходит приращения знаний, способностей и компетенций студента. Поэтому особое значение в образовательном процессе имеет предыстория – опыт развития студента до профессионального образования. Этот опыт показывает, как и в каких условиях формировались его общечеловеческие универсальные способности и в какой мере. С учетом этого профессиональное образование и решает задачу формирования у студента универсальных форм деятельности – мыслительной, образной и нравственной.

Понять профессиональное воспитание и обучение как единый интерактивный процесс, в ходе которого происходит построение студентом системы знаний и

выработка на этой основе умений, навыков и компетенций, с одной стороны, а также представлений о культуре и общечеловеческих ценностях – с другой, позволяет конструктивистский подход, основания которого были сформированы Ж. Пиаже (когнитивный конструктивизм) и Л.С. Выготским (социальный конструктивизм). Знание конструируется в ходе педагогического общения студента и преподавателя. Согласно данному подходу, обучающиеся предстают не как «не пустые сосуды, застывшие в ожидании быть заполненными, а как активные организмы, ищущие смысл» [8, с. 387]. Знание не дается в готовом виде, а формируется на основе наличного запаса знаний и опыта. И каждый студент воспринимает новую учебную информацию по-своему: происходит ее седиментация (осаждение) с учетом уже имеющихся у субъекта обучения мировоззрения, ценностных установок, когнитивных способностей, уровня мотивации к обучению и целого ряда других факторов. Иными словами, одну и ту же информацию разные студенты будут воспринимать и осмысливать по-разному. При этом, процесс конструирования происходит на основе как сложившихся в сознании субъекта когнитивных схем, так и культурных норм, образцов и структур, наиболее значимой из которых является язык.

В заключении отметим, что понимание специфики профессиональной деятельности как специфики её предмета означает, что наличие универсальной формы движения субъективности студента как будущего специалиста этот предмет, как и любой прочий предмет, содержит проблемность, с которой специалист на практике имеет дело. Отсюда следует, что если не формируется человек, ощущающий такую проблемность в каждом предмете, тогда не формируется ни человек, ни специалист.

Формирование творческого и исследовательского отношения к объективной действительности есть основа формирования личности в учебно-образовательных условиях, так как творчество есть атрибутивная характеристика личности. Целостное развитие личности в педагогической практике осуществляется как постигающее творческое отношение к окружающему миру, поэтому и осуществляется только в общении с другим по своему содержанию предметом общения. Следовательно, преподаватель может осуществлять эффективное общение с такими предметами, и только по таким предметам может эффективно подготовить студента, иначе у студента не будет достижения понятия предмета, а появится практика запоминания и зазубривания. Поэтому преподаватель, владеющий профессиональными знаниями, знанием содержания предмета должен быть педагогом, а педагог есть постоянно развивающаяся личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека – М.: АСТ, АСТ Хранитель, 2006. – 125 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – В 3-х т. – Т. 2 – М.: Мысль, 1971. – 248 с.
3. Лобастов Г.В. Философско-педагогические этюды. – М.: Микро-принт, 2003. – 329 с.
4. Плеснер Х. Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию М.: Российская политическая академия (РОССПЭН), 2004. – 368 с.
5. Солодовник И.П. Идеи тождества в период классицизма и романтизма // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2012. №6 (125). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idei-tozhdestva-v-period-klassitsizma-i-romantizma> (дата обращения: 28.06.2022).
6. Тимонин Андрей Иванович Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vozpitanie-kak-vozpitanie-sotsialnoe> (дата обращения: 29.06.2022).
7. Шелер М. Положение человека в космосе // Избранные произведения. М., «Гнозис», 1994. – 492 с.
8. Driscoll M.P. Psychology of Learning for Instruction. – 3rd ed. – Boston, MA: Pearson, 2005.

© Антипов Михаил Александрович (210483@inbox.ru), Усманов Виктор Васильевич (usmanov_1951@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ В АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

Воробец Лариса Викторовна

*К. культурологии, доцент, Краснодарское высшее
военное авиационное училище летчиков
larisa-13@inbox.ru*

SPECIFICS OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED READING OF FOREIGN-LANGUAGE TEXTS IN AN AVIATION INSTITUTION

L. Vorobets

Summary: This article analyzes professionally oriented reading as part of the competency-based approach to teaching a foreign language. For this purpose linguistic features of the texts used in the course of learning to read in the aviation institution are considered. Based on the analysis of the text array used in the classes, various types of communicative exercises that promote the formation and development of the skill of professionally oriented reading are proposed.

Keywords: professionally oriented reading, professional communicative competence, lexical competence, aviation-related text, authenticity.

Аннотация: В данной статье проведен анализ профессионально ориентированного чтения в рамках компетентного подхода при обучении иностранному языку. В связи с поставленной целью рассмотрены языковые особенности текстов, используемых в ходе обучения чтению в авиационном вузе. На основе анализа текстового массива, применяемого в рамках занятий, предложены различные типы упражнений коммуникативной направленности, способствующих формированию и развитию навыка профессионально ориентированного чтения.

Ключевые слова: профессионально ориентированное чтение, профессиональная коммуникативная компетенция, лексическая компетенция, текст авиационной тематики, аутентичность.

Языковое умение чтения как одного из четырех основных видов речевой деятельности входит в состав речевой компетенции, которая в свою очередь, является неотъемлемым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Согласно требованиям ФГОС ВО (Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования) выпускник военного авиационного вуза должен владеть навыками информационного поиска и анализа информации по объектам в профессиональной деятельности, а также быть способным применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия [1, с. 6]. Вследствие этого, перед преподавателем иностранного языка в условиях авиационного вуза стоит задача сформировать у обучающихся неязыковой специальности навык и умение осуществлять информационный поиск профессионально значимой информации на иностранном языке, а также коммуникативную компетенцию в сфере их профессиональных интересов. Именно чтение профессионально ориентированных текстов позволяет обучающимся окунуться в различные источники информации и тем самым удовлетворить свои познавательные потребности, а также применить на практике те знания, которые они получили в результате прочтения и понимания текстов по своей специальности. Без данного навыка и умения об-

ласть последующего применения иностранного языка значительно ограничена. Отсюда сложно переоценить важность обучения именно профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе.

На современном этапе развития методологии профессионально ориентированное чтение рассматривается как форма межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере [2, с. 13]. Вопрос о методике обучения профессионально ориентированному чтению до сих пор остается открытым, особенно в рамках парадигмы современного образования, где субъект обучения как творческая активная личность является ядром образовательного процесса. Изучением проблемы профессионально ориентированного чтения в отечественной методике занимались такие ученые как С.К. Фоломкина, Т.С. Серова, Е.В. Крылова, С.А. Крылова, Л.П. Раскопина, А.П. Малькина и др. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что чтение иноязычных профессиональных текстов в системе подготовки будущего специалиста рассматривается не только как один из видов иноязычной речевой деятельности, но и как основа формирования навыков и умений в области говорения, аудирования и письма на изучаемом языке. Выступая как средство формирования профессиональной коммуникативной компетентности, чтение является необходимым условием для эффективной профессиональной деятельности будущего летчика, а работа с иноязычными текстами формирует

опыт иноязычного опосредованного общения. Приобретая разносторонний опыт и расширяя рамки своей познавательной деятельности, будущий профессионал развивает иноязычную профессиональную компетентность, опирающуюся на интеллектуально и личностно обусловленный опыт его социально-профессиональной жизнедеятельности. Под иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентностью мы понимаем способность человека организовывать свою иноязычную речевую деятельность адекватно ситуациям профессионально ориентированного общения (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям) [3].

Будучи сложным и многоаспектным процессом чтение требует от обучающегося навыка и умения использования знаний в области грамматического строя иностранного языка, умения формулировать основную мысль и замысел автора, навыка владения техникой компенсации, необходимой для понимания семантики слова с помощью контекста. Кроме того чтение выступает базой для формирования таких продуктивных видов деятельности как говорение и письмо.

Отсюда большое значение в ходе обучения чтению приобретает содержательная сторона учебных материалов, предоставляемая обучающимся, поскольку для обучаемых в неязыковом вузе конечной целью чтения профессионально ориентированного текста является не столько языковая составляющая, сколько содержательный компонент, присутствующий в текстовом материале. Тщательный отбор аутентичных информативных текстов, отвечающих интересам курсантов военного вуза, их дидактическая обработка, моделирование по типу «плато», т.е. реферирование с сохранением основных признаков аутентичности, позволяет сделать учебный процесс более успешным [4, с. 108-114.]. Именно содержательная сторона текстов способна содействовать формированию профессиональной коммуникативной компетентности и повышению мотивации обучаемых в зоне их профессиональных интересов.

Таким образом, перед преподавателем стоит задача отобрать профессионально ориентированные тексты, обладающие рядом определенных особенностей. К ним можно отнести следующие характеристики: аутентичность, профессиональная направленность, соответствие содержания текстов программе обучения по специальности, наличие актуальной авиационной терминологии, не перегруженность сложными грамматическими и синтаксическими структурами, высокая информативность, разнообразие текстового массива.

В авиационном вузе для профессионально ориентированного чтения в основном предлагаются общепрофессиональные, военно-публицистические и научно-технические тексты, поскольку они характеризуются

краткостью изложения мысли и, следовательно, тенденцией к использованию простых предложений [5, с. 157]. Кроме того, они наполнены большим количеством профессиональной терминологии, эмоционально нейтральны, а также в них практически всегда отсутствует сюжет. Нельзя не согласиться с О.А. Калашниковой, которая отмечает, что содержательный компонент межпредметных связей проявляется в использовании материала, отвечающего требованиям военно-авиационной специальности, посредством которого обеспечивается информационная составляющая учебного процесса, раскрывается понятийно-терминологический аппарат, сообщаются факты социокультурного, страноведческого, общевоенного и современного политического плана [6, с. 91].

С.К. Фоломкина выделяет следующие параметры профессионально ориентированных текстов: целостность; смысловая законченность; завершенность; соответствие адаптированных текстов характеристикам оригинальных текстов; языковая доступность; содержание, мотивирующее обучающихся; информационная насыщенность; величина текста [7].

Наряду с умением работать с текстами военно-публицистического и научно-технического характера, читающие знакомятся с различными жанрами и типами текстов, такие как статья, инструкция, резюме, реферат, а также с их структурой, используемыми языковыми средствами и композиционными особенностями для дальнейшей работы с информацией различных типов. Особенно это актуально для курсантов, получающих дополнительную профессию переводчика-референта, для которых навык чтения профессионально ориентированных текстов является основополагающим при изучении такой дисциплины, как «Реферирование» [8, с. 2751].

Поскольку одним из главных критериев отбора текстов считается языковой уровень и профессиональная компетенция обучающихся [9, с. 63], то методика разноуровневого подхода в обучении чтению профессионально ориентированных текстов становится преобладающей на кафедре иностранного языка авиационного вуза. Этот подход позволяет учесть языковые и индивидуальные психологические особенности обучающихся, их ментальную разницу с точки зрения межкультурной коммуникации, а также мотивационную заинтересованность в совершенствовании их профессиональной иноязычной компетенции.

В основе обучения иностранному языку в целом и чтению в частности на кафедре иностранных языков Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков лежит компетентностный подход, предполагающий развитие таких компетенций будущего специалиста как лексическая и коммуникативная. Лексическая компетенция носит характер одной из осново-

полагающих при обучении иностранному языку, так как лексика выступает средством коммуникации, а объем словарного запаса позволяет оценить, насколько полно сформировалась иноязычная коммуникативная компетенция обучающихся [10]. Работа с профессионально ориентированными текстами для чтения в первую очередь способствует формированию данного вида компетенции.

Одной из задач данного исследования явился анализ текстового материала и упражнений, сопровождающих работу с профессионально ориентированными текстами. Изучение таких дисциплин как «Иностранный язык» и «Авиационный английский язык» предполагает использование аутентичных текстов авиационной направленности, наполненных профессиональной терминологией, что способствует формированию и совершенствованию профессиональной языковой картины мира специалиста. На примере учебного пособия «Аэропорты и аэродромы» [11] рассмотрим текстовый массив и систему упражнений, используемую при отработке темы №3 по дисциплине «Авиационный английский язык».

Обучение профессионально ориентированному чтению включает три основных этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый, каждый из которых выполняет свою задачу.

Предтекстовый этап имеет своей целью семантизацию лексического материала по теме текста, снятие языковых и грамматических трудностей, узнавание в тексте речевых образцов, овладение разнообразными словообразовательными элементами, видовременными формами глагола и языковой догадкой для формирования навыков прогнозирования. Базовый тезаурус на данном этапе уже сформирован и сохраняет стабильность своего состава. Чтение профессионально ориентированного материала требует усвоения специальной терминологии, специфичной для конкретной области знания, поэтому работу с текстом на предтекстовом этапе будет логичным начинать с самых простых упражнений, целью которых является ознакомление обучающихся с терминологическим пластом текста. Рекомендуем следующие упражнения:

- I. *Read the title and tell what the text might be about.*
- II. *What words and word combinations may be associated with it?*
- III. *Look at the main vocabulary and give synonyms to the words.*
- IV. *Find antonyms to the given active vocabulary.*
- IV. *Guess the meaning of the italicized words. Pay attention to word formation and illustrations.*
- V. *Make up word combinations and sentences with the new vocabulary and translate them.*

На этапе проработки терминологического миниму-

ма, необходимого для понимания текста, весьма актуален прием наглядности, поскольку он применяется как беспереводный способ семантизации слов. Данный способ введения терминологической лексики будет также способствовать развитию языковой догадки, стимулированию образного и ассоциативного мышления, воображения и совершенствованию лексической компетенции [12, с. 293].

На первом этапе работы снимаются лексические и грамматические трудности, с которыми могут столкнуться обучающиеся в ходе работы с материалом. Построенные предложения из активной лексики строятся на базе активно усвоенной лексики и грамматических структур, не использованных в тексте в таком виде. Приведенные упражнения не только элиминируют смысловые и языковые трудности, препятствующие пониманию текста, но и способствуют возникновению знаний, необходимых и достаточных для восприятия текста, формируют навыки и умения чтения, формируют мотивацию и интерес читающих к материалу, а также активизирует фоновые знания по теме.

Текстовый этап предполагает непосредственную работу с аутентичным профессионально ориентированным текстом. В содержательном плане они целостны, имеют четкую структуру и заголовок, что способствует лучшему пониманию, так как создает у читающего направленность восприятия. Упражнения на этом этапе нацелены на извлечение главной и второстепенной информации из текста посредством нахождения смысла текста, лексико-тематической основы объединения смысловых отрезков в единое целое.

Информативность текста обеспечивается достаточным по объему текстовым материалом, что позволит совершенствовать навыки и умения чтения. Специальные задания содержательного характера повышают информативную нагрузку текста, что имеет своей целью извлечение из текста содержательной информации. По мере развития навыков чтения эти задания постепенно усложняются, следуя принципу – от простого к сложному.

В нашем исследовании представляется возможным показать следующие упражнения текстового этапа для профессионально ориентированного чтения:

- I. *Read the text. Find equivalents for the Russian variants.*
- II. *Find the topic sentence of each paragraph and the key words.*
- III. *Complete the statements with the active vocabulary.*
- IV. *Find the sentences that answer the questions.*
- V. *Match the description with the illustration given. Comment on the mismatch.*
- VI. *Entitle the paragraphs using the active vocabulary.*
- VII. *Decide if the statements are true or false. Correct the false ones.*

VIII. Complete the diagram.

IX. Divide the text into logical parts and make a plan for presenting information from the text.

В процессе работы на текстовом этапе обучающиеся закрепляют лексический и грамматический материал, а преподаватель контролирует степень понимания содержательной стороны текста. Использование визуальных образов (иллюстрации и картинки) с ключевыми словами на данном этапе делает текст более видимым, помогает достроить необходимую информацию в памяти и облегчить не только запоминание, но и выйти в речь.

Послетекстовый этап выполняет контролируемую функцию понимания содержательной стороны материала и его интерпретации. Задания могут быть представлены в следующих вариантах:

I. Agree / disagree with the statements.

II. Put the sentences in the right order.

III. Prove that ...

IV. Make up the plan of the questions the answers to which might give the gist of the text.

V. Describe the illustration to the text.

VI. Find the paragraph where the description of the ... is given.

VII. Comment on the new information from the text for your professional sphere.

VIII. Give your ideas on the way you can use the information from the text in your professional area.

В группах с более продвинутым уровнем использования иностранного языка весьма эффективным способом

работы может служить ролевая игра, а также работа в малых группах с элементами дискуссии выводящая обучающихся в самостоятельную и оригинальную речь.

В данном примере мы можем наблюдать удачный союз между сформированными навыками чтения профессионально ориентированных текстов и говорения. Опираясь на информацию из текста, схемы и иллюстрации к тексту, курсанты выходят в речь с использованием активной лексики и грамматических структур и как результат продуцируют свое собственное оригинальное сообщение. Здесь овладение профессионально ориентированной речевой коммуникацией происходит более успешно с использованием ситуативно обусловленной наглядности, так как это привлекает внимание участников, стимулирует их усилия на совместную деятельность, создает положительную атмосферу для общения, снимает напряжение и страх говорить на иностранном языке, побуждает к потребности обмениваться информацией на профессиональные темы [12, с. 297].

В заключение отметим, что приведенная система упражнений позволяет осуществлять эффективную поэтапную работу по развитию у обучающихся навыков и умений чтения профессионально ориентированных текстов, а такой вид речевой деятельности как чтение играет исключительную роль в становлении специалиста. При верном отборе и использовании учебного комплекса упражнений чтение будет развивать не только профессиональную, лексическую и коммуникативную компетенции обучаемого, но и личность будущего специалиста во всех аспектах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» (уровень специалитета) [Электронный ресурс]. http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/250504_C_3_18062021.pdf (дата обращения: 04.05.2022)
2. Бутева В.Е. Подходы к формированию стратегической компетенции при обучении профессионально ориентированному чтению // Вестник НВГУ. – 2016. – № 4. – С. 11-17.
3. Измайлова А.Г. Формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002. 223 с.
4. Щеголева А.В. Реализация основных принципов отбора текстового материала при обучении иностранному языку // Наука современности: проблемы и решения: Сборник научных статей / Научный ред. М.В. Веденькина. – Москва: Издательство "Перо", 2019. – С. 108-114. – EDN JNSLOP.
5. Анисимова Е.С. Особенности перевода английского инфинитива на русский язык в текстах авиационной тематики / Е.С. Анисимова, Л.В. Воробец // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 4-2. – С. 156-160. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.04-2.02. – EDN XXMCMN.
6. Калашникова О.А. Обучение иностранному языку в авиационном вузе на основе межпредметных связей // Межвузовский сборник научных трудов. – Краснодар: КВВАУЛ, 2021. – С. 89-95. – EDN ILKZKX.
7. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. 256 с.
8. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200312.042> – С.2750-2756 Vorobets L.V. Summarizing as a Means of Development of a Communicative Competence in Aviation Sphere // Proceedings of the International Scientific Conference "FarEastCon" (ISCFEC 2020): Advances in Economics, Business and Management Research, Vladivostok, 01–04 октября 2019 года. – Vladivostok: Atlantis Press, 2020. – DOI 10.2991/aebmr.k.200312.390. – EDN CUFFIL.
9. Горюнова Е.С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению // Вест-

- ник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 2 (104). – С. 60-64.
10. Коробова, О.В. Обучение изучающему чтению / О.В. Коробова. // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). – Уфа: Лето, 2012. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2576/> (дата обращения: 02.05.2022).
11. Левандровская, Н.В. Авиационный английский язык: для обучения курсантов по теме «Аэропорты и аэродромы» в рамках дисциплины «Авиационный английский язык» по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов / Н.В. Левандровская. – Краснодар: КВВАУЛ, 2019. – 167 с. – EDN NQGHRC.
12. Левандровская, Н.В. Профессионально-направленная учебная наглядность как средство обучения устной иноязычной речи в военном авиационном вузе / Н.В. Левандровская, Л.В. Воробец // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 12-2. – С. 291-297. – DOI 10.17513/snt.38991. – EDN PUDPWU.

© Воробец Лариса Викторовна (larisa-13@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА

Иванкевич Александр Николаевич

преподаватель, подполковник, Новосибирское высшее военное командное училище
dma@itam.nsc.ru

MAIN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF MILITARY UNIVERSITY TEACHERS

A. Ivankevich

Summary: Here, just the natural connections between the trends in the development of the pedagogical activity of a teacher of a modern military university and his pedagogical education, professional educational deficits are manifested. In addition, from this position, regardless of the subject, the objective conditions created by the command, the leadership of a military university, and pedagogical teams for continuous pedagogical education of a teacher of a military university can be studied.

Keywords: pedagogical activity, teacher, military university, technological approach, pedagogy, vocational education and educational systems.

Аннотация: Здесь, как раз и проявляются закономерные связи между тенденциями развития педагогической деятельности преподавателя современного военного вуза и его педагогическим образованием, профессиональными образовательными дефицитами. Кроме того, с данной позиции, безотносительно к субъекту могут исследоваться объективные условия, создаваемые командованием, руководством военным вузом, педагогическими коллективами для непрерывного педагогического образования преподавателя военного вуза.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, преподаватель, военный вуз, технологический подход, педагогика, профессионального образования и образовательных систем.

«**Р**езультатом педагогической деятельности является творение человека, который и творит образ своего времени в контексте взаимодействия с другими элементами системы общественных отношений» [1, С. 3–4]. Феномен педагогической деятельности в силу того, что она обеспечивает одну из базовых потребностей общества – в сохранении, трансляции, воспроизводстве и развитии культуры [2] изучается, очевидно, с самого зарождения научной педагогики. «Искусство искусств, - писал в «Великой Дидактике» Ян Амос Коменский, - оно распространяется на общее благо человеческого рода. Какую большую и лучшую услугу можем мы оказать государству, как, не обучив и не просветив юношество, особенно при теперешних обстоятельствах и при господствующих нравах» [3, С. 2]. Педагогическая деятельность уже получила научную характеристику как часть социокультурной реальности, как социальный процесс, как педагогическая категория и как особая профессиональная деятельность. Вместе с тем представления о ней, о ее сущности и функциях, содержании и требованиях к субъекту находятся в постоянном развитии, поскольку это развитие имеет выраженный социальный контекст и детерминировано постоянным изменением социокультурных условий.

Процессы исследования педагогической деятельности затруднены двойственной позицией любого исследователя. С одной стороны, в русле общенаучного системного подхода: «... человеческая социальная деятельность (в т.ч. педагогическая) должна рассматриваться не как атрибут отдельного человека, а как исходная

универсальная целостность, независимая от отдельного человека и значительно более широкая, чем он сам, не отдельные индивиды тогда создают и производят деятельность, а наоборот: она сама «захватывает» их и заставляет «вести» себя определенным образом» [4]. Здесь, как раз и проявляются закономерные связи между тенденциями развития педагогической деятельности преподавателя современного военного вуза и его педагогическим образованием, профессиональными образовательными дефицитами. Кроме того, с данной позиции, безотносительно к субъекту могут исследоваться объективные условия, создаваемые командованием, руководством военным вузом, педагогическими коллективами для непрерывного педагогического образования преподавателя военного вуза. С другой стороны, с позиций деятельностного подхода – деятельность есть атрибут личности, форма ее существования, условие и способ развития [5].

Педагогическая деятельность субъектна, по своей сущности и структуре она аналогична любому другому виду деятельности и в этом значении получила большинство своих определений. Субъект постоянно самоопределяется и самореализуется в развивающейся педагогической деятельности, в его активности проявляются определенные, относящиеся к предмету нашего исследования механизмы развития и наряду с историко-генетическим и структурно-функциональным возникает особый, динамический план исследования педагогической деятельности. Вторая позиция учитывается нами в дальнейшем, при определении групп условий эффек-

тивности педагогического образования преподавателя военного вуза и конкретно, условий, связанных с субъектными характеристиками преподавателя.

Таким образом, первой в исследовании поставлена задача уточнения сущности и содержания педагогической деятельности преподавателя военного вуза, определения основных тенденций ее развития в современных условиях и новых профессиональных педагогических задач, возникающих в связи с этими тенденциями. Для решения этой задачи используются методы анализа современных философских, психологических, социологических и педагогических исследований по проблеме, обобщения и систематизации теоретических положений на основе выбранных методологических подходов (общенаучного системного и педагогического личностно-ориентированного), концептуализации ряда явлений с помощью известных и общепринятых понятий, контент-анализа, модерации и работы с фокус-группами.

Принимая во внимание то, что понятие «педагогическая деятельность» достаточно часто используется в широкой трактовке (например, как «приобщение человека к достижениям мировой и отечественной культуры и всемерное развитие его творческого потенциала», когда ее субъектами признаются не только педагоги – профессионалы, но родители, группы и объединения, производственные и армейские коллективы, многие другие субъекты, осуществляющие относительно согласованное и «... целенаправленное, специально организованное педагогическое взаимодействие, целью которого является создание условий для развития обучающегося и воспитываемого» [6, С. 14], уточним объект и предмет исследования. Профессиональные педагогические дефициты преподавателей военного вуза и пути их устранения в процессе педагогического образования находятся в поле профессиональной педагогической деятельности. В словаре профессионального образования она определена как «... деятельность, осуществляемая специально подготовленными профессионалами в образовательных учреждениях для достижения результатов, предусмотренных учебной программой или рядом программ, а также иными задачами образования и его социальными целями».

Профессиональная деятельность, таким образом, выступает одним из родовых понятий для концептуализации исследуемого нами явления вместе со всеми своими атрибутами: вид трудовой деятельности, источник дохода, способ самореализации, договорные отношения, права и обязанности, квалификационные требования и компетентность субъекта, специальная профессиональная подготовка (в т.ч. специальное образование), ценности, нормы и правила социально-профессиональной группы, общественные ожидания от профессионала, культурно-исторические традиции и многое другое.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, носит преобразующий и продуктивный характер, но ее основным продуктом (и главным признаком) является закономерное, запланированное изменение личности обучающегося в условиях специально организованных образовательных процессов.

Мы приходим к выводу, что основная специфика педагогической деятельности преподавателя военного вуза, вне зависимости от того, действующий ли это офицер, офицер запаса или гражданский служащий, заключается в том, что она является частью более масштабной воинской деятельности или, в иных измерениях военной службы. С точки зрения В.И. Лубяного и Н.А. Пилюгина, которую мы поддерживаем:

- воинская деятельность является «материальной, чувственно-предметной и целесообразной деятельностью людей в области военного дела ... в форме вооруженной борьбы, боевого дежурства, боевой и морально-психологической подготовки войск, управленческой деятельности штабов и других органов военного управления, подготовки военных кадров, военно-научной деятельности и др.» [7];
- военная служба – есть вид государственной службы, заключающийся «в исполнении военными служащими специфических функций, связанных с применением или возможностью применения средств вооруженной борьбы, в целях решения государственными органами и организациями задач в области защиты Отечества (обороны и военной безопасности), закрепленных за ними в нормативном порядке».

Таким образом, анализ современной научной литературы дает возможность дополнительно охарактеризовать объект исследования – явление педагогической деятельности преподавателя современного военного вуза и концептуализировать его известные и новые проявления с помощью уже утвердившихся в педагогике понятий.

Педагогическая деятельность преподавателя военного вуза есть сложная и динамично развивающаяся система органично связанных и неделимых видов его профессиональной деятельности (образовательной, инновационной, научно-исследовательской, научно-педагогической и методической), обеспечивающая профессиональную подготовку будущего военного специалиста, его развитие, формирование компетенций и личных качеств, совершенствование практики профессионального образования и образовательных систем, развитие самого педагога, становление педагогических коллективов.

Педагогическая деятельности преподавателя воен-

ного вуза осуществляется в системе взаимоотношений и условий воинской деятельности, а для преподавателей – военнослужащих еще и в системе военной службы, реалии которых должны быть учтены при разработке вопросов организации педагогического образования преподавателей военного вуза.

Таблица 1.
Ведущие тенденции-противоречия развития педагогической деятельности в современном научном дискурсе.

Ранг	Категория анализа	Частота упоминаний	
		Абсолютная	Относительная
1	Информатизация и преемственность	406	0,00112743
2	Гуманизация и формализация	211	0,000590292
3	Технологизация и творчество	183	0,00051196
5	Глобализация и национализация	36	0,000156665

Таким образом, дальнейшее исследование проблем организации педагогического образования преподавателя современного военного вуза будет сосредоточено на трех тенденциях, вносящих новые профессиональные педагогические задачи в его деятельность. Выбор самых существенных тенденций по результатам контент-анализа подтверждается аналитическими работами Г.С. Жуковой и И.Ю. Седых [8], Ю.В. Кечкина, Е.В. Анфалова и Н.В. Уваринной [9], О.В. Поповой, Л.А. Мокрецовоной и Н.А. Швеца [10], А.Г. Терещенко [11], И.В. Ульяновой [12] и др., решающими аналогичные исследовательские задачи. В перечисленных исследованиях, во-первых, раз-

деляются тенденции развития образования и развития профессиональной педагогической деятельности (субъект, задачи, профессиональная подготовка и т.д.), во-вторых, рассматривается, преимущественно, уровень высшего образования, в-третьих, отражена российская специфика. Второе подтверждение получено в результате двухлетней работы наших коллег по военному образованию на тематической дискуссионной площадке Межвузовской научно-практической конференции «Развитие военной педагогики в XXI веке» (СПб., 2017-2018 гг.).

Сохранение преемственности – противоположная тенденция, которая многими оценивается как консерватизм и сопротивление инновациям информационной эпохи

«Трансформация высшего образования в России, характеризующаяся высокой динамикой и нелинейностью изменений, формирует рискогенную среду и увеличивает число ситуаций неопределенности», к числу которых мы относим качество педагогической деятельности преподавателя военного вуза. Главные риски сосредоточены вокруг самого субъекта, его готовности и способности к выполнению постоянно меняющихся профессиональных педагогических задач, причем проблема готовности имеет выраженные: субъективную постановку – субъектная активность и субъектная позиция преподавателя военного вуза в педагогическом образовании; объективную постановку – условия и возможности, ресурсы и обеспечение, интеграцию в повседневную реальность, образовательную среду и систему управления педагогическим образованием преподавателя современного военного вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рыхлова, Н.Н. Социальная метафункция педагогической деятельности, С. 3-4
2. Рыхлова, Н.Н. Социальная метафункция педагогической деятельности: темпоральный анализ: автореф. Дис. ... к.филолог.н.: 09.00.11 / Рыхлова Наталья Николаевна. – Саратов, 2011. – 19 с.
3. Коменский, Я.А. Великая Дидактика / Я.А. Коменский // Приложение к журналу «Наша начальная школа». – СПб, 1875. – 293 с., С. 2
4. Щедровицкий, Г.П. Исходное фундаментальное представление: деятельность — система [электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий // Московская школа конфликтологии. – URL: <https://conflictmanagement.ru/deyatelnost-sistema-ishodnoe-fundamentalnoe-predstavlenie/> (дата обращения 16.02.2022)
5. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. Никитина, Н.Н., Кислинская, Н.В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия, 2004. – 217 с., С. 14
7. Лубяной, В.И., Пилюгин, Н.А. Философия воинской деятельности и военной службы [электронный ресурс] / В.И. Лубяной, Н.А. Пилюгин // Научный форум. – URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018002907> (дата обращения 25.02.2022).
8. Жукова, Г.С., Седых, И.Ю. Современные тенденции развития российского высшего образования: монография / Г.С. Жукова, И.Ю. Седых. – М.: Изд-во ВИПО, 2020. – 249 с.
9. Кечкин, Ю.В. и др. Военно-профессиональное образование: современные тенденции: монография / Ю.В. Кечкин, Е.В. Анфалов, Н.В. Уварина. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2021. – 303 с.
10. Попова, О.В. и др. Педагогика XXI века: смена парадигм: коллективная монография: в 2 томах. Т.1 / О.В. Попова, Л.А. Мокрецова, Н.А. Швеца. – Бийск: АГГПУ им. В. М. Шукшина, 2019. – 395 с., Попова, О.В. и др. Педагогика XXI века: смена парадигм: коллективная монография: в 2 томах. Т.2 / О.В. Попова

- ва, Л.А. Мокрецова, Н.А. Швец. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020. – 358 с.
11. Терещенко, А.Г. Модернизация военно-педагогического образования в постсоветский период (1991-2019 гг.): монография / А.Г. Терещенко. – Воронеж: Научная книга, 2020. – 158 с.
12. Ульянова, И.В. Педагогика XXI века: монография / И.В. Ульянова. – М.: Московский университет МВД России Федерации им. В.Я. Кикотя, 2017. – 295 с.

© Иванкевич Александр Николаевич (dma@itam.nsc.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Новосибирское высшее военное командное училище

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ И ЭЛЕМЕНТОВ АВА-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА¹

OPPORTUNITIES FOR USING ALTERNATIVE MEANS OF COMMUNICATION AND ELEMENTS OF ABA THERAPY IN WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

**S. Inevatkina
Ya. Ivanova
O. Terletskaia**

Summary: The article provides reflections on the possibility of using alternative means of communication and elements of ABA therapy in combination with traditional approaches of psychology and defectology in working with preschoolers with autism spectrum disorders. The results of the diagnostic examination are presented. The directions of the formative experiment are outlined.

Keywords: preschool age, children with autism spectrum disorders, alternative means of communication, ABA therapy.

Иневаткина Светлана Евгеньевна

*К.псх.н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)
svetlaj23@mail.ru*

Иванова Яна Евгеньевна

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

Терлецкая Ольга Васильевна

старший преподаватель, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

Аннотация: В статье приводятся размышления о возможности использования в работе с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра альтернативных средств коммуникации и элементов АВА-терапии в сочетании с традиционными подходами психологии и дефектологии. Приводятся результаты диагностического обследования. Намечаются направления формирующего эксперимента.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дети с расстройствами аутистического спектра, альтернативные средства коммуникации, АВА-терапия.

В последние годы продолжает возрастать интерес к вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Данная тенденция связана с произошедшими изменениями в организации процесса обучения и воспитания детей указанной категории. Изменения, в первую очередь, связаны с тем, что система специального обучения была трансформирована в систему инклюзивного образования. В новом формате обязательным является создание специальных условий для устранения дефицитов развития детей с ограниченными возможностями здоровья и приближение уровня их развития к нормативному, в тех случаях когда это возможно. В этой связи продолжается поиск эффективных средств коррекции и обходных путей в процессе обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В формате данной работы особый интерес представляют дошкольники с расстройствами аутистического спектра. С одной стороны, дошкольный возраст является сензитивным для коррекции познавательного и эмоционального развития, с другой стороны имеющиеся особенности развития значительно осложняют процесс коррекции, что делает необходимым поиск дополнительных эффективных средств.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это нарушение, в контексте которого наблюдается многокомпонентный комплекс дефицитов развития, проявляющийся искажениями психических процессов. В то время как у нормативно развивающихся детей дошкольного возраста возрастает потребность в социальном взаимодействии, во взаимодействии со сверстниками, в ком-

¹ Статья публикуется в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» (2022 г.). Тема «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья».

муникации, у детей данного возраста с расстройствами аутистического спектра наблюдается избегание непосредственных контактов, взаимодействия с окружающими, часто отсутствует коммуникация. Дошкольники с расстройствами аутистического спектра демонстрируют замкнутость, тревожность, стереотипии в поведении, что является следствием искажения сенсорных реакций и спецификой восприятия [1; 2; 3; 5].

Процесс коррекции кратно осложняется в ситуации, когда у ребенка указанной категории встречаются значительны нарушения речевого и познавательного развития, а также отмечаются грубые эмоционально-волевые нарушения. Ситуация поиска обходных путей в работе с дошкольниками РАС делает необходимым обращение к продолжающейся дискуссии в научных кругах о возможности использования АВА-терапии и альтернативных средств коммуникации в ходе коррекции. Анализ теоретических источников позволяет сделать вывод, что при наличии значительных нарушений познавательного развития и грубых эмоционально-волевых искажений, в качестве альтернативных средств возможно использовать элементы указанных выше подходов. Также отечественные исследователи допускают использование в качестве дополнительных приемов альтернативные и поддерживающие средства коммуникации, в ситуации полного отсутствия речи или при наличии грубых ее нарушений.

И.В. Леонова, М.С. Рейс и др. в своих работах описывают целесообразность использования альтернативных и поддерживающих средств коммуникации. Так, И.В. Леонова по результатам исследования делает выводы о том, что у ребенка с РАС увеличивается инициатива и активность в двусторонней коммуникации: с одной стороны, улучшается понимание происходящего вокруг, с другой стороны, появляются возможности сообщать о своих потребностях. Снижается напряжение и тревожность, что является следствием внедрения символической системы и упрощения системы взаимодействия с окружающими. Автор отмечает, что у детей с РАС появляются возможности регулировать свое поведение, учиться ждать, добиваться желаемого, не проявляя агрессию [5; 8].

Ряд авторов (Л.В. Слепцова, Е.С. Тимченко, Р. Шрамм) отмечают эффективность приемов АВА-терапии. Так, указанные приемы позволяют сформировать и отработать определенные навыки, например, имитировать основные движения, действия с предметами, мелкие и точные движения, выполнять единичные команды [10; 12]. Элементы АВА-терапии необходимо применять с учетом ведущего вида деятельности дошкольников – игры. Считаю важным подчеркнуть мнение отечественных исследователей (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.М. Либлинг, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин) о том, что именно в игре формируются важнейшие психические новообразования личности, познавательного, речевого развития,

происходят конструктивные изменения в эмоционально-поведенческой сфере [6, с. 7].

В формате данной работы представим попытку использования элементов АВА-терапии и альтернативных средств коммуникации в работе с дошкольниками, имеющими расстройства аутистического спектра в сочетании с традиционными приемами. В исследовании приняли участие дети с выраженными нарушениями познавательного, речевого и эмоционального развития. Статус испытуемых был выяснен в ходе первого этапа опытно-экспериментальной работы, которая подразумевала комплексную диагностику. Диагностика предполагала использование как традиционных методов исследования (анкетирование, экспериментирование, наблюдение), так и программу оценки вех развития АВА-терапии. В первую очередь, был осуществлен сбор анамнестических данных. Далее проведено наблюдение за поведением дошкольников в естественных для них условиях. Наблюдение за детьми было организовано по параметрам психолого-педагогического наблюдения, которые разработаны и описаны в работах И.И. Мамайчук и А.В. Хаустова. В ходе наблюдения особое внимание уделялось особенностям установления контакта испытуемых с окружающими, оценивалась активность их деятельности, а также характер проявления эмоций [7; 11].

Следующим шагом была реализована диагностическая процедура, направленная на исследование уровня сформированности познавательных процессов дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Была проведена оценка уровня сформированности операций мышления, кратковременной памяти, свойств внимания. Для реализации поставленной цели использовались диагностические задания: «Четвертый лишний», «Заборчик», «Сюжетные картинки», «Запомни 5 картинок», «Что пропало?».

Далее проведено изучение сформированности следующих навыков: навыка выражения просьбы (манд – реакция); навыка наименования объектов, действий и событий (такт – реакция); навыка следования инструкциям и выполнения действий в соответствии с просьбами других людей (поведение слушателя); навыков визуального восприятия и сопоставления с образцом; игровых навыков; навыков социального поведения и социальной игры; навыка копирования движения других (моторная имитация); навыка повторения услышанного (эхо – реакция); навыка вокальной игры и лепета (спонтанное вокальное поведение); навыка понимания сложных, абстрактных слов, фраз и предложений, произносимых другими людьми (различение по функциям, характеристикам и категориям); навыков отвечать на вопросы и поддерживать разговор (интравербальные навыки); навыков следования правилам в группе и лингвистическая структура (характер вербальных высказываний и их

соответствие ключевым этапам речевого развития); навыков имитации и в дополнении были протестированы такие академические навыки, как чтение, письмо, математика. Для исследования уровня сформированности указанных выше навыков использовалась программа оценки вех развития АВА-терапии (VB-MAPP тестирование Марка Сандберга). Заключительный этап диагностики предполагал оценку преград для обучения, в рамках которого необходимо определить нежелательное поведение дошкольников с расстройствами аутистического спектра, которое может препятствовать их обучению и освоению языка.

Полученные результаты диагностики позволяют говорить о крайне низком уровне сформированности познавательного и речевого развития у испытуемых. Большая часть дошкольников с РАС не справились с заданием самостоятельно, ответ ограничивался названием отдельных картинок или деталей, с помощью наводящих вопросов экспериментатора; причинно-следственная связь испытуемыми не устанавливается, помощь не используется; связная речь крайне ограничена, присутствуют аграмматизмы и фразы-штампы. У части детей речь полностью отсутствует, также отсутствует понимание инструкции, демонстрируют отказ от выполнения заданий, помощь экспериментатора не принимают. В поведении практически все испытуемые демонстрировали грубые эмоционально-волевые нарушения, проявляющиеся в протестных реакциях, агрессивном поведении.

Результаты использования VB-MAPP тестирования Марка Сандберга позволяют сделать вывод о низком уровне сформированности навыка обращения с просьбой; навыка обращения о получении желаемых пред-

метов в различных условиях; навыка спонтанного обращения с просьбой; навыка идентификации объектов, действий, событий; навыка следования инструкциям или действиям других; навыка повторения услышанного; навыка копирования чьих-либо моторных движений; навыка визуального восприятия и сопоставления с образцом; навыка спонтанного вокального поведения; навыка имитации. Обнаружено отсутствие игровых навыков и навыков социального поведения; навыка понимания сложных, абстрактных слов, фраз и предложений, произносимых другими людьми; навыка отвечать на вопросы и поддерживать разговор; навыка следования правилам в группе; навыка вербальных высказываний; академических навыков. Последним шагом диагностики была проведена оценка преград для обучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра. У всех испытуемых фиксировались формы нежелательного поведения (агрессия, деструктивные формы поведения, стереотипии), которые будут создавать дополнительные сложности и препятствовать их обучению и освоению языка.

Опираясь на полученные результаты, была спланирована логика коррекционного процесса. Указанный процесс включает особенности работы традиционного направления, а также специфику использования альтернативных средств коммуникации и элементов АВА-терапии. По результатам диагностического обследования для каждого испытуемого будет спроектирована индивидуальная программа с учетом их дефицитов развития. Для проектирования программ предложен конструктор, включающий подробный методический и дидактический материал, составленный с учетом как традиционных подходов, так и с учетом АВА-терапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабий, Т.В. Диагностические методики психолого-педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра / Т.В. Бабий, Е.В. Золоткова. – Текст: непосредственный // Психология и педагогика XXI века : актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей II Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Орехово-Зуево. – 2021. – С. 21–26.
2. Васягина, Н.Н. Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образования / Н.Н. Васягина, Е.Н. Григорян, Е.А. Казаева. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 2 (30). – С. 92–101.
3. Золоткова, Е.В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Золоткова, С.Е. Иневаткина. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 31–34.
4. Иневаткина, С.Е. К вопросу организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра / С.Е. Иневаткина, Н.В. Лазарева. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 104–107.
5. Леонова, И.В. Влияние применения средств альтернативной и дополнительной коммуникации на формирование функциональной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / И.В. Леонова. – Текст : электронный // Альманах № 37 «Новые исследования в приоритетных направлениях развития дефектологии». – URL: [https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-37/the-effect-of-the-application-of-alternative-and-supplementary-communication-\(adc\)-on-the-formation-of-functional-communication-in-children-with-asd-\(autism-spectrum-disorders\)](https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-37/the-effect-of-the-application-of-alternative-and-supplementary-communication-(adc)-on-the-formation-of-functional-communication-in-children-with-asd-(autism-spectrum-disorders)).
6. Либлинг, М.М. Десять аргументов против АВА-терапии / М.М. Либлинг. – Текст: непосредственный // Дефектология. – 2015. – № 2. – С. 3–13.
7. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учебное пособие для вузов / И.И. Мамайчук. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 318 с. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/494641>.
8. Рейс, М.С. Средства альтернативной коммуникации в работе с детьми с расстройством аутистического спектра / М.С. Рейс. – Текст: непосредственный // Интернаука. – 2021. – № 47-2 (223). – С. 30–33.

9. Рябова, Н.В. Моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Н.В. Рябова, Е.В. Барцаева. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10 – № 4 (40). – С. 88–95.
10. Тимченко, Е.С. Применение методов прикладного анализа поведения в работе логопеда с аутичными детьми / Е.С. Тимченко Л.В. Слепцова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 279–282.
11. Хаустов, А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – № 2 (51). – С. 3–12.
12. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА / Р. Шрамм. – Москва: Рама Пабблишинг, 2013. – 208 с. – Текст: непосредственный.

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Иванова Яна Евгеньевна, Терлецкая Ольга Васильевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ¹

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

**S. Inevatkina
Ya. Ivanova
O. Terletsкая
A. Vinogradova**

Summary: The article discusses the relevance of research aimed at determining the characteristics of the development of children with disabilities. The relationship of personal characteristics and effectiveness in the development of program material is noted. The authors present the results of a study of some personality traits in preschoolers with disabilities. Possible directions of corrective activity are indicated.

Keywords: preschool age, children with disabilities, self-esteem, anxiety, aggressiveness.

Иневаткина Светлана Евгеньевна

*К.псх.н., доцент, Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)
svetlaj23@mail.ru*

Иванова Яна Евгеньевна

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

Терлецкая Ольга Васильевна

старший преподаватель, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

Виноградова Анастасия Александровна

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

Аннотация: В статье рассматривается актуальность исследований, направленных на определение особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Авторы приводят результаты исследования некоторых личностных особенностей у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Отмечается взаимосвязь личностных особенностей и результативность в освоении программного материала. Указываются возможные направления коррекционной деятельности.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья, самооценка, тревожность, агрессивность.

Вопросы обучения, воспитания и в целом социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) продолжают занимать значимые позиции в научных исследованиях. Кроме того, расширяется и обогащается практический опыт специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение указанной категории. Данные науки и практики позволяют говорить о взаимосвязи личностных особенностей и качества освоения программного материала детьми с ограниченными возможностями здоровья. В формате данной работы интерес представляют дошкольники с ОВЗ. Нами были исследованы особенности самооценки, а также изучен уровень тревожности и агрессивности у детей указанной категории. Полученные данные были соотнесены с качеством освоения программного материала.

Представим полученные результаты. В эксперименте

приняли участие 24 дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, в возрасте от 6 до 8 лет. Из них 12 испытуемых вошли в экспериментальную группу, а 12 выступили в качестве контрольной группы. В опытно-экспериментальной работе использовались следующие методики: «Наблюдение»; «Лесенка»; «Паровозик»; «Узнай себя».

В первую очередь были проанализированы данные, касающиеся уровня самооценки и особенностей самовосприятия. Результаты методики «Наблюдение» позволяют говорить о том, что среди дошкольников с ограниченными возможностями здоровья завышенную самооценку продемонстрировали 33,3 % испытуемых в экспериментальной группе и 25 % испытуемых в контрольной группе; адекватную самооценку обнаружили у 8,4 % дошкольников экспериментальной группы и у 8,4 % дошкольников контрольной группы; низкую само-

¹ Статья публикуется в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» (2022 г.). Тема «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья».

оценку демонстрировали 58,3 % испытуемых экспериментальной группы и у 66,6 % испытуемых контрольной группы.

Итак, у большей части дошкольников с ограниченными возможностями здоровья наблюдается низкая самооценка. Поведение характеризуется отсутствием инициативы, действуют, как правило, неуверенно, смущаются при похвале со стороны взрослого. Кроме того, испытуемые с низкой самооценкой демонстрировали чувство вины. Часть детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья демонстрировали завышенную самооценку. Так, при участии в оценивании своих работ активно выбирали смайлики, которые характеризовали наилучшую отметку, не взирая на адекватность выполнения работы, радовались похвале и игнорировали любую критику в свой адрес. Они считали, что всегда выполняют задание правильно. Указанные проявления соответствуют дошкольному возрасту. Так, у детей с нормативным развитием завышенная самооценка является в дошкольном возрасте часто встречающимся проявлением.

Далее рассмотрим анализ данных по методике «Лесенка». Результаты данной методики полностью соответствуют данным методики «Наблюдение»: завышенная самооценка наблюдалась у 33,3 % испытуемых в экспериментальной группе и у 25 % испытуемых в контрольной группе; адекватная самооценка – у 8,4 % дошкольников экспериментальной группы и у 8,4 % дошкольников контрольной группы; низкая самооценка – у 58,3 % испытуемых экспериментальной группы и у 66,6 % испытуемых контрольной группы.

Испытуемые с завышенной самооценкой указывали для себя в качестве желаемой, самую высокую ступеньку лесенки, в беседе отмечали только свои положительные качества. Они отмечали, что всегда делают все правильно и не зависят от чужого мнения. Дошкольники с низким уровнем самооценки при выборе ступеньки оказывались на самых нижних. В беседе проявляли неуверенность, сомневались в каждом ответе, чаще присваивали отрицательные качества, практически не упоминали о своих положительных качествах.

Таким образом, у большинства дошкольников с ограниченными возможностями здоровья была обнаружена заниженная самооценка. Для указанных дошкольников необходима дополнительная работа психолога по ее повышению. Анализ усвоения программного материала позволяет сделать вывод о наличии трудностей у данной категории испытуемых, которые возникают из-за неуверенности, снижении мотивации, отказе от выполнения незнакомых заданий. Часть дошкольников, которые продемонстрировали завышенную самооценку, в усвоении программного материала более успешны: от вы-

полнения заданий не отказываются, действуют крайне уверенно, но допуская ошибку невнимательно относятся к разъяснениям взрослого, снижая тем самым уровень обученности. Наиболее высокие результаты в освоении программного материала наблюдаются у дошкольников с адекватной самооценкой, которых среди испытуемых крайне мало.

Далее рассмотрим данные методики «Паровозик». Результаты большинства дошкольников с ОВЗ показали высокий уровень тревожности (58,3 % – испытуемых экспериментальной группы и у 66,6 % – испытуемых контрольной группы). Важно отметить, что высокий уровень тревожности продемонстрировали дошкольники с низким уровнем самооценки. При выборе паровозика они акцентировали свое внимание на темных цветах (черный, коричневый, серый), объясняя это тем, что мрачные цвета им нравятся больше всех остальных. Указанные испытуемые в процессе прохождения методики нервничали, были напряжены. Часть дошкольников продемонстрировала средний уровень тревожности (33,3 % – испытуемых экспериментальной группы и 25 % – контрольной группы). Дети выбирали яркие и темные цвета: например, красный, черный, серый. Указанные дошкольники проявляли параллельно со средним уровнем тревожности повышенный уровень агрессивности. Особенно это проявлялось в ситуации возникновения трудностей они становились напряженными, скованными, агрессивными. У незначительной части испытуемых (8,4 % дошкольников экспериментальной группы и 8,4 % дошкольников контрольной группы) не по результатам проведения методики, не по результатам наблюдения, тревожность и агрессивность не обнаружены.

Далее были проанализированы данные методики «Узнай себя». Полученные результаты подтвердили уже имеющиеся по другим методикам. Высокий уровень агрессивности продемонстрировали дошкольники с ОВЗ, у которых обнаружена завышенная самооценка и средний уровень тревожности (33,3 % – испытуемых экспериментальной группы и 25 % – контрольной группы); средний уровень агрессивности проявили дошкольники с низким уровнем самооценки (58,3 % – испытуемых экспериментальной группы и у 66,6 % – испытуемых контрольной группы); низкий уровень агрессивности продемонстрировали дошкольники с ОВЗ, которые показали адекватную самооценку и низкий уровень тревожности.

Таким образом, полученные результаты позволили разделить всех испытуемых на три группы. В первую группу вошло большинство дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, у которых наблюдается заниженная самооценка, которая коррелирует с высоким уровнем тревожности и имеющимися трудностями в освоении программного материала. Вторая группа

включила в себя дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, у которых наблюдается завышенная самооценка, средний уровень тревожности, высокий уровень агрессивности, трудности в освоении программного материала связаны с непринятием критики. Третья группа состоит из дошкольников с ограниченными возможностями здоровья с адекватной самооценкой, низким уровнем тревожности, агрессивности и

отсутствием проблем в освоении программного материала. Указанные данные свидетельствуют о необходимости дополнительной работы психолога с дошкольниками первой и второй групп. Так, работа с первой группой будет направлена на повышение самооценки и снижение тревожности. Дошкольники второй группы нуждаются в урегулировании самооценки, снижении уровня агрессивности и тревожности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барцаева, Е.В. Сущность личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников / Е.В. Барцаева. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=42318491>. – 2018. – Вып. 59 – Ч. 3. – С. 67–69.
2. Барцаева, Е.В. Условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10 – № 3 (10). – С. 11–16.
3. Золоткова, Е.В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Золоткова, С.Е. Иневаткина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 31–34.
4. Иневаткина, С.Е. Исследование особенностей познавательного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / С.Е. Иневаткина, М.И. Коверова. – Текст: непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 11. – С. 62–65.
5. Иневаткина, С.Е. Исследование особенностей развития дошкольников с нарушениями речи / С.Е. Иневаткина, Т.А. Шляпкина. – Текст: непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 12. – С. 57–60.
6. Иневаткина, С.Е. Комплексное сопровождение дошкольников с нарушениями речи / С.Е. Иневаткина, Т.А. Гаврилова. – Текст: непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 10–2. – С. 53–55.
7. Рябова, Н.В. Моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Н.В. Рябова, Е.В. Барцаева. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10 – № 4 (40). – С. 88–95.

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Иванова Яна Евгеньевна,
Терлецкая Ольга Васильевна, Виноградова Анастасия Александровна.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ¹

DEVELOPMENT OF SPATIAL ORIENTATION SKILLS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RELATED BY MEANS OF INTERACTIVE EDUCATIONAL RESOURCES

**N. Minaeva
U. Kazakova**

Summary: The article is devoted to the problem of improving correctional and developmental work with students with mental retardation of primary school age. The authors considered the possibilities of using interactive didactic aids as a means to increase the effectiveness of the development of spatial orientation skills in children of this category. The article presents the results of an experimental study aimed at developing and testing a complex of interactive educational resources (simulator, laptop) in the process of correcting the skills of orientation in space in younger students with mental retardation.

Keywords: spatial orientation, correctional work, interactive educational resources, interactive simulator, laptop, younger schoolchildren with mental retardation.

Минаева Наталья Геннадьевна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»

(г. Саранск)

natmi27@yandex.ru

Казакова Юлия Викторовна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

yulechka.kazakova.2000@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме совершенствования коррекционно-развивающей работы с обучающимися с умственной отсталостью младшего школьного возраста. Авторами рассмотрены возможности применения интерактивных дидактических пособий как средства, позволяющего повысить эффективность развития навыков пространственной ориентировки детей указанной категории. В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на разработку и апробацию комплекса интерактивных образовательных ресурсов (тренажера, лэпбука) в процессе коррекции навыков ориентировки в пространстве у младших школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: пространственная ориентировка, коррекционная работа, интерактивные образовательные ресурсы, интерактивный тренажер, лэпбук, младшие школьники с умственной отсталостью.

Проблема развития навыков пространственной ориентировки широко рассмотрена в работах Б.Г. Ананьева, А.Г. Литвака, А.А. Люблинской, Т.А. Мусейбовой, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Ф.Н. Шемякина и других исследователей, поскольку данные навыки являются базовыми для осуществления многих видов деятельности.

Сущность пространственной ориентировки заключается в навыке человека устанавливать собственное положение в пространстве относительно других объектов внешней среды. Т.А. Мусейбова, характеризуя процесс пространственной ориентировки, оперирует такими категориями, как определение направления движения,

обозначение собственного местоположения и положения предметов относительно себя, оценивание расстояния до предметов [5].

При работе в ограниченном (малом) пространстве необходимо использовать комплекс представлений и навыков: представления о схеме собственного тела, знание его частей, навыки различения положений тела, его поз; представления о микроплоскости, навыки определения пространственных направлений микроплоскости, а также положения предметов относительно неё (с помощью предлогов и наречий с пространственным значением *над, под, в, на, около* и др.); представления о взаиморасположении внешних предметов относитель-

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» по теме «Научно-методические аспекты коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья средствами интерактивных образовательных ресурсов»

но собственного тела, навыки определения пространственных отношений между объектами и пр. [4]. Более сложный комплекс навыков необходим для ориентировки в большом пространстве. Здесь следует учитывать не только ближайшее окружение и ориентироваться в нем с опорой на представления о схеме собственного тела, но и различать направления движения, расстояния до объектов. По мнению Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, формирование пространственных представлений проходит несколько этапов: 1 этап – представления о ближайшем пространстве; 2 этап – представления об отношениях тела с внешними объектами и предметами; 3 этап – вербализация пространственных представлений; 4 этап – развитие языка и пространственных понятий в нем [7].

Обобщая данные исследований, можно сделать вывод о сложности и поэтапности процесса формирования навыков пространственной ориентировки, необходимости педагогического руководства данным процессом. Особое значение данный вывод приобретает в отношении детей с умственной отсталостью. В силу органического поражения головного мозга процессы анализа и синтеза пространственных характеристик у них существенно нарушены, что не может не сказаться на качестве сформированности у них навыков ориентировки в пространстве. Указания на данную проблему можно обнаружить в работах отечественных олигофренопедагогов М.Г. Аббасова, О.П. Гаврилушкиной, И.А. Грошенкова, Г.М. Дульнева, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и др. Исследователи отмечают, что бедность опыта практической ориентировки и слабость анализа и синтеза пространства, недостатки речевого развития, ограничение способности к абстрагированию и обобщению пространственных признаков и предметных отношений существенно усложняет процесс овладения пространством детьми данной категории.

Так, в исследовании Т.Ю. Азатян было отмечено, что дети с интеллектуальными нарушениями имеют достаточно низкий уровень развития навыков практической ориентировки в пространстве. Учащиеся испытывают затруднения в определении взаимоотношения предметов в пространстве и в навыках элементарного ориентирования: различать правую (левую) руку (ногу) и правую (слева) части тела у себя, у стоящего напротив, находить объекты в пространстве по вертикальной, горизонтальной оси, по левому и правому направлениям. Было отмечено, что умственно отсталые учащиеся испытывают трудности в ориентировке в двухмерной и трехмерной плоскости [1].

Таким образом, очевидна необходимость специально организованной коррекционной работы, направленной на развитие навыков ориентировки в пространстве у умственно отсталых детей. К настоящему моменту существуют методические подходы к организации данной

работы, однако остается актуальной проблема поиска эффективных средств для ее реализации.

На современном этапе развития образовательной практики большое значение приобретают интерактивные образовательные ресурсы, которые направлены на активизацию познавательной деятельности обучающихся и обладают большим количеством дидактических достоинств. Английское слово «interact», от которого образовалось понятие «интерактив», имеет двойной смежный перевод, в котором «inter» переводится как «взаимный», а «act» – функционировать. В связи с чем можно интерпретировать термин «интерактив» как взаимное функционирование каких-либо систем друг с другом [6].

Внедрение интерактивных образовательных ресурсов в образовательный процесс нацелено на развитие интеллектуальной и творческой активности учащихся путем вовлечения их в изучение окружающей действительности. При этом оно сопровождается наглядной иллюстративной базой, способствующей повышению эффективности освоения материала, а также насыщается упражнениями для развития у обучающихся навыков самообразования. В последние годы активизируется использование в ходе обучения интерактивных тренажеров и лэпбуков. Интерактивный тренажер представляет собой современное и оригинальное средство, позволяющее объединить функции закрепления, контроля, оценки знаний обучающихся [8]. Дети не только выполняют систему упражнений, но и получают обратную связь в виде контроля и оценки полученного результата. Лэпбук – комплексное учебное пособие, использование которого способствует развитию творческого потенциала и расширению кругозора в рамках заданной темы. Результатом внедрения лэпбуков становится актуализация представлений обучающегося в конкретной тематической области и развитие сопутствующих умений [3].

Интерактивные тренажеры и лэпбуки широко применяются в образовательной практике, в том числе, в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В исследованиях представлен обширный материал, демонстрирующий возможности развития речи, познавательных функций детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, умственной отсталостью, задержкой психического развития [2]. Целью нашего исследования стало изучение возможности и эффективности применения интерактивных образовательных ресурсов в коррекционной работе по развитию навыков пространственной ориентировки младших школьников с умственной отсталостью.

На первом этапе исследования был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня развития навыков пространственной ориен-

тировки у младших школьников с умственной отсталостью. Констатирующий эксперимент проводился на базе ГБОУ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ОВЗ» г. о. Саранск. В нем принимали участие 12 детей в возрасте 8–9 лет (1–2 класс), имеющих заключение ПМПК о наличии у них умственной отсталости. В основу обследования навыков пространственной ориентировки была положена методика Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [7], которая включала 3 серии заданий. Первая серия заданий была направлена на изучение особенностей навыков ориентировки ребенка в пространстве собственного лица и тела. В ходе второй серии выявлялись особенности представлений о взаиморасположении объектов в пространстве в соответствии с основными осями: по вертикальной оси, по горизонтальной оси, по левому и правому направлениям. Третья серия заданий была направлена на изучение уровня вербализации пространственных представлений. Обобщив на результаты эксперимента, мы выделили три группы детей, характеризующихся различными уровнями развития навыков пространственной ориентировки.

Высокий уровень: младшие школьники характеризуются сформированностью навыков ориентировки в пространстве. Они достаточно хорошо ориентируются в схеме собственного тела; владеют представлениями о расположении в пространстве объектов (взаимоотношении объектов и тела, внешних объектов между собой), навыками расположения и перемещения объектов в пространстве относительно друг друга с учетом указанных пространственных характеристик, обозначенных предлогами и наречиями с пространственным значением («на», «над», «под», «в», «за», «перед», «слева», «справа», «между», «выше», «ниже», «левее» и др.). Дети понимают значения пространственных понятий, способны безошибочно и самостоятельно употреблять предлоги и составлять пространственные речевые конструкции. Эта группа детей самостоятельно справилась со всеми заданиями, им практически не требовалась помощь со стороны экспериментатора. Данный уровень развития навыков пространственной ориентировки был выявлен у 1 младшего школьника, что составило 8,3 % от общего числа испытуемых.

Средний уровень: у испытуемых прослеживаются затруднения при выполнении большей части заданий: на ориентировку в собственном теле и лице, на пространственное взаиморасположение объектов, трудности в самостоятельном употреблении пространственных понятий. Данные испытуемые дифференцируют базовые пространственные понятия: «над» и «под»; «выше» и «ниже»; «справа» и «слева», но не владеют более обширной пространственной терминологией. Затрудняются самостоятельно исправлять свои ошибки, но справляются с заданиями с помощью экспериментатора. Им требуется оказание стимулирующей и организующей помощи,

использование дополнительной опорной наглядности в качестве подсказок. Данный уровень развития навыков пространственной ориентировки был выявлен у 4 младших школьников, что составило 33,3 % от общего числа испытуемых.

Низкий уровень: у испытуемых наблюдаются значительные затруднения в ориентировке в схеме собственного лица и тела, в пространственном взаиморасположении объектов, в понимании пространственных понятий; возможности понимания и употребления предлогов и наречий с пространственным значением, и самостоятельного составления пространственных речевых конструкций у них существенно снижены. Дети не знают элементарных предлогов и наречий с пространственным значением, не дифференцируют базовые пространственные понятия. Помощь экспериментатора не принимают. Данный уровень развития навыков пространственной ориентировки был выявлен у 7 младших школьников, что составило 58,3 % от общего числа испытуемых.

Полученные данные свидетельствовали о необходимости организации коррекционно-развивающей работы по развитию навыков пространственной ориентировки младших школьников с умственной отсталостью. Для реализации поставленной цели нами был разработан и апробирован комплекс интерактивных образовательных ресурсов, направленных на развитие навыков ориентировки в пространстве. В комплекс интерактивных дидактических пособий вошли: 1) интерактивный тренажер «Смешарики», позволяющий осуществлять работу по развитию навыков ориентировки в пространстве собственного лица и тела, во взаимоотношениях внешних объектов с точкой отсчета «от себя» и по направлениям пространства, по развитию навыков вербализации пространственных представлений; 2) лэпбук «В мире пространства», направленный на развитие навыков ориентировки в двухмерной и трехмерной плоскостях.

Интерактивный тренажер был создан нами в формате интерактивной мультимедийной игры с помощью программы Microsoft Office PowerPoint и включал 3 раздела, направленных на развитие навыков пространственной ориентировки: 1. Ориентировка в пространстве собственного лица и тела. 2. Ориентировка во взаимоотношениях объектов в пространстве. 3. Вербализация пространственных представлений.

Интерактивный тренажер был построен по типу прохождения игры, по которой ребенка ведут главные герои мультипликационного проекта «Смешарики». В каждом разделе главный герой (персонаж мультипликационного фильма, например, Ежик) давал ребенку инструкции, осуществлял оценку его деятельности и мотивировал его к дальнейшей работе. Каждый раздел тренажера

содержал 3 занятия; в каждом занятии было представлено по 3–4 задания на ориентировку в пространстве с учетом направленности каждого раздела. Задания располагались по принципу их усложнения от первого к последующему. Переход к следующему заданию осуществлялся с помощью гиперссылок, имеющих в нижней части каждого слайда. Переход к меню также осуществлялся с помощью гиперссылок, которые находились на каждом слайде в левом верхнем углу. При выполнении заданий тренажера было необходимо правильно выбрать верный вариант ответа путем нажатия на него левой кнопки мыши. При выборе верного варианта ответа объект нажатия пульсировал, проигрывалась «мелодия выигрыша». При неправильном ответе объект качался, проигрывалась «мелодия проигрыша». Интерактивный тренажер также содержал подсказки, существовала возможность повторного выполнения задания, повторения однотипной группы заданий. Логичный переход от одного блока тренажера к другому обуславливалось наличием привлекательной сюжетной линии, которая в свою очередь позволяла создать целостную картину целого цикла занятий.

Задания являлись основным содержанием тренажера. Они представляли собой определенные предметные ситуации на экране, предполагающие различные варианты работы:

- выбор нужного объекта по указанной пространственной характеристике (в основном, касающейся его расположения относительно изображенных объектов; задания данного типа имели различный уровень сложности: в ряде заданий для поиска объекта использовалась однокомпонентная характеристика типа: «находится слева от ...», в других заданиях – многокомпонентная: «слева от этой игрушки мячик, справа от нее машинка, под игрушкой – самолет»);
- перемещение указанного объекта с учетом указанной пространственной характеристики относительно других объектов («перед вазой», «на столе», «за березой» и т.п.);
- выбор нужного варианта изображения объектов с учетом указанной пространственной характеристики, описывающей взаиморасположение объектов («зеленый квадрат между красным кругом и голубым треугольником» и т.п.).

Приведем примеры заданий тренажера в рамках раздела «Ориентировка во взаимоотношениях объектов в пространстве».

Задание «Расположи предметы». Цель: закрепление знаний пространственного значения предлогов «в», «на», «над», «за», «перед», «под», развитие навыков ориентировки во взаиморасположении объектов в пространстве. Ход работы: на экране монитора изображены

стол, коробка, футбольный мяч, портфель, кошка, собака, картинка. Ребенку необходимо по инструкции правильно расположить предметы, перемещая их по экрану. Инструкция: «Поставь вазу с цветами на стол. Повесь картину над столом. Посади собаку в коробку. Положи мяч перед коробкой. Спрячь кошку за коробкой и др.».

Задание «Найди картинку». Цель: закрепление знаний пространственного значения предлогов «в», «на», «над», «за», «перед», «под», развитие навыков ориентировки во взаиморасположении объектов в пространстве. Ход работы: на экране монитора изображены три картинки (на первой – на столе стоит ваза, на второй – ваза стоит около стола, на третьей – ваза стоит за столом); на экране написано предложение: «Ваза стоит на столе». Ребенку необходимо найти подходящую к предложению картинку, нажав на нее мышью. Инструкция: «Найди подходящую картинку».

Основной формой проведения коррекционной работы выступили индивидуальные занятия. Длительность занятий составляла 30–35 минут. Согласно нормам СанПиНа, использование компьютера на коррекционно-развивающих занятиях с младшими школьниками не должно превышать 15 минут. Учитывая это, мы заменяли в традиционных занятиях один из этапов: 1) сюрпризный момент: герои тренажера и его сюжетные линии формировали мотивацию к выполнению заданий, использовались в разнообразных вариациях подсказок; 2) этап отработки и закрепления нового материала: широко применялись задания, составляющие основное содержание тренажера, представленные мультипликационными героями интерактивных тренажеров; 3) рефлексия: на данном этапе применялись слайды с вопросительными и оценивающими репликами героев интерактивных тренажеров. Такой подход позволил не нарушать требования СанПиНа, и в свою очередь повышал мотивацию к занятиям у младших школьников. Кроме того, разнообразил коррекционные занятия, связав их цикл единой сюжетной линией. Тренажер также мог быть использован при выполнении ребенком домашних заданий, данных педагогом.

В качестве другого интерактивного средства мы выбрали лэпбук, в процессе работы, с которым младшие школьники выполняют специально разработанные задания на закрепление и повторение ранее изученного материала. Разработанный нами лэпбук «В мире пространства» включал 3 раздела: 1) Ориентировка в двухмерном пространстве, т.е. на листе бумаги. 2) Ориентировка в движении. 3) Ориентировка в трехмерном пространстве. В каждый раздел было включено по 2–3 задания по принципу «от простого к сложному». Построение заданий в лэпбук основано на комплексно-тематическом, личностно-ориентированном и деятельностном подходах. Лэпбук применялся на различных этапах коррекции

онно-развивающего занятия, однако большая часть работы осуществлялась на этапе отработки и закрепления нового материала.

Нами были разработаны различные виды заданий с использованием лэпбука, для выполнения которых на страницах лэпбука были созданы предметно-пространственные ситуации различной степени сложности (картинные, схематические и т.п.) и размещен разнообразный дидактический материал, необходимый для выполнения заданий. Приведем примеры данных заданий.

Раздел «Ориентировка в двухмерном пространстве».

Задание «Геометрический диктант». Цель: закрепление умения ориентироваться в двухмерном пространстве (на листе бумаги) с помощью геометрических фигур. Инструкция: 1. «Разложи и назови все геометрические фигуры на лист бумаги перед тобой. Теперь разложи все фигуры на листе бумаги, так как я скажу. Слушай внимательно: зеленый квадрат расположи в левом верхнем углу, синий ромб – вверху листа, голубой треугольник – в правом нижнем углу, розовую трапецию – на правой стороне листа, желтый прямоугольник – в правом верхнем углу, фиолетовую звезду внизу листа, оранжевый круг – в середине листа, коричневый овал – на левой стороне листа, последнюю фигуру расположи в верхнем левом углу». 2. «Теперь давай мы с тобой поменяемся ролями: ты будешь называть, куда мне расположить фигуры, а я буду выполнять». Ход работы: 1. Взрослый предлагает ребенку разложить и назвать все геометрические фигуры. Далее ребенку необходимо расположить фигуры на листе бумаги по словесной инструкции. 2. Взрослый предлагает ребенку поменяться ролями: ребенок будет называть, куда взрослому расположить фигуры, а педагог будет выполнять.

Раздел «Ориентировка в трехмерном пространстве».

Задание «Путешествие по комнате». Цель: формирование умения соотносить схему комнаты с реальным пространством, изображенным во фронтальной перспективе. Ход работы: 1. Перед ребенком располагается план комнаты. Взрослый предлагает ребенку представить, что он находится в этой комнате и в определенном

ее месте (это место взрослый помечает на схеме). Ребенку необходимо отметить на другом плане все объекты, которые он видит в данной представленной комнате. 2. Далее ребенку предлагается изменить свое место в данной комнате и отметить все объекты, которые он видит. Инструкция: 1. «Перед тобой план комнаты, в которой есть окно, дверь, два книжных шкафа, два кресла, диван, журнальный столик, картина, ковер, телевизор, тумба под телевизор, шкаф (все объекты показываются и объясняются на плане взрослым). Давай с тобой представим, что мы находимся в данной комнате, например, вот в этом месте мы с тобой стоим, около шкафа (место отмечается крестиком на плане). Что мы с тобой видим в этой комнате слева от тебя, справа, в центре и т.д.? Замечательно, теперь давай все, что мы с тобой называли, отметим на другом плане». 2. «А теперь давай представим, что поменяли свое место, теперь мы стоим около окна (место отмечается крестиком на плане). А теперь что мы с тобой видим в этой комнате слева от тебя, справа, в центре и т.д.? Замечательно, теперь давай все, что мы увидели, отметим на плане».

Эффективность применения интерактивных образовательных ресурсов в развитии навыков ориентировки в пространстве была доказана в рамках контрольного эксперимента. Высокий уровень развития навыков пространственной ориентировки был выявлен у 2 младших школьников, что составило 16,7 % от общего числа испытуемых. Количество детей, отнесенных к данной группе, увеличилось по сравнению с данными констатирующего эксперимента на 8,4 %. Средний уровень развития навыков пространственной ориентировки был выявлен у 6 младших школьников, что составило 50 % от общего числа испытуемых. Количество детей, отнесенных к данной группе, увеличилось по сравнению с данными констатирующего эксперимента на 26,7 %. Низкий уровень развития навыков пространственной ориентировки был выявлен у 4 младших школьников, что составило 33,3 % от общего числа испытуемых. Количество детей, отнесенных к данной группе, уменьшилось по сравнению с данными констатирующего эксперимента на 25 %. Наличие положительной динамики позволило сделать вывод об эффективности применения интерактивных образовательных ресурсов в коррекционно-развивающей работе с детьми данной категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азатян, Т.Ю. Своеобразие пространственной ориентировки и подходы по ее формированию у детей с отставанием в умственном развитии / Т.Ю. Азатян – Текст : непосредственный // Научная мысль. – 2018. – Т. 6. – № 4 (30). – С. 152–155.
2. Архипова, С.В. Информационная компетентность педагога-дефектолога / С.В. Архипова, А.С. Чаприна. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 7–14.
3. Гатовская, Д.А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС / Д.А. Гатовская. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 162–164. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/>

- archive/149/7616/ (дата обращения: 26.03.2022).
4. Минаева, Н.Г. Пространственная ориентировка на микроплоскости дошкольников с косоглазием и амблиопией в сочетании с задержкой психического развития / Н.Г. Минаева. – Текст: непосредственный // Специальное образование: научно-методический журнал / Уральский государственный педагогический университет; Институт специального образования. – 2002. – № 1. – С. 91–102.
 5. Мусейибова, Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентировки у детей с дошкольного возраста / Т.А. Мусейибова. – Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. – 1970. – № 3. – С. 36–41.
 6. Практики интерактивного обучения: методическое пособие / И.И. Голованова, Е.В. Асафова, Н.В. Телегина. – Казань: Казанский федеральный университет, 2014. – 288 с. – Текст : непосредственный.
 7. Семаго, Н.Я. Пространственные представления ребенка / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Текст: электронный // Школьный психолог. – 2000 – №34 (128). – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200003411>. – Дата публикации: 14.09.2000.
 8. Юсупов, А.Х. Интерактивные тренажеры и их роль в учебном процессе / А.Х. Юсупов. – Текст – электронный // Инновационная наука. – 2019. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-trenazhery-i-ih-rol-v-uchebnom-protseesse> (дата обращения: 26.03.2022).

© Минаева Наталья Геннадьевна (natmi27@yandex.ru), Казакова Юлия Викторовна (yulechka.kazakova.2000@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



АНАЛИЗ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ОРФОГРАФИИ

ANALYSIS OF PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH SPELLING

*T. Osipyayn
M. Manukyayn*

Summary: The purpose of this article is to analyze the psycholinguistic aspects of the spelling competence formation process.

This article discusses some cognitive processes that affect the mastery of the spelling of the English language. In the study of the problems, an attempt was made to identify the main factors and an analysis of the processes taking place during spelling training was given. In writing the article, special attention was drawn to such phenomena as interference, motivation, mechanisms of long-term memory and mechanisms of internal pronunciation, the dominant channel of information perception, as well as the individual characteristics of the trainees.

Keywords: english spelling, interference, mechanisms of long-term memory, individual characteristics, channel of perception and storage of information, motivation, context.

Осипян Тереза Грантовна

*К.п.н., доцент, Пятигорский государственный университет, Пятигорск
kritera@yandex.ru*

Манукян Мариам Рафиковна

*Соискатель, Пятигорский государственный университет, Пятигорск
35mariam@mail.ru*

Аннотация: Целью данной статьи явился анализ психолингвистических аспектов процесса формирования орфографической компетенции.

В данной статье рассматриваются некоторые когнитивные процессы, влияющие на овладение орфографией английского языка. В исследовании проблематики была предпринята попытка выявления основных факторов и дан анализ процессов, имеющих место при обучении спеллингу. В написании статьи привлекли особое внимание такие явления, как интерференция, мотивация, механизмы долговременной памяти и механизмы внутреннего проговаривания, доминирующий канал восприятия информации, а так же индивидуальные особенности обучаемых.

Ключевые слова: английская орфография, интерференция, механизмы долговременной памяти, индивидуальные особенности, канал восприятия и хранения информации, мотивация, контекст.

Правописание является одним из важнейших аспектов языка, и изучению английской орфографии следует уделить пристальное внимание. Наиболее распространенной причиной низкой орфографической грамотности обучающихся, является отсутствие сформированности орфографического навыка.

Нет сомнения в том, что письмо может стать действенным средством обучения лишь в том случае, если обучаемые достигнут определенного уровня сформированности орфографических навыков. Задача преподавателя состоит в том, чтобы способствовать формированию устойчивого навыка передачи английских звуков на письме. Задача эта довольно сложная и чтобы ее решить более успешно необходимо учитывать не только лингвистический и социолингвистический компоненты, но и психолингвистический. Как показывает практика и наши собственные наблюдения, язык — это не предмет для изучения, это сложный навык, которым необходимо научиться овладеть и суметь правильно использовать.

По предложенному определению Зимней И.А., речевая деятельность есть активный, целенаправленный, мотивированный, предметный процесс выдачи и приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, чувств), направленный

на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения. [6, с. 51]

В процессе организации обучения орфографии английского языка, по нашему мнению, следует учитывать следующие факторы, влияющие на эффективность обучения:

1. влияние интерференции первого иностранного языка (немецкого, французского или испанского) как проактивной, так и ретроактивной;
2. работу механизмов долговременной памяти и механизмов внутреннего проговаривания;
3. доминирующий канал восприятия информации;
4. индивидуальные особенности обучаемых к чтению и письму, в частности, индивидуальные стратегии чтения и записи слова (стратегии «финикийца» и «китайца»);
5. наличие гандерокомфортной образовательной среды

В процессе обучения английской орфографии, для более эффективного ее усвоения необходимо учитывать влияние переноса, который характеризуется как сложный объективный психологический процесс, возникающий и существующий, по мнению И.И Китросской, при языковом контактировании независимо от воли и жела-

ния билингов. По определению автора, «перенос – это сложное явление психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей мыслительной и моторной деятельности то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах» [9, с. 6]. В качестве результата осуществления явления переноса рассматривается интерференция – отрицательные отклонения от нормы изучаемого языка и фацилитация (положительный перенос) – адекватное, быстрое, успешное построение модели лингвистического явления в языковом сознании обучающегося.

В.Н. Квинн определяет интерференцию следующим образом: «интерференция – это своего рода искажение информации, новая информация смешивается с уже имеющейся». Автор выделяет два вида интерференции: проактивную и ретроактивную [8, с.134-135]. Результаты нашего наблюдения за процессом обучения показывают, что при овладении вторым иностранным языком, в частности, иноязычной орфографией, может действовать как проактивная, так и ретроактивная интерференция.

Влияние проактивной и ретроактивной интерференции первого иностранного языка при овладении английской орфографией можно продемонстрировать следующими примерами. Если студент, изучающий немецкий язык (первый иностранный), делает ошибки при передаче английского звука /ʃ/ на письме, то есть вместо *shall, shake, shadow* пишет *schall, schake, schadow*, то это значит, что, недавно поступившие новые данные блокируются уже имеющимися. В памяти «засело» выученное ранее правило немецкой орфографии *sch – Schule, Schiff, schreiben* и т. д. (первого иностранного языка). В этом случае студент подвергается действию *проактивной интерференции*. Термин «проактивная» означает «действующая по направлению вперед» [8, с.134-135].

Студенты факультета испанского и английского языков влияние проактивной интерференции испытывают в следующих случаях, делая ошибки в английских словах таких как *honest* пишут как испанское слово *honesto*; английское слово *tea* пишут как испанское слово *te*.

Наблюдаются случаи, когда студенты подвергаются *ретроактивной интерференции* «действующей по направлению назад», то есть новые знания блокируют старые [8, с.134-135]. Так студенты факультета немецкого и английского языков начинают делать ошибки в правописании немецких слов. Например, немецкое слово *Papier* пишут как английское слово *paper*; *jung* как *young*; *Sommer* как *summer*; *Ingenieur* как *engineer*.

Данные, полученные путем анализа результатов анкетирования и бесед с преподавателями, преподающими английский язык на факультетах французского и английского языков, испанского и английского языков,

подтверждают это явление.

«Студенты-французцы» делают ошибки в правописании французских слов. Например, французское слово *choix* пишут как английское слово *choice natal* как *native*; *langue* как *language*; *parfumerie* как *perfumery*.

«Студенты-испанцы» делают ошибки в правописании испанских слов. Например, испанское слово *magnificencia* пишут как английское слово *magnificence*; *converscion* как *conversation*; *importancia* как *importance*.

Проведенные нами наблюдения показали, что многим студентам несложно запомнить первую часть заданного материала, последнюю часть также вспомнить легко. Труднее всего дается запоминание середины. В.Н. Квинн объясняет это тем, что здесь нет ни эффекта первичности (еще не мешает проактивная интерференция), ни эффекта свежести (знания еще свежи в памяти и не искажены ретроактивной интерференцией). А на запоминание средней части материала воздействует одновременно как проактивная, так и ретроактивная интерференция [8, с.137]. Поэтому на изучение средней части материала или выполнение упражнений середины комплекса или серии (если упражнения организованы таким образом), студенты обычно тратят больше времени.

Еще одним важным когнитивным механизмом при овладении орфографической и орфоэпической компетенциями играет память, которая определяется как совокупность информации, приобретенной мозгом и управляющей поведением [3, с. 237]. При овладении английской орфографией, на наш взгляд, главными причинами забывания являются вытеснение (знание правил правописания первого иностранного языка вытесняют правила правописания второго иностранного языка) и интерференция. Эффективность долговременного удержания в памяти информации можно повысить за счет ее смысловой организации. Кроме того, важную роль при закреплении информации играют следующие факторы: привычность материала, контекст, специфичность кодирования, мотивация, углубление в изучаемый материал [3, с. 407].

Перечисленные факторы, по нашему мнению, могут влиять на качественное овладение изучаемым орфографическим материалом, поэтому их следует рассмотреть более подробно.

По словам П. И. Зинченко [11, с. 465-474], следует учитывать, что именно целенаправленная деятельность занимает основное место в жизни человека, поэтому произвольное запоминание, являющееся продуктом такой деятельности, является основной, наиболее жизненно значимой его формой. Более того, процессы повторения играют значительную роль в повседневной па-

мяти [11, с. 530]. При работе со словесным материалом любого типа происходит заметное забывание вскоре после того, как материал впервые выучен. С точки зрения английского психолога Ф. Бартлетт, заниматься зубрежкой отдельных слов почти всегда невыгодно: удаchi здесь могут быть только случайными [11, с. 292]. Под хорошей памятью следует понимать запоминание того, что является наиболее полезным для успешного приспособления к требованиям, предъявляемым нам жизнью, то ее секрет заключается в организации деятельности под воздействием многосторонних интересов, тесно связанных между собой [11, с. 302].

Так, фактор «привычность материала» предполагает многократное его повторение.

Надо также подчеркнуть, что для повышения сосредоточения студентов, необходимо поддерживать постоянный интерес к изучаемому материалу, избегать рутинной работы, однообразных и скучных упражнений, являющихся отвлекающими факторами.

Следующий фактор «контекст» также оказывает большое влияние на запоминание. Еще в 1966 году Э. Тульвинг выдвинул принцип специфичности кодирования, согласно которому то, что сохраняется в памяти, всегда тесно связано с ситуацией, в которой оно запоминалось. Поэтому извлекать что-либо из памяти всегда легче в том контексте, в котором произошло запоминание. Учитывая этот принцип, мы отказались от упражнений, предполагающих отработку правописания отдельных слов, как это принято традиционно, и предложили студентам отрабатывать изучаемый материал в контексте. Специфичность кодирования, обусловленное контекстом, связывается с тем фактом, что научение чаще всего зависит от состояния сознания или эмоционального состояния обучаемого на момент овладения материалом [12, с.388].

При обучении студентов любому материалу необходимо принимать во внимание и такой фактор как *мотивация*. Естественно, что студенты лучше запоминают то, что хотят выучить, чем такие вещи, которые для них не представляют интереса.

Нет сомнения в том, что материал запоминается лучше, если он отрабатывается в различных контекстах и под разными углами зрения. Но еще больший эффект дает *углубление в изучаемый материал*, когда студент самостоятельно работает над предметом, устанавливает связи между различными аспектами изучаемого материала или пытается найти какие-то закономерности.

В практике обучения орфографии популярными упражнениями являются фонетические диктанты, предполагающие проверку спеллинга слов. Следует отме-

тить, что запись под диктовку на слух сопряжена с преодолением множества трудностей, едва ли не главную роль среди которых играют фонематические, вызванные расхождением графического и акустического облика слова. При записи на слух работают механизмы внутреннего проговаривания, которые преобразуют звуковые образы в артикуляционные. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. В овладении навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове. Следующая операция — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы. Затем следует моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Поэтому формирование орфографической компетенции должно происходить во взаимосвязи с формированием фонологической компетенции.

Известно, что студенты обладают разными когнитивными стилями, что проявляется как в стратегии изучения нового материала, так и в оперировании разными психолингвистическими стилями [7, с.208]. Чтобы усовершенствовать процесс усвоения нового материала, преподаватель должен уметь опознать стиль учащегося и использовать методы, наиболее подходящие для данного учащегося или для группы учащихся. Необходимо также учитывать тот факт, что разные типы студентов предрасположены к разным типам учебных заданий. Установки к заданиям и само содержание заданий должны оказывать воздействие на разные каналы восприятия и на разные типы учащихся.

Итак, чтобы опознать тип учащихся и определить доминирующий канал восприятия, следует воспользоваться популярной на сегодняшний день теорией нейролингвистического программирования. Теория нейролингвистического программирования предполагает, что у каждого человека есть свой основной канал восприятия и хранения информации, своя так называемая «репрезентативная система». Считается, что именно через ведущий канал поступает человеку основной поток информации. Репрезентация определяет, как организован опыт человека и как он воспринимает и описывает окружающий мир: в образах (визуальная система), звуках (аудиальная система) и ощущениях. В некоторых работах выделяется рациональная или дигитальная система, то есть интеллектуальный путь получения информации [1, с. 24]. В процессе обучения английской орфографии весьма важно учитывать данный фактор, поскольку каждый студент заучивает новый материал по-своему. Так,

студенты с преобладающим визуальным каналом восприятия информации много читают, вследствие чего получают большее представление о характере и структуре изучаемого языка. Они лучше воспринимают новый материал, когда он написан в книге, на доске, представлен схематически. Студенты-визуалы лучше справляются с письменными заданиями и контрольными работами, лучше овладевают правилами правописания и, соответственно, меньше делают орфографических ошибок. Аудиалы лучше воспринимают новую информацию на слухи с большей охотой слушают лекции.

Высокую продуктивность в иноязычно-речевой деятельности могут демонстрировать обучаемые с различными типами способностей, типами стратегий овладения языком. Индивидуальные способности проявляются в чтении и в письме. При анализе письма как когнитивной деятельности, последнее время стала учитываться позиция читающего, поэтому процесс обучения должен быть организован с учетом индивидуальных способностей обучаемых к чтению и письму [2, с. 99]. Интерес представляет когнитивный подход к изучению взаимосвязи чтения и написания слов (орфографии), который был разработан когнитивными психологами G. Cohen, (1977), Гю Frith (1983), J. Morton, (1979), P. Seymour, (1979). Данные исследования показывают, что чтение и орфография находятся в сложной взаимосвязи, выходящей за рамки принципа звуко-буквенного написания слов. Это можно продемонстрировать на примере индивидуальной записи от руки. Писатель и читатель могут использовать разные стратегии. К примеру, писатель использует звуко-буквенную стратегию написания слова, читающий запись опирается на ключи присущие английской орфографии, а именно на значение, происхождение, синтаксическую функцию слов. Когнитивный подход описывает на первый взгляд довольно простую модель – это то, как мы воспринимаем, запоминаем, думаем, и действуем – модель поступления и выхода информации (input – output model). Ключевой фразой, характеризующий эту модель, является «процесс обработки информации». Данная модель помогает понять, что такое орфография. Термин «орфография» имеет три разных значения, которые легко спутать. Если рассматривать с точки зрения поступления информации, то спеллинг означает орфографическую структуру (образец написания, позиция букв, специфические графемы и т. д.). Если рассматривать орфографию с точки зрения выхода информации, то спеллинг означает производство слова. И третье значение – это знание орфографии. Процесс приобретения знаний орфографии и их использование до сих пор является «черным ящиком» - неисследованной проблемой. Знание орфографии имеет психологическую природу.

Существует психологическая зависимость значения слова от внутреннего знания орфографии. Эти выводы весьма актуальны для студентов, изучающих английскую

орфографию. Они приоткрывают завесу над пониманием процессов взаимосвязи между навыками чтения и правописания. Конкретным примером может быть анализ чтения и орфографических навыков с точки зрения двух, относительно независимых стратегий. Китайская стратегия - можно прочитать слово как китайский символ, то есть без каких-либо отношений письма к звукам речи и финикийская стратегия – буква и звук речи неразрывно связаны между собой (поток речи разбивается на небольшие искусственные единицы фонемы, которые передаются на письме соответствующими графемами). В соответствии с этой стратегией каждое слово читается путем произнесения буквы в соответствии с правилами чтения.

Эти две стратегии «китайца» "Look-and-say" и финикийца "Phonics:" должны быть хорошо известны преподавателям, обучающим английской орфографии. «Китайцы», как правило, записывают слова быстрее, поскольку во внутренней речи диктуют себе слово по буквам, «финикийцам» для записи слов требуется больше времени, так как они проговаривают слова по правилам чтения.

При разработке орфографических упражнений преподаватели должны развивать фонетическую чувствительность и формировать прочные орфографические навыки, учитывая индивидуальные стратегии обучаемых.

Для того чтобы развивать фонетическую чувствительность и сформировать прочные орфографические навыки, необходимо учитывать все закономерности и особенности формирования навыка в процессе обучения: целенаправленность; внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку; правильное распределение упражнений во время обучения; включение тренируемого явления в имеющую для обучающегося значимость учебную ситуацию; необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия; понимание им общего принципа, схемы действия, в которое включено тренируемое действие; учет педагогом влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков [4, с. 247].

Еще одним достаточно значимым в исследуемой проблематике обучения орфографии иностранного языка, являются индивидуальные особенности обучающего. Личностно-ориентированная парадигма образования требует учитывать многообразие индивидуальных особенностей обучающего и необходимо обеспечивать, и поддерживать самопроцессы. В данном направлении представляет интерес теоретическое обоснование сущности гендерного подхода, представленное в диссертационном исследовании И.А. Загайнова [5]. Гендерные нормы поведения и самоопределения в системе гендерных стереотипов рассматриваются в основном с позиции

социализации личности, однако, вне контекста её речевого поведения. Тем не менее, цитируемый автор доказывает целесообразность наличия гендерокомфортной образовательной среды и предлагает средства для ее создания как одной из составляющих в реализации личностно-ориентированного подхода профессиональной подготовке современного педагога. Анализируя данный подход, мы не можем с точной уверенностью согласиться с точкой зрения вышеизложенного автора, но мы считаем, что данная позиция имеет право на существование и на дальнейшее изучение.

Сущность вышеизложенного сводится к тому, что на современном этапе развития науки наибольшую актуальность и ценность приобретают не отдельные узкоспециализированные научные исследования, а работы с именно междисциплинарным осмыслением текущих научных явлений и их интеграцией в единые системы с целью решения сложных, как научных, так и практических задач. С уверенностью можно сказать, что для лингвистики сегодняшнего дня характерен процесс сближения языка – семиотической системой – с самим человеком, т.е. слияние психических и лингвистических процессов при обучении орфографии иностранного языка [10, с. 377].

Важно отметить, что обучение языку не должно строиться только на механическом заучивании и восприятии различных компонентов языка. Обучающийся должен быть вовлечен в активный процесс познания сути изучаемых явлений, при создании условий для реализа-

ции личностных ориентиров. Активными участниками процесса обучения, в первую очередь, должны являться сами учащиеся, индивидуальные интересы и особенности которых необходимо учитывать.[10, с. 27] Отсюда следует, что процесс изучения носит не только личностно, но и социально обусловленный характер, т.е., как учащиеся, так и преподаватели должны быть вовлечены в процесс взаимного познания и понимания друг друга и сотрудничества в период обучения и учения.

Опираясь на труды психологов, дидактиков и методистов, в той или иной мере исследовавших отдельные аспекты исследуемой проблемы, а в частности работы Л.Е. Алексеевой, Н.В. Баграмовой, И.А. Зимней, Л.А. Петровской и еще многих ученых, педагогов, а также собственные теоретические поиски и практики преподавания иностранных языков свидетельствуют о целесообразности дальнейшего поиска новых граней принципа интегративности во взаимосвязи с психолингвистическими основами обучения иностранного языка. Ретроспективный анализ исследований и наши собственные наблюдения и практики, посвященные разработке проблемы обучения английского орфографии, дают возможность полагать, что орфографическая грамотность выступает составной частью общей языковой культуры человека, она обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимания при письменном общении. Проблематика, обусловленная психолингвистическими основами обучения иностранному языку, актуализируется не только в рамках отдельных подходов, но и их взаимодействий, что открывает новые грани для её исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белянин, В.П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам / [Текст] / В.П. Белянин // Teaching Foreign Language in the Age of Globalization; International Conference. – Taipei, Taiwan, R.O.C., April, 2000. – P. 17-36.
2. Блинов, Р.Ю. Орфография в системе обучения английскому языку [Текст] / Р.Ю. Блинов // Вестник гуманитарного факультета. Вып. 2. – ИГХТУ, 2007. – С. 105-108.
3. Годфруа, Ж. Что такое психология [Текст] / Ж. Годфруа. – В 2-х т. – Т. 1: пер. с франц. – М.: Мир, 1992. – 495 с.
4. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология [Текст] / О.Б. Дарвиш -М.:ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
5. Загайнов И.А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки. [Текст]: автореф. дис. ...канд. пед. наук./ И.А. Загайнов. - Йошкар-Ола, 2007. - 22 с.
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] И.А. Зимняя. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», - 2001. - 432 с.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. - Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
8. Квин, В.Н. Прикладная психология [Текст] / В.Н. Квин. - 4-е международное издание. - СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
9. Китросская, И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (В свете психолингвистического анализа явления переноса) [Текст]: дис. ... канд. филол. наук [Текст] / И.И. Китросская. – М., 1970. – 227 с.
10. Красных В.О. Основы психолингвистики и теории коммуникации. [Текст] / В.О. Красных. - М.: Гнозис, - 2001. - с. 8-31.
11. Психология памяти/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. - 3-е изд. - М.: «ЧеРо», - 2002. - 816 с.
12. Tulving, E. Availability versus accessibility of information in memory of words [Text] / E.Tulving, Z.Pearlstone // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1966. - № 5. - P. 381-391.

© Осипян Тереза Грантовна (kriteria@yandex.ru), Манукян Мариам Рафиковна (35mariam@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

MILITARY AND PROFESSIONAL ORIENTATION OF MILITARY PERSONNEL ON CALL AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF THE PERSONNEL POTENTIAL OF THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION

*E. Polyakov
A. Kuraeva*

Summary: The relevance of the study lies in the fact that against the background of progressive organizational and managerial decisions on the problem of research, goals, content, forms and methods, pedagogical training of subjects of military professional orientation of military personnel on conscription, its other pedagogical components lag behind the actual requests of the Armed Forces of the Russian Federation, driven by the need to develop human resources. The tasks of attracting military personnel who are conscripted for subsequent service under a contract, set before the system of military-political work, do not yet have a ready-made solution that uses pedagogical means.

Keywords: military professional orientation, conscripts, personnel potential, Armed Forces, orientation, personality, rank.

Поляков Евгений Александрович

*преподаватель, подполковник, Новосибирское высшее
военное командное училище
mongol-nsk@yandex.ru*

Кураева Арина Александровна

*Новосибирский государственный университет
экономики и управления «НИИХ»,
kuraeva.arina@yandex.ru*

Аннотация: Актуальность исследования заключается в том, что на фоне прогрессивных организационных и управленческих решений по проблеме исследования, цели, содержание, формы и методы, педагогическая подготовка субъектов военно-профессиональной ориентации военнослужащих по призыву, другие ее педагогические составляющие отстают от актуальных запросов Вооруженных Сил Российской Федерации, обусловленных потребностью в развитии кадрового потенциала. Задачи привлечения военнослужащих, проходящих военную службу по призыву к последующей службе по контракту, поставленные перед системой военно-политической работы, пока еще не имеют готового решения, использующего педагогические средства.

Ключевые слова: военно-профессиональная ориентация, военнослужащие по призыву, кадровый потенциал, Вооруженные силы, направленность, личность, ранг.

Военно-профессиональная ориентация, не обеспечивая потребности Вооруженных Сил в отборе на контракт военнослужащих с развитой военно-профессиональной направленностью личности, не закрывает потребности военнослужащих по призыву в профессиональном самоопределении.

Комплексный характер проблем обоснованного выбора (проблемы в развитии когнитивного, мотивационного и, как следствие – деятельностного компонентов военно-профессиональной направленности) на фоне видимых потребностей в профессиональном самоопределении, свидетельствуют о необходимости специальной педагогической деятельности, которая не только «представит» военную службу по контракту как один из вариантов (чем ограничивается исследуемая практика), но будет целенаправленно развивать субъекта самоопределения для того, чтобы он смог в ней максимально реализоваться.

В ходе исследования данной проблемы авторами было выявлено противоречие между состоянием, реальными возможностями военно-профессиональной ориентации военнослужащих по призыву как педагогической системы и тем потенциальным значением для развития кадрового потенциала Вооруженных Сил Российской Федерации, которое имеет подготовленный, осознанный и мотивированный, сопровождающийся положительным отношением к военной службе, связанный с долгосрочными жизненными планами переход военнослужащих к военной службе по контракту.

Индивидуальные процессы развития военно-профессиональной направленности военнослужащих в ходе военной службы по призыву анализировались по различным компонентам направленности, которые выделены нами в ее структуре. Напомним, что мы исследуем военно-профессиональную направленность только в тех ее составляющих, которые прямо связаны с целями

военно-профессиональной ориентации военнослужащих по призыву в военно-политической работе воинской части. Для нас – это не только результат развития личности, но, прежде всего, результат организованных педагогических процессов, на основе которого можно предполагать дальнейшие взаимоотношения военнослужащего с Вооруженными Силами Российской Федерации.

Ключевым компонентом военно-профессиональной направленности, как следует из подавляющего большинства работ, выполненных по проблеме, выступает мотивационный, где основное содержание составляют мотивы выбора или отказа от военно-профессиональной деятельности. Условием развития мотивации выбора или отказа от военно-профессиональной деятельности выступает контакт с военно-профессиональной деятельностью, погружение в нее, освоение условий и содержания, что как раз и происходит в процессе службы по призыву. Ученые (А.Ю. Асриев [1], И.Б. Нагаев [2], В.В. Усманов [3]) особо подчеркивают, что контакт и погружение должны сопровождаться специальной педагогической деятельностью, которая, как мы уже установили, была не в полной мере эффективна. В изучаемой практике более других проявились четыре основных сценария выбора – отказа от контракта в процессе службы по призыву на основе допризывного отношения к военной службе.

Служба в Вооруженных Силах Российской Федерации предполагает три основных канала вхождения военнослужащего по призыву в профессию, в результате которых он:

- становится офицером;
- пополняет институт специалистов по обслуживанию высоко технологичных образцов вооружения и военной техники, управлению личным составом и обеспечению деятельности частей и подразделений;
- служит по контракту на должностях рядового и сержантского состава.

Как мы уже упоминали, эти пути способны образовывать многочисленные траектории профессионального развития, основной которых выступает актуальный для каждого военнослужащего уровень общего и профессионального образования, уровень развития военно-профессиональной направленности личности. Разумеется, для каждого из перечисленных выше путей есть установленные многочисленные требования интеллектуального, физического и морально-психического развития субъекта, тем не менее, нами установлено, что выбор каждого из каналов требует определенного развития военнослужащего, преодоления им проблем и противоречий профессионального самоопределения, сформированности военно-профессиональной направлен-

ности. По этой, а также по ряду других причин, каналы вхождения военнослужащего по призыву в профессию нуждаются в педагогическом обеспечении, организуемом в системе военно-профессиональной ориентации. Проблемы и противоречия профессионального самоопределения и профессионального развития военнослужащих в дальнейшем, уже после выбора контракта и канала вхождения в профессию, также выявлялись нами в диагностическом исследовании.

Тенденции развития кадрового потенциала показывают, что нехватка контингента для привлечения на контрактную службу перестала быть самой большой сложностью для Вооруженных Сил. Самые большие сложности неизменно возникают в связи с адаптацией и самоопределением контрактника в профессии, его развитием в качестве субъекта профессионального труда. Среди многочисленных тенденций профессионального самоопределения военнослужащих, уже выбравших военную службу по контракту, для демонстрации результатов диагностического исследования нами отобраны только такие, которые по смыслу связаны с педагогическим обеспечением канала вхождения в профессию, или же с системой военно-профессиональной ориентации в целом. В этой части, для диагностики процессов профессионального самоопределения и профессионального развития сформированы три выборки:

- курсанты наборов 2015-2016 г., обучающиеся в военных вузах после службы по призыву. Всего в выборку включено 112 человек (68 – ОАБИИ, 44 – НВВКУ);
- курсанты, которые готовятся войти в категорию высоко квалифицированных технических специалистов и военных руководителей, проходящие обучение в военных вузах на программах среднего профессионального военного образования, или обучающихся в школах прапорщиков. В данную группу респондентов отобраны 102 человека (36 – ОАБИИ, 39 – НВВКУ, 31 – Новосибирская школа прапорщиков);
- военнослужащие, проходящие военную службу по контракту на должностях рядового и сержантского состава (первый контракт). Данную выборку составили 117 человек в двух воинских частях.

Среди контрактников рядового и сержантского состава, как нами установлено, 42 человека не собирались продлевать военную службу по окончании первого контракта, а еще 22 пока еще не приняли окончательного решения. С использованием метода индивидуальных бесед установлено, что эта группа респондентов, в своей части испытывает разочарование в военной службе по контракту, прежде всего, вызванное несопадением реальности и ожиданий (рис. 1)

По смыслу, в одну группу могут быть объединены во-

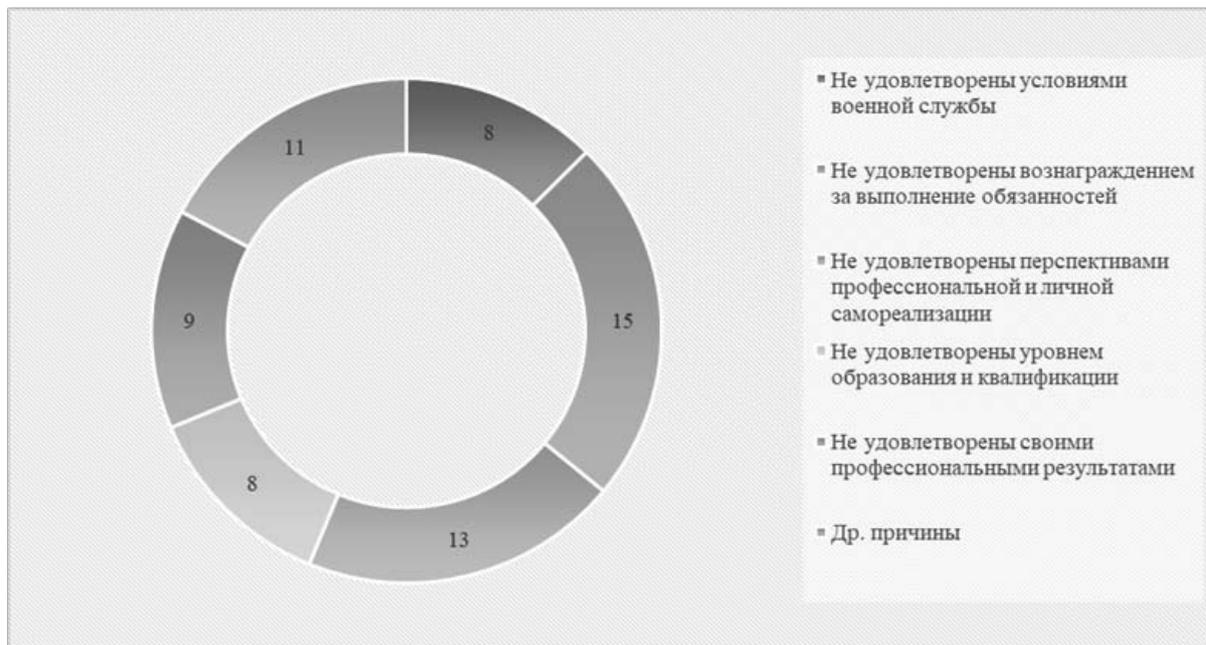


Рис. 1. Причины неудовлетворенности военной службой

еннослужащие, которые не удовлетворены условиями и вознаграждением за военную службу (35,9%), очень часто наши собеседники денежное, вещевое и продуктивное довольствие, социальный пакет военнослужащего считают именно условиями службы. В том, что это весьма обширная группа военнослужащих мы усматриваем очередное проявление проблемы прагматичной мотивации выбора. Реальные условия (напряженность, регламенты, права и обязанности, средства и технологии деятельности, опасные и вредные факторы, пр.) не сильно заинтересовали военнослужащих, хотя в процессе службы по призыву они имели возможность детально их изучить.

На деле реальные условия военной службы по контракту оказались отличными от службы по призыву и нашими собеседниками уже по-другому воспринимаются их оплата. В самой большой степени это справедливо для ответственности, которую контрактник имеет в сравнении со службой по призыву, а также для ограничений ряда свобод, которые, в отличие от призывника принимаются осознанно и добровольно.

Вторая, не менее интересная в рамках данного исследования группа – контрактники, не удовлетворенные перспективами профессиональной и личностной самореализации (20,3% от общего числа респондентов). В большинстве своем, это люди, обладающие образовательным уровнем, достаточным для вхождения в профессию по более сложным каналам. Выбор контрактной службы в рядовом и сержантском составе был, чаще всего, обусловлен настоящей рекомендацией со стороны командования части, заинтересованного в комплектовании определенной группы должностей, а также не

полной осведомленностью о путях профессиональной реализации. Часть респондентов данной группы, а именно- 6 человек, планируют получение высшего военного образования после первого контракта, часть собирается реализовываться «на гражданке». К этой же группе можно отнести респондентов, не удовлетворенных уровнем своего образования и профессиональной квалификации (12,5%). По сути, речь также идет о самореализации, которая, однако, оценивается респондентами по другим критериям.

Наконец, третья группа – респонденты, не удовлетворенные достигнутыми профессиональными результатами (14,6%). Можно предположить, что при выборе военной службы по контракту эти военнослужащие не имели возможности сопоставить свои качества с требованиями профессии и должности и тем более, не имели возможности заблаговременной подготовки к контракту.

Реализация такого пути развития кадрового потенциала Вооруженных Сил Российской Федерации, как привлечение военнослужащих по призыву к дальнейшей контрактной службе, как удалось установить в процессе диагностического исследования, не в полной мере имеет необходимое педагогическое обеспечение. Пути в военную профессию имеют множество сложностей и трудностей, прежде всего, связанных с необходимостью самоизменения, принятия ценностей и смыслов, содержания и условий военно-профессиональной деятельности на различном уровне (офицер, прапорщик, сержант и рядовой, гражданский персонал), причем далеко не все они преодолеваются самостоятельно. Исследование профессиональных и жизненных историй военнослужащих, выбравших военную службу по контракту через

каждый из описанных нами каналов вхождения в профессию, показало, что индивидуальные задачи педагогического обеспечения, которые в каждом случае могут выполняться в системе военно-профессиональной ориентации, практически не решены. В военно-политической работе пока нет и альтернативных педагогических инструментов, поддерживающих общие каналы и индивидуальные пути вхождения в профессию. В результате самостоятельного профессионального самоопределения, далеко не все военнослужащие по призыву в последствии находят возможности профессиональной и личностной самореализации в военной службе, адекватные их потенциалам и личностным качествам, далеко не все удовлетворены выбранным каналом. В исследуемой практике развития кадрового потенциала Воору-

женных Сил Российской Федерации через привлечение военнослужащих по призыву на контракт пока еще нет необходимой дифференциации педагогической работы по возможным каналам вхождения в профессию. Это очевидное противоречие с дифференцированным результатом развития военно-профессиональной направленности, профессионально важных качеств военнослужащих в процессе военной службы по призыву, с одной стороны, их жизненных планов и перспектив, с другой.

Таким образом, проведенная диагностика практики военно-профессиональной ориентации военнослужащих позволяет характеризовать ее как противоречивую, а научную задачу исследования оценить как актуальную и своевременную.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асриев, А.Ю., Маврин, С.А. Технология педагогического сопровождения развития военно-профессиональной направленности воспитанников суворовских училищ и кадетских корпусов: монография / А.Ю. Асриев, С.А. Маврин. – Омск: ОмГПУ, 2009. – 133 с.
2. Нагаев, И.Б. Педагогическая технология развития военно-профессиональной направленности молодежи на этапе выбора военной профессии: дис. ... к.п.н.: 13.00.01 / Нагаев Игорь Борисович. – Омск, 2004. – 248 с.
3. Усманов, В.В. Формирование военно-профессиональной направленности допризывной молодежи: дис. ... к.п.н.: 13.00.01 / Усманов, Владимир Викторович. – Курган, 1998. – 177 с.

© Поляков Евгений Александрович (mongol-nsk@yandex.ru), Кураева Арина Александровна (kuraeva.arina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ¹

Рябова Наталья Владимировна

д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск
ryabovanv@bk.ru

Живаева Ольга Николаевна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск
zhivaevaola@mail.ru

RESEARCH AND FORMATION OF SOCIAL AND HOUSEHOLD ORIENTATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

**N. Ryabova
O. Zhivaeva**

Summary: This article reveals the problem of the formation of social and household orientation of preschool children with disabilities. Attention is focused on the results of the study of the social and household orientation of preschool children, the stages of its formation and the effectiveness of the experimental work carried out.

Keywords: preschool children with disabilities, social and household orientation, stages of formation of social and household orientation.

Аннотация: В данной статье раскрывается проблема формирования социально-бытовой ориентировки детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Акцентируется внимание на результатах исследования социально-бытовой ориентировки детей дошкольного возраста, этапах ее формирования и эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, социально-бытовая ориентировка, этапы формирования социально-бытовой ориентировки.

В условиях современной социально-экономической ситуации в стране большую остроту приобретают вопросы *социализации и социальной адаптации* детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Вследствие этого происходит переосмысление задач, целей, содержания, технологий воспитания и обучения таких детей.

В отечественной психологии проблема социализации разрабатывается в рамках диспозиционной концепции регуляции социального поведения, в которой представлена иерархия диспозиций, синтезирующих систему регуляции социального поведения в зависимости от степени включенности в общественные отношения. Именно в процессе социализации человек становится частью общества, осваивает его ценности и нормы. Успешная социализация – это полноценная адаптация в социальной среде, а также способность отстаивать свое мнение и взгляды, противостоять обществу, если у человека нарушены процессы самореализации и саморазвития [3].

Проблемы *социальной адаптации* детей с ОВЗ решаются

в условиях целенаправленного социально-педагогического воздействия через их включение в доступные области бытовой, индивидуальной и общественно значимой деятельности с учетом личных интересов и возможностей детей. Это обусловлено Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, где сказано: «... необходимость формирования у дошкольников норм и ценностей, принятых в обществе; развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками» [4]. В нашем исследовании мы рассматриваем *социальную адаптацию* как непрерывный процесс, в ходе которого отдельно взятая личность либо группа людей включаются в общество и приспосабливаются к условиям и требованиям новой социальной среды. Способность к самореализации, формирование разнообразных моделей поведения, развитие самосознания личности – все это результат социальной адаптации [1].

В нашем исследовании интерес представляет *социально-бытовая ориентировка*, которая определяется как механизм социальной адаптации. С одной стороны,

¹ Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности МГПУ имени М.Е. Евсевьева по теме «Научно-методическое сопровождение образовательной деятельности в сфере общего образования»

она способствует ориентировки в окружающей социальной и бытовой среде, а с другой – связана с организацией собственного общения и поведения с людьми в различных социальных условиях. В общем смысле, *социально-бытовая ориентировка* рассматривается как свойство личности, которое формируется в процессе социализации ребенка, обеспечивает его включение в социум и освоение различных видов социально-бытовой деятельности. Готовность к социально-бытовой ориентировке проявляется через овладение знаниями, умениями и практико-ориентированным опытом в социуме, что обеспечивает формирование личностных качеств (личностный компонент готовности), познание социальной среды, включение в социум (когнитивный компонент готовности), освоение различных видов социально-бытовой деятельности (деятельностный компонент готовности) [1].

Анализ проблемы формирования социально-бытовой ориентировки в дошкольном возрасте аргументирован тем фактом, что дошкольный возраст является этапом активного психического развития детей от трех до семи лет [2].

Анализ научных трудов исследователей (Б.Л. Бейкер, Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, Е.С. Лыкова-Унковская и др.) позволяет констатировать, что дети дошкольного возраста с ОВЗ имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих процесс их общения с окружающими, включение в общество, самостоятельно познания различных видов социально-бытовой деятельности. В связи с этим можно сделать вывод, что для успешной социальной адаптации дошкольников с ОВЗ необходимо организовать целенаправленный процесс формирования социально-бытовой ориентировки.

Проведенное нами констатирующее исследование (приняли участие 30 дошкольников с ОВЗ МДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида» г.о. Саранск, дифференцированные на контрольную и экспериментальную группы) подтвердило предположение о том, что социально-бытовая ориентировка у детей дошкольного возраста с ОВЗ не может быть сформирована без организации целенаправленного обучения.

Полученные результаты можно представить следующим образом: во-первых, на высоком уровне сформированности социально-бытовой ориентировки находятся 1,6 % детей ЭГ и 0 % детей КГ (дети показывают увлеченность социально-бытовой деятельностью, представляют ее важность и значимость для человека, а также говорят о качествах, требующихся для ее выполнения; дети владеют знаниями, нужными для определенных видов социально-бытовой деятельности, например, знают последовательность умывания, одевания и др.; демонстри-

руют основные умения, необходимые для реализации социально-бытовой деятельности в дошкольном возрасте, например, организуют свое рабочее место, строят алгоритм своей деятельности, доводят начатое дело до логического завершения, самостоятельно переносят имеющиеся знания в практическую деятельность); во-вторых, на среднем уровне сформированности социально-бытовой ориентировки находятся 36,6 % детей ЭГ и 35,1 % детей КГ (дошкольники показывают определенный интерес к социально-бытовой деятельности, но затрудняются в характеристике ее значимости для человека, называют лишь несколько качеств, требующихся для ее выполнения; дети владеют определенными знаниями, нужными для некоторых видов социально-бытовой деятельности, например, знают, что для умывания необходимы зубная щетка, паста, мыло, но затрудняются в характеристике последовательности выполнения данного вида социально-бытовой деятельности; демонстрируют некоторые умения, необходимые для реализации социально-бытовой деятельности в дошкольном возрасте, например, частично организуют свое рабочее место, допуская ошибки в порядке выполнения деятельности, не доводят начатое дело до логического завершения, а перестают его выполнять при первых затруднениях, имеющиеся знания в практическую деятельность чаще переносят только с помощью взрослого); в-третьих, на низком уровне сформированности социально-бытовой ориентировки находятся 61,8 % испытуемых ЭГ и 64,9 % испытуемых КГ (дошкольники с ОВЗ не проявляют выраженного интереса к социально-бытовой деятельности, называют не более двух личностных качеств, необходимых для ее выполнения; дети владеют некоторыми элементарными социально-бытовыми представлениями, их знания отличаются фрагментарностью; дошкольники способны к социально-бытовой деятельности, но обладают слабо сформированными практическими умениями, они не могут проанализировать проблему и выделить главное, не способны завершить работу, самостоятельно не переносят имеющиеся знания в практическую деятельность). Таким образом, гипотеза формирующего эксперимента состоит в предположении о том, что развитие социально-бытовой ориентировки дошкольников с ОВЗ будет эффективным, если организовать процесс целенаправленного ее формирования.

В ходе формирующего эксперимента нами был апробирован процесс формирования социально-бытовой ориентировки дошкольников с ОВЗ; работа осуществлялась с опорой на принципы гуманистической направленности, целостного, индивидуального подходов и комплексного взаимодействия всех субъектов образования. Данный процесс осуществлялся с учетом следующих этапов: формирование интереса, активизация социально-бытовых представлений, формирование социально-бытовых понятий, знаний и умений, включение

детей в различные виды социально-бытовой деятельности.

Первый этап (формирование интереса к социально-бытовой деятельности) был направлен на создание атмосферы, которая увлекла бы ребенка, заинтересовала бы его, пробудила желание действовать самому. С целью развития интереса детей к социально-бытовой деятельности, любознательности дошкольников, установления положительных отношений между детьми эффективно использовались фронтальные занятия, на которых применялись такие дидактические игры как «Соедини по точкам», «Составь мебель из палочек», «Что есть в домике», «Моя комната», а также дидактические упражнения «Повтори слова парами», «Стройка», «Домашнее хозяйство», «Укладываем полы», «Уборка дома», «Строим дом».

Второй этап формирования социально-бытовой ориентировки был ориентирован на активизацию имеющихся у детей социально-бытовых представлений. С этой целью на фронтальных занятиях применялись такие дидактические игры как «Чудесный мешочек», «Что полезно детям?», «Собери картинку», «Четвёртый лишний», «Подбери чашку к блюду», дидактические упражнения «Режем овощи», «Помощники», «Вокруг», «Лепим пирожки». На занятиях эффективно использовались мешочек с фруктами и овощами, муляжи «вредных» и «полезных» продуктов, игрушка (кукла), мозаика «Электроприборы», через проектор демонстрировалось видеообращение «Бабушка Федора».

На этапе формирования социально-бытовых понятий, знаний и умений, учитывая особенности детей, основное внимание уделялось формированию представлений о социально-бытовых видах деятельности, накоплению социально-бытовых знаний и умений, позволяющих ребёнку познавать окружающую действительность, включаться в социально-бытовую среду и овладевать различными видами социально-бытовой деятельности. В ходе проведения фронтальных занятий педагогами эффективно применялись дидактические игры «Собери посуду», «Сравни посуду», «А где наши глазки?», «Каждый продукт в свою посуду», «Помоги навести порядок», «Убираем в доме», «Чьи вещи?», «Четвертый – лишний», «Фруктовый салат», дидактические упражнения «Добавлялки-рисовалки», «Я чайник – ворчун», «Наоборот», «Нужно взрослым помогать» «Каша», «Магазин продуктов», а также рассказ с элементами диалога «Правила поведения за столом». На занятиях эффективно использовались мозаика «Посуда», игрушка (кукла), картинки «О животных», конверт с загадками, цветные карточки с предметами. При изучении предметов, облегчающих труд человека в быту, детям предлагалось выполнить такие упражнения, как «Назови предметы, делающие нашу жизнь комфортной», «Найди предметы, облегчающие

труд человека в быту» и др.

На последнем этапе осуществлялось включение детей в различные виды социально-бытовой деятельности, что обеспечивало закрепление полученных знаний и умений, практического опыта социально-бытовой деятельности. В качестве организационной формы в работе использовались фронтальные занятия, а также методы моделирования и элементарные опыты, например, «Как поступишь, если в квартире пожар?», «...если бабушка села на поезд, а ты остался?», «...если видишь, что кто-то тонет?», «...если заходит бабушка, а все места в автобусе заняты?», «...если ты в лесу поранил ногу, а аптечки нет». На этом этапе эффективно использовались беседы (например, «Предметы личной гигиены», «Одежда», «Виды мыла»), дидактические игры (например, «Доскажи фразу», «Волшебный мешочек»), сюжетно-ролевые игры (например, «Оденем Катю на прогулку», «Умывание куклы Кати»). Успешно применялось чтение и анализ стихотворных ситуаций в иллюстрациях по правилам личной гигиены, а также проведение практической деятельности по изучению, например, свойств мыла и мыльной воды. На занятиях эффективно были применены натуральные предметы, используемые в быту, для выполнения разнообразных видов социально-бытовой деятельности.

Следует отметить, что большое внимание уделялось индивидуальной работе, в ходе которой с каждым ребёнком разбирались его ошибки, отрабатывались новые знания и умения их использовать в различных видах социально-бытовой деятельности.

Эффективность проведенной работы подтверждают результаты контрольного эксперимента, фиксирующие продвижение дошкольников с ОВЗ в овладении социально-бытовой ориентировкой (высокий уровень сформированности социально-бытовой ориентировки продемонстрировали 25,8 % испытуемых ЭГ и 0 % испытуемых КГ, средний уровень – 56,7 % детей ЭГ, 39,7 % детей КГ, низкий уровень – 17,5 % дошкольников ЭГ, 60,3 % дошкольников КГ). У испытуемых ЭГ отмечаются, во-первых, повышенный интерес и стремление к осуществлению социальной и бытовой деятельности, а также к познанию окружающей социокультурной действительности; понимание и осознание значимости данной деятельности в процессе дальнейшей жизнедеятельности; овладение элементарными социальными нормами, правилами поведения, принятыми в социуме; во-вторых, чёткость, объёмность элементарных представлений, логичность и системность социально-бытовых знаний; в-третьих, способность детей анализировать необходимые предметы и объекты социально-бытовой деятельности, планировать её ход, предвидеть результаты; контролировать собственные действия, доводить их до

логического завершения и переносить имеющиеся знания в практико-ориентированную деятельность.

Таким образом, социально-бытовая ориентировка детей дошкольного возраста с ОВЗ представляет собой характеристику личности, благодаря которой ребенок успешно адаптируется в социально-бытовой среде, овладевает различными видами социальной и бытовой деятельности, что обеспечивает решение проблем его социализации в обществе. При этом необходимо орга-

низовать процесс целенаправленного формирования социально-бытовой направленности у дошкольников с ОВЗ, который осуществляется в соответствии с такими этапами, как формирование интереса, активизация социально-бытовых представлений, формирование социально-бытовых понятий, знаний и умений, привлечение детей к различным видам социально-бытовой деятельности. В процессе работы эффективно используется фронтальное и индивидуальное обучение с применением ведущей (игровой) деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барцаева, Е.В. Моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10. – № 4. – С. 88–95.
2. Венгер, Л.А. Психология / Л.А. Венгер. – Москва: Просвещение, 2017. – 335 с. – ISBN 5-09-000760-8. – Текст: непосредственный.
3. Кон, И.С. Ребенок и общество, учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.С. Кон. – Москва: Академия, 2013. – 336 с. – ISBN 5-7695-1420-5. – Текст: непосредственный.
4. Оганян, О.К. Адаптация и психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ТНР и СДВГ в дошкольном учреждении компенсирующего вида / О.К. Оганян. – Текст: электронный // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы V Международной научной конференции. – Свое издательство, 2019. – С. 42-45. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/337/15177/> (дата обращения: 23.12.2021).

© Рябова Наталья Владимировна (ryabovanv@bk.ru), Живаева Ольга Николаевна (zhivaevaola@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева

МОТИВАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Чижикова Светлана Николаевна

к. филол. н., ст. преподаватель, Краснодарское высшее
военное авиационное училище летчиков
arlana.rus@gmail.com

MOTIVATION AS ONE OF THE FACTORS OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

S. Chizhikova

Summary: The article deals with the problem of motivation of students in the study of a foreign language in a non-linguistic university. The relevance of the presented topic is substantiated. The paper gives a brief overview of the history of the study of this issue, analyzes the concepts of "motive" and "motivation", studied the main types of motivation, as well as the factors and conditions necessary for the successful development of learning motivation among students. The conducted research aimed at identifying the level of development of the internal motivation of students' learning activities is described.

Keywords: motive, motivation, internal motivation, external motivation, educational activity, foreign language.

Одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности обучающихся является изучение вопросов, связанных с мотивацией. Согласно социально-психологическим исследованиям, мотивация учебной деятельности неоднородна и зависит от разных факторов: индивидуальных особенностей обучающихся, характера и уровня развития учебной группы [16].

Как известно, основная цель иноязычной подготовки в высшей школе – формирование профессиональной коммуникативной компетенции. То есть речь идет о таком уровне владения иностранным языком, который позволяет выпускникам вуза активно и свободно использовать иностранный язык в сфере своей профессиональной деятельности. Однако достижение данной цели затрудняет отсутствие интереса у большинства обучающихся неязыковых специальностей к предмету «Иностранный язык» [15].

Во время обучения в высшем учебном заведении закладывается основа будущей профессиональной деятельности и стремлению к самообразованию, но зачастую учебная деятельность носит формальный характер, выраженный в отсутствии самоконтроля, творческого подхода и самое главное – отсутствии постановки учеб-

Аннотация: В статье рассматривается проблема мотивации обучающихся при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. Обосновывается актуальность представленной темы. В работе дается краткий обзор истории изучения данного вопроса, проанализированы понятия «мотив» и «мотивация», изучены основные виды мотивации, а также факторы и условия, необходимые для успешного развития учебной мотивации у обучающихся. Описывается проведенное исследование, направленное на выявление уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: мотив, мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, учебная деятельность, иностранный язык.

ных целей. Проблема мотивации возникает при изучении любой дисциплины, но в большей мере с ней можно столкнуться, осваивая иностранный язык в неязыковом вузе. В связи с этим, становится актуальным вопрос мотивации как одним из факторов оптимизации учебно-познавательной деятельности.

Предмет исследования: формирование внешней и внутренней мотивации у обучающихся на занятиях по иностранному языку.

Цель данной работы – произвести анализ и обобщение результатов научных исследований по вопросам, касающимся учебной мотивации, а также оценить результаты проведенного исследования по методике Т.Д. Дубовицкой, с целью выявления уровня развития внутренней мотивации.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. дать краткий обзор истории изучения мотивации;
2. проанализировать понятия мотив и мотивация;
3. рассмотреть виды и функции мотивации;
4. изучить факторы, формирующие учебную мотивацию;
5. провести анкетирование обучающихся;
6. резюмировать итоги исследования.

Научная новизна представленной исследовательской работы заключается в том, что дана комплексная характеристика понятиям «мотив» и «мотивация», изучены основные виды мотивации, такие как социальные и познавательные, внешние и внутренние, а также факторы и условия, необходимые для успешного развития учебной мотивации у обучающихся в неязыковом вузе. Материалы и результаты изучения данной темы имеют практическое значение для педагогов высших школ.

Вопрос о мотивации является одним из фундаментальных в отечественной и зарубежной психологии. Множественность подходов к пониманию ее структуры обусловлена многоаспектностью и сложностью данной проблемы. В связи с этим, в психологической науке нет единого мнения об этом понятии. Вопросы мотивации рассматриваются в фундаментальных трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу и др. Большой вклад в разработку проблемы мотивации в области обучения иностранным языкам внесен психологами В.А. Артемовым, Б.В. Беляевым, И.А. Зимней и педагогами О.А. Артемьевой, И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Г.А. Китайгородской, А.В. Конышевой, W. Apel, W.M. Rivers и др.

Понятия мотивация и мотив неразрывно связаны друг с другом, в связи с этим целесообразно раскрыть понятие мотив.

Термин «мотив» происходит от латинского глагола *moveo* – двигаю. Так Л.И. Божович понимает под мотивом внутреннюю позицию личности [8].

П.М. Якобсон считает, что мотив – это побуждение, приводящее к совершению поступка [23].

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский определяют мотив как то, что движет живым существом, ради чего оно тратит свою жизненную энергию [17].

Мотив, в отличие от мотивации, – это понятие более узкое. В мотиве происходит фиксация психологического содержания, на котором основывается мотивация поведения индивида.

Проанализировав различные определения мотивов, можно прийти к выводу, что большинство авторов сходятся в том, что мотив – это цель личности, ее потребность и внутреннее побуждение.

Мотивация напрямую связана с потребностями личности. Согласно теории А. Маслоу, мотивация – это иерархия человеческих потребностей. А. Маслоу распределил потребности человека по мере возрастания, пояснив, что индивид не способен ощущать потребности высокого уровня, пока нуждается в более простых

вещах [14].

По утверждению И.А. Зимней, мотивация – это сложное объединение движущих сил поведения в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность [6].

По мнению Е.П. Ильина, мотивация представляет собой совокупность мотивов, определяющих поведение конкретного индивида [8].

Опираясь на работы И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Г. Маслоу, мы будем понимать под мотивацией систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на более глубокое изучение иностранного языка [6, 12, 13].

Рассматривая мотивацию как основную движущую силу в изучении иностранного языка, отметим, что мотивы определяются внутренними побуждениями человека, отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Обучающийся сможет выучить иностранный язык, если только сам почувствует необходимость в этом, то есть будет замотивирован [3]. Педагог может лишь опосредованно формировать основания, на базе которых у обучающихся возникает личная заинтересованность в учебе.

Опытный преподаватель должен обладать набором мотивационных средств, знать все типы и подтипы мотивации, чтобы соотносить содержание учебного процесса с соответствующими типами мотивации.

Изучив характер побудительных сил, психологи выявили различные типы / виды мотивов.

Л.И. Божович классифицирует мотивы учебной деятельности по содержанию и выделяет социальные и познавательные. Социальные мотивы – это те, которые определяются потребностями общества. Они в свою очередь делятся на широкие социальные и положительные / отрицательные узколичностные. Широкие социальные мотивы являются основанием для овладения иностранным языком и участием в различных конкурсах, конференциях. Узколичностные мотивы определяют отношение обучающегося к овладению иностранным языком для самоутверждения [6]. Например: «Хочу работать в крупной международной компании» – это положительный узколичностный мотив. А вот следующий пример: «Мне приходится учить иностранный язык, так как этого ходят родные» является отрицательным узколичностным мотивом.

Ряд психологов, таких как П.Я Гальперин, Н.Ф. Талызина, П.И. Якобсон, М.Г. Ярошевский используют в качестве критерия разделения мотивов характер связи между учебным мотивом и другими компонентами учения – це-

лю и процессом. Они классифицируют учебный мотив на внешний и внутренний. Внешний нацеливает на достижение конечного результата обучения и реализует социальную потребность. Внутренний направлен на познавательную потребность, здесь важен процесс обучения. Внешний мотив в целом способствует увеличению объема выполняемой работы, а внутренний – качества [3].

Л.М. Фридман так характеризует отличие между внешними и внутренними мотивами: «Если мотивы, побуждающие данную деятельность, не связаны с ней, то их называют внешними по отношению к этой деятельности; если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют внутренними» [19, с. 93].

Имеется ряд специалистов, занимающихся изучением факторов, влияющих на развитие мотивации учебной деятельности, и у каждого существует свое видение данного вопроса.

К факторам, способствующим формированию познавательных мотивов, А.К. Маркова относит: обновление содержания и укрепление межпредметных связей; совершенствование методов обучения; модернизацию структуры занятия; расширение форм самостоятельной работы на занятиях. В число приемов самостоятельной работы, положительно влияющих на развитие мотивов учения, входят: приемы поиска дополнительной литературы, рациональной организации времени, формирование обобщенных способов решения задач [18].

Б.Г. Ананьев отмечает влияние педагогической оценки на развитие ориентирующей и стимулирующей сторон обучаемого. Педагогическая оценка выступает важным фактором, обуславливающим развитие личности и его мотивации. Б.Г. Ананьев и А.К. Маркова говорят о целесообразности установления межпредметных связей между общими и профилирующими дисциплинами как одним из условий развития учебно-познавательных и профессиональных мотивов обучающихся [1, с. 146].

И.Ф. Демидова, Н.В. Клюева и А.К. Маркова выделяют следующие условия, необходимые для успешного процесса развития учебной мотивации [10, с. 150]: создание благоприятного психологического климата в ходе учебного занятия, реализация демократического стиля общения преподавателя и обучающихся; продуманный отбор учебного материала, соответствующий актуальным потребностям; организация учебной деятельности: формулирование основных учебных задач, использование активных методов обучения, стимулирование самоконтроля и самооценки, включение каждого обучающегося в учебный процесс, предъявление разумных педагогических требований; организация коллективных форм совместной учебной деятельности; грамотное ис-

пользование оценки и др.

Учитывая, что мотивы изучения языка у части обучаемых не сформированы или зачастую ограничиваются внешними факторами образовательной среды, О.А. Калашникова выделяет ряд условий, при которых влияние на мотивационную сферу их учебной деятельности может быть максимально эффективным. Они связаны с мероприятиями воспитательного плана, особенностями проведения занятий как познавательно-творческого сотрудничества с педагогом, влиянием личности самого педагога на обучаемых как носителя новой языковой культуры, а также с рекомендациями выпускников, применяющих знание языка в летней деятельности [9, с. 29].

Повышению мотивации изучения языка может способствовать использование наглядных средств обучения, позволяющих преподавателям обеспечить подходящие условия для формирования и повышения коммуникативной компетенции. Такие средства рекомендуется применять на занятиях комплексно и регулярно, в коллективной, групповой и индивидуальной деятельности [20, с. 275].

Как обстоит ситуация с мотивацией при обучении иностранному языку в неязыковом вузе? Обучающимся на первый взгляд кажется, что иностранный язык, в данном случае английский, им не понадобится для освоения их дальнейшей профессии и реализации себя в ней. У них сложилось ложное представление о дисциплине «Иностранный язык». Они часто смотрят на этот предмет как на рудимент, который им не нужен. Поэтому преподаватель должен стимулировать и развивать внутреннюю мотивацию к учебной деятельности, так как это основа успешного обучения, которая направлена на процесс учебной деятельности, на способы и методы познания и приобретения знаний. Мотивация – это своего рода донесение до сознания обучающихся того, для чего они учат язык, какого конечного результата добьются, как и где они смогут использовать свои знания. Преподаватель, как лидер и наставник, должен вести за собой группу, направляя их на каждой ступени обучения. Не стоит забывать про похвалу – один из тех мотиваторов, который воодушевляет и придает уверенность, а также помогает выстроить взаимоотношения между обучающимся и преподавателем. Задача преподавателя высшего учебного заведения – повышать мотивацию обучающихся при помощи таких инструментов и методов как постановка конкретной цели, поощрение в случае её достижения, осуществление контроля, четкое установление форм и сроков отчетности, пояснение критериев оценки, определение значимости каждого в общем деле [11].

В рамках научно-исследовательской работы «Оптимизация» коллективом преподавателей было проведено исследование по методике Т.Д. Дубовицкой. Целью

данной методики является выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся при изучении ими конкретных предметов. Методика состоит из 20 высказываний, прочитав которые, обучающимся необходимо выразить свое мнение к изучаемому предмету, поставив напротив номера высказывания свой ответ, используя для этого следующие обозначения:

- верно (++)
- пожалуй, верно (+)
- пожалуй, неверно (-)
- неверно (--)

Подсчет показателей опросника проводится в соответствии с ключами, где «Да» обозначает положительные ответы (верно; пожалуй, верно), а «Нет» обозначает отрицательные ответы (пожалуй, неверно; неверно). Полученный в процессе обработки ответов обучающихся результат расшифровывается следующим образом: 0-5 баллов – низкий уровень внутренней мотивации; 6-14 – средний уровень внутренней мотивации; 15-20 – высокий уровень внутренней мотивации [5].

Исследование проводилось среди обучающихся первого, второго и третьего курсов штурмовой, истребительной, дальней и военно-транспортной авиации. Всего в исследовании приняло участие 240 обучающихся.

Для большей наглядности полученных результатов, составим таблицу, куда внесем суммированные данные по каждому курсу и роду авиации (см. таб. 1).

Таблица 1

Род авиации	1 курс	2 курс	3 курс
Дальняя	319	271	186
Военно-транспортная	324	270	259
Штурмовая	296	252	240
Истребительная	333	331	322

Интерпретировать представленные выше данные можно следующим образом: максимальное количество баллов на группу, состоящую из 20 опрошенных, – 400. Мы видим, что обучающиеся первого курса наиболее приближены к данной цифре и с каждым последующим курсом обучения уровень внутренней мотивации становится все ниже. По результатам исследования мы делаем вывод, что обучающиеся первого курса испытывают

интерес к изучению иностранного языка и имеют более высокий уровень внутренней мотивации, по сравнению с обучающимися второго и третьего курсов, которые имеют средний уровень мотивации, что тоже является хорошим показателем. Большая часть опрошенных согласна с утверждением, что изучение данного предмета даст возможность узнать много важного, проявить свои способности, что говорит об их высокой внутренней мотивации. Однако в каждой группе опрошенных встречаются один-два обучающихся, которые бы исключили дисциплину «Иностранный язык» из курса обучения. Таким образом, можно судить о том, что обучающиеся в целом заинтересованы в изучении предмета, в особенности на первом курсе.

Правильно организованные педагогические условия оказывают положительное воздействие на развитие мотивации учебной деятельности. Необходимо создавать ситуацию успеха, дать обучающимся возможность быть самостоятельными. В качестве источника внутренней мотивации к изучению иностранного языка предлагается работа с пособиями «Английский язык. Внеаудиторный практикум. Часть I» [2] и «Английский язык. Внеаудиторный практикум. Часть II» [4]. Изменение содержательной стороны внеаудиторного практикума, которое нашло отражение в данных пособиях, способствует созданию открытого образовательного пространства для тех, кто стремится совершенствовать знания по предмету [21]. Предложенная система оценки знаний мотивирует обучающихся к более активной систематической работе по усвоению основного материала и повышает степень личной ответственности за конечный результат [22]. Чувство удовлетворения от проделанной работы и успешного конечного результата благоприятствует формированию и развитию внутренней мотивации обучающихся. Дополнительным источником мотивации вне учебных занятий может быть проведение различных творческих и страноведческих вечеров, на которых помимо владения иностранным языком, раскрываются творческие способности обучающихся [11].

Подводя итог, следует отметить, что наша задача как педагогов – формировать и развивать познавательные (внутренние) мотивы, направленные на достижение успеха и положительные социальные (внешние) мотивы, которые влияют на успешность учебного процесса и развитие личности, а также приложить максимум усилий, чтобы раскрыть перспективы и возможности, которые открывает перед ними английский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 1968 – 340 с.
2. Английский язык. Внеаудиторный практикум. Часть I / А.В. Щеголева, Е.С. Анисимова, Л.В. Воробец, Е.В. Глушко, А.Ю. Колесникова, Т.А. Мальковская,

- С.Г. Торосян, С.Н. Чижикова; под ред. А.В. Щеголевой. – Краснодар: КВВАУЛ, 2017. – 118 с. – EDN BSEMKN.
3. Баева Т.А., Константинова Ю.А. Роль мотивации при обучении иностранному языку студентов-медиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Pedagogica/2_149873.doc.htm (дата обращения: 15.11.2021).
 4. Воробец Л.В. Английский язык. Внеаудиторный практикум. Часть II / Л.В. Воробец, С.Н. Чижикова. – Краснодар: КВВАУЛ, 2018. – 94 с. – EDN IAOSST.
 5. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. Том 7. № 2. С. 42-45.
 6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
 7. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. М.: «Педагогика», 1972. – 352 с.
 8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 508 с.
 9. Калашникова О.А. Психолого-педагогические основы обучения языку в профессиональных целях / О.А. Калашникова // Современные подходы в обучении профессионально ориентированному иностранному языку: Коллективная монография. – Краснодар: КВВАУЛ, 2021. – С. 17-33. – EDN YBFEDC.
 10. Ключева Н.В. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос Пресс, 2003. – 400 с.
 11. Колесникова А.Ю. Содержание и оценка внеаудиторного практикума в качестве источника внутренней мотивации к изучению иностранного языка / А.Ю. Колесникова, С.Н. Чижикова // Международный сборник научных трудов. – Краснодар: КВВАУЛ, 2021. – С. 137-143. – EDN ASRXFL.
 12. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: Конспект лекций. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 260 с.
 13. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 214 с.
 14. Маслоу А. Самоактуализация / Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: МГУ, 1982. – С. 108-117.
 15. Минеева О.А. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка / О.А. Минеева, О.В. Еремеева // Вестник Мининского университета. 2016. – № 3 (16). С.3-7.
 16. Муратова А.С. Учебная мотивация как основной вид мотивации при обучении иностранному языку / А.С. Муратова, Н.А. Кочегарова // Проблемы современной науки и образования. 2012. – № 12(12). – С. 122-124.
 17. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студентов психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 496 с.
 18. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
 19. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 288 с.
 20. Чижикова, С.Н. Наглядность и ее реализация при обучении иностранному языку / С.Н. Чижикова // Современные подходы в обучении профессионально ориентированному иностранному языку: Коллективная монография. – Краснодар: КВВАУЛ, 2021. – С. 252-277. – EDN ECTULC.
 21. Щеголева А.В. Изменение содержательной стороны внеаудиторного практикума по английскому языку и способов его оценки / А.В. Щеголева, Е.С. Анисимова // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. – № 57. – С. 70–76.
 22. Щеголева А.В. Методико-педагогический эксперимент по изменению содержания и способов оценки самостоятельной работы по иностранному языку в военном вузе // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2020. – Т. 6 (72). – № 1. – С. 67-75.
 23. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. – 320 с.

© Чижикова Светлана Николаевна (arlana.rus@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

THE SPECIFICS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AMONG UNIVERSITY EDUCATORS IN THE DIGITAL AGE

A. Chukhina
D. Snegirev
I. Bagaev
A. Dalbarayev
A. Rogozhina

Summary: The aim of this research paper is to identify the most significant features of professional development for university teachers in the digital age. Due to the digitalization of education, there is a growing concern among practitioners and researchers and academic experts to understand what competencies are required for teaching with the use of digital technologies. When analyzing competencies in the aspect of learning with the help of modern technologies, various theoretical and methodological concepts and approaches are applied, involving the usage of multiple special terminology. The concept of professional digital competence of teachers is still ambiguous and challenging to define. This study provides an analysis of what and how the concepts of professional digital competence of teachers are determined and conceptualized. Based on the findings, the paper substantiates the need to conceptualize professional digital competence of teachers, which emphasizes more than just technological competence.

Keywords: academic development, digitalization of higher education, academic capital, professional enhancement, digital transformation, educational environment, professional digital competence.

Чухина Анастасия Александровна

К.и.н., доцент, Северный государственный медицинский университет (Архангельск)
chuhina.anastasia@yandex.ru

Снегирев Дмитрий Владимирович

Старший преподаватель, Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева
antiminc@mail.ru

Багаев Ибрагим Зазаевич

Северо-Осетинский государственный университет (Владикавказ); Главный специалист-эксперт, Министерство образования и науки РСО-Алания (Владикавказ)

ibragim.bagaev@gmail.com

Далбараяев Ариан Сергеевич

Ассистент, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (Якутск)
arian0000@yandex.ru

Рогожина Анна Павловна

Старший преподаватель, Московский авиационный институт
Amorela@yandex.ru

Аннотация: Цель настоящей работы – выявить наиболее значимые особенности профессионального роста преподавателей вузов в цифровую эпоху. В связи с цифровизацией образования среди практикующих специалистов и научных сотрудников, академических экспертов растет интерес к пониманию того, какие компетенции необходимы для преподавания с использованием цифровых технологий. При анализе компетенций в аспекте обучения с опорой на современные технологии применяются различные теоретические и методологические концепции и подходы, предполагающие использование множества специальных терминов. Концепция профессиональной цифровой компетентности преподавателей до сих пор представляется неоднозначной и трудноопределимой. Данное исследование содержит анализ того, чем и как детерминируются и концептуализируются понятия профессиональной цифровой компетентности преподавателей. Основываясь на полученных результатах, работа обосновывает необходимость понимания профессиональной цифровой компетентности преподавателей, которая подчёркивает не только технологическую компетентность.

Ключевые слова: академическое развитие, цифровизация высшего образования, академический капитал, профессиональный рост, цифровая трансформация, образовательная среда, профессиональная цифровая компетентность.

Преподавание всегда считалось одной из профессий, в которой профессиональное развитие очень важно в связи с динамичным характером этой специальности [1, с. 122]. В последние годы необходимость профессионального роста в значительной степени об-

условлена развитием технологий [5, с. 168], внешних/внутренних коммуникаций [6, с. 243], а также новым уровнем понимания и развития образования, методик преподавания [2, с. 41], психологии обучения [7, с. 205], системы аттестаций [9, с. 75] и в целом методов оценки и

тестирования [14, 22, 23, 24].

Динамичность профессии преподавателя требует постоянного развития, которое может осуществляться по инициативе самих преподавателей или с помощью дополнительных ресурсов [12, с. 271]. Роль, которую преподаватели играют в собственном профессиональном развитии, является существенной для их роста [11, с. 148]. Как известно, рамки профессионального развития состоят из личностного, профессионального и социального развития [13, с. 207]. Профессиональное развитие является ключом к личностной и социальной трансформации и совершенствованию. Процесс развития способствует расширению возможностей преподавателей и может включать широкий спектр мероприятий [3, 15, 17, 20].

Считается, что раскрытие потенциала преподавателя является одним из методов повышения качества преподавания во всех учебных заведениях мира. Разработчики реформ в области образования несут ответственность за то, чтобы образование отвечало наилучшим интересам всех обучающихся. Стандарты во многом зависят от возможностей преподавателя и конкретных реалий того или иного государства. В данной статье рассматриваются приемы внедрения научных инноваций, которые имеют решающее значение для повышения потенциала преподавателей и продвижения профессиональных стандартов, необходимых для улучшения образования.

За последние годы сектор высшего образования значительно изменился. Например, наблюдается активный рост числа студентов, возрастающая интернационализация и внедрение новых технологий обучения и альтернативных методов преподавания, например, онлайн и смешанное обучение, повышенная рабочая нагрузка, усиление аудита и количественных показателей, моббинг сотрудников, прекаризированные (более неопределенные, нестабильные) и краткосрочные контракты, и это только некоторые из них. Масштабы изменений таковы, что преподаватели университетов часто ощущают перегрузку и нехватку ресурсов [4, 8, 10, 19, 25], что имеет в основном негативные последствия.

Направления развития профессионализма преподавателей

Профессионализм преподавателей, профессиональное развитие или экспертная компетентность в последнее время привлекают большое внимание. Профессионализм определяется по-разному: от обучения, повышения квалификации сотрудников и курсов без отрыва от работы до повышения уровня эффективности своей деятельности, личного профессионализма.

Это послужило причиной того, что некоторые ученые

выделяют два смысловых или парадигматических значения слова профессионализм: *личностный* и *институциональный* [18, 21]. Некоторые исследователи называют эти два уровня профессионализма *автономным* и *управленческим* профессионализмом.

Первый уровень или смысл данного понятия, который также называют трансформационным профессионализмом [16, 18], относится к тому, как преподаватели воспринимают свою практическую деятельность, знания, убеждения и навыки, и на сколько критически они рефлексиируют относительно этих навыков и умений, основываясь на своей практике, на своем опыте преподавания в прошлом и своих будущих целях, возможностях, потребностях, силах, талантах, способностях и приоритетах в перспективе.

Второй смысл этого термина – управленческий или обусловленный профессионализм, который относится к тому, что ожидается от преподавателей в соответствии с распоряжениями властей и официальных лиц, таких как министерства или организации образования. Другими словами, первый уровень профессионального развития – это восходящий, личностный и ориентированный на себя процесс (самоинициатива), а второй – нисходящий, институциональный и ориентированный на других (сторонняя инициатива). Изучение причин, по которым преподаватель становится ориентированным на себя или на другого в плане формирования профессионализма или профессионального развития, встречается редко. Одной из таких причин может быть отношение преподавателей, которое, как мощный побудительный механизм их профессиональной деятельности, уже достаточно продолжительное время изучается некоторыми исследователями. Восприятие преподавателями своей работы, своей профессиональной идентичности, особенностей организации обучения, процесса преподавания, методических приемов, материалов и любых других аспектов своей карьеры может существенно воздействовать на эффективность их работы [15].

Исследования, посвященные изучению возможностей инициирования развития изнутри или снаружи, были достаточно многообразны: иерархия потребностей Маслоу: дифференциация между физиологическими потребностями низшего порядка, потребностями в безопасности и потребностями высшего порядка – в самоуважении и самоактуализации; внутренняя мотивация против внешней мотивации; ориентация на профессионализм, мастерство или на достижение цели; саморегуляция Выготского в противовес объектной и внешней регуляции. С нашей точки зрения, все эти концепции имеют одну общую черту: стремление инициировать обучение, развитие и совершенствование со стороны самого себя или с помощью других.

Аналогичным образом, профессионализм также определяют с точки зрения двух различных уровней или позиций: изнутри самого преподавателя (*автономный/независимый или трансформационный/преобразующий профессионализм*), когда преподаватель анализирует свои собственные знания, навыки, разноориентированную практику и находит необходимость в большем развитии, прогрессе без какой-либо внешней причины и для того, чтобы улучшить себя; или снаружи (*институциональный, управленческий или обусловленный профессионализм*), когда преподавателей заставляют профессионально развиваться вышестоящие органы (например, министерство, вуз, колледж, школа) для того, чтобы получить связанные с работой награды, бонусы, баллы, поощрения [18, 21].

Именно педагоги играют определяющую роль в процессе преподавания и обучения, так как их практические приемы, подходы, умения и методы очень существенны, поскольку они способны повлиять на эффективность процесса преподавания/обучения.

Несмотря на то, что условия, особенности организации обучения и требования к педагогам в области стандартов значительно отличаются друг от друга в различных международных системах, по своей природе они имеют общую цель, которая заключается в том, чтобы разделить работу педагогов на конкретные, проверяемые компетенции и показатели.

Кроме того, стандарты создают необходимую или «требуемую» форму педагогического мастерства, которая может быть или не быть той формой профессионализма, которая преобладает в различных, более специфических, контекстах. Часто наблюдается разрыв между *логикой практического функционирования* в области формирования образовательной политики, т.е. логикой, в рамках которой разрабатываются профессиональные стандарты, и *логикой практической работы педагогов* в рамках их системы и учебного контекста.

Тем не менее, независимо от многообразия способов реализации профессионализма педагога, профессиональные стандарты на определенном уровне формируют набор норм и требований в отношении того, что значит быть педагогом, по крайней мере, устанавливают предпочтительную для государства версию профессионального педагогического работника.

Некоторые исследователи подчеркивают необходимость овладения педагогическим мастерством, заложенную в стандартах преподавания, утверждая, что эти стандарты представляют собой форму «принудительного перепрофилирования», исходящую из их основы – управленческого подхода и «поведенческого моделирования». В своем анализе тех же профессиональных

стандартов, используя трехстороннюю модель профессионализма, они обнаружили, что стандарты непропорционально высоко оценивают поведенческий компонент профессионализма педагога: то, что специалисты фактически делают на работе, в ущерб ориентационному (относящемуся к установкам, которых придерживаются педагоги) и интеллектуальному компонентам (относящемуся к общим знаниям и осознанию практикующих специалистов и их знаниевых структур).

Однако сам профессионализм педагога уже давно является весьма спорным. Существуют как минимум три различных интерпретаций профессионализма, которые развивались с течением времени, а именно:

1. профессионализм как профессиональная ценность;
2. как идеология или "закрытость рынка";
3. как профессиональное изменение и управленческий контроль, предоставляя исторический отчет о развитии мышления и литературы о профессионализме применительно к работе со знаниями.

В обзорах исторических и современных подходов к профессионализму проводится различие между тем, что называется «организационным профессионализмом», опирающимся на дискурсы управленческого подхода и используемым в тандеме с перформативными механизмами подотчетности для контроля профессиональной работы, и «профессиональным функционализмом», формируемым и контролируемым практиками.

Тезис о том, что преподаватели рассматриваются как основной источник изменений и развития, не нов. Многие исследователи подчеркивают роль педагога и его особенности как важнейшую причину успеха всех реформ и изменений в учебном процессе и отчасти целой образовательной системы. В рамках подхода «**action research**» или исследования возможностей обучения в аудитории, педагоги рассматриваются как инициаторы изменений в образовательном процессе. С этой точки зрения, рефлексия и контроль преподавателя запускают механизм, конечным результатом работы которого является изменение и развитие. Это соответствует постметодической парадигме целостности (*post-method paradigm of practicality*), согласно которой преподаватели не рассматриваются как потребители предписаний, теорий и подходов теоретиков и сторонних специалистов для своего образовательного процесса. Скорее, они теоретически осмысливают то, что затем реализуют на практике, и на практике реализуют то, что до этого теоретически осмысливают. Это возможно благодаря компетентным преподавателям, способным принимать решения по улучшению и продвижению обучения в своих группах.

Другое направление исследований в этом отноше-

нии – принятие решений преподавателями в классе и за его пределами. Хотя ни одно исследование не фокусировалось на оценке ресурсов принятия решений преподавателями для профессионального развития, некоторые исследования уделяют внимание интерактивным методам и планированию решений, принимаемым преподавателями. Эти решения в основном связаны с преподаванием и обучением в рамках учебной аудитории.

Однако решения, связанные с профессиональным развитием, не обязательно связаны с обучением студентов и преподаванием педагога в аудитории: эти решения могут включать в себя широкий спектр действий, от прохождения официальных курсов повышения квалификации до более личностных решений, таких как продолжение учебы, преподавание в частных языковых центрах параллельно с официальной карьерой в государственных образовательных учреждениях, посещение определенных курсов, преподавание в государственных школах, преподавание в частных языковых институтах, посещение определенных курсов, семинаров и программ по собственному решению для повышения уровня владения методикой преподавания, а также посещение определенных сообществ, страниц в социальных сетях, которые посвящены повышению профессионального роста.

Личные решения по улучшению своих профессиональных компетенций могут быть основой изменений и улучшений работы в аудитории; восприятие профессионализма педагогами зависит от принятия ими личных решений, которые, в свою очередь, могут привести к улучшению их преподавания. Даже если эти педагоги не могут применять вновь приобретенные методики на занятиях, сам факт того, что они хотят оставаться в тренде с помощью этих личных решений, показывает их важность, если, конечно, трансформации, устранение недостатков, изменения и развитие их не пугают, а являются основными целями профессионального развития преподавателя.

Тот факт, что профессиональное развитие – это процесс «снизу-вверх»/bottom-up, подчеркивается многими исследователями: одни утверждают, что профессиональное развитие преподавателей – это процесс, в котором педагоги самостоятельно учатся, а не другие заставляют их меняться. Обучаясь, они формировали свои убеждения и идеи, развивали свою практическую деятельность в аудитории и внимательно анализировали свои чувства, связанные с изменениями; другие популяризируют идею о том, что профессиональное развитие педагогов – это процесс оценки различных аспектов своей практики как *основа для рефлексивного анализа*, и поэтому его можно рассматривать как «снизу-вверх». Тот факт, что преподавание – это процесс обучения на протяжении всей жизни/life-long learning, и что все профессии быстро

меняются как в теоретическом, так и в практическом плане, требует обновления и перестроения знаний преподавателей на протяжении их долгой профессиональной карьеры. Однако сущность этого явления заключается в том, осознают ли сами педагоги необходимость такого обновления (или не осознают) и почему. Будущие исследователи могут заняться поиском ответов на эти вопросы.

При проведении данного исследования были определены и проанализированы два смысловых содержания термина «профессионализм»:

1. автономный/независимый (трансформационный/преобразующий) профессионализм, когда улучшения и изменения исходят от самих преподавателей или изнутри (снизу-вверх),
2. институциональный (управленческий или обусловленный) профессионализм, когда изменения исходят от руководства свыше, например, со стороны министерств и образовательных организаций (сверху вниз).

Результаты показали, что, хотя большинство педагогов воспринимают профессионализм или профессиональное развитие в соответствии с формальным или вторым смыслом этого слова, личные решения, которые они приняли для продвижения своих профессиональных компетенций, существенно изменили восприятие ими своего профессионализма и профессионального совершенствования.

В нашем обширном исследовании было выявлено семь повторяющихся аспектов профессиональной цифровой компетентности педагогов:

1. технологическая компетентность,
2. объём педагогических знаний/педагогические контентные знания,
3. подход к применению современных цифровых инструментов,
4. педагогическая компетентность/осведомленность/подготовка,
5. культурная осведомленность,
6. критический подход,
7. профессиональная вовлеченность/активность, причём технологическая и педагогическая компетентность являются наиболее значимыми.

Принимая во внимание важную роль педагогов, их менталитета и восприятия как ключевых факторов в создании любых эффективных и позитивных изменений в аудитории, будущие исследования могут быть сфокусированы на изучении происхождения этих решений или того, что побуждает преподавателей принимать такие решения для своего профессионального развития. Помимо этого, причина, по которой преподаватели ориентируются на определённые варианты их представлений

о профессиональной идентичности, карьере и решениях, является ещё одной потенциальной областью исследования для заинтересованных специалистов. Вы-

явление этих оснований, мотивов и факторов может способствовать более глубокому анализу процесса профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбилек, Е.А. К вопросу об использовании лично ориентированных методов в образовательном процессе / Е.А. Акбилек, О.А. Горбачева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 2. – С. 122-128. – EDN ZXJTKX.
2. Акбилек, Е.А. Особенности подготовки материалов для дистанционного курса / Е.А. Акбилек, Н.В. Бхатти, О.А. Горбачева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – № 3. – С. 41. – EDN PEUFMQ.
3. Актуализация профессиональной мобильности современных специалистов через компетентностную модель выпускника / Н.С. Варфоломеева, Т.Н. Панкова, А.В. Варушкина, И.З. Багаев // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2022. – № 1. – С. 29-35. – DOI 10.18137/RNU.V925X.22.01.P.029. – EDN QVGYFW.
4. Бермус А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 1. – С. 1-10.
5. Космина, Е.А. Профессионально-спортивное совершенствование студентов специализации "компьютерный спорт" в период дистанционного обучения / Е.А. Космина, И.В. Космин // Материалы итоговой научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава Национального государственного Университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, за 2020 г., посвященной 125-летию Университета, Санкт-Петербург, 30 марта – 29 2021 года / Министерство спорта Российской Федерации, Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – Санкт-Петербург: Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, 2021. – С. 168-172. – EDN OYKBBN.
6. Матвеева, Е.А. Профессиональная этика педагога / Е.А. Матвеева, А.Л. Золкин, М.С. Чистяков // Поликультурное образование в современном вузе: вызов и перспектива: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Кемерово, 25–26 марта 2021 года. – Кемерово: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2021. – С. 243-258. – EDN NWMVRA.
7. Матвеева, Е.А. Развитие педагогической этики учителя как фактор повышения эффективности образовательного процесса / Е.А. Матвеева, А.Л. Золкин, М.С. Чистяков // Системный подход в воспитательном процессе: проблемы и инновации в условиях дистанционного обучения: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Кемерово, 22–23 апреля 2021 года. – Кемерово: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2021. – С. 205-219. – EDN GWBRPN.
8. Носкова А.В. и др. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 1. – С. 159-168.
9. Онлайн обучение английскому языку: изменения в парадигме системы образования / Т.Н. Панкова, З.Р. Абдуллаева, А.Р. Еферова, Т.С. Куприянова, С.Л. Григорьев // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 4. – С. 75-79. – DOI 10.37882/2223-2982.2022.04.29
10. Особенности формирования готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности / Т.Н. Панкова, З.Р. Абдуллаева, В. В. Гончарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 11-2. – С. 98-102. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.11-2.24. – EDN GXWWFE.
11. Оценка психоэмоционального статуса и анализ уровня тревожности у студентов первого курса медицинского университета / А.С. Утюж, В.А. Загорский, А.В. Юмашев [и др.] // Роль науки в развитии общества: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях, Пенза, 18 марта 2016 года. – Пенза: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2016. – С. 148-157. – EDN VOPUSV.
12. Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатова А.А. Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. – 2022. – № 1. – С. 271-300.
13. Роль психогенных коннотаций в формировании эмоционального статуса студентов стоматологического факультета и пути его коррекции / А.В. Юмашев, А.С. Утюж, О.И. Адмакин [и др.] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 2(19). – С. 207-210. – EDN YYYUVV.
14. Харченко, Н.Л. Применение дистанционных образовательных технологий в контексте инклюзивного образования в России / Н.Л. Харченко // Педагогическая информатика. – 2019. – № 3. – С. 93-98. – EDN BBBITO.
15. Dehghan F. Teachers' perceptions of professionalism: a top-down or a bottom-up decision-making process? // Professional development in education. – 2020. – С. 1-10.
16. Individual learning path for future specialists' development / E.A. Levanova, I.F. Berezhnaya, E.V. Krivotulova [et al.] // TEM Journal: Technology, Education, Management, Informatics. – 2019. – Vol. 8. – No 4. – P. 1384-1391. – DOI 10.18421/TEM84-40.
17. Jeff Clyde G Corpuz, Adapting to the culture of 'new normal': an emerging response to COVID-19, Journal of Public Health, Volume 43, Issue 2, June 2021, Pages e344-e345, <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab057>.
18. Ko M.L.M., Hall A., Goldman S.R. Making teacher and researcher learning visible: Collaborative design as a context for professional growth // Cognition and

- Instruction. – 2022. – Т. 40. – №. 1. – С. 27-54.
19. Popova A. et al. Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice //The World Bank Research Observer. – 2022. – Т. 37. – №. 1. – С. 107-136.
20. Rieckmann M., Barth M. Educators' Competence Frameworks in Education for Sustainable Development //Competences in Education for Sustainable Development. – Springer, Cham, 2022. – С. 19-26.
21. Robotom I. M. Two paradigms of professional development in environmental education //Environmentalist. – 1987. – Т. 7. – №. 4. – С. 291-298.
22. Safonov, M.A. E-Learning Application Effectiveness in Higher Education. General Research Based on SWOT Analysis / M.A. Safonov, S.S. Usov, S.V. Arkhipov // ACM International Conference Proceeding Series: 5, Education and Multimedia Technology, Virtual, Online, 23–25 июля 2021 года. – Virtual, Online, 2021. – P. 207-212. – DOI 10.1145/3481056.3481096. – EDN HACXVK.
23. SWOT Analysis Method Application in Assessing the Effectiveness of Moodle Platform / N.L. Kharchenko, A.Z. Izmailov, N.S. Lutsenko [et al.] // ACM International Conference Proceeding Series: 13, Virtual, Online, 14–17 января 2022 года. – Virtual, Online, 2022. – P. 253-257. – DOI 10.1145/3514262.3514292. – EDN BFWTTT.
24. Swot analysis of moodle platform application in the assessment of foreign language knowledge / S. Usov, M. Safonov, L. Sorokina, E. Akbilek // ACM International Conference Proceeding Series : 4, Virtual, Online, 19–22 июля 2020 года. – Virtual, Online, 2020. – P. 31-34. – DOI 10.1145/3416797.3416835. – EDN QATAVY.
25. Wray S., Kinman G. The psychosocial hazards of academic work: an analysis of trends //Studies in Higher Education. – 2022. – Т. 47. – №. 4. – С. 771-782.

© Чухина Анастасия Александровна (chuhina.anastasia@yandex.ru), Снегирев Дмитрий Владимирович (antiminc@mail.ru), Багаев Ибрагим Зазаевич (ibragim.bagaev@gmail.com), Далбараев Ариан Сергеевич (arian0000@yandex.ru), Рогожина Анна Павловна (Amorela@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ЛЕЗГИНСКОГО ЯЗЫКА¹

Атаев Борис Махачевич

Д.филол.н., профессор, г.н.с., Институт языка,
литературы и искусства Дагестанского федерального
исследовательского центра РАН (г. Махачкала)
bm_ataev@mail.ru

Гашарова Аида Руслановна

К.филол.н., с.н.с., Институт языка, литературы
и искусства Дагестанского федерального
исследовательского центра РАН (г. Махачкала)
aida.2015@yandex.ru

SOCIOLINGUISTIC CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF THE LEZGHI LANGUAGE²

**B. Ataev
A. Gasharova**

Summary: The article deals with the social nature and public functions of the Lezghi language. The subject of our research is the sociolinguistic portrait of language. The aim of the study is to identify the specifics of the sociolinguistic portrait of the Lezghi language, which results in the formation of a paradigm representation of the language in the quantitative coefficients of the social meanings of the language.

Keywords: sociolinguistics, languages of Dagestan, Lezghi language, linguistic phenomena, conditions of communication.

Аннотация: В статье рассматриваются социальная природа и общественные функции лезгинского языка. Предмет нашего исследования – социолингвистический портрет языка. Целью исследования является выявление специфики социолингвистического портрета лезгинского языка, в результате которого складывается парадигмальная репрезентация языка в количественных коэффициентах социальных значений языка.

Ключевые слова: социолингвистика, языки Дагестана, лезгинский язык, языковые явления, условия коммуникации.

Введение

Лезгинский язык (*лезги чIал*) – один из государственных языков Республики Дагестан, вместе с табасаранским, агульским, рутульским, цахурским и пятью бесписьменными языками (арчинский, будухский, крызский, удинский, хиналугский) относится к лезгинской подгруппе дагестанской группы восточнокавказских языков. Вариант названия – *кюринский язык* [10, с. 6].

Самоназвание лезгин *лезги* (ед.ч.) и *лезгийя* (мн.ч.). Термин «лезгин» в нынешнем его значении – поздний. Еще в XIX в. лезгинами называли всех горцев нагорного Дагестана. С конца XIX – начала XX в. термин «лезгин» стал употребляться в основном применительно к нынешним лезгинам, используя экзоэтнонимические традиции азербайджанцев по отношению к дагестанцам и прежде всего к собственно лезгинам. До этого остальные дагестанцы чаще всего применяли по отношению к ним экзоэтноним *ахта-куралал* (*ахта-кюринцы*), по названиям двух наиболее исторически известных союзов, обществ (*Ахты*, *Курах*). Наряду с этим в русской литера-

туре утвердилось название «кюринцы».

Лезгины в наши дни компактно проживают в Южном Дагестане в Курахском, Сулейман-Стальском, Магарамкентском, Ахтынском, Докузпаринском, частично Дербентском, Рутульском, Хивском, Хасавюртовском, Кизлярском районах. В Азербайджане лезгины являются вторым по численности народом: их число по разным данным составляет от 180 до 364 тыс. человек. В пределах Азербайджана лезгины компактно проживают в Кусарском, Кубинском, Хачмасском, Исмаиллинском, Куткашенском и Кунахкентском районах. (Рис 1.)

Материалы и методы

Детерминированность лингвистических единиц и вербальных явлений рассматривается путем сопоставления множественных показателей языка, что позволяет создать принципиальную концепцию построения социальных возможностей языка. При исследовании нами также применялся описательный метод. Заявленная методика уже давно и широко используются при анализе содержательных составляющих языковых форм в тради-

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Немецкого научно-исследовательского сообщества в рамках научного проекта № 21-512-12002 ННИО_а «Методы прогнозирования и будущие сценарии развития языковой политики (на примере многоязычной Российской Федерации)»

2 The reported study was funded by RFBR and DFG, project number № 21-512-12002 ННИО_а “Prognostic methods and future scenarios in language policy – multilingual Russia as an example”



Рис 1.

ционной функциональной лингвистике.

Результаты и обсуждение

По данным Всероссийской переписи населения переписи 2010 г., количество лезгин в РФ – 473 722 чел., в Дагестане – 385 240 (357 185 чел. в Дагестане указали владение этим языком). На лезгинском языке также говорят жители более 140 населенных пунктов Азербайджанской Республики (180 300 чел. по оценке 2009 г.), а также в некоторых городах и селах Турции.

Зачатки официальной письменности у лезгин существовали с конца XVIII столетия. До 1928 г. лезгины, как и другие народности Дагестана, пользовались системой письма, созданной на основе арабской графики («аджам»¹⁾). С 1928 г. до 1938 г. в лезгинской письменности применялся латинский алфавит с некоторыми дополнительными знаками. В 1938 г. был принят ныне существующий алфавит на основе русской графики (кириллицы).

С 30-х гг. XX в. обучение в начальной школе велось на лезгинском языке. «Предпосылкой послужил тот факт, что некоторые представители ранее однородной в языковом и культурном плане общности не признают родным языком «свой» язык, а пользуются в повседневной жизни «чужим», и таким образом меняется их этническая идентичность» [6, с. 11].

В последнее время языком обучения становится русский язык, а родной язык преподается как предмет. Свя-

зано это с нежеланием «знать свой язык из-за его «социальной непрестижности»» [6, с. 11].

Лезгинский язык исторически выполнял роль лингва-франка в пределах Южного Дагестана, и только с XX в. его заменил в городах и значительно потеснил в сельской местности русский язык.

Литературный язык начал формироваться в конце XIX – начале XX в. на базе говоров гюнейского диалекта кюринского наречия. В речи представителей интеллигенции различных диалектов наблюдается осознанное, развитое явление диглоссии.

Лезгинский язык полифункционален: он является средством общения его носителей между собой, на нем создан богатейший фольклор [8].

Лезгинский язык в своем развитии контактировал с языками различных семей. Начиная с первых веков н.э. по настоящее время он имеет то усиливающиеся, то ослабевающие контакты с иранскими языками (татский, талышский, курдский). Приблизительно с конца VII в. в связи с насаждением исламской религии на Кавказе лезгинский язык включается в орбиту влияния арабского языка. С XI в. на исконную территорию лезгинского языка проникает тюркский язык, который оказал сильное влияние на все уровни языка.

В настоящее время лезгинско-русское двуязычие является активным, координативным. Русский язык, как

3 *Аджам* – видоизменённый и приспособленный применительно к другим языкам арабский алфавит.

правило, является языком науки и общения в республиканских учреждениях. Им пользуются и городские жители в бытовой сфере, в беседе с представителями младшего поколения.

Лишь «принятие единой концепции, направленной на сохранение языков (письменных и бесписьменных), традиций и культур всех этносов Дагестана, на поддержку их многообразия и самобытности, станет важным фактором стабильности и бесконфликтности» [5, с. 26].

Лезгинский язык функционирует во всех референтивных сферах, регламентируемых государством, общественной и культурной жизни, на нем создана большая оригинальная и переводная литература, это язык периодической печати, радио и телевидения, на лезгинском языке функционирует национальный государственный театр, в ДГУ, ДГПУ и Дербентском педагогическом училище имеются отделения, готовящие преподавателей лезгинского языка и литературы для средних и высших учебных заведений. Но вместе с тем, «только один язык – русский – успешно выполняет свою государственную функцию в полной мере, оставаясь при этом единственным языком межнационального общения в Дагестане» [4, с. 128].

Лезгинский язык имеет достаточно широкое диалектное членение. По ареалу распространения и структурным особенностям лезгинский язык дифференцируется на три крупных наречия:

- кюринское (Магарамкентский, Курахский, Сулейман-Стальский районы);
- ахтынское // самурское (Ахтынский, Докузпаринский районы) на территории Республики Дагестан);
- кубинское (Кусарский, Худатский, частично Кубинский, Кабелинский, Огузский районы) в Азербайджане.

Представленные наречия объединяют около двух десятков диалектов и самостоятельных говоров со своими специфическими особенностями на всех языковых уровнях фонетики, морфологии, синтаксиса и лексики. Представители всех диалектов лезгинского языка свободно понимают друг друга. Такое деление на наречия во многом связано с особенностями рельефа лезгинской территории: самурское наречие локализуется в основном в бассейне реки Самур, кюринское наречие — в параллельно тянущемся бассейне реки Курах, а кубинское наречие находится южнее вершины Шахдаг и его отрогов. Сами лезгины называют ареалы распространения наречий *Кувре пад* («Кюринская сторона»), *Ахцегь пад* («Ахтынская (Самурская) сторона») и *Къуба пад* («Кубинская сторона»).

1. Кюринское наречие:

1.1. Гюнейский диалект, лёгший в основу литературного языка. Распространён в Дагестане, по левобере-

жью нижнего течения реки Самур. В Магарамкентском, Сулейман-Стальском и Дербентском районах.

1.2. Яркий диалект – распространён в среднем течении реки Чирагчай. В северо-западной части Сулейман-Стальского района и юго-восточной части Хивского.

1.3. Курахский диалект (с гелхенским и гилиярским говорами) – распространён в бассейне реки Курах и в с. Гелхен Курахского района Дагестана, а также в селе Гильяр Магарамкентского района.

2. Ахтынское // Самурское наречие:

2.1. Ахтынский диалект распространён в среднем течении реки Самур, в бассейне реки Ахтычай. Ахтынский район Дагестана, а также сопредельные районы Азербайджана.

2.2. Докузпаринский диалект распространён в среднем течении реки Самур, в бассейне реки Усухчай. Докузпаринский район Дагестана, а также сопредельные районы Азербайджана.

2.3. Фийский диалект распространён в селе Фий Ахтынского района и у переселенцев в Огузском и Габалинском районах Азербайджанской Республики.

2.4. Мазинский диалект был ранее распространён в селе Маза Ахтынского района. На нём говорят мазинцы, переселившиеся в село Бут-Казмаляр Магарамкентского района и в другие населённые пункты Республики Дагестан, а также в Огузский и Габалинский районы Азербайджанской Республики.

2.5. Гутумский диалект распространён в селе Гдым Ахтынского района. На нём говорят выходцы из этого села, переселившиеся главным образом в Магарамкентский район Республики Дагестан, а также в Азербайджанскую Республику.

Курушский говор распространён в долине реки Чехичай. Селение Куруш на юге Докузпаринского района Дагестана и Новый Куруш Хасавюртовского района Дагестана.

2.6. Джабинский диалект распространён в селении Джаба близ райцентра Ахты Ахтынского района Дагестана, а также в Габалинском районе Азербайджанской Республики.

Говор Дашагиль-Фильфили распространён в Огузском районе Азербайджана.

3. Кубинское наречие:

Кубинское наречие лезгинского языка распространено в пределах Кусарского, на севере Кубинского, Габалинского и Исмаиллинского, а также местами в Хачмазском и Огузском районах Азербайджана. В Дагестане — в правом нижнем бассейне р. Самур. Диалекты кубинского наречия плохо изучены. В литературе упоминаются диалект кубинский (города Куба) и кузунский. Кубинское наречие подверглось сильному и заметному влиянию азербайджанского языка.

3.1. Кубинский диалект – распространён в Кубинском

районе Азербайджана;

3.2. Кузунский диалект – распространён в Кусарском районе Азербайджана.

Лезгинский язык богат развитой консонантной системой, которая создается наличием троично-четвертичной системы смычно-щелевых звуков: звонких, глухих придыхательных, глухих преруптивов, глухих абруптивов, щелевых и лабиализованных.

Гласных фонем в лезгинском литературном языке пять. В говорах встречаются *ы, о, оь*. Из позиционных и комбинаторных изменений для лезгинского языка наиболее характерны:

1. назализация гласных в позиции конца слова после гласного;
2. выпадение гласных в позиции стыка слов, если первое кончается, а второе начинается с гласного;
3. глоттизация гласных *а, э, уь*, находящихся в препозиции по отношению к заднеязычному *гъ*;
4. удлинение гласных *а, е, и* в позиции перед полугласным;
5. гармония гласных при словоизменении.

В области согласных наиболее характерными являются выпадение согласных *з, с* на стыке двух слов, если последующее слово начинается с *ч, ж*; оглушение звонких — явление факультативное и наблюдается при словоизменении. Ударение в лезгинском языке, как правило, падает на второй слог от начала слова. Возможны отклонения от этого правила. В типологическом плане лезгинский язык в основном характеризуется признаками агглютинативного морфологического типа.

Для существительных характерны категории числа и падежа. Формой единственного числа выступает форма именительного падежа. Множественное число образуется прибавлением к этой форме аффикса *-ар (-ер)*. Представлены два разряда прилагательных: качественные, относительные. Прилагательные склоняются лишь тогда, когда они субстантивируются. Степени сравнения выражаются описательно. Числительные в лезгинском языке представлены пятью разрядами: количественными, порядковыми, дробными, кратными, разделительными.

Лезгинский язык относится к языкам с десятиричной системой счета. Местоимения изменяются по числам. Каждый разряд местоимений, а в некоторых случаях отдельная единица, имеет свои особенности склонения. Находясь в сочетаниях с существительными, местоимения, как и прилагательные, числительные лезгинского языка, не подвергаются формоизменениям.

Простые глаголы состоят из корневого согласного и глагольного форманта *-ун/-уьн*, а сложные состоят из десемантизированного/асемантического корневого эле-

мента и так называемых вспомогательных *авун* 'делать', *хьун* 'быть'. Многие глагольные понятия выражаются фразеологическими единицами. Базой для формообразования глагола лезгинского языка служат две основы: 1) основа масдара, 2) основа целевой формы). От масдара способом агглютинации образуются различные формы прошедшего времени. Основа целевой формы образует формы настоящего и будущего времен.

От временных форм изъявительного наклонения образуются:

1. с помощью аффикса *-mla* формы условного наклонения;
2. с помощью аффикса *-ни* – формы вопросительного наклонения. Форма повелительного наклонения образуется или редупликацией согласного глагольного корня, или же усечением масдарного *-(y)н* с прибавлением *-а*), или же усечением масдарного *-н* без прибавления *-а*.

Образование отрицательной формы глаголов происходит по типам:

1. в изъявительном наклонении к абсолютному исходу глагола прибавляется *-ч*;
2. масдарные формы префиксально принимают *да-/та-, де-/те-, дуь-/туь-, гун*.

В лезгинском языке выделяют причастные и депричастные формы. Почти все наречные единицы по своему составу производны, например: наречий места, образа действия. Имеются и непроизводные наречия. Послелого выражают различные пространственные отношения, указывают на причину, цель и по своему образованию восходят к различным падежным формам имен существительных – названиям частей тела. Можно выделить сочинительные и подчинительные союзы. Большинство союзов восходит к заимствованному фонду языка.

Наиболее продуктивным способом образования слов является аффиксальный. Структуру предложения можно выразить схемой: «Субъект + Объект + Предикат». Импликациями эргативности лезгинского языка можно считать: переходные глаголы требуют постановки субъекта в эргативном падеже, а непереходные – в номинативе. Второстепенные члены предложения располагаются препозитивно по отношению к определяемому члену.

В лезгинском языке обнаруживаются типы повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений, каждое из которых имеет свой интонационный рисунок. Характерными способами связи для членов предложения являются примыкание и управление. Синтаксическому строю свойственны сложноподчиненные, сложносочиненные и бессоюзные предложения.

Основной словарный фонд образуют исконные лексические единицы. Почти все тематические группы пронизаны заимствованиями из восточных (персидского, арабского, тюркских) языков. В последнее столетие лезгинский язык активно принимает русизмы (лексические, семантические, словообразовательные).

К настоящему времени лингвистическое лезгиноведение располагает рядом признанных исследований по различным областям лезгинского языкознания: по диалектологии (М.М. Гаджиев, У.А. Мейланова, Р.И. Гайдаров, А.Г. Гюльмагомедов, Ш.М. Саадиев, Н.А. Абдулжамалов, Ф.А. Ганиева и др.), по синтаксису (М.М. Гаджиев), фразеологии (А.Г. Гюльмагомедов), по лексике и словообразованию (Р.И. Гайдаров, С.Б. Юзбекова, Н.Д. Сулейманов, Ф.А. Ганиева), по лексикографии (М.М. Гаджиев, Б.Б. Талибов, А.Г. Гюльмагомедов, С.Б. Юзбекова, Н.Ш. Абдулмуталибов и др.), по фонетике (Р.И. Гайдаров, Б.Б. Талибов, А.Г. Гюльмагомедов, М.М. Яралиев и др.), по морфологии (Р.И. Гайдаров, У.А. Мейланова и др.), по созданию учебных и учебно-методических пособий (Г.А. Гаджибеков, Н.А. Ахмедов, М.М. Гаджиев, Р.И. Гайдаров, М.А. Алипулатов, У.А. Мейланова, Б.Б. Талибов, А.Г. Гюльмагомедов, Г.И. Магомедов, З.Г. Бирембеков, М.М. Яралиев и др.), по исследованию языка художественных произведений (М. М. Гаджиев, А.Г. Агаев, Ф.Р. Нагиев, Р.И. Гайдаров, А.Г. Гюльмагомедов и др.), по ономастике (Р.И. Гайдаров, А.Г. Гюльмагомедов, Г.А. Гаджиев, Р.З. Ризванов, Э.А. Сафаралиева, Н.Ш. Абдулмуталибов и др.) и др.

В качестве важнейших исследований по истории лезгинского языка можно назвать ряд научных трудов [10], [9], [1], [11], [2], [7].

Выводы

Таким образом, современное состояние изученности лезгинского языка позволяет назвать ряд особенностей, характерных для истории языка:

1. в языке функционировала категория грамматических классов (на данном этапе ее обнаруживают во многих современных дагестанских языках);
2. пралезгинскому глаголу была свойственна категория вида;
3. прилагательные – позднейший морфологический разряд слов;
4. в сфере лексики ведущим был признак активности/инактивности;
5. личные местоимения противопоставлялись по инклюзивной и эксклюзивной формам;
6. форма генитива имен была многофункциональной;
7. союзные синтаксические конструкции – явление позднейшее.

В нашем исследовании, опираясь на современные общеязыковые данные, частично рассмотрены лишь некоторые способы лингвистического прогнозирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев М.Е. (1985) Вопросы сравнительно-исторической грамматики лезгинских языков. Морфология. Синтаксис. М.: Наука. 158 с.
2. Алексеев М.Е., Шейхов Э.М. (1997) Лезгинский язык. М.: Academia. 136 с.
3. Ареал распространения лезгинского языка в Дагестане // URL: https://xn--d1acgejpf6h6c6b.xn--p1ai/?page_id=5617. Дата обращения: 13.04.2022
4. Атаев Б.М., Ибрагимова М.О. (2020) Национально-языковая политика в Дагестане: современное состояние и перспективы // Северо-Восточный гуманитарный вестник. № 3 (32). С. 126–132.
5. Атаев Б.М., Ибрагимова М.О. (2021) Прогнозирование сценариев развития бесписьменных дагестанских языков в многоязычном регионе // Социолингвистика, № 3 (7). С. 26–40. DOI: 10.37892/2713-2951-3-7-26-40
6. Биткеева А.Н., Вингендер М., Михальченко В.Ю. (2019) Прогнозирование и языковое многообразие в Российской Федерации: социолингвистический аспект // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. Т. 18, № 3. С. 6–23. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.3.1>
7. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б. Б. (2009) Современный лезгинский язык. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН. 482 с.
8. Гашарова А.Р. (2014) Лезгинский фольклор: этапы изучения и развития // Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы. № 6. С. 122–127.
9. Жирков Л.И. (1941) Грамматика лезгинского языка. Махачкала: Дагиз. 132 с.
10. Услар П.К. (1896) Этнография Кавказа. Языкознание. VI: Кюринский язык. Тифлис: Тип. Канцелярия Главногоначальствующего гражданскою частью на Кавказе. 645 с.
11. Haspelmath Martin. (1993) A grammar of Lezgian. Walter de Gruyter, Berlin, 567 p.

© Атаев Борис Махачевич (bm_ataev@mail.ru), Гашарова Аида Руслановна (aida.2015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ДИСКУРСЕ ЭЛЕКТРОННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ

Богатикова Евгения Павловна

Пермский государственный национальный
исследовательский университет
bogatikova.eugene@gmail.com

SEMANTIC TRANSFORMATIONS IN TERMS OF ELECTRONIC MEDICAL CONSULTATION

E. Bogatikova

Summary: The article deals with the results of the study of medical e-consultations. While adapting the patient's description of a medical problem, a doctor applies semantic transformations: generalizations, concretizations, iterations.

Keywords: electronic medical consultations, e-consults, knowledge asymmetry, knowledge adaptation, semantic transformations.

Аннотация: Статья посвящена описанию результатов исследования медицинской консультации в интернет-пространстве. Было выявлено, что в ходе адаптации описания медицинской проблемы пациентом, врач задействует семантические трансформации: генерализацию, конкретизацию, повтор.

Ключевые слова: медицинская коммуникация, асимметрия знания, семантическая трансформация, лексико-семантическая адаптация.

«**В**рач – одна из самых лингвоактивных профессий» [Формановская 1998: 232]. Ю.П. Тимофеев относит к коммуникативным профессиям такие, в которых «обмен информацией в разноуровневом и многоплановой общении, с целью изменения тех или иных характеристик личности или группы людей, выступает основным средством профессиональной деятельности» [Тимофеев 1995: 7].

Общение врача и пациента рассматривается как особый вид институционального взаимодействия, базирующегося на статусно-ролевых конвенциях. Профессия врача признается коммуникативной, поскольку объектом деятельности выступает человек, а общение «основным видом деятельности». Подчеркивается важность изучения речевого воздействия с целью повышения его эффективности и устранения коммуникативных сбоев. Коммуникативное взаимодействие в медицинской сфере направлено на изменение картины мира пациента, поэтому важным компонентом профессионального речевого акта выступает адресат. В основе профессиональной речи врача лежит специальная и коммуникативная компетентность, а также речевая культура, обуславливающая правильность речи [Акаева 2007].

Важнейшим элементом коммуникации между статусно-неравными участниками является процесс передачи знания. Следует отметить, что в случае электронной консультации, представляющей собой диалоговое единство из сообщения пациента и ответа на него врача, врач не имеет возможности получения мгновенной обратной связи от пациента. Данная особенность коммуникации определяет выбор лексико-семантических средств, задействованных врачом для актуализации знаний о

медицинской проблеме, поскольку ответ специалиста должен быть ёмким, содержательным и однозначным, а главное – понятным пациенту.

Материалом исследования послужили диалоговые единства, представляющие собой электронное обращение от пациента и ответ врача на него. Данные диалоговые единства были собраны с сайта doctorspring.com, который предоставляет возможность консультирования пациентов по вопросам здоровья в электронной форме. Личные данные пациента, приложенные им результаты лабораторных исследований и медицинских обследований являются приватной информацией, к которой имеет доступ только консультирующий врач. Сообщение пациента, а также тема запроса, и сообщение врача являются открытыми к просмотру. Данный форум был выбран в качестве источника эмпирических данных согласно критериям доступности, открытости, размера и активности пользователей. В ходе исследования с данного форума были собраны 600 вопросно-ответных комплексов, которые и подверглись дальнейшему анализу.

Методы исследования предполагали применение комплексной методологии когнитивно-дискурсивного анализа, включающей методы и приемы собственно лингвистического анализа (дискурс-анализ, концептуальный анализ, деривационный анализ) и приемов контент-анализа, заключающихся в выявлении семантических и вербальных компонентов и прагматических факторов, характерных для данного типа коммуникации.

Исследования в области коммуникативного поведения неоднократно демонстрировали, что индивидуализированные, адаптированные ответы специалиста легче

воспринимаются читателем-неспециалистом и приводят к лучшим результатам или к более быстрому решению проблемы, чем стандартизированная информация (Kreuter, Oswald, Bull, & Clark, 2000). Задача специалиста состоит в том, чтобы сконструировать свои высказывания не для универсального собеседника, а именно таким образом, чтобы быть понятным их текущим адресатом. Такая адаптация происходит на семантическом уровне и может быть выражена в тексте на лексико-семантическом уровне.

Семантическая трансформация представляет собой один из таких вербально-опосредованных способов адаптации в коммуникации между специалистом (врачом) и неспециалистом (пациентом). Термин “семантическая трансформация”, подходящий для описания языковых явлений в данном виде коммуникации, был сформулирован нами на базе переводческих трансформаций, которые осуществляются переводчиком при передаче материала с языка оригинала на язык перевода.

Обладая специальными знаниями, навыками и опытом, врач играет такую же медиативную роль, как и переводчик. Он трансформирует на когнитивном и, соответственно, вербальном уровне, текст для того, чтобы выровнять асимметрию в коммуникации. Такое явление можно обозначить как внутриязыковой перевод, или переименование – интерпретацию вербальных знаков с помощью других знаков того же языка [Якобсон 1978: 16-24].

Помимо Р. Якобсона о таком виде перевода говорит и Л.Л. Нелюбин. Он считает, что при ежедневном общении передача определённой информации реализуется благодаря внутриязыковому переводу, который содержится в осмыслении говорящих на данном языке слушающими тот же язык. Постоянное интерпретирование одних вербальных знаков иными вербальными знаками зиждется на одноязычной коммуникации. Члены общения становятся в некотором роде переводчиками в связи с тем, что совершается «уточнение и выяснение сказанного» [Нелюбин 2003]. Совершается замена мыслей, другими словами производится перевод-пересказ в той же самой системе знаковых кодов, а внутриязыковой перевод представляет собой перекодирование текста, пересказ на том же языке, изложение, адаптивное, в чем и состоит особенность коммуникации. Также Л.Л. Нелюбин говорит о том, что внутриязыковой перевод подобен трансформации [Нелюбин 2003], вслед за Романом Якобсоном говорит о внутриязыковом переводе как о переименовании.

Основываясь на теориях переводоведения, содержащих номенклатуру трансформаций [Копанев, Беер 1986, Алексеева 2004], мы выделили 3 трансформации, которые максимально полно описывают действия

врача внутри диалогового единства: **генерализация, конкретизация, повтор**. Кроме удобства классификации согласно данным параметрам, можно отметить тот факт, что генерализация и конкретизация коррелируют с представлением о категоризации Дж. Лакоффа [Lakoff 1987].

Данные семантические трансформации представляют собой следующее:

- **генерализация** – это замена единицы, имеющей более узкое значение, единицей с более широким значением;
- **конкретизация** – это замена слова или словосочетания с более широким предметно-логическим значением словом или словосочетанием с более узким значением, преобразование, обратное генерализации;
- **повтор** – это трансформация, при которой не производится замена единиц при передаче слов коммуниканта.

В свою очередь, семантические трансформации могут быть репрезентированы в тексте **грамматическим** или **лексическим** способом.

Генерализация, которая подразумевает замену частного общим, а видового – родовым, в ходе коммуникации представлена преимущественно на лексическом уровне. Одним из компонентов лексического уровня можно выделить метафоризацию, которую также можно рассматривать как один из способов репрезентации генерализации.

Ярким примером лексической замены является использование гиперонимов взамен существительных с более узким значением (*I have started losing hair and developing bald spots - your question and the description are not so clear; X-ray of my foot and it showed normal - Plantar fasciitis is condition where the fascia(connective tissue) that is present in the sole gets inflamed and leads to pain*)

Самой частотной в данном материале будет замена на личные или указательные местоимения как слов с более широкой семантикой, (this / it), которые будут играть роль нового смыслового подлежащего, референция которого обусловлена анафорической отсылкой к ранее упомянутому объекту либо событию (*The pain is so pinching and severe that I have to use a stick to walk properly – It is a quite common condition; I'm experiencing extreme pain in my neck – This is not what you have to worry about*). Помимо этого, такие единицы служат для компрессии текста.

Замена конкретного существительного абстрактным, в случае, когда требуется более высокая степень эксплицитности (*There is consistent bilateral temporal side pain*

– *I understand that you are looking for a quick and temporary solution **for your problem**.*

Конкретизация, в свою очередь, реализована в тексте **грамматически** (включая синтаксис) и **лексически**, включая механизмы реметафоризации и введения в оборот терминоединиц.

На грамматическом уровне можно отметить следующие изменения:

- замена грамматических времен (*I **have been suffering** from heavy diarrhea for some days - I am really sorry for the condition you **are suffering** with*);
- замена артиклей (*Does it mean I have **sexually transmitted infection**? - **The sexually transmitted disease** if present is caused by *Gonococcus, Chlamydia trachomatis, candidal, Trichomonas and certain other organisms like viruses*);*
- замена частей речи (*i have been suffering with severe back pain, so i started using pain killers but my legs started **to swell** right now - The leg **swelling** could most probably be due to high blood pressure*);
- замена форм слова (*I have been experiencing severe and painful **headaches** alternating its position day by day - The most common conditions which cause **headache** and dizziness are migraine, tension headache, middle ear infection and labyrinthitis, to name few*).

Деметафоризация представляет собой некую нейтрализацию, опущение контекстуальных значений для выравнивания стилистически и семантически содержания сообщения (*It seems like there is a **lump** in that point, which makes it very painful to touch or feel - It is a common condition Plantar fasciitis (PF) is **a painful inflammatory process of the plantar fascia, the connective tissue on the sole (bottom surface) of the foot**.*

Замена общеупотребительной лексики терминами или их инвариантами является трансформацией высокой частотности использования и в сообщении пациента, и в ответе врача. Использование терминов неспециалистами, как правило, является результатом хорошей осведомленности в специальной области (*I also suffer from **bloating, flatulence, stomach pain** etc. since last January - Based on the symptoms and the lab reports you have provided, I suspect you to be suffering with **Irritable bowel syndrome**.*

Повтор, как семантическая трансформация, несмотря на свою внешнюю очевидность, является важнейшим компонентом межъязыкового перевода в коммуникации. Повторы объективированы в тексте лексически и грамматически. Повтор не означает буквальное использование тех или иных языковых средств, за его использованием всегда стоит одна из коммуникативных задач. В первую очередь, путем по-

втора выравнивается явная языковая асимметрия (а значит, и когнитивная) в коммуникации, таким образом, очевидно, что врач использует повторы чаще с целью стать ментально ближе к своему пациенту. Также повторение языковых номинаций способствует закреплению образа предмета разговора в сознании, что облегчает процесс определения медицинской проблемы в тексте и ускоряет процесс дифференциальной диагностики. Грамматические и синтаксические повторы создают особый такт в письменной речи, «отзеркаливают» речь коммуникантов, что можно определить как кооперацию в решении общих задач или как движение в одном направлении.

Часто повтор в ответной реплике несет на себе субъективную нагрузку и демонстрирует замысел говорящего, т.е. повтор – управляемый и намеренно осуществляемый говорящим процесс выбора имеющихся в распоряжении языка средств. Это может иметь отношение к категории некоторой субъективной модальности как отношению врача к сообщаемому и на уровне сообщения несет на себе отпечаток какого-то замысла.

Всего на материале 60 диалоговых единств электронной медицинской консультации была выделена 451 семантическая трансформация.

Генерализация превалирует в объеме проанализированного нами материала, как основной инструмент адаптации знания (216 случаев). Следует отметить, что на врача оказывают действие такие когнитивно-коммуникативные стратегии популяризации медицинских знаний, как стратегия опоры на прошлый опыт, образность и экспрессивность, уменьшение информационной плотности, которые обеспечивают успешную реализацию функции репрезентации специального знания в медицинской коммуникации понятным языком [Богатикова 2014].

Конкретизация же является неотъемлемым инструментом в объективации медицинской проблемы (138 случаев). Описать явления специальной области невозможно без задействования семантических трансформаций, нацеленных на сужение понятия от рода к виду. Только таким образом в дискурсе пациента и врача могут фигурировать сложные языковые явления и терминоединицы, описывающие медицинскую проблему.

Повтор (97 случаев) представляет собой адаптацию врачом своих сообщений в соответствии с предшествующим высказываниями каждого конкретного пациента в ходе взаимодействия. Следовательно, то, как лексически и синтаксически пациент оформляет свое высказывание, влияет на то, как врач оформляет свое.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. - СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Богатикова Е.П., Мишланова С.Л., Филиппова А.А. Особенности представления специального знания в медицинском дискурсе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 3. С. 215-217.
3. Копанев П.И., Беер Ф. Теория и практика письменного перевода. - Часть 1. - М., 1986. - 272 с.
4. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. 3-е издание переработанное. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
5. Тимофеев, В. П. Личность и языковая среда / В. П. Тимофеев. – Шадринск, 1971. – 122 с.
6. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Н.И. Формановская. М.: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1998. 213 с.
7. Якобсон Р.О. лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 16-24.
8. Kreuter, M.W., Oswald, D.M., Bull, F.C., & Clark, E.M. (2000). Are tailored health education materials always more effective than non-tailored materials? Health Education Research, 15, 305–315.
9. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. The University of Chicago Press, 1987, pp. 5—15, 39—48, 56—57.

© Богатикова Евгения Павловна (bogatikova.eugene@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пермский государственный национальный исследовательский университет

КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ С САТЕЛЛИТОМ UP В СФЕРЕ ДЕНЕЖНЫЙ ОБОРОТ

CORPUS ANALYSIS OF ENGLISH PHRASAL VERBS WITH THE SATELLITE UP IN THE SPHERE OF MONEY CIRCULATION

V. Grekhovodov

Summary: In this work, the classification of phrasal verbs for the «money turnover» archiseme has been developed. Analysis of the differential group of phrasal verbs with the semantic component «accumulation of funds» using corpus data was made. Seventy-four phrasal verbs of the English language with the satellite up, united by the semantic component «money turnover», constitute the object of the research. The research is based on the data from the corpus Araneum Anglicum Maius [2015].

Keywords: phrasal verb, satellite up, archiseme, differential group, corpus research.

Греховодов Владислав Александрович

аспирант, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
Grekhovodov1@gmail.com

Аннотация: В данной работе предпринята попытка разработки классификации фразовых глаголов по дифференциальным группам для архисемы «денежный оборот». Проведен анализ дифференциальной группы фразовых глаголов с семантическим компонентом «накопление денежных средств» с использованием корпусных данных. Объектом исследования выступают 74 фразовых глагола английского языка с сателлитом up, объединенных семантическим компонентом «денежный оборот». Базой для исследования послужили данные корпуса Araneum Anglicum Maius (2015).

Ключевые слова: фразовый глагол, сателлит up, архисема, дифференциальная группа, корпусное исследование.

Введение

Фразовые глаголы для исследователей в области языкознания являются привлекательным элементом. Этой языковой единице посвящено довольно большое количество работ различных лингвистов. Повышенный интерес к этим единицам объясняется не только их распространенностью в языковой среде (12 тысяч согласно только словарным статьям), но и аномальной наполненностью в области полисемии, синонимии, антонимии и в других лексико-семантических и тематических группах. Также следует учитывать, что, начиная с 1960-х годов, частотность использования фразовых глаголов значительно увеличивается в научной литературе, публицистике и текстах академического стиля. В дальнейшем, по закону аналогии, в данную продуктивную языковую модель включаются все новые элементы. В частности, глагольные дериваты, образованные от имен существительных или прилагательных по конверсии, являются одной из ведущих словообразовательных тенденций на современном этапе развития языка. Примером выступают такие фразовые глаголы, как to man up (вести себя как настоящий мужчина), to big up (расхваливать), to plate up (раскладывать пищу по тарелкам), to butter up (льстить). В результате действия такой тенденции модели появления новых глагольных единиц «конверсия N → V + сателлит» существенно доминируют над моделями образования новых цельноформленных единиц английского языка. Это также указывает на словообразовательную гибкость современного английского языка.

В работе В.В. Калининой и Ж.Г. Сонголовой достаточно четко показано, что сателлит up является одним из продуктивных лексико-морфологических средств образования новых фразовых глаголов в современном английском языке. Прототипическим значением выступает движение «снизу вверх», оттенок этого значения сохраняется во всех фразовых глаголах, включающих сателлит up, который выступает как второй элемент и придает мотивированность своей семантической структуре [2].

Довольно часто фразовые глаголы образуются в разных специализированных областях дискурса, затрагивающих маркетинговые, медийные, политические, социальные, юридические и другие сферы жизни. Например, такие глаголы, как to step up и to scale up используются в области экономики.

They should step up their aid, directing it with effective planning into the critical areas of the ecology [6].

The key challenges are how do we increase the speed of manufacturing and how do we scale up the size of the industry to meet both large and small scale industrial applications [6].

Развитие компьютерной индустрии положило начало таким фразовым глаголам, как to log up (войти на сайт), to hook up (подключать к сети), to power up (включить), to set up (установить программу), to pop up (появиться на мониторе), to sign up (пройти регистрацию).

Фразовые глаголы to zhuzh up и to plate up изначально имели узкий круг и специфику употребления, но с развитием масс-медиа получили широкий оборот. Так глагол to

zhuzh up получил широкий охват благодаря телевизионным программам о моде (возникает как специфический элемент идиолекта стилистов и дизайнеров), а глагол to plate up обрел популярность после кулинарных ток-шоу.

Интерес к изучению локативных отношений не ослабевает на протяжении всей истории изучения естественных и гуманитарных наук. Локативные отношения переосмысливаются в языке, формируя важнейшую составляющую языковой картины мира. Исследования отношения локации, которые осознаются человеком и которые впоследствии устанавливают соответствия в семантике языка, являются одним из базовых вопросов в современной лингвистике. По мнению О.Н. Селиверстовой, необходимость исследования языковых средств концептуализации пространства помогает обнаружить специфику искаженного пространственного восприятия в семантике языка и обозначить знания, с помощью которых мы воспринимаем окружающую действительность [5].

Как отмечает А.С. Джанумов, образование новых фразовых глаголов подчиняется определенным процессам, основанным на метафорическом или метонимическом переосмыслении значения сателлита, что позволяет создавать определенные классы фразовых глаголов. Исследования, выполненные на собранном, достаточно большом количестве материала, подтверждают перспективность анализа полисемантических языковых единиц с помощью семантической сети, которая демонстрирует, что все значения связаны между собой [1].

Фразовые глаголы апеллируют к огромному множеству значений и смыслов. В работе Н.А. Сабуровой и О.О. Кутенких приводится составленная семантическая сеть фразовых глаголов с сателлитом up [4]. Для анализа пространственных интерпретаций использовался компонентный анализ, базой для исследования послужили 263 фразовых глагола, включающие 789 значений. В результате было выявлено 6 архисем: движение в пространстве, изменение характеристики по определенной шкале, ограничение пространства, завершенность действия, социальное воздействие, оперирование деньгами, – включающих в себя дифференциальные семы с разным уровнем абстракции. Обратимся к последней архисеме – «денежный оборот». Данная архисема включает только две дифференциальные семы – «тратить» и «зарабатывать». В данной работе соберем методом сплошной выборки словарных статей фразовые глаголы с архисемой «денежный оборот», разобьем их на дифференциальные группы и проведем семантический анализ наиболее обширной группы с использованием корпусных данных.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования выступает база данных

корпуса Araneum Anglicum Maius (2015), содержащая выборку фразовых глаголов с сателлитом up и семантическим компонентом «денежный оборот» [Benko, 2014]. В результате сплошной выборки глаголов из словарных статей было отобрано 74 фразовых глагола с семантическим компонентом «денежный оборот» и сателлитом up, которые впоследствии были разбиты на 9 семантических дифференциальных групп:

1. накапливать (to hoard up, to save up, to hive up, to lay up, to roll up, to pile up, to run up, to build up, to hold up, to stack up, to scrape up, to scratch up, to take up);
2. раскошелиться (to fork up, to cough up, to pony up, to spit up, to square up, to settle up, to ante up, to pay up, to even up, to give up, to stump up, to use up, to toss up, to tip up, to set up, to gobble up);
3. возрастать (to bulk up, to force up, to price up, to jack up, to move up, to push up, to put up, to race up, to rate up, to ring up, to run up, to send up, to spiral up, to turn up, to whack up);
4. завершенность (to book up, to buy up, to fold up, to trade up);
5. записать на счет (to chalk up, to score up, to mark up, to settle up, to square up);
6. делить (to carve up, to whack up);
7. подытожить (to figure up, to add up, to foot up, to tot up, to total up, to tote up);
8. пересчитать (to count up, to reckon up);
9. заработать (to knock up, to rustle up, to clean up, to sack up, to work up).

Основным методом исследования отобранной базы фразовых глаголов выступает корпусный метод.

Результаты и их обсуждение

Следует обратить внимание на то, что, согласно словарным статьям, некоторые фразовые глаголы входят сразу в две дифференциальные группы (to run up, to settle up). Некоторые фразовые глаголы по характеристикам своих семантических компонентов не входят ни в одну из указанных выше дифференциальных групп. Например, to brass up – скидываться, to cut up – оставить наследство, to fake up – подделывать, to log up – регистрировать выигрыш, to lock up – поместить капитал в акции. Стоит заметить, что каждая дифференциальная группа обладает ярко выраженной синонимией. Для толкования этой ситуации обратимся к корпусным данным.

В ходе исследования была создана сводная таблица с помощью корпуса Araneum Anglicum Maius (2015), который был собран в 2013 году и включает 890 млн лексем, на базе менеджера Sketchengine. Коллокатами для наших исследуемых глаголов, которые выражают понятие «денежный оборот», послужили следующие лексе-

мы: money, cash, gold, treasure, pound, dollar, coin, penny, price, cost, debt, credit, prize, salary, capital, finance, silver, banknote, bill, obligation, dues, fee, payment, value, reward [3]. Для выявления количественного соответствия между коллокациями для каждой из лексем создавался конкордантный список по формулам: [lemma = «x»] [word = «up»] [] {0,5} [lemma = «y»] – для коллокаций, выражающих прямое дополнение, где x – это вербальный компонент фразового глагола, а y – это лексема, выражающая «денежный оборот»; и [lemma = «y»] [] {0,2} [lemma = «x»] [word = «up»] – для коллокаций, выражающих субстантив, где x – это вербальный компонент фразового глагола, а y – это лексема, выражающая «денежный оборот».

Анализируя сводную таблицу, можно сделать вывод, что фразовые глаголы to brass up (0), to hive up (0), to scratch up (1) не имеют общих коллокаций с лексемами, выражающими понятие «денежный оборот». При этом глагол to brass up на весь корпус встречается только один раз:

With him throughout the whole journey was Nike; after an assembly Authentic Air Jordan with organizer Phil Knight, Jordan united in and the sports-apparel brand designed a signature shoe that twisted league-broad disapproval from both Jordan's on-patio peers and the NBA brass up top [6].

Стоит заметить, что в данном контексте данное сочетание не выступает в качестве фразового глагола и обозначает «руководителей НБА». Тем самым заявленное в словарной статье значение «скидываться, вносить свою долю» в корпусных базах не было обнаружено.

Глагол to hive up на весь корпус имеет 18 зафиксированных вхождений. В них также данное сочетание не образует фразового глагола, а чаще всего выступает объектом между базовым глаголом и сателлитом:

The object of this is to split the hive up into manageable parts [6].

When you close a hive up there should always be a full complement of frames in the box, or in the case of a top bar hive, a full complement of bars [6].

Зафиксированное в словарной статье значение «откладывать на будущее» также не находит подтверждения в корпусных данных [7].

За фразовым глаголом scratch up по заданным параметрам выявлен только один пример, который действительно подтверждает заявленное в словарной статье значение «с трудом накопить или насобирать деньги»:

For a pension of £20,000 a year in today's financial situation, and excepting state pension fees, a 30-year-old person would have to scratch up a total pension box of £550,000 [6].

Стоит заметить, что основными значениями по корпусным данным для этого глагола можно выделить пря-

мое значение «расцарапать/разрезать поверхность» и «вырывать»:

You're scratching up my coat with those jagged things! [6].

My hands were red and always scratched up [6].

You just wheel them into a different spot once they've scratched up all the dirt [6].

Таким образом, на 140 вхождений данного фразового глагола в корпус только одно обладает семантикой, связанной с «денежным оборотом», из чего можно сделать заключение, что глагол не обладает метафорическим переносом и употребляется только в прямом значении.

Анализируя коллокаты, выражающие понятие «денежный оборот» с фразовыми глаголами, можно заметить, что лексемы banknote (0), dues (0), prize (2) не образуют с обозначенными фразовыми глаголами устойчивых сочетаний. Это можно связать с тем, что лексема banknote, обозначающая денежные купюры, постепенно выходит из обихода – 0.55 вхождений на миллион, по сравнению с сочетанием credit card – 28.32 вхождений на миллион, частота ниже почти в 52 раза. Столь низкую частоту лексемы prize можно объяснить тем, что за наградой победителю не всегда будет стоять денежное вознаграждение.

Проанализируем первую дифференциальную группу фразовых глаголов, объединенных понятием «накапливать». Определим их значения, записанные в словарных статьях:

To hoard up – to accumulate and keep large quantities of something [7].

Данный глагол является не самым популярным в английском языке, в корпусе он встречается всего 46 раз, что составляет 0.03 % на миллион словоупотреблений. Действительно, он имеет логическую структуру, связанную с понятием «накапливать», при этом понятие аккумуляции может происходить как с материальными, так и нематериальными объектами:

Unless that's just more b.s. hearsay that roid dealer was a smart scumbag who planned for the future in which he hoard-ed up proof to be able to slide out years later [6].

Last fall, as the leaves began to turn and we started hoarding up firewood, my medical team got together and decided we should pop the hood and take a look [6].

The capitalist can hoard up the lands, make people beg for work, and then extract more than half of the worker's produce [6].

Данный фразовый глагол также имеет коллокации и с понятием «денежный оборот», который составляют 9 % от общего числа вхождений фразового глагола в корпус. Наиболее частые коллокации образуются с лексемой money (3):

And the very device intended as a remedy, the sale and purchase of estates, proved the contrary, as the usurers had

hoarded up all their money for buying land [6].

Также были выделены еще несколько примеров, связанных с понятием «денежный оборот», с лексемами, обозначающими понятие «богатство»:

They hoard up their wealth [6].

He had prescribed himself this rule of conduct, never to hoard up riches, but liberally to expend all his acquisitions either on monasteries, or on his faithful followers [6].

To save up – accumulate money for future use [8].

По сравнению с предыдущим глаголом, фразовый глагол to save up имеет более высокую частоту вхождений в корпус, которая составляет 2406 случая. Это 1.78 % на миллион словоупотреблений, 532 из которых образуют коллокации с исследуемыми лексемами. Таким образом, можно определить, что данный фразовый глагол имеет 22 % семантического заполнения понятием «денежный оборот» от общего числа случаев употребления. При этом подавляющее большинство образовано с лексемой money (303), остальные равномерно распределены между лексемами cash (26), penny (21), dollar (28), price (20), cost (41), payment (34).

Разбирая примеры, выявленные на базе корпусных данных, можно утверждать, что данный глагол действительно в большинстве случаев употребляется в семантической области «денежный оборот». Также выявлено 385 случаев, образованных по конструкции – save up to x %, где x – это количество процентов:

Click on the SHOP NOW link to save up to 50 % on special offers page [6].

Save up to 50 % on Computer Software [6].

Следующий фразовый глагол является полисемантическим, одно из значений глагола to lay up, зафиксированного в словарной статье, можно связать с понятием аккумуляции – to obtain and stock something to keep in reserve [7].

Данный глагол, так же как и глагол to save up, имеет довольно высокий процент вхождения в семантическое поле, связанное с «денежным оборотом», – более 19 %, но если разобраться, то становится очевидным, что доминирующая часть вхождений приходится на коллокацию с лексемой treasure. Действительно, сочетание to lay up treasure in heaven является устойчивым и используется в религиозных текстах в значении «не думать о земных благах»:

Once salvation has been granted because of receiving the benefits of Jesus' death, those who faithfully live out the Christian life will "lay up treasure in heaven" and "work out their own salvation" [6].

To roll up – to accumulate a great amount of something [7].

Фразовый глагол to roll up имеет 3182 вхождений в

корпус, но с исследуемыми лексемами образует только 41 коллокацию, что составляет 1 % от общего количества вхождений, при этом имея высокий разброс между всеми лексемами. Такие коллокации нельзя называть устойчивыми. Это можно связать с тем, что глагол to roll up является многозначным, а значение аккумуляции выступает пятым по порядку в словарной статье.

To pile up – to accumulate, gather, or increase over time [7].

Одним из базовых значений данного глагола является значение аккумуляции, но аккумуляции могут подвергаться любые объекты материального и нематериального мира:

The rubbish was already piling up in the streets, the refuse collectors had not turned up at all and it doesn't take long for the smell in the Damascus summer heat to become offensive [6].

As I waited for the elevator, the images were piling up in my head [6].

Что касается процентного соотношения, включающего понятие «денежный оборот», для этого фразового глагола оно составляет 9 % от общего числа словоупотреблений в корпусе. Стоит отметить, что данный фразовый глагол имеет устойчивые коллокации с лексемами debt (93) и bill (64). Это можно связать с тем, что глагол to pile up в семантическом поле «денежный оборот» нацелен в употреблении на негативную коннотацию.

To run up – to accumulate a large bill or debt that one is obliged to pay [7].

Фразовый глагол to run up имеет много схожих качеств относительно понятия «накапливать» с глаголом to pile up. To run up также имеет схожий процент вхождений понятия «денежный оборот» – 11 % и устойчивые сочетания с лексемами debt (184) и bill (63), но глагол pile up образует менее устойчивые коллокации с лексемами money (19) и cash (13), с которыми у глагола run up такие сочетания фактически отсутствуют – money (9), cash (1). Взамен образуются коллокации со всем спектром лексем, выражающих негативную коннотацию, такими как: credit (63), value (35).

To build up – a gradual accumulation or increase, typically of something negative that leads to a problem [8].

В словарной статье фразового глагола to build up в значении «накапливать» уже указана негативная коннотация для семантики этого глагола.

Dimmesdale's emotions were the strongest of them all upon the scaffold, for he had built up so much anger and fear and shame inside of his body and soul [6].

Стоит взять во внимание тот факт, что негативная коннотация для этого глагола может сопровождаться не только лексемами с отрицательной семантикой, но и лексемами, имеющими положительные качества, только

ожидалось достигнуть не этих качеств или более лучших:
I was building up a steady stream of customers (although nothing like the hundreds I'd fantasised about), when I discovered the Internet! [6].

Для этого же глагола, находящегося в семантическом поле «денежный оборот», действуют аналогичные правила. Фразовый глагол образует устойчивые коллокации с лексемами debt (71) и credit (81), а для лексем money (46) и cash (53) само предложение наполняется негативной коннотацией:

Lately, Obama has devoted time to raising money for the party, helping the Democratic National Committee reduce a massive 2012 debt and build up cash for House and Senate Democratic Committees [6].

It is best to make regular principle payments when you have the extra money. </s><s> If you would prefer to build up money in a savings account, that is fine also [6].

В первом примере показывается, что все накопленные деньги пойдут на погашение долга, а второй пример сообщает о том, что накапливать деньги на сберегательном счете – это хорошо, но лучше делать регулярные платежи по кредиту, которые уменьшат сумму задолженности.

To stack up – to gather or accumulate into a large amount [7].

Стоит обратить внимание на устойчивое сочетание с участием данных лексем to stack up against, которое означает сравнение ценности или силы каких-либо объектов или вещей. Данное сочетание происходит из покера и подразумевает отношение количества фишек одного игрока к количеству фишек другого.

Обращаясь к фразовому глаголу to stack up в отношении «денежный оборот», можно обнаружить, что в ряде примеров данное сочетание не выступает в роли фразового глагола, а является существительным с предлогом:

Doing so got my stack up to over \$3000, but by that time it was the fifth round, the 150-300 level [6].

You can only buy more chips if you have less than \$100 in front of you, and only enough to bring your stack up to \$100 [6].

Данный фразовый глагол образует устойчивые сочетания только с лексемой bill, при этом еще одной особенностью для должного функционирования этого фразового глагола является то, что лексема bill должна выступать в качестве субстантива, а не объекта:

The bills were stacking up a bit every month, so I knew there needed to be some drastic change [6].

A couple of dollar bills stacked up would have taken a lot less space in her sock drawer [6].

To scrape up – to manage with great difficulty to collect enough of something, especially money, or to find the things or people that you need [7].

В отличие от фразового глагола to scratch up, за данным глаголом, помимо основного значения «собрать деньги с большим трудом», закреплено переносное значение, связанное с аккумулярованием денежных средств. При этом для данного глагола в примерах можно заметить, что накопление средств сопровождается определенными трудностями:

It took me a month of parking 15 minutes away from school, not eating out, and no clothes shopping to scrape up enough money to buy the plane ticket, the concert ticket, the two nights at the hotel, transportation, and some extra cash for eating and concert merchandise [6].

A later motion said that chapter was going out of business, scraping up only \$31,000 in revenue and listing its only assets as two laptops and a typewriter [6].

Устойчивые сочетания для фразового глагола to scrape up можно обнаружить только с лексемой money (22). Общий процент содержания понятия «денежный оборот» для данной лексемы составил 15 %.

Исследование широкозначных глаголов, таких как to take up и to hold up, не подразумевает возможным однозначно сказать, что они имеют установленные в словарных статьях значения, указывающие на отношения, связанные с процессом накопления денежных средств, кредитов или выплат. Процент содержания понятия «денежный оборот» в данных лексемах составляет 1–2 %, а устойчивое сочетание фразового глагола to take up с лексемой bill (145) имеет значение «принять законопроект», которое не относится к исследуемой области.

Стоит заметить, что исследуемые коллокации в сочетании с фразовыми глаголами и сателлитами up чаще выступают в качестве прямого дополнения, а не субстантива (5859 зафиксированных случая против 2030), что указывает на то, что деньги в любом виде выступают средством оплаты товаров, услуг, изменения стоимости и средством сохранения стоимости.

Заключение

Подводя итоги, можно сделать заключение о том, что сателлит up действительно не является доминирующим в ментальном поле «денежный оборот», его процентное содержание не превышает 25 % от общего числа семантических вхождений для каждого из исследуемых фразовых глаголов. Тем самым сателлит up по праву занимает 6-ю позицию из всего списка выделенных архисем, но стоит понимать, что однозначный ответ по этому поводу можно дать только после статистического изучения с помощью корпусных данных всех архисем. Предпринятая нами попытка рассмотреть распределение фразовых глаголов в дифференциальном поле «аккумуляция денежных средств» показала, что рассмотрение степени причастности к понятию накопления денежных средств

возможно при помощи корпусных данных. Анализ фразовых глаголов показал, что фразовые глаголы возникают благодаря востребованности, описываемой ими ситуации. Каждый фразовый глагол проходит определенный процесс становления, который зависит от оттенков его семантики и набора ассоциаций фразового глагола.

Таким образом, казалось бы, на первый взгляд синонимичные по своей семантической структуре фразовые глаголы имеют следующие отличительные черты: наличие разнообразных коннотативных значений, частоту употребления, широкозначность, уровень экспрессии и стилистические переносы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джанумов А.С. Семантическая структура постпозитивного компонента *up* в составе фразовых глаголов // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – №. 1.
2. Калинина В.В., Сонголова Ж.Г. Образование новых фразовых глаголов в современном английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – №. 4.
3. Пивоварова Л.М. Извлечение и классификация терминологических коллокаций на материале лингвистических научных текстов (предварительные наблюдения) / Л.М. Пивоварова, Е.В. Ягунова // Материалы Симпозиума «Терминология и знание» (Москва, 21 – 22 мая 2010 г.). – Москва: [Б. и.], 2010. – С. 214 – 229.
4. Сабурова Н.А., Кутенких О.О. Семантика фразовых глаголов с постпозитивами *up* и *down* в аспекте горизонтального и вертикального членения пространства // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №. 12 – 4 (66).
5. Селиверстова О.Н. Труды по семантике, М.: Языки славянской культуры. – 2004.
6. Aranea – Araneum Anglicum Maius (2015) // Sketch Engine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fen_araneum_maius_1 (дата обращения 19.11.2021).
7. Farlex Dictionary of Idioms [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://idioms.thefreedictionary.com/> (дата обращения 19.11.2021).
8. McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://idioms.thefreedictionary.com/> (дата обращения 19.11.2021).

© Греховодов Владислав Александрович (Grekhovodov1@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОЦЕНКА ЯВЛЕНИЙ И СОБЫТИЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ: АНАЛИТИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АНАЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ)

**ASSESSMENT OF PHENOMENA
AND EVENTS OF REALITY:
ANALYTICAL DOMINANTS (ON THE
MATERIAL OF ENGLISH-LANGUAGE
ANALYTICAL ARTICLES)**

**M. Kardumyan
V. Pavlenko
O. Shcheglova**

Summary: The paper presents a relevant study on the use of linguistic techniques of influence in the text of an English-language analytical article. The authors have summarized new material on the topic under study. The concept of analytical dominant is introduced into scientific circulation. The main means of transmitting someone else's speech in this analytical genre are highlighted and described. The main focus is paid to the data interpretation function, which is central to the analytical article. On the basis of the analysis, the conclusion is made about the expediency of application of various methods of assessing reality used in the English-language analytical discourse of mass media.

Keywords: analytical dominant, media analyticism, analytical article, direct assessment, indirect assessment.

Кардумян Милена Сергеевна

*К. филол. н, доцент, Ставропольский государственный педагогический институт
mili-kardumyan@rambler.ru*

Павленко Вероника Геннадьевна

*К. филол. н, доцент, Ставропольский государственный педагогический институт
verony79@mail.ru*

Щеглова Ольга Геннадьевна

*ассистент, Ставропольский государственный педагогический институт
shcheglova8998@yandex.ru*

Аннотация: В работе представлено актуальное на сегодняшний день исследование, посвященное вопросу использования языковых приемов воздействия в тексте англоязычной аналитической статьи. Авторами обобщен новый материал по исследуемой теме. В научный оборот вводится понятие аналитической доминанты. Выделяются и описываются основные средства передачи чужой речи в данном аналитическом жанре. Основное внимание уделяется функции интерпретации данных, которая является центральной для аналитической статьи. На основании анализа делается вывод о целесообразности применения различных способов оценки действительности, используемых в англоязычном аналитическом дискурсе масс-медиа.

Ключевые слова: аналитическая доминанта, медийный анализ, аналитическая статья, прямая оценка, косвенная оценка.

Еще в первой половине XX века в странах Европы и Северной Америки впервые появились исследования о влиянии СМИ на общество. Они были немногочисленны и касались вопросов президентских выборов и программы исследований по использованию фильмов для обучения и идеологической обработки американских военнослужащих [13: 7 – 8]. В дальнейшем вопросы эффективности воздействия СМИ стали касаться телевидения и печатной прессы [12], а в настоящее время они связаны во многом и с электронными СМИ [10].

По словам С.Г. Кара-Мурзы, будучи системой понятий и слов, посредством которых человек воспринимает мир и общество, язык является главным средством подчинения [5: 84]. Неудивительно, что СМИ, используя различные средства языкового воздействия, формируют общественное мнение, проводят определенную пропаганду той или иной системы ценностей, определяют движение языковой нормы, влияют на состояние национальной культуры, т.е. открыто или скрыто управляют социально-политическими процессами в обществе [2: 19 – 20], чем и обусловлена актуальность данного исследования.

Новизна работы определяется жанром текстов СМИ, которые в данном плане ранее практически не исследовались.

Объектом исследования являются способы оценки явлений и событий действительности, характерные для текстов англоязычных аналитических статей.

Предметом исследования являются аналитические доминанты способов оценки явлений и событий действительности.

Цель исследования – выявить аналитические доминанты способов оценки явлений и событий действительности. Исходя из целей, были определены следующие задачи: дать определение понятию «аналитические доминанты»; определить и описать способы оценки явлений и событий действительности, используемые в текстах англоязычных аналитических статей.

В рамках исследования применялись следующие методы: метод лингвистического описания, метод сплош-

ной выборки, когнитивно-дискурсивный анализ.

Практическая ценность работы состоит в возможности использования ее результатов для дальнейшего исследования функционального потенциала дискурса масс-медиа, его разновидностей, включая публицистические тексты, имеющие отношение к медийному анализу.

Материалом исследования послужили тексты статей аналитических статей политической тематики англоязычного издания «The Economist» за 2019 – 2020 годы. Примеры из англоязычного издания сопровождаются авторским переводом на русский язык.

Согласно Словарю иностранных терминов русского языка под редакцией Т.В. Егоровой, *доминанта* – это «основной признак чего-либо, главная идея» [9: 223]. Аналогичное определение находим в Большом толковом словаре, который определяет доминанту как господствующую идею, основной признак или важнейшую составную часть чего-либо [1: 273]. В каждой научной области существуют свои доминанты. Так, можно говорить о доминанте в физиологии, музыке, архитектуре и других областях знания.

В настоящем исследовании под *аналитическими доминантами* понимаются различные разноуровневые языковые средства, широко используемые в медийном анализе с целью воздействия на читателя.

Помимо информирования читателей, одной из главных целей массовой коммуникации является создание общественного мнения по любому национальному или международному вопросу. Достигается данная цель по-разному, например, посредством создания реалистичной картины мира, описанием действий политических лидеров или правительств разных стран и т.д.

Еще одна цель печатных СМИ – распространить среди читателей политическую программу, проводимую государством. Чтобы распространить свои идеи, СМИ используют и различные политические партии, которые пытаются склонить в свою пользу общественное мнение.

Другой, не менее важной целью, является убеждение. Аудитория печатных СМИ представляет собой анонимных читателей разных возрастов, слоев общества, уровней образования, взглядов, в целом, на жизнь и политику, в частности. Поэтому задача авторов статей – убедить людей изменить свою точку зрения по целому ряду вопросов, таких как религия, культура, политика и т.д.

Чтобы реализовать упомянутые цели, необходима интерпретация фактов, событий, явлений действительности. Данная функция, наряду с информированием читателей, характерна для наиболее «яркого» жанра

медийного аналитизма – аналитической статьи и, по убеждению некоторых авторов, является одной из важнейших [7: 47].

Интерпретация фактов и событий действительности во многом зависит от того, насколько умело журналист использует способы оценки явлений и событий действительности. Для подтверждения авторских слов необходима опора не только на цифры, факты и иные данные, но, и источники информации, так как любой текст в масс-медиа занимает промежуточное положение. Он является реакцией на прежнее высказывание и стимулом для последующего [4: 177].

Синтаксическими средствами передачи чужой речи в текстах масс-медиа могут являться прямая речь, косвенная речь, несобственно-прямая речь и диалог. Данные средства различаются по оформлению, характеру и способу передачи чужой речи [4: 179].

Прямая речь – это речь другого лица, передаваемая так, как она была произнесена, без изменения смысла и формы. Она наиболее ярко противопоставлена речи автора, передает лексико-синтаксические и личностные характеристики ее носителя. Прямая речь передается в виде цитаты, т.е. дословного воспроизведения чужой речи. Так, например, автор статьи «Assessing Emmanuel Macron's apocalyptic vision», анализируя взгляд Э. Макрона на будущее Европейского союза, пользуется большим количеством цитат, в том числе, лиде:

«Europe is *«on the edge of a precipice»*, says France's president. Is he right?» («Европа *«на краю пропасти»*, – говорит президент Франции. Прав ли он?) [11]

В косвенной речи чужая речь обычно передается с сохранением ее смысла, форма при этом меняется: «Since the 1990s, says Mr. Macron, the European Union has progressively lost its political purpose. Its focus on market expansion and regulation, underpinned by the American defence guarantee, provided an illusion of eternal stability». (С 1990-х годов, по словам г-на Макрона, Европейский союз постепенно утратил свою политическую цель. Его ориентация на расширение рынка и регулирование, подкрепленная американскими оборонными гарантиями, создавала иллюзию вечной стабильности) [11]. Из приведенного примера видно, что организующим конструкцией с косвенной речью синтаксическим центром являются слова автора, представляющие собой главную часть сложноподчиненного предложения и включающие в себя такие стандартные глаголы речи, как *say, report, state* и другие. В такого рода конструкциях отсутствует экспрессия, характерная для прямой речи. Данное явление является распространенным для англоязычного дискурса масс-медиа.

Журналист может передать эмоциональность произ-

несенной автором прямой речи, используя, например, слова с оценочным значением: «Europe, he laments, has focused its technology policy almost exclusively on market issues, such as roaming or competition, at the expense of strategic thinking.» (Европа, сетует он, сосредоточила свою технологическую политику почти исключительно на рыночных вопросах, таких как роуминг или конкуренция, в ущерб стратегическому мышлению.) [11]

Косвенная речь может содержать фрагменты прямой речи, в том числе, и с оценочным значением, например: «...France's president, Emmanuel Macron, has warned that America is cutting Europe loose. The old continent is «on the edge of a precipice», he warns. Unless it wakes up, «we will no longer be in control of our destiny.» (Президент Франции Эммануэль Макрон предупредил, что Америка отрезает Европу от мира. Старый континент находится «на краю пропасти», предупреждает он. Если он не проснется, «мы больше не будем контролировать свою судьбу».) [11]

Иногда косвенная речь представляет собой краткий пересказ большого фрагмента прямой речи. В любом случае она передает высказывание лишь обобщенно, приблизительно, являясь интерпретацией прямой речи, и, следовательно, может носить субъективный характер.

Несобственно-прямая речь характеризуется наличием элементов как прямой, так и косвенной речи. Ввиду того что в несобственно-прямой речи сохраняются особенности лексики и синтаксиса чужого высказывания, характерная для него эмоциональность и образность, манера речи говорящего, этот прием часто используется в художественно-публицистических жанрах, однако в текстах аналитических статей он практически не встречается. Это связано, прежде всего, с жанровыми характеристиками аналитической статьи, призванной, прежде всего, дать глубокий анализ событиям и явлениям действительности, а не личностную или эмоциональную характеристику автору чужой речи.

Аналогичная ситуация возникает и с диалогом, представляющим собой форму речи с регулярным обменом репликами между двумя и более говорящими.

Все способы передачи чужой речи выполняют в текстах масс-медиа информационно-воздействующую функцию, так как главное для журналиста – это информированность, компетентность и осведомленность другого человека. Именно с этой целью журналист использует все средства передачи чужой речи [4: 184].

Однако одну и ту же информацию можно интерпретировать по-разному. Согласно Т.М. Дридзе, интерпретацию можно назвать адекватной только тогда, когда читатель интерпретирует основную идею или концепцию текста сообразно замыслу автора текста.

Если читатель усвоил, для какой цели или задачи был создан текст, что конкретно намеревался передать читателю автор статьи посредством всех использованных средств, то можно говорить о том, что текст был интерпретирован адекватно [3: 81].

Действенность текста в некоторой степени будет зависеть от того, насколько убедительно и достоверно автору удалось представить суть предмета, события, явления или факта читателю [6: 214].

С этой целью, помимо прямой и косвенной речи, журналисты используют также прямые и косвенные методы оценки явлений и фактов действительности.

Прямая оценка действительности является продуктом аксиологической деятельности, которая эмпирически обоснована и валидна, однако имеет «формы трехпространственной фиксации: «действительность – объективное – субъективное» [8: 5]. Связано это с тем, что выбор конкретных фактов объективной реальности осуществляется журналистом субъективно. Поэтому, согласно С.А. Манаенко, для подтверждения подлинности суждений применяется метод допустимой проверки информации читателем, используемый в случае, когда у читателя отсутствует необходимый опыт, служащий фактором «достоверности» при интерпретации данных. Поэтому требуется указание на «надежный» с точки зрения читателя источник информации, который уже интерпретировал ее таким же образом [6: 214]. С этой целью в текстах аналитических статей используются вводно-модальные слова и конструкции, например:

«We do know that community transmission is widespread, as almost 90% of newly confirmed cases cannot be traced to a known source», says Mark Lowcock, the un's emergency-relief co-ordinator.» («Мы действительно знаем, что передача инфекции среди населения широко распространена, поскольку почти 90% вновь подтвержденных случаев не могут быть прослежены до известного источника», – говорит Марк Лоуккок, координатор чрезвычайной помощи ООН».) [14]

Согласно выборке, данный тип оценки действительности в англоязычном дискурсе масс-медиа встречается реже, однако цели его остаются неизменными – убедить читателя в достоверности информации, в квалификации источника, а также интерпретировать представленные данные в нужном русле.

Иногда журналисты пользуются методом косвенной оценки действительности, заключающимся в формальной возможности проверки читателем представленной автором статьи информации, однако в действительности сделать это практически не представляется возможным. Согласно Е.А. Никоновой, редакции издательств используют данный метод вполне оправданно, чтобы

скрыть источник информации [8: 118]:

«Assad is seizing ever more of the economy for himself», says an analyst who often visits Damascus.» («Асад присваивает все большую часть экономики», – говорит часто посещающий Дамаск аналитик») [14]

«His position has not changed from day one», says a family friend.» («С самого первого дня его (Асада – прим. авторов) позиция остается неизменной», – говорит друг семьи») [14]

Данный способ подачи информации широко используется в англоязычных текстах аналитических статей, что, на наш взгляд, говорит об исключительной важности данного типа представления информации.

Анализ полученных в результате исследования данных, позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, в

текстах аналитических статей используются не все доступные синтаксические средства ввиду специфики рассматриваемого медиа-жанра. Во-вторых, в коммуникативном процессе прямые и косвенные способы оценки явлений и событий действительности позволяют журналисту наиболее точно изложить собственное отношение к предмету речи. В-третьих, некоторые способы позволяют журналисту скрыть источник информации, что является немаловажным фактором работы последнего. Однако, на наш взгляд, недобросовестные авторы могут сослаться на ненадежный источник или вообще «придумать» его в целях манипулирования читателем. Наконец, разнообразные способы подачи и оценки действительности направлены на формирование определенного, нужного автору статьи мнения у читателя, что в современных условиях является одним из основных факторов формирования общественного мнения и манипулирования последним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой Толковый Словарь Русского Языка. Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.
2. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Издательский центр «УРСС», 2005. – 288 с.
3. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
4. Дускаева Л.Р. Синтаксические средства передачи чужой речи в медиатекстах // Русский язык в массмедиа: из наблюдений над функционированием языковых единиц: очерки. – СПб.: Высш. школа журн. и мас. коммуникаций, 2013. – С. 177 – 184
5. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Изд-во: Эксмо, 2005. – 832 с.
6. Манаенко С.А. Комментарий в аналитическом публицистическом тексте: роль дискурсивных слов // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК. Выпуск 4. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2006. – С. 211 – 217
7. Никонова Е.А. Жанр «аналитическая статья» (на примере текстов англоязычной качественной прессы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 2. – С. 43 – 47
8. Самигуллина А.С., Федорова А.Л. Прямая и косвенная оценка: все дело в эмоциональности // Вестник ОГУ. Гуманитарные науки. – 2004. – № 12. – С. 4 – 9
9. Словарь иностранных слов современного русского языка / Т.В. Егорова. – М.: «Аделант», 2014. – 800 с.
10. Шарков Ф.И. Интернет и масс-медиа: локальный дискурс в сетевых массовых коммуникациях // Коммуникология. – 2014. – Т. 8. – № 6. 2014. – С. 15 – 28
11. Assessing Emmanuel Macron's apocalyptic vision [Электронный ресурс] // Economist. 2019. URL: <https://www.economist.com/leaders/2019/11/07/assessing-emmanuel-macrons-apocalyptic-vision> (дата обращения: 10.03.2022)
12. Culture, society and the media ed. by M. Gurevitch, Tony Bennett, James Curran and Janet Wollacott, 2005.
13. McQuail D. The Influence and Effects of Mass Media // Mass Communication and Society, ed. By J. Curran, M. Gurevitch, and J. Woolacott, 1979, 7 – 23
14. Victory for Bashar al-Assad has meant more suffering for his people [Электронный ресурс] // Economist. 2020. – URL: <https://www.economist.com/middle-east-and-africa/2020/09/24/victory-for-bashar-al-assad-has-meant-more-suffering-for-his-people> (дата обращения 10.03.2022)

© Кардумян Милена Сергеевна (mili-kardumyan@rambler.ru), Павленко Вероника Геннадьевна (verony79@mail.ru), Щеглова Ольга Геннадьевна (shcheglova8998@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНЦЕПТ «ГРАНИЦА» В РУССКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Киселева Анна Владимировна

*К. филол. н., доцент, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
anna_karaga@mail.ru*

THE CONCEPT OF "BORDER" IN RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN LINGUOCULTURES

A. Kiseleva

Summary: This article attempts to establish the essential characteristics of the concept of border, to determine the features of its conceptualization and to identify the correspondence of lexical units representing the concept of «border» in the context of Russian, English and German language worldviews.

The research discusses the scope of the concept of «border» and its application in the framework of philological sciences. The dual nature of the border value is noted, including both an abstract component and a concrete one. In various fields of linguistics, this concept is quite common. The differences in the interpretation of the content field of the border concept, the question of choosing a key lexeme representing this concept are considered.

Keywords: cognitive linguistics, limology, concept, conceptual structure, language system.

Аннотация: В данной статье предпринимается попытка установить существенные характеристики понятия границы, определить особенности его концептуализации и выявить соответствие лексических единиц, репрезентирующих концепт «граница», в контексте русской, английской и немецкой языковых картин мира. В работе приводятся рассуждения об объеме понятия «граница» и его применении в рамках филологических наук. Отмечается двойственный характер значения границы, включающий как абстрактный компонент, так и конкретный. Рассматриваются имеющиеся различия в интерпретации содержательного поля концепта граница, вопрос о выборе ключевой лексики, репрезентирующей данный концепт.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, лимология, концепт, концептуальная структура, когнитивная картина мира, языковая система.

Для современного носителя языка свойственно понимание окружающего мира как определенного феномена, одной из важнейших характеристик которого является присутствие каких-либо границ. На протяжении всей мировой истории люди пытаются определить, структурировать и ограничить окружающую их территорию. Принимая во внимание теоретический фундамент современной когнитивной лингвистики, коммуникативной лингвистики, лингвокультурологии, семиологии, других гуманитарных наук, в разных аспектах рассматривающие закономерности концептуализации и категоризации пространственных явлений в человеческом мышлении и языке, в данной статье предпринимается попытка провести анализ способов и средств отражения границы как элемента языковой картины мира в современных языках (русском, английском и немецком).

Границы бывают как вполне реальными: внешними или внутренними, например, территориальными; так и моральными или этическими, существующими в определенном социуме. Человек, который живет в конкретном обществе, может столкнуться с трудностями в определении или укреплении границ в своей деятельности. В связи с этим, можно сделать вывод, что территориальные отношения выступают неотъемлемой частью языковой картины мира индивида, каждый компонент которой

отражается в языке и трактуется человеком как вполне определенная действительность.

Представления о пространственно-территориальных отношениях подвергались различным переменам в зависимости от историко-социальных или культурологических перспектив исследования. Изменение в понимании пространственно-временных отношений стали причиной трансформации в объяснении самого термина «граница»: то есть, территория и граница сейчас вполне могут быть исследованы как два оппозиционных, противопоставленных элемента [5, с. 111]. Обозначение термина «граница» в диалектике может предусматривать как наличие «конца», так и «начала», не только «конечного», но и бесконечного», «объединения» и «разъединения».

Феномен границы может быть репрезентирован в виде когнитивного явления – концепта. Концепт «граница» в лингвистике выступает едва ли не важнейшей формально-содержательной категорией, не имеющей, однако, системного и последовательного подхода к осмыслению, который бы при этом обладал еще и эксплицитным характером.

Изучением природы и функций границ, приграничных территорий (регионов), пограничных институтов, приграничных процессов занимается такая научная дисциплина,

как лимология (от лат. *limes* – «граница»), которую изначально рассматривали только в ракурсе политической географии [6, с. 5–13]. В данном контексте она является наукой о границах и приграничьях, занимающейся изучением вопросов демаркации и делимитации в пределах государственных границ, влияние этих функций на территории и жизнь различных социально-этнических групп.

В современных научных исследованиях, занимающихся изучением границ, начал активно использоваться термин *Border/Boundary Studies*. Это понятие во многом схоже с понятием «лимология», но основной акцент ставится на междисциплинарность, полученных исследований в таких областях как: политическая география, политология, лингвистика и другое. По мнению ряда ученых, лимология – это комплексное направление исследований, цель которого заключается в изучении политико-территориальных внешних и внутрисполитических границ и приграничных территорий. Постепенно происходит формирование междисциплинарного подхода к изучению границ.

Исторически обусловленные методологические установки, актуализующиеся в разные периоды развития языковедения, являются предпосылкой для возникновения лингвистической лимологии. Кроме того, чтобы выявить предпосылки для развития лингвистической лимологии следует искать их и вне языковедения – то есть, исследование эпистемологического концепта «граница» в философии и других научных направлениях поможет перевести полученные данные в лингвистическую плоскость.

Одной из возможных причин для появления лингвистической лимологии служат исторически предопределенные методологические характеристики, возникающие в разные временные отрезки развития языковедения. Помимо этого, важным условием для возникновения лингвистической лимологии необходимо искать и за пределами языковедения – так, например, исследование понятий «граница» в философии и других научных областях поможет перевести полученную информацию и в лингвистический контекст.

Перспективными направлениями лингвистической лимологии являются:

- изучение соотношения выбранного лингвистического метода со свойствами границ, выделяемыми в результате его применения;
- определение объема и содержания понятия «граница» как достояния обыденного сознания;
- определение объема и содержания понятия «граница» как достояния языкового коллектива в сравнительно-исторической перспективе;
- изучение отражения общих политических границ в функционировании языка (ареальная лингвистика, ономастика приграничных территорий и др.);

— изучение границ языковой личности (в частности, проблема коммуникативного суверенитета личности) [1, с. 46].

В русле нашего исследования концепт «граница» рассматривается как осложненное абстрактное ментальное явление с выделенными концептуальными сферами, вербализованными в современном русском, английском и немецком языках ключевыми словоформами.

В каждой языковой системе можно выделить центральные понятия, репрезентирующие концепт «граница». В английском языке выделяются три центральные языковые единицы: *border, boundary u borderline*. Данные языковые единицы были выделены на основании частотности употребления в современном публицистическом издании «*Esquire*», который был выбран в связи с его популярностью в мировом пространстве и актуальность статей, публикуемых в печатных и интернет изданиях.

В ходе исследования была произведена дифференциация слов, которые можно считать синонимичными для центральных понятий, на периферии (ближнюю, среднюю и дальнюю).

В центральной периферии выделяется основное понятие данного исследования – *border*, эквивалентом которого в немецком языке служит понятие *die Grenze*, в русском языке – *граница*.

Not only does it keep the military from exercising police powers within the **borders** of the United State. (Не только это мешает военным осуществлять полицейские полномочия в пределах **границ** Соединенных Штатов).

Рассмотрим пример из ближней периферии **to confine**. *Begrenzen* – это эквивалент данного понятия в немецком языке, в русском языке используется слово *ограничивать*.

No room could **confine** her, so why should a show about her be confined? (Никакая комната не могла **ограничить** ее, так почему же шоу о ней должно быть ограничено?)

В средней периферии выделяется лексема **separation**. В Кембриджском словаре находится следующая дефиниция: «the act of separating two or more people or things, or the state of being separated» (акт разделения двух или более людей или вещей, или состояние разделения). В немецком языке в качестве эквивалента используется слово **trennung**. В приведенном ниже примере данное понятие употребляется в контексте концепта «граница».

The geographical focus is on spatial **separation**, gender place, and localities (Географический акцент делается на пространственном **разделении**, гендерном положении и населенных пунктах).

В дальней периферии выделяется лексема *to fence*, эквивалентом которой в немецком языке служит слово **schützen** (оградить).

The flat, fully **fenced** section is also sensibly planted with easy-care shrubs and vegetables (Ровный, полностью **огороженный** участок также благоразумно засажен простыми в уходе кустарниками и овощами).

Таким образом, несмотря на то, что существуют различия в трактовке содержания концепта, есть вопрос о выборе ключевого термина, которое бы обозначало данный концепт. В русском, немецком и английском языках существует несколько ключевых слов, которые репрезентативно представляют концепт – граница и предел.

В языковой картине мира в русском языке понятия «граница» и «предел» могут определяться через друг друга. В словаре В. Даля мы можем найти следующее определение термина «граница». «Граница – это грань, рубеж, предел, межа, край, кромка, конец и начало, стык, черта раздела» [2, с. 190]. Значение слова «предел» практически соответствует значению слова граница: «Предел – начало или конец, кон, межа, грань, раздел, край, рубеж или граница, конец одного начало другого». В связи с этим, может возникнуть идея о схожести данных терминов. Для того, чтобы подтвердить факт так называемой «заменимости», обратим внимание на то, что понятие «предел» фигурирует как одна из характеристик концепта «граница», дающий определение его материальной стороне понятия – лимитирование в пространстве: предел, рубеж, грань. Хотя в тоже время граница может выступать в качестве противоположного явления и определяться как черта, водораздел, стык – то есть, то, что может разграничивать или отделять один объект от другого, «свое» от «чужого» [3].

В английском языке можно встретить несколько слов, демонстрирующих «двойственный» характер концепта: *limit, bound*. Например, в содержании лексемы *bound* содержится понятие как границы, так и предела. Подбирая эквивалент в русском языке для *border* и *boundary*, следует учитывать, что их значение изначально выглядит несколько иначе: «*border* – граница, край, кайма», «*boundary* – граница, межа» [6, с. 277]. В немецком языке наиболее подходящим эквивалентом слова «граница» является *die Grenze* – граница, предел.

В ходе исследования лексических номинаций концепта в русском, английском и немецком языках стано-

вится абсолютно очевидным, что понятие «предел» может не заключать в себе значения «границы»; так же как и понятие «границы» может не содержать в себе понятия «предела».

Таким образом, в русском языке мы выделяем 2 лексические номинации и 3 семантические области: предел – это часть границы, но независимое явление; граница – это есть сам предел, граница есть что-то – это нечто иное, отличающееся от предела, как например, понятие межа.

Передача конкретного смысла концепта «граница» зависит от того места, где находится субъект речи в пространстве по отношению к границе, то есть, граница может рассматриваться как внешняя, так и внутренняя. Это может означать, что она либо может ограничивать «свое» пространство от «чужого», либо в принципе разграничивает его.

Под смысловыми компонентами концепта «граница» понимаются контуры семантического пространства. Это пространство представляет собой такие смысловые направления, как «свое-чужой», «власть-подчинение», «связанность-свободы», «закрытое-открыто».

Результаты нашего исследования показали, что содержание концепта «граница» в русской, немецкой и английской языковых картинах мира зависит от сходства и различия ценностей народов. В связи с этим, сопоставление ценностей народов, которые являются представителями английской, немецкой и русской культур показало, что процесс формирования содержания концепта «граница» происходил, первоначально, под воздействием определенных исторических и геополитических обстоятельств. Отличия между представлением о границе как элементе пространства в английском, немецком и русском языковых культурах можно объяснить следующими особенностями: Великобритания выступает островным государством, которое окружено морями и надежно охраняет свою территорию от нападений, Россия и Германия – это страны материкового типа, и поэтому на протяжении всей своей истории они должны охранять свои внешние границы самостоятельно.

Таким образом, при анализе концепта «граница» необходимо принимать во внимание и учитывать лингвокультурологические особенности, которые могут сформировать и определить схожесть и отличие в восприятии пространственных отношений среди представителей русской, английской и немецкой языковой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боронин А.А. О понятии «граница» в лингвистике (к интерпретации художественного текста и его сегментов) // Вестник Сургутского гос. педагогического

- университета. – 2011. – № 4 (15). – С. 46 – 50.
2. Даль В. Тольковый словарь живого великорусского языка. М.: ОЛМА Медиа групп, 2007. Т.1.
 3. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия АН / Серия литературы и языка .1997. Т. 56, № 3.
 4. Никитин М.В. Основания когнитивной семантики. СПб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.277 с.
 5. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007.111 с.
 6. Цветкова О.В. Политическая лингвистика: концепт границы. Регионология: научный журнал. 2015 N. 3 (92). С. 5-13

© Киселева Анна Владимировна (anna_karaga@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пятигорский государственный университет

К ВОПРОСУ О ДИАЛЕКТИЧЕСКОЙ СВЯЗИ КУЛЬТУРЫ, СОЗНАНИЯ И ЯЗЫКА

Лебедева Анна Александровна

Д.филол.н., профессор, Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России) (Москва)
lebsuch@yandex.ru

Новикова Марина Геннадьевна

Д.филол.н., доцент, Российский государственный университет правосудия (Москва)
Novikova_mg@mail.ru

ON THE PROBLEM OF DIALECTICAL CONNECTION OF CULTURE, CONSCIOUSNESS AND LANGUAGE

**A. Lebedeva
M. Novikova**

Summary: The article deals with the analysis of the influence of the context on the adequacy of the translation. The author develops the theory of the cultural component of meaning detected in the process of the lexical-semantic analysis of terminological units in the humanitarian fields of knowledge, and focuses on the difficulties of legal terminology interlingual translation. The paper deals with a number of confusing English legal terms, and focuses on their correct interlingual semantic transference into Russian. The need for carrying out a multidimensional analysis of cultural peculiarities of the country of the foreign language being studied as part of the educational process, in order to avoid translation mistakes in further professional activity, is substantiated as well.

Keywords: parallel translation, precision of translation, linguo-cultural aspect, legal discourse, optimal translation solution, error, lexical-semantic analysis.

Аннотация: В статье проводится анализ влияния контекста на адекватность переводческих решений. Автор развивает теорию культурного компонента значения, выявляемого при лексико-семантическом анализе терминологических единиц гуманитарных областей знания, и рассматривает трудности межъязыкового перевода юридической терминологии. Параллельно обосновывается необходимость проведения многоаспектного анализа культурологических особенностей страны изучаемого иностранного языка в рамках образовательного процесса с целью избежать возможных переводческих ошибок в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: параллельный перевод, точность перевода, лингво-культурологический аспект, юридический дискурс, оптимальное переводческое решение, ошибка, лексико-семантический анализ.

Введение

В последние десятилетия основная масса работ, посвященных вопросам достижения точности передачи семантической конфигурации лексических единиц и текстовых фрагментов на другой язык опирались на положение о взаимной обусловленности и диалектической связи культуры, сознания и языка, а также на антропоцентрическое понимание номинации явлений и объектов [1, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 18 и др.]. Создано большое количество теорий перевода, в том числе теория уровней эквивалентности, психолингвистическая теория перевода, ситуативная модель, теория закономерных соответствий, информационная теория, семантико-семиотическая модель, функционально-прагматическая модель и др. [см. об этом подробно в: 9, 10, 11]. Неоднократно обсуждалась в лингвистической литературе и проблема эквивалентности и безэквивалентности лексических единиц при переводе. Несмотря на большое количество трудов в этой сфере научного знания и широкий пласт затрагиваемых в них аспектов, проблема выбора адекватного переводческого решения остается открытой.

Роль языка как уникального культурного кода

Язык – это уникальный культурный код, и часто сложно подобрать дословный перевод какого-либо понятия или явления. К примеру, буряты озеро Байкал называют «Далай», обозначая с помощью одной этой лексической единицы весь мир, Вселенную, пространство, время, космос, все необъятное и беспредельное, подобное бескрайнему океану. Лингвистические исследования последних десятилетий наглядно показывают, что люди, говорящие на разных языках, нередко думают по-разному [1, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 18 и др.].

Обеспечение корректности контекстного перевода, с одной стороны, обычно обусловлено выбором адекватного переводческого решения в зависимости от типа дискурса, что приобретает особую значимость в условиях функционирования широких пластов многозначных слов и омонимов. Английское существительное “associate”, например, может переводиться на русский язык как “компаньон, партнер, коллега, соратник”, а в качестве юридического термина – как “сообщник, корпоративный юрист”. Корректным переводом английского существительного “well” на русский язык будет “колодец,

скважина, благополучие», а в юридических текстах – «места адвокатов (в зале суда Англии)». Уточним при этом, что такой перевод дают англо-русские словари, в англоязычных же текстах о правилах поведения в зале суда понятие «well» также определяют как «пространство между столом судьи и местами адвокатов» (“the area between the judge’s bench and the counsel tables. Judges typically insist that this area be kept clear of movement of people, unless permission has been obtained to enter it”). Подобная ситуация наблюдается и со многими другими лексическими единицами [см. также: 6, 7, 12].

Без фоновых знаний иногда бывает сложно передать семантическую конфигурацию некоторых текстовых фрагментов и языковых клише. Если перевод выражения “I’d like to swear/take an oath” на русский язык «Я бы хотел дать клятву говорить правду и только правду» не вызывает вопросов, то подбор русскоязычного эквивалента фразы “I’d like to affirm” в устах присяжного английского суда требует наличия определенных страноведческих знаний, поскольку тоже звучит «Я бы хотел дать клятву говорить правду и только правду», но только в устах атеистов и агностиков, в то время как первая формулировка произносится верующими с Библией или Кораном в руках. Термин “equity” в юридическом контексте обозначает «право справедливости», и перевод фразы типа “In ordinary language, equity means fairness, but in law it applies to a specific set of legal principles, which add to those provided in the common law” также требует соответствующих фоновых знаний о судебной системе Великобритании («В своем обычном языковом значении английский термин *equity* подразумевает справедливость, но в юриспруденции он применяется в отношении некоторых правовых принципов, которые являются дополнением к общему праву»). Выражение “Courtesy of England / of Scotland” в юридическом дискурсе означает «право вдовца на пожизненное владение имуществом умершей жены (при наличии детей)», а “to put on the black cap” – «выносить обвинительный приговор» (при оглашении смертного приговора в Англии судьи одедали черную шапочку). Как видно из приведенных выше примеров, для подбора адекватного эквивалента на другом языке переводчику юридических текстов нередко необходимы как лингвистические, так и экстралингвистические знания.

Выбор корректного переводческого эквивалента, с другой стороны, часто связан с проблемой восприятия лексической единицы аудиторией и соответственно может привести к неожиданным переводческим решениям. Банковским служащим, например, обычно знакомы такие финансовые термины, как «мисселинг», «скимминг», «фишинг», «кардинг» и т.п., появившиеся в русском языке, как калька с английского. Простому же обывателю семантическая конфигурация подобных названий мошеннических действий аферистов не всегда

ясна. Для обеспечения понимания этих терминов большинству русскоязычных людей необходимо получить расшифровку значения данных слов или какой-либо переводческий комментарий, например:

- *скимминг* (от англ. *to skim* – «бегло просматривать, скользить») – считывание информации с магнитной полосы банковской карты с помощью скиммера (специального технического приспособления);
- *кардинг* (от англ. *carding*) – использование платежной карты или ее реквизитов в ходе не подтвержденной и не инициированной держателем карты мошеннической операции (при этом реквизиты банковских карт обычно берут с персональных компьютеров, со взломанных серверов интернет-магазинов, с различных платежных систем);
- *фишинг* (от англ. *phishing / fishing* – «рыбалка») – похищение данных банковских карт с помощью создания мошеннических вкладок сайтов, пользующихся у жертвы доверием, например, сайт банка жертвы;
- *мисселинг* – распространенная в последнее время практика намеренного введения человека в заблуждение и продажа ему не того товара или услуги, за которой он обратился, например, вместо открытия срочного банковского вклада навязывание клиенту услуги заключения договора инвестиционного страхования жизни или иных страховых продуктов, облигаций и других ценных бумаг, без объяснения особенностей инвестиционных инструментов.

Проблема поиска адекватных иноязычных эквивалентов в процессе устных и письменных контактов между носителями разных языков и культур неоднократно обсуждалась в лингвистической литературе и интересовала многих ученых, проводивших свои исследования с позиций междисциплинарного, а также системного общенаучных подходов. При этом процессы перевода и межкультурной коммуникации понимались обычно как составная часть многогранной антропоцентрической системы, входящей, в свою очередь, в состав систем более высокого уровня. Гениальный лингвист Ю. Кнорозов, расшифровавший письменность майя, считал дешифровку иероглифов частным случаем и отдавал все свои силы созданию общей теории контактов для обеспечения коммуникации человечества с инопланетными цивилизациями в будущем. В современном мире только у аборигенов Австралии сохранилось около 260 языков, и представители разных племен часто друг друга не понимают, при этом вещание на радио на территории проживания аборигенов ведется на английском. В своем интервью корреспонденту газеты «Аргументы недели» С. Елину [3] этнограф, директор Музея кочевых культур К. Куксин описывает свое восприятие общения с бушменами или австралийскими аборигенами как путе-

шествие в каменный век, с монголами – как в Средневековье, как путешествия одновременно и во времени, и в пространстве, и в сознание других людей: эти люди не просто мыслят по-иному, у них, по мнению исследователя, с другой скоростью текут временные процессы.

К вопросу о взаимной обусловленности культуры, сознания и языка

Известно, что чем больше иностранных языков знает человек, тем легче ему дается каждый следующий. По данным многих исследователей у билингвов намного быстрее формируются нейронные связи, которые нужны, чтобы запоминать новые слова как на уже известных, так и на новых языках.

По результатам исследований, проведенных разными учеными, специалисты в области точных наук, способные с легкостью вычленять закономерности из массивов различных данных, нередко оказываются полиглотами. Ломоносов, сделавший научные открытия в физике, химии, географии, астрономии, одновременно владел несколькими иностранными языками. По мнению многих медиков, использование выученного не в раннем детстве иностранного языка стимулирует деятельность центра головного мозга, отвечающего одновременно за решение математических задач. Знаменитая венгерская переводчица Като Ломб, одна из первых синхронистов, свободно говорила на французском, английском, немецком, польском, русском, неплохо владела испанским, итальянским, китайским, читала на датском, словацком, болгарском, румынском, украинском и на латыни, а в 90 лет приступила к изучению иврита. Известная актриса Натали Портман свободно владеет немецким, японским и испанским помимо родных иврита и английского.

В данном контексте возникает вопрос об источниках знаний, которыми владеет конкретный человек. С одной стороны, это школа, лекции в университете, книги, СМИ, информация, полученная в семье, от друзей и коллег. С другой стороны, существуют теория морфогенетических полей Руперта Шелдрейка [17], теория ноосферы В. И. Вернадского [2], сформулированная им еще в первой половине 20 века, и др., в соответствии с которыми человека окружает океан информации, и для выхода в этот безбрежный информационный мир в целях получения нужных данных необходимо настроить свое «мозговое радио» на нужную волну по такому же принципу, как, набирая нужный нам номер мобильного телефона, мы находим тот самый единственный в море сотен миллионов мобильных телефонов на планете. При этом, чтобы «задать вопрос» информационному полю Земли, нужно обладать определенными знаниями и предварительно приобрести их путем обучения. Необходимо отметить, что физики пока что не обнаружили субстанций, подпадающих под определение «энергетических полей чело-

века», и подобные теории нередко считают псевдонаучными, хотя известно множество случаев, необъяснимых с иных точек зрения.

В литературе об информационном поле Земли часто приводят пример с синицами. Известно, что в начале 20 века в Англии молоко разносили в закрытых картонными крышечками бутылках и оставляли их у порога, перед дверью. В небольшом городке Саутгемптоне местные синицы стали проклеивать крышечки и пить молоко. Вскоре этот прием стал известен синицам всей Британии, а потом и большей части Европы. С появлением карточек на продовольствие в начале Второй мировой войны бутылки у порога домов оставлять перестали, а через восемь лет, когда молочники вернулись к прежней практике доставки молока, синицы снова стали пить молоко через продырявленные картонные крышечки. С учетом того, что синицы живут в среднем три года, возникает вопрос, каким образом послевоенные синицы переняли опыт своих предков? Читать ведь они не умеют, пособий о методах воровства молока для них никто не писал... Давно подмечено, что собака радостно усаживается у двери в ожидании хозяина, а если человек где-то задерживается, то животное разочарованно отходит от двери. Какой канал информации срабатывает в данном случае, ведь ни обоняние, ни собачий слух задействованы здесь быть не могут? Известен случай, когда во время Первой мировой войны пес по кличке Принц переплыл Ла-Манш в поисках своего хозяина, а борзая гончая по кличке Цезарь в 16 веке добралась из Швейцарии во Францию и нашла своего хозяина в Версале [17]. Согласно гипотезе Р.Шелдрейка, все природные системы — от кристаллов до растений и животных, включая человека и весь человеческий социум, — обладают коллективной памятью, определяющей их поведение, строение и внешние формы. Общность сознания, объясняющая, по мнению биолога, различные паранормальные явления типа телепатии или телекинеза, создает также, на наш взгляд, и психо-культурно-лингвистический континуум восприятия семантической конфигурации понятий и явлений, формирующий языковое сознание индивидуумов.

Заключение

Суммируя все вышесказанное, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что для достижения адекватности перевода нужно владеть специфическими чертами понятий и образов и связанных с ними программ деятельности тех видов культур, между которыми осуществляется коммуникация. Соответственно нельзя недооценивать роль формирования фоновых знаний учащихся параллельно с совершенствованием навыков владения иностранным языком в ходе обучения, что, на наш взгляд, поможет избежать переводческих ошибок в будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атабекова А.А. Иноязычные специальные концепты в межкультурной профессионально-ориентированной коммуникации. М.: Изд-во РУДН, 2008. 198 с.
2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. — М.: Айрис-пресс, 2012. — 576 с.
3. Елин С. Основная работа – строить мосты между людьми // Аргументы недели. – 2021. №13(757). – С.16.
4. Жаманова Ю.В. Ошибки передачи профессиональной коммуникации наземного персонала (на материале перевода на русский язык романа А. Хейли «Аэропорт») // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2017. № 2. С. 77-86.
5. Калиновская В.В. Страноведческий компонент в преподавании английского юридического языка // Право и экономика: междисциплинарные подходы в науке и образовании: IV Московский юридический форум. XII Международная научно-практическая конференция (Кутафинские чтения): материалы конференции. М.: РФ-Пресс, 2017. С.115-120.
6. Лебедева А.А. Основные принципы профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов юридических специальностей: формирование профессиональной лингвокультурологической модели юриста: монография / А.А. Лебедева. М: Де`Либли, 2018. – 2-е изд., расш. и доп. – 282 с.
7. Лебедева А.А. Проблемы корректной передачи семантической конфигурации текста на другой язык: роль культурологической компетенции и фоновых знаний при переводе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2021. № 3. С. 79-88. DOI: 10.18384/2310-712X-2021-3-79-88.
8. Максимова Н.В. Современная электроэнергетическая терминология: структурный и семантический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мытищи, 2020. 25 с.
9. Марчук Ю.Н. Модели перевода. М. : Академия, 2010. 175 с.
10. Марчук Ю.Н. Перевод и преподавание языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2011. № 6. С. 70-73.
11. Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т. Наука о переводе. М.: Флинта, 2006. 413 с.
12. Озюменко В.И., Чилингарян К.П. Полисемантическая английской юридической лексики как проблема перевода // Вестник РУДН. 2015. Серия Лингвистика. №. 2. С. 180-193.
13. Рзаева С.М. Особенности перевода неологизмов с английского языка на русский (на материале он-лайн газет и социальных сетей): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2021. 23 с.
14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: МГУ, 2004. 350 с.
15. Ущенко О.И. Особенности формирования терминологических подсистем (на материале терминологии кардиохирургии в английском и русском языках): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мытищи, 2021. 24 с.
16. Цепков И.В. Лингвокультурологические и прагматические факторы перевода терминов-реалий: дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 247 с.
17. Шелдрейк Р. Семь экспериментов, которые изменят мир. — М.: ООО Издательский дом «София», 2004. — 432 с.
18. Maksimenko O.I., Akhrenova N.A., Belyakov M.V., Evgrafova Yu.A. Linguosemiotic organization of heterogeneous texts (case study of media and internet texts) // Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism: proceedings of the International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkeyev Hassan Vakhitovich (SCTMG 2020). Vol. 92. P. 2121-2127.

© Лебедева Анна Александровна (ebsuch@yandex.ru), Новикова Марина Геннадьевна (Novikova_mg@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕДМЕТНАЯ МЕТАФОРА В КИНОТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ КИНОФИЛЬМОВ Э. РЯЗАНОВА)

Ли Янь

К.филол.н., Санкт-Петербургский государственный
университет
feizaidemami@yandex.ru

OBJECTIVE METAPHOR IN KINOTEXT (BY THE EXAMPLE OF FILMS OF E. RYAZANOV)

Li Yan

Summary: The article deals with the consideration of the features of the functioning of objective metaphors in the texts of films directed by E. Ryazanov. Objective metaphors are identified and analyzed within the framework of the cognitive approach, with the help of which intangible objects, such as speech, thought, soul, emotion, state and ability of a person, are modeled in the image of objects that actually exist in our world. We see that this type of conceptual metaphor, based on the life and cultural experience of a person, reflects the specifics of the presentation of this language collective about the surrounding reality. This helps students of a foreign audience to better imagine the Russian language picture of the world.

Keywords: objective metaphor, objectification, kinotext, linguistic view of the world.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению особенности функционирования предметных метафор в текстах кинофильмов под режиссурой Э. Рязанова. Выделены и проанализированы в рамках когнитивного подхода предметные метафоры, при помощи которых нематериальные объекты, такие как речь, мысль, душа, эмоция, состояние и способность человека, моделируются в образе объектов, реально существующих в нашем мире. Мы видим, что такой тип концептуальной метафоры, основанный на жизненном и культурном опыте человека, отражает специфику представления данного языкового коллектива об окружающей действительности. Это помогает учащимся иностранной аудитории лучше представить русскую языковую картину мира.

Ключевые слова: предметная метафора, опредмечивание, кинотекст, языковая картина мира.

Суть метафоры как важного языкового феномена всегда находится в фокусе внимания как представителей разных наук, так и их создателей – писателей, поэтов, кинематографистов, рекламистов и т.д. Обилие литературы по различным направлениям, которая посвящена метафоре, свидетельствует о необычайной многогранности этого понятия. Метафора занимает особое место в исследовании когнитивной лингвистики. Интерес к изучению метафоры с точки зрения когнитивной науки объясняется тем, что метафора выступает фундаментальной когнитивной операцией, обеспечивающей перенос образных схем из одной концептуальной схемы в другую [3, с. 13].

В современном научном дискурсе все более интенсивно изучаются креолизованные тексты, состоящие из вербальной и невербальной частей [5, с. 180–181]. Среди центральных в культуре креолизованных текстов ведущее место занимает кинотекст [1, с. 48]. Г.Г. Слышкин и М.А. Ефремова определяют данный тип текста как сообщение, выраженное при помощи вербальных и невербальных знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного автора, предназначенное для воспроизведения на экране аудиовизуального восприятия зрителями [4, с. 32]. Данная статья посвящена изучению особенности функционирования предметных метафор в фильмах под режиссурой Э. Рязанова.

Отметим, что языковые явления в российских кинопроизведениях не были достаточно изучены и они заслуживают углубленного и всестороннего изучения с лингвистической точки зрения. Материалом для статьи служит набор метафорических контекстов, извлеченных из рассмотренных нами фильмов.

В рамках предметной метафоры нематериальный объект переосмысливается как объект, реально существующий в нашем мире. Следует упомянуть, что в данной работе рассматриваются лишь метафоры, источником которых является нечеловеческое существо материального мира. Так, объективизация речи, произносимой человеком, в виде конкретного предмета, реализуется в ряде метафорических высказываний в текстах фильмов нашего режиссера. Слово представляется как нечто, что можно дать, предоставить: «Мы вам дадим слово! Вот сейчас мы все уйдем, ...тогда выступайте, сколько заблагорассудится!» («Гараж», 1979); «Предоставляю слово товарищу Малаевой, ...только говорите быстрее, не размазывайте» («Гараж», 1979). Устойчивое выражение «дать / предоставлять кому-либо слово» передает смысл «разрешать кому-либо произносить речь».

Слово также рассматривается как вещь, которую можно найти, взять, подобрать. Приведем примеры: «По пятам за ней ходил, глаз влюбленных не сводил, только

нужных слов не находил» («Карнавальная ночь», 1956); «– Право даже не знаю, как Вас благодарить! Уж и слово не подберу. – Ну, пустое» («Жестокий романс», 1984); «Ты меня не учи, я такие слова подберу, сейчас им жалко будет» («Дайте жалобную книгу», 1965); «– Гриша, я беру все свои слова обратно! – Какие слова?» («Карнавальная ночь», 1956). В повседневной жизни когда человек от волнения, восторга, умиления и т.д. затрудняется выражать свои мысли и чувства словами, он часто прибегает к помощи выражений типа «невозможно найти нужных слов», «невозможно подобрать слов». Подходящие слова в этих словосочетаниях фигурируют как вещественные объекты, которые трудно приобрести, выбрать из всех существующих. Слово не только, как выше сказано, можно давать, но и можно брать обратно. Когда мы говорим «берем свои слова обратно», то это значит, что мы признаем то, что сказано ранее, ошибочным.

Мы еще можем толчком заставляя речь двигаться в каком-либо направлении: «– Ну дайте же мне толкнуть речь! – Дома толкайте, сколько хотите» («Гараж», 1979). Метафорическое выражение «толкать речь», употребляемое, как правило, в разговорной речи, обозначает не что иное, как «выступать с речью». Кроме того, слово воспринимается как сущность, сделанная из золота: «– Мы должны добиться, чтобы у них всегда было хорошее настроение. – Золотые слова! Татьяна Александровна» («Дайте жалобную книгу», 1965). Это метафорическое словосочетание говорит об умных, полезных высказываниях. Определенное нереально существующего объекта иногда осуществляется посредством перцептивной метафоры. Согласно определению В.В. Гридасова, перцептивная метафора представляет собой метафору, основанную на чувственно-воспринимаемых признаках [2, с. 2]. Отметим, что в кинотекстах Э. Рязанова распространена перцептивная метафора, которая приписывает признак предмету с помощью имени прилагательного. Эти имена прилагательные по содержанию могут относиться к разным сферам восприятия, например, к вкусовой: «Люди будут обмануты в своих надеждах. Какая та все-таки горькая шутка» («Человек ниоткуда», 1961). В рамках перцептивной метафоры слово «шутка» как высказывание юмористического содержания осознается как еда, имеющая определенный вкус. Горькая шутка – это такая шутка, легче от которой не стало. Некоторые имена прилагательные по смыслу соотнесены с осязательным восприятием. Температурный признак может составить основу метафорического переноса следующего предложения: «Татьяна Александровна, скажи коллективу пару теплых слов» («Дайте жалобную книгу», 1965). Слово здесь приобретает температуру.

В кинотексте определению подвергаются не только словесные выражения мысли, идеи (речь), но и сама мысль, идея. Отметим, что в применении предметной метафоры человек может коснуться как речи, так и мыс-

ли, идеи. Например, человек может толчком заставить другого коснуться идеи: «Слушай, Серёжа, этот дед толкнул меня на очень интересную идею!» («Карнавальная ночь», 1956). Порождение у человека идеи ассоциируется с прикосновением идеи. Мысль как какое-либо реальное существо можно принести: «Что он может ей принести? свои вялые мысли, свои унылые рассудительности, свое самоудовольство?» («Человек ниоткуда», 1961). Здесь область источника конкретизируется, она не указывает на материальную сущность вообще, а именно на существо живого мира – растение (вялое). Под вялыми мыслями подразумеваются те мысли, которые вызывают у человека пассивную эмоцию. Мы также способны давать идею, поднося. В качестве примера приводится следующая реплика: «Такая иллюзия движения. Это еще американец Колдер подал идею “Мобилья”» («Служебный роман», 1977). Мысль осмысливается как нечто, которое излучает свет: «Приударить за мной, чтобы получить должность – разве это не блестящая идея» («Служебный роман», 1977). Блестящая идея интерпретируется как отличная, замечательная идея. Рассмотрим ещё одну иллюстрацию предметной метафоры, употребляемой в кинотексте для концептуализации человеческой мысли: «– Вот моя докладная, как ты смеешь, это сгусток моих мыслей. – Твои мысли прекрасно горят» («Человек ниоткуда», 1961). В данном примере один участник диалога представляет написанный им текст сгустком его мыслей. Мысли при этом ассоциируются с какой-либо жидкостью или раствором. А другой участник говорит о мысли как о материальной сущности, которая может гореть.

В кинотексте абстрактные понятия «сердце», «душа» также способны наделяться признаками предмета. Сердце, душа может подвергаться действию огня: «Максим был вне себя. Воспоминания жгли его сердце. Как ловко скрывал Деточкин свой интерес к розыску главаря! Лицемер!» («Берегись автомобиля», 1966). Здесь параллельно наблюдается метафорическое моделирование воспоминания. Как только следователь вспоминает, как обманывает свой друг Деточкин, как он скрывает от окружающих людей свои преступления, следовательно показалось, что свое сердце страдает от обжигания. Словосочетание «жечь чье-либо сердце» означает не что иное, как «мучить кого-либо». Другой пример взят из рязановского фильма «Человек ниоткуда» (1961): «Может быть, я виноват, товарищ председатель, но душа горит».

Сердце, подобно некоему предмету, имеет поверхности, на которых можно оставить слова или какой-либо след: «Вы, чьи глаза, как бриллианты, на сердце вырезали след, – очаровательные франты, очаровательные франты, минувших лет!» («О бедном гусаре замолвите слово», 1980). Примером также может служить контекст из фильма под совместным режиссерством Э. Рязанова и Л. Дербышева «Дорога имени Октября» (1951): «Пламенем написано на сердце: Родина моя – СССР». То, что оказалось на

поверхности сердца, имеет весьма важное значение для самого человека. Сердце также воплощается в образе товара, имеющего определенную цену. Оно может обладать высокой ценностью: «Как посмел ты красавицу эту, драгоценную душу твою, отпустить, отпустить, отпустить, чтоб скиталась по свету, чтоб погибла в далеком краю?» («Служебный роман», 1977). Сердце, душа может стать объектом действия: «... И только душу захлестнуло» («Ключ от спальни», 2003); «... сжимает сердце, голова пьяна» («Старые клячи», 2000). В этих случаях сердце в некоторой степени рассматривается как вещь затянута или сжатая.

Иногда различные человеческие эмоции и душевные состояния описываются посредством предметной метафоры. Спокойное состояние человека как предмет можно приобрести или потерять: «Мне и грустно и тревожно, потеряла я покой» («Девушка без адреса», 1957). Состояние равнодушного человека уподобляется тому, что образовано из льда или холодно как лед: «Её прекрасные серые глаза излучали ледяное равнодушие» («Дайте жалобную книгу», 1965). Положительно окрашенные эмоции человека, такие как гордость, надежда, могут опредмечиваться: «Сохраните свою гордость и статью. И за зря не надо мать поминать!» («Старые клячи», 2000); «Вы, наверное, думаете, что они только мороженое подают, а они подают большие надежды» («Карнавальная ночь», 1956).

Свойства предметности возможно придать и разным способностям человека. Так, способность логически и творчески мыслить может быть покрытой чем-либо: «Мистические облака обволакивают мой разум, что-то потустороннее водит моим талантливым пером» («Ключ от спальни», 2003). Здесь предметная метафора служит увеличению эстетичности высказывания. Способность терпеть предстает в сознании киноперсонажа в образе предмета, который может разорваться: «Лопнуло мое терпение в конце концов» («Человек ниоткуда», 1961).

Понятия, связанные с достоинством или влиянием

личности, метафоризируются в кинофильмах Э. Рязанова при помощи опредмечивания: «Когда в руках у порядочного человека находится честь порядочной женщины, он обязан ее беречь!» («Ключ от спальни», 2003); «Вышеназванные товарищи позволили себе подорвать мой авторитет» («Карнавальная ночь», 1956). Авторитет человека аналогичен сущности, которая может быть разрушена взрывом.

Некоторые фильмы Э. Рязанова, снятые в советские времена, особенно в период оттепели, по сюжету соотносятся с социально-политической обстановкой в тогдашнем обществе. Ярким примером является фильм «Дайте жалобную книгу» (1965). В нем многие метафоры, в том числе предметные, участвуют в выражении отношения массового народа к общественным событиям того времени. Приведем реплики из упомянутого фильма «– Поймите же, что ломка старых, прямо скажем, не лучших традиций. – Это не ломка традиций, Юрий Васильевич, это ломка государственного имущества, самоуправство». В данном диалоге традиция осмысливается как некая постройка, а устаревшая, отсталая традиция – как постройка, которую пора снести.

Таким образом, можно заключить, что нематериальные сущности, такие как речь, мысль, душа, эмоция, состояние, способность человека, в текстах кинофильмов Э. Рязанова метафорически моделируются в образе материальных объектов. Среди проанализированных метафорических моделей наиболее частотной по количеству контекстов употребления является метафорическая проекция «речь, слова – это предмет». Мы видим, что концептуальные метафоры, в том числе предметные метафоры, основанные на жизненном и культурном опыте человека, отражают специфику представления данного языкового коллектива об окружающей действительности. Изучение сюжетов классических фильмов и языковых явлений в них позволяет учащимся иностранной аудитории создавать более полное и всеобъемлющее представление о русской языковой картине мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению. Моногр. Екатеринбург: УрГПУ, 2013. 194 с.
2. Гридасов, В.В. Перцептивная метафора как лексико-семантическая категория: на материале современного немецкого языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 04 / В.В. Гридасов; Барнаул. гос. пед. ун-т. Барнаул, 1999. 16 с.
3. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта, 2007. 296 с.
4. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.
5. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 180–186.

© Ли Янь (feizaidemami@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КИТАЙ И КИТАЙЦЫ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ А. С. ПУШКИНА

Мэй Цзяцзя

Аспирант, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, КНР;
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова, Москва
646235154@qq.com

INTERPRETATION OF IMAGE
OF CHINA AND THE CHINESE IN WORKS
OF A.S. PUSHKIN

Mei Jiajia

Summary: Since the XVIII century, Russian writers began to pay attention to China. Many of A. S. Pushkin's poems are widely known and loved in the past and present China. China in Pushkin's interpretation has a clear romantic character, which greatly distinguishes Pushkin from other writers of this period. Dynamic in perception is closely related to the poet's life.

Keywords: China, Chinese, A.S. Pushkin, 18th.

Аннотация: С XVIII века русские писатели стали уделять внимание Китаю. Многие из стихотворений А. С. Пушкина пользуются широкой известностью и любовью в прошлом и настоящем Китая. Китай в интерпретации Пушкина носит явный романтический характер, что сильно отличает Пушкина от других писателей этого периода. Динамичное восприятие Китая и китайцев тесно связано с жизнью поэта.

Ключевые слова: Китай, китайцы, А.С. Пушкин, XVIII век.

Данная статья посвящена исследованию образа Китая в произведениях А.С. Пушкина, великого поэта и основателя новой русской литературы. С XVIII века русские писатели стали уделять внимание Китаю. Многие из его стихотворений пользуются широкой известностью и любовью в прошлом и настоящем Китая, как у великого поэта. Первая пора острого напряженного увлечения Китаем на Западе началась с XVII века, когда впервые встретились две далекие друг от друга цивилизации, находящиеся на разном пути развития. Увлечение китайским искусством и философией было побуждено работами иезуитов, приехавших в Китай, они больше чем на столетие захватили все философские течения в Европе. И такое же увлечение также появилось в России. Вопрос интересен, как Китай и китайцы представлены в интерпретации великого поэта.

«Французский Китай» первым выдвинул М.П. Алексеевым в статье «Пушкин и Китай» (1937). Он считает, что «впечатления от этого офранцузенного Китая должны были, несомненно, усилиться у Пушкина в обстановке китайщины <Царского села> в эпоху его лицейской жизни» [1, с. 115]. Первое знакомство Пушкина с Китаем можно проследить до истории о прадеде, а сближение Пушкина с Китаем проходило, когда он учился в лицее. И поэтому впечатление юного Пушкина о Китае — французский Китай.

Пристрастие европейцев к китайскому садово-парковому искусству является одним из самых главных течений китайской вкуса (Шинуазри). Китайский сад — древний литературный мотив в европейской литературе. По мере того, как в Европу вошли китайский шелк, фарфор и четыре великих изобретения Китая (компас, порох, бумага и книгопечатание), европейцев заинтересовал еще и китайский сад. Китайское садово-парковое искусство

объединяет в себе такие элементы как горы, речки, деревья, цветы, беседы, домики, мосты, умелое сочетание этих элементов делает сад замечательным, интересным, но естественным, как в природе. Мода к китайскому садовому искусству берет начало во Франции и распространяется в высшем обществе, в их садах начинают появляться китайские павильоны и беседки, декоративные горки и острова. Садовое искусство, одежда, вместе с другими китайскими вещами в значительной степени изменили эстетический вкус французов, и содействовали формированию стиля Рококо. В романе в письмах Руссо «Новая Элоиза» изображает китайский сад Элиси, где видна густая тень деревьев, зеленая трава, и слышно журчание текущих вод, еще и пение птиц, и аромат цветов, наполняющих сад безграничной жизненностью [2]. Такие картины довольно известны в древних китайских поэзиях, как Гете рассказывал Эккерману о чертах китайских произведений: «у китайцев внешняя природа живет бок о бок с человеком. Все время слышно, как плещутся в пруду золотые рыбки, птицы непрестанно щебечут в ветвях деревьев, день неизменно весел и солнечен, ночь всегда ясна» [3, с. 213].

В произведениях великого поэта А.С. Пушкина заметен мотив китайского сада. Это в основном отражается в описании Царского Села. Царское Село было летней императорской резиденцией на протяжении двух веков. В середине XVIII века парк был перестроен во французском стиле. В подражание офранцузенного Китая в Царском Селе были построены китайские постройки, это было место, где Пушкин впервые встречал Китай. Там сначала построили китайский театр, беседки, мостики, и затем Китайскую деревню, состоящую из девятнадцати домиков в китайском стиле. Все эти домики нужно было «выштукатурить, выкрасить альфреско различными цветами, по вкусу китайскому, к чему подрячен лучший та-

кого художества мастер-Рудольф» [4]. В 1811 году, когда Пушкин приехал сюда на учебу, его заинтересовала архитектура китайского стиля, которая вызвала вдохновение в его творчестве. В стихотворении «Воспоминания о Царском Селе» изображается типичный китайский садовый пейзаж: дол и рощи, бегущий ручей, ветер на листьях, луна и озеро. Тоже самое найдено в поэме «Руслан и Людмила»:

*В саду. Пленительный предел:
Прекраснее садов Армиды
И тех, которыми владел
Царь Соломон иль князь Тавриды.
Пред нею зыблются, шумят
Великолепные дубровы;
Аллеи пальм и лес лавровый,
И благовонных миртов ряд,
И кедров гордые вершины,
И золотые апельсины
Зерцалом вод отражены;
Пригорки, рощи и долины
Весны огнем оживлены;
С прохладой вьется ветер майский
Средь очарованных полей,
И свищет соловей китайский
Во мраке трепетных ветвей;
Летят алмазные фонтаны
С веселым шумом к облакам; [5, с. 30-31]*

Повторно наблюдаются лес и ветер, холмы и вода, а также пение китайского соловья. Безусловно, в стихотворении сад изображен по Александровскому парку.

Архитектура тоже играет важную роль в саду китайского стиля. В Царском Селе были китайский театр, беседки, домики и мосты, все они пользовались широкой любовью, в особенности, беседки больше всего нравились Пушкину, изображаемые им в поэме «Руслан и Людмила»:

*Приют покоя и прохлады,
Сквозь вечну зелень здесь и там
Мелькают светлые беседки [5, с. 31].*

Возможно, для него беседка больше не просто постройка, имеющая эстетическое значение, а «приют любви» («К Наталье»), где с любимой встречались:

*Я один в беседке с нею,
Вижу... девственну лилею,
Трепещу, томлюсь, немею... [6, с. 6].*

Еще в «Надписи к беседке», поэт вспоминал о любви:

*С благовейною душой
Приблизься, путник молодой,
Любви к пустынному приюту.
Здесь ею счастлив был я раз —
В восторге пламенном погас,
И время самое для нас
Остановилось на минуту [6, с. 224].*

Долгие годы Пушкин прожил в Царском Селе. Нет ничего удивительного в том, что у поэта глубокое чувство к беседке и та часто появлялась под его пером. В 1823 году, когда он жил скучной жизнью на юге, так он вспоминал о счастливой жизни в Царском Селе:

*Хранитель милых чувств и прошлых наслаждений,
О ты, певцу дубрав давно знакомый Гений,
Воспоминание, рисуй передо мной
Волшебные места, где я живу душой,
Леса, где я любил, где чувство развивалось,
Где с первой юностью младенчество сливалось
И где, взлелеянный природой и мечтой,
Я знал поэзию, веселость и покой... [7, с. 255].*

Все те самые прекрасные юные годы поэта были связаны с Царским Селом и китайским садом.

Наряду с мотивом китайского сада, мотив китайцев давно уже был в европейской литературе. До этого впечатление о китайцах было записано арабами в книгах, например в историческом сочинении «Джами ат-таварих», написанном на персидском языке и составленном визирем государства Хулагуидов Рашид ад-Дином по приказанию ильхана Газана в начале XIV века. Там полагается, что китайцы, добросовестны, обладающие красноречием, умелые в инновациях, остроумные. Чуть позже изображение китайцев появилось в произведениях европейских путешественников и миссионеров. В путевых заметках Марко Поло отмечается, что китайцы добрые, но трусливые, скромные и преданные, умелые в торговле, но азартные в игре. В XVII и XVIII веках почти все просветители были вовлеченными в волну моды на всё китайское, и в том числе литературоведы. Почти все из них не были в Китае, но создали немало произведений, ловко воспользовавшись китайской культурой, например, «Китайский сирота» у Вольтера, «Чудесные приключения мандарина Фум-Хоама, китайские сказки» у Гёлетта и другие произведения. У них противопоставленные взгляды. Одни считают, что китайцы добрые по природе, скромные и учтивые, умные, почтительные к родителям, такое обнаружено например в работе Лейбница, Дидро, Вольтера. Со второй половины XVIII века внимание европейцев к китайцам стало сосредотачиваться на отрицательном. По мнению критиков, за исключением Европы все народы являлись дикими, и в том числе в Китае. Когда речь шла о торговле, китайцы всегда оказывались меркантильными и лукавыми.

Однако, под пером великого поэта Пушкина китайцы появились положительными — народ учтивый. В его стихотворении «К Наталье» поэт пишет:

*Не владетель я Серала,
Не арап, не турок я.
За учтывого китайца,
Грубого американца [6, с. 6].*

Китаец сравнен поэтом с американцем, учтивый кита-

ец и грубый американец, а немец изображен как пошлый фронт, с колпаком и кружкой пива, и с цыгаркой во рту. Можно считать, что выше в «К Наталье» образ китайцев выглядит общим как коллективное воображение. В черновых рукописях романа в стихах «Евгений Онегин» был набросок к строфам IV — VI, упоминающий о Конфуции:

*[Конфуций] мудрец Китая
Нас учит юность уважать —
[От заблуждений охраняя]
[Не торопиться осуждать]
[Она одна дает надежды —]
[Надежду может]. [7, с. 219-220]*

Кроме Конфуция еще и другой образ мудреца, который знаком Пушкину — Мэнцзы.

«Сань цзы цзин» — китайская классика, учебник по просвещению для детей начальных классов древнего Китая, написанный примерно в середине XIII века. Она также являлась необходимым материалом по изучению китайского языка для приезжавших в Китай иностранцев-миссионеров с XVI века. Учебник впервые переведён католическим священником-иезуитом Микеле Руджери (1543-1607), одним из основателей (вместе с Маттео Риччи) первой иезуитской миссии в Китае. Затем появились переводы на английском, немецком и русском языках. Одним из них является работа Никиты Яковлевича Бичурина (1777-1853), которая была опубликована в 1829 году. Бичурин был начальником девятой пекинской православной Духовной Миссии, 14 лет он прожил в Китае. В библиотеке Пушкина было много книг о Китае, одной из них являлась «Сан цзы цзин», переведенная и подаренная им Бичуриным. Эта книга вместе с другими книгами о Китае содействовала возрастанию интереса Пушкина к Китаю. В первом номере «Литературной газеты» была опубликована рецензия о «Сань цзы цзин». В ней говорилось о кратком содержании «Сань цзы цзин» и умозрительной китайской философии, и в особенности о трех переездах матери Мэнцзы. Для наилучшего понимания в ней даже перечислен отрывок из текста, цитированы подобные комментарии Бичурина. Возможно, автором этой рецензией мог быть Пушкин [8, с. 19]. Поскольку, на самом деле Пушкин был настоящим редактором «Литературной газеты» вместо ответственного редактора, находившегося тогда в Москве, а не в Петербурге, об этом Пушкин писал в письме П.А. Вяземскому в конце 1830 году. А в 1829 году Бичурин подарил Пушкину «Сань цзы цзин», переведенную им самим. К тому же, после основания «Литературной газеты» многие из книжных рецензий Пушкина там опубликованы, без заголовка и подписи, но имелось общее с манерой речи поэта.

Любопытно, что в статью «Опыт отражения некоторых нелитературных обвинений» Пушкин вставил китайский анекдот, созданный им самим и намекающий о заимствованиях из романа «Дмитрий Самозванец» Бул-

гарина в свою трагедию «Борис Годунов». Видно, что порядочный и смирный трагик был изображен Пушкиным как он сам. Это и совпадает с впечатлением Пушкина о китайце — скромный и учтивый образ китайцев. К тому же, на взгляд Пушкина на китайцев и на Конфуция влияли Вольтер, одни из самых любимых французских писателей. Это отражается в стихотворении «Сон». И похвала Вольтеру тоже заметна в других его статьях.

23 декабря 1829 года Пушкин написал безымянное стихотворение, выражая желание поехать в Китай.

*Поедем, я готов; куда бы вы, друзья,
Куда б ни вздумали, готов за вами я
Повсюду следовать, надменной убегая:
К подножию ль стены далекого Китая,
В кипящий ли Париж, туда ли наконец,
Где Тасса не поет уже ночной гребец,
Где древних городов под пеплом дремлют мощи,
Где кипарисные благоухают рощи,
Повсюду я готов. Поедем... но, друзья,
Скажите: в странствиях умрет ли страсть моя?
Забуду ль гордую, мучительную деву,
Или к ее ногам, ее младому гневу,
Как дань привычную, любовь я принесу? [9, с. 191]*

В рукописи был неподвижный Китай. Китай представлен для Пушкина как спокойная гавань. 7 января 1830 года в письме А.Х. Бенкендорфу Пушкин просил поехать в Китай с отправляющимся туда посольством:

«Покамест я еще не женат и не зачислен на службу, я бы хотел совершить путешествие во Францию или Италию. В случае же если оно не будет мне разрешено, я бы просил соизволения посетить Китай с отправляющимся туда посольством» [10, с. 398].

К сожалению, его желание не исполнилось. В ответном письме Бенкендорф писал:

«Желание ваше сопровождать наше посольство в Китай также не может быть осуществлено, потому что все входящие в него лица уже назначены и не могут быть заменены другими без уведомления о том Пекинского двора» [10, с. 398].

Уже немного видно, что в отличие от тихого приюта любви в юном возрасте, после ссылки на юг образ Китая в воображении Пушкина возвышен как спокойное и неподвижное место, далёкое от мучения. Некоторые ученые считают, что в мыслях поэта скрыто предпочтение к Китаю [11], но мы более согласны с Чжан, с точки зрения которого, для Пушкина причина поехать в Китай оказалась более реальной [8].

Разочарование в любви. Китай для него более спокойная гавань для утешения и лечения разбитого сердца. С шестнадцатилетней Гончаровой Пушкин познакомился на балу в декабре 1828 года, и был в неё влюблён.

В апреле Пушкин сватал дочь у матери Гончаровой, в начале мая он отправился на Кавказ. В связи с имущественным положением и напряженным отношением Пушкина с двором, мать «надменной» девы не давала никакого ответа даже после того как он вернулся с Кавказа. И в данной ситуации он просил посетить Китай, чтобы хотя бы временно побывать в воображаемой спокойной гавани и забывать это печальное место. Наряду с этим, этому решению содействует напряжённое отношение Пушкина с двором. Во время ссылки на юге Пушкин пытался бежать за границу, в связи со строгим наблюдением этого не получилось. Раньше он все еще надеялся на милость Николая I и ждал улучшение собственного положения, но после получения свободы дело шло хуже, чем прежде. Вопреки его желанию, проблемы приходили к нему одна за другой. Первое происшествие это «Андрей Шень», написанное поэтом в мае - июне 1825 года в Михайловском. Ударенные цензурой строки распространялись в светском обществе. Впоследствии этого стихотворение было переименовано в «На 14 декабря», которое позже связало Пушкина с декабристами. Из-за этого ему доставили немало неудобств, его даже вызывали в полицию для допроса и он был вынужден писать заявление. Беда не приходит одна, другое его стихотворение «Гавриилиада», написанное Пушкиным в 1822 году также вызвало подозрения от двора. Продолжительное мучение обрушилось на него, его положение ухудшалось после возвращения из ссылки. Все это приводит к идеи поэта «убежать вдаль». Как он 24 марта 1830 года писал генералу Бенкендорфу:

«Несмотря на четыре года уравновешенного поведения, я не приобрел доверия власти. С горестью вижу, что малейшие мои поступки вызывают подозрения и недоброжелательство. Простите, генерал, вольность моих сетований, но ради бога благоволите хоть на минуту

войти в мое положение и оценить, насколько оно тягостно. Оно до такой степени неустойчиво, что я ежеминутно чувствую себя накануне несчастья, которого не могу ни предвидеть, ни избежать» [10, с. 403].

Далекий Китай у Пушкина проявился, может быть, намного раньше в его памяти. В ту эпоху, когда жил А.С. Пушкин, в русской литературе уже появилось много работ, посвященных Китаю: «Письмо о Китайском торге» у Радищева, «Путешествие в Монголию и Китай» у Егора Тимковского, «Азиатский Вестник» у Григория Спасского. До этого уже был образ Китая как «странный китайский ум» в сатирах, образ вассала Российской империи в одах, моральный эталон в классике. Но возможно, его познание о Китае началось довольно рано. Его прадед Абрам Петрович Ганнибал (1696-1781) был послан в Сибирь чтобы «измерить Китайскую стену». Может быть, с тех пор как он впервые услышал эту историю, в его мыслях уже было первоначальное впечатление о Китае — далекая страна.

Таким образом, образ Китая в творчестве А.С. Пушкина представляется в основном положительным. Образ Китая и китайцев в произведениях А.С. Пушкина представлен по-разному: далекая и таинственная страна в детских воспоминаниях поэта, тихий приют любви в юном возрасте и спокойное убежище от затруднений. Китай в интерпретации Пушкина носит явный романтический характер, что сильно отличает Пушкина от других писателей этого периода. Динамичное восприятие Китая и китайцев тесно связано с жизнью поэта.

Исследование выполнено при финансовой поддержке стипендии Правительства Шэньчжэня и Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, М.П. Пушкин и Китай // А.С. Пушкин и Сибирь. Москва; Иркутск: Востсибоблгиз, 1937, С. 108-145.
2. Руссо, Жан-Жак. Юлия, или новая Элоиза. Москва: Художественная литература, 1968.
3. Эккерман, И.П. Разговоры с Гете. Москва: Художественная литература, 1986.
4. Яковкин, И.Ф. История села Царского. Санкт-Петербург: Типография Департамента Народного Просвещения, 1831.
5. Бонч-Бруевич, В.Д. Пушкин. Полное собрание сочинений. В 17 т. Т. 4. Москва: Воскресенье, 1994.
6. Бонч-Бруевич, В.Д. Пушкин. Полное собрание сочинений. В 17 т. Т. 1. Москва: Воскресенье, 1994.
7. Бонч-Бруевич, В.Д. Пушкин. Полное собрание сочинений. В 17 т. Т. 2. Москва: Воскресенье, 1994.
8. Чжан, Тефу. Пушкин Хэ Чжунго (Пушкин и Китай). Чанша: Юелуское издательство, 2000.
9. Бонч-Бруевич, В.Д. Пушкин. Полное собрание сочинений. В 17 т. Т. 3. к. 1. Москва: Воскресенье, 1995.
10. Бонч-Бруевич, В.Д. Пушкин. Полное собрание сочинений. В 17 т. Т.14. Москва: Воскресенье, 1996.
11. Ли, Мин Бин. Пушкин Дэ Чжунго Цинцзе (Любовь Пушкина к Китаю) // Иностранная литература, 3(63), 1996, С. 122-124.
12. Бонч-Бруевич, В.Д. Пушкин. Полное собрание сочинений. В 17 т. Т. 6. Москва: Воскресенье, 1995.
13. Денисов, П.В. Жизнь монаха Иакинфа Бичурина. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1997.
14. Чжан, Тефу. Пушкин Дэ Шэнхуо Юй Чуанцзуо. (Жизнь и творчество Пушкина). Пекин: Издательство общественных наук Китая, 2004.

© Мэй Цзяцзя (646235154@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПОДТЕКСТОВЫЙ СЛОЙ ИНФОРМАТИВНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ ПРЕЗИДЕНТА США ДЖ. КЕННЕДИ ОТ 22 ОКТЯБРЯ 1962 Г.)

CONTENT AND SUBTEXT LAYER
OF POLITICAL DISCOURSE'S
INFORMATIVENESS (ON THE EXAMPLE
OF THE SPEECH OF USA PRESIDENT
J. KENNEDY DATED OCTOBER 22, 1962)

N. Pletneva
A. Kaplunova
E. Pozhidaeva
N. Shershukova
K. Ibragimova

Summary: This article analyzes the content-subtext layer of informativeness of a political text. The speech of US President John F. Kennedy dated October 22, 1962 was taken for analysis. Various aspects of linguistic models are noted, aimed at influencing the recipient of speech for the further creation of the recipient's desired political picture of the world.

Keywords: political discourse, speech recipient, informativeness, J. Kennedy, Caribbean Crisis.

Плетнева Наталья Сергеевна

Старший преподаватель, Московский государственный университет пищевых производств
pletnevans@mgupp.ru

Каплунова Анна Дмитриевна

Старший преподаватель, Национальный исследовательский технологический университет Московский институт стали и сплавов
kaplunovaad@mail.ru

Пожидаева Елена Ивановна

Старший преподаватель, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
elenawait@mail.ru

Шершукова Наталья Владимировна

К.филол.н., доцент, Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения (Санкт-Петербург)
shershukova.n@mail.ru

Ибрагимова Карине Грачиевна

К.филол.н., доцент, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
carina.ibragimova@gmail.com

Аннотация: В данной статье анализируется содержательно-подтекстовый слой информативности политического текста. Для анализа взята речь президента США Дж. Кеннеди от 22 октября 1962 г. Под названием «Обращение Д. Кеннеди к американскому народу во время Карибского кризиса» (в английском варианте – «Address during the Cuban Missile Crisis»). Отмечаются различные аспекты лингвистических моделей, направленные на влияние на реципиента речи для дальнейшей создания у реципиента нужной политики картины мира.

Ключевые слова: политический дискурс, реципиент речи, информативность, Дж. Кеннеди, Карибский Кризис.

Введение

Изучение языковой политики стран и конкретно политического дискурса всегда интересовали ученых-лингвистов [1, с. 240]. Политический дискурс как объект интереса лингвистического анализа является одним из способов понять точный посыл политиков к электорату. С помощью лингвистических моделей манипулирования создается нужное мнение об определенных событиях для дальнейшего манипулирования общественным мнением.

Специфика формирования оценочных суждений в политическом дискурсе позволяет выявить факторы, влияющие на объективную модальность языковых реципиентов. Использование определенных модальных маркеров при формировании высказывания позволяет ему более эффективно функционировать в вопросах, требующих от политика наиболее действенного способа формирования мировоззрения аудитории. Политический дискурс не имеет своих особенностей в правилах лексики и грамматики, но сильно зависит от содержания. Поскольку основной целью коммуникации в поли-

тическом дискурсе является воздействие на электорат, лексика, используемая в речи политика, должна быть предельно понятной и доступной даже незаинтересованной аудитории.

Теоретический аспект исследования

Современная лингвистика предоставляет большое многообразие вариантов определения термина «дискурс», это связано со сложностью объекта исследования и отсутствием общего подхода к его изучению [17, с. 254].

Дискурс – это «последовательность предложений, связанная речь, выходящая за рамки одного конкретного предложения. Также она культурно обусловлена» [20].

Выделяется определение Е.В. Сидорова, где дискурс описывается, как «отдельный акт речевой коммуникации, в процессе которого в социокультурном контексте порождается текст, а текст как знаковую модель сопряженных коммуникативных деятельностей общающихся, как необходимое звено и произведение акта речевой коммуникации в единстве его языковых, деятельностных и прочих свойств» [12].

В.И. Карасик выделяет два типа дискурса: личностно-ориентированный (личностный) и статусный (институциональный) дискурс. Личностный дискурс — это бытовое общение, представляющий собой «естественный исходный способ речи, органически усваиваемый с детства» [5, с. 37]. Институциональный дискурс – это коммуникация, ограниченная рамками определенного социального института, в котором каждый из участников диалога играет определенную социальную роль. Институциональный дискурс включает в себя следующие виды: политический, образовательный, деловой, научный, информационный и др. Именно политический вид институционального дискурса нас интересует больше всего в данном исследовании.

Т.А. ван Дейк определяет политический дискурс как дискурс политиков, реализуемый в виде правительственных документов, парламентских дебатов, партийных программ, выступлений политиков. Ограничивая понятие политического дискурса деятельностью политиков, т.е. профессиональной компетенцией, ученый подчеркивает его институциональный характер [19]. Адресатами могут быть не только профессиональные политики, но и политологи (профессиональные аналитики), журналисты и писатели, пишущие на политические темы, а также обычные люди, рассуждающие о политике [13, с. 41].

Восприятие речи реципиентом в политическом дискурсе напрямую зависит от его информированности содержанием этого дискурса (политической обстановкой,

представлением о политических взглядах говорящего, конкретных политических ситуаций и пр.).

При формировании высказываний в политическом дискурсе, значение влияния на аудиторию играет ключевую роль, так как является целью коммуникации [3, с. 51]. Результат, который преследуется говорящим, может быть положительным, но в то же время может быть и отрицательным. Причинами отрицательного результата (т.е. коммуникативной неудачи), на наш взгляд, могут являться следствием определенных факторов при подготовке речи: не точно определенным типом целевой аудитории (их взглядов, возраста, интересов, уровня образования и пр.); обращение к услугам сторонних специалистов по написанию текста, чье плохое ориентирование в сущности обращения спикера к аудитории имело влияние не на большую массу слушающих, а только на определенную категорию лиц; непроработанные модальные маркеры и акценты в речи, и, в следствие, слабая и неуверенная подача речи политиком и т.д.

Самой важной среди характеристик политического дискурса мы выделяем интертекстуальность. Данная характеристика отвечает за наличие содержания в речи средств для подчеркивания ее выразительности, что делает ее более запоминающейся посредством использования аллюзий, цитат, метафор, неологизмов, а также фразеологии [16, с. 28].

В политической дискуссии влияние языка на скрытые цели говорящего и специфическая организация письменной речи связаны с идеями, заставляющими участника принять добровольное решение, выгодное политику. Но сила воздействия и его практический эффект зависят от намерения говорящего. Сложный и трудоемкий процесс воздействия на произведения речи происходит в ходе любого действия устного общения [4].

В строении высказываний политических выступлений, автор стремится любыми способами навязать свою картину мира реципиенту, что без использования маркеров объективной и субъективной модальности невозможно, так как представляемая на суд слушающего информация будет проанализирована и оценена с учетом его предпочтений, собственных взглядов и личной сформированной картины мира. Использование политиком правильно подобранных модальных средств в высказываниях позволит убедить реципиента не отказаться от собственных убеждений, но изменить их вектор в сторону одобрения говорящего и пропустить их через призму представлений, которые он выражает [11, с. 189].

Словарь эмоциональных оценок отражает личное политическое отношение человека к конкретной ситуации, которую он хочет представить потенциальным избирателям. В политических дебатах часто используются косвен-

ные тактики воздействия на аудиторию, такие как полу метафорические, метафорические метафоры, аналогия, интерпретация и другие инструменты, используемые для реализации важных стратегий политического диалога. К таким стратегиям относятся: конкуренция, запугивание, борьба за власть, усиление восприятия событий, давление на оппонентов, обман политического сознания электората. Целью таких стратегий часто является создание закрытого образа и альтернативы реальности.

Нужно иметь в виду, что согласно теории О.Л. Михалевой, доказательство важности изучения методов убеждения, по которому большинство избирателей делают свой выбор, основываются на сострадании к лидеру или организации, а не на оценке их деятельности [7]. Следовательно, при подготовке своего выступления, политик ориентируется главным образом на эмоциональную составляющую. Правильно поданная, выразительная и эмоциональная речь оставляет отпечаток в памяти реципиента речи.

Любой текст, устный или письменный – это способ передачи информации, всеобщий объем информации, данный в тексте, можно назвать информационной насыщенностью. Такое понятие характеризуется полнотой качества текста, а уже сама информативность – умеренным показателем, поскольку ее мера зависит от реципиента текста или речи [14, с. 234].

Текстуальная осведомленность (информативность) понимается как критерий значимости и значимости текста для реципиента, представляющего собой авторскую тему и идейную систему авторской оценки мысли субъекта. Размер свойств текстовой информации можно увеличить или уменьшить. С прагматической точки зрения текстовая информация уменьшается в случае повторения информации и, наоборот, увеличивается, если текст содержит больше новой информации [2]. В тексте должны соблюдаться такие аспекты, как информационная насыщенность, информационный минимум, информационная норма. Несоблюдение этих правил ведет к информационной избыточности или недостаточности.

Исторический аспект рассматриваемого события

Для полноты понимания ситуации, сложившейся в мире к 22 октября 1962 года, нужно проанализировать историческую реальность того времени.

В 1959 году на Кубе произошла революция, приведшая к власти правительство Фиделя Кастро и избравшее для страны социалистический путь развития. В США, оценив угрозу появления у своих границ советского плацдарма, начали подготовку к боевым действиям, направленных на свержение революционного правитель-

ства Кубы. В том же 1959 году США достигли договоренности о размещении ядерных баллистических ракет средней дальности «Юпитер» в Турции близ города Измир, что и начали реализовывать в 1961 г. К этому времени США имели преимущество перед СССР в количестве ядерных зарядов и средств их доставки, учитывая, что с территории Турции прямым ударом могла быть поражена практически вся европейская территория России, в том числе и столица СССР – Москва. Советские специалисты считали, что паритет может быть достигнут с помощью размещения отечественного ядерного оружия у границ США. Именно этому поспособствовали события революции на Кубе.

СССР объявил о том, что не допустит американской агрессии против братского кубинского народа и ввел на Кубу свои войска, ракеты и развернул системы ПВО. Советский военный контингент насчитывал около 50 000 человек с самым современным на тот момент вооружением и, самое главное, он имел на вооружении ядерные ракеты Р-12 и Р-14 с радиусом действия 2000 и 4000 км соответственно. Операция по скрытному вводу советского военного контингента на Кубу получила кодовое название «Анадырь». После того как американская разведка всё-таки обнаружила военное присутствие на Кубе, была введена морская блокада острова. Именно 22 октября 1962 года президент США Дж. Кеннеди обратился с речью к американскому народу и правительству СССР с подтверждением наличия на Кубе советских ядерных ракет.

К этому моменту самолеты-разведчики США вторгались в воздушное пространство Кубы по несколько раз за день. Советское командование потребовало, чтобы самолеты США прекратили облеты острова, предупредив, что будет сбит любой чужой самолет. Госдепартамент США заявил: если наш самолет будет сбит – Куба сразу же подвергнется бомбардировке. 27 октября 1962 года американский самолет-разведчик U-2 был сбит в небе над Кубой системой ПВО СССР С-75. Пилот самолета майор ВВС США Андерсон погиб. Этот день вошел в историю под названием «Черная суббота». Мир замер, обстановка накалилась, президент США оказался перед трудным выбором, от которого зависела дальнейшая судьба всего человечества. Нагнетание напряженности вокруг Кубы достигло своего апогея, в этой ситуации конфронтация считалась неизбежной. Конфликт может привести к многомиллионным жертвам во всем мире. Только в первые часы ядерной войны в США погибнут 80 миллионов человек. Принято считать, что «Черная суббота» 27 октября 1962 года – день, когда мир был ближе всего к глобальной ядерной войне.

К счастью, правительства СССР и США пошли на уступки друг другу и «Черная суббота» не стала последним мирным днём человечества [6].

Методология исследования

Нас же интересует речь президента США Дж. Кеннеди, адресованная американскому народу и советскому правительству, от 22 октября 1962 года. В англоязычных источниках данная речь имеет название «Address during the Cuban Missile Crisis» [18]. В русских переводных источниках – «Обращение Д. Кеннеди к американскому народу во время Карибского кризиса» [8].

Первое, на что мы обращаем внимание – вступительная фраза «Good evening my fellow citizens» («Добрый вечер, мои сограждане»). Использование притяжательного местоимения **my** должно отождествлять политика и обычных граждан, подчеркнуть их единство и ответственность политика за их жизни и благосостояние. Строго говоря, таким лексическим приемом с оттенком модальности пользуются практически все политики. [15, с. 105].

Второй аспект информативности характеризуется большим количеством использования эпитетов для усиления в определенных местах речи. Естественно, что подчеркивается это нужным контекстом. К примеру: «Within the past week, **unmistakable** evidence has established the fact...» («на прошлой неделе было **неопровержимо** доказано, что...»); «... this Government feels obliged to report this new crisis to you in **fullest** detail» («... мы обязаны сообщить вам об этом новом кризисе в **самых полных** деталях»); «That statement was **false**» («Это утверждение также было **ложно**»). Благодаря таким эпитетам-усилителям с определённым контекстом политик имеет возможность указать реципиентам своей речи ключевые информационные точки, усилить или уменьшить эмоционально-информационное нагнетание, повлиять на оценку народом происходящего.

Стоит отметить, что начало речи Дж. Кеннеди характеризуется такими негативными в адрес СССР коннотациями, как «imprisoned island» («превращенный в тюрьму остров») и «a nuclear strike capability» («ядерный шантаж Западного Полушария»). Сами по себе данные словосочетания не несут негатива в адрес Советского Союза, но применение их в контексте сразу же дают необходимую эмоциональную окраску для слушателя – «This Government, as promised, has maintained the closest surveillance of the Soviet Military buildup on the island of Cuba. Within the past week, unmistakable evidence has established the fact that a series of offensive missile sites is now in preparation on that **imprisoned island**. The purpose of these bases can be none other than to provide **a nuclear strike capability** against the Western Hemisphere» («Наше правительство, как и обещано, пристально наблюдало за советским военным присутствием на острове Куба. На прошлой неделе было неопровержимо доказано, что ряд наступательных ракетных комплексов находится на этом превращенном в тюрьму острове. Целью их

развертывания является ни что иное, как ядерный шантаж Западного Полушария»). Учитывая также употребление в этом абзаце такой фразы как «This Government, as promised...» («Наше правительство, как и обещано...»), можно указывать, что начало речи сразу должно настроить реципиента на требуемый политический лад, а именно, показать единство правительства и народа, а также негативное влияние СССР на вроде бы нейтральные в холодной войне страны. Такое же усиление на негативное влияние СССР на нейтральные страны можно проследить по всей речи: «Each of these missiles, in short, is capable of striking Washington, D.C., the Panama Canal, Cape Canaveral, Mexico City, or any other city in the southeastern part of the United States, in Central America, or in the Caribbean area» («Каждая из этих ракет способна достичь Вашингтона, Панамского канала, Мыса Канаверал, Мехико или любого другого города в юго-восточной части Соединенных Штатов, в Центральной Америке или в Карибском бассейне»); «Additional sites - capable of striking most of the major cities in the Western Hemisphere, ranging as far north as Hudson Bay, Canada, and as far south as Lima, Peru» («Другие комплексы - способны нанести удар по большинству городов в Западной Полушарии от Гудзонова залива в Канаде до Лимы в Перу»); «This constitutes an explicit threat to the peace and security of all the Americas» («Это представляет собой явную угрозу миру и безопасности обеих Америк»), хотя очевидно, что СССР разместил свои ядерные ракеты исключительно для обороны и исключительно для обороны от США, в отличие от самих США, которые уже тогда начинали проводить политику «цветных революций» в мире [9, с. 177].

Отметим, что в речи Дж. Кеннеди присутствует использование модальных глаголов **must, can, may (должен, может, возможен)**, однако, в меньшей степени, чем у современных политиков [10 с. 230]. Считается, что глагол **must** имеет более сильное выражение долженствования, в отличие от остальных, которые чаще всего указывают на легкую степень преобладания модальности, можно даже сказать, что действие было предложено посторонним человеком для выполнения, в качестве совета или рекомендации; **must** имеет более личностную характеристику, такую, например, как обязанность человека перед самим собой.

Результаты и выводы

Проанализировав речь президента США Дж. Кеннеди, можно утверждать, что с лингвистической точки зрения, текст имеет сильно выраженную содержательно-подтекстовую информативность, что влияет на реципиента речи. Создается нужное политическое мнение о событиях, происходящих в бассейне Карибского моря, создается негативный образ врага не только Америки, но и остального мира, что является характеристикой манипулирования общественным мнением. Используются

модальные маркеры, которые в составе определенного контекста, формируют эффективные политические высказывания, формирующие мировоззрение аудитории. Речь предельно понятна и доступна всем реципиентам, так как ее целью является именно воздействие на элек-

торат, не имеющий полноты информации. Используемые в речи модальные конструкции, эпитеты-усилители, определённые коннотации и другие средства лексического успешно взаимодействуют с контекстом, делают речь политика интересной, понятной и информативной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбилек, Е.А. К вопросу о языковой политике в России / Е.А. Акбилек // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 1. – С. 240-243. – EDN TZLLTD.
2. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Изд. Саратовского университета, 1987. С. 60.
3. Воротников, Д.В. Анализ языковой онтологизации эпистемического фактора в аспекте осмысления темы высказывания / Д.В. Воротников, Т.Н. Панкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 10-2. – С. 51-55. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.10-2.07. – EDN UORRXXE.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – Омск, 1999. – С. 182.
5. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 37–64.
6. Лавренов С.Я., Попов И.М. Карибский кризис: мир на грани катастрофы // Советский Союз в локальных войнах и конфликтах. — М.: Астрель, 2003. — С. 213-289. — 778 с. — (Военно-историческая библиотека). — 5000 экз. — ISBN 5–271–05709–7.
7. Михалева О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 256 с.
8. Обращение Д. Кеннеди к американскому народу во время Карибского кризиса. 22 октября 1962 г. Электронный ресурс. http://www.coldwar.ru/kennedy/rocket_speech.php (Дата обращения: 29.05.2022)
9. Подберезкин, А.И. Технологии «цветных революций». Инструмент смены «неугодных» режимов: генезис сетевой трансформации / А.И. Подберезкин, М.А. Чирков, М.С. Чистяков // Свободная мысль. – 2019. – № 3(1675). – С. 177-184. – EDN VUGLBO.
10. Сафонов, М.А. Лексические средства реализации оценочного компонента как элемента воздействия в политическом дискурсе / М.А. Сафонов, С.С. Усов // Вестник современных исследований. – 2018. – № 12.13(27). – С. 230-231. – EDN YVNGEX.
11. Сафонов, М.А. Особенности формирования объективной модальности в китайском политическом дискурсе / М.А. Сафонов // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации: Сборник научных трудов / Под общей редакцией С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – С. 189-196. – EDN VOPQGZ.
12. Сидоров Е.В. Онтология дискурса. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 232
13. Синельникова Л.Н. Политическая лингвистика: координаты междисциплинарности // Политическая лингвистика / Гл. ред. А.П. Чудинов; – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2009. – Вып. 4 (30). – С. 41–47.
14. Усов, С.С. Содержательно-концептуальный аспект информативности текста / С.С. Усов // Инновации и инвестиции. – 2014. – № 12. – С. 234-235. – EDN WAYXXR.
15. Усов, С.С. Эмоционально-оценочная номинация реалий в политическом дискурсе в XXI в / С.С. Усов, М.А. Сафонов, Н.Л. Харченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3(146). – С. 105-109. – EDN NPTBRS.
16. Федорова, А.В. Отражение пандемии коронавируса на образование неологизмов в итальянских СМИ / А.В. Федорова, В.А. Марциновская // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции, Москва, 15–16 января 2021 года. – Саранск: Индивидуальный предприниматель Афанасьев Вячеслав Сергеевич, 2021. – С. 28-34. – EDN WHQRAF.
17. Языковые средства выражения элементов фантастики в политическом дискурсе / И.А. Сеницына, М.А. Сафонов, С.С. Усов [и др.] // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2021. – Т. 31. – № 2. – С. 254-263. – DOI 10.35634/2412-9534-2021-31-2-254-263. – EDN QFOJRR.
18. Address during the Cuban Missile Crisis. Электронный ресурс. <https://www.jfklibrary.org/learn/about-jfk/historic-speeches/address-during-the-cuban-missile-crisis#:~:text=We%20have%20no%20wish%20to,in%20an%20atmosphere%20of%20intimidation>. (Дата обращения: 29.05.2022)
19. Dijk T.A. van. Ideology. A multidisciplinary approach. – London: Sage, 1998. – 365 p. DOI: 10.4135/9781446217856
20. Harris Z. Discourse analysis. Language. Vol. 28, 1952, pp. 1–30; 474–494. DOI: 10.2307/409987

© Плетнева Наталья Сергеевна (pletnevans@mgupr.ru), Каплунова Анна Дмитриевна (kaplunovaad@mail.ru), Пожидаева Елена Ивановна (elenawait@mail.ru), Шершукова Наталья Владимировна (shershukova.n@mail.ru), Ибрагимова Карине Грачиевна (carina.ibragimova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗНАЧЕНИЕ ФИЛОСОФСКОЙ ГРАММАТИКИ Э. БЕНОТА «ИСКУССТВО ГОВОРИТЬ» В ИСПАНСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

THE MEANING OF E. BENOT'S PHILOSOPHICAL GRAMMAR "THE ART OF SPEAKING" IN THE SPANISH LINGUISTIC TRADITION

*E. Terentjeva
A. Bakanova*

Summary: The article is dedicated to the analysis of the philosophical grammar "The Art of Speaking" (1910) by the famous Spanish scientist and teacher Eduardo Benot. Drawing on the Spanish and French traditions, Benot explores the connection between language and thinking. For him, language is a system that creates a huge number of combinations from a relatively limited number of words, being primarily a communication system. Benot's work stands out in the Spanish grammatical tradition with an emphatically expressed functional approach to the definition of parts of speech.

Keywords: Eduardo Benot, Spanish Studies, philosophical grammar, parts of speech, functional approach.

Терентьева Екатерина Дмитриевна

*К.филол.н., доцент, Российский университет дружбы народов (г. Москва)
terentyeva-ed@rudn.ru*

Баканова Анна Валентиновна

*К.филол.н., доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
asia_sim@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена анализу философской грамматики «Искусство говорить» (1910 г.) известного испанского ученого и педагога Эдуардо Бенота. Опираясь на испанскую и французскую традиции, Бенот исследует связь языка и мышления. Для него язык – это система, которая из относительно ограниченного числа слов создает огромное число комбинаций, являясь прежде всего системой коммуникации. Труд Бенота выделяется в испанской грамматической традиции подчеркнuto выраженным функциональным подходом в определении частей речи.

Ключевые слова: Эдуардо Бенот, испанистика, философская грамматика, части речи, функциональный подход.

В ноябре 2022 года будет отмечаться двухсотлетие со дня рождения известного испанского ученого, педагога, общественного деятеля, члена Королевской Академии испанского языка Эдуардо Бенота (1822–1907). Он знаменит своими литературными трудами, исследованиями в области образования, активной политической деятельностью.

Наибольшую популярность из лингвистических трудов Э. Бенота получила работа «Искусство говорить. Философская грамматика испанского языка» ("Arte de hablar: Gramática filosófica de la lengua castellana"), опубликованная уже после его смерти в 1910 году его учеником Хосе Торресом Рейна. При жизни автора вышли такие работы в области лингвистики, как "Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas" (1888 год) [4] и "Arquitectura de las lenguas" (1889 год) [2]. Уже в этих работах Бенот сформулировал свои основные теоретические постулаты. Грамматист, по его словам, как анатом, изучает элементы отдельно, но в этом разделении нет жизни. «Изучать правила языка – это [...] больше, чем учить грамматику: это не что иное, как препарировать человеческое мышление; не потому, что язык является самим мышлением, а потому, что интеллектуальные потребности отражаются в

инструментах его выражения, каковыми являются слова и конструкции» [6, с. XII].

Анализируемый нами труд Бенота занимает особое место в испанской грамматической традиции. Как мы уже говорили, работа была опубликована одним из его учеников, который в самом начале обширного пролога предупреждает читателя о том, что идеи его учителя, предлагаемая система и метод уникальны, отличаются от общепринятых на тот момент подходов и могут вызвать на первом этапе определенное отрицание [7, с. 16]. Действительно, в конце XIX века Испания переживает тяжелый период политической нестабильности. Она перестает существовать как великая колониальная империя, и все больше ощущается ее отставание в области гуманитарных наук. В частности, когда в Европе уже давно широко распространился сравнительно-исторический метод филологических исследований, в Испании известие об открытии санскрита публикуется только в 1856 году, то есть по прошествии более полувека. Высказывается предположение, что в определенной степени продвижение сравнительно-исторической грамматики сдерживалось религиозными причинами (идея происхождения языков после Вавилонского столпотворения и т.п.). Но известно, что Эдуардо Бенот владел немецким

языком и был знаком с немецкой филологической литературой, поэтому нельзя исключить ее влияния.

Что касается испанской нормативной грамматической традиции, то академическая грамматика, хотя и усложняется, и уточняется в определенных деталях, остается неизменной в своей конструкции и подходах к описанию языка. Вместе с тем, в Испании значительное влияние приобретают труды французских сенсуалистов, прежде всего, Э.Б. де Кондильяка. Труды его последователя Дестюта де Трасси также очень широко издавались в Испании в XIX веке [1, с. 151]. Из испанских авторов Бенот ближе всего к подходам Хосе Гомеса Эрмосильи, чья работа 1835 года «Начала общей грамматики» оказала большое влияние на всю последующую испанскую традицию. Эдуардо Бенот вслед за перечисленными авторами подчеркивает взаимосвязь между языком и мышлением: «Останавливаться на лингвистических формах, забывая о мышлении – это то же самое, что описывать мундир генерала в день сражения, а не те стратегические планы, которые привели его к победе» [6, с. XIX]. Своей задачей он считал раскрытие законов речи через изучение ее инструментов: словесных конструкций (*las construcciones hechas con palabras*). От указанных выше авторов Бенот наследует представление об устных и письменных знаках, понимании языка как системы и речи как способности, понятие означающего и означаемого и др.

Грамматическое сочинение Э. Бенота состоит из 4 частей. В данной статье мы подробнее остановимся на анализе теоретических воззрений ученого, изложенных в первой части его труда, которая носит название «Предварительные представления о предмете» (*"Prenociones"*). Она содержит основные теоретические представления автора о том, из каких элементов состоит устная и письменная речь, как отдельные слова соединяются в словосочетания и предложения, каковы основные цели высказывания.

Как считает Э. Бенот, слова мертвы, пока они не обретают жизнь в предложении. Отдельные слова – это мертвый материал, и только архитектор может придать им жизнь, и этим архитектором является конструкция. Слова сами по себе имеют ценность, но, чтобы с их помощью можно было выразить мысль, они должны сочетаться между собой во фразе или предложении. Их необходимо выстроить по законам определенной системы: «Только с помощью системы можно говорить: системы, которая посредством относительно ограниченного числа слов может создавать бесчисленное число комбинаций» [3, с. 55].

Говорить – это не просто выражать словами внутреннее переживания, это способность с помощью звучащей речи, трансформируемой человеческим мышлением, выражать нечто внутреннее, что позволяет говорящему

или слушающему соотносить обозначающее и обозначаемое. Язык – это не свод законов и правил или способность выражать мысли. «Язык – это в целом система коммуникации одних людей с другими» [3, с. 37].

«Говорить – это извлекать слова из обобщенного значения, ограничивая их другими словами» [3, с. 33]. Искусство речи состоит в имеющейся в каждом языке системе комбинаций для выражения индивидуального во фразе или предложении.

Человеческий язык – это система выражения наших представлений о «Я» и «Не-Я». По представлению Бенота, между мышлением и речью можно провести такую параллель: говорить – это думать для других, а думать – это говорить для нас самих. Только человек наделен способностью говорить о «Я» и «Не-Я» в настоящем, будущем или прошедшем, утверждая или отрицая, спрашивая или приказывая, в эгоистических или альтруистических целях.

Отдельный раздел автор посвящает отношениям между существительным и глаголом. Как последователь французских сенсуалистов, он определяет глагол как главный элемент предложения. Отказываясь от традиционного выделения классов слов по формальным признакам, испанский ученый заявляет, что в процессе речи человек реализует три фундаментальные операции: определить, соединить, выразить (*determinar, conexionar, enunciar*) [7, с. 25]. Определения слов – это те значения, которыми обладают эти слова; соединение состоит в объединении именной и глагольной групп. Сила соединять инертные элементы заключается в глаголе. Глагол «соединяет две или больше индивидуальности между собой, или соотносит понятия с одной единственной индивидуальностью» [3, с. 45]. Именно через глагол формулируется основная цель высказывания: утверждение, отрицание, вопрос, волеизъявление и т.д. Основной операцией является формулирование суждения, так как, по мнению автора, говорить – это выражать отношения, существующие между вещами.

Как отмечала исследовательница М.-Л. Калеро Вакера, Бенот относится к тем испанским авторам второй половины XIX и начала XX вв., которые убеждены в том, что слова не обладают четко закрепленной и постоянной функцией в предложении [5, с. 65-66]. Так, Бенот пишет: «Неприемлема общепринятая классификация слов по частям речи, возводимая в абсолюте» [3, с. 79]. Для него важно, что слово в предложении может выполнять разные функции. Части речи нельзя выделять без учета их функционирования в предложении. Например, подчас только анализируя роль имени в конкретном предложении, можно сказать, функционирует оно как существительное или прилагательное. Именно поэтому Бенот активно использует при описании имен существительных

падежную номенклатуру (*nominativo, acusativo, dativo*).

Ученый предлагает деление слов на определяемые (*determinables*), относя к ним существительные и глаголы, и определяющие (*determinantes*), которыми являются указательные и притяжательные местоимения, прилагательные, артикли, наречия, числительные и др. Предлоги и союзы Бенот называет связочными элементами (*nexos*).

Создавая свою классификацию предложений, Бенот использует терминологию, существенно отличающуюся от той, которая была принята в то время его соотечественниками. Он говорит о двух типах речевых сочетаний (*combinaciones elocutivas*) – понятия, по мнению Калеро Вакера, эквивалентные сочетанию подлежащего и сказуемого [5, с. 218]. Первый тип словосочетаний обладает полным и независимым значением. Внутри него Бенот выделяет сочетания, носящие характер а) тезиса (*tesis*), смысл которого заключается в утверждении (например, *Pocas personas llegan a la vejez*); и б) анеутизиса (*anéutesis*) (термин Бенота), чей смысл отличен от утверждения (*¿No llegan algunos a la vejez?*). Второй тип словосочетаний не обладает полным и независимым значением (например, *Que tiene mucha hambre* или *Cuyo padre fué boticario en Cuenca*) [3, с. 82-83]. Первый тип у Бенота носит название *cláusula*, а второй – *oración* (который нуждается в соединении с первыми).

Аналізу этого первого типа предложений посвящена вторая часть грамматического сочинения Э. Бенота. Используя термины *verbos, nominativos, acusativos, dativos*, ученый описывает возможные значения и структуру различных членов предложения (подлежащее, сказуемое, прямое и косвенное дополнение). Отдельно рассмотрены разного рода пассивные конструкции в испанском языке.

Третья часть посвящена анализу второго типа сло-

восочетаний, называемых *oraciones*. Автор выделяет предложения-прилагательные, предложения-наречия и предложения-существительные. Таким образом, Бенот рассматривает разнообразные придаточные предложения: определительные, времени, места, образа действия, условия и т.д.

Большой интерес представляет четвертая часть грамматики, где Бенот подробнейшим образом рассматривает употребление различного рода глагольных форм и конструкций в независимых и придаточных предложениях. Он выделяет абсолютные и относительные времена (*absolutos* и *relativos*), анализирует различные способы выражения предположения, формы условного периода и т.д. Текст снабжен большим количеством примеров из классических и современных ему авторов, из газет, пьес, романов. Главный критерий – узус, как классический, так и современный.

В данной работе мы изложили лишь основную часть теоретических воззрений испанского ученого в подходах к анализу языка. Находясь в русле долгой испанской традиции философской грамматики (от Ф. Санчеса, Б. Хименеса Патона и Г. Корреаса до Х. Гомеса Эрмосильи и Х.Л. Бальмеса), он, по мнению Рамона Сармьенто, первым в национальной грамматической традиции создал труд, в котором не используются части речи как схема описания и которая ориентируется на функциональный подход [6, с. XLV].

Его грамматика является очень стройным и продуманным произведением, где просто и логично представлены грамматические идеи автора. Новизна подходов, подробность описания и богатый фактический материал делают этот труд заслуживающим большого внимания как исследователей испанской грамматической традиции, так и специалистов, интересующихся историческими аспектами развития литературного испанского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сулимова Н.Г. История развития испанской грамматической мысли (XV-XIX вв.). М.: МАКС Пресс, 2005. 332 с.
2. Benot E. Arquitectura de las lenguas. Madrid: Núñez Samper, 1889. Цит. по: Sarmiento R. Introducción. En Benot E. Arte de hablar: Gramática filosófica de la lengua castellana. Barcelona: Anthropos, 1991
3. Benot E. Arte de hablar: Gramática filosófica de la lengua castellana. Barcelona: Anthropos, 1991. 459 p. Reproducción facsímil de la edición de Madrid: Sucesores de Hernando, S.A., 1910.
4. Benot E. Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía, 1888. Цит. по: Sarmiento R. Introducción. En Benot E. Arte de hablar: Gramática filosófica de la lengua castellana. Barcelona: Anthropos, 1991. XLIX с.
5. Calero Vaquera María Luisa. Historia de la gramática española (1847-1920). De Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos, 1986. 294 p.
6. Sarmiento R. Introducción. En Benot E. Arte de hablar: Gramática filosófica de la lengua castellana. Barcelona: Anthropos, 1991. XLIX с.
7. Torres Reina J. Prólogo en: Benot E. Arte de hablar: Gramática filosófica de la lengua castellana. Barcelona: Anthropos, 1991. P. 15-33.

© Терентьева Екатерина Дмитриевна (terentyeva-ed@rudn.ru), Баканова Анна Валентиновна (asia_sim@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБРАЗНОСТИ СОНЕТОВ У. ШЕКСПИРА И ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ПЕРЕВОДЕ

LEXICO-SEMANTIC MEANS OF FIGURATIVENESS OF W. SHAKESPEARE'S SONNETS AND THEIR INTERPRETATION IN TRANSLATION

*M. Tsaturyan
M. Sarkisyan*

Summary: The relevance of the issue stated in the article is due to the inexhaustible interest in W. Shakespeare's sonnets, both from a translation point of view and from a theoretical view of his poetic activity, the translation works of modern researchers have not yet been evaluated in comparison with the early translations of W. Shakespeare's sonnets. His works are relevant and in demand nowadays, the reproduction of images created by W. Shakespeare is only increasing, and therefore, the search for new topics and ideas that W. Shakespeare left unsaid, is increasing. The purpose of the article is to show the solution to the problems of analysis and interpretation of the translations of William Shakespeare's sonnets, the question of studying which, in turn, is still open in translation theory.

Keywords: lexico-semantic means of figurativeness, Shakespearean sonnets and their translation, interpretation of figurativeness of sonnets in translations.

Сонеты У. Шекспира имеют свою особенную специфику. С первых строк его творений, мы сразу погружаемся в особенный мир У. Шекспира. Этот мир, как сказочное цветное изображение Эдема на фоне черно-белой картины "Торжество смерти". У. Шекспир бесконечно изобретателен в своих сравнительных метафорах, которые делают стиль сонета возвышенным, неповторимым и ненасытным к чтению, что делает удивительным, постылым и низменным работы других поэтов. В качестве примера можно привести отрывки из сонет: «hideous winter» («отвратительная/ужасная зима»; сонет 5), «ragged hand» («косматая рука» зимы; сонет 6), «hideous night» («ужасная ночь»; сонет 12), «sullied night» (буквально: «замаранная ночь», сонет 15), «swart-complexioned night» («смуглолицая ночь»; «swart» имеет также коннотацию «злобный», «зловредный» - сонет 28) [1].

Разберем композиционные особенности сонетов У. Шекспира, который писал сонеты, состоявшие из трех четверостиший и заключительного куплета (двустихия). Он придерживался единообразия в системе рифм и старался не нарушать это правило. Однако, в главной линии стиха он внезапно нарушал основное течение мысли и в конце стиха мог вступить в противоречие с началом.

Цатурян Марина Мартиросовна

*Д.филол.н., профессор, Кубанский государственный университет, г. Краснодар
tsaturyan.mm@mail.ru*

Саркисян Мариам Ашотовна

*К.филол.н., преподаватель, Кубанский государственный университет, г. Краснодар
ts.m-smile@mail.ru*

Аннотация: Актуальность заявленного в статье вопроса обусловлена неиссякаемым интересом к сонетам У. Шекспира, как с переводческой точки зрения, так и с теоретического воззрения на поэтическую его деятельность, переводческие работы современных исследователей еще не оценены в сравнении с ранними переводами сонетов У. Шекспира. Его работы актуальны и востребованы в наше время, воспроизведение созданных У. Шекспиром образов только увеличивается, в связи с чем, поиск новых тем и идей, недосказанных У. Шекспиром возрастает. Цель статьи заключается в том, чтобы показать решение проблем анализа и интерпретации переводов сонетов Уильяма Шекспира, вопрос изучения которых, в свою очередь, до сих пор является открытым в теории перевода.

Ключевые слова: лексико-семантические средства образности, шекспировские сонеты и их перевод, интерпретация образности сонетов в переводах.

Как мы уже заметили, структура шекспировских сонетов имеет существенные особенности. Вся композиция монета колеблется между двумя направленностями. Первая проявляется в подчиненности внутренней синтаксической и смысловой структуры сонета ее внешне выраженной структуре. Вторая тенденция, отражает традиции классического сонета и делит тематическое наполнение сонета на секстет и октаву. Некоторые сонеты являются сочетанием четырех катренов и одного двустихия. Здесь постоянно употребляется предложение с очень сложной структурой. Сонет представляет собой сжатую, экономичную стихотворную форму, потому что ограничен регламентом и в малом объеме он должен объять огромный представленный предписанным образом материал. Необходимость соблюдения сложных правил внутренней композиции в стихе малого объема, достигается определенным взаиморасположением составных частей произведения. Сонет, в среднем, должен содержать около 154 слога. Можно представить себе ничтожно малое количество содержащихся в нем слов. Наиболее ярким примером такого сонета является сонет У. Шекспира № 22 и его перевод С.Я. Маршака. Лингвистическая составляющая языка поэта заключается в том, что в нем наделяются смыслом самые разные языковые

структуры (словообразовательные, фонетические, ритмические, грамматические, и т.п.), которые в последствии являются фундаментом для выстраивания новых языковых объектов. Поэтический язык содержит две лингвистические составляющие: смысловую и звуковую. Звуковая составляющая – это соотношение отдельных звуков, т.е. последовательность ритм, звуков, слог, рифм, и интонации, которая выражена графической пунктуацией. Здесь же находится ударение и окраска голоса, тембр и темп, которые определяют длительность пауз и ритмических отрезков. Смысловая сторона – это прежде всего морфемы, которые представляют внутреннее строение поэтического слова, семантическая направленность, поэтическое наименование и смысловая динамика, и лексика поэта т.е. набор словесного материала. Из всего сказанного следует, что содержание в поэзии – это последовательность смысловых элементов, а также их соотношение с различными фактами и намерением автора, а форма – это определенная последовательность расположения содержательных элементов.

У. Шекспир, без преувеличения, стал создателем английского языка, сотни написанных им произведений содержат слова и выражения, которые через сотни лет являются частью языка. Применяя их сегодня, мы даже не можем представить их происхождение, эти слова и выражения “вплелись” в культуру нашей речи, “вросли” в наше сознание. Если мы возьмем основные словари английского языка, то увидим в них цитаты У. Шекспира. Конечно, современная речь много отличается от лексики, синтаксиса и грамматики шекспировского времени, но язык У. Шекспира остается образцом поиска емкостного использования возможностей языка, новаторства и тяготения к творчеству писателя.

Сам жанр сонетов подразумевает собой ограниченность тем (преобладание темы любви), но язык сонетов У. Шекспира не просто разнообразен, емок и красочен, он благоухает новаторством и волнует слух. Благодаря У. Шекспиру английская литература XVI-XVII вв. пополнилась великим множеством слов и выражений, У. Шекспир раскрыл лексику языка, показал неисчерпаемые возможности красоты речи. Словотворчество У. Шекспира осталось в речи и литературе, не исчезло с ним, удержалось в литературной письменности. Влияние сонет У. Шекспира на расширение словарного запаса языка велось как со сцены, так и через многочисленные книжные издания его произведений.

У. Шекспир создавал свои произведения для public theatre (широкой публики), он в своих текстах разговаривал языком понятным всем слоям населения, поэтому этот язык стал так популярен в народе. Все новые слова в произведениях, даже если не были знакомы пестрой публике, были уловимы для слуха по своему корню. Все созданные У. Шекспиром слова и выражения с легко-

стью слились с языком народных масс. У. Шекспир своим чутьем сотворил множество оттенков одного слова. Как художник И.И. Шишкин различал десятки оттенков зеленого цвета, заставляя картины петь и шептать, так и У. Шекспир мог различить десятки оттенков какого-либо слова, заставляя его искриться и благоухать. У. Шекспир был народным поэтом, и его язык – язык народа той эпохи, был им раскрыт, вывернут наизнанку, показан весь лучезарный спектр этого языка. Ведь в то время не было толковых словарей, которые могли ограничить какое-либо слово или выражение, У. Шекспир творил, не опираясь ни на какие правила использования слов, установленных норм. Парономазия широко пронизала труды У. Шекспира. Одно и то же слово в руках У. Шекспира приобретало разные формы как по содержанию, так и по виду, как скульптор из одного куска пластилина создает разные образы, так и У. Шекспир обличал одно слово в разные одеяния, от шутовских нарядов и нищенских лохмотьев, до царственных пурпуэнов. В свои сонеты У. Шекспир вкладывал все свое необъятное воображение, что помогло ему выработать собственный метод творения. Этот метод не мог вместить в себя сложные словесные выражения понятные только узкому кругу слушателей. Все шекспировские стилистические средства и приемы не служат украшательству, они раскрывают истину произведения, его смысл и душу. Во времена творения У. Шекспира средства выразительности уже накопились в английской и европейской поэзии. Используя обычные для литературы Ренессанса того времени поэтические символы, У. Шекспир внес новизну в традиционные сюжеты, раскрыл новые поэтические ассоциации. Сухость и однородность использования ввремя У. Шекспира символов выражалась в: весна и рассвет – молодость, цветы – красота, осень и желтизна – увядание, зима и хмурость – дряхлость. Идя своим путем, У. Шекспир находит ассоциации непоэтичные, взятые из образов существующих людей, он расширяет круг тем, он отбрасывает искусственность и сплетается с жизнью, украшая поэмы метафорическими богатствами. У. Шекспир не подражает окружающему его миру, не он говорит, это сам мир говорит творениями У. Шекспира.

Важная составляющая стиля сонет — это частое употребление эпитетов, которые являются неотъемлемой частью данного литературного направления. XVI век стал расцветом применения эпитетов. У. Шекспир очень осмотрительно применял данную стратегию в своих произведениях, множество которых почти их не содержат. У. Шекспира не устраивал автоматический принцип написания произведений. Он использовал принятые устоявшиеся эпитеты “sweet» и «fair” в других вариантах. У. Шекспир применял их к птицам (sweet birds, сонет 73), воздуху небес (heaven’s sweetest air, сонет 70), цветам (sweetest buds, сонет 70), лести (sweet flattery, сонет 42) и спрятанным под замок сокровищам алчного богача (sweet unlocked treasure, сонет 52) [1].

Эпитет "Fair" – слово многозначное: красивый, прекрасный, но У. Шекспир в свойственной ему манере обыгрывает это слово по-своему: "From fairest creatures we desire increase" – «От прекраснейших творений мы желаем приплода». Смысл этого эпитета усиливается тем, что "fair" в сонетах выступает в качестве существительного, наречия и глагола. Например, в сонете 18 мы читаем фразу: "...every fair from fair sometime declines": "fair" дважды присутствует сначала в значении «прекрасный предмет (или человек)», затем в значении «прекрасное (как качество)». Переводится это примерно так: "Прекрасное не всегда бывает прекрасным".

Можно привести еще примеры шекспировских эпитетов: "lusty leaves" ("пышная листва" – сонет 5), "sable curls" ("соболиные локоны" – сонет 12), "purging fire" («очистительный огонь» – сонет 45), "boundless sea" ("безграничное море" – сонет 65), "bare truth" ("голая правда" – сонет 69), "black night" ("черная ночь" – сонет 73), "wide world" ("широкий мир" – сонет 107), "rosy lips and cheeks" ("цветущие/румяные губы и щеки" – сонет 116), "blind fool" ("слепой дурак" – сонет 137), "holy fire" ("священный огонь Любви" – сонет 153) [1].

У. Шекспир, в отличие от других поэтов того времени, в начале своей карьеры ощутил на "собственной шкуре" все "прелести" профессии актера, ведь в те далекие времена этот вид деятельности считался языческим пережитком, актёров считали сатанинским отродьем, а зрителей пропащими душами. Игра на сцене закалила У. Шекспира, открыла ему истинное предназначение театра. Даже став режиссером театра "Глобус", У. Шекспир оставался актером, его великий талант перевоплощения помогал труппе приспособляться к той или иной пьесе, к событиям того времени. Как пример можно привести сонет У. Шекспира № 80, и его перевод С.Я. Маршака сонета №80. Сонет был написан в 1590 году, т.е. через 2 года после разгрома непобедимой "Армады" испанской империи англичанами. В сонете мы можем наблюдать огромный испанский галеон: "tall building of goodly pride" и "my saucy bark" маленький и юркий английский корабль. Мы в этом сонете видим кто одержал победу. И такие традиционные образы, и события пронизывают всю творческую деятельность У. Шекспира, через его творения мы можем почувствовать дуновение ветерка той бурной эпохи, мы можем увидеть неподобную индивидуальность создателя шедевров литературы, в произведениях У. Шекспира мы наблюдаем время, историю и жизнь.

Метафорические образы в сонетах У. Шекспира имеют огромное значение. Передача переводчиком шекспировского мышления, его взгляда на созданные им характеры, как одушевленные, так и неодушевленные является первостепенной задачей. Но эта задача имеет многослойную прослойку, которую в некоторых случаях невозможно преодолеть при переводе. В этой прослой-

ке можно выделить черты поэзии: рифма, ритм, звуковые явления, затем требуется обозначить различия выразительности языков, у разных народов одни и те же идиомы могут означать совсем разные вещи. Трансформация образности переводчика требует, с одной стороны, передать содержание и в то же время не отойти от образности, т.е. души произведения. Если окунуться в шекспировский образ, можно увидеть его многозначность, что создает вариативность как восприятия этого образа, так и его передача. И эти колебания не только неизбежны, но даже и необходимы, т.к. они помогают более всеобъемлюще понять У. Шекспира.

Адекватная передача образов в переводе требует от переводчика как знания самого У. Шекспира, так и знание литературы, образа жизни людей той эпохи, истории развития общества, знания конкретных ситуативных требований любви и ненависти разных слоев общества к различным профессиям и т.д. Большое значение для переводчика должно играть сравнение настоящего и прошлого, как переводимого языка, так и языка перевода, с целью "освежить" тему, попытаться перенести ее в новое время одновременно для восприятия современниками и оставить прошлое. Это можно рассмотреть на примере перевода сонета № 19 У. Шекспира, где "sweet brood" – сладкий выводок (дословно), в переводах М.И. Чайковского и С.Я. Маршака вообще пропущено, "swift-footed Time" – быстроногое время (дословно) в их же переводах не называется, но читателю предоставляется об этом догадаться. Carve not with thy hours my love's fair brow – Не высекай своими часами светлое чело моей любви (дословно) и "Не борозди морщинами лица" у М.И. Чайковского и "Не борозди тупым своим резцом" у С.Я. Маршака [3]. Здесь можно заметить, как шекспировское "высекай" слово из его эпохи, заменено на "борозди". Передачу афоризмов существовавших во времена У. Шекспира можно заметить в сонете У. Шекспира № 28 в первоисточнике: "Do in consent shake hands to fortune me" – «Сделайте в согласии рукопожатие чтобы помучить меня», и переводы М.И. Чайковского: "Чтоб сжить меня, друг другу руку дали" и С.Я. Маршака: "Как будто подают друг другу руки". В данном случае пожимание руки считается знаком примирения как тогда, так и в наше время [3].

У. Шекспир часто использовал в сонетах смешивание метафор и соединение совершенно разных вещей и природных явлений. Так в сонете № 65 он пишет: "Or what strong hand can hold this swift foot back" – Или какая сильная рука может удержать эту быструю ногу (дословно). Подобные выражения составляют большие трудности для переводчика, чтобы сделать текст не нелепым. М.И. Чайковский перевел так: "Кто запретит гниенье красоты?"; С.Я. Маршак: "Как, маятник остановив рукою"; а А.М. Финкель: "Кто бег его удержит хоть на час" [3]. На этих примерах мы видим, как разные авторы переводов решают проблемы адекватности перевода, передавая

мысль и в тоже время уходя от дословного перевода, что сделало бы его курьезным. Еще одной трудностью воспроизведения шекспировских метафор, является их употребление автором одновременно в переносном и прямом смысле. Примером этого является сонет № 146, который начинается следующими словами: "Poor soul, the centre of my sinful earth"; в переводе – Бедная душа, центр моей грешной земли. Что хотел сказать автор этими словами? Здесь можно увидеть душу и тело одновременно, очень сложно одной строкой передать сказанное гением. Ближе всего к оригиналу, на наш взгляд, оказался С.Я. Маршак: "Моя душа, ядро земли греховной" [3]. М.И. Чайковский решил эту проблему так: "Мой бедный дух! Ты, средоточье тела" [3].

Или следующий пример, как У. Шекспир обыгрывает образы тени и мрака: "Then thou, whose shadow shadows doth make bright" [2] – «Тогда ты, чья тень тени делает ярче». Перевести на русский литературный язык данную строку, сделав ее адекватной для восприятия, для переводчика очень сложная задача. "И если так светла ночная тень" так она была решена С.Я. Маршаком, а так: "И ты тогда, чья тени тень сияет" – М.И. Чайковским, и: "О, ты, кто тенью освещаешь тень" – А.М. Финкелем [3]. На наш взгляд А.М. Финкель оказался ближе всех к оригиналу.

Шекспировские образы всегда сложны в переводе. От переводчика требуется полет творческой мысли, переводчик не должен иметь границ диапазона творчества. Весь спектр художественных образов одушевленных и неодушевленных должны быть видны переводчиком. Шекспировские образы имеют свою неповторимую структуру. Это и метафоры, и предметность мышления, это разнородность и смешанность, это динамизм. Перевод — это средство овладения подлинника со своим ничем неопишуемой неповторимой спецификой. Образность сонетов исследуется в неразрывности их формы и содержания, в единстве частей и целого. - что означает самое активное вовлечение в сферу анализа элементов их содержательной формы. - в первую очередь, фонетики и ритмики. Перевод шекспировских произведений подразумевает собой передачу всех палитр мастера: эмоциональную, экспрессивную, индивидуально-авторскую. Интерпретация – это важнейший принцип перевода, трансформация образов при переводе неизбежна из-за языковых различий. Но передать на начальной стадии перевода стилистику автора, переводчик обязан, усилив ее своей. На окончательной стадии переводчик должен достичь передачи частей переведенного произведения как целого, которое соответствует оригиналу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес, Г., Шекспир У. Жизнь и произведения: публицистика / Г. Брандес. – Москва: Наука, 1999. – 811 с.
2. Шекспириана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sonnets-best.narod.ru>
3. Русский Шекспир [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-shake.ru/translations/sonnets/Gurevich/selection/>

© Цатурян Марина Мартиросовна (tsaturyan.mm@mail.ru), Саркисян Мариам Ашотовна (ts.m-smile@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗВУКО-СМЫСЛОВЫЕ СРЕДСТВА ОБРАЗНОСТИ СОНЕТОВ У. ШЕКСПИРА И ИХ ВОССОЗДАНИЕ В ПОЭТИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ

Цатурян Марина Мартиросовна

Д.филол.н., профессор, Кубанский государственный
университет, г. Краснодар
tsaturyan.mm@mail.ru

Саркисян Мариам Ашотовна

К.филол.н., преподаватель, Кубанский государственный
университет, г. Краснодар
ts.m-smile@mail.ru

SOUND-SEMANTIC MEANS OF FIGURATIVENESS OF W. SHAKESPEARE'S SONNETS AND THEIR RECREATION IN POETIC TRANSLATION

M. Tsaturyan

M. Sarkisyan

Summary: The relevance of the issue stated in the article is due to the fact that with the dominant role in Shakespeare's sonnets of lexico-semantic figurative means, a huge role in them is also played by phonetic, rhythmic-intonational, i.e. sound-semantic means. These components of the poetic form act as essential elements of the figurative structure of the sonnets. Form and content appear in Shakespeare in an inseparable unity. An analysis of the sound-semantic figurativeness of the original and its transfer in translation showed that the preservation of sounds, sound combinations from which alliteration is built and the transfer of emotions is higher than a fundamental translation. The translator must convey the smell of the fire, the light of the sun, the ringing of the stream, which leads to the loss of repetitions of the consonances of the original. The reproduction of alliterations should be felt by the translator.

Keywords: sound-semantic means of figurativeness, stylistic and semantic substitutions in translation, the relationship between the meaning and sound of a word, the reproduction of sound images in poetic translation.

Аннотация: Актуальность заявленного в статье вопроса обусловлена тем, что при главенствующей роли в сонетах Шекспира средств лексико-семантической образности, огромную роль в них выполняют также фонетические, ритмико-интонационные, звуко-смысловые средства. Указанные компоненты поэтической формы выступают как существенные элементы образной структуры сонетов. Форма и содержание выступают у У. Шекспира в неразрывном единстве. Анализ звуко – смысловой образности оригинала и ее передача в переводе показал, что сохранение звуков, звукосочетаний из которых выстроена аллитерация и передача эмоций стоит выше принципиального перевода. Переводчик должен передать запах костра, свет солнца, звон ручья, что ведет к потере повторов созвучий оригинала.

Ключевые слова: звуко-смысловые средства образности, стилистические и смысловые замены в переводе, соотношение между значением и звучанием слова, воспроизведение звуковых образов в поэтическом переводе.

Сонеты У. Шекспира долгое время оставались в тени, их слушали и читали определенных круг людей. Широкой публике сонеты У. Шекспира открылись много позже, одно произведение за другим постепенно завоевывало литературный и сценический миры. В России продолжительное время большой популярностью пользовались переводы шекспировских трагедий. Сонеты оставались в тени вплоть до времени, когда известный русский поэт и переводчик С.Я. Маршак не начал воспроизводить шедевры У. Шекспира на русском языке. Впервые почти все сонеты У. Шекспира были переведены на русский язык пятистопным ямбом в 1914 году Модестом Чайковским. Но являясь двуязычным изданием, на суд публики были представлены переводы в сравнении с оригиналом. Максимальная точность и отсутствие высокого уровня поэтической культуры, сделали эти переводы очень "тяжелыми" и весьма неуклюжими, что сразу настроило читателей против сонетов У. Шекспира. Первый сонет № 32 появился в переводе С.Я. Маршака [5, с.105] в журнале "Знамя" в 1943 году. Это была первая

проба перевода шекспировского пера, здесь поэт вымерял, рифмовал, заменял, используя различные стилистические средства, здесь он напивался шекспировской музыкой стиха, становился ее частью, но еще просматривались нечеткости и шероховатости. Но спустя всего 2 года можно наблюдать строгость и отточенность в стихах, от прежней размытости не осталось ничего. С.Я. Маршак смог представить сонеты У. Шекспира во всей их красе и неподражаемости, выстраивая сюжет и ловко используя стилистические и семантические замены при переводе.

В своих "Замечаниях к переводам из У. Шекспира" Б.Л. Пастернак подчеркивал, что "дословная точность и соответствие формы не обеспечивают переводу истинной близости, сходство перевода с подлинником достигается живостью и естественностью языка. Наравне с оригинальными писателями переводчик должен избегать словаря, не свойственного ему в обиходе, и литературного притворства, заключающегося в стилизации. Подобно оригиналу, перевод должен производить впечатление

чатление жизни, а не словесности". И в справедливости этих замечаний никто не может сомневаться [2, с. 54]. Но, нельзя не отметить, что труд переводчика – поэта имеет свои специфические трудности, поэтический язык имеет сложный синтаксис, множественные инверсии, обилие выражений и слов, вышедших из употребления или изменивших свой смысл. Многие слова в сонетах У. Шекспира, которые на первый взгляд нам покажутся знакомыми, обретают вовсе другой смысл. Затем нужно учесть, что при сравнении в качестве примера русского и английского языков можно увидеть определенную закономерность: русские слова длиннее английских, а уложить в их в строку, не всегда получается точно передать смысл первоисточника. Размеры ямбической строки – пятистопной вмещают всего 10-11 слогов. Очень легко подсчитать количество слов в сонете оригинале и сравнить их с сонетом в русском изложении. Почти все сонеты У. Шекспира имеют 100-110 слов, в то время как у С.Я. Маршака их 70-80. Только теперь мы можем представить сколько теряется при переводе метафор, эпитетов, сравнений и других средств художественной выразительности языка. Как же передать всю красоту произведения при этом сохранить весь оркестр художественных наборов? Здесь выступает на первое место талант, находчивость, словарный запас и другие способности переводчика. Таким образом, первые работы по переводу шекспировских произведений являют собой непреувеличенную ценность, т.к. именно они открыли выдающегося поэта эпохи Возрождения У. Шекспира широкому кругу читателей, именно они своими переводами подвигли следующие поколения поэтов и переводчиков.

В сонете № 10 У. Шекспира «По совести скажи: кого ты любишь?» поднимается вечная тема живых – тема о смысле жизни. Сонет № 10 – это письмо-крик, обращенное к близкому другу. Здесь У. Шекспир выступает философом наставником и одновременно проповедником Иисуса Христа, который доносит 10 заповедей. В своем коротком сонете автор желает внушить своему другу, а по сути, всем людям, что любовь ко всему окружающему и есть путь жизни, идя по которому необходимо нести любовь и счастье окружающему миру. Вот дословный перевод сонета:

Стыдись! Неправда, что у тебя есть любовь к кому-то – у тебя, который в отношении себя так неразумен [4].

Начало сонета сразу отмечает лицемерие и ставит адресата в положение послушного слушателя, который должен сделать вывод. Далее автор указывает на очевидное: его все любят, а он – никого. Имея ввиду кров, автор говорит о душе, которую беспечно разрушает друг и здесь мы понимаем, что великолепную жизнь, полную красоты и свое будущее друг “тайно, день за днем” уничтожает, не понимая этого, о чем говорят слова “не останавливаешься перед тем, чтобы строить козни са-

мому себе”. В данном сонете много упреков о беспечной жизни, через которые автор пытается остановить своего друга, заставить его задуматься, остепениться, сонет содержит мольбу: “Переменись”. Лирический герой очень искренен и равнодушен к судьбе молодого человека, автор полон желания протянуть руку помощи своему другу и помочь стать на путь истинной любви. Автор указывает на физическую красоту друга, он дает совет быть таким же внутри себя: “Будь, как само твое присутствие, милостивым и добрым или к себе по крайней мере прояви добросердечие”. В сонете в последних строках возникает образ ребенка, того, что должно остаться после и здесь просматривается стремление автора еще раз воздействовать на друга, еще раз дать понять, что мы должны передать все светлое, что есть у нас своим детям. И вся беспечность жизни не имеет смысла, поэтому от нее требуется отказаться. Сравнив подстрочный перевод сонета с его несколькими поэтическими переводами: С.Я. Маршака, А.М. Финкеля, М.И. Чайковского и Д.С. Лихачева [1], можно увидеть, что ближе всего к оригиналу является перевод Д.С. Лихачева, а меньше всего – перевод М.И. Чайковского. Перевод А.М. Финкеля является наиболее простым с точки зрения использования выразительных средств языка. Перевод С.Я. Маршака является самым удачным, как в близости к оригиналу, так при этом являясь отдельным художественным произведением, сохранившим эпитеты, метафоры, олицетворения и другие выразительные средства языка, примененные автором. Каждый из переводов является самостоятельным высокохудожественным поэтическим произведением и раскрывает по-своему божественный дар великого поэта и философа У. Шекспира.

Звуко-смысловая образность создавалась в результате сочетания таких сущностей как семантика и фонетика, как формальность и содержательность, как материя и форма. Проблемы мотивации языковых знаков имеет очень древнюю историю и рождается во времена античности. Если вспомнить философов древней Греции, то мы увидим, что одним из их размышлений было соответствие имени и содержания человека, названия и предназначения вещей и предметов. Именно в те времена произошло разделение школ на “линию Демокрита” и “линию Гераклита”. Согласно первой версии, связь слов и предметов не зависит от природы, а согласно второй – между названиями и предметами существует связь, т.е. словами поговорки: “Как корабль назовёшь, так он и поплывет”. Но у Платона существовала и своя версия данной теории, согласно которой основополагающим фактором значения слов есть сам факт их использования в человеческом сообществе. Немного позже, в средние века вышеуказанные линии делились и исследовались “реалистами” и “номиналистами”. Первые ратовали за зависимость значения и предмета, а вторые выступали за безусловную произвольность и немотивированность речи. В эпоху Ренессанса языковые особенности речи

рассматриваются как искусственное наложение, как шкура у животного, как выражение мыслей и идей. И в эти времена У. Шекспир как прирожденный философ не может не рассуждать над этими процессами. Вот что он пишет в комедии сон в летнюю ночь.

Перевод Т.Л. Щепкиной-Куперник:

Поэта взор в возвышенном безумье
Блуждает между небом и землей.
Когда творит воображенья формы
Неведомых вещей, перо поэта,
Их воплотив, воздушному «ничто»
Дает и обиталище, и имя [1, с.103].
Что значит имя? Как бы восклицает автор, изыски-
вая связь между значением и звучанием слова.

И ниже сам отвечает на свой вопрос, рассуждая о взаимосвязи:

Что есть Монтеки? Разве так зовут
Лицо и плечи, ноги, грудь и руки?
Неужто больше нет других имен?
Что значит имя? Роза пахнет розой,
Хоть розой назови ее, хоть нет,
Ромео под любым названьем был бы
Тем верхом совершенств, какой он есть [1, с. 105].

Можно сделать вывод, что У. Шекспир отрицает любую связь между именем и предметом, роза – есть роза, в голове человека отражается аромат, боль укола колючкой, шелк лепестков, но не как не само название растения. Ромео как его не назови, все равно остается тем, кто он есть. Т.е. мы видим, что У. Шекспир остается на стороне Демокрита и не видит связи между названием и природой вещей. Эту его точку зрения можно увидеть в трагедии “Юлий Цезарь”, где У. Шекспир описывает убийство на площади гражданами Рима поэта Цинны, вина которого была только в том, что его имя совпадало с именем одного из заговорщиков против Юлия Цезаря. Здесь автор символизирует отсталость мышления лекалами, его знаковую и не гуманность. Но, как отмечалось выше, были два направления развития языка, а это значит, что другая версия тоже имеет право существовать и развиваться. Услышав название “роза” мы не представляем её шипы, и арфу мы не спутаем с гитарой или скрипкой. Развитие языковых форм шло вместе с этими двумя направлениями, и благодаря им У. Шекспир мог творить свои шедевры, вкладывая в слова звуки, порывы ветра и запахи.

В настоящее время выделены три основополагающие мотивации слова: фонетическая, морфологическая и семантическая. Семантическая мотивированность была рассмотрена выше. Далее разберем фонетическую и морфологическую мотивации звучания. Художественная окраска стиха, его звучание, придание ему звуков природы, запаха любви, синевы неба и ужаса шторма это

все и есть фонетическая и морфологическая мотивация слова. Это то, чем так виртуозно владел У. Шекспир – великий поэт и драматург. Шекспировское чувство звукограда, его талант располагать и повторять звуки отличаются от нормы и поэтому его стихи сладки для уха и легки для восприятия. У. Шекспир использовал звуковые повторы, или, другими словами, аллитерации, очень тонко. У. Шекспир поражает нас в своих творениях очень сложными, яркими рисунками звуковых аллитераций, добиваясь этим большой сложности художественного выражения. К ним в первую очередь можно отнести очень редкие в то время примеры так называемой полной аллитерации, представляющей собой бой барабана. Каждое ударное слово в строке начинается одним и тем же звуком:

O blessed bond of board and bed;
The blind bow-boy's buttshaft;
They bore him barefaced on the bier;
Frighted with false fire forest of feathers;
Helen and Hero, hildings and harlots...
No word without Verona's walls [5, с. 62].

Кроме того, чувство у Уильяма Шекспира имеет своеобразную симметричность, как в математике и регулярное повторение создает эффект особенного звучания:

Are made already mothers;
Our dreadful marches to delightful measures...
The sheep for fodder follow the shepherd...
To catch the conscience of the king;
The congregated college have concluded;
That lived, that loved, that liked, that look'd with cheer [5, с.98].

Звуковые повторы стиха, как рождаются автором в зависимости от его индивидуальности, его стиля, его уровня мышления с степени интеллекта, далее в своей жизни эти повторы обретают свои чувства и эмоции в зависимости от читателя, который их воспроизводит. Кроме этого, не стоит забывать, что невозможно в переводе передать все краски первоисточника. У. Шекспир мог в своей деятельности скоплением согласных звуков передать стон или плач, как это можно слышать в сонете № 90. В этом сонете, который входит в группу посвященных другу, мы можем видеть, что первый катрен обыгрывает состояние души лирического героя и раскрывает внешние события, которые и потребовали этого поэтического обращения к другу. Второй катрен излагает причины противостояния скорби, он описывает все беды мира – ветряная ночь, а потеря друга – дождливое утро, которое явится продолжением изматывающих событий. В данном сонете основная и печальная мысль в том, что если оскалится настоящее и ужасное горе, то на его фоне все текущие проблемы обесценятся. Стих прошит стонами согласных звуков, которые никак невозможно передать в переводе. В данном случае мы должны учитывать тот факт, что передача эмоций гласными звуками в стихе и создает этот эффект стоны и что бы передать его не-

обходимо чествовать произношение эпохи У. Шекспира.

Переводчик в таких случаях должен понимать, что звучание не связано со значением в повторении, здесь не может быть никакого артикуляционного момента и, соответственно, выбор определенного звукового материала у переводчика может быть огромен. Вчитываясь в сонет, мы можем на подсознательном уровне почувствовать какие звуки при переводе напрашиваются. Как пример можно привести сонет У. Шекспира № 2, где вначале описывается образ воина Судьбы:

When forty winters shall besiege thy brow,
And dig deep trenches in thy beauty's field,
Thy youth's proud livery, so gaz'd on now,
Will be a tatter'd weed, of small worth held [5, с. 20].

В этом катрене чувствуются ударения на согласные звуки, которые усиливают фон стихотворной рифмы и заставляют сильнее биться сердце в такт шекспировской барабанной дроби. И совсем на другие звуки делает ударение А.М. Финкель в своем переводе, что не уменьшает эмоциональной составляющей катрена:

Когда тебя осадят сорок зим,
На лбу твоём траншей пророят ряд,
Истреплется, метелями гоним,
Твоей весны пленительный наряд [1, с. 24].

Данный пример авторского звучания нам может показать, как время безжалостно изменяет фонетические особенности звучания, и некоторые звуковые повторы уже не могут быть воспроизведены как ранее. В этих примерах мы видим, что сохранение звуков, звукосочетаний из которых выстроена аллитерация и передача эмоций стоит выше принципиального перевода. Работа поэта – переводчика строится на сохранении именно тех же или хотя бы примерно тех же звуков, что находятся в оригинале. Переводчик работает для читателя, не знающего оригинал и не могущего прочувствовать силу строк автора. Поэтому он должен передать запах костра, свет солнца, звон ручья, что ведет к потере повторов созвучий оригинала. Воспроизведение аллитераций должно чувствоваться переводчиком. Повторы требуют щепетильного подхода, так как их избыток может нагрузить катрен, а его недостаток – сделать его сухим. Как пример рассмотрим катрен сонета У. Шекспира № 115 и его переводы разными авторами:

Those lines that I before have writ do lie,
Even those that said I could not love you dearer,
Yet then my judgment knew no reason why,
My most full flame should afterwards burn clearer... [5, с. 69].

Прочтем перевод А.М. Финкеля:
О, как я лгал, когда в стихах твердил,
Что не могу любить тебя нежнее.
Мой жалкий ум тогда не ведал сил,
Огонь любви взметающих сильнее [1, с. 15].

И перевод С.Я. Маршака:
О, как я лгал когда-то, говоря:
«Моя любовь не может быть сильнее».
Не знал я, полным пламенем горя,
Что я любить еще нежней умею [1, с.103].

Перевод А.М. Финкеля звучит более сухо из-за подборки сходных по звучанию слов родного и неродного языков, а перевод С.Я. Маршака выполнен с точными воспроизведениями повторений хотя и в другом ритме. Кроме того, переводы У. Шекспира на русский язык наиболее созвучны из-за особенности славянской фонетики, которая менее восприимчива в повторении согласных звуков и воспринимается как особенное покрывало стиха.

Рассматривая звуковые образы стиха, невозможно не обратиться к древнегреческому гениальному ученому, философу и мудрецу Пифагору, который стоит в истоках открытий звуков. Во времена У. Шекспира теория Пифагора о музыке небесных сфер рассматривалась разными учёными и звукоподражание стиха стояло на одной линии со звукоподражанием музыки. Пифагору принадлежит теория в музыке о длине струны или флейты, которая соответствует длине звука. Музыка, по теории Пифагора должна очищать душу от скверны и быть моральным и общественным делом. Может именно теория Пифагора о музыке небесных сфер натолкнула У. Шекспира на поиск своего принципа написания стихов и свою философию воззрения на жизнь. Звукоподражание стихов и сонет У. Шекспира схоже со звуками природы, причем со звуками прекрасными, будь то ливень или свет солнца, шквал ветра или аромат степи. Суть звукоподражания включает в себя и звукосоздание, другими словами, все близлежащие слова окутывают основную идею катрена, имеют сходное звучание, каждое из которых создает эффект оркестра. Как именно У. Шекспир воссоздал и передал звуки, хорошо отражает один из катренов сонета № 71, где мы слышим звук колокола:

No longer mourn for me when I am dead,
Than you shall hear the surly sullen bell
Give warning to the world that I am fled
From this vile world with vilest worms to dwell... [5, с. 49].

Мы видим, как У. Шекспир воссоздал ритм и фонетику даров колокола:

“surly sullen bell” слова surly sullen удивительно точно передают звучание звукоподражательному “bell”. С.Я. Маршак по-своему передает этот звук:

Ты погрузи, когда умрет поэт,
Покуда звон ближайшей из церквей
Не возвестит, что этот низкий свет
Я променял на низший мир червей [1, с.109].
М. Чайковский видит это так:
Когда умру, оплакивай меня

Не долее, чем перезвон печальный,
 Что возвестит отход из мира зла
 На пир червей, под камень погребальный [1, с.203].
 А вот как слышит колокол Н.В. Гербель:
 Когда умру, меня оплакивай не доле,
 Чем будет лить свой звон наш колокол большой,
 Который возвестит, что принят я землей,
 Чтоб сделаться червей добычею - не боле [1, с. 204].

Большие трудности в переводе, а именно в передаче этой тройки слов "surly sullen bell", которая является ядром звукового образа в оригинале дословно: неприятливый угрюмый колокол. Каждый из переводчиков по-своему передал нам это звучание, но как мне кажется, у М.И. Чайковского это получилось наиболее близко к оригиналу. Еще одним интересным образом переданный У. Шекспиром является рисунок "Земли вдовы" и ее плач в сонете № 9:

Ah! if thou issueless shalt hap to die,

The world will wail thee like a makeless wife;
 The world will be thy widow and still weep,
 That thou no form of thee hast left behind...[3, с.18].

Семантический плач передан глаголами выражающие глубокое сожаление. Глаголы "wail" и "weep" как нельзя лучше усиливаются повторяющимися глаголами "will". А слово сравниваемое "world" усиливается созвучными вспомогательными глаголами "makeless wife" и "widow". Все это вместе образует одну грустную ноту, которая в дополнении проходит через повторяющийся звук "w".

Творчество У. Шекспира настолько многообразно и велико, что никакими словами нельзя проанализировать каждый звук, воссозданный великим художником, который творил словами. Его умение раскрывать звукообразные ресурсы языка в своей речи является проявлением высшей степени творческого подхода поэта его многоликостью философским строением ума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес Г., Шекспир У. Жизнь и произведения: публицистика / Г. Брандес. – Москва: Наука, 1999. – 811 с.
2. Захаров В.А. Об историческом фоне английской «трагедии мести» на рубеже XVI -XVII вв.: публицистика / В. А. Захаров. – Москва: Наука, 1977. – 350 с.
3. Шекспириана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sonnets-best.narod.ru>
4. Русский Шекспир [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-shake.ru/translations/sonnets/Gurevich/selection/>
5. Craig, W.J. Shakespeare Y. The complete works of... : publicism / W.J. Craig – Great Britain : Oxford univ. press, 1935. - VIII, 1352 p.

© Цатурян Марина Мартиросовна (tsaturyan.mm@mail.ru), Саркисян Мариам Ашотовна (ts.m-smile@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МИМИКА ЛИЦА В КОНТЕКСТЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Червоный Александр Михайлович

Д.филол.н., доцент, Таганрогский институт
имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
ckutrik@yandex.ru

FACIAL GESTURE IN THE CONTEXT OF NON-VERBAL COMMUNICATION (ON THE BASIS OF FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES)

A. Chervony

Summary: The article focuses upon the role of facial gesture in the process of communication, as well as the means of its expression in an artistic literary text. The work emphasizes that means of facial gesture are integral significant elements of non-verbal communication that perform a very important communicative function. The analysis of the factual material has shown that there is a variety of means of expressing non-verbal facial communication in literary French texts and their translations into Russian. Non-verbal facial communication is embodied in nominal, verbal and verb-nominal forms of expression. Facial expressions can be presented with varying degrees of specification: when describing facial expressions, the indication of the protagonist's face in French and Russian is often omitted due to the use of a verb, in other cases the author concentrates his attention on the expression of the face, the eyes, the eyelashes, the eyebrows as visually perceived markers of feelings and states of the protagonist. In the article cases of structural-component and grammatical asymmetry in the expression of facial gesture in French and Russian languages are presented.

Keywords: facial gesture, non-verbal communication, a noun, a verb, verb-nominal constructions.

Аннотация: В статье рассматривается роль мимики лица в процессе коммуникации, а также средства ее выражение в художественном литературном тексте.

В работе подчеркивается: мимические средства являются неотъемлемыми значимыми элементами невербального общения, выполняющими очень важную коммуникативную функцию.

Анализ фактического материала продемонстрировал разнообразие средств выражения невербальной мимической коммуникации в художественных французских текстах и их переводах на русский язык. Мимическая невербальная коммуникация находят свое воплощение в именных, глагольных и глагольно-именных формах выражения. Мимика лица может быть представлена с разной степенью конкретизации: при описании мимики довольно часто указание на лицо протагониста во французском и русском языках отсутствует вследствие употребления глагола, в других случаях автор акцентирует внимание на выражении лица, глаз, ресниц, бровей как визуально воспринимаемых маркеров чувств и состояний протагониста. В статье также отмечаются случаи структурно-компонентной и грамматической асимметрии выражения мимики во французском и русском языках.

Ключевые слова: мимика, невербальная коммуникация, имя, глагол, глагольно-именные конструкции.

Лицо человека, его мимика выполняют очень важную коммуникативную функцию. Мимические средства выражения того или иного коммуникативного значения весьма распространены и разнообразны как по характеру своей эмоциональной значимости, так и по способу их реализации и выражения. Описание мимики персонажа в художественном тексте в полной мере способствует отражению его внутреннего состояния, отношения к собеседнику и происходящим событиям.

I. Мимика лица

Указание на изменение формы лица (оно может искажаться, удлиниться и т.д.), а также цвета лица может обозначать стыд, гнев, удивление, страх человека.

Для выражения психоэмоционального состояния

субъекта в художественном тексте наиболее часто используются глаголы «pâlir», «blêmir», «rougir», а также словосочетания «devenir pâle», «être pâle», «devenir rouge», «être rouge», которые являются эквивалентами русских лексических единиц «бледнеть – побледнеть», «краснеть – покраснеть», «быть» или «стать бледным, красным» и т.д. Во французском языке указанные лексические единицы довольно часто используются с глаголом «voir», образуя инфинитивные обороты «voir pâlir», «voir rougir». Например:

— *Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue* (Racine). В языке (особенно во французском) наглядно проявляется взаимосвязь визуального восприятия субъекта и оценка его реакции на проявление деятельности контрсубъекта.

Именно зрительный контакт позволяет судить о состоянии субъекта, о внутренних переживаниях человека.

Следует отметить: во французском и русском языках довольно часто указание на лицо как части головы протагониста отсутствует. Тем не менее, не вызывает затруднения понять, что речь идет об отдельно взятой части тела, о лице субъекта, поскольку в процессе общения коммуниканты прежде всего обращают внимание на голову человека, его выражение лица [2, с. 711].

Например:

1) – *Je veux que tu me suives.*

Il criait presque.

– *Je le ferai, dit-elle tranquillement. Mais si tu m'en supplies, pas si tu me l'ordonnes. Ne crie pas comme ça, tu es tout rouge* [10].

– Я хочу, чтобы ты уехала со мной.

Он почти кричал.

– Хорошо, уеду, – спокойно сказала она. – Но только если ты просишь меня, а не приказываешь. И не кричи так, **ты даже покраснел** [4].

2) – *C'est exact, dis-je, très vite.*

Je la vis rougir de colère [11].

– Вот именно, — ответила я быстро.

Я видела, как она **покраснела** от злости [5].

3) – *A deux chaises longues de moi une vieille Anglaise me fixait, sans compassion, avec un intérêt qui me fit rougir* [9].

– Через два шезлонга от меня сидела пожилая англичанка и разглядывала меня — без сострадания, но с интересом, заставившим меня **покраснеть** [6].

4) – *Que disait-il ? Elle tomba dans le piège.*

Il disait qu'il lui était impossible de...

Elle s'arrêta net devant cet aveu stupide de son indiscretion, et si elle n'avait pas été si maquillée, je l'aurais sans doute vue rougir [11].

Что он писал? Ловушка захлопнулась.

– Он писал, что не может...

Она спохватилась, что так глупо создалась в своей нескромности. Если бы она не была так накрашена, было бы видно, как она **покраснела** [5]. Покраснение лица субъекта скрывает макияж.

Описание лица протагониста может принимать обобщенное лексическое выражение.

5) – *Il ramassa un autre caillou. Il avait le visage dur. Je pensai bêtement un instant qu'il allait m'envoyer le caillou à la figure* [11].

– Он поднял новый камушек. **Лицо его стало жестким**. У меня вдруг возникло дурацкое предчувствие, что он бросит мне его в лицо [5].

II. Окулистика как элемент невербальной коммуникации

а) Как известно, глаза – это зеркало души. Орган зрения – глаза, играют одну из ведущих ролей в выражении мимики человека. Зрение является важнейшим компонентом невербальной коммуникации.

Во французском и русском языках это положение подтверждается широким употреблением в художественных текстах лексических единиц с семой «видеть». Данную группировку составляют следующие лексические единицы: «yeux (pl)», «oeil (m)», «paupières (pl)», «cils (pl)», «regard (m)», «regarder», «dévisager», «fixer», «lâcher», «boucher», «lever», «baisser», «fermer».

Глаза и их движения могут передавать разные эмоциональные оттенки субъекта, его внутреннее психологическое состояние.

Например:

1) – *Quand est-elle morte ?*

La vieille dame ouvrit de grands yeux.

– *Morte ?* [15, с. 34].

– Когда она умерла?

Старая дама **широко раскрыла глаза**.

– Умерла? [8].

Автор, описывая реакцию женщины на полученную новость, использует выражение *широко открытые глаза*, которое выражает мимику удивления.

2) – *Il s'asseyait auprès d'Anne, posait son bras autour de ses épaules. Elle eut un mouvement du corps vers lui qui me fit baisser les yeux* [12].

– Он сел рядом с Анной, обвил рукой ее плечи. Она вся подалась к нему движением, которое заставило меня потупиться [3].

Движением глаз передается смущение героини. Словосочетание «baisser les yeux» в русском варианте переведено глаголом «потупиться».

3) – *J'ai une arrivée à vous annoncer, - dit-il.*

Je fermai les yeux avec désespoir [12].

– К нам собираются гости, – сказал он. Я **в отчаянии закрыла глаза** [3].

Здесь автор сама указывает на мимическое движение глазами, (протагонист их закрывает) символизирующее жест отчаяния.

4) – *Les yeux de la vieille dame étaient incrédules, avec un rien de commisération, comme s'il avait encore cru aux loups-garous* [15, с. 77].

– **Глаза старой дамы выражали недоверие**, с оттенком сочувствия, словно она жалела комиссара за то, что он все еще верит в оборотней [8]. В описываемой ситуации некий свидетель по выражению глаз субъекта констатирует наличие у него чувства недоверия.

5) – *Il ne me lâchait pas des yeux* [11].

– Он не сводил с меня глаз [5].

В данном примере пристальный взгляд, который автором выражен словосочетанием «ne pas lâcher des yeux» обозначает «подозрительность».

6) – *Je la vis battre des paupières, se détourner pour ca-*

cher le plaisir, l'espoir que je lui donnais [12].

– Я видела, как она **заморгала глазами**, как отвернулась, чтобы скрыть радость, надежду, которую я в нее заронила [3].

Французской лексеме «*raupières* (f. pl)» соответствует русское существительное «глаза», которому эквивалентна лексема «*yeux* (m. pl)».

Необходимо отметить, что во французском языке движение глаз передается не только соответствующей ЛЕ во мн. числе, но и существительным в ед. числе «*œil* (m)». Данную особенность отмечал профессор В.Г. Гак. Эта лексема входит в состав сложных существительных, которые в свою очередь являются компонентами устойчивых глагольно-именных словосочетаний:

7) – *Elle se tut en voyant celui-ci...les regarder du même oeil farouche* [15, с. 76].

– Она замолчала, заметив, что сын стоит в дверях и **смотрит на них злобным взглядом** [8].

Субстантив «*œil* (m)» в сочетании с глаголом «*regarder*» передает образ действия субъекта, тем самым выражая его эмоциональное состояние. В данном примере французская ЛЕ «*œil* (m)» эквивалентна русскому существительному «взгляд». Значение озлобленности передано адъективом «*farouche*».

8) – *Avant de traverser, il jeta un coup d'oeil vers chaque bout de la rue et fronça les sourcils* [14].

– Прежде чем перейти через улицу, комиссар **оглядел** оба ее конца и вдруг нахмурился [7].

В приведенном примере устойчивым словосочетанием «*jeter un coup d'oeil*» автором подчеркивается осмотрительность протагониста. Французское устойчивое словосочетание «*jeter un coup d'oeil*» соответствует русскому глаголу «глядеть». В данном случае французский язык передает скорее кратковременность действия, тогда как русский язык отражает сам результат процесса.

9) – *Elle n'avait pas adressé la parole à Boissier qui, de son côté, la regardait d'un oeil plutôt sévère* [15, с. 76].

– Она говорила только с комиссаром, не обращаясь к Буасье, а тот **смотрел на нее довольно строго** [8].

Французская лексическая единица «*œil* (m)» выполняет функцию косвенного дополнения. В качестве детерминанта используется прилагательное «*sévère*», выражающее требовательность и взыскательность.

Анализ примеров и сопоставление французских словосочетаний и их русских эквивалентов позволяет выявить следующие особенности выражения визуального контакта во французском и русском языках. В русском языке ЛЕ «глаз» практически не используется в ед. числе. Следует также отметить, что во французском языке более разнообразен выбор лексем, обозначающих орган зрения, чем в русском языке. Французским ЛЕ «*raupières*

(pl)», «*oeil* (m)», «*yeux* (pl)» соответствует всего одна лексема русского языка – «глаза».

Кроме того, визуальная невербальная коммуникация может быть передана не только органом зрения – глазами, но и смежным понятием – «*regard* (m)» – взгляд.

Например:

1) – *Le fonctionnaire jeta à Miegret un regard de reproche* [15, с. 54].

– Чиновник **бросил** на Мегрэ **укоризненный взгляд** [8].

2) – *Janvier lançait des regards surpris à son patron* [15, с.20].

– Жанвьё **бросал удивленные взгляды** на своего начальника [8].

Русские варианты перевода полностью эквивалентны французскому оригиналу.

В данных примерах существительное «*regard* (m)» выступает в роли прямого дополнения, выполняя коммуникативную функцию визуального жеста. Кроме того, указанная лексическая единица сочетается с детерминативом, добавляющим экспрессивную окраску визуальному контакту.

б) Визуальная невербалика может также передаваться с помощью глаголов «*regarder*» или «*fixer*».

Например:

1) – *Il fixa Gilles une seconde, toussa et dit sobrement : – Alors ?* [10].

– **Пристально посмотрев** Жилю в лицо, он откашлялся и сказал:

– Ну как? [4].

2) – *Elle le fixa sans bouger, le visage sérieux, concentré, et tout à coup elle lui sourit. «Cette femme est bonne, pensa Gilles, cette femme est incroyablement bonne»* [10].

– Она **внимательно разглядывала** его, не шевелясь, лицо у нее было серьезное, сосредоточенное, и вдруг она улыбнулась [4].

В этих примерах семантикой предикатов передается желание субъекта понять собеседника.

3) – *Il regardait Miegret avec l'air de vouloir lire au fond de sa pensée* [14].

– Напротив, он **в упор смотрел** на Мегрэ, словно желая прочесть его мысли [7].

Пытливость, выражаемая во взгляде, передается с помощью глагола соответствующей семантики.

4) – *Boissier regarda Miegret comme pour lui conseiller de se taire, mais le commissaire n'y fit pas attention* [15, с. 54].

– Буасьё **посмотрел** на Мегрэ, **словно советуя мол-**

чать, но Мегрэ не обратил на это внимания [8].

В данном случае визуальный контакт выполняет функцию императива.

5) – Elle hésita, **regarda** Maigret comme pour lui demander conseil

[15, с. 121].

– Она колебалась, **глядя на Мегрэ**, словно спрашивая у него совета [8].

Взгляд, выполняющий коммуникативную функцию, выражен французским глаголом «regarder», которому в русском варианте формально соответствует деепричастие идентичного семантического значения.

6) – *Julius ne bougea pas d'un cil mais Irène Debout sauta, me dévisagea, puis son regard vint se poser sévèrement sur Julius.*

– *Louis Dalet ? dit-elle. Quelle est cette histoire, Julius ? Vous êtes au courant ?* [11].

– У Юлиуса не дрогнула ни одна ресница, но Ирен Дебу встрепелась, **глянула мне в лицо**, а затем **строго уставилась** на Юлиуса.

– Луи Далет? — повторила она. – Что это еще за история, Юлиус? Вы в курсе дела? [5].

В этом примере представлен целый ряд актов визуальной коммуникации.

III. Движение ресниц и бровей в коммуникативном процессе

Брови также ассоциируются с выражением определенных чувств.

Например:

– Julius **ne bougea pas d'un cil** mais.... [11].

– У Юлиуса **не дрогнула ни одна ресница**, но.... [5].

Движение бровями выражает недовольство или же удивление, в редких случаях одобрение или невозмутимость, поэтому лексема «sourcils m. pl» используется только с глаголами «froncer» (нахмурить), «lever» (поднять). Движение бровью (бровями) может также выражаться французским глаголом «sourciller».

Например:

1) – *Cette fois, ce fut vers la vieille dame qu'il se tourna, les*

sourcils froncés [15, с. 53].

– На этот раз он, **нахмурив брови**, посмотрел на старую даму [9].

При переводе на русский язык французское словосочетание глагол + существительное «froncer les sourcils» в русском языке соответствует глаголу «нахмуриться».

2) – *Cela représentait sans doute des années de soins, d'attention; j'adressai machinalement à mon père un regard approbateur, le sourcil levé* [12].

– Конечно, тут сказывались годы постоянных, неукоснительных забот. **Вздернув бровь**, я с невольным одобрением посмотрела на отца [3].

Жест одобрения «одной бровью» передается с помощью конструкции «le sourcil levé» – существительное + participe passé глагола «lever».

3) – *Quand le cabriolet de mon père nous doubla, dans un virage, elle ne sourcilla pas* [12].

– Машина отца обогнала нас на крутом повороте, но она **даже бровью не повела** [3].

В данном примере автор, описывая невозмутимость героини, использует глагол «sourciller», эквивалентом которого в русском языке выступает словосочетание «повести бровью».

Таким образом, выражение мимики лица в художественном произведении имеет важное коммуникативно-когнитивное значение.

Мимическая невербальная коммуникация находят свое воплощение в именных, глагольных и глагольно-именных формах выражения. Мимика лица может быть представлена с разной степенью детерминации: при описании мимики довольно часто указание на лицо протагониста во французском и русском языках отсутствует вследствие употребления глагола соответствующей семантики, в других случаях автор акцентирует внимание на изменении выражения лица, на движении глаз, ресниц, бровей как визуально воспринимаемых маркеров чувств и состояний протагониста. Компаративный анализ французских средств выражения мимики лица и их русских эквивалентов выявил немалое количество случаев структурно-компонентной и грамматической асимметрии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
3. Саган Ф. Здравствуй грусть / перевод с французского языка Ю.Я. Яхниной, А.К. Борисовой, Т.А. Ворсановой / – Эксмо, 2017. – 352 с.
4. Саган Ф. Немного солнца в холодной воде / перевод с французского языка Н. И. Немчиновой / – М.: ООО «Издательская Группа „Азбука-Аттикус“», 2019, Иностранка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=23852&p=1> (Дата обращения: 10.05.2022).

5. Саган Ф. Неясный профиль / перевод с французского языка А.К. Борисовой/ – М.: Иностранка, 2019. – 192 с.
6. Саган Ф. Смутная улыбка/ перевод с французского языка А.К. Борисовой/ – М.: Азбука-классика, 2019. – 176 с.
7. Сименон Ж. Висельник из Сен-Фольена / перевод с французского языка Э. Болдиной/. – М.: Бертельсманн, 2014. – 128 с.
8. Сименон Ж. Мегрэ и Долговязая /перевод на русский язык Н.М. Брандис, А.Н. Тетеревниковой/ М.: Центрполиграф, 2001[Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://royallib.com/book/simenon_gorg/megre_i_dolgovyazaya.html (Дата обращения: 10.05.2022).
9. Sagan F. Un certain sourire [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shalnov-school.ru/parallels/UnCertainSourire.pdf> (Дата обращения: 10.05.2022).
10. Sagan F. Un peu de soleil dans l'eau froide [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shalnov-school.ru/parallels/UnPeuDeSoleilDansLeauFroide.html> (Дата обращения: 10.05.2022).
11. Sagan F. Un profil perdu [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://flibusta.org.ua/b/303430/read#page_id_target_content-5 (Дата обращения: 10.05.2022).
12. Sagan F. Bonjour tristesse [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=124857&p=1> (Дата обращения: 10.05.2022).
13. Siménon G. Maigret et l'affaire Saint-Fiacre [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/l-039-affaire-saint-fiacre-read-308880-1.html> (Дата обращения: 10.05.2022).
14. Siménon G. Le pendu de Saint-Pholien. – М.:ООО Астрель, 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://booksafe.net/read/georges_simenon-le_pendu_de_saint_pholien-235102.html#p1 (Дата обращения: 10.05.2022).
15. Siménon G. Maigret et la Grande Perche. –М.: Tsitadel, 2001. – 224 с.

© Червоный Александр Михайлович (skutrik@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНИЕ СУБЪЕКТА В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» И В ЕГО ПЕРЕВОДЕ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

PHRASEOLOGICAL EXPRESSION OF THE SUBJECT IN THE NOVEL BY M.A. BULGAKOV "THE MASTER AND MARGARITA" AND IN ITS TRANSLATION INTO GERMAN

*A. Chervony
E. Murashova
Yu. Demonova*

Summary: The article considers phraseological units of M.A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" and their translation into German from the point of a complex comparative approach.

Phraseological units with a generalizing meaning are analyzed as the means of explication of a semantic subject, providing information about the cognitive-axiological structure of the corresponding artistic images and the linguistic and cultural code of the work. In the original text and in its translation, phraseological units indicating the subject are presented both in a formal way and in the form of author's semantic and morphological transformations. The main ways of transmitting the nuclear meaning and accompanying connotations of such phraseological units are the selection of phraseological equivalents and phraseological analogues. The greatest difficulty for translation is represented by the author's transformations of phraseological units.

Keywords: complex contextual-comparative approach, means of expression of the subject, phraseological units.

Червоный Александр Михайлович

*Д.филол.н., доцент, Таганрогский институт
имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
skutrik@yandex.ru*

Мурашова Евгения Анатольевна

*к.филол.н., доцент, Таганрогский институт
имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
shenetschka@rambler.ru*

Демонова Юлия Михайловна

*к.филол.н., доцент, Таганрогский институт
имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
demonowa.yulya@yandex.ru*

Аннотация: В статье с позиций комплексно-сопоставительного подхода рассматриваются фразеологические единицы романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и их перевод на немецкий язык. Фразеологические единицы с обобщающим значением анализируются как средства экспликации семантического субъекта, сообщающие информацию о когнитивно-аксиологической структуре соответствующих художественных образов и лингвокультурном коде произведения. В оригинальном тексте и в его переводе фразеологизмы, указывающие на субъект, представлены как в узуальном виде, так и в виде авторских семантических и морфологических преобразований. Основными способами передачи ядерного значения и сопутствующих коннотаций таких фразеологизмов являются подбор фразеологических эквивалентов и фразеологических аналогов. Наибольшую сложность для перевода представляют авторские трансформации фразеологизмов.

Ключевые слова: комплексный контекстуально-сопоставительный подход, средства выражения субъекта, фразеологические единицы.

Одной из тенденций современного лингвистического знания является расширение теоретико-методологического базиса разработки классических проблем за счёт привлечения современных методов и подходов, отличающихся широкой дифференциацией и углублением связей самых разных лингвистических дисциплин. В духе современной плюралистической лингвистики становится актуальным проведение комплексных сопоставительных исследований тех или иных языковых единиц, категорий, понятий и концептов.

В настоящем исследовании представлен анализ средств выражения семантического субъекта во фразеологизмах русского и немецкого языков. Материалом для исследования послужил роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и его перевод на немецкий язык.

В качестве основного метода исследования фразе-

ологических единиц как средства выражения субъекта нами был использован метод комплексного контекстуально-сопоставительного анализа.

Использование данного метода позволило рассмотреть образы, ассоциации, символы, лежащие в основе представлений и, следовательно, в национальном языковом выражении тех или иных ментальных характеристик человека. При этом фразеологизмы рассматриваются как элементы языка и культуры. Образы, проявляющиеся во внутренней форме фразеологизмов, выступают своеобразными кодами культуры. Рассмотрение внутренней формы фразеологизмов дает возможность выявить набор культурных кодов, которые используются сознанием носителя языка для создания такого сложного, абстрактного, конструкта каким является ментальность. В когнитивной сфере фразеологического значения сконцентрировано то, что принято назы-

вать национальной спецификой фразеологии того или иного языка, т.е. стилистическая коннотация, культурно-историческая и этнопсихологическая информация.

Фразеологизмы как словосочетания с яркой стилистической окраской, имеющие переносное значение, смысл которого не определяется значением отдельно взятых единиц в его составе [7, с. 527], давно и основательно разрабатываются в научной традиции. Среди наиболее продуктивных работ последних лет следует назвать исследования Е.Ф. Арсентьевой [1], А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского [2]; И.Г. Казачук [4], А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко [5] Н.М. Шанского [9], Н. Walter [15], Н. J. Heringer [13], N. Golluch [12], D. Steffens [14] и др. Однако при всём многообразии работ ряд вопросов в области комплексного представления средств выражения субъекта в обобщающих высказываниях [8; 11], которыми являются фразеологизмы, до сих пор остаётся до конца не решёнными. При этом изучение фразеологизмов с позиций современного лингвистического знания представляется особенно перспективным поскольку, с одной стороны, разработка лингвокогнитивных и лингвокультурных аспектов актуализации фразеологизмов как средств выражения субъекта позволяет приблизиться к представлению образной структуры отдельных отображаемых автором персонажей, а также способствует раскрытию лингвокультурных кодов всего произведения как художественного целого. Кроме того, изучение фразеологизмов как средств выражения субъекта способствует рассмотрению их функционального прагматически маркированного многообразия, в особенности в отношении фразеологизмов, подвергнутых авторской или переводческой трансформации.

В ходе анализа в оригинальном тексте романа было зафиксировано свыше 400 фразеологизмов, в переводе – около 200. При этом подавляющее число фразеологизмов (84%) было отмечено в главах, отображающих советскую действительность. Это представляется закономерным, поскольку зафиксированные фразеологизмы романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» во многом отражают специфические особенности советской действительности [9, с. 269], будучи частью сложной сформированной автором системы советизмов.

Большинство фразеологизмов представляют собой обобщающие высказывания, прямо (18%) или косвенно (82%) указывающие на семантический субъект. При этом фразеологизмы могут подаваться автором в узуальном варианте, несущим помимо указания на семантический субъект также дополнительные коннотации, например:

- Помилуйте, – снисходительно усмехнувшись, отозвался профессор, – уж кто-кто, а вы-то должны знать, что ровно ничего из того, что написано в евангелиях, не происходило на самом деле никогда... [3, с. 36].

- *Sie müssten doch am besten wissen, dass nichts, aber auch gar nichts von dem, was im Evangelium steht, tatsächlich passiert ist...* [10, S. 57].

В исходном тексте фразеологизм *кто-кто, а вы-то* реализует указание на субъект и дополнительно на экспрессивно маркированное речевое поведение говорящего (тот, на кого указывает говорящий, имеет больше оснований знать о сообщаемом факте действительности, чем другие коммуниканты. В переводе фразеологизм заменяется на личное местоимение (*sie*), поддерживаемое претеритальным конъюнктивом, выражающим возможность или желательность описываемой когнитивной операции. В результате такой замены акценты смещаются. Подобная акцентировка наблюдается и в следующей реплике:

- *Вы, профессор, воля ваша, что-то нескладное придумали!* [3, с. 9].
- *...aber Sie haben sich da was Ungereimtes ausgedacht, Professor* [10, S. 16].

Фразеологизм *воля ваша* на уровне доверительной беседы указывает на семантический субъект и одновременно на допущение отправителем существования некоего мнения субъекта, несовпадающего с его собственным. В переводе фразеологизм заменяется сочетанием личного местоимения (*sie*) с частицей *da*, не несущим указанного дополнительного значения.

На фоне узуальной подачи, реализующей указание на семантический субъект с дополнительной конвенционально закреплённой коннотацией, в тексте романа и его переводе на немецкий язык фиксируются фразеологизмы, подверженные авторским трансформациям, инициирующим функционирование помимо узуальных также контекстуальных коннотаций. Например:

- Да, мы – атеисты, – улыбаясь, ответил Берлиоз, а Бездомный подумал, рассердившись: «Вот прицепился, *заграничный гусь!*» [3, с. 8].
- *Ja, wir sind Atheisten, – antwortete Berlioz lächelnd, und Besdomny dachte verdrossen: Was der uns löchert, der ausländische Fatzke!* [10, S. 14].

Трансформированный автором фразеологизм – *гусь порядочный, хороший*, указывающий на семантический субъект и его неодобрительную характеристику, как человека, допускающего предосудительные поступки, нерасторопность, недалёковидность, заносчивость и т.д., – дополняется указанием на принадлежность субъекта другому лингвокультурному сообществу – *заграничный гусь*. В переводе трансформированный фразеологизм заменяется описательным выражением с эквивалентным значением, при этом ядром данного выражения становится существительное *Fatzke*, имеющее статус разговорной лексической единицы (*der Fatzke* – нем. *разг. неодобр.* заносчивый, надменный, самовлюблённый че-

ловек).

Комплексный анализ идиоматических выражений оригинального и переводного текстов романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» демонстрирует широкий диапазон актуализации значений, сопутствующих выражению ядерного значения, указывающего на семантический субъект высказывания.

Помимо указания на семантический субъект фразеологизмы выражают аксиологическую оценку самого субъекта или его действий. В этом опосредованно отражается авторское отношение к номинируемому деятелю, см. например, выше *заграничный гусь* или далее *не подарочек*.

Например:

- Степа был широко известен в театральных кругах Москвы, и все знали, что человек этот – *не подарочек* [3, с. 141].
- Stjopa war in Moskauer Theaterkreisen gut bekannt, und alle Welt wusste, dass er *kein Engel* war [10, S. 217].

Аксиологическое отношение (*не подарок* – о неуживчивом, плохом человеке) передаётся с помощью сочетания отрицательного местоимения и существительного (*kein Engel* – нем. не ангел), передающего эквивалентное содержание, но не имеющего дополнительной (как в оригинальном тексте) коннотации ироничности.

Например:

- Нет, я видеть не могу этого *шута горохового*. Посмотрите, во что он себя превратил под кроватью [3, с. 237].
- Nein, ich kann diesen *Hanswurst* nicht ansehen. Schaut nur, wie er sich unterm Bett herausgeputzt hat! [10, S. 358].

В исходном тексте *шут гороховый* не только обозначает субъект, но и характеризует его как несерьёзного или глупого человека, служащего для всех посмешищем. В переводе данная композиция значений передаётся эквивалентным *Hanswurst* – глупый человек, которого не принимают всерьёз.

Авторская ирония – вторая по частотности реализации коннотация, сопровождающая указание на семантический субъект в проанализированных нами текстах. Например:

- *Здравствуйте, я ваша тетя!* – воскликнул Римский и добавил: – Еще сюрприз! [3, с. 96].
- *Grüß euch Gott, ich bin eure Tante!* – rief Rimski aus und fügte hinzu: – Noch eine Überraschung! [10, S. 147].

Помимо аксиологической оценки и иронии фразеологизмы, указывающие на семантический субъект, могут

транслировать также его аффективно-эмоциональное состояние.

Например:

- *На тебе!* – стукнуло в голове у Михаила Александровича [3, с. 14].
- *Da haben wir's!* durchzuckte es Berlioz [10, S. 23].

Фразеологизм *на тебе* экспрессивно демонстрирует удивление субъекта. Тот же самый эффект воспроизводит описательный перевод *Da haben wir's!*

Особое место в тексте занимают фразеологизмы, указывающие на когнитивные способности субъектов и их отношение к реальности / нереальности описываемых событий.

Например:

- Он сидел за столом и воспаленными глазами глядел на лежащие перед ним магические червонцы. *Ум финдиректора заходил за разум* [3, с. 137].
- Er setzte sich an den Tisch, starrte mit entzündeten Augen auf die magischen Zehnrubelscheine vor sich und *wusste nicht, wo ihm der Kopf stand* [10, S. 212].

Модифицированный фразеологизм *ум заходил за разум* и его перевод на немецкий язык *wusste nicht, wo ihm der Kopf stand* указывают на аффективное состояние субъекта, неспособного разумно, трезво рассуждать и действовать.

Анализ показал, что в оригинальном тексте и в тексте перевода в указывающих на субъект фразеологизмах доминируют фразеологические единицы, которые представлены в виде авторских семантических и морфологических преобразований (86%). Указывающие на субъект фразеологизмы, реализованные в узуальном виде, встречаются значительно реже (14%).

Таким образом, системность семантических или морфологических преобразований фразеологизмов становится отличительным компонентом идиостиля автора. Трансформация отдельных фразеологизмов воспринимается как авторская трансформация лингвокультурного кода, раскрытие нюансов которой может рассматриваться как средство создания и как ключ к интерпретации образов отдельных персонажей, в том числе обобщающего образа субъекта – претенциозного и безграмотного.

Результаты анализа показывают, что значительная часть фразеологизмов актуализируются в речи введённого М.А. Булгаковым в текст романа псевдоавтора, условного повествователя. Эти фразеологизмы отличаются функционально-сниженной стилиевой маркированностью, включая разговорно-просторечные или грубо-

просторечные лексические единицы (см. выше *кто-кто, а вы-то; воля ваша; заграничный гусь; не подарочек; шут гороховый; здравствуйте, я ваша тетя; на тебе; ум заходил за разум* и др.).

Сопоставление оригинального текста и текста перевода показывает, что эквивалентный подбор фразеологизмов не всегда возможен, что подтверждают следующие статистические данные: почти 400 фразеологизмов выявлено в оригинальном тексте и около 200 в переводном. Согласно результатам анализа данных фразеологизмов, основными способами удачной в прагматическом плане передачи ядерного значения и сопутствующих коннотаций являются: 1) подбор фразеологических эквивалентов, сохраняющих комплекс значений исходного языка, например, *ум заходил за разум – wusste nicht, wo ihm der Kopf stand; на тебе – da haben wir's*, и 2) подбор фразеологических аналогов, сохраняющих то же значение, но построенных на другом образе (*заграничный гусь – ausländische Fatzke*).

Наибольшую сложность для перевода представляют авторские трансформации фразеологизмов. Их значение передаётся преимущественно описательно и часто не полностью (например, *кто-кто, а вы-то – sie, воля*

ваша – sie ... da и т.д.).

Авторские трансформации фразеологизмов обуславливаются, с одной стороны, интенциями автора, в том числе намерением выразить своё отношение к изображаемому субъекту, с другой стороны, добиться большего эмоционального эффекта и усилить воздействие на когнитивную и эмоциональные сферы адресата. Тем самым модифицированные фразеологизмы приближаются к статусу прагматических маркеров-индикаторов, транслирующих не только авторские интенции, но и его знания и представления в отношении отображаемой им реальной или мыслимой действительности.

Таким образом, фразеологические единицы как средства выражения субъекта генерируют ассоциативные связи широкого лингвистического и экстралингвистического контекста, вступая в различные синтагматические и парасинтагматические отношения, и, будучи реализованы в повторяющихся сходных ситуациях, становятся средством интерпретации речевого поведения автора текста. Контекст способствует полисемантизации фразеологизмов как средств выражения субъекта, привнося в его семантическое значение дополнительные коннотации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьева Е.Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте: (на материале русского и английского языков). – Казань: КГУ, 2006. – 171 с.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. – М.: Знак: издатель А. Кошелев, 2008. – 656 с.
3. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: Роман. – М.: Современник, 1984. – 367 с.
4. Казачук И.Г. Процессуальные фразеологизмы русского языка (категории бытия и отношения). – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – 310 с.
5. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Семантическая структура фразеологических единиц современного русского языка. – Кострома: КГУ, 2008. – 482 с.
6. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. – М.: Астрель, АСТ, 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rusrphraseology-dict.slovaronline.com> (Дата обращения 10.05.2022 г.).
7. Фразеологизм // Большая российская энциклопедия. [Электронный ресурс (2017)]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/linguistics/text/4735262> (Дата обращения: 10.05.2022).
8. Червоний А.М., Мурашова Е.А. Лексические и морфосинтаксические средства выражения семантического субъекта в обобщающих высказываниях немецкого и русского языков // (European Proceedings of Social and Behavioural Sciences). Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. №9. – Москва: Научные технологии, 2020. – С. 185-188.
9. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М.: URSS: ЛЕНАНД, 2015. – 265 с.
10. Bulgakov M.A. Gesammelte Werke; Teil: Bd. 3., Der Meister und Margarita: Roman [aus dem Russ. von Thomas Reschke]. – Berlin: Verl. Volk und Welt, 1985. – 513 S.
11. Chervoniy A.M., Murashova E.A., Demonova Yu.M. Semantic meaning and functions of man and on for denotation of a subject // International conference «The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment». ISMGE 2020. – Pp. 179-186.
12. Golluch N. Meine Fresse, das ist ganz großes Kino. – München: riva, 2020. – 142 S.
13. Heringer H.J. Idiomatik: eine Einführung – Brey: Mykum, 2020. – 159 S.
14. Steffens D. Zur Benennungsfunktion von Neologismen am Beispiel von phraseologischen Einheiten // Der Deutschunterricht Jg. 67 (2015) H. 3, S. 58-67. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/start/1/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/Phraseologismus/docId/3828> (Дата обращения: 10.05.2022).
15. Walter, H. Deutsche Sprichwörter und Redensarten: historisch-etymologische Skizzen mit europäischen Äquivalenten. – Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2021. – 603 S.

© Червоний Александр Михайлович (ckutrik@yandex.ru), Мурашова Евгения Анатольевна (shenetschka@rambler.ru), Демоннова Юлия Михайловна (demonowa.yulya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Our authors

Amanzholov S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, GOU MO "Moscow State Regional University", Mytishchi

Antipov M. – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Penza Theological Seminary of the Penza Diocese of the Russian Orthodox Church

Ataev B. – Doctor of Philology, Professor, Chief Researcher, Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala)

Bagaev I. – North Ossetian State University (Vladikavkaz); Chief Specialist-Expert, Ministry of Education and Science of the Republic of North Ossetia-Alania (Vladikavkaz)

Bakanova A. – PhD in Philology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University

Bogatikova E. – Perm State National Research University

Chervony A. – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekov (a branch of) Rostov State University of Economics

Chizhikova S. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecture, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Chukhina A. – Associate professor, Northern State Medical University (Arkhangelsk)

Dalbaraev A. – Assistant, North-Eastern Federal University (Yakutsk)

Demonova Yu. – Candidate of Philological Sciences, Docent, Taganrog Institute named after A.P. Chekov (a branch of) Rostov State University of Economics

Gasharova A. – PhD in Philology, Senior Researcher, Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala)

Grekhovodov V. – postgraduate student, Belgorod State National Research University

Ibragimova K. – Ph.D., Associate Professor, Moscow aviation institute (National research university)

Inevatkina S. – PhD in Psychology, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational University of Higher Education "Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseviev" (Saransk)

Ivankevich A. – Teacher, lieutenant colonel, Novosibirsk Higher Military Command School

Ivanova Ya. – Federal State Budgetary Educational University of Higher Education "Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseviev" (Saransk)

Kaplunova A. – Senior Lecturer, National Research Technological University Moscow Institute of Steel and Alloys

Kardumyan M. – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute

Kazakova U. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evseviev» (Saransk)

Kiseleva A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pyatigorsk State University

Kuraeva A. – Novosibirsk State Universe of Economic and Management

Lebedeva A. – Dr. Sc. (Philology), Professor, All-Russian State University of Justice (Russian Law Academy of the Ministry of Justice of the Russian Federation) (Moscow)

Li Yan – Candidate of Philological Sciences, Saint-Petersburg State University

Manukyan M. – Applicant, Pyatigorsk State University

Mei Jiajia – Postgraduate student, Shenzhen MSU-BIT University, Shenzhen, China; Lomonosov Moscow State University, Moscow

Minaeva N. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evseviev» (Saransk)

Murashova E. – Candidate of Philological Sciences, Docent, Taganrog Institute named after A.P. Chekov (a branch of) Rostov State University of Economics

Naumov O. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Moscow State Regional University

Novikova M. – Dr. Sc. (Philology), Assistant Professor, Russian State University of Justice (Moscow)

Osipyan T. – PhD, Associate Professor, Pyatigorsk State University

Pavlenko V. – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute

Pletneva N. – Senior Lecturer, Moscow State University of Food Production

Polyakov E. – teacher, lieutenant colonel, Novosibirsk Higher Military Command School

Pozhidaeva E. – Senior Lecturer, Moscow aviation institute (National research university)

Razumov S. – Candidate of Historical Sciences, Moscow State Regional University

Rogozhina A. – Senior Lecturer, Moscow Aviation Institute

Ryabova N. – Doctor of Pedagogy, Professor, Yevseviev Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Sarkisyan M. – Candidate of Philology, Teacher, Kuban State University, Krasnodar

Shcheglova O. – teaching assistant, Stavropol State Pedagogical Institute

Shershukova N. – Ph.D., Senior Lecturer, Military Institute (technical-engineering) of the Military Logistics Academy (Saint-Petersburg)

Snegirev D. – Senior Lecturer, Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Terentieva E. – PhD in Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow)

Terletskaya O. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational University of Higher Education "Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseviev" (Saransk)

Tsaturyan M. – Doctor of Philology, Full professor, Kuban State University, Krasnodar

Usmanov V. – Doctor of Pedagogy, Professor, Penza State University

Vinogradova A. – Federal State Budgetary Educational University of Higher Education "Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseviev" (Saransk)

Vorobets L. – PhD in Culturology, Associate Professor, Krasnodar Higher Military Flight School

Zhivaeva O. – Yevseviev Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).