

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№9–2 2022 (СЕНТЯБРЬ)

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.

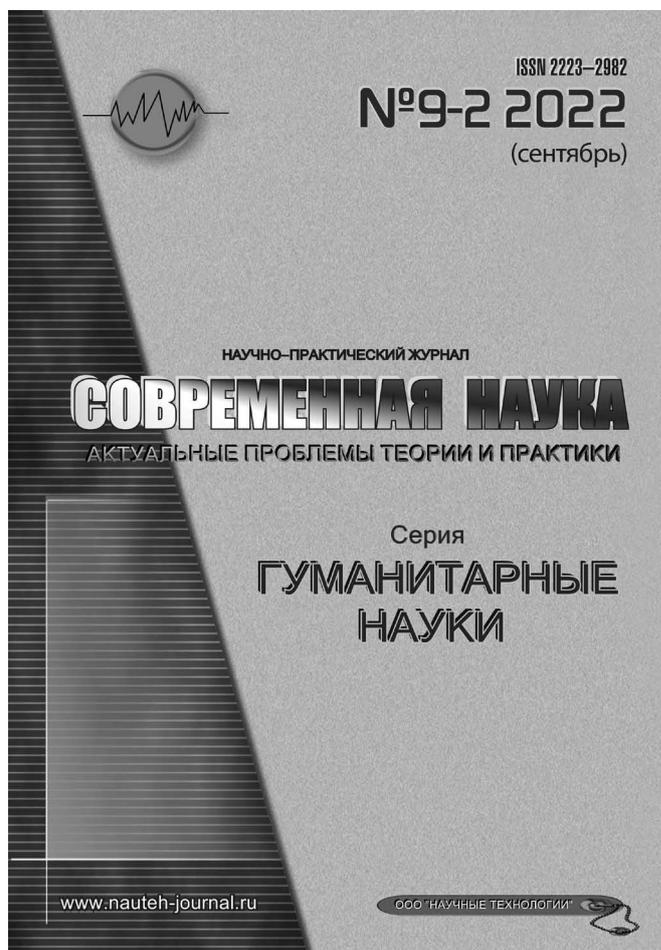
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 9-2 (сентябрь) 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 23.09.2022 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

Петрусинский 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

- Николаев Д.А., Дорофеев Ф.А.** – К вопросу о заболеваемости представителей офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.
Nikolaev D., Dorofeev F. – On the issue of the morbidity of representatives of the officer corps in the Nizhny Novgorod militia in 1812 6

Педагогика

- Айвазян О.О., Гуляева Т.Ю.** – Система работы над предложением на начальном этапе обучения русскому языку: теория и методика
Ayvazyan O., Gulyaeva T. – The system of work on the proposal at the initial stage of teaching the russian language: theory and methodology 10

- Арановская И.В., Двойнина Г.Б., Сибирякова Г.Г.** – Синкретическая модель профессиональной деятельности педагога-музыканта и способы её реализации в условиях вузовской подготовки
Aranovskaya I., Dvoynina G., Sibiryakova G. – Syncretic model of professional activity of a teacher-musician and ways of its implementation in conditions of university training 15

- Ван Ю., Панкова Т.Н., Куныгина Л.В., Томин В.В., Маркелова Л.Н.** – Активизация обучения студентов в высшем образовании: маршруты потенциальной реализации
Wang Yu., Pankova T., Kunygina L., Tomin V., Markelova L. – Enhancing student learning in higher education: routes to potential implementation 21

- Иневаткина С.Е., Терлецкая О.В.** – Исследование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушениями речи
Inevatkina S., Terletskaia O. – Study of cognitive universal learning actions in younger schoolchildren with speech disorders 26

- Иневаткина С.Е., Терлецкая О.В.** – Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушениями речи
Inevatkina S., Terletskaia O. – Features of the formation of cognitive universal learning actions in younger schoolchildren with speech disorders. 31

- Клименко М.В., Слепцова Л.А.** – Организация предметно-содержательной практики студентов языкового профиля на основе концепции смешанного обучения
Klimenko M., Sleptsova L. – Organization of subject-oriented practical training of language students based on the concept of blended learning 33

- Клинг В.И., Сурдина Е.В., Аржанников М.Ю.** – Управление образовательной деятельностью в вузе и проектирование дидактического регулирования
Kling V., Surdina E., Arzhannikov M. – Management of educational activity in university and design of didactic regulation 37

- Панкова Т.Н., Багаев И.З., Беляева Ю.А., Снегирев Д.В., Фадеева Н.В.** – Особенности модернизации современного университетского образования в условиях интеграции научного знания
Pankova T., Bagaev I., Beliaeva Yu., Snegirev D., Fadeeva N. – Features of modernization of modern university education in conditions of integration of scientific knowledge. 43

- Смыковская Т.К., Никитин А.В.** – Возможности и перспективы использования системы moodle как источника трансформации обучения школьников решению экономических задач
Smykovskaya T., Nikitin A. – Possibilities and prospects of using the moodle system as a source of transformation of teaching students to solve economic problems. 48

Харченко Н.Л., Корнетов А.Н., Багдасарова И.Ю., Луценко Н.С., Ливошич Н.В. – Основные принципы социально-педагогической работы со студентами с ОВЗ
Kharchenko N., Kornetov A., Bagdasarova I., Lutsenko N., Levoshich N. – Main principles of social and pedagogical work with students with disabilities 53

Шум О.Ю., Костенко И.В. – Прикладные аспекты паратекстуальности: подготовка элементов литературно-художественного печатного издания
Shum O., Kostenko I. – Applied aspects of paratextuality: preparation of elements of a literary-artistic print 58

ФИЛОЛОГИЯ

Аванесян Н.К., Голик Н.А., Соколовская Н.А. – Особенности компьютерно-опосредованной коммуникации и языка текстовых сообщений (на материале английского языка)
Avanesyan N., Golik N., Sokolovskaya N. – Features of computer-mediated communication and the language of text messages (based on the material of the English language) 64

Алиева С.А., Мухумаева Н.Г. – Национально-культурная специфика русских и аварских стереотипов
Alieva S., Mukhumaeva N. – National and cultural specifics of Russian and Avar stereotypes 69

Васильев В.И., Никитинская Л.В. – О возникновении когнитивных образов, лежащих в основе языковых систем
Vasilyev V., Nikitinskaya L. – The emergence of cognitive images underlying language systems 72

Гаврилова В.Л., Гассельблат О.А., Белоус Б.С. – Колористическая интерпретация образа Санкт-Петербурга в произведениях Ф.М. Достоевского, Н.А. Некрасова, И.А. Бродского
Gavrilova V., Gasselblat O., Belous B. – Coloristic interpretation of the image of St. Petersburg in the works of F.M. Dostoevsky, N.A. Nekrasov, I.A. Brodsky 79

Гаврилова Ю.В. – Интеграционная лингвистика: современный этап
Gavrilova J. – Integrational linguistics: modern stage 84

Голик Н.А. – Конверсия в английском языке: лингвопрагматический статус и современная специфика
Golik N. – Conversion in the English language: linguopragmatic status and modern specifics 90

Долгова Е.В. – Интерпретирующий потенциал компонентов-наименований пищи в составе английских фразеологизмов
Dolgova E. – Interpretive potential of components–food names in English phraseological units 94

Долгова Е.В. – Английские фразеологические эвфемизмы о пожилом возрасте как средства эффективной коммуникации
Dolgova E. – English phraseological euphemisms about old age as a means of effective communication 99

Каменева Н.А. – Особенности перевода англоязычных аббревиатур публицистического и научного дискурса
Kameneva N. – Features of the translation of English abbreviations in media and scientific discourse ... 104

Любина И.М., Кондратьева Т.С. – Особенности перевода средств передачи юмора в произведении Т. Пратчетта "Плоский мир"
Lyubina I., Kondratieva T. – Features of the translation of the means of transmitting humor in T. Pratchett's work "Discworld" 108

Немтинова А.В. – К вопросу о соотношении диалектных и обиходных иероглифов в китайском языке
Nemtinova A. – To the issue of ratio of Chinese characters in dialect and popular forms 111

Пучкова И.Н. – Репрезентация цветового культурного кода «red» (красный) в английском языке
Puchkova I. – Representation of the colour cultural code "Red" in the English language 114

Федорова И.А., Ильина Ю.Н., Гребенкина Е.К. –
Межъязыковые соответствия в семантическом
поле «запах» в романских языках
Fedorova I., Ilina Yu., Grebenkina E. – Interlanguage
equivalents in the semantic field “smell” in romance
languages118

Ян И – Хронотоп дороги в классической русской
литературе
Yang Yi – Chronotope of the road in classical Russian
literature123

Информация

Наши авторы. Our Authors.....128

Требования к оформлению рукописей и статей для
публикации в журнале.....130

К ВОПРОСУ О ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ОФИЦЕРСКОГО КОРПУСА В НИЖЕГОРОДСКОМ ОПОЛЧЕНИИ 1812 Г.

ON THE ISSUE OF THE MORBIDITY OF REPRESENTATIVES OF THE OFFICER CORPS IN THE NIZHNY NOVGOROD MILITIA IN 1812

**D. Nikolaev
F. Dorofeev**

Summary: The article is devoted to the consideration of the features and nature of morbidity in the officer corps of the Nizhny Novgorod militia of 1812, the determination of the number of sick officers and the analysis of the class-corporate features of the era identified in the process of collecting the militia. Based on the study of the materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod region and the analysis of historiographical works, the general and special features of the local militia corps at the stage of its formation and the beginning of the military campaign are revealed.

Keywords: Nizhny Novgorod province, Nizhny Novgorod militia of 1806, morbidity, officer corps, Napoleonic Wars, military ranks, mobilization.

Николаев Дмитрий Андреевич

К.и.н., доцент

Нижегородский государственный университет

им. Н.И. Лобачевского

dchnikolaeff@mail.ru

Дорофеев Федор Александрович

К.и.н., доцент

Нижегородский государственный университет

им. Н.И. Лобачевского

feddor70@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей и характера заболеваемости в офицерском корпусе нижегородского ополчения 1812 г., определению количества больных офицеров и анализу сословно-корпоративных особенностей эпохи, выявленных в процессе сбора ополчения. На основе изучения материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических трудов выявлены общие и особенные черты местного ополченческого корпуса на стадии его формирования и начала военного похода.

Ключевые слова: Нижегородская губерния, нижегородское ополчение 1806 г., заболеваемость, офицерский корпус, наполеоновские войны, военные чины, мобилизация.

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [1, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений, которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии, которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян, и дворянским [9, с.96], по своему начальствующему офицерскому составу [3, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбору 12 275 пеших и 653 конных воинов для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [17, с.27], А.П. Ровинского, Я.И. Каратаева, Ф.Ф. Ралля и Ф.И. Звенигородского [18, с.98]. Конный полк ополчения возглавил действительный статский советник П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди полномочных структур [15, с.217], созданных специально

для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [13, с.58]. Обмундирование [14, с.58], снаряжение [12, с.39] и даже вооружение [10, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [11, с.345], либо мещанских сообществ [16, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченческого округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) [7, с.368] под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

Уже в начальное время формирования ополченческих подразделений командиры полков информировали князя Г.А. Грузинского о неприбывших в полки «за болезнью» офицерах [20, л.24]. Командование ополчений получило множество прошений об увольнении со службы по причинам врачебно-медицинского характера от офицеров, формально уже назначенных на должности. В фондах Центрального архива Нижегородской области сохранились десятки и более подробных свидетельств, содержащих характерные описания наиболее типичных недугов, препятствующих несению службы: «глухой почечуй» («геморoidalная болезнь»), о наличии которого заявили трое должностных лиц; «лом в ногах» («нетер-

пимая ломота», «слабость в ногах»); «нервические припадки».

Поручик А.М. Габунеев был «определен» к должности в ополчении, но «отозвался» следующим заявлением: «...обязанностью моей почел бы явиться к понесению сего служения, если бы одержимые меня всегдашние болезни мне в том не препятствовали, начало оных было в 1807 г., когда я получил жестокой параличной удар, от коего имея ослабевшую руку и ногу не мог продолжать службу в бывшую милицию ... был уволен ... с какого времени болезнь во мне при старательном пользовании и от слабости всего моего корпуса вовлекла в частые падушие припадки ... от коих я не мог исправлять должности уездного судьи ... ныне же с начала минувшего августа одержим беспрерывно горячкою и ногах ломом отчего ... службу исправлять не в силах ...» [21, л.24]. Подпрапорщик Астафьев «издавна чувствует в руках и в ногах ломоту и одержим простудной лихорадкой»; пятидесятный начальник Троицкий «одержим геморроидальной и каменной болезнями»; приписанный к ополчению поручик Нефедьев находился в состоянии «совершенного расслабления, которое лишило его зрения и слуху» [21, л.1]. Несколько офицеров ополченского конного полка жаловались на «горячку и стеснение в груди», «мошечные грыжи», подагру и геморрой, как например, подпоручик Пирожков, который в прошении своем отмечал, что он «одержим болезнью, глухим почечуем, которой весьма редко открывается, отчего ежечасно имею величайшую боль в пояснице, то же самое в голове, которое приводит в немалую слабость и частое затемнение памяти, при том наводит глазам тупость зрения...» [21, л.1]. Весьма распространенным заболеванием являлся и ревматизм, очевидно, как следствие долгого пребывания на холоде. Офицер А. Шатров в своем прошении Грузинскому указал, что «... обе раненные мои ноги, обучая воинов, от сырости так застудил, что поныне чувствую нетерпимую ломоту и по комнате ходить не имею сил ... Ваше Сиятельство, ... не оставьте кому следует поручить освидетельствовать справедливую болезнь ног моих из ополчения уволить ...» [21, л.1].

При наличии в ополчении большого количества офицеров-ветеранов, давали о себе знать и их старые болезни и раны. Капитан А.И. Низкопоклонный указывал на свои раны, полученные в прошедшей войне: «... узнал, что назначен я ротным (сотенным – авт.) начальником ..., но как в бывшую со шведом войну прошлого 1808 года находясь я в сражении ... об лежащее дерево и идущи на неприятеля в штыки нечаянно ушиб очень больно правую ногу, от чего, равно и от походов по тамошнему климату изделались на оной у меня хронические цынготные язвы, зачем я оказался к продолжению никакой военной службы не способен ... в военном ополчении служить никак не могу, тем более, что я пешком двух верст пройти не имею возможности ... » [21, л.16]. Пятидесятный

начальник Дуров указал конкретную причину своих недомоганий (а именно: «всегдашняя сильная боль в груди и частые кровохарканья...также расслабление глаз») - описал трагически-уникальный боевой эпизод, когда в битве под Прейсиш-Эйлау, он получил «от ядра в грудь контузию» [21, л.86].

Порой уже зачисленные на службу офицеры были даже не в состоянии самостоятельно заявить о своих болезнях и за них это делали их непосредственные начальники. Командир конного полка Козлов сам, очевидно, по собственному «свидетельству» такого офицера, сообщил Г.А. Грузинскому, что «назначенный пятидесятным начальником во вверенном мне полку титулярный советник Бравин так болен, что службы продолжать никак не в состоянии» [21, л.20], а командир полка Ралль докладывал о квартирмейстере Кострове, что тот «уже не имеет надежды на выздоровление» [21, л.37]. Сотенный П. Михайлов, заявил об «одержимости болезнями в голове и груди» [21, л.54].

Призванные на службу офицеры иногда просили не полной отставки (по причине недомогания), а возможности получения времени для «срочного» оздоровления, при условии обязательного прибытия к месту службы. Этого варианта призыва добивался сотенный начальник 3-го полка Храпов: как «отягощенный болезнями», он просил предоставить ему «для излечения» 29-дневный отпуск, но эта просьба была оставлена «без уважения» [21, л.34].

Некоторые дворяне, приписанные к нижегородскому ополчению, во время его сбора находились в других губерниях страны, в том числе и для лечения. Всем им высылались, посредством переписки нижегородского губернатора и военных властей с местными властями, предписания о срочном прибытии в Нижний Новгород, либо, (по договоренности с властями тех губерний, где они находились), о вступлении их в местные ополченские формирования [21, л.65].

Необходимо отметить, что даже явные признаки серьезных заболеваний не вызвали немедленной отставки. Для этого был необходим целый комплект документов, включавший в себя: свидетельство о «действительном» недуге с места проживания, или службы (от вышестоящего должностного лица), документ о врачебном освидетельствовании, разрешение на увольнение со стороны высших воинских чинов, или местных предводителей дворянства. При отсутствии же необходимых бумаг (а, порой, что, удивительно, даже при их наличии) следовало строгое предписание «собрав последние силы...явиться к исправлению должности». Такая строгость мер была вполне объяснимой в военное время и вызывалась наличием симулянтов, не желавших проходить «независимое» врачебное освидетельствование.

Но есть весьма основательный повод предположить, что главным симулянт в нижегородской офицерской ополченской среде оказался ее предводитель, князь Г.А. Грузинский, который, перед самым выступлением в поход, заявил, что «с самого декабря месяца прошедшего (1812 – авт.) года чувствуя в себе нервическую лихорадку и чрезмерную слабость, не преставая, однакож, сколь силы моих позволяли заниматься исправлением дел ..., наконец, болезнь моя ... еще более требует прилежного врачевания от медиков ...» [22, л.44]. Эта «версия о болезни» Грузинского нашла свое «подтверждение» и в последующем документе, исходившей от его адъютанта Мартоса: «Его Сиятельство господин Командующий Нижегородскою военною силою и кавалер князь Георгий Александрович Грузинский по случаю усилившейся в нем нервической лихорадки, не занимаясь разрешением дел по вверенному ему ополчению, изволил приказать мне (выполнить часть его обязанностей – авт.) [22, л.44].

Начавшийся поход ополчения только усугубил проблемы со здоровьем у очень многих офицеров. У сотенного конного полка Демидова «во время следования в походе ... от трудностей, наносимых чрезмерными морозами ... возобновился сильнейший ревматизм в левой руке и врожденная подагра и геморрой ...» [21, л.60]. Он был «отправлен для пользования в Тулу ... (где – авт.) открылось, что болезни сии не могут быть излечимы ... на освидетельствовании открылось, что я к продолжению военной службы не могу быть способным ...» и покинул, в итоге, ополченские ряды.. Прошение о собственном

увольнении (на имя царя) написал заболевший пятидесятный начальник Юрлов («В службу Вашего Императорского Величества вступил в лейб-гвардии Измайловский полк 1790 г. фурьером, из оною по прошению моему за болезнь уволен в 1792 г. ... а как ныне имею я тяжкую болезнь, в ногах ломоту и в голове шум, от которого даже и дослышать не могу... (то прошу уволить – авт.)» [21, л.60]; надолго задержался для лечения в Киеве капитан Алексеев 2-й: «...к прискорбию моему расстроенное мое здоровье во время сего трудного зимнего похода совершенно меня изнурило и я был должен остаться для пользования моего в Киеве с позволения Главнокомандующего П.А. Толстого, потом я одержим был жестокой горячкой, после которой припадки геморроидальной моей болезни усилились при несносной боли в голове и ломоте в пояснице, руках и ногах...» [21, л.91].

Среди недугов в среде офицерского корпуса ополчения было очень немного болезней сердечно-сосудистой системы и совершенно отсутствовали (по внешним описательным признакам) злокачественные новообразования; в основном, преобладали механические повреждения конечностей (как следствие старых ран), ревматизм, артрит (артроз), болезни внутренних органов, проблемы со слухом и зрением.

По причине острой нехватки офицеров правительство разрешило графу П.А. Толстому приглашать на командные должности в сформированное ополчение дворян из тех губерний, где набор в ополчение не производился. Эти меры отчасти позволили решить проблему офицерских кадров в нижегородском ополчении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорофеев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г./Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г./Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 года. Сборник документов /Под ред. Л.Г. Бескровного. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 548 с.
8. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
9. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
10. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г./Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель

- А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
 13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
 14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
 15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
 16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
 17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
 18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
 19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)// Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
 20. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.99
 21. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.25
 22. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.12

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Дорофеев Федор Александрович (feddor70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

THE SYSTEM OF WORK ON THE PROPOSAL AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE: THEORY AND METHODOLOGY

**O. Ayvazyan
T. Gulyaeva**

Summary: The article is devoted to the consideration of the fundamentals of the theory and methodology of the system of work on the proposal at the initial stage of training. The concept of "sentence" is revealed, which consists in the fact that it is an integral unit of speech grammatically designed according to the laws of a given language, which is the main means of forming, expressing and communicating thoughts.

The paper presents a theoretical and methodological analysis of various scientific research on the problem of working on a proposal.

The article notes the main directions in the work on the sentence at the initial stage of learning, including: mastering the structure of sentences, the correct use of lexical units in sentences of various types. The system of work on a sentence is described, which includes the following methods: 1) learning by students of the fundamental norms of combining words in sentences; 2) identification of the semantic and grammatical content of words and relationships between words; 3) the use in sentences of various forms of syntactic communication; 4) the correct statement of intonation in sentences in oral utterances and punctuation in written speech.

The work highlights exercises aimed at introducing certain constructions into the speech practice of trainees and developing their speech, among which: 1) drawing up a sentence according to the model; 2) building a proposal on a given topic, and according to a certain scheme; 3) presentation using the syntactic constructions of the original text; 5) an essay on a topic in which it is possible to use certain syntactic constructions.

The results of the control section are given, aimed at determining the level of knowledge and skills of the trainees when working on a proposal on the material of the presentation of the text-narrative according to a collectively drawn up plan. The main mistakes made by students in the process of work are revealed and it is noted that the system of preparatory speech exercises leads to the best results.

In the conclusion is made about the results of the study, and on the basis of which directions for working on the proposal are proposed that contribute to the formation of normalized Russian speech among students.

Keywords: sentence, speech, oral and written speech, theory and methods of teaching, Russian language.

Айвазян Оксана Оганесовна

кандидат педагогических наук, доцент,
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар, Россия
O.O.Ayvazyan@mail.ru

Гуляева Татьяна Юрьевна

кандидат педагогических наук,
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар, Россия
t-gulyaeva@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению основ теории и методики системы работы над предложением на начальном этапе обучения. Раскрывается понятие «предложение», заключающееся в том, что – это грамматически оформленная по законам данного языка целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли. В работе представляется теоретико-методологический анализ различные научные изысканий по проблеме работы над предложением.

В статье отмечаются основные направления в работе над предложением на начальном этапе обучения, включающие: освоение структуры предложений, верное применение лексических единиц в предложениях различного типа. Описывается система работы над предложением, включающая следующие приемы: 1) освоение обучаемыми основополагающих норм сочетания слов в предложениях; 2) выявление смыслового и грамматического содержания слов и отношений между словами; 3) применение в предложениях различных форм синтаксической связи; 4) верная постановка интонации в предложениях в устных высказываниях и пунктуации в письменной речи.

В работе выделяются упражнения, направленные на введение в речевую практику обучаемых определенных конструкций и развитие их речи, среди которых: 1) составление предложения по образцу; 2) построение предложения на заданную тему, и по определенной схеме; 3) изложение с использованием синтаксических конструкций оригинала текста; 5) сочинение по теме, в которой возможно применение тех или иных синтаксических конструкций. Приводятся результаты контрольного среза, направленного на определение уровня знаний и навыков обучаемых при работе над предложением на материале изложение текста-повествования по коллективно составленному плану. Выявляются основные ошибки, допущенные обучаемыми в процессе работы и отмечается то, что к наилучшим результатам приводит система подготовительных речевых упражнений.

В заключении делается вывод о результатах исследования, и на основании чего предлагаются направления работы над предложением, способствующие формированию у обучаемых нормированной русской речи.

Ключевые слова: предложение, речь, устная и письменная речь, теория и методика обучения, русский язык.

Введение

В системе начального обучения русскому языку работа над предложением занимает важное место, так как в данном процессе обучаемые усваивают нормы формирования предложений, позволяющие верно выстраивать устную и письменную русскую речь, понимать содержание и структуру предложений чужого текста. Также немаловажным является и то, что почти весь курс русского языка пронизан работой над предложением, его словарную, орфографическую, грамматическую основы. Для того, чтобы обучаемыми предложение воспринималось как особая единица языка и речи, понимание его структуры и способа выражения необходим широкий подход к работе над предложением на начальном этапе обучения, с освоением всех его сторон (лексическая, орфографическая и грамматическая).

Обзор литературы

Теоретико-методологические основы работы над предложением на начальном этапе обучения русскому языку раскрываются в научных изысканиях многих ученых, среди которых: В.Ф. Габдулхаков, И.В. Прокопович, Л.В. Щерба, М.Х. Шапацева, и др.

Так, например, И.В. Прокопович отмечает то, что «предложение – это грамматически оформленная по законам данного языка целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли» [4, с. 20].

По мнению Л.В. Щерба, важным в системе работы над предложением является то, «чтобы обучающиеся, начали писать предложения, в уме подготовили его целиком и знали, как его закончить» [6, с. 10].

В.Ф. Габдулхаков, отметил следующее: «Выраженная в предложении мысль наиболее полно раскрывается тогда, когда это предложение входит в связь с другими предложениями текста, в котором оно употреблено, подобно слову, лексическое значение которого наиболее точно воспринимается в контексте. В связи с этим повышение культуры письменной речи учащихся как средства общения предполагает совершенствование связности» [2, с. 23].

Профессор М.Х. Шапацева в своих научных трудах отмечала то, что «одним из основных условий развития связной русской речи учащихся является знание общих правил построения связного высказывания, практическое владение механизмом образования минимальной единицы текста – предложением» [5].

Теоретико-методологические основы системы работы над предложением на начальном этапе обучения русскому языку

Обучение русскому языку на начальном этапе обучения целесообразно начать с работы над предложением как основной смысловой единицей речи, которой человек пользуется для общения. Обучаемые подводятся к осознанию предложения как группы слов (или одного слова), выражающих законченную мысль. Они учатся пользоваться предложением для выражения своих мыслей и правильно оформлять предложение на письме. Работа над предложением должна проводиться систематически в течение всего курса изучения русского языка, постепенно усложняясь. Также обучаемые подводятся к усвоению того, что слова в предложении связаны по смыслу.

Рассматривая систему работы над предложением на начальном этапе обучения, необходимо отметить то, что в ходе изучения основ построения предложения обучаемые получают возможность оперировать вновь введенным термином «предложение» благодаря тому, что этот термин связывается у них с некоторыми признаками предложений – законченность мысли (предикативность суждения), интонация, формы слов. Эти признаки действительно, являются общими для предложений, следовательно, здесь имеют место допонятийные обобщения.

При изучении синтаксиса широко применяются вопросы разного рода и с разной целью:

- для выявления субъекта и предиката суждения, выражаемых предложением (о чем говорится? что говорится?);
- для определения подлежащего и сказуемого (кто? или что? что делает? каков?);
- для установления связей между членами предложения и определения второстепенных членов предложения (какой? как? куда? и т. д.).

Это синтаксические вопросы, они ставятся от слова к слову (обучаемый – что делает? – пишет, обучаемый – какой? – прилежный и т. д.). Постановка таких вопросов возможна благодаря актуализации ассоциаций между известным вопросом и синтагмами определённого типа. В начале изучения предложения обучаемые сравнительно легко ставят синтаксические вопросы. Значит, ассоциации указанной структуры у них уже имеются (правда, не все обучаемые одинаково легко овладевают этими вопросами). Благодаря этим ассоциациям и могут быть использованы синтаксические вопросы при анализе языкового материала [3].

Для того чтобы обучаемые легко различали предложения по видам, опознавали их, необходимо в середине учебного года предъявлять предложения разных видов

(повествовательные, вопросительные, восклицательные) с одновременным введением соответствующих терминов и сообщать им, какой знак ставится после предложения известного им вида, то они начинают различать предложения по видам, опознавать их. Очевидно, у них имеются обобщённые ассоциации, обеспечивающие различение предложений по их видам.

У обучаемых на начальном этапе есть ассоциации, обобщения, которые обеспечивают начальный анализ языкового материала, приводящий к усвоению понятий, правил данной темы. Однако обучаемые различаются по тому, насколько легко эти ассоциации обобщения формируются и актуализируются в ходе анализа учебного материала.

Предметом изучения является грамматическая форма предложения, его структура, их исследование возможно в ходе анализа определенного предложения, его содержания. Так, например, в следующих предложениях «Я изучаю курс. Иней покрыл траву» обнаруживается одинаковая грамматическая форма (подлежащее + сказуемое + прямое дополнение), несмотря на одинаковую структуру, выявляются различия в лексическом составе, т.е. их содержательная сторона различна, имеет индивидуальный характер.

Исходя из такого понимания предложения, необходимо сделать вывод о двух важных взаимосвязанных направлениях в работе над предложением на начальном этапе обучения.

1. Освоение структуры предложений.
2. Верное применение лексических единиц в предложениях различного типа.

Для реализации указанных направлений необходим комплексный подход, система работы над предложением, включающая следующие приемы:

1. освоение обучаемыми основополагающих норм сочетания слов в предложениях;
2. выявление смыслового и грамматического содержания слов и отношений между словами;
3. применение в предложениях различных форм синтаксической связи;
4. верная постановка интонации в предложениях в устных высказываниях и пунктуации в письменной речи.

Также в системе работы над предложением важным является освоение обучаемыми типов предложений по цели высказывания: повествовательные, вопросительные, побудительные.

Подобное различие вызвано необходимостью верной постановкой знаков препинания в предложениях обучаемыми, а также визуальное определение типа

предложения.

По своей структуре предложения делятся на простые (распространённые и нераспространённые) и сложные. Наблюдение за сложным предложением нужно проводить в рамках изучения русского языка для развития речи обучаемых.

Для того чтобы разработать методику работы над предложением в направлении развития мышления и речи обучаемых, усвоения грамматической теории предложения, развития умений в анализе и конструировании предложения, надо знать, какие типы предложений наиболее характерны для современного русского языка.

С точки зрения их методической ценности, анализ современного русского языка помогает отобрать для обучения следующие типы простых предложений:

1. Предложения глагольного строя. В составе этих предложений главные члены – это личный глагол во всех временах и наклонениях. Этот тип самый распространённый.
2. Предложение глагольно – инфинитивного строя. Могут быть односоставные и двусоставные.
3. Предложение инфинитивного строя. В составе этих предложений независимый инфинитив занимает позицию главного члена. Такие предложения могут быть только односоставными.
4. Предложение именного строя. В его составе позицию сказуемого занимает при помощи связки одна из значимых частей речи: сущ., прил. и т. д.
5. Предложение наречного строя. Позицию главного члена занимает наречие.
6. Номинативное предложение, структурной основой которого является существительное в именительном падеже.

В состав упражнений по русскому языку на начальном этапе обучения должны быть включены предложения различных типов, что способствует введению в речевую практику обучаемых определенных конструкций и развитию их речи. «Речевое развитие обучаемых в современном его понимании означает активное, практическое усвоение различных сторон языка и совершенствование речевой культуры в целом» [1, с. 29].

Среди упражнений, направленных на достижение указанной цели можно выделить:

1. составление предложения по образцу;
2. построение предложения на заданную тему, и по определенной схеме;
3. изложение с использованием синтаксических конструкций оригинала текста;
4. сочинение по теме, в которой возможно применение тех или иных синтаксических конструкций.

«В процессе изучения русского языка на начальном этапе обучаемые должны усвоить, что при помощи предложений люди мыслят, обращаются друг к другу с вопросами, просьбами и т. д., что слова в предложении связаны между собой по смыслу и грамматически, что каждое предложение характеризуется интонационной законченностью» [4, с. 10].

Методы и организация исследования.

В целях определения уровня знаний и навыков обучаемых при работе над предложением был проведен констатирующий срез на материале изложение текста-повествования по коллективно составленному плану на тему «Стыдно перед соловушкой». В исследовании были задействованы иностранные обучающиеся 1-х курсов Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма.

Схема работы:

1. Коллективное составление плана текста.
2. Ответы на вопросы.
3. Составление предложений.
4. Написание изложения по плану.

«Стыдно перед соловушкой».

«Оля и Лида пошли в лес. После долгой дороги они сели пообедать. Вынули из сумок яйца, огурцы, хлеб с маслом.

Только закончился обед – в ветвях берёзки запел соловей. Подружки не шевелились, слушали прекрасную песню.

Соловей закончил петь. Оля собрала остатки своей еды и бросила их под куст. Лида же завернула в бумагу яичные скорлупки и положила в сумку. Оля спросила Лиду, зачем она понесёт мусор. Ведь в лесу их никто не видит. – Стыдно... перед соловушкой,- ответила Лида». (По В. Сухомлинскому)

План:

1. Обед в лесу.
2. Чудесная песня.

3. Поступок Оли.
4. Поведение Лены.

Результаты исследования представлены в табл. 1,2.

Анализ текстов показал, что изложения обучаемых были полными, логичными и связными.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать вывод о том, что к наилучшим результатам приводит система подготовительных речевых упражнений, которые предшествуют речевым и направлены на формирование и формулирование мысли.

Результаты и их обсуждение

Проведенный теоретико-методологический анализ позволил выявить основные направления работы над предложением, способствующие формированию у обучаемых нормированной русской речи. Так, были определены следующие 5 направлений:

1. Освоение грамматической стороны термина «предложение».
2. Усвоение структурной составляющей предложения, включающей понимание связи между словами, освоение грамматической основы в предложениях, выявление главных и второстепенных предложений и т.п.
3. Развитие навыков определения типов предложения по цели высказывания и по интонационным составляющим. А также освоение навыков интонирования.
4. Формирование способности у обучаемых сохранять в предложении лексическую точность и уместность.
5. Развитие умений верного оформления предложений на письме.

Система работы над предложением на начальном этапе обучения русскому языку является одним из важнейших элементов, также и в связи с тем, что на синтаксической основе происходит освоение морфологической, лексической, фонетической и орфографической стороны языка.

Таблица 1.

Результаты написания изложения.

| Количество обучаемых | Справились | Не справились | Количество слов в тексте | Количество предложений | Количество микротем |
|----------------------|------------|---------------|--------------------------|------------------------|---------------------|
| 18 | 16 | 2 | 70 | 9 | 6 |

Таблица 2.

Виды ошибок, допущенных обучаемыми.

| Количество обучаемых | Количество синтаксических ошибок | Количество лексических ошибок | Количество фактических ошибок | Количество ошибок в построении |
|----------------------|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| 18 | 4 | 3 | 3 | 3 |

Заключение

Таким образом, развитие у обучаемых навыков сознательного применения предложений в речевой практике в целях воплощения в реальности своих мыслей является одной из приоритетнейших задач курса русского языка на начальном этапе обучения. Обусловлен-

ность высокой значимости работы над предложением вызвана его социальной функцией. Сформировать у обучаемых умения сознательно применять в речи предложения – означает научить их делению потока речи на завершённые структурно-смысловые компоненты, выделять предмет мысли, сохранять структуру предложения, верно проставлять знаки препинания, правильно интонировать и объединять слова в предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян О.О., Осадчая В.П. Основы теории и методики развития связной письменной русской речи обучаемых на материале изложений по вопросам // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. – 2021. – №12/2. – С. 28-33. DOI 10.37882/2223-2982.2021.12-2.02
2. Габдулхаков, В.Ф. Развитие связной речи на уроках русского языка // Начальная школа. – 1987. – № 5. – С. 22-25.
3. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учебное пособие / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2010. – 472 с.
4. Прокопович, И.В. Работа над предложением в начальных классах. – М., 1976. – 20 с.
5. Шапацева, М.Х. Развитие связной русской речи учащихся: пособие для учителей V-XI классов общеобразовательных школ. – Майкоп, 1995. – 134 с.
6. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974. – 427 с.

© Айвазян Оксана Оганесовна (O.O.Ayvazyan@mail.ru), Гуляева Татьяна Юрьевна (t-gulyaeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кубанский государственный университет физической культуры

СИНКРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА И СПОСОБЫ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

SYNCRETIC MODEL OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER-MUSICIAN AND WAYS OF ITS IMPLEMENTATION IN CONDITIONS OF UNIVERSITY TRAINING

*I. Aranovskaya
G. Dvoynina
G. Sibiryakova*

Summary: The professional activity of a teacher-musician is considered as a syncretic unity, a model for the transformation of the musical and educational space. The basis of this model is the universalism of the human creator, understood not only as the possession of a variety of musical and pedagogical skills, but also as the desire to unite students and the teacher in the creative process of making music. The problems and contradictions that hinder the implementation of the syncretic model of professional activity of a teacher-musician in the conditions of university training are revealed. The principles that ensure the successful implementation of this model in university practice are substantiated, as well as the main stages of its implementation are presented.

Keywords: syncretism, subjective organization of knowledge, professional modelling, musical and performing skills, principles and stages of implementation of the syncretic model of professional activity of a teacher-musician in conditions of university training.

Арановская Ирина Владленовна

*д.п.н., профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет
aalu@yandex.ru*

Двойнина Галина Борисовна

*к.п.н., доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет
madam.dvoynina2010@yandex.ru*

Сибирякова Галина Георгиевна

*к.п.н., профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет
sib-610@yandex.ru*

Аннотация: Профессиональная деятельность педагога-музыканта рассматривается как синкретическое единство, модель для преобразования музыкально-образовательного пространства. В качестве основы данной модели выступает универсализм человека-творца, понимаемый не только как владение разнообразными музыкально-педагогическими умениями и навыками, но и как стремление соединить в единое целое обучающихся и педагога в творческом процессе создания музыки. Выявлены проблемы и противоречия, препятствующие реализации синкретической модели профессиональной деятельности педагога-музыканта в условиях вузовской подготовки. Обоснованы принципы, обеспечивающие успешную реализацию данной модели в вузовской практике, а также представлены основные этапы ее реализации.

Ключевые слова: синкретизм, субъектная организация знания, профессиональное моделирование, музыкально-исполнительские умения и навыки, принципы и этапы реализации синкретической модели профессиональной деятельности педагога-музыканта в условиях вузовской подготовки.

Изменение жизненного контекста как суммы условий, в которых существует и развивается современная культура, привело к тому, что формирующееся «планетарное сознание» [7;с.94] включило в музыкальное образование новые сферы человеческой жизни и деятельности, ранее непосредственно с ним не связанные. Такое объединение вызвало необходимость применения синкретического подхода для изучения профессиональной деятельности педагога-музыканта как сочетания «несопоставимых» стилей мышления и взглядов, областей деятельности, смыслов, общих ценностей педагога-музыканта и учащихся» [1; с.59]. Новые условия, новые форматы профессиональной деятельности педагога-музыканта требуют, в свою очередь, поиска нестандартных педагогических решений, что предполагает построение модели данной деятельности на «основе индивидуальной интерпретации художественного образа как отражения всех сторон многообразного и

многоликого мира» [1; с.59]. Такая модель профессиональной деятельности педагога-музыканта может быть названа синкретической. Рассмотрим её теоретические основания, содержательные характеристики, принципы конструирования, особенности реализации в педагогическом вузе.

Необходимо подчеркнуть, что современные научные взгляды на явление синкретизма отличаются уверенностью в возможности конструирования, создания, комбинирования этого явления средствами, продуктами человеческой деятельности, которая зависит от приоритетных потребностей общества, а также целей, которые ставит перед собой профессионал. В связи с этим совершенно обоснованными выглядят рассуждения о естественном и искусственном синкретизме в работах Ю.С. Архиповой, которая, в частности, отмечает следующее: «Органичность в процессах и явлениях синкретизма

в реальности понимается как такое сращивание различных частей в единое целое, при котором образованная целостность превращается в «живую ткань», таким образом, процесс искусственный обретает естественную природу» [2; с. 77]. Описывая моделирующую функцию синкретизма, автор подчеркивает, что сочетание разнообразных культурных фрагментов, появление в результате нового качества у процессов и явлений расширяет возможности практической реализации многих задач. Иными словами, речь идёт о конструировании упомянутой «живой ткани» процесса в социальном, культурном смысле, который позволяет говорить о гармоничном и слаженном действии с помощью объединения разнообразных элементов.

А.Н. Соколов рассматривает два вида синкретизма на рубеже XX-XXI веков: естественный, связанный с психологической установкой на определённую деятельность и искусственный, связанный с «погружением в состояние» творчества, «ориентацией на модель, принадлежащую иной культуре» [11; с. 244] а также, добавим, - опорой на модель личности, принадлежащую выдающемуся человеку мировой культуры.

Вслед за А.Н. Соколовым о трансформации явления синкретизма пишет О.Н. Гудошникова: «Синкретизм трансформируется от первичного синкретизма первобытной эпохи, когда он представлял собой нерасчлennое единство культурных явлений, к современному синкретизму, который выступает в качестве эклектического единства разнообразных культурных феноменов» [5; с. 57].

Эпоха глобальной интеграции, в которую вступило мировое сообщество, реализует характерные для нее тенденции и в художественной деятельности, и в художественном образовании, в частности, – в музыкальном образовании. Усиливающиеся признаки эклектики в процессах и явлениях искусства и художественного образования находят О.Ю. Гудошникова, О.Н. Осина, О.В. Холмогорова. Взаимодействие художественных и нехудожественных форм деятельности, по их мнению, обусловило появление новых сложных видов искусства и творчества- «вторичного синкретизма уже самостоятельных искусств» [2; с. 90], который приводит в свою очередь к интеграционному единству, «проникновению в тайну единого мирообразующего принципа» [2; с. 91], не противопоставляющего, но консолидирующего цели человека и человечества.

Рассуждая о «тональности сегодняшнего бытия», несущего безусловное ощущение катастрофы, обречённости, утраты всего человеческого, О.В. Холмогорова задаётся вопросом о сущности поисков в настоящее время целостного мировосприятия, некоего «единого гуманитарного универсума» как продукта «синкретически не

расчлennного на отдельные сферы искусствоведения» [12; с. 163-164].

С подобной точки зрения проводит исследование и Л.Ю. Калинина, отмечая, что «новые социально-культурные обстоятельства требуют «субъектной организации знания и, соответственно, функции учителя музыки в пространстве современного образования и культуры» [6; с. 382].

«Субъектная организация знания» при таком подходе, позволяет рассматривать ее как объединение, конструирование, формование подачи образовательного материала в соответствии со сложившейся социально-педагогической ситуацией. Иными словами, педагог-музыкант, осуществляющий профессиональную деятельность, должен реагировать на возникающие проблемы и изменения, происходящие в реальном времени. Например, если в ходе урока педагог видит особую увлечённость детей музыкой, он может отдать время музыкальному исполнительству, а не усвоению теоретических знаний. Подвижность педагогических ситуаций требуют быстрой и адекватной реакции, мгновенного принятия решения, выбора наиболее эффективных методов работы.

Одной из тенденций, направляющей поиск адекватных педагогических решений выступает понимание «разделённости современного мира», которая «приводит сегодня к необходимости осмысления путей и способов достижения синкретического гармонизированного состояния культуры и объединения разделённого» [2; с. 65].

О.Ю. Гудошникова полагает, что основными синкретическими тенденциями в современной художественной культуре выступают:

- цитирование как свободное применение, соединение известного материала, конструкций, сюжетов, которые в новой интерпретации теряют принадлежность к первому авторству, принимают вид нового произведения;
- ритуальность как совокупность закреплённых традициями действий, сопровождающих творческий акт;
- интерактивность как вовлечённость всех участников в творческий процесс, без чего невозможно коллективное музыкальное исполнительство;
- «размытие границ авторства» («автор не тот, кто открыл и создал вещь, но и тот, кто продемонстрировал индивидуальное понимание этой вещи, кто придал совершенно иное звучание существующим формам») [5; с.60-62].
- технологизация творчества как следствие внедрения результатов научно-технического прогресса;

— размывание границ между жизнью и творчеством, что двигает личность «в направлении универсализации своей сущности» [5; с.60- 62].

Вышеперечисленные характеристики могут рассматриваться как инструменты для построения синкретической модели профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время в искусстве вообще, и, в музыке, в частности, наблюдается «стирание границы между реальностью и виртуальностью, оригинальностью и вторичностью» [5; с.61]. В связи с широким применением компьютерных технологий наблюдается «слияние искусства с научно-техническим прогрессом» [5; с. 62]. Так, достаточно часто нельзя с уверенностью определить, является ли продукт искусством или он есть результат инженерно-компьютерной деятельности, как, например, сочинение музыки с помощью электронных программ.

«Тенденции, апеллирующие к синкретическому мировидению» [12; с. 170] очевидны и в музыкально-педагогической практике: стремление к свободной игре, а не к достижению результата, стремление к удовольствию от процесса воспроизведения музыки в разных доступных формах (пению под аккомпанемент учителя, под фонограмму, игру в шумовом оркестре и др.), к «вкушению парадоксального» [12; с. 170] на границе «художественного высказывания и самой реальности, что априори придаёт им, тенденциям, некую «синкретичность», понимаемую в данном случае как не поддающийся расчленению и классификации поток искусствоведческой деятельности» [12; с. 167].

Вышесказанное позволяет рассматривать профессиональную деятельность педагога-музыканта как синкретическое единство, модель для преобразования пространства вокруг себя, через свою собственную самореализацию, через нацеленности на постоянное «усиление ресурса индивидуальности и гуманитаризацию собственного интеллекта» [8; с.5].

Очевидно, что для педагога-музыканта такая самореализация связывается, прежде всего, с владением музыкально-исполнительскими умениями и навыками, так как именно они определяют принадлежность учителя к цеховому сообществу музыкантов. Однако, как показывает практика, применение педагогом-музыкантом исполнительских умений и навыков в последнее время весьма ограничено по ряду причин: отсутствие музыкальных инструментов в школе, нехватка учебного времени, недостаточное количество учебных часов, низкий уровень исполнительской подготовки самого педагога, который часто не имеет базового музыкального образо-

вания.

Следует подчеркнуть, что понимание языка музыки, владение способами ее исполнительской интерпретации обеспечат будущему педагогу-музыканту возможность объединения, синтеза разделённых фрагментов культурной реальности, нахождения смысла и ценности профессиональной деятельности. При этом педагог-музыкант должен понимать, что в лучших образцах классического музыкального наследия содержится основополагающий принцип его творческой работы: «предложить новую модель взаимоотношений, готовую поднять мир со дна губительной расщеплённости» [12; с. 165].

Построение синкретической модели профессиональной деятельности педагога-музыканта, как и любой другой педагогической деятельности – это построение схемы данного процесса или явления. А.М. Новиков и Д.А. Новиков справедливо указывают на то, что: «организовать деятельность означает упорядочить её в целостную систему с чётко определёнными характеристиками, логической структурой и процессом осуществления» [9; с. 7-8]. Очевидно, что построение модели процесса всегда опирается на определённые требования, основано на конкретных принципах, должно соответствовать избранному критерию, чтобы обеспечить её (модели) функционирование.

Следует согласиться с предложенным вышеназванными учеными планом построения модели процесса, включающим три фазы: фазу проектирования, т.е. создания самой модели, фазу реализации и фазу оценки анализа состоявшейся реализации. На этой основе определим значимые для нас принципы построения синкретической модели профессиональной деятельности педагога-музыканта:

- самореализация педагога через музыкальное исполнительство во всех его видах, используемых в практике работы в школе (инструментальное, вокальное, хормейстерское), постоянное совершенствование собственного исполнительского уровня;
- стремление через воспроизведение и анализ музыкального произведения найти верный интерпретаторский путь, позволяющий воспитывать и обучать себя и учащихся;
- стремление к собственной универсализации, которая заключается в овладении новыми навыками, а именно: аранжировки и инструментовки музыкальных произведений, освоение музыкально-компьютерных программ, позволяющих не только записывать музыку, но и создавать её, развивая композиторские навыки, изучение и применение различных технологий, непосредственно не связанных с музыкой;

— собственное профессиональное моделирование через исследование творчества и деятельности выдающихся личностей, являющихся образцом универсализма: Леонардо да Винчи, Михаил Ломоносов, Альберт Эйнштейн, Константин Циолковский, Дм. Кабалевский и др.

Первый принцип построения синкретической модели профессиональной деятельности педагога-музыканта – принцип самореализации – основывается на убеждённости в том, что «профессиональное развитие неотделимо от личностного, в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и приводящий к высшей форме жизнедеятельности человека — творческой самореализации в профессии» [8; с. 5].

Очевидно, что творческая самореализация в профессии педагога-музыканта основывается, прежде всего, на его инструментально-исполнительских умениях и навыках. К владению музыкальным инструментом далее присоединяются вокальные и дирижерско-хоровые умения. Именно владение инструментом является прочным основанием данного треугольника и является краеугольным камнем профессии, эталоном интонирования, обобщающим всю партитуру исполнения музыки. Следовательно, самореализация в профессии осуществляется, прежде всего, через музыкальное исполнительство, основой которого выступает владение инструментом.

Второй принцип построения синкретической модели профессиональной деятельности педагога-музыканта связан с выбором собственной авторской методики, своей концепции профессионального труда. Используя научные достижения современной музыкально-педагогической науки и практики, обобщая их с помощью музыкально-исполнительской интерпретации, педагог-музыкант ведёт постоянный поиск наиболее эффективных способов работы, обеспечивающих формирование у учащихся интереса к музыке.

Следующий принцип построения исследуемой модели – универсализация собственных навыков – логично вытекает из двух предыдущих. Музыкальное исполнительство требует постоянного совершенствования, практической работы на инструменте, поиска в интерпретации собственной методической линии, что, в свою очередь, с появлением новых технологий, обновлением методов создания музыки, подбора репертуара, адаптацией многих произведений для исполнения в школе с помощью аранжировки, инструментовки, создания переложений разного уровня сложности, требует постоянного расширения опыта деятельности в различных сферах. Эти сферы часто далеки от музыкального испол-

нительства, но необходимы, например, для создания и записи музыкального репертуара (программы сочинения музыки – Сибелиус, Финале, Кубейс и др.), что требует знаний в области информационных технологий.

Также представляется уместным обратиться к опыту применения экспериментаторских практик, созданных выдающимися педагогами-музыкантами, такими как В.Н. и С.Т. Шацкие, Д.Д. Кабалевский, К. Орф, Б. Барток, В.В. Кирюшин и др. В настоящее время такие практики существуют в изменённом, преобразованном виде, так как последователи всегда привносят в эти практики своё собственное видение. Однако, сам факт следования идеям выдающихся экспериментаторов побуждает к моделированию собственного процесса творческого «искусствотворения».

Обоснованием необходимости моделирования профессиональной деятельности педагога-музыканта на основе синкретизма выступает также противоречие между гуманистическим, воспитательным потенциалом музыкального искусства, его неразрывной творческой связью с общественным сознанием, и «симптоматическим показателем ментального состояния современного общества – набором интонаций, наиболее активно насаждаемых и распространяемых в массовой музыкальной культуре». К ним относятся «интонация крика, хрипа, постанывания, пение «не своим голосом, тюремная интонация» [13; с.8]. Следует согласиться с Л.П. Шиповской в том, что негативным результатом такого противоречия является «подавление тонкой интонационной природы музыки», «упрощённое до уровня примитивизации эмоциональное интонирование, которое несёт с собой разрушение пространства музыкальной культуры и дробление социально-духовной общности» [13; с.8].

Данная проблема осознаётся музыкально-педагогической общественностью, а её решение видится в возрождении живого музыкального интонирования: вокального, инструментального, хорового, а также в исполнении музыкальных произведений, относящихся к шедеврам мировой музыкальной культуры. Из сказанного следует, что практическое музыкальное (инструментальное, вокальное, хоровое) исполнительство как учащихся, так и педагогов, должно быть приоритетным видом деятельности на уроках музыки. Особенно подчеркнём важность инструментально-исполнительской деятельности педагога как в повседневной учебной работе с классом, так и в концертной работе в качестве солиста и концертмейстера.

Важнейшие принципы моделирования, взятые нами за основу синкретической модели профессиональной деятельности педагога-музыканта, могут рассматриваться как руководящая закономерность её реализации в разных условиях, в ансамбле с другими фрагментами ре-

альности. Об «осознанном «микшировании» разнородных культурных феноменов» пишет О.Ю. Гудошникова [5; с. 57], подчёркивая мысль о том, что в настоящее время «формируется социальный запрос на нового «зрителя», который способен исполнять роль не только реципиента искусства, но и полноценного, активного соавтора» [5; с. 58].

В практике общего музыкального образования в средних школах также требуется не пассивное восприятие учащимися материала, но такая интерактивная деятельность, когда педагог, ученики, музыкальные произведения – это и объект, и субъект, и инструмент, и произведение искусства. Уместно обратиться к понятию синестезии как совместной работы нескольких анализаторов, в процессе позволяющей связывать несовместимое: свет и звук, звук и цвет, звук и графику и т.д. Подобные примеры известны в творчестве великих композиторов прошлого. Вспомним сравнение Я.И. Мильштейном тональностей прелюдий и фуг И.С. Баха с темными или светлыми тонами, совмещение А.Н. Скрябинным в одном произведении звука, цвета и света. На рубеже XX-XXI веков данная идея фигурирует в трудах Б.М. Галеева [3].

Исследователи выделяют несколько этапов становления будущего педагога-профессионала: предпрофессиональный – этап выбора профессии; этап профессиональной подготовки – формирование профессиональных основ и развитие личностных качеств в педагогическом вузе, послевузовский этап «развития всех сущностных сил личности учителя, направленных на самореализацию в педагогической деятельности» [4; с. 35-36].

В связи с вышеизложенным изменяется вектор целей профессиональной вузовской подготовки педагога-музыканта, основой которой выступает «качественное преобразование – «образование» человека, содействие его развитию как субъекту учения, воспитания, созданию модели профессиональной педагогической деятельности и поведения, то есть целенаправленное обеспечение целостного становления, самосовершенствования и самоизменения» [4; с.37].

Синкретическая природа воспроизведения музыки требует создания своей среды, «моделирования среды» [12; с. 173], создания себя средствами музыки, посредством интерпретации которой обеспечивается реализация проекта. Таким образом, путь к реализации цели – это обращение учащихся к музыке, поиск для этого средств, способов, репертуара, инструментов.

Известно, что специфика профессиональной подготовки педагога-музыканта в вузе, которая выступает в единстве музыкально-исполнительской, теоретической и методической составляющих, заключается в много-

гранности и разносторонности формирования умений и навыков будущего специалиста. При этом, одной из проблем подготовки педагогов-музыкантов в вузе является увеличение количества дисциплин, непосредственно не связанных с музыкальной предметностью, что не может не отражаться на качестве профессиональной подготовки. В этих условиях синкретическая модель профессиональной деятельности педагога-музыканта может последовательно реализовываться преподавателями вуза на перечисленных выше стадиях предпрофессиональной, профессиональной подготовки и послевузовской стадии:

- в профориентационной работе, направленной как на изучение будущего контингента абитуриентов, так и через организацию концертно-агитационной деятельности с личным музыкально-исполнительским, творческим участием самих педагогов вуза;
- в личном общении с будущими абитуриентами через проведение мастер-классов с исполнительским показом и разъяснением интерпретаторского плана исполнения;
- в активной музыкально-исполнительской деятельности самих педагогов вуза как примере реализации синкретической модели профессиональной деятельности;
- в привлечении к музыкально-исполнительской деятельности будущих педагогов-музыкантов посредством их участия в общих творческих мероприятиях.

Итак, построение синкретической модели профессиональной деятельности педагога-музыканта является необходимым требованием, возникшим на рубеже смены образовательных парадигм в музыкальном образовании. Синкретизм, как и синтез, выступают как «извечные механизмы движения культуры» [12;с.175], несут «жизнестроительную, созидательную» функцию [12;с.176], обеспечивающую для сферы музыкального образования возможность «выживания, сохранения хотя бы подобия целостности субъекта культуры и окружающих его социально-природных орбит» [12; с. 165]. Это побуждает к синтезу нового типа, его условием выступает индивидуальность личности педагога-музыканта, субъектность, заложенная в ней, обострившаяся «жажда укрепления каркаса своей собственной малой ячейки, придав ей статус самодостаточности и независимости» [12; с. 167] для дальнейшей самореализации средствами музыки.

Синкретическая модель профессиональной деятельности педагога-музыканта основывается на готовности к переменам, к подбору и созданию новых средств деятельности, к пониманию условности любого планирования, в котором могут быть соблюдены только некоторые направления данного плана. Осознание переполненности мира информацией побуждает к необходимости вы-

бора и создания своей, новой, особенной информации, которая служит профессиональной деятельности и постоянно возникающим ее новым задачам.

Таким образом, основа исследуемой модели – универсализм человека-творца - рассматривается нами не только как владение разнообразными умениями и навыками, которые вместе образуют компетенции педагога-музыканта, но и стремление соединить в единое целое разных по способностям, в том числе, музыкальным данным, субъектов: обучающихся и педагога в творче-

ском процессе создания музыки. Средством подобного соединения выступает одновременное применение в практике учебной работы предметов, явлений, часто, на первый взгляд, не имеющих отношения к музыкальному искусству, но которые по своей функциональности несут в себе идею, разумное зерно для построения целостности, объединения разрозненных и разделённых областей знания в «единый гуманитарный тезаурус», поскольку «основными чертами синкретизма являются органичность и совпадение функций и значений предметов или явлений» [2; с.10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арановская И.В., Двойнина Г.Б., Сибирякова Г.Г. Синкретический подход как методология высшего музыкально-педагогического образования// И.В. Арановская, Г.Б. Двойнина, Г.Г. Сибирякова./Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2021.№7. С. 54-59.
2. Архипова Ю.С. Синкретизм в структуре культуры: дис. . . канд. философских наук:09.00.13- Саратов, 2005.- 145 с.
3. Галеев Б.М. Человек, искусство, техника (Проблема синестезии в искусстве).— Казань: КГУ, 1987 — 264 с.
4. Гетьман В.В. Современные подходы к проблеме становления музыканта-педагога: психолого-педагогический аспект//В.В. Гетьман./электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-probleme-lichnostno-professionalnogo-stanovleniya-muzykanta-pedagoga-psihologo-pedagogicheskij-aspekt>
5. Гудошникова О.Ю. Становление человеческой универсальности в контексте современного синкретического искусств //О.Ю. Гудошникова./ Культура. История. Философия. Право: Вестник ПНИПУ. 2012, №6 (42). —С. 56-63.
6. Калинина Л.Ю. Музыкально-эстетический тезаурус современного учителя музыки: структура и лакуны./Л.Ю. Калинина./ European Social Science Journal. 2017.№11.-С. 382-388.
7. Листвина Е.В. К вопросу о синкретизме современной культуры// Е.В. Листвина./Новые идеи в философии: Межвуз. сб.науч. трудов/ Перм.ун-т. Пермь, 1996. Вып. 5.- С.94-97.
8. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. — М. ; СПб.: Нестор-История, 2014 — 376 с.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. — М.: Либроком. — 280 с.
10. Осина О.Н. Синкретический тип культуры как фактор социального становления//О.Н. Осина. /Разум и культура: Сб. науч. тр./Под ред. проф. В.Б. Устьянцева.- Саратов: Изд-во Поволж. межрегион. учеб. Центра, 2001.- С. 205-209.
11. Соколов А.С. Музыкальная композиция XX: диалектика творчества. Исследование. — М.: Издательский Дом «Композитор», 2007.-272 с.
12. Холмогорова О.В. Страсти по утраченной целостности. Тенденции нового «синкретизма» в художественной практике 1970-90-х годов// О.В. Холмогорова./Картины мира в искусстве XX века. Штрихи к портрету эпохи. Ред. В.П. Толской, Москва:НИИ Российской АХ, 1994.- С. 163-177 .
13. Шиповская Л.П. Музыка и общество: социологический аспект (развитие и состояние музыкального общественного сознания)// Л.П. Шиповская./Научный журнал «Сервис-plus».2013, №1. — С. 3-9. Электронный ресурс:<https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-i-obschestvo-sotsiologicheskij-aspekt-razviti-i-sostoyanie-muzykalnogo-obschestvennogo-soznaniya/viewer>

© Арановская Ирина Владленовна (aalu@yandex.ru), Двойнина Галина Борисовна (madam.dvoynina2010@yandex.ru), Сибирякова Галина Георгиевна (sib-610@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АКТИВИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: МАРШРУТЫ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

ENHANCING STUDENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION: ROUTES TO POTENTIAL IMPLEMENTATION

**Y. Wang
T. Pankova
L. Kunygina
V. Tomin
L. Markelova**

Summary: The aim of this paper is to identify some of the most promising trends in enhancing student learning in higher education, to analyse the opportunities offered by technological tools and the contexts in which these capabilities are used. The findings highlight some of the features inherent in digital learning technologies. In particular, having digital tools or platforms with human-computer collaboration capabilities can improve automated processes for blended learning. In this context, digital technologies such as the use of learning modules and intelligent tutoring systems can improve the effectiveness of collaborative teaching and learning activities.

Keywords: academic achievement, improving classroom teaching, interactive learning environments, critical thinking, course efficiency.

Ван Юндун

Аспирант, Южно-Уральский государственный университет (Челябинск)
asp20vi239@susu.ru

Панкова Татьяна Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент
Воронежский государственный университет
pankova@rgph.vsu.ru

Куньгина Лилия Викторовна

Доцент, Ростовский государственный университет путей сообщения, Воронежский филиал
l.kunygina2015@yandex.ru

Томин Виталий Вячеславович

Кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный университет
vnmot@yandex.ru

Маркелова Людмила Николаевна

Кандидат исторических наук, доцент, Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал
mlnik77@mail.ru

Аннотация: Цель данной работы – определить некоторые из наиболее перспективных тенденций активизации обучения в высшем образовании, проанализировать сферу применения, возможности, предоставляемые техническими средствами, и контексты использования этих возможностей. Полученные результаты подчеркивают некоторые особенности, присущие современным образовательным технологиям, в частности, цифровые инструменты могут улучшить автоматизированные процессы для смешанных форм обучения. В этом контексте такие цифровые технологии, как, например, использование интерактивных обучающих предметных модулей, интеллектуальных систем наставничества могут улучшить эффективность совместной учебно-преподавательской деятельности.

Ключевые слова: академическая успеваемость, оптимизация преподавания в аудитории, интерактивная среда обучения, критическое мышление, эффективность курса.

Сегодня мы переживаем время тектонических перемен и ярких событий в сфере образования. Выход России из Болонского процесса, наукометрия без международных баз данных, программа «Приоритет-2030», передовые инженерные школы, цифровые кафедры – вот лишь некоторые из тем, активно обсуждаемых профессиональным сообществом в последние несколько месяцев.

Глобальное потрясение, вызванное опасностью пандемии, затронуло образование на всех уровнях. При всех физических и организационных ограничениях, многие университеты приняли соответствующие меры

по адаптации высшего образования к новым условиям с помощью онлайн-обучения или гибкого обучения. Электронное обучение, открытое обучение, дистанционное обучение и смешанное обучение – все эти термины иногда используются как взаимозаменяемые, когда речь идет о возможностях использования многофункционального обучения. Несмотря на различие в формулировках, вслед за некоторыми исследователями [16, с. 101718], авторы полагают, что онлайн-обучение стало жизненно важным инструментом, дополняющим занятия в аудитории благодаря широкому спектру возможностей Интернета, которые можно использовать для повышения эффективности управления обучением

и развития ИКТ-навыков как обучающихся, так и преподавателей [8, с. 202; 9, с. 93]. Еще более усовершенствованный, как лучший вариант в текущем контексте, онлайн- или адаптивный метод обучения был успешно реализован на национальном и международном уровнях. Образовательные учреждения призваны быть достаточно мобильными и профессиональными, чтобы справляться с вызовами непредвиденных ситуаций. Фактически, текущий период ярко демонстрирует ценность современных технологий и подчеркивает необходимость надлежащего, тщательно продуманного, адекватного, эффективно организованного планирования образовательных программ и подготовки обоснованных, жизнеспособных, продуктивных альтернатив [14, с. 153].

Электронное обучение стало возможным благодаря технологии онлайн-обучения, которая позволила 100% университетов продолжать образование дистанционно. Большинство университетов инвестировали в большую команду специалистов, чтобы обеспечить возможность дистанционного обучения и предоставить уникальную программу подготовки для студентов и преподавателей. Для организации дистанционного обучения был использован целый ряд технологических инструментов, улучшающих учебное взаимодействие с помощью систем управления обучением, таких как видеоконференции, дискуссионные форумы, темы или предварительно подготовленное видео.

Традиционные и расширенные через Интернет подходы к обучению по-разному влияют на результаты освоения дисциплины и степень удовлетворенности обучающихся. Студенты очной формы обучения отмечают, что лучше владеют базовыми навыками, такими как работа с текстовыми документами. Однако студенты, приобретавшие знания в условиях расширенной веб-среды (очно-заочное обучение), лучше освоили такие навыки, как, например, осуществление научного поиска и анализа в Интернете [5, с. 76].

Обучающиеся в курсе с использованием веб-технологий обычно довольны обучением, отмечая такие преимущества, как большая гибкость расписания, меньшее количество перемещений, большая независимость и возможность самостоятельного изучения материала [5, с. 77]. По мере развития и изменения образовательной системы, она все больше должна соответствовать глобальным потребностям обучающихся, чтобы они могли и быть конкурентоспособными, добиваться успеха в условиях экономического роста двадцать первого века. Административные работники учебных заведений должны обладать необходимыми навыками и подготовкой для создания систем и формирования для преподавателей и обучающихся. Овладение навыками (4Cs) критического мышления, коммуникации, сотрудничества и

творчества стало приоритетом в обучении и образовании XXI века на основе инновационных технологий 4.0 [18, с. 15].

Дополнительными способами активизации обучения студентов в высшем образовании являются позиционное обучение и развитие творческого (диалектического мышления) у них. Благодаря позиционному обучению студент становится на позицию субъекта и «самостоятельно ищет доказательства своей точки зрения в учебной дискуссии» [2, с. 56]. В процессе развития творческого (диалектического) мышления студенту предлагается «решить образовательную ситуацию путем единения двух противоположных суждений в новое, объединяющее две существенные характеристики предыдущих» [3, с. 88]. Как мы видим, в данном направлении способами активизации обучения студентов в высшем образовании основным способом работы со студентами является работа с их критическим и творческим (диалектическим) мышлением.

Традиционные и расширенные через Интернет подходы к обучению по-разному влияют на результаты освоения разных дисциплин и степень удовлетворенности обучающихся. Студенты очной формы обучения отмечают, что лучше владеют базовыми навыками, такими как работа с текстовыми документами [10, с. 130]. Однако студенты, приобретавшие знания в условиях расширенной веб-среды (очно-заочное обучение), лучше освоили такие навыки, как, например, осуществление научного поиска и анализа в Интернете [5, с. 76].

Обучающиеся в курсе с использованием веб-технологий обычно довольны обучением [4, с. 90], отмечая такие преимущества, как большая гибкость расписания, меньшее количество перемещений, большая независимость, наличие времени для отдыха и возможность самостоятельного изучения материала [5, с. 77]. По мере развития и изменения образовательной системы, она все больше должна соответствовать глобальным потребностям обучающихся, чтобы они могли и быть конкурентоспособными, добиваться успеха в условиях экономического роста двадцать первого века. Административные работники учебных заведений должны обладать необходимыми навыками и подготовкой для создания систем и формирования для преподавателей и обучающихся. Овладение навыками (4Cs) критического мышления, коммуникации, сотрудничества и творчества стало приоритетом в обучении и образовании XXI века на основе инновационных технологий 4.0 [18, с. 15].

Учитывая, что деловая активность становится все более глобальной, акцент в образовании смещается на то, чтобы обеспечить усвоение обучающимися основных навыков XXI века, известных как модель 4Cs (коммуникация, творчество, сотрудничество и критическое мыш-

ление), что должно развивать критическое мышление, коммуникацию, сотрудничество и творчество, чтобы подготовить следующее поколение к использованию возможностей цифровых технологий [1, с. 33].

Многие учебные заведения выступают за то, чтобы все студенты обучались навыкам и умениям XXI века. Пять основных компетенций 21 века – это цифровая грамотность, интеллектуальное мышление, эффективная коммуникация, высокая производительность, а также духовные и моральные ценности. Как известно, навыки двадцать первого века делятся на три основных категории:

- навыки обучения и внедрения инноваций относятся к интеллектуальным процессам, необходимым для адаптации к современной профессиональной среде и ее совершенствования.
- навыки грамотности, также известные как навыки *ИМТ* (информационная грамотность, медиаграмотность и технологическая грамотность), связаны с тем, как люди анализируют и оценивают факты, публикации и технологии.
- жизненные навыки – это нематериальные аспекты повседневной жизни каждого человека, включая личные и профессиональные качества.

Кроме того, развитие компетенций XXI века у молодых людей является критически важным в современном мире. Важно определить, как эволюция компетенций XXI века обеспечивает воспроизводство или создание новых диспропорций в знаниях внутри стран и культур [12, с. 104262].

Образование в XXI веке делает больший акцент на получении необходимых навыков для обучения и устойчивого развития. Образование также должно быть направлено на воспитание поколения людей, которые приобретут знания и навыки для использования цифровых технологий, чтобы расширить свои возможности для получения 4Cs. Наиболее важными были признаны аспекты преподавания и обучения. Каждый педагог хочет, чтобы его ученики добились успеха в жизни. Поэтому, чтобы конкурировать в современном глобальном обществе, учащиеся должны быть квалифицированными коммуникаторами, творцами, критическими мыслителями и сотрудниками [5, с. 101]. Мы видим, что происходит смещение интереса в сторону нестандартных форм мероприятий, сценариев взаимодействия, форм организации учебного процесса [13, с. 1390].

Современные специалисты характеризуются деловитостью, инициативностью, предприимчивостью, стремлением к инновациям и поиском возможности реализовать собственный творческий потенциал.

Авторы данной работы полагают, что модель обуче-

ния 4Cs требует, чтобы студенты учились через обсуждения и диалоги, расширяя возможности критического и творческого мышления. Таким образом, улучшая научное мастерство студентов, необходимо затрачивать значительные усилия на преподавание и обучение, чтобы процесс формирования модели 4Cs происходил оптимально, и чтобы обучающиеся могли эффективно овладеть требуемыми навыками.

Под креативностью нами понимается способность обучающихся генерировать и совершенствовать решения сложных проблем или задач посредством синтеза, анализа, комбинирования или презентации того, что они узнали, с использованием новых и уникальных способов. Создание новых идей является синонимом творческого мышления, а творческое мышление необходимо обучающимся во всех аспектах обучения [17, с. 891]. Креативность – это один из навыков 4Cs; концепция творчества объясняется с помощью демонстрации того, как педагог не может исключительно основываться на материалах учебного пособия, но должен также использовать технологии, в частности, цифровые устройства, чтобы стать более креативным и не «увязнуть» в административных обязанностях. Важное значение для повышения творческого потенциала имеет способность терпеть неудачи и создавать максимально благоприятную рабочую среду. Преподаватель является основным в проектировании и разработке учебных программ для развития этого навыка. Творческое мышление связано с реализацией нового подхода к решению проблемы и инновационностью. Этот навык является уникальным новым способом, личностным и культурным. Hadiyahanto H. и др. провели сравнительный анализ влияния смешанного обучения на навыки студентов XXI века и их средний балл успеваемости [11]. Благодаря творческому подходу к изучению предложенных задач, студенты с удовольствием занимались, и их результаты заметно улучшились. Таким образом, креативное обучение существенно влияет на удовлетворенность студентов и эффективность работы [7, с. 148].

Критическое мышление необходимо, оно является движущей силой в образовании и ценным ресурсом в личной и общественной жизни. Критическое мышление – это процесс, направленный на принятие разумных решений относительно того, во что люди верят и что делают. Это этап развития навыков мышления более высокого уровня. Человек не может хорошо обучаться, если он не может ясно мыслить, поэтому связь между критическим мышлением и образованием очевидна. Критическое мышление необходимо для профессионального успеха и успехов в академической деятельности. Это умственная деятельность, используемая для формулирования или решения проблем, принятия решений, понимания определенных вещей и поиска ответов на вопросы. Дискуссия с коллегами улучшает понимание, даже если никто из обучающихся в дискуссионной группе не знает

правильного ответа в самом начале обучения критическому мышлению в дискуссионной группе. Кроме того, навыки критического мышления необходимы студентам для определения источника проблемы и соответствующего решения для улучшения своей работы.

В большинстве стран высшие учебные заведения играют жизненно значимую роль во всех секторах национальной экономики, а также в социальной сфере. В современную эпоху «новой нормальности», когда технологически зависимый мир становится всё более сложным, обучающиеся смогут добиться успеха только при условии надлежащего использования цифровых технологий преподавателями высших учебных заведений. Университеты являются основой экономического развития стран, поскольку они обеспечивают подготовку новых представителей молодежи, обладающих высокой цифровой грамотностью. Экономический и социальный прогресс возможен только тогда, когда университеты адаптируются и привносят новые разработки в области науки и техники. С технологизацией появились принципиально новые формы коммуникации в цифровом мире.

Под коммуникацией понимается способность обучающихся систематизировать свои мысли, данные и выводы и эффективно обмениваться ими через различные средства массовой информации и в устной, и в письменной форме. Современные люди – это социальные живые организмы, которые постоянно взаимодействуют друг с другом. Таким образом, умение вести коммуникацию является одним из наиболее важных аспектов социального успеха. Общение является важнейшим компонентом в создании позитивной профессиональной среды. В наш век глобализации, когда люди разных культур постоянно пересекаются и взаимодействуют, все преподаватели должны способствовать развитию основных навыков общения у своих студентов, предоставляя им пространство и возможности для практики навыков межличностного общения. Nadiyanto H. исследовал влияние смешанного обучения при применении программы курса на навыки 21 века и средний балл обучающихся. В результате студенты научились осуществлять коммуникацию и решать проблемы с помощью информационно-коммуникационных технологий. Студенты получили положительные результаты, и их баллы повысились. Следовательно, коммуникативный стиль обучения существенно влияет на удовлетворенность студентов и их успеваемость [11]. Эффективное общение между обучающимися и преподавателями воздействует на успеваемость студентов, обмен достижениями и позитивную атмосферу в аудитории. Некоторые исследователи обнаруживают различия в удовлетворенности студентов и результатах обучения в зависимости от характеристик обучающихся и влияния преподавательских и ученических характеристик на результаты учебного процесса. Предоставление обуча-

ющимся частой обратной связью и содействие альтернативному общению может помочь мотивировать студентов и поддерживать здоровый и продуктивный уровень удовлетворенности.

С увеличением внимания к вопросам отчетности в государственном секторе, концепция качества высшего образования стала одной из наиболее глобально преобладающих и значимых мета-идей за последние три десятилетия. Обеспечение качества обучения и развития студентов является одной из базовых задач высшего образования. Поэтому университеты всего мира придают большое значение мониторингу предпосылок, процессов и продуктов обучения студентов.

За последние несколько лет наблюдаются три тенденции, которые оказывают глубокое влияние на обучение студентов в высшей школе [15, с. 94]. Во-первых, применение образовательных технологий глубоко изменило экосистему обучения и преподавания в высшем образовании, что особенно заметно в условиях глобальной пандемии COVID-19. Преподавателям и студентам необходимо привыкнуть к онлайн-обучению, гибриднему обучению и внедрению различных систем управления обучением, которые становятся все более популярными в университетах. Для исследователей и университетских преподавателей крайне важно найти способы повышения качества обучения студентов в условиях, когда применение новейших технологий становится все более популярным. Во-вторых, в связи с усилившейся интернационализацией высшего образования, международная мобильность обучающихся в высшем образовании явно активизировалась и диверсифицировалась. В-третьих, исследования в области обучения и преподавания в высшем образовании, безусловно, характеризуются преобладанием крупномасштабных международных программ оценки обучения студентов. Эти исследования приобрели впечатляющие успехи и международную репутацию. Однако доминирование международных опросов по обучению студентов также стимулировало обширные размышления о природе вовлеченности студентов и активную дискуссию по методологическим вопросам в исследованиях по проблемам изучения успеваемости обучающихся. Эти дискуссии требуют от исследователей более сбалансированного и комплексного подхода к концептуализации и анализу обучения студентов в высшем образовании.

Успешность учебного процесса в современном вузе в большой степени определяется использованием инновационных цифровых технологий; для того, чтобы принять изменения современного цифрового мира, система высшего образования должна быть динамичной, а преподавателям и обучающимся следует успешно справляться с вызовами современного цифрового мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.P029.
2. Бочкина, Е.В. Позиционное обучение, как способ преодоления эгоцентризма в дошкольном возрасте / Е. В. Бочкина // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – С. 55-57. – EDN SBZPUZ.
3. Бочкина, Е.В. Экспериментальная деятельность как путь развития одаренности / Е.В. Бочкина // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 года. – Москва, 2020. – С. 87-91. – EDN PDCWHT.
4. Ильин, А.Б. ГТО в системе физического воспитания студентов специальных медицинских групп / А.Б. Ильин, В.В. Бобков // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-1. – С. 90-97. – EDN VUUI DR.
5. Онлайн обучение английскому языку: изменения в парадигме системы образования / Т.Н. Панкова, З.Р. Абдуллаева, А.Р. Еферова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 4. – С. 75-78. – DOI 10.37882/2223-2982.2022.04.29.
6. 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.
7. 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.
8. Усов, С.С. Применение игровой формы в обучении иностранным языкам / С.С. Усов, М. А. Сафонов // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. – 2020. – Т. 16. – № 51. – С. 202-207. – EDN GGOBEQ.
9. 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.
10. Brown G.T.L. Student conceptions of assessment: Regulatory responses to our practices // ECNU Review of Education. – 2022. – Т. 5. – №. 1. – С. 116-139.
11. Hadiyanto H. et al. Students' practices of 21st century skills between conventional learning and blended learning // Journal of University Teaching & Learning Practice. – 2021. – Т. 18. – №. 3. – С. 07
12. Hosen M. et al. Individual motivation and social media influence on student knowledge sharing and learning performance: Evidence from an emerging economy // Computers & Education. – 2021. – Т. 172. – С. 104262.
13. 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.
14. Macfarlane B. Methodology, fake learning, and emotional performativity // ECNU Review of Education. – 2022. – Т. 5. – №. 1. – С. 140-155.
15. Mana A. et al. Implicit theories, social support, and hope as serial mediators for predicting academic self-efficacy among higher education students // Learning Disability Quarterly. – 2022. – Т. 45. – №. 2. – С. 85-95.
16. Mok K.H. et al. Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong // International Journal of Educational Research. – 2021. – Т. 105. – С. 101718.
17. Supena I., Darmuki A., Hariyadi A. The Influence of 4C (Constructive, Critical, Creativity, Collaborative) Learning Model on Students' Learning Outcomes // International Journal of Instruction. – 2021. – Т. 14. – №. 3. – С. 873-892.
18. Wekerle C., Daumiller M., Kollar I. Using digital technology to promote higher education learning: The importance of different learning activities and their relations to learning outcomes // Journal of Research on Technology in Education. – 2022. – Т. 54. – №. 1. – С. 1-17.

© Ван Юндун (asp20vi239@susu.ru), Панкова Татьяна Николаевна (pankova@rgph.vsu.ru),
 Куньгина Лилия Викторовна (l.kunygina2015@yandex.ru), Томин Виталий Вячеславович (vniomot@yandex.ru),
 Маркелова Людмила Николаевна (mlnik77@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ¹

Иневаткина Светлана Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент
Мордовский государственный педагогический
университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск),
svetlaj23@mail.ru

Терлецкая Ольга Васильевна

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

STUDY OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

**S. Inevatkina
O. Terletskaia**

Summary: The article touches upon the issue of studying cognitive universal educational activities in students with speech disorders; the results of the study of these universal educational activities among junior schoolchildren of this category are given; the results of the empirical study are discussed.

Keywords: universal educational activities, cognitive universal educational activities, younger schoolchildren, speech disorder.

Аннотация: В статье затрагивается вопрос исследования познавательных универсальных учебных действий у обучающихся с нарушениями речи; приводятся результаты исследования указанных универсальных учебных действий у младших школьников указанной категории; обсуждаются полученные результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, младшие школьники, нарушение речи.

Вопросы формирования универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся не утрачивают свою актуальность по сей день. Кроме того, продолжается поиск путей эффективного формирования указанных действий. Сформированные УУД, в свою очередь, позволяют школьникам саморазвиваться и совершенствоваться в освоении программного материала. Наиболее сензитивный период для начала формирования универсальных учебных действий – это младший школьный возраст [1; 2; 5].

Особый интерес к данным вопросам возникает при обучении и воспитании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Наиболее распространенной категорией среди детей с ОВЗ являются дети с нарушениями речи. Младшие школьники, имеющие различные нарушения речи составляют значительную часть неуспевающих школьников начальных классов, у которых особые сложности возникают в освоении как устной, так и письменной речи, что затрудняет процесс овладения младшими школьниками целым комплексом познавательных универсальных учебных действий [3; 4].

В формате данной работы исследован уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушениями речи.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие обучающиеся первых классов средних общеобразовательных школ г. о. Саранск. Для проведения констатирующего эксперимента был предложен диагностический комплект из двух блоков. В первый блок вошли методики, направленные на определение уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий: «5-лишний», «Парные аналогии», «Сравнение понятий», «Серия сюжетных картинок», «Корректирующая проба», «Расставь знаки», «Запомни и расставь точки», «Запомни 10 слов», «Воспроизведи рассказ», «Пары слов».

Второй блок составили методики, направленные на исследование уровня сформированности речевого развития: «Назови звук», «Повтори за мной», «Посчитай слоги и слова», «Сюжетная картинка», «Гласные и согласные звуки», диктант.

¹ Статья публикуется в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» (2022 г.). Тема «Формирования универсальных учебных действий младших школьников».

Рассмотрим полученные результаты выполнения заданий младшими школьниками с нарушениями речи. Анализ данных методики «5-й лишний» позволяет говорить о том, что высокий уровень развития операций анализа и обобщения выявлен у 15 % испытуемых. Они самостоятельно справились с предложенным заданием. Средний уровень показали 23 % испытуемых. У них отмечались небольшие сложности при выделении общего признака, требовалась стимулирующая помощь со стороны экспериментатора. Уровень ниже среднего показали 39 % испытуемых. Детям было сложно определить лишнее слово, не относящееся в остальным по обобщенному признаку. Выделяли слова не по главному признаку, зачастую просто называли, что обозначает данное слово, что не позволяло им дать верный ответ. Со стороны педагога им оказывалась помощь направляющего, разъясняющего характера. Низкий уровень показали 23 % испытуемых. Им оказывалась помощь различного характера, поскольку самостоятельно справиться с заданием они не могли, даже после неоднократного обучения и разъяснения.

Результаты по методике «Сравнение понятий»: высокий уровень развития процессов анализа и синтеза показали 23 % испытуемых. Дети самостоятельно справились с предложенным заданием, находили главные различия и сходства между понятиями. Средний уровень был выявлен у 23 % испытуемых. Им требовалась небольшая организующая помощь, направление со стороны экспериментатора, разбор примера в качестве обучения, после чего последующие примеры разбирали самостоятельно. Уровень ниже среднего показали 31 % испытуемых. В процессе сравнения предложенных слов использовали не главный признак, а второстепенный, перечисляли признаки предмета, при этом не выделяя главные различия. Требовалась направляющая помощь, наводящие вопросы. Более сложное детям давалось назвать различия, нежели сходства. Низкий уровень показали 23 % испытуемых. Детям требовался конкретный разбор понятий, постоянные наводящие вопросы и постоянная направляющая, разъясняющая помощь, неоднократное обучение.

Методика «Парные аналогии». Высокий уровень был выявлен у 15 % испытуемых. Дети самостоятельно находили логическую связь в образце и переносили ее на предложенное слово. Средний уровень показали 23 % испытуемых. Требовался разбор нескольких примеров, а также направляющая помощь со стороны экспериментатора при нахождении связи между понятиями в образце, после чего выполняли задание самостоятельно. Ниже среднего уровень показали 31 % испытуемых. Дети затруднялись в подборе нужного слова по такой же связи как в образце, поскольку для начала им требовалось найти связь между понятиями и в образце. Им была

необходима помощь экспериментатора, который задавал наводящие вопросы для упрощения задания, помогал установить связь в образце, удержать ее и перенести на другие понятия. Низкий уровень показали 31 % испытуемых. Им было оказано неоднократное обучение, необходимо было напоминать, что связь между словами должна быть аналогична образцу, конкретный разбор задания, перенос логической связи осуществляли с направлением экспериментатора.

Методика «Сюжетные картинки». Высокий уровень показали 23 % испытуемых. Дети самостоятельно разложили картинки в нужной последовательности и рассказали, что за ситуация изображена. Средний уровень способности устанавливать причинно-следственные связи между событиями показали 23 % испытуемых. У них возникали небольшие трудности в установлении последовательности событий, требовалось направление со стороны экспериментатора при раскладывании картинок, после этого раскладывали картинки в правильной последовательности, главную мысль выделяли самостоятельно. Уровень ниже среднего показали 31 % испытуемых. Отмечались сложности при установлении последовательности происходящих событий, дети путались в действиях, от чего нарушалась логическая часть между событиями и выделение главной мысли было затруднено, затруднения при переходе от одной картинке к другой, не учитывались детали в картинках. Требовалась помощь педагога в виде наводящих вопросов, помощи в распределении картинок в нужной последовательности. Низкий уровень выявлен у 23 % испытуемых. Самостоятельно последовательность не смогли установить, даже после направления, путались в событиях, указанных на картинках, главную мысль не выделяли и после наводящих вопросов экспериментатора.

Методика «Корректирующая проба». Высокий уровень сформированности внимания показали 23 % испытуемых. Они точно и правильно выделяли определенные символы необходимым способом. Средний уровень показали 31 % испытуемых. У них отмечались небольшие неточности в выделении символов, требовалось повторение инструкции и небольшая организующая помощь. Уровень ниже среднего выявился у 31 % испытуемых. У детей отмечалась неточность в выделении символов необходимым способом, была необходима направляющая помощь, повторение исходной инструкции для правильности выполнения задания. Низкий уровень выявлен у 15 % испытуемых. Дети выполняли задание с большим количеством ошибок, со стороны педагога требовалась постоянная направляющая помощь, повторение инструкции, они были расторможены и неусидчивы, отмечалась неаккуратность. Большая часть задания была выполнена неверно.

Методика «Расставь знаки». Высокий уровень концентрации внимания показали 31 % испытуемых. Они точно и верно распределяли знаки в предложенные фигуры. Средний уровень показали 23 % испытуемых. У них отмечались небольшие трудности в распределении знаков, требовалось больше времени. Уровень ниже среднего показали 23 % испытуемых. Дети путались какие знаки в какие фигуры нужно было поставить, им требовалось повторение инструкции, поскольку ее удержание в голове было недлительным. Низкий уровень был выявлен у 23 % испытуемых. Отмечалось большое количество ошибок, требовалась различная помощь со стороны экспериментатора. Полностью распределить знаки в нужные фигуры детям не удалось, большая часть задания была выполнена неверно.

Методика «Запомни и расставь точки». Высокий уровень показали 15 % испытуемых. Они воспроизвели большую часть предложенных точек в нужном расположении. Средний уровень показали 31 % испытуемых. Отмечались небольшие трудности в воспроизведении количества запомнившихся точек. Уровень ниже среднего показали 31 % испытуемых. У детей отмечались трудности в воспроизведении последовательности точек, им необходимо было продемонстрировать образец еще раз для лучшего запоминания. Низкий уровень показали 23 % испытуемых. У них данное задание вызывало значительные трудности, точки воспроизводились ими в хаотичном порядке, требовалась постоянная направляющая помощь со стороны экспериментатора.

Методика «Запомни 10 слов». Высокий уровень развития слуховой кратковременной памяти был выявлен у 23 % испытуемых. Количество запомнившихся слов было приближено к общему числу слов. Средний уровень показали 23 % испытуемых. Количество запомнившихся слов варьировалось от 5 до 7 слов, требовалась помощь педагога в виде частичного описания предмета, после чего дети могли воспроизвести запомнившееся слово. Уровень ниже среднего показали 31 % испытуемых. Количество запомнившихся слов было недостаточным, меньше половины из общего количества. Низкий уровень показали 23 % испытуемых. Дети отвлеклись во время выполнения задания, поэтому были значительные трудности при их последующем воспроизведении.

Методика «Воспроизведи рассказ». Высокий уровень показали 15 % испытуемых. Дети воспроизвели самостоятельно текст без нарушения смысла. Средний уровень показали 31 % испытуемых. У них отмечались трудности в воспроизведении текста, с потерей нескольких деталей. Уровень ниже среднего показали 31 % испытуемых. Ими был воспроизведен текст достаточно сжато, без уточнения деталей. На направляющие вопросы экспериментатора затруднялись ответить, терялась последователь-

ность событий в рассказе, менялись местами действия героев. Низкий уровень был выявлен у 23 % испытуемых. Для них данное задание давалось с большим трудом, в основном воспроизведение ими текста сводилось к простым предложениям, перечислению героев и предметов.

Методика «Пары слов». Высокий уровень показали 23 % испытуемых. Количество запомнившихся пар было приближено к исходному количеству. Средний уровень показали 23 % испытуемых. Отмечались ошибки в воспроизведении пар слов, нарушалась их логическая связь. Уровень ниже среднего показали 31 % испытуемых. Дети воспроизводили пары слов, нарушая их логическую связь. Количество запомнившихся пар было недостаточным. Требовалась направляющая помощь педагога. Уровень ниже среднего был выявлен у 23 % испытуемых. Количество запомнившихся пар было крайне недостаточным, логическая связь между понятиями утеряна.

Второй блок методик был направлен на исследование уровня речевого развития. Первое задание «Назови и посчитай звуки» предлагалось для исследования уровня развития речи, а именно звуко-слогового анализа и синтеза и заключалось в определении последовательности и количестве звуков в предложенном слове.

Высокий уровень показали 31 % испытуемых. Дети выполнили все задания верно с первой попытки или допускаются одна-две ошибки, но исправлялись самостоятельно. Средний уровень был выявлен у 23 % испытуемых. Отмечались небольшие трудности в выделении позиции звука в слове, требовалась направляющая помощь экспериментатора. Уровень ниже среднего показали 31 % испытуемых. Дети испытывали сложности при выделении нужного звука в слове. Требовалась направляющая помощь педагога, необходимо было проговаривать слова и голосом выделять необходимый звук для упрощения задания. Уровень низкий показали 15 % испытуемых. Отмечались значительные трудности в выделении звука, подсчете количества звуков в слове. Требовалась постоянная конкретная помощь педагога.

Второе задание «Повтори за мной» предлагалось для исследования уровня развития речи, а именно умения воспроизводить звуко-слоговой облик слов в структуре предложения и заключалось в воспроизведении предложений со словами сложной слоговой структуры.

Высокий уровень показали 23 % испытуемых. Дети правильно и точно воспроизводили в темпе предъявления слова. Средний уровень показали 31 % испытуемых. Отмечалось замедленное, послоговое воспроизведение, с запинками, одно-два слова с искажением слоговой структуры. Уровень ниже среднего показали 38 %

испытуемых. Дети испытывали достаточные трудности в правильности и точности воспроизведения предложений, состоящих из слов сложной слоговой структуры, требовалось более медленное проговаривание слов. Низкий уровень показал 8 % испытуемый. Отмечались большие сложности в воспроизведении слов сложной слоговой структуры, послоговое произнесение слов.

Третье задание «Сюжетная картина» предлагалось для исследования развития речи, а именно возможности составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания и заключалось в составлении рассказа по предложенной картине.

Высокий уровень показали 23 % испытуемых. Дети самостоятельно составили связный распространенный рассказ. Средний уровень показали 23 % испытуемых. Дети составляли рассказ с применением наводящих вопросов со стороны экспериментатора и указаний на конкретные детали. Уровень ниже среднего показали 31 % испытуемых. Их рассказ был составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов. Низкий уровень показали 23 % испытуемых. Их рассказ сводился к простому перечислению действий героев, был не распространен, малоинформативен.

Четвертое задание «Посчитай слоги и слова» предлагалось для исследования речи, а именно развития языкового анализа и синтеза и заключалось в подсчете количества слов в предложении, назывании расположения слов относительно друг друга, подсчете количество слогов.

Высокий уровень развития языкового анализа и синтеза показали 23 % испытуемых. Дети верно определяли количество слогов в словах и слов в предложениях. Средний уровень был выявлен у 23 % испытуемых. Отмечались трудности в определении количества слов, не всегда верно обозначен порядок слов, деление слов на слоги затруднено, требуется небольшая помощь экспериментатора. Уровень ниже среднего показали 38 % испытуемых. Подсчет количества слов в предложении вызывал достаточные сложности, выделение позиции слова затруднено, для определения количества слогов в слове требуется направляющая помощь экспериментатора. Уровень низкий выявлен у 16 % испытуемых. Они испытывали значительные трудности в подсчете количества слогов в слове, требовалась постоянная помощь экспериментатора, конкретный разбор примера, определение позиции слова в предложении также было затруднено.

Пятое задание «Гласные и согласные звуки» предлага-

лось для исследования речи, а именно развития языкового анализа и заключалось в определении согласных/гласных звуков в словах.

Высокий уровень языкового анализа был выявлен у 23 % испытуемых. Дети дифференцировали гласные и согласные звуки, правильно и точно определяли количество гласных/согласных в словах, верно определено их количество. Средний уровень показали 31 % испытуемых. Отмечались небольшие трудности в выделении согласных и гласных звуков в словах, требовалась стимулирующая помощь экспериментатора. Уровень ниже среднего показали 31 % испытуемых. У детей отмечались трудности в дифференциации согласных/гласных звуков в слове, требовалась направляющая помощь, предлагался совместно разобранный пример в качестве обучения. Низкий уровень показали 15 % испытуемых. Самостоятельное разграничение гласных и согласных звуков крайне затруднено, требуется постоянная направляющая и разъясняющая помощь, подсчет звуков затруднен.

Шестое задание «Диктант» предлагалось для исследования уровня развития письменной речи и заключалось в написании небольшого текста и подчеркивании главных членов предложения.

Высокий уровень показали 23 % испытуемых. Дети верно написали предложенный текст и выполнили задание к нему. Средний уровень был выявлен у 23 % испытуемых. Предложенный текст был написан верно после проговаривания экспериментатором правил русского языка, грамматическая основа выделена самостоятельно. Уровень ниже среднего показали 31 % испытуемых. Предложенный текст был написан с достаточным количеством ошибок, пропусками букв, границы предложения обозначены неверно, грамматическая основа самостоятельно не выделена. Уровень низкий показали 23 % испытуемых. Текст был написан с большим количеством ошибок, пропусками целых слов из-за чего нарушался его логический смысл, требовалась постоянная направляющая помощь со стороны экспериментатора, самостоятельно ошибки не могли исправить.

Таким образом, данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента показали, что большинство младших школьников с нарушениями речи имеют низкий и ниже среднего уровни сформированности познавательных универсальных учебных действий. Заметим, что уровень сформированности указанных универсальных учебных действий коррелирует с уровнем речевого развития. Соответственно, уровень исследованных речевых навыков также преимущественно на низком и ниже среднего уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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
2. 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.
3. Иневаткина, С.Е. Исследование особенностей регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития / С.Е. Иневаткина, О.В. Терлецкая, Т.С. Зуйкова. – Текст: непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики – 2021. – № 7. – С. 88–90.
4. Иневаткина, С.Е. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития / С.Е. Иневаткина, А.В. Агаркова, С.Р. Соколова. – Текст : непосредственный // Современная наука : актуальные проблемы теории и практики – 2021. – № 7. – С. 91–93.
5. 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), Терлецкая Ольга Васильевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ¹

FEATURES OF THE FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

*S. Inevatkina
O. Terletsкая*

Summary: In this paper, the authors discuss the relationship between the level of formation of cognitive universal educational activities and speech development in younger schoolchildren with speech disorders. Describes the program proposed to increase the level of formation of cognitive universal educational activities. Empirical research data are given.

Keywords: primary schoolchildren, speech disorder, universal educational activities, cognitive universal educational activities.

Иневаткина Светлана Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент
Мордовский государственный педагогический
университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск),
svetlaj23@mail.ru

Терлецкая Ольга Васильевна

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

Аннотация: В данной работе авторы обсуждают взаимосвязь уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий и речевого развития у младших школьников с нарушениями речи. Описывается программа, предложенная с целью повышения уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий. Приводятся данные эмпирического исследования.

Ключевые слова: младшие школьники, нарушение речи, универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия.

В науке и практике продолжается поиск средств, методов, технологий и путей для более быстрого и эффективного воздействия на имеющиеся речевые нарушения у младших школьников [1; 2; 4]. В ряде работ отмечается взаимосвязь между сниженным уровнем сформированности универсальных учебных действий (УУД) и уровнем речевого развития [2; 3].

В нашей опытно-экспериментальной работе была обнаружена указанная корреляционная связь между уровнем познавательных универсальных учебных действий и уровнем речевого развития. Данные, полученные на этапе констатирующего эксперимента показали, что большинство младших школьников с нарушениями речи имеют низкий и ниже среднего уровни сформированности познавательных универсальных учебных действий. Выскажем предположение о том, что повышая уровень сформированности познавательных УУД у младших школьников с нарушениями речи, возможно значимо повысить уровень речевого развития детей указанной категории.

Для младших школьников с нарушениями речи была

составлена программа дополнительных занятий, направленных на повышение уровня сформированности познавательных УУД. Указанная программа реализовывалась в течение учебного года. На занятиях формировались умения анализировать, классифицировать, обобщать, определять логические связи между понятиями, использовать знаково-символические средства. Кроме того, программа подразумевала овладение широким спектром логических действий и операций, включая общие приемы решения различного рода задач. При реализации программы особое внимание оказывалось процессу формирования указанных выше умений в диалоге, с учетом позиции другого, в совместных действиях со взрослым и сверстниками.

Данные исследования, проведенного по результатам реализации предложенной программы, позволяют говорить о ее эффективности. Значимо увеличилось количество младших школьников с нарушениями речи, демонстрирующих высокий (54 %) и средний (31 %) уровни сформированности познавательных универсальных учебных действий; незначительное количество испытуемых (15 %) показали уровень ниже среднего; с низкий

¹ Статья публикуется в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» (2022 г.). Тема «Формирования универсальных учебных действий младших школьников».

уровнем сформированности исследуемых УУД испытуемых не обнаружено.

У младших школьников значимо повысился уровень сформированности операций классификации, анализа и обобщения, умения находить логическую связь и причинно-следственные связи, что подтверждалось результатами методик «Пятый лишний», «Сравнение понятий», «Парные аналогии», «Сюжетные картинки». Младшие школьники с нарушениями речи с высоким уровнем сформированности познавательных УУД самостоятельно без помощи экспериментатора выполняли задания, в ходе которых определяли общее, обнаруживали главные различия и сходства между понятиями, обозначали логическую связь в образце, осуществляли ее перенос на предложенное слово, определяли правильную последовательность и главную мысль сюжета. Кроме того, испытуемые продемонстрировали высокий уровень сформированности свойств внимания, развития слуховой кратковременной памяти (методики «Корректурная проба», «Расставь знаки», «Запомни и расставь точки», «Запомни десять слов»). Указанный результат положительно сказался и на речевом развитии младших школьников. Повысился уровень речевого развития: дети продемонстрировали владение звуко-буквенным анализом, самостоятельное воспроизведение текста без нарушения смысла, сформированные навыки чтения и письма, соответствующий возрасту уровень связной речи. Младшим школьникам данной группы в конце учебного года было рекомендовано посещение психолого-медико-педагогической комиссии с целью снятия имеющегося заключения, свидетельствующего о наличии речевого развития.

При анализе данных, полученных в ходе исследования испытуемых со средним уровнем сформированности познавательных УУД отмечались небольшие сложности при выделении общего признака, при осуществлении анализа и синтеза, при нахождении связи между поня-

тиями и установлении причинно-следственных связей между событиями. Младшим школьникам данной группы требовалась незначительная направляющая помощь экспериментатора. Уровень свойств внимания, а также объем кратковременной слуховой памяти сформированы на среднем уровне. Речевое развитие также имеет незначительные недочеты, а именно, отмечались трудности в воспроизведении текста, с потерей нескольких незначительных деталей; небольшие трудности в выделении позиции звука в слове; единичные трудности при воспроизведении слов со сложной слоговой структурой, навыки чтения, письма и уровень связной речи сформированы на среднем уровне.

Младшие школьники с уровнем сформированности познавательных универсальных учебных действий на уровне ниже среднего демонстрировали сложности при выполнении заданий. Так, детям было сложно осуществить обобщение, анализ, синтез, классификацию без помощи экспериментатора. Практически во всех заданиях испытуемые нуждались в оказании незначительной помощи стимулирующего характера. При установлении причинно-следственных связей между событиями требовалось направление со стороны экспериментатора при этом, главную мысль выделяли самостоятельно. Важно отметить, что уровень сформированности свойств внимания и объем кратковременной слуховой памяти также снижены. Речевое развитие требует дальнейшего коррекционного воздействия.

Таким образом, результаты проведенного исследования доказывают эффективность предложенной программы, а также свидетельствуют о наличии взаимосвязи между уровнем сформированности познавательных универсальных учебных действий и уровнем речевого развития. Использование предложенной программы, позволило повысить эффективность коррекционно-педагогического процесса в работе с младшими школьниками с нарушениями речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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
2. Иневаткина, С.Е. Исследование особенностей регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития / С.Е. Иневаткина, О.В. Терлецкая, Т.С. Зуйкова. – Текст: непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики – 2021. – № 7. – С. 88–90.
3. Иневаткина, С.Е. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития / С.Е. Иневаткина, А.В. Агаркова, С.Р. Соколова. – Текст: непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики – 2021. – № 7. – С. 91–93.
4. 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), Терлецкая Ольга Васильевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

ORGANIZATION OF SUBJECT-ORIENTED PRACTICAL TRAINING OF LANGUAGE STUDENTS BASED ON THE CONCEPT OF BLENDED LEARNING

*M. Klimenko
L. Sleptsova*

Summary: The article focuses on the problem of organizing the educational process of language students based on the concept of blended learning. The station rotation model is closely considered as a way to organize and conduct the subject-oriented practical training in the English language for the first-year students of the training program 44.03.05 "Pedagogical education with two profiles (Foreign language (English), Foreign language (German))". In accordance with the modern educational megatrends, the functions of a teacher-facilitator and activities carried out by students independently, within a group, individually and online are specified. The article presents an algorithm and scope of work as part of the implementation of the program of the subject-oriented practical training, as well as the analysis of the results of the survey following the practice.

Keywords: blended learning, station rotation, subject-oriented practical training, teacher-facilitator.

Клименко Марина Викторовна

кандидат педагогических наук,
Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского
ktnv0604@yandex.ru

Слепцова Лариса Аркадьевна

кандидат филологических наук,
Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского
l.a.sleptsova@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме организации процесса обучения студентов языкового профиля на основе концепции смешанного обучения. Детально рассматривается модель смены рабочих зон как способ организации и проведения учебной предметно-содержательной практики по английскому языку обучающихся 1 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (Иностранный язык (английский), Иностранный язык (немецкий))». В соответствии с современными мегатрендами образования выделяются функции преподавателя-фасилитатора и виды деятельности, осуществляемые студентами самостоятельно, в рамках группы, индивидуально и в режиме онлайн. Представлен алгоритм и содержание работы в рамках реализации программы предметно-содержательной практики, а также анализ полученных результатов опроса по итогам прохождения практики.

Ключевые слова: смешанное обучение, смена рабочих зон, предметно-содержательная практика, преподаватель-фасилитатор.

Любая образовательная система, образовательный процесс в целом отражают имеющиеся в современном обществе тенденции, так как нацелены на реализацию потребности общества в подготовке специалистов с требуемым набором личностных характеристик и профессиональных компетенций: «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [7]. Политические, социально-культурные, технологические изменения приводят к изменению пространства образования как совокупности факторов и действий, влияющих на его эффективность. На сегодняшний день высшая школа нацелена на развитие творческой профессионально компетентной личности, способной к организации собственного непрерывного образования в условиях цифровой экономики, облада-

ющей метапредметными навыками, позволяющими преодолеть междисциплинарные барьеры [4; 5]. В этой связи пересматриваются и переоцениваются традиционные формы организации учебного процесса, предпринимается попытка объединить достоинства офлайн и онлайн обучения с учетом потенциала информационно-компьютерных технологий, создаются условия для деятельности преподавателя и студента как соорганизаторов образовательного процесса.

Концепция смешанного обучения (blended learning), в основе которой лежит сотрудничество преподавателя и студента, позволяет эффективно реализовать все эти требования на основе системно-деятельностного подхода в высшей школе: "Successful blended learning is dependent upon the creation of a collaborative community of inquiry and an understanding of the principles of teaching presence that guides, engages, and successfully achieves a worthwhile educational experience" [8, с. 4]. Накопленный методический опыт применения этой технологии [1; 3] позволяет выделить несколько десятков моделей сме-

шанного обучения, среди которых два первых места по популярности в 2020 году заняли модели «Перевернутый класс» и «Смена рабочих зон» [2, с. 51]

Целью данной статьи является раскрытие образовательного потенциала использования концепции смешанного обучения (blended learning), в частности модели «Смена рабочих зон», в ходе организации учебной (предметно-содержательной) практики студентов языкового профиля.

Традиционно модель смены рабочих зон используется на уроке, где предполагается реализация разных видов деятельности, при этом класс делится на три группы с учетом уровня усвоения учебного материала или в зависимости от иных педагогических целей. В течение урока каждая группа по очереди осуществляет работу с учителем, работу в группе или работу online согласно своему маршрутному листу [6]. Мы предлагаем использовать модель смены рабочих зон при организации работы студентов языкового профиля на всех этапах прохождения предметно-содержательной практики.

Процесс организации деятельности студентов в рамках прохождения ими учебной предметно-содержательной практики по иностранному языку с учетом специфики концепции смешанного обучения (blended learning) и реализации одной из его моделей (смена рабочих зон) предполагает выстраивание маршрута на весь период практики с точно распределенными по датам заданиями, точками контроля и взаимодействия с преподавателем при вариации и чередовании последовательности рабочих зон в зависимости от отводимого времени и типа выполняемого задания:

- зона работы с преподавателем;
- зона групповой работы (преимущественно организованная online на платформе электронной системы обучения вуза по видеосвязи с использованием открытого программного обеспечения для проведения веб-конференций BigBlueButton);
- зона самостоятельной работы (в основном в режиме online с упором на поиск и анализ информации, ее систематизацию и визуализацию на основе использования сервисов по созданию зрительных опор и инфографических текстов, а также работа с инструментами Google для создания и проведения опросов в рамках выполнения итогового группового проекта).

Согласно современным мегатрендам в образовании, ведущим из которых является процесс фасилитации как способ решения задач по поддержке и сопровождению разнообразных форм индивидуализированных и групповых видов деятельности (К. Роджерс, Р.С. Димухаметов, О.И. Райс, В.С. Леднев, В.В. Белич), в период проведения занятий в рамках предметно-содержательной практики

преподаватель в качестве фасилитатора деятельности студентов в каждой из зон выполняет следующие функции:

- инструктаж;
- сопровождение;
- координация;
- контроль;
- диагностика.

В свою очередь, работа студентов в рамках модели смены рабочих зон предполагает полную реализацию программы предметно-содержательной практики при разнообразии видов деятельности, осуществляемых ими самостоятельно/в рамках группы/индивидуально/в режиме онлайн:

1. поиск информации в аутентичных источниках онлайн;
2. обработка информации:
 - работа с Google инструментами;
 - работа с онлайн сервисами по созданию визуальных опор и инфографических текстов;
3. подготовка и защита проекта;
4. рефлексия.

В качестве иллюстрации применения рассматриваемой модели в рамках учебной предметно-содержательной практики студентов языкового профиля рассмотрим работу со студентами направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (Иностранный язык (английский), Иностранный язык (немецкий)), где в ходе работы над блоками заданий одной из тем целесообразным представляется предложить следующий маршрут и виды деятельности (Таблица 1).

Для определения степени эффективности предлагаемой системы работы в рамках модели смены рабочих зон при организации смешанного обучения студентов, их заинтересованности, удовлетворенности, выявления возможных испытываемых сложностей в рамках прохождения учебной предметно-содержательной практики мы предлагаем им в качестве рефлексии пройти опрос следующего содержания:

1. Понравилась ли Вам идея организации практики в режиме смены рабочих зон?
2. Работа в какой из трех зон показалась Вам наиболее комфортной?
3. Работа в какой из трех зон показалась Вам наиболее трудной? Почему?
4. Хотели бы вы изменить временные отрезки для выполнения заданий в каждой из зон для повышения продуктивности выполняемых видов деятельности? Если да, то каким образом?
5. Хотели бы вы работать дальше в режиме смены рабочих зон при изучении языковых дисциплин.

Таблица 1.

Содержание работы студентов для разных зон.

| День | Рабочая зона | Виды деятельности |
|------|---|---|
| 1 | Работа с преподавателем на основе самостоятельного изучения материала (реализация модели flipped classroom) | Студенты знакомятся с предложенным материалом по созданию проектов, находят следующую информацию и представляют ее в виде таблицы: 1) различные взгляды на классификацию проектов; 2) критерии, лежащие в основе классификации проектов; 3) различные классификации проектов. Студенты отвечают на вопросы преподавателя, обсуждают содержание материала, преподаватель помогает снять возникающие трудности. |
| 2-3 | Самостоятельная работа | Студенты выполняют задание из предложенного рабочего листа "Stages of a Project worksheet"; придумывают три вопроса по теме выбранного проекта; с помощью Google форм организуют и проводят опрос среди студентов своего отделения; анализируют результаты и при помощи online инструментов для создания инфографики представляют их в графическом виде; описывают выявленные среди респондентов тенденции. Результаты работы загружаются в электронную систему обучения. |
| 4-5 | Групповая работа | Студенты назначают online встречу своей подгруппы (BigBlueButton на платформе электронной системы обучения вуза), вместе назначают и распределяют роли для работы над проектом (заполняют таблицу «План работы над проектом»); выбирают лучший вариант представления результатов опроса для включения в проект; создают проект с учетом выбранных ролей. |
| 6 | Представление и защита проектов. Рефлексия | Студенты подгруппами представляют и защищают свои проекты, анализируют результаты своей работы. |

В опросе участвовали студенты 1 курса 101 и 102 групп факультета иностранных языков Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского (направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (Иностранный язык (английский), Иностранный язык (немецкий)) в составе 25 человек. После проведения опроса и анализа полученных результатов были выявлены следующие тенденции относительно внедрения в процесс обучения (прохождения практики) элементов смешанного обучения:

1. 96% опрошенных заявили о том, что им понравилось организация и прохождение практике в режиме смены рабочих зон, при этом большинство из них также хотели бы продолжить работать в аналогичном формате дальше и при изучении языковых дисциплин, приводя следующие аргументы в пользу своего мнения: *это более продуктивно, чем работать в одинаковом режиме; работа, чётко разделённая на несколько этапов, развивает как предметные, так и метапредметные знания и умения; работа в таком режиме повышает интерес к изучению различных материалов, так как в основном предполагает творческий подход к заданиям в каждой из рабочих зон; подобного рода работа интересная, интенсивная и продуктивная.*
2. При ответе на вопрос о наиболее комфортной зоне для работы мнения респондентов разделились примерно поровну между зоной самостоя-

тельной работы (44%) (*выполнение заданий было под личной ответственностью, была возможность выбирать подходящий для себя темп работы*) и зоной групповой работы (48%), которая, по мнению участников опроса, являлась *самой активной частью практики, когда все выдвигают какие-то идеи, взаимодействуют друг с другом, проявляют активность.* Гораздо меньшее количество студентов при ответе на этот вопрос называло зону работы с преподавателем (8%).

3. Определяя для себя наиболее трудную зону для работы, студенты называли зону самостоятельной работы так же часто, как и зону групповой работы. При этом в качестве обоснования участники опроса называли самые разные причины, начиная от невозможности с кем-то посоветоваться, так как работа носила индивидуальный характер, до сложностей с распределением ролей и обязанностей, наличия редких разногласий и конфликтов, необходимости корректировать информацию, предоставленную другими участниками группы.
4. Большинство респондентов не испытывало недостатка времени для выполнения заданий, предусмотренных программой практики, назвав свою работу продуктивной в установленных интервалах.
5. Все респонденты высказались в пользу продолжения организации деятельности в режиме смены рабочих зон при изучении языковых дисциплин.

Таким образом, проведенный анализ работы студентов 1 курса в период прохождения ими учебной предметно-содержательной практики по английскому языку, а также их ответов на предложенные вопросы, позволяет сделать вывод о том, что организация предметно-содержательной практики на основе модели смены рабочих зон является эффективным образовательным инструментом, так как позволяет повысить уровень самоорганизации студентов, их умения правильно распределять свое время, работать в команде, распределять обязанности и соблюдать сроки выполнения заданий; познакомить с возможностями использования онлайн платформ и инструментов для обработки информации

и создания визуальных опор; развивать и совершенствовать умение работы с аутентичными источниками и материалами (что, в свою очередь, повышает общий уровень владения языком). Полученный опыт может служить основой для последующего использования модели смены рабочих зон как одной из моделей смешанного обучения в рамках преподавания языковых дисциплин при ведущей роли самостоятельной работы и преподавателя-фасилитатора, который контролирует и координирует деятельность студентов, проводит анализ ее выполнения и дает рекомендации обучаемым для улучшения результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байганова М.В., Калинкина М.В. Инструментальные и технологические подходы к организации рефлексии в смешанном обучении (на примере дисциплин гуманитарного профиля) // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10, № 3. – С. 208–214. DOI: 10.17816/snv2021103301
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. № 5. – С. 44–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64
3. Калинкина Е.Г. Технологии смешанного обучения в современном школьном образовании: учебно-методическое пособие / Е.Г. Калинкина, Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова, И.Н. Лескина, Е.И. Пономарева. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 110 с.
4. Клименко М.В., Слепцова Л.А. Пути и способы организации самостоятельной работы студентов языкового профиля в условиях цифровизации процесса обучения в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – // URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30807>
5. Клименко М.В., Слепцова Л.А. Фасилитация самостоятельной работы студентов языковых профилей (в рамках прохождения предметно-содержательной практики по иностранному языку) // Актуальные проблемы переводоведения и лингводидактики в контексте межкультурного взаимодействия. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Брянск, 2021. – С. 394–399.
6. Просвиркина И.И., Садретдинова Т.А., Яхно М.Д., Фролова А.М. Использование моделей смешанного обучения при обучении говорению // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 12(78): в 4-х ч. – Ч. 4. – С. 202–205.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 11.06.2022) "Об образовании в Российской Федерации" Статья 69. Высшее образование // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
8. Garrison D.R. E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice. 2 nd edition. – New York, London : Routledge, 2011. – 166 p.

© Клименко Марина Викторовна (kmv0604@yandex.ru), Слепцова Лариса Аркадьевна (l.a.sleptsova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ВУЗЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN UNIVERSITY AND DESIGN OF DIDACTIC REGULATION

**V. Kling
Eu. Surdina
M. Arzhannikov**

Summary: This article is devoted to the design of didactic regulation of the process of managing educational activities. The directions of changes undertaken in education as a whole are highlighted and the relationship between didactic and methodological innovations and the process of managing educational activities is revealed. The period of the study to identify patterns of mutual influence was 11 years. The situations with didactic improvement, specifically developed resources, demonstration of the analysis of the obtained data are demonstrated.

Keywords: didactic support, management, educational process, meta-subject, paradigm, approach, forecasting, design, organization, didactic volume, didactic regulation.

Клинг Валентина Ивановна

д-р пед. наук,
Алтайский государственный медицинский университет
(г. Барнаул)

Сурдина Евгения Владимировна

канд. пед. наук, доцент,
Алтайский государственный медицинский университет
(г. Барнаул)

Аржанников Михаил Юрьевич

канд. филол. наук, доцент,
Алтайский государственный медицинский университет
(г. Барнаул)
a.mihail11@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается проектирование дидактического регулирования процесса управления образовательной деятельностью. Выделены направления изменений, предпринимаемые в образовании в целом и выявлена зависимость между дидактическими и методическими нововведениями и процессом управления образовательной деятельностью. Период исследования по выявлению закономерностей взаимовлияния составил 11 лет. Продемонстрированы ситуации с дидактическим совершенствованием, разработанными ресурсами, демонстрацией анализа полученных данных.

Ключевые слова: дидактическое обеспечение, управление, образовательный процесс, учебный процесс, метапредметный, парадигма, подход, прогнозирование, проектирование, организация, дидактический объем, дидактическое регулирование.

Введение

В последнее десятилетие федеральный стандарт высшего образования дополняется новыми требованиями к уровню подготовки специалистов. В связи с этим обновляются стратегии управления образовательной деятельностью, специфика которых реализуется в проектировании дидактического содержания.

Управление рассматривается как деятельность по целенаправленной организации образовательного процесса в вузе, конкретизируемое далее на уровне управления учебным процессом, организованным для освоения содержания учебной дисциплины. Деятельность по управлению учебным процессом включает прогнозирование, проектирование, конструирование, организацию и реализацию процесса, рассматриваемого как целенаправленно организованное взаимодействие преподавателей и студентов, направленного на изменения в ЗУН, компетентности обучающихся.

Содержание управления образовательной деятель-

ностью на современном этапе находится, прежде всего, под влиянием изменений, происходящих в социуме, определяющих образовательную политику и, соответственно, приводящих к изменению функций института образования. Так, социально-экономические изменения приводят к выдвиганию требований к формированию в целом интеллектуального потенциала страны, где акцент смещается с квалификации на компетентность. В центре процесса формирования компетентности находится развитие умений ориентироваться во всё возрастающем потоке научной информации, готовности к постоянному обновлению знаний, эффективному общению в коллективе, решению конфликтных ситуаций. С другой стороны, происходит изменение структуры выпуска специалистов в соответствии с новым спросом на рынке труда и, более того, тенденциями развития профессионального образования в связи с требованием рынка труда к качеству [10]. Социально-экономические преобразования и требования к качеству подготовки вызвали инновации в образовании, определяемые концепцией образовательной парадигмы, без которой "нововведения не обретают смысл" [1].

Теоретическое осмысление проблемы

Зарубежные ученые подчеркивают эффект от инноваций и его проявление в преподавании дисциплины [11], а также рассматривают потенциал инноваций в исследовательской деятельности [12, 13].

Следует заметить, что еще в 1998 году Б.С. Гершунским было замечено, что сфера образования не выполняет главную интерактивную функцию, а больше занимается трансляцией сугубо прагматичных знаний. Образование лишается при этом прогностической функции [3], которая должна реализовываться в определении до организации процесса содержания проектирования, конструирования и прогностического обоснования всех компонентов образовательной деятельности: цели, содержания, методов, средств, форм, наполняющихся конкретным дидактическим содержанием в самом процессе. В связи с этим неотъемлемой чертой управления должна быть деятельность по научному анализу и прогнозированию научно-исследовательской деятельности, предшествующей процессу проектирования и дидактическому регулированию в сфере образования.

В связи с анализом ожидаемых результатов при освоении программы, связанных с развитием универсальных компетенций, в научных работах и исследованиях обращаются и к понятиям "надпредметное", "метаяпредметное", "межпредметное", "междисциплинарное", что указывает на необходимость наличия в учебном процессе рекомендаций, проектов, реализующих соответствующие стратегии. Так "междисциплинарное" относительно управления соотносится с реализацией общего контекста развития компетенций, включая и профессиональные. "Метаяпредметное" к реализации содержания обучения характеризуется воздействием преподавателя на студента, замещается их личностным взаимодействием.

Прогнозирование управления образовательным процессом осуществляется с совершенствованием элементов дидактики. Ряд ученых считают, что необходимо улучшать уже наработанное в дидактике, выявляя условия успешного протекания учебного процесса в изменившихся условиях [1]. В работах подчеркивается, что когда мы говорим о развитии дидактики, то подразумеваем не только развитие самого научного дидактического знания, но и развитие объекта науки — процесса обучения.

Следовательно, развитие содержательного поля проблем, решаемых дидактикой — это изменение образовательной практики и осмысление изменений в их практической реализации в связи с управленческими стратегиями.

Одним из приоритетных подходов к организации обучения является компетентностный [3]. Следовательно, необходимо учитывать теоретико-методологические основы развития дидактики в целом, ориентируясь на изменения, в том числе, и в профессиональном контекста на основе компетентностного подхода.

Наряду с нормативными аспектами регулирования образовательной деятельности в практике управления образовательным процессом, следовательно, учитываются теория дидактики и результаты современных научных исследований, часть из которых становится затем научно обоснованной картиной дидактического регулирования образовательной деятельностью.

Общая дидактика, как и профессиональная, выступают специальными науками в определении содержания управления образовательным процессом. В условиях структурной перестройки и интеграции фундаментальные педагогические исследования выявляют закономерности между социальными феноменами и педагогической действительностью, ориентированной на практику, организуемой на основе методологического знания. Методологическое знание определяется особенностями парадигмы, включенностью различных, но целесообразных подходов к процессу обучения, построение которого идет с соблюдением комплекса принципов и других компонентов как частью теории обучения.

Понятие "парадигма" определяется как устоявшаяся, ставшая привычной точкой зрения, неким стандартом и образцом. В отечественной педагогике — это приоритетная ориентация на цели, связанные с формированием компетентности, имеющей действенный, практико-ориентированный характер (система знаний в действии). Компетентности — интегративная целостность ЗУН, т.е. способность на практике реализовывать компетентность [3].

Дидактика высшего образования конкретизирует современную теорию обучения. Регуляторами становления новой дидактики высшего образования являются: профессиональные стандарты, цифровизация, ориентация на компетентность и качество обучения, изменение ценностно-смыслового пространства образования с акцентом на самостоятельность. В связи с этим обязательна деятельностная включенность каждого в образовательный процесс (корпоративное решение проблем), соблюдение требований к результативности обучения: к уровню грамотности, образованности, компетентности, ментальности.

Изменения в прогнозировании, проектировании, моделировании и организации образовательного процесса предполагают наличие исходной (используемой эмпирической базы), и теоретической (логики теории),

на основе которых конкретизируется дидактическая система. Глубокое осмысление дидактической системы и ее реализации в формах управленческих стратегий и внедрения является важным положением целостного видения образовательной деятельности. Каков будет дидактический объем, зависит от решений управленческого звена, от формы целесообразности для конкретной среды обучения.

Материалы и методы

Дидактическое регулирование на каждом из этапов обучения специальности основывается на концептуальном владении управления процессом развития и формирования будущего специалиста и, как следствие, совершенствовании дидактической системы, где модернизация и актуализация зависит от учета общих тенденций в образовании, принимаемых законодательных директив, что составляет понимание основы для совершенствования системы сопровождения управлением образовательной деятельностью.

Наш исследовательский период составил 11 лет, с 2010 по 2021 год. Принципы модернизации и актуализации дидактической системы в течение всего периода были представлены следующими моментами:

- соответствие характера элементов дидактической системы на всех этапах обновления наблюдаемым тенденциям и нормативным документам;
- учет полноты отражения требований к организации образовательного процесса в вузе в общедидактических источниках (ресурсах);
- соответствие содержательной и уровневой сторон специфики профессионализации обучения;
- учет социально-культурных условий как корректирующего принципа содержания дидактических источников;
- учет междисциплинарности как доминирующего принципа в проектировании и корректировании дидактической системы, организации и реализации в методике преподавания учебных дисциплин.

Изменения в целом в дидактическом регулировании образовательной деятельности основывались на изменениях образовательной парадигмы и подходов к организации обучения: теоретическое осознание новых процессов и начало нововведений, практическая разработка и внедрение накопленного опыта; мониторинг эффективности разработанной и актуализируемой дидактической системы сопровождения образовательного процесса в течение всего периода наблюдений и исследования.

Управление образовательным процессом по подготовке специалистов сопровождалось системным обоб-

щением основных положений и изданием учебных пособий для преподавательского состава [4, 5, 6, 7, 8, 9] и управленческого звена.

Управление процессом внедрения компетентностного подхода включало задачи теоретического понимания как сущности зарождаемого нового, так и результатов, к которым новый процесс должен привести.

Разработка и издание дидактического ресурса управления процессами обновления и реализации парадигмы и подходов в учебном процессе включала три важнейших аспекта: образовательный процесс и его преобразование, мониторинг и сущность компетенций с позиций внедряемых технологий, установление средств обучения и оценки [4, 5]. Немаловажным моментом было осознание междисциплинарности в управлении процессом развития компетенций и интеграции ресурсов для формирования универсальных и профессиональных компетенций [6].

Однако эффективность использования дидактического ресурса в учебном процессе преподавания дисциплин во многом зависит от компетентности преподавателя. Анкетирование, проведенное в среде педагогических работников, выявило в процессе исследования некоторые проблемные ситуации, состоявшие в недостаточном понимании изменений, происходящих в образовании и в их практическом преломлении в процессе проектирования рабочих программ дисциплин. Подтверждением этому были результаты анализа РПД, проведенного с целью выявления и принятия необходимых методических решений.

В связи с полученными результатами обобщение уже имеющегося опыта и регулирование процессом проектирования, как и конструирования методического материала было включено в дизайн оценки, объединяющий следующие элементы:

1. определение цели, задач;
2. дизайн оценки;
 - 2.1. оцениваемые компоненты;
 - 2.2. источники информации и процедуры ее сбора;
 - 2.3. технологии оценки;
3. сбор информации по:
 - 3.1. реализации профессиональных функций, указанных в стандарте;
 - 3.2. виды деятельности, определенные программой;
 - 3.3. технологии обучения;
 - 3.4. стратегии учебной деятельности.
4. анализ информации: выявление эффективности, недостатков, проблем и определение решений.

Для оценки деятельности педагогов с различных кафедр использовалась анкета следующего плана:

| № | Компоненты, используемые в учебном процессе | Важно | Компетентность |
|---|--|-------|----------------|
| 1 | Проведение обсуждения ситуации в малых группах | | |
| 2 | Работа с проблемной ситуацией | | |
| 3 | Постановка вопросов и формулирование инструкции для группы | | |
| 4 | Организация обратной связи со студентами | | |
| 5 | Устная коммуникация | | |
| 6 | Анализ ответов и формулирование оценочного суждения | | |
| 7 | Подготовка материала для самоконтроля | | |
| 8 | Использование цифрового материала | | |

Для оценки значимости компонентов и своей компетентности педагогам были предложены наряду с таблицей компонентов учебного процесса и 2 шкалы (шестибалльные) для более адекватной оценки. По параметру «важно»: было установлено «существенно» – 5 баллов, «очень важно» – 4 балла, «важно» – 3 балла, «относительно важно» – 2 балла, «не очень важно» – 1 балл, «совершенно не важно» – 0 баллов.

Анализ полученных данных показал наибольшую значимость 1, 2 (см. таблицу) компонентов учебного процесса, наименьшую значимость 4-го и 7-го компонентов.

Оценка компетентности проводилась педагогами по шестибалльной шкале (в скобках указано выражение компонента в баллах): «полное владение» – (5б.), «почти полное освоение» – (4б.), «хорошее владение» – (3б.), «относительно хорошо» – (2б.), «очень поверхностно» – (1б.), «никакого владения» – (0б.).

Оценка компетентности в предлагаемых компонентах организации учебного процесса выявило большее понимание и наличие способов организации в 1, 2, 4 компонентах (см. перечень в таблице), а наименьшая — в 6-ом и 8-ом компонентах.

Эффективность процесса оценки конечных результатов по развитию компетенций потребовала включение адекватных оценочных средств. В связи с тем, что рабочие программы реализовывались на двух языках (при билингвальном подходе), то и учебные ситуации были на русском и на английском языках. Контрольно-измерительный материал включал 20 учебных заданий, начиная от ситуаций по формулировке целей, задач обучения до разработки критериев и показателей оценки компетенций студентов, выбора технологий, определения соответствия достижений требуемому уровню раз-

вития компетенций.

Самооценочный лист преподавателя и анкета слушателей включали следующие аспекты: содержание программы, уровень новизны для слушателей, уровень полезности, уровень владения языком слушателей, уровень практической значимости, оценка компетентности преподавателя, оценка условий предоставления образовательных услуг.

При подготовке преподавателя к занятиям учитывалась актуальная для слушателей тематика: современные тенденции развития медицинского образования, новизна и аутентичность заданий, практическая значимость и доступность контента, изложение материала, создание комфортной обстановки и ситуации успеха, применение современных педагогических и информационных технологий, качество организации занятий.

Согласно полученным данным средняя удовлетворенность слушателей по всем показателям разделов анкеты, представленным в таблице, является высокой и составляет 92%.

Еще одной проблемной ситуацией явилось включение в контекст программы формулирования универсальных компетенций.

Введение новых универсальных компетенций определило новые задачи совершенствования дидактического регулирования обеспечения процесса управления развитием универсальных компетенций.

Гипотезой разработки теоретического дидактического ресурса, который мог бы способствовать составлению рекомендаций, указаний для работы преподавателя в учебной группе, являлась следующая:

- дидактическая система сопровождения процесса развития универсальных компетенций у студентов-медиков будет эффективнее, если будет основываться на соблюдении:
- особенности метапредметного образования;
- выделенного концепта развития компетенций;
- механизма формирования универсальных компетенций;
- характера фонда оценочных средств;
- принципа соответствия подбора технологии специфике содержания развития и формирования универсальной компетенции.

Для подтверждения гипотезы были разработаны методические рекомендации и учебное пособие [9], которые отражали последовательный процесс реализации гипотетических предположений, конструирования методического материала и проверки эффективности

в ходе учебного процесса. Одновременно с реализацией подготовленного материала преподавателям было предложено заполнение самооценочных листов, отражающих трудности конструирования, преимущества и недостатки материала, прогнозирование возможных изменений. Проводилось консультирование педагогов доктором и кандидатами педагогических наук.

Таким образом, в ходе исследовательского периода были проанализированы 3 дидактических контекста, касающихся обновления процесса оценивания относительно: измерения степени важности компонентов учебного процесса, эффективности программы повышения квалификации и способов технологического решения проблемы развития универсальных компетенций у обучающихся.

Обсуждение результатов

Результаты исследовательского периода подтверждают, что эффективность управления зависит от учета новой парадигмы и подходов, определяющих содержание преподавания дисциплины, методическую компетентность, специфику деятельности, рассматриваемых в качестве составляющих дидактической системы, ориентированной на изменения в содержании профессионального образования.

Педагогическое регулирование соотносится с общими стратегиями прогнозирования, проектирования, планирования, отраженных в программе, пособиях, рекомендациях. Содержание и дидактический объем,

соотнесенный с характером управления и спецификой развития компетенций для получения специальности, отражается в характере предпринимаемых инноваций.

Совершенствование дидактического обеспечения в целом, и методического, в частности, рассматриваются как институционально управляемый процесс, соотнесенный с развитием и обновлением деятельности педагогов, основанный на стратегических задачах по модернизации образовательной деятельности. Выбор методического ресурса связан с изменениями и условиями обучения, ориентированными на развитие и формирование у педагогов удовлетворенности реализуемыми инновациями.

Заключение

Новейшие изменения в образовании требуют не только обновления дисциплинарных знаний, но постоянного дидактического совершенствования, нацеленного на обретение субъектами деятельности опыта в новых быстро меняющихся условиях. Новые подходы к дидактическому совершенствованию, методическому проектированию и реализации позволяют заметно улучшить качество профессиональной подготовки преподавателей медицинского вуза в области научного дидактического знания, увеличить интенсивность общения и сотрудничества в области теории обучения, что делает возможным более успешно формировать метапредметные компетенции у большинства обучающихся, стимулируя потребность в практическом, адекватном применении методических знаний и умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева, А.П. Тенденция развития профессионального образования [Текст] / А.П. Беляева // Педагогика. - 2003. - №6. - С. 21-27.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования (Учебное пособие для студентов вузов и средних педагогических учебных заведений) [Текст] / Б.С. Гершунский. - М.: Наука, 1998. - 429с.
3. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // - Высшее образование в России. - №4. - 2005. - С. 23-29.
4. Клинг, В.И. Мониторинг качества организации образовательного процесса на кафедре [Текст] / В.И. Клинг, Ю.М. Алябьева. - Барнаул: ГОУ ВПО «АГМУ», 2010. - 116с.
5. Клинг, В.И. Общекультурные компетенции: содержание, психология, оценка [Текст] / В.И. Клинг. - Барнаул: ГБОУ ВПО «АГМУ», 2011. - 108с.
6. Клинг, В.И. Модернизация образовательного процесса в медицинском вузе: психолого-педагогические и дидактогенные аспекты [Текст] / В.И. Клинг, Ю.М. Алябьева. - Барнаул: ГБОУ ВПО «АГМУ», 2011. - 316 с.
7. Клинг, В.И. Педагогика и дидактика высшей медицинской школы [Текст] / В.И. Клинг, Е.В. Сурдина. - Барнаул: Изд-во ФГБОУ ВО АГМУ МР, 2008. - 232с.
8. Kling, W.I. English for Medical Academic Teaching Staff (Activity Book). - Barnaul: FSBEI HI ASMU, 2019. - 144 p.
9. Клинг, В.И. Теория и практика билингвального обучения в условиях медицинского университета [Текст] / В.И. Клинг. - Барнаул: Изд-во ФГБОУ ВО АГМУ МР, 2019. - 159 с.
10. Федоров, А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шляхова Е.В. Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография. Омск, Изд-во ООО «Омск-бланкиздат», 2012. - 210с.
11. Savelsbergh, E.R. Effects of innovative science and mathematics teaching on student attitudes and achievement: A meta-analytic study [Text] / E.R. Savelsbergh, G.T. Prins, C. Rietbergen, S. Fechner, B.E. Vaessen, J.M. Draijer, A. Bakker // Educational Research Review. - 2016. - Vol. 19. - pp. 158-172.
12. Warmington, P. Dystopian Social Theory and Education [Text] / P. Warmington // Educational Theory. - 2015. - Vol. 65(3). - pp. 265-281.

13. Zirkel, S. Experience-Sampling Research Methods and Their Potential for Education Research [Text] / S. Zirkel, J. Garcia, M. Murphy // Educational Researcher. - 2015. - Vol. 44 (1). - pp. 7-16.

© Клинг Валентина Ивановна, Сурдина Евгения Владимировна, Аржанников Михаил Юрьевич (a.mihail11@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Алтайский государственный медицинский университет

ОСОБЕННОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

FEATURES OF MODERNIZATION OF MODERN UNIVERSITY EDUCATION IN CONDITIONS OF INTEGRATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

T. Pankova
I. Bagaev
I. Beliaeva
D. Snegirev
N. Fadeeva

Summary: As technology for processing, storage and transfer of information rapidly develops, the need for professionals from all areas of society has increased. University education reform in the new economic era involves overcoming the separation and conflict between humanities and scientific education, eliminating the disguise of humanities potential and the sidelining of humanities studies, the limited, one-sided specialization of education and its utility. Analyzing the roots of traditional pragmatism and narrow instrumental rationality in educational processes we should focus on the pedagogical goal of educating well-integrated people of the new era and stimulating, supporting profound generative integration of humanities and science education in terms of scientific concepts, educational contents and didactic methods.

Keywords: humanitarian education, science education, generative integration, immanent importance of education, transcendence of inner potential, self-actualization.

Панкова Татьяна Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент
Воронежский государственный университет
pankova@rgph.vsu.ru

Багаев Ибрагим Зазаевич

Магистрант
Северо-Осетинский государственный университет
(Владикавказ)

Главный специалист-эксперт отдела науки и
профессионального образования
Министерство образования и науки РСО-Алания
(Владикавказ)

ibragim.bagaev@gmail.com

Беляева Юлия Александровна

Старший преподаватель
Санкт-Петербургский государственный аграрный
университет

juliebeliaeva@yandex.ru

Снегирев Дмитрий Владимирович

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

Фадеева Наталья Владимировна

Кандидат технических наук, доцент
Иркутский государственный университет путей
сообщения
fadeeva_natali@inbox.ru

Аннотация: С быстрым развитием технологий обработки, хранения и передачи информации потребность в профессионалах из всех сфер деятельности общества возросла. Реформа университетского образования в новую экономическую эпоху, в эру «новой нормальности» предполагает преодоление разобщенности и конфликтности между гуманитарным и естественно-научным образованием, устранение маскировки гуманитарного потенциала и оттеснения гуманитарных исследований на второй план, ограниченной, односторонней специализации образования и его утилитаризма. Размышляя о корнях традиционного прагматизма и узкоинструментальной рациональности обучения в целом, следует опираться на образовательную цель воспитания всесторонне развитых людей новой эпохи и стимулирования, поддержки более глубокой генеративной интеграции гуманитарного и естественно-научного образования в плане научных концепций, содержания образования и обучающих методов.

Ключевые слова: гуманитарное образование, естественно-научное образование, генеративная интеграция, имманентная ценность образования, трансцендентность внутреннего потенциала, самоактуализация.

Динамичное развитие образовательных технологий стимулирует возникновение множества актуальных вопросов и новых задач в области образования, в средствах массовой информации, которые затрагивают цель обучения в быстро меняющейся научно-технологической среде. Университет завтрашнего дня будет стремиться адаптироваться к этим преобразованиям, которые могут иметь значительные перспективы не только для высшего образования в частности, но и для глобального мирового сообщества в целом.

Все человеческие знания формируются в процессе исследования этих двух видов и взаимосвязей между ними. В результате формируются две основные категории предметов, а именно: естественные и гуманитарные науки, и, как следствие, возникает разделение на естественно-научное и гуманитарно-социологическое образование. Материальная цивилизация и духовная культура имеют равноценное значение для развития человеческого общества, но в аспекте системы высшего образования эти два типа образовательной деятельности на практике занимают разные позиции [11, с. 105].

Предпринимаются попытки разработать и имплементировать подходы, основанные на методах математического моделирования, математической статистики, астрономических методах, эмпирико-статистических моделях [9, с. 65]. Прилагаются заметные усилия использовать естественнонаучную методологию для построения теорий описания социальных явлений [1, 2, 12, 14].

В целом, для современной науки все чаще становится характерным так называемый «проблемный подход», заключающийся в объединении усилий учёных разных специальностей для решения конкретной и важной научно-практической проблемы путём создания смешанных исследовательских групп [13, с. 318]. Другими словами, существует тенденция к конвергенции двух культур, объективно основанная на единстве всего материального мира и необходимости решения междисциплинарных, сложных проблем современной науки и глобальных проблем человеческой цивилизации [5, с. 202].

Однако в сегодняшних условиях современные естественно-научные достижения сталкиваются, к сожалению, с очевидными явлениями: гиперреакция или чрезмерно острая реакция на критику, скоропалительно возникающие причинно-следственные связи, бессодержательные выводы, поверхностная обработка/анализ результатов исследования – рациональность теряет свою прежнюю значимость.

В момент своего становления высшее образование было в основном ориентировано на духовную самореализацию человека, с уклоном в гуманистическое и социальное естественнонаучное образование. На ос-

новании этого можно предположить, что гуманитарные науки изучают самих людей, а основной философией гуманитарного знания являются идеалы человека и идеалы гуманистического воспитания [7, с. 14]. В наше время, особенно с быстрым ростом материальных благ после промышленной революции и все более заметной ролью науки и техники, это вызвало разделение материальной доминанты и духовной составляющей в развитии общества [8, с. 32].

Эта двойственность также повлияла на высшее образование и, соответственно, привела к противопоставлению между концепцией, которая делает акцент на гуманитарных и социальных науках и точкой зрения, которая выделяет естественные и технические науки. Как образно формулируют некоторые исследователи, университеты стали центром «индустрии производства знаний», но высшее образование отделилось от гуманитарных наук и утратило свои позиции [10, с. 20]. В результате гуманитарное и социально-научное образование оказывается в состоянии вытеснения, влияние гуманитарных и социальных наук постепенно ослабевает, высшее образование сосредоточено в основном лишь на научно-техническом образовании, при этом оно полностью игнорирует свою роль в формировании внутреннего мира каждого человека, внутреннего мира личности, его профессионального потенциала и роста. Таким образом, формируется разобщенность и дистанцированность дисциплин между гуманитарными и научно-техническими направлениями. В аспекте формирования способностей, развития талантов наблюдается односторонняя и целенаправленная тенденция своеобразного онтогенеза индивидуума, когда человек оказывается в зависимости от технологий, что нарушает образовательную концепцию всестороннего развития личности.

Ситуация турбулентности, с которой приходится сталкиваться в настоящее время, заключается в том, что супрессия гуманитарного и социально-научного образования привела к обособленности гуманитарных и социально-научных от научно-технических знаний. Это способствует тому, что у обучающихся практически отсутствует системное научное мышление, так как они усвоили определенные научные знания, но игнорируют научный подход как таковой, или приобрели профессиональные навыки, но не обладают внутренним волевым качеством. Обучающиеся, получившие образование по этой модели, перестают быть конкурентоспособными для современного социума. Им не хватает присущих им личностных качеств, моральных принципов и инновационного мышления.

В пределах одного и того же научно-технического профессионального образования, как известно, существует тенденция узкой направленности. Структура каждой специальности настолько урезана, что обучаю-

щиеся могут приобрести только определенный спектр профессиональных знаний, но не имеют достаточных знаний по смежным дисциплинам специальности или по различным направлениям в рамках их специальности. В результате обучающиеся становятся односторонне развитыми специалистами и не могут удовлетворить потребности экономического и социального развития в сложных профессиональных компетенциях [6, с. 120].

Однако в процессе поиска узловых научных ориентиров представители академической мысли часто погружались в пучину *монистического детерминизма* из-за воздействия объективной среды общества и своего субъективно-практического, иногда утилитарного восприятия академической проблематики. Естественно, теории и знания, которые не были академическими фокусными точками, рассматривались как бесполезные знания.

Благодаря интенсивному процессу развития производственных сил западного общества, оно стремительно трансформировалось в современное, светское общество. Университеты также претерпели огромные изменения в философии и методике образования [2, 3].

Несмотря на то, что вузы вносят большой вклад в социальное, политическое и экономическое развитие, всеобщее распространение получила идея инструментализма. Это означает, что высшее образование предназначено для выполнения поставленных задач, а не для воспитания и совершенствования молодых специалистов, и должно служить обществу как инструмент для решения проблем в повседневной жизни. Подобное мышление способствовало успеху современных американских университетов. Однако в сочетании с традиционным прагматизмом высшее образование превратилось в узкую инструментальную рационалистическую систему, делающую упор на технологии, навыки, эффективность и результативность. Это превращение далеко отклонилось от ориентации на то, что высшее образование должно служить на благо развития сферы культуры, политики и экономики. Некоторые исследователи выдвигают точку зрения о функционировании университетов в рамках бизнес-идеологии корпоративного управления и превращении университета в индустриализированную модель [15, с. 517].

Интеграция гуманитарного и естественно-научного образования представляет собой необходимость для университетов соответствовать тенденциям развития в современном мире. Рассматривая историю развития человечества, обнаруживается, что естественно-научное образование и гуманитарное образование преодолевают в своём развитии примерно три стадии.

Первый этап происходит в аграрном сообществе.

Традиционное гуманитарное образование и либеральное образование пренебрегают значимостью обучения естественным дисциплинам; духовное выше материального, что было несовершенной духовной цивилизацией.

Второй этап берёт начало в современном индустриальном обществе, где научно-техническое образование не учитывает важнейшую роль гуманитарного образования, считая, что материальное первично, а духовное вторично или даже абсолютно бессмысленно и не требуется. Следовательно, она достигла другой крайности и привела к несовершенной материальной культуре.

Третий этап – это современное общество с преобладанием знаний, которое должно проявляться как интеграция гуманитарного образования и естественно-научного образования, а также интеграция материального и духовного. Именно такая модель обучения может принести пользу развитию человечества.

В процессе создания культуры часто речь идет о единстве естественных и гуманитарных наук. Для цивилизации, созданной человечеством, представляется трудным классифицировать определенную цивилизацию как материальную и не имеющую духовной составляющей, или же наоборот. В этой связи следует добавить, что гуманитарное образование не должно быть отделено от естественно-научного, а должно соответствовать тем формам, в которых они были сформированы, т.е. гуманистический потенциал развивается в рамках естественно-научного обучения и сотрудничества, а научный компонент воплощается в гуманитарном партнерстве. На основе этой логики нам следует развивать нашу культуру.

Следовательно, гуманитарное и научное образование должны быть объединены, что можно выразить как развитие образования посредством изучения особенностей культуры, развития межкультурной компетенции.

Практическая ценность высшего образования не может быть опровергнута. Университеты должны соответствовать темпам развития экономики и общества, во многом должны быть основным местом для получения высшего образования и центром обучения передовым навыкам. В действительности, наука и знания, которые иногда кажутся непрактичными, имеют наивысшую имманентную ценность. Они представляют собой воплощение духа свободного познания, стремления к творчеству, развития индивидуальности, формирования агентной личности в целом. Современное развитие учебных дисциплин вступило в высокотехнологичную эпоху.

Обучающиеся сталкиваются с тем, что мир стремительно развивается и меняется [2, 3]. В этих условиях они должны уметь быстро перестраиваться, адаптироваться,

потому что студенты с однонаправленным мышлением, ограниченными и узко специфическими знаниями не могут подстроиться к требованиям профессионального развития, карьерного роста и социальной жизни, они не смогут приспособиться к непрогнозируемым вариантам, непредсказуемым возможностям и реализовать трансцендентность внутреннего потенциала духовного мира человека, что представляется нам чрезвычайно важным в современном поляризованном мире.

В данном случае будут востребованы различные типы людей, склонные к самоактуализации. С нашей точки зрения, трансцендентность не означает пребывание за пределами целого или ощущение своего превосходства над ним. Она требует от нас «выхода за пределы эго»: взять себя, извлечь на поверхность лучшее из того, что мы имеем, и повысить планку для всего существующего человечества. И среди нас действительно есть люди, которых мотивируют высшие ценности и переживания. Для таких «трансцендеров» самоактуализация – не что иное, как «мостик» к трансцендентному состоянию. Они обращают наше внимание на возможности, открытые для всех, но не всегда замечаемые всеми, а также на то, что может достичь человечество в принципе.

Возможно предположить, что трансцендеров мотивируют ценности, которые выходят за пределы удовлетворения базовых потребностей. Такие метамотивации охватывают преданность определенному призванию, а также ценностям Бытия: правда, добро, красота, справедливость, содержательность, веселье, живость, неповторимость, совершенство, простота и целостность. Им присуща настоящая интеграция личности на всех уровнях, когнитивное здоровье.

В соответствии с тем, как характер таких людей приобретает зрелость, растёт и важность высшего уровня награды («метанаграды»), кроме денег и похвалы. Эти люди в первую очередь стремятся получать удовольствие от работы, чувствовать синергию. Думается, что самоактуализация и самотрансцендентность могут существовать в гармонии. Становление целостной личности предполагает сочетание защищенности, роста и трансцендентности, и эти измерения бытия должны не конфликтовать, а интегрировать [2, с. 34].

Исходя из этого, полный объем университетского обучения предполагает слияние гуманитарного и естественно-научного образования, а также слияние гуманитарных и естественных наук. При такой модели образовательного процесса глубокие научные познания, обоснованность, целесообразность, мудрость, искренний смысл, восприятие, индивидуальность, приверженность, решительность и дух науки, присущие гуманистическому уровню, будут осмысливаться и цениться, что, в свою очередь, станет важным путем для приобретения

обучающимися научного духа и реализации функции образования для совершенствования человека.

Современная педагогика находится под влиянием *сциентизации*, поскольку она в значительной степени опирается на авторитет научного знания, и становится всё более узкопрофильной» [9, с. 67]. Главной особенностью является то, что наука отделилась от присущей ей области и стала доминировать в сфере развития педагогике, что привело к снижению гуманитарных свойств педагогике. Это происходит потому, что с учётом насыщенности и сложности человеческой социальной жизни существующая педагогика не может дать точное «научное объяснение» [6, с. 124]. Более того, благодаря огромным достижениям науки в преобразовании естественного мира, научная парадигма стала «идеальной и стандартной парадигмой», поэтому педагогика вынуждена принять преобразования, вызванные наукой [7, 10].

Во-первых, образование было искусственно разделено на гуманитарное и естественно-научное образование, что способствовало разобщению ориентированного на человека образования, изначально стремящегося к целостности, всесторонности. Таким образом, гуманитарное образование было оттеснено на второй план, а доминирующим направлением учебной деятельности стало естественно-научное образование.

Во-вторых, чрезмерное стремление к квантификации (количественным показателям) и эмпирическому исследованию в педагогике постепенно сузило горизонты самого предмета, концентрируя внимание на когнитивном аспекте. Это полностью противоречит первоначальному замыслу образования, цель которого – дать людям мудрость и духовную силу. Под влиянием научных преобразований процесс обучения, содержание учебных программ и методы преподавания отклонились от ценности образования [1, с. 122]. Интеграция гуманитарного и естественно-научного образования необходима для эволюционного развития педагогике. Для этого необходимо расширить горизонт развития предмета, поместить его на более высоком уровне и обратиться к миссии воспитания вместо того, чтобы сосредоточиться на заучивании материала, предоставлении информации и т.д.

В информационную эпоху с безгранично разнообразными источниками знаний, студентов больше не устраивает механическое изучение материала на занятиях. Новые времена предъявляют все новые и более высокие требования к преподавателям высшей школы, что требует от них постоянного поиска новых знаний. Знание – это не только вопрос обучения, это ещё и наличие навыка его имплементации. Важно знание, а точнее, способность использовать и расширять его в различных контекстах: функциональных, практических, временных,

структурных, пространственных, духовных, профессиональных, виртуальных.

Реформа университетского образования в новую эпоху предполагает необходимость преодоления сепарации и соперничества между гуманитарным и естественно-научным образованием, формирование академической резильентности у обучающихся, обучение

навыкам поведения; всё это было и должно остаться неотъемлемой частью университетского образования. Следует основываться на образовательной цели воспитания новых гармонично развитых личностей и способствовать более эффективной интеграции гуманитарного и естественно-научного образования с точки зрения образовательных концепций, содержания образования, образовательных методов и результатов.

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.
2. Варфоломеева Н.С. 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. 30 Серия «Человек в современном мире» – 2022. – № 1. – С. 29-35. – DOI: 10.18137/RNU.V925X.22.01.P029
3. Дистанционное обучение — дисбаланс возможностей и угроз / Д.А. Ендовицкий, И.Е. Рисин, Ю.И. Трещевский, Е.А. Руднев // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 1. – С. 89-97. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-1-89-97.
4. 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.
5. Харченко, Н.Л. Особенности цифровой трансформации образовательных процессов в условиях высшей школы / Н.Л. Харченко // Педагогическая информатика. – 2020. – № 4. – С. 202-207.
6. Barnett R. University challenge: Realising utopias in the twenty-first century //Transformation of the University. – Routledge, 2022. – P. 111-124.
7. Dennis S.R., McCarthy K.M., Glassburn S.L., Grieviers, Skeptics, Pragmatists, Converts, and Champions: Social Work Educators' Transition to Online Teaching //Journal of Social Work Education. – 2022. – P. 1-14.
8. Devlin M., Samarawickrema G. A commentary on the criteria of effective teaching in post-COVID higher education //Higher Education Research & Development. – 2022. – Т. 41. – № 1. – P. 21-32.
9. Jahongirovich I.A. Introduction of Advanced Pedagogical and Innovative Technologies in the Educational Process and Mechanisms to Improve the Quality of Education //Pindus Journal of Culture, Literature, and ELT. – 2022. – Т. 2. – № 1. – P. 64-67.
10. Karlsson M. In pursuit of ignorant university teachers and intellectually emancipated students //Culture and Organization. – 2022. – P. 1-22.
11. Poitras Pratt Y., Gladue K. Re-defining academic integrity: Embracing indigenous truths //Academic Integrity in Canada. – Springer, Cham, 2022. – P. 103-123.
12. 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.
13. Stenalt M.H., Misfeldt M. Changes, Longings, and Potentials for Future Pedagogical Practices: Investigating University Teachers' Experiences During the Spring 2020 Lockdown //Advances in Quantitative Ethnography: Third International Conference, ICQE 2021, Virtual Event, November 6–11, 2021, Proceedings. – Springer Nature, 2022. – P. 318.
14. 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.
15. Tolsteneva A.A. et al. Creation of the Socio-educational Landscape of the University with a New Paradigm of Socio-economic Development // Cooperation and Sustainable Development. – Springer, Cham, 2022. – С. 515-523.

© Панкова Татьяна Николаевна (pankova@rgph.vsu.ru), Багаев Ибрагим Зазаевич (ibragim.bagaev@gmail.com),
Беляева Юлия Александровна (juliebelaeva@yandex.ru), Снегирев Дмитрий Владимирович (antiminc@mail.ru),
Фадеева Наталья Владимировна (fadeeva_natali@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ MOODLE КАК ИСТОЧНИКА ТРАНСФОРМАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

POSSIBILITIES AND PROSPECTS OF USING THE MOODLE SYSTEM AS A SOURCE OF TRANSFORMATION OF TEACHING STUDENTS TO SOLVE ECONOMIC PROBLEMS

*T. Smykovskaya
A. Nikitin*

Summary: The article is devoted to the possibilities and prospects of using the moodle system as a source of transformation of teaching students to solve economic problems. The article highlights the main recommendations on the content of online courses, as well as the advantages and disadvantages of the moodle distance learning system for students and teachers. The technology of building an online course on the moodle platform is described in detail on the example of the distance course "Interest tasks, tasks with economic content". In the course of training, the course allows interested schoolchild to master mathematical methods for solving problems with economic content. It is proved that the transformation of learning has affected the process and content.

Keywords: tasks with economic content, digitalization, transformation of learning, distance learning system, moodle, blended learning, training mathematics.

Смыковская Татьяна Константиновна

*д.п.н., профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет
smikov_t@mail.ru*

Никитин Андрей Владимирович

*Аспирант, Армавирский государственный педагогический университет
andrei.nikitin1997@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена возможностям и перспективам использования системы moodle как источника трансформации обучения школьников решению экономических задач. В статье выделены основные рекомендации по содержанию онлайн-курсов, а также рассмотрены преимущества и недостатки системы дистанционного обучения moodle для учеников и преподавателей. Подробно описана технология построения онлайн-курса на платформе moodle на примере дистанционного курса «Задачи на проценты, задачи с экономическим содержанием». В процессе обучения курс позволяет заинтересованным школьникам освоить математические методы решения задач с экономическим содержанием. Обосновано, что трансформация обучения коснулась процесса и содержания.

Ключевые слова: задачи с экономическим содержанием, цифровизация, трансформация обучения, система дистанционного обучения, moodle, смешанное обучение, обучение математике.

Цифровизация образования – неизбежный процесс развития современного образования, продиктованный временем. Использование информационных технологий стало неотъемлемой частью современного учебного процесса, в результате чего произошла трансформация не только самого процесса, но и осваиваемого содержания. «Целью трансформации образовательного процесса является применение возможностей цифровых технологий с максимальной эффективностью. В свою очередь, целями развития технологий в сфере образования являются их максимальная адаптация к процессу обучения и встраивание в него для решения педагогических задач» [1].

Общеизвестно, что постоянно растет объем информации, что способствует проявлению новых тенденций, особенно в образовании. Например, многие дети узнают о финансовых операциях с раннего возраста, такая тенденция наметилась в последние 5 лет. Родители могут оформить платежную карту ребенку уже с 6 лет, т.е. к этому возрасту у ребенка уже должно быть сформировано

базовое представление о том, как происходит оплата товаров и услуг. Школьное образование, в свою очередь, не успевает за запросами общества. В школьной программе не предусмотрены дополнительные часы на изучение задач с экономическим содержанием, а оно актуально и важно в современном мире.

Применение дистанционных курсов может решить данную проблему. В связи с этим необходим поиск источников трансформации процесса и содержания. Определим динамическую среду moodle как источник трансформации обучения школьников решению экономических задач.

«Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) – это современная свободно распространяемая система управления обучением» [2, с. 6].

Целью исследования является выявление перспек-

тив использования системы дистанционного обучения (СДО) moodle при смешанном обучении школьников методам решения экономических задач.

В диссертационных исследованиях А.В. Панькова, Д.В. Ожерельева и др. рассмотрены методы обучения решению экономических задач с применением различных информационных технологий. Исследователи отмечают, что качественное базовое образование для всех учащихся можно обеспечить только с помощью цифровых технологий [3,4].

Несмотря на большой потенциал применения системы, эффективность обучения зависит от методической структуры курса, а также подбора системы задач. С учётом результатов ранее выполненных исследований [5] и результатов анализа имеющихся онлайн-курсов были сформулированы следующие методические рекомендации:

1. Необходимо использовать в курсе проверенные материалы, соответствующие ФГОС.
2. Перед началом прохождения курса целесообразно ознакомить обучающихся с картой курса, чтобы обучающиеся понимали взаимосвязь тех или иных тем.
3. При реализации объёмных курсов текстовую информацию следует размещать в текстовом формате, т.к. это упрощает поиск по тексту.
4. Курс должен состоять из последовательных шагов, которые приводят к планируемому конечному результату. Также шаги не должны быть однородными, необходимо чередовать видеолекции с текстовым материалом и наоборот.
5. Предусмотреть разнообразные типы проверочных заданий для повышения интереса к курсу.
6. При изучении сложных тем необходимо разбивать материал на части, использовать видео или текстовые подсказки.
7. Перед открытием курса для всех пользователей необходимо протестировать курс с помощью сторонних наблюдателей. Такой подход позволит повысить качество курса.
8. Для поддержания взаимодействия между участниками в курс следует внедрить чат [5].

Рассмотрим преимущества системы дистанционного обучения moodle для учеников и преподавателей:

- постоянный доступ к учебным материалам;
- поддержка преподавателя не только на уроках в школе, но и в онлайн-режиме;
- возможность повторять материал в любое время;
- возможность усвоить материал для тех, кто по каким-то причинам пропустил занятие;
- возможность на протяжении всего курса поэтапно отслеживать результаты обучения и успешность освоения курса;

- возможность организовывать индивидуальную работу с учениками;
- простой интерфейс для обучающихся.

Рассматривая преимущества, не стоит забывать и о недостатках:

- длительное нахождение за экраном устройств вредит здоровью;
- в малых населённых пунктах интернет работает плохо, либо отсутствует вовсе, что делает применение данной технологии невозможным;
- многим обучающимся может показаться, что онлайн-обучение может полностью заменить привычные уроки в школе;
- для неподготовленных педагогов система moodle может показаться сложной в освоении.

Любой метод обучения имеет свои преимущества и недостатки, поэтому считаем важным отметить, что при разработке курса необходимо учитывать положительные и отрицательные стороны СДО.

Может заметить, что moodle, как правило, используется в системе высшего и средне профессионального образования. Применение данной системы в школьной практике пока носит фрагментарный характер. Рассмотрим пример использования СДО moodle при обучении школьников математическим методам решения экономических задач пошагово. Рассмотрим работу обучающегося курса для 6 класса, разработанного в moodle с учётом вышерассмотренных рекомендаций.

Результаты исследования и их обсуждение

Для доступа к обучающим материалам сначала необходимо заполнить регистрационную анкету (рис.1.)

После регистрации открывается доступ на сайт с доступными курсами и выбираем «Задачи на проценты, задачи с экономическим содержанием» (рис. 2).

По форме записи курсы могут быть открытыми, т.е. доступными всем пользователям после регистрации. Могут быть закрытыми, доступными после приглашения преподавателя или администратора сайта. Например, на рисунке 2 первые два курса закрыты для записи, а последний открыт для всех зарегистрированных пользователей. Каждый курс имеет описание, чтобы обучающийся имел представление, для кого курс предназначен, какой базовый набор знаний необходим для изучения нового материала. Наш курс можно использовать и для обучающихся 5 классов, выбор зависит от того, когда по программе изучаются десятичные дроби.

После записи обучающийся попадает на главную страницу курса, где может ознакомиться с описанием

Зайти на Дистанционные курсы по математике

Логин

Пароль

Вход

[Забыли пароль?](#)

Вы в первый раз на нашем сайте?
Для полноценного доступа к этому сайту Вам необходимо сначала создать учетную запись.

Создать учетную запись

Некоторые курсы, возможно, открыты для гостей

Зайти гостем

Русский (ru)

Новая учетная запись

Логин

Пароль должен содержать символов - не менее 8, цифр - не менее 1, строчных букв - не менее 1, прописных букв - не менее 1, не менее 1 символов, не являющихся буквами и цифрами, например таких как *, - или #.

Пароль

Адрес электронной почты

Адрес электронной почты (еще раз)

Имя

Фамилия

Город

Страна

Создать мой новый аккаунт

Обязательные для заполнения поля в этой форме помечены *

Рис. 1. Регистрационная анкета

Доступные курсы

Задачи на проценты, задачи с экономическим содержанием



Курс рассчитан на обучающихся 6 классов. Для успешного прохождения курса необходим навык работы с десятичными дробями.

Учитель: Андрей Никитин

Полный курс-практикум подготовки к ОГЭ вся 1 часть (задачи 1-19)



Курс для тех, у кого есть базовые представления о структуре и содержании экзаменационного варианта. Целью курса является отработка конкретных заданий. Смотрите видеоразборы, затем приступайте к решению подобных задач. До встречи на занятиях!

Учитель: Андрей Никитин

Задачи ОГЭ № 1-5 ➔

ОГЭ
задачи с
прикладным
содержанием

В данном курсе рассмотрены задачи ОГЭ №1-5. Смотрите разбор задач, решайте подобные, задавайте вопросы.

Тематика курса:

1. План дома. План местности
2. Задачи про печь
3. Склон горы
4. Звонки и интернет

Рис. 2. Запись на курсы

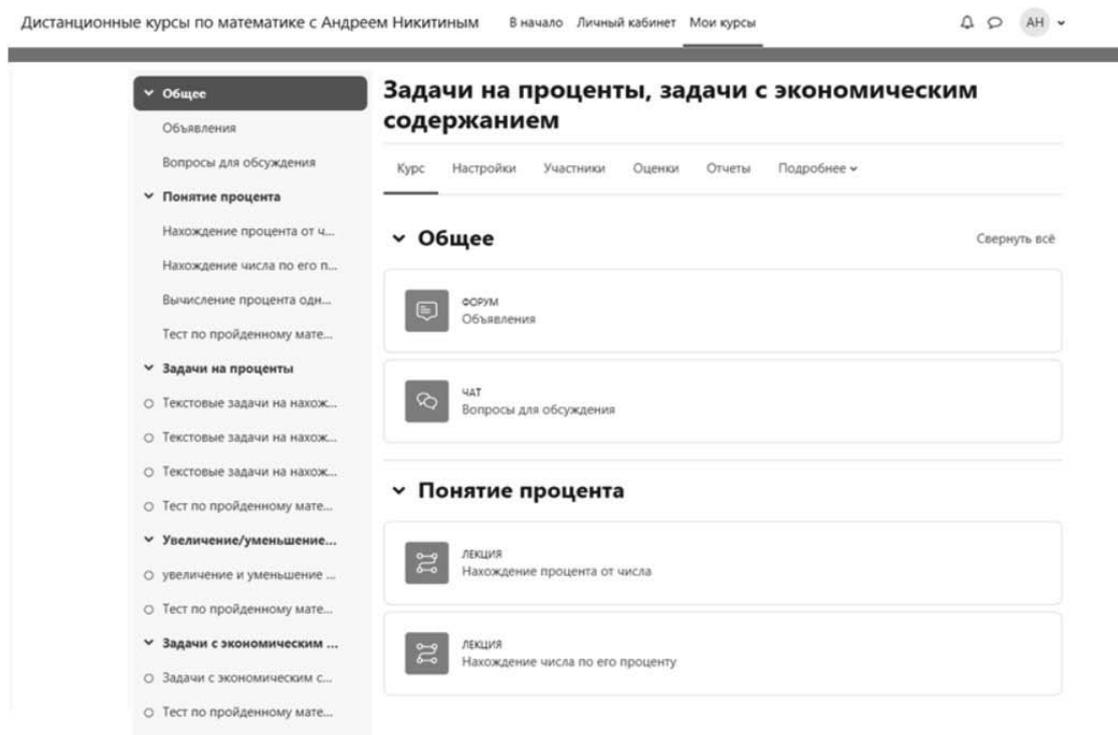


Рис. 3. Структура обучающего курса

и структурой курса (рис. 3). В шапке курса присутствует общая информация для обучающихся – на вкладке «Объявления», где размещены правила прохождения для всех пользователей. Ниже расположен чат для обсуждения вопросов, связанных с обучением или решением технических проблем. В левом столбце расположена структура курса.

На первом занятии ученики знакомятся с понятием процента, а также учатся находить процент от числа и число по его проценту [6]. Для размещения материалов в moodle используется инструмент «лекция», т.к. он позволяет выстраивать маршруты для обучающихся в зависимости от ответов. Теоретический материал чередуется с вопросами – задачами по рассматриваемой теме, чтобы убедиться, что ученик понял фрагмент урока. В конце каждого блока учеников ждет тест по всему пройденному материалу. Чтобы приступить к следующему занятию, необходимо преодолеть минимальный порог. Если по каким-то причинам обучающемуся не удастся это сделать, он может задать вопрос преподавателю в специальном чате. После успешного изучения первой темы обучающиеся переходят ко второй, к задачам, для решения которых необходимо знать материал первой темы.

После изучения первых двух блоков, обучающиеся учатся увеличивать или уменьшать число на r %. Изучение данной темы необходимо для того, чтобы успешно справляться с задачами с экономическим содержанием.

Задача. «На что нужно умножить число, чтобы увеличить его на 15%» [7].

Из предыдущих уроков ученики помнят, что процент это сотая часть числа и всё число составляет 100%, тогда при увеличении числа на 15% новое число составит $100+15=115\%$. Применяя правило нахождения процента от числа, получим: $115:100=1,15$. Таким образом, чтобы увеличить число на 15% необходимо умножить его на 1,15. Аналогичные рассуждения обучающиеся проводят и при уменьшении числа на определенное число процентов.

Описанные выше рассуждения приводят обучающихся к определению повышающего и понижающего коэффициента.

S – сумма, r – процентная ставка (в процентах).

Увеличение и уменьшение суммы можно записать в виде:

$S(1 + 0,01r)$ и $S(1 - 0,01r)$ соответственно.

В последнем блоке курса присутствуют задачи, которые требуют знаний, полученных на предыдущих уроках. Ученик получает теоретические сведения в текстовом формате, а также в виде видеуроков. Для перехода между блоками ученикам необходимо решить несколько задач для закрепления полученных знаний. На рисунке 4 изображен пример задачи с экономическим содержанием. Для решения данной задачи необходимо

1. Вкладчик положил в банк 400000 р. Банк начисляет ежегодно 5% дохода на сумму вклада, находящуюся на счёте вкладчика в начале года. Какая сумма будет на счёте через два года?

Ваш ответ

Отправить

Рис. 4. Пример задачи с экономическим содержанием

воспользоваться повышающим коэффициентом, т.к. через год сумма должна возрасти. Запишем исходные данные: $S=400\ 000$ рублей; $r=5\%$; $S(1+0,01r)$.

По условию задачи вкладчик положил в банк сумму на два года, поэтому по окончании срока сумма составит: $S(1+0,01 \cdot a)^2$. Подставим исходные данные и получим: $400\ 000(1+0,01 \cdot 5)^2=441\ 000$.

После получения ответа ученик вводит результат и в зависимости от ответа получает отзыв. В случае правильного ответа обучающийся переходит к следующей задаче или видеуроку. В случае неверного ответа ученику предлагается посмотреть видеоразбор подобной задачи, после чего он снова пытается решить задачу. В случаях, когда не получается решить задачу несколько раз, ученик отправляет вопрос учителю и затем получает ответ. Также ученик может обратиться к своим одноклассникам за советом.

Таким образом, перспективы использования системы moodle определены ее техническими особенностями, возможностью трансформировать процесс обучения, сделать его интересным и доступным.

Заключение

Рассмотренные возможности и перспективы использования системы moodle являются источником трансформации обучения школьников. Использование дистанционного курса «Задачи на проценты, задачи с экономическим содержанием» в процессе обучения позволяет заинтересованным школьникам освоить математические методы решения задач с экономическим содержанием. Помимо предметных результатов, обучающиеся получают навыки использования цифровых технологий, что необходимо в современном мире. Данную разработку рекомендуется использовать при смешанном обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамбеева Ю.Н., Сорокина Е.И. Цифровая трансформация современного образовательного процесса / Ю.Н. Гамбеева, Е.И. Сорокина // Известия ВГПУ. – 2020. – №5 (148). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-sovremennogo-obrazovatel'nogo-protsesssa> (дата обращения: 08.08.2022).
2. Работа преподавателя на портале электронного обучения в среде LMS Moodle: учебно-методическое пособие для преподавателя вуза / С.Л. Тимкин, А.В. Максимов, А.В. Грисимов, Г.Н. Москалёв. – Омск: Издательство Омского государственного университета, 2022.
3. Паньков А.В. Методика обучения решению задач с экономическим содержанием на занятиях по математике в общеобразовательной школе с использованием среды Mathematica: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Паньков. – Ярославль, 2009. – 22 с.
4. Ожерельев Д.В. Методика решения задач с экономическим содержанием при изучении алгебры в основной школе с применением компьютерных технологий обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д.В. Ожерельев. – М., 2004. – 20 с.
5. Создание курса на Stepik: [Электронный ресурс] // Stepik. – URL: <https://stepik.org/course/5207/info> (дата обращения 26.07.2022)
6. Ершова А.П., Голобородько В.В. Самостоятельные и контрольные работы по математике для 5 класса. – 5-е изд., испр. – М.: Илекса, – 2013, – 208 с.
7. Потапов М.К. Математика. Дидактические материалы. 6 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / М.К. Потапов, А.В. Шевкин. – 13-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 128 с.

© Смыковская Татьяна Константиновна (smikov_t@mail.ru), Никитин Андрей Владимирович (andrei.nikitin1997@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ С ОВЗ

MAIN PRINCIPLES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

N. Kharchenko

A. Kornetov

I. Bagdasarova

N. Lutsenko

N. Levoshich

Summary: This study is devoted to the study of the basic principles of pedagogical work with students with disabilities. It is understood that such students should be provided with access to educational services on an equal basis with other students, which requires the introduction of a model of social support into the practice of social and pedagogical work with children and youth with special needs, the core of which should be the interaction of persons with disabilities with society, and not rejecting or ignoring them because of health and developmental concerns.

Keywords: social and pedagogical work, students with disabilities, social support.

Харченко Николай Леонидович

Старший преподаватель

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (Москва)

m-rh@mail.ru

Корнетов Александр Николаевич

Доктор медицинских наук,

Сибирский государственный медицинский университет (Томск)

alkornetov@gmail.com

Багдасарова Илона Юрьевна

старший преподаватель

Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)

artameli@mail.ru

Луценко Наталья Станиславовна

старший преподаватель

Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)

nataly.l@inbox.ru

Левовиш Наталья Вячеславовна

Кандидат экономических наук, доцент,

Финансовый университет (Москва)

NVLevoshich@mail.ru

Аннотация: Данное исследование посвящено изучению основных принципов педагогической работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья. Подразумевается, что такие студенты должны быть обеспечены доступом к образовательным услугам наравне с остальными студентами, что требует внедрения в практику социально-педагогической работы с детьми и молодежью с особыми потребностями модели социальной поддержки, стержнем которой должно стать взаимодействие лиц с ОВЗ с социумом, а не отвержение или игнорирование их из-за проблем здоровья и развития.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, студенты с ОВЗ, социальная поддержка.

Гуманистическая направленность современных мировых тенденций детерминирует рост значения социальной интеграции каждого человека, независимо от состояния его здоровья и возможностей получения образования и профессионального развития, актуализирует развитие его социализации – способности к взаимодействию с социальным миром как условия полноценного вхождения в общество. Особенно актуален этот вопрос для молодежи с ОВЗ, поскольку их личность только продолжает свое формирование и нуждается в поддержке и помощи со стороны специалистов. Дети и молодежь с ОВЗ должны быть обеспечены доступом к образованию, профессиональной подготовке, медицинскому обслуживанию, восстановлению здоровья, сред-

ствам отдыха, приобщению к социальной жизни, а также иметь возможность развиваться как личность [1]. С медицинской точки зрения, после проведения определенных исследований, были выявлены некоторые болезни, влияющие на развитие личности [4, с. 115], в то же время описаны побочные эффекты таких болезней [6, с. 20].

Все это требует внедрения в практику социально-педагогической работы с детьми и молодежью с особыми потребностями модели социальной поддержки, стержнем которой должно стать взаимодействие лиц с ОВЗ с социумом, а не отвержение или игнорирование их из-за проблем здоровья и развития [11, с. 108]. Именно поэтому работа с детьми и молодежью с ОВЗ является одним

из наиболее важных и приоритетных направлений социальной педагогики, в основе которой – правовые основы социальной защиты и поддержки этой категории населения, система государственных и негосударственных учреждений и учреждений, формы, методы социально-педагогической работы, социальные технологии и технологии социально-педагогической работы, содержание и специфика которых определяется уровнем ограничения жизнедеятельности детей и молодежи, а также полномочиями организаций социальной сферы, уровнем квалификации работников, опытом работы, финансированием, ресурсами и т.д.

При характеристике объекта социально-педагогической работы в условиях инклюзивного обучения заслуживает внимания и анализа те важные личностные качества, которые обретает молодежь с ОВЗ в процессе включения ее в образовательное пространство. Именно поэтому социально-педагогическая работа направлена на создание возможности для коммуникации, построение отношений в коллективе, а также функционирование лиц с ОВЗ как полноценных членов коллектива. Безусловно, результативность этого процесса в значительной степени зависит от самих обучающихся с особыми потребностями, от их готовности воспользоваться существующими возможностями, требующими значительных усилий и напряжения. Среди показателей преодоления трудностей вхождения в систему социальных отношений молодые люди с ОВЗ отмечают сложившуюся готовность адекватно воспринимать социальные проблемы и решать их в соответствии с нормами отношений в инклюзивном образовательном пространстве. Также считается важным овладение молодежью не только соответствующим социально-ролевым поведением, но и умение использования тех условий, в которых складываются их взаимоотношения с окружающей социальной средой в целях реализации собственного потенциала в достижении общих успехов в учебно-воспитательном процессе.

Отметим, что качественный рост студентов с особыми потребностями в образовательной среде вузов осуществляется через обмен информацией, социальными эмоциями, видами и способами деятельности и общения, социальными установками. Их выбор, усвоение и развитие может происходить только при непосредственном контакте субъект-субъектного взаимодействия личностей. Поэтому, социально-педагогическая работа, реализуемая через взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса ВУЗов, обеспечивает целесообразное направление факторов инклюзивной образовательной среды на создание максимально благоприятных условий и возможностей для овладения студентами с особыми потребностями позитивными социальными, духовными и эмоциональными ценностями,

а также самопознанием, самоопределением, самореализацией [9]. К индикаторам вхождения в микросоциум ВУЗов относят способность к установлению групповых отношений, участие в деятельности академической группы, ощущение принадлежности к коллективу, наличие положительной самоидентификации, эмоционального контакта с социумом, личностной активности [3]. Субъектами социально-педагогической работы со студентами с ОВЗ в ВУЗах являются работники социально-психологической службы ВУЗов, в частности, социальные педагоги, кураторы академических групп, коррекционные педагоги, преподаватели, психологи, родители, общественные организации и т.д.

Социальный педагог является особо важным субъектом работы со студентами с особыми потребностями в ВУЗах. На такого специалиста в инклюзивном образовательном пространстве возлагаются такие важные функции, как:

- организаторская (организация совместной деятельности студентов со нормальным развитием и студентов с ОВЗ в учебно-воспитательном процессе, влияние на содержание досуга, помощь в трудоустройстве и адаптации выпускников с инвалидностью);
- коммуникативная (установление контактов с нуждающимися помощи и поддержка в процессе включения в обучение, организация обмена информацией по вопросам социального воспитания, социально-педагогической помощи и социальной реабилитации студентов с инвалидностью; привлечение добровольных помощников (студентов, преподавателей, родителей) к деловым и личностным контактам, направленным на создание инклюзивной среды, поиск информации, налаживание взаимодействия между разными социальными институтами, в том числе медицинскими учреждениями и заведениями специального образования в работе со студентом с ОВЗ);
- правозащитная (обеспечение в учебно-воспитательном процессе принципов гражданского равенства, контроль за соблюдением прав молодых людей, независимо от состояния здоровья и возможностей развития, использования правовых норм для защиты прав и интересов молодежи с инвалидностью и их семей);
- психолого-педагогическая (предполагает различные виды консультирования и коррекции межличностных отношений студентов в условиях группы, оказывает содействие преодолению психологических и социально-педагогических трудностей, которые могут возникнуть у молодых людей в процессе адаптации к образовательной среде ВУЗов);

— морально-гуманистическая (сочетает черты всех предыдущих функций, придает социально-педагогической деятельности гуманистическую направленность, заключается в создании условий для совместной деятельности студентов с разным уровнем здоровья, что основывается на принципах коллективизма с целью формирования гуманных отношений между преподавателями и студентами).

Тем не менее, реальность такова, что сегодня во многих российских вузах такого специалиста нет в штате, поэтому значительную часть указанных функций выполняют кураторы академических групп. На куратора возлагается ответственность за формирование студенческого коллектива, который в условиях интегрированного обучения имеет определенные особенности и сложности. Куратор должен учитывать особенности развития студентов с инвалидностью, нозологию их заболеваний, определять перспективы развития коллектива и пути компенсации дефекта студента групповым взаимодействием. Контроль, что должен осуществлять куратор, происходит не только на аудиторных занятиях, но и в процессе внеаудиторной деятельности, которая играет особо важное значение в процессе развития социальной компетентности студентов с особыми потребностями.

В обязанности преподавателей входит повышение квалификации по вопросам учебно-воспитательной работы с интегрированной студенческой группой; работа со студентами по развитию социальной компетентности на аудиторных занятиях при изучении профессиональных дисциплин. Были проведены несколько исследований смешанных групп при изучении отдельных предметов, например, изучение иностранных языков [2, с. 24; 10, с. 202], физическая культура [5, с. 11], инженерные специальности [12, с. 148]. Были изучены факторы, влияющие на профессиональную мобильность студентов с ОВЗ [7, с. 160]. В последнее время актуальным стало изучение аспекта информатизации в работе с обучающимися с ОВЗ [8, с. 110], а также применение различных методов для оценки эффективности методик обучения [13, с. 207].

Психолог осуществляет психологическое сопровождение лиц с особыми потребностями в учебно-воспитательном процессе ВУЗов, занимается диагностикой психологического состояния студентов, выявлением имеющихся или латентных личностных проблем молодого человека. Коррекционный педагог проводит повышение квалификации преподавателей по вопросам учебно-воспитательной работы с интегрированной студенческой группой, осуществляет работу со студентами по развитию социальной компетентности на аудиторных занятиях во время изучения профессиональных дисциплин.

Тьюторы и ассистенты педагога отвечают за индивидуальное учебно-воспитательное сопровождение студента.

Подчеркнем также, что социально-педагогическая работа направлена на создание оптимальных условий доступа к обучению, адаптации и включения молодежи с особыми потребностями в социум ВУЗов, компенсацию нарушенных или утраченных функций, коррекцию отклонений социально-психологического состояния и квалифицированное предоставление лично ориентированных социальных услуг путем создания условий физического и пространственного доступа учебного заведения и организации социального взаимодействия студентов с особыми потребностями со здоровыми коллегами и преподавателями как двустороннего процесса, в котором происходит взаимное обогащение социальным опытом, расширяются возможности для усвоения студентами гуманистических ценностей, формирование соответствующих социальных качеств.

Учитывая специфику нашего исследования, можем отметить, что задачи социально-педагогической работы со студентами с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения заключается в создании в вузах условий, которые отвечают требованиям инклюзивного обучения на основе предварительной диагностики, а также систематического мониторинга инклюзивного образовательного пространства ВУЗов; в налаживании взаимодействия между разными социальными институтами, специалистами, волонтерами, общественными организациями для направления их усилий на помощь студентам с особыми потребностями и их микросреде; в организации систематической воспитательной работы в направлении приобретения студентами с ОВЗ опыта развития товарищеских и дружеских отношений в инклюзивном образовательном пространстве на основе толерантности и взаимопонимания, расширения социальных знаний и умений, становление системы гуманистических ценностей инклюзивного общества, обеспечивающих осмысление каждым студентом самого себя как члена коллектива заведения, определение своих позиций в нем, а также обретение общественно значимых социальных качеств.

Считаем, что принципы педагогических технологий регламентируют социально-педагогическую работу в условиях инклюзивного обучения, определяют специфику инклюзивного образовательного пространства и конкретизируются в деятельности субъектов инклюзии как этические установки, основанные на: законности; преодолении отрицательных стереотипов; коллективизме в построении групповых отношений; индивидуальном подходе к работе с личностью; конфиденциальности полученной информации о студенте и его семье; ответственности специалиста за соблюдение этических и пра-

вовых норм. Содержание социально-педагогической работы заключается в осуществлении всестороннего воспитательного влияния уровня развития социальной компетентности студентов с особыми потребностями – субъектами такой работы и раскрывается в реализации таких основных направлений, как:

1. Организация деятельности научно-преподавательского состава и кураторов академических групп по развитию социальной компетентности студентов с ОВЗ. Содержание этого направления, требует разработки преподавателями цикла задач по профильным предметам, направленным на развитие социальной компетентности студентов, ведение личного журнала студента с инвалидностью, организацию кураторами такой воспитательной работы, которая бы обеспечивала налаживание взаимодействия между студентами с нормальным развитием и инвалидностью.
2. Работа со студенческой академической группой. Содержание второго направления включает в себя проведение работы по развитию толерантности среди студентов с нормальным уровнем здоровья и вовлечение их в совместную работу с студентами с ОВЗ. Студенческая академическая группа является первым и основным очагом, где формируется личность будущего специалиста
3. Работа со студентами с особыми потребностями. Это направление предусматривает организацию работы по развитию социальной компетентности, налаживание взаимодействия со студентами с нормальным развитием, привлечение к активной волонтерской работе.
4. Работа с родителями студентов с особыми потребностями. Семья является важнейшим центром формирования и развития у человека ведущих компетенций. Формируя у родителей субъектную позицию в воспитании детей, мы обеспечиваем дополнительное организованное влияние на личность.

Основными направлениями социально-педагогической работы с молодежью особыми потребностями является организация воспитательной среды, контроль за соответствием средств обучения его целям, поддержка молодежных инициатив, обеспечение партнерских отношений между преподавателями и молодежью с осо-

быми потребностями, привлечение родителей и ответственности к организации воспитательного процесса, реабилитация и психолого-педагогическая поддержка, создание условий для полной самореализации. Кроме того, уточняя понятие „социально-педагогическая работа с молодежью с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования“, активность субъектов социально-педагогического влияния, реализуемого в инклюзивной образовательной среде, как и именно это среда может быть не только внутренней, но и внешней, то есть, кроме перечисленных составляющих содержания, может содержать просветительскую работу с широкими кругами общественности, поиск деловых партнеров, фандрайзинг для привлечения денежных средств и других ресурсов (человеческих, материальных, информационных и т.д.), которые организация не может обеспечить самостоятельно и т.п.

Проведенный анализ сущности и составляющих социально-педагогической работы с молодежью с особыми потребностями в условиях инклюзивного образовательного пространства показал, что социально-педагогическая работа с молодежью с ОВЗ в ВУЗах определяется как система, имеющая определенные признаки и структуру, а ее функционирование при условии уместного технологического обеспечения гарантирует достижение цели, которая заключается в приобретении студентами с особыми потребностями способности к социальному взаимодействию через включение в инклюзивное образовательное пространство путем развития возможностей сознательно участвовать в социальных связях, обмене информацией, опытом деятельности, способностями, умениями, навыками и через взаимовлияние всех субъектов педагогического процесса на качество получения студентом с инвалидностью высшего образования и достижение оптимального уровня социализации.

Социально-педагогическая работа с молодежью с инвалидностью проходит в инклюзивном образовательном пространстве, которое может быть рассмотрено как система структурных компонентов, где в доступном формате для человека с особыми потребностями реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации и саморазвития каждого члена общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Акбилек, Е.А. Использование пословиц и поговорок в процессе преподавания иностранного языка / Е.А. Акбилек, О.А. Горбачева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2019. – № 1. – С. 24-28. – EDN YFKNTL.
3. Астоянц М.С. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия [Электронный ресурс] / М.С. Астоянц, И.Г. Россихина. –

- Режим доступа: http://pi.sfedu.ru/rspu/science/grants/social_orphanry/lzvestiya_UFY_12.doc.
4. Активность антиоксидантных ферментов в эритроцитах периферической крови у больных шизофренией с tardивной дискинезией / Ю.Г. Щигорева, Л.П. Смирнова, Н.М. Кротенко [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 341. – EDN RRJURJ.
 5. Бобков, В.В. Новый подход к изучению физического статуса детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / В.В. Бобков // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-1. – С. 11-17. – EDN VUUIUZ.
 6. Гиперпролактинемия как побочный эффект антипсихотической терапии больных шизофренией: пособие для врачей / Е.Г. Корнетова, С.А. Иванова, А.В. Семке [и др.]. – Томск: Типография "Иван Федоров", 2015. – 28 с. – EDN VHZDHV.
 7. Еферова, А.Р. Факторы формирования готовности к профессиональной мобильности в современных условиях образования / А.Р. Еферова, Н.С. Варфоломеева // Учёные записки Ульяновского государственного университета : Актуальные проблемы лингвистики и преподавания лингвистических дисциплин / Факультет лингвистики, межкультурных связей и профессиональной коммуникации Института международных отношений Ульяновского государственного университета. – Ульяновск: УлГУ, 2017. – С. 160-164. – EDN YNFGJM.
 8. Использование средств информатизации в процессе подготовки педагогов для работы с обучающимися с ОВЗ / Н.Л. Харченко, А.З. Измайлов, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 5-2. – С. 110-113. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.05-2.34. – EDN FUYUXU.
 9. Симаева И.Н. Инклюзивное образовательное пространство SWOT-анализ / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2014. – Вып. 5. – С. 31 – 39.
 10. Усов, С.С. Применение игровой формы в обучении иностранным языкам / С.С. Усов, М.А. Сафонов // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. – 2020. – Т. 16. – № 51. – С. 202-207. – EDN GGOBEQ.
 11. Харченко, Н.Л. Основные этапы становления образования лиц с ОВЗ / Н.Л. Харченко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 2. – С. 108-112. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2020.14.2.18. – EDN QEVVLX.
 12. Peculiarities of training engineering students with disabilities / Y. Gavriloa, Y. Bogdanova, R. Orsayeva [et al.] // International Journal of Engineering Pedagogy. – 2021. – Vol. 11. – No 4. – P. 148-164. – DOI 10.3991/IJEP.V11I4.21361. – EDN XYRXCВ.
 13. 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.

© Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru), Корнетов Александр Николаевич (alkornetov@gmail.com),
Багдасарова Илона Юрьевна (artameli@mail.ru), Луценко Наталья Станиславовна (nataly.l@inbox.ru),
Левович Наталья Вячеславовна (NVLevoshich@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПАРАТЕКСТУАЛЬНОСТИ: ПОДГОТОВКА ЭЛЕМЕНТОВ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕЧАТНОГО ИЗДАНИЯ

APPLIED ASPECTS OF PARATEXTUALITY: PREPARATION OF ELEMENTS OF A LITERARY-ARTISTIC PRINT

**O. Shum
I. Kostenko**

Summary: The article is focusing on the problem of the relationship between the theory of paratextuality and the practice of designing publications. The modeling method is used, with the help of which the techniques of the editor-publisher's work with the elements of the paratext of the literary and artistic book – mono issue of A. Christie's novel "The Orient Express" are shown on a concrete example. Stages of work: selection of the author and the main text; analysis of already published versions; approaches to the design of the series, cover, frontispiece; options for writing annotations – have compiled an algorithm that can be applied to solve specific tasks in the process of mastering professional competencies and in the practice of designing art publications. The developments were made taking into account the possibilities of the communicative potential of the publishing product.

Keywords: paratext, professional competencies, design, literary and artistic publication, series, cover, frontispiece, abstract, algorithm of editorial and publishing preparation.

Шум Ольга Юрьевна

канд. филол. наук, доцент,

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского

(г. Симферополь)

Костенко Ирина Вячеславовна

старший преподаватель

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского

(г. Симферополь)

shum_olga@list.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме взаимосвязи теории паратекстуальности и практики проектирования изданий. Использован метод моделирования, с помощью которого на конкретном примере показаны приёмы работы редактора-издателя с элементами паратекста литературно-художественной книги – моноиздания романа А. Кристи «Убийство в "Восточном экспрессе"». Этапы работы: выбор автора и основного текста; анализ уже изданных вариантов; подходы к оформлению серии, обложки, фронтисписа; варианты написания аннотации – составили алгоритм, который может быть применим для решения конкретных задач в процессе освоения профессиональных компетенций и в практике проектирования художественных изданий. Разработки произведены с учетом возможностей коммуникативного потенциала издательского продукта.

Ключевые слова: паратекст, профессиональные компетенции, проектирование, литературно-художественное издание, серия, обложка, фронтиспис, аннотация, алгоритм редакционно-издательской подготовки.

На коммуникативную взаимозависимость внешних и внутренних элементов книги исследователи обратили внимание ещё в 1920–1930-е годы (см., например: Г.О. Винокур «Культура языка: Очерки лингвистической технологии», 1925; А.А. Реформатский, при участии М.М. Каушанского «Техническая редакция книги: Теория и методика работы», 1933); в 1980-е годы французский структуралист Ж. Женетт предложил для обозначения данного явления термин «паратекст», согласно которому текст произведения почти никогда не бывает представлен вниманию аудитории без сопровождения некоторого числа вербальных и иных элементов, таких как имя автора, заглавие, предисловие, иллюстрации и др.

Взаимодействие текста и паратекста является сегодня теоретической проблемой, ей посвящены работы российских исследователей в области книговедения: О.Б. Кафановой [2], О.А. Орловой [3], Д.М. Переднего [4] и др. Вывод исследователей однозначен: паратекст, принимая форму книги, презентует текст произведения и

генерирует «горизонт ожидания» читателя, поэтому от того, насколько гармонически сочетаются паратекстуальные элементы и текст, зависит коммуникативный эффект издаваемой книги.

Вместе с тем, по нашим наблюдениям, между теорией паратекстуальности и её практическим воплощением существует разрыв. Специалисты-практики зачастую не имеют представления о научно выверенных подходах и, подготавливая издания, действуют, ограничиваясь собственным практическим опытом. Не менее важно использовать теоретическое обоснование приемов проектирования паратекстуальных составляющих в ходе разработки учебных проектов. Представляется актуальным смоделировать ситуацию подготовки литературно-художественного печатного издания, предложив вариант оформления его паратекста, разработанный с учетом возможностей коммуникативного, репрезентативного потенциала издательского продукта. Цель подобного моделирования заключается в определении таких приемов работы с паратекстуальными элементами, которые

могут быть закреплены в практике подготовки издания, а также в практике освоения профессиональных компетенций обучающимися по направлению подготовки «Издательское дело» как система последовательных шагов, то есть алгоритм.

В качестве объекта подготовки мы выбрали литературно-художественное моноиздание детективного романа А. Кристи, автора, чьи произведения, растиражированные в массе версий издательской продукции, остаются востребованными у массового читателя.

Выбранный нами роман А. Кристи «Убийство в "Восточном экспрессе"» в первый раз был издан в 1934 году. Произведение входит в цикл расследований знаменитого сыщика Эркюля Пуаро, Агата Кристи работала с этим образом с 1916 по 1975 год, написав 33 романа и 51 рассказ. Само содержание основного текста является в данном случае главным маркетинговым ходом, поскольку выбранное произведение опровергает стереотипы восприятия, удивляет и заставляет смотреть на мир иначе. Текст читается на одном дыхании, может одновременно развлечь и заставить задуматься, поскольку положенная в основу история похищения ребенка, ставшая причиной убийства, совершенного в «Восточном экспрессе», основана на реальных событиях, а побудительным мотивом совершивших преступление является желание восстановить справедливость.

Таким образом, две составляющих паратекста – имя автора и название, а также сам основной текст очень популярны и способны привлечь читателей к изданию. Хотя мы учитываем и определенный риск, связанный с большим количеством изданий данного романа, его «растиражированностью». Именно поэтому выбор основного текста подходит и для учебного проекта: чтобы добиться успеха, необходимо всесторонне продумать концепцию и в первую очередь специфику паратекста будущего издания.

Ещё до разработки паратекстуальных элементов следует выбрать перевод.

Первый перевод романа на русский язык был выполнен Л. Г. Беспаловой, в первые антологии и в большинство имеющихся на сегодняшний день книжных изданий роман включен именно в данном переводе – 26 изд. В переводе А. Гобузова, много работавшего с текстами Агаты Кристи, роман был опубликован в 17 томе из собрания сочинений писательницы (общее число томов – 31), выпущенных издательством «Гермес» (г. Новосибирск). В издания 2000 и 2003 года роман помещен в переводе В.В. Тирдатовой. Наконец, в книгах издательства «Эксмо», используется перевод А. Петухова. Имея возможность сравнить два самых распространенных перевода романа, мы пришли к выводу, что Л. Беспалова более точно

передает тональность, в которой выписаны образы, например, образ молодой изящной женщины, вымотанной дорогой и переживаниями.

Для создания успешной концептуальной разработки и удачного паратекста важен следующий шаг, который заключается в изучении истории издания данного произведения.

На русском языке роман долгое время издавался только в сборниках. Так, в 1967 году произведение вышло в составе антологии «95–16», (М., изд-во «Молодая гвардия»), подготовленной писательницей, критиком и переводчиком А. Г. Громовой и включавшей также произведения Яна Рудского (его роман дал название сборнику), Сэйтё Мацумото, Андраша Кюрти. В 1987 году роман Кристи вышел также в составе антологии детективного романа, названной «Веские доказательства» (М., изд-во «Московский рабочий»), включавшей в основном классические произведения английских авторов А.К. Дойла, Г.-К. Честертон, У. Коллинза, американских – Э. По, Д. Хеммета, Р. Чандлера, а также Ж. Сименона, А. Рюноске, Л. Анценгрубера, К. Чапека; составитель Сергей Белов. Следующее издание романа на русском языке было выпущено в 1990 году в Минске и опять-таки в антологии «Современный зарубежный детектив» (изд-во «Мастацкая літаратура», составитель – В.Г. Счастливый). Роман Кристи был присоединен к произведениям Ж. Сименона «Револьвер Мегрэ», Грэма Грина «Ведомство страха» и Ф. Дюрренматта «Подозрение» (эта повесть и дала название сборнику).

Далее издания романа выходят практически каждый год в разных издательствах. Агата Кристи была одним из самых издаваемых авторов периода «печатного бума» начала 1990-х годов: в 1990-м году вышло три издания ее сочинений в виде отдельных томов, в состав которых вошел роман «Убийство в "Восточном экспрессе"» – в Баку (изд-во «Олимп», переиздан в 1992 году) и в Москве (изд-во «Слово» и изд-во «Московской штаб-квартиры Международной ассоциации детективного и политического романа»). Три издания вышло в следующем 1991 году: авторский сборник, выпущенный в Москве в изд-ве «Правда» (составитель В. Ашкенази), в Кишиневе (изд-во «Кэлин ши Дана» серия «Детектив и политика») и в Челябинске (изд-во «Вариант-Книга», серия «Шедевры зарубежного детектива в 3 томах», составители Н. Герасимов, А. Золотов). После того как произошло насыщение рынка и первичный спрос был удовлетворен, роман издавался уже раз или два в год: в 1994, 1995 (два издания), 1997, 1998, 2000, 2001 (два издания) годы – по-прежнему в составе сборников, а также в составе собрания сочинений и собрания избранных сочинений. Один из последних сборников был выпущен издательством «Эксмо» в 2020 г.: сборник избранных романов, в который вошли, кроме указанного, романы «Десять негрятят» и «Смерть

на Ниле». Принцип подбора произведений, кроме того, что во всех действует Пуаро, непонятен. Книга является omnibusом увеличенного формата.

Моноиздание романа «Убийство в "Восточном экспрессе"» вышло в 2002 году в московском издательстве «Астрель» в серии «Мастера». Книга среднего формата в твердом переплете (224 с.) выпущена тиражом 10100 экземпляров, на обложке на переднем плане изображен Эркюль Пуаро, вежливо целующий руку пожилой даме, а на заднем плане – вагон поезда, в освещенном окне которого виден силуэт замахнувшегося ножом человека. Оформление цветное и по сравнению с другими его замысел более оригинален (на обложках большинства других изданий изображен паровоз). Кроме указанного, было выпущено еще несколько моноизданий: в 2003 году два издания изд-ва «АСТ» оба в мягкой обложке, формат меньше среднего и малый; в 2014 году издательство «Эксмо» выпустило роман в инновационном формате флипбука (тираж 10000 экз.); в 2015 году то же «Эксмо» выпустило роман небольшим тиражом (6 000 экз.) в серии «Agatha Christie. Серебряная коллекция (мягкая обложка)», формат меньше среднего. В 2016 году роман в виде моноиздания был выпущен четырежды: издательство «Эксмо» и «Э» (вариант названия «Эксмо») еще раз опубликовало роман в серии «Agatha Christie. Серебряная коллекция» тиражом (4000 экз.), но уже в другом переводе; в серии «100 главных книг» (обложка) таким же тиражом и также форматом меньше среднего и в мягкой обложке; в декабре 2016 года роман с теми же параметрами был выпущен в серии «Pocket Book». Кроме того, издание романа в серии «Коллекция Агата Кристи» являлось приложением к журналу, с которым вместе и продавалось: формально год издания в книге не указан, стоит копирайт «Harper Collins Publishers» 2016 года, издательство в книге не указано, фактически книгу выпустило издательство «Nachette». В 2017 г. роман был выпущен в серии «Кинопреьера мирового масштаба» (издательство «Э») в твердой обложке и с суперобложкой в придачу. Следует отметить, что данное оформление, весьма качественное, было использовано в изданиях рассматриваемого романа Кристи по всему миру, в соответствии с названием серии, отражающим факт премьеры фильма. Два моноиздания от «Эксмо» вышли в 2018 и 2019 гг. в практически идентичном оформлении, отличаясь только мягкой и твердой обложкой. В 2018 г. также роман был выпущен издательство «Э» в твердой обложке, оформленной под классику (второе оформление), в серии «Всемирная литература». В этой же серии (третье оформление) роман был выпущен в 2021 г. второй раз, первый в тот же год в стандартном формате в серии «Яркие страницы». К сожалению, внешние паратекстуальные элементы всех перечисленных моноизданий, кроме, повторим, первого, по нашему мнению, оформлены чрезмерно однообразно и сухо. Преобладающим изображением, в том случае, когда оно во-

обще есть, является паровоз в разных ракурсах или же портрет знаменитого сыщика. Некоторым разнообразием отличается только обложка издание «Эксмо» 2019 г., выпущенного в серии «Белая птица». Хотя и там присутствует стилизованное изображение паровоза, акцент всё же сделан на клубе дыма, в который помещены силуэты действующих лиц. Небесспорно оформлена мягкая обложка моноиздания 2021 г., также выпущенного «Эксмо»: на гладком фоне изображены вразброс часы и мечи. Если даже предположить, что это символическое изображение множественности ударов, то всё равно вызывает вопросы изображение мечей.

Оформление зарубежных изданий романа, несмотря на большее разнообразие (правда, это касается в основном изданий XX века), не всегда представляется достаточно продуманными, иногда даже возникает ощущение случайного подбора деталей. Например, изображение трех ключей на обложке иранского издания, или стоящей спиной женщины с золотистыми локонами – на обложке французской книги. В оформлении обложек зарубежных изданий также преобладает изображение паровоза, но можно отметить и более оригинальные подходы. Например, в оформлении обложки одного из моноизданий на английском языке – серия «Agatha Christie Signature Edition, Poirot» («Harper Collins», 2001) использована фотография из архива «Компании спальных вагонов», в поезде которой, «Восточном экспрессе», и происходят события романа. Пусть изображение всё равно связано с поездом, но хотя бы представляет попытку передать атмосферу, внутреннее убранство вагона. На обложке одного из китайских изданий (2017) помещены изображения персонажей, одетых по моде того времени, в которое происходит действие в романе. В данном случае также присутствует атмосфера эпохи. Но в целом, повторим, название романа фактически диктует стандартный подход к его художественному оформлению, ведь даже персонажи на обложке отмеченного нами китайского издания изображены на фоне вагона.

Имеется также несколько аудиозданий данного романа, в частности вышедшие в 2002, 2003, 2004, 2007 и 2014 г. (в оформлении обложки присутствуют те же мотивы – паровоз или портрет Пуаро).

Исследование издательской истории романа «Убийство в "Восточном экспрессе"» позволило нам сделать значимые для разработки паратекстуального комплекса выводы.

Решив издать роман А. Кристи «Убийство в "Восточном экспрессе"» в виде моноиздания, мы исходили из того, что в таком виде произведение издавалось реже, чем в составе сборников. Однако следует признать, что были использованы все варианты массового моноиздания, отличающиеся дешевизной и такими удобства-

ми использования, как недорогая обложка, небольшой формат, был даже издан инновационный флипбук. Поэтому в нашей концепции мы посчитали целесообразным соединить удобство карманного формата с информативной насыщенностью, включив в издание пояснительный текст и специфические элементы художественного оформления, передающие дух и стиль европейской жизни 1930-х гг.

Дополнительной к основной функции – популяризировать произведения художественной литературы проектируемое издание должно также выполнять функцию его продвижения. Для этого мы предполагаем использовать такие составляющие паратекстуального комплекса литературно-художественной книги, как серийность, оформление обложки и шмуцтитулы, провоцирующий слоган, фронтиспис, аннотацию.

Серийность является одним из значимых элементов паратекста. По мнению исследователей, в случае с массовой литературой «"серия" равносильна маркетинговому понятию "бренд"» [3, с. 91]. Важно, что этот способ организации издания предполагает «общий замысел»: «Именно общий замысел (к которому непосредственно примыкают целевое и читательское назначение) является системообразующим элементом, своеобразным "пульсом" серии» [1, с. 76]. 99% книжной продукции выходит сегодня в составе серии.

Как мы указывали выше моноиздание романа «Убийство в "Восточном экспрессе"» неоднократно выходило в составе издательских серий, которые зачастую подчёркивали статус произведения – его принадлежность к классике и его популярность, но не отличались оригинальностью замысла.

Осмыслив указанную информацию, мы решили, что общим замыслом серии, в которую войдёт роман «Убийство в "Восточном экспрессе"», может стать использованный автором художественный прием – неожиданная развязка. Среди романов Агаты Кристи, события которых в общем-то всегда трудно предсказать, выделяют три, в которых разгадать преступление и определить преступника практически невозможно, хотя вся интрига абсолютно логична и обоснована: это – «Убийство Роджера Экройда» (1926), «Убийство в "Восточном экспрессе"» (1934) и «Десять негрят» (1939).

В первом произведении Агата Кристи нарушила одну из десяти основных заповедей детектива, сформулированных английским писателем, гуру детективного романа Рональдом Ноксом: преступником не должен оказаться человек, за ходом мыслей которого читатель следит, и сделала убийцей рассказчика доктора Шеппарда, который не обманывает, а просто ловко не договаривает и тем скрывает истину. Использованный Кристи прием

«ненадежный рассказчик» был сначала встречен критикой весьма неодобрительно, но со временем получил признание как новаторский в детективном жанре. Роман «Десять негрят», который сама писательница считала своим лучшим произведением, описывает идеальное убийство: все десять гостей Негритянского острова в итоге оказываются убиты, но кто и как это сделал совершенно непонятно, тем более что никого кроме них на острове не было. Тайна так и осталась бы нераскрытой, если бы не признание убийцы, которое он скрыл в бутылке, выброшенной им в море и найденной рыбаками. Вся хитрость преступления в совершенной в нужный момент инсценировке.

В романе «Убийство в "Восточном экспрессе"» убийство также происходит в замкнутом пространстве: в данном случае это застрявший в снежных заносах знаменитый «Восточный экспресс». Под подозрение попадают пассажиры вагона, в котором находилось купе убитого. Пуаро, путешествующий в этом же вагоне, в самом начале пути обратил внимание на пёстрый состав пассажиров: в вагоне едут люди самых разных национальностей. Самое странное в убийстве – двенадцать ран, нанесённых с разной силой, как правой, так и левой. В ходе расследования, как обычно, обнаруживаются новые улики и факты, пассажиры дают показания, но тщетно читатель старался бы определить, кто именно из них решился на убийство, к разгадке убийства не привело бы и предположение о том, что убийц было двое или трое. Только абсолютно не стандартный логический ход, исходящий из пестроты пассажирского состава, различия ударов и числа двенадцать, может привести читателя к отгадке, и то в том случае, если это читатель, искушенный в детективной литературе.

Провоцирующий слоган: «Вы не сможете разгадать это преступление, как бы ни старались!» мы считаем уместным разместить на авантитуле двойного репродукционного титула с фронтисписом. Данная фраза, ключевая для серии, по нашему мнению, является одной из составляющих, презентующих издание, своеобразным «крючком», призванным «зацепить» любителей детективных загадок, а также читателей, может быть, и далёких от детективной литературы, но азартных, готовых принять вызов.

Обложка литературно-художественного издания является одной из базовых составляющих паратекста, презентующей весь продукт. Однако оценивая оформление данного паратекстуального элемента моноизданий романа «Убийство в "Восточном экспрессе"», приходится констатировать удручающее однообразие подходов. Чтобы уйти от избитых решений, мы предлагаем в качестве иллюстративного оформления обложки моноиздания так называемую «газетную» тему. Нам представляется логичным использовать ее для подачи произведения,

само название которого звучит как заголовок. Имя автора и название романа, вклиниваясь в газетные тексты, будут привлекать внимание читателей. Также «газетный» фон, по нашему мнению, создает необходимую атмосферу, ведь во время, описанное в романе, именно газета была основным источником информации.

Фронтиспис также является презентующим элементом паратекста. Для фронтисписа имеет смысл отбирать яркие, запоминающиеся изображения. Например, в данном случае интересным вариантом, по нашему мнению, могла бы стать фотография, показывающая писательницу с неожиданной стороны, поскольку общая концепция замысла связана с неожиданными поворотами и непредсказуемой развязкой. Из трех предварительно отобранных нами портретов: Агата Кристи в молодости, пожилая писательница со стопкой своих книг и Агата-ребёнок, – мы остановились на детской фотографии. Помимо малой известности этого изображения и нестандартной подачи облика писательницы, в основе нашего выбора была также косвенная связь детского портрета с содержанием романа: вся рассказанная в нем история связана с маленькой девочкой-любимницей семьи.

Одним из важнейших презентативных элементов издания является обычно аннотация. Проанализировав ряд презентующих издание текстов, мы можем констатировать: удачного варианта обнаружить не удалось. Например, аннотация на «e-Reading» начинается очень банально: «Даже если подозреваемых слишком много, а мотивы преступления неясны, гениальный сыщик Эркюль Пуаро найдет правильный путь в лабиринте криминальной интриги», а заканчивается весьма неудачно: «Он безошибочно определяет убийцу в поезде». Волей или неволей акцент поставлен на том, что убийца найден именно в поезде, но ведь не в этом ключевой смысл произведения. Вообще, слишком интенсивное подчеркивание темы поезда присутствует в очень многих изданиях, что приводит к их стандартизации.

Другой пример. Прием, использованный проектом «LibreBook» для привлечения внимания читателей к произведению, заключается в размещении рядом с краткой характеристикой книги меняющихся обложек разных изданий романа (по нашему мнению, удачное решение). Рядом находится собственно презентующий текст, названный «Описание» и составленный администратором ресурса Mrs Gonzo. Рассмотрим текст (орфография и пунктуация автора сохранены): «Где-то в югославской глуши, сразу после полуночи, знаменитый Восточный экспресс застревает в сугробе. На утро, американский миллионер Сэмюэл Эдуард Рэтчетт обнаружен в собственном купе убитым. Ему нанесли дюжину ножевых ударов, дверь купе заперта изнутри. Это может означать только одно: убийца – один из попутчиков. Изолированные снежным штормом пассажиры с опасным убийцей, скрывающим-

ся среди них, пассажиры веряют свою судьбу и расследование преступления маленьким серым клеточкам Эркюля Пуаро. Детектив должен найти убийцу среди десятков его врагов, пока тот не нанес очередной удар».

Хотя в тексте ощутима попытка внести оригинальность, сделать его завлекательным, в целом, на наш взгляд, текст не удачен. Не говоря уже об орфографических ошибках, не кажется лексически правильным сочетание – «югославская глушь», «вверить судьбу и расследование... маленьким серым клеточкам Пуаро», но главное, автор полностью маскирует путь к отгадке преступления, говоря об опасном преступнике, скрывающемся среди пассажиров. Нам бы хотелось, напротив, заинтриговать читателя, почти открыв ему правду, но при этом оставив в недоумении. При этом аннотации должны соответствовать требованиям, предъявляемым к аннотациям ГОСТ 7.9-95 «Реферат и аннотация. Общие требования», согласно которому в аннотации на произведение художественной литературы должны быть указаны сведения о литературном жанре, период, к которому относится творчество автора, основная тема и проблема произведения, место и время действия описываемых событий. Предлагаем следующий вариант развернутой аннотации для размещения на интернет-платформе: *«Из Алеппо – в Стамбул, чтобы успеть на самый элегантный европейский поезд, в котором вдруг (кто бы мог вообразить!) совершается кровавое (двенадцать ран) и загадочное (в закрытом изнутри купе) убийство. Метель, занесенный снегом поезд, крик в ночи... Пуаро начинает расследование»* – это интригующая часть текста. Вторая часть, которую мы разместим в МАК: *«Роман знаменитой английской писательницы Агаты Кристи, мастера детективного жанра, написан в 1934 году и является одним из трех ее произведений с самой непредсказуемой интригой (два других – это «Убийство Роджера Экройда» и «Десять негритят»). Разгадать преступление и определить преступника в этих детективных романах практически невозможно, хотя вся интрига абсолютно логична и обоснованна. Попробуйте, может, это удастся вам?»* Безусловно, данная аннотация не является идеальным вариантом, но мы постарались как бы «активировать» читателя, максимально заинтересовать. Аннотацию содержательно можно подкрепить редакционной статьей, в которой будет сделан акцент на трех, особенно оригинальных и трудных для разгадки детективах писательницы.

Текст романа поделен на три части, которые можно отделить друг от друга с помощью твердых шмуцтитуров. Вместе с обложкой они будут служить площадкой для размещения цветных иллюстраций-коллажей, задача которых – создавать настроение, погружая читателя в атмосферу детективного романа и Европы 1930-х годов. В более бюджетном варианте издания от шмуцтитуров можно отказаться, достаточно будет черно-белых иллю-

страций на спусковых полосах.

Подводя итог, отметим: в данной работе мы попытались соединить теорию паратекстуальности с практикой книгоиздания и преподавания специальных дисциплин обучающимся по направлению «Издательское дело», вывести последовательность работы редактора-издателя с элементами, презентующим книгу.

По результатам проделанной работы мы можем вы-

вести следующий алгоритм подготовки паратекста литературно-художественного издания:

- выбор автора и названия,
- конкретизация специфики осинового текста и выбор способа его подачи в издании,
- выбор перевода (для переводного издания),
- изучение издательской истории произведения для выявления возможностей оригинальной подачи паратекстуальных элементов,
- разработка выбранных элементов паратекста издания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьянц, Е.И. Книжная серия как инструмент стимулирования читательских интересов / Е.И. Григорьянц // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2012. – № 1 (10) март. – С. 75–79.
2. Кафанова, О.Б. Профанация классики или технологии массовой культуры? (Современные стратегии издания произведений Жорж Санд) / О.Б. Кафанова // Книга. Книгоиздание. – 2012. – № 2. – С. 91–105.
3. Орлова, О.А. Серийность современной массовой литературы как фактор «формовки читателя» / О.А. Орлова // Книга. Книгоиздание. – 2013. – № 1 (3). – С. 89–97.
4. Передний, Д.М. Реклама: место в оформлении книги / Передний Д.М. // Исследовано в России: электронный научный журнал. – 2005. – С. 841–860.

© Шум Ольга Юрьевна, Костенко Ирина Вячеславовна (shum_olga@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского

ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ И ЯЗЫКА ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

FEATURES OF COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION AND THE LANGUAGE OF TEXT MESSAGES (BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)

N. Avanesyan
N. Golik
N. Sokolovskaya

Summary: The article deals with the study of patterns of production and reception of text messages sent through the electronic environment in the official and informal contexts of interpersonal communication. This article analyzes and systematizes language mechanisms, electronic tools and information-exchange systems, the structures of communicative interaction used by speech producers in computer-mediated communication in synchronous and asynchronous mode, establishes language variables necessary for learning a new media language, and reveals its characteristic linguistic traits derived from technolinguistic and mechanical factors. The authors show that due to the introduction of technology there is an obvious change in the culture of communication behavior and the language of communication in virtual environments and come to the conclusion that new methods of text-generation and a new kind of discourse verbalization have emerged.

Keywords: English, discourse, interpersonal communication, computer-mediated communication, online communication, Netspeak, technolinguistic factors, text messages.

Изучение языка имеет решающее значение в понимании общества и оценке культуры. Оно также важно, потому что показывает современным членам общества, как язык будет использоваться в будущем. Английский язык развивался постоянно, но с внедрением технологии и компьютерного жаргона английский язык меняется по-новому, и этому способствуют новые возможности для коммуникации людей с использованием электронных средств. Технология расширила возможности для общения, несмотря на дистантность, разделенность во времени и различия языковых кодов. Речь изменилась благодаря внедрению технологий, и язык, который возник при этом, привлек внимание лингвистов к значению и формам слов, функциям, а также к контекстам, в которых они сегодня используются. В настоящее время технология является очень важным аспектом в нашем глобальном обществе, однако жаргон,

Аванесян Наринэ Кареновна
кандидат филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
narinka-08@mail.ru

Голик Наталья Александровна
кандидат филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
Nataly.PGU@mail.ru

Соколовская Наталья Александровна
кандидат филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
sokolovskaya_na@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию моделей продуцирования и рецепции текстовых сообщений, опосредованных через электронную среду в официальных и неофициальных контекстах межличностной коммуникации. В данной статье анализируются и систематизируются языковые механизмы, электронные средства и системы обмена информацией, структуры коммуникативного взаимодействия, используемые продуцентами речи в компьютерно-опосредованной коммуникации в синхронном и асинхронном режиме, устанавливаются языковые переменные, необходимые для изучения нового медийного языка, и раскрываются его характерные лингвистические черты, производные от технолингвистических и механических факторов. Авторы показывают, что благодаря внедрению технологий в виртуальных средах происходит очевидное изменение культуры коммуникативного поведения и языка общения, и приходит к выводу о том, что возникли новые методы текстопорождения и новая разновидность дискурсивной вербализации.

Ключевые слова: английский язык, дискурс, межличностная коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация, онлайн-общение, «Netspeak», технолингвистические факторы, текстовые сообщения.

который появился позднее технологии, пока еще не получил своего развернутого научного описания.

Цель статьи – описать основные модусы межличностной коммуникации, опосредованной через компьютер, а также показать закономерности составления и прочтения текстовых сообщений, отправленных с использованием технических средств. В нашем исследовании принята попытка показать, как отправители текстовых сообщений и неофициальных сообщений электронной почты переосмысливают лингвистические символы, получившие новое значение и форму. Даже беглый взгляд на текст SMS (textese) и неофициальных сообщений электронной почты (e-mailese) показывает, что их стиль отличается от стиля официального письма.

Computer-Mediated communication (CMC) – это зон-

тичный термин, который относится к человеческой коммуникации, осуществляемой с помощью компьютера. Под СМС понимается коммуникация, которая опосредована компьютером и Интернетом и может быть описана целым набором терминов, включая виртуальное общение, онлайн-общение, электронная коммуникация, киберкоммуникация или даже киберразговор и т.д. Все это технически относится к области обмена информацией по компьютерной сети [7].

Данная область включает все те электронные средства и системы обмена сообщениями, которые можно разделить на две основные категории: асинхронные и синхронные средства коммуникации. С точки зрения времени, существует различие между синхронной СМС, в которой взаимодействие происходит в режиме реального времени, и асинхронной СМС, когда участники не обязательно находятся в сети онлайн одновременно. Синхронные инструменты СМС включают в себя системы обмена мгновенными сообщениями (IMS - Instant Messaging Service) в реальном времени, например, Yahoo Messenger, ICQ (I-Seek-You), Skype, MSN Messenger, Facebook Messenger, WhatsApp, Viber, Telegram или чат-системы, такие как Internet Relay Chat (IRC), MyChat, Intranet Chat, XMPP, Pichat, Vypress Chat и др. Типичными примерами асинхронной СМС являются системы электронной почты и социальных сетей, система доски объявлений (BBS), новостные группы, форумы и списки рассылки [12].

Помимо аспекта синхронности, системы коммуникации в электронной среде можно также охарактеризовать по структурам взаимодействия: обмен текстами «один на один», взаимодействие «один – много» и взаимодействие «многие со многими» [13]. Например, различные списки рассылки являются примерами системы СМС «один – много», когда сообщение направляется часто неизвестной группе получателей по социальной сети. Наиболее репрезентативны такие системы компьютерно-опосредованного общения, как SMS, электронная почта, видео, аудио или текстовые чаты, конференции и др.

Язык, который используется в компьютерно-опосредованной коммуникации, иначе говоря, электронном дискурсе, был назван Д. Кристаллом термином «Netspeak». Альтернативными номинациями являются такие неологизмы, как netlish», «weblish» и «cyberspeak». Интернет-коммуникация в настоящее время привлекает исследователей, и уже возникла такая отрасль лингвистики, как Интернет-лингвистика [9].

Установлены основные языковые переменные, необходимые для анализа нового медийного языка: *структура* (правописание, выбор слов, структура предложения); *значение* (символы, слова, высказывания, коммуникативные обмены); *интеракция* (обмен репликами,

развитие темы, обратный канал, поправки) и *социальные функции* (маркеры идентичности, юмор и языковая игра, контроль за сохранением лица, конфликт). В разработке языка новых видов средств общения также присутствуют ключевые *технологические переменные* (синхронность, сохранение текста, каналы связи) и ситуационные переменные (количество участников, демография, ситуация, цель, тема) [11].

Компьютер, Интернет и GSM (Глобальная система мобильной связи) с мобильными телефонами облегчают обмен SMS и электронной почтой. SMS (Short Message Service) — это меню, которое позволяет пользователям сотовых телефонов отправлять и получать короткие «письма» до 160 слов за сообщение. 3 декабря 1992 года Нейлом Папвортом было послано первое SMS. Изобретатель использовал персональный компьютер для того, чтобы отправить текстовое сообщение «Merry Christmas» Ричарду Джарвису на его мобильный телефон. Компьютер и Интернет появились на 10 лет раньше, в начале 90-х годов прошлого столетия. Вскоре общение через электронные сети приобрело широкий размах и стало использоваться как эффективное средство для межличностного взаимодействия и поддержки отношений.

Появились в обиходе такие названия языка, который используют в SMS и электронной переписке, как textese and e-mailese. Эти номинации возникли по аналогии с такими названиями языков, как legalese 'язык закона', journalesse 'язык журналистов', medicalese 'язык медиков', officialesse 'язык официальных лиц' и др.

Как оказалось, е-мейлиз имеет характерные лингвистические черты, которые производны от технолингвистических и механических факторов. Пользователи нарушают формальную орфографию, реорганизуют и видоизменяют функции языка для того, чтобы общаться как можно короче и быстрее. При этом интересно то, что в большинстве случаев, несмотря на необычное использование орфографии, смысл сообщения сохраняется.

Создатели текстовых сообщений и неофициальных сообщений, передаваемых по компьютерной сети через электронную почту, опираются на правила в английском языке и творчески комбинируют символы, создавая совершенно новые контексты, тем самым «клонировать» странные языковые структуры.

Нестандартная орфография является отличительной чертой коммуникации с помощью компьютера. Е-коммуникация часто демонстрирует письменные практики, которые придерживаются не жестких орфографических норм. Сюда относятся аббревиации (акронимы, усечения, опущения гласных или согласных (напр. pls = 'please'); фонетически мотивированные замены букв (например, звонкие на глухие, как 'z' на 's';

написания слов, которые имитируют диалектное или жаргонное произношение (e.g., 'wassup?' = 'what's'up?', 'sez' = 'says'); написания, в которых представлена просодия или нелингвистические звуки и т.д. Нестандартный английский язык может использовать так называемый Leetspeak, в котором буквы или слова меняются на цифры, например, «m8» = «mate». Слово можно заменить его усеченной формой, к примеру, hav – вместо have. Кроме того, используются сокращения типа «gd», что означает «good», аббревиации, в которых остаются только первые буквы: btw = by the way. Для выражения эмотивности могут использоваться также такие специальные удлинения гласных, как в слове «looong» вместо «long». Часто употребляются слова в их диалектном фонетическом звучании с неправильным орфографическим оформлением: 'da' = 'the'. Репрезентативны нерегулярные написания слов, отличающиеся от стандарта: «nite» = «night».

Прескриптивисты обычно рассматривают такую практику как неправильное написание или ошибки. В действительности, среди носителей языка пропорция намеренного нестандартного употребления письменных норм невелика. Аббревиатуры экономят физические усилия для написания слов, сокращают время, приближают письмо к устной речи.

Остановимся подробнее на некоторых словотворческих процессах в частных сообщениях через Интернет.

Усечения – краткие формы слов в текстовых сообщениях SMS. Это своего рода орфографические преобразования. Они популярны у так называемых «текстеров». Например: «coz» = cousin или because, «convo» = conversation; «doc» = document; «info» = information; «assist.» = assistance. Другие примеры усечений – tomo (tomorrow), kno (know), bac (back), cause (because); thou (though); num (number); mess (message); thu (Thursday); tomo и tom (tomorrow). Согласно Н.А. Голик, помимо номинативной функции, усечения являются своеобразными «маркерами языкового стиля» [6: 122]. «Усечения в силу их большей актуальности могут восприниматься как более престижные и современные, чем их развернутые прототипы...; они в какой-то степени передают колорит нашего времени: сокращение слов – естественный процесс в условиях бурного развития технических средств и огромного объема ежедневно поступающей информации» [6: 123].

Приведем некоторые примеры акронимов (аббревиатур, образованных начальными звуками) и некоторых других новообразований. Это могут быть отдельные *буквенные омофоны*: "Y" = why, "yL" = while, "y-d" = wide; сложные слова, словосочетания и предложения: "U'v" = you have; "Uc?" = you see/do you see? "G.mom/G. ma" = grandmother/mom; "b-day" = birthday; "Takia" = you take care/take care of yourself; "H r u?" = How are you?; "Remba/rember" = remember и др.

Буквенно-цифровой омофон представляет собой сочетание числа и буквы вместо слога, слова, фразы или предложения. Например, цифра "4" заменяет слово "for"; "4L" = fall; "B4" = before; "4m" = form; "som1" = someone; "2L" = tool; "U2" = you too; "10q" = thank you; "C U l8r" = see you later; "9ice" = nice; словосочетание "gu9t" = 'good night'. Цифра "9" представляет звук и написание [nai] или "nigh". Буква "t" добавляется к ней для того, чтобы написать слово "9t" (night). Буква "d" опускается и ассимилируется. "2" в сочетании с "moro" пишется как "2moro" (= tomorrow). "Gr8" означает great ("gr-" - от great, сливается с цифрой "8" в звучании [eit], отсюда - "gr8"). 10 [ten] + x [ks] = [tenks]. Цифра 1 (произносится как [w^ɪ]) заменяет первый слог в слове "won-der-ful;" отсюда в SMS обнаруживается форма "1-daful" [w^ɪndafɪ].

Инициализмы, или алфаветизмы: "ILU" = I love you; "OMG" = Oh my God! "iJN" = In Jesus name; "hnm" = happy new month; "LLNP" = long life and prosperity; "HML" = happy married life; "Uwc" = you are welcome, "g/g" = got to go; "irl" = in real life; "IMHO" = in my humble opinion; "rotfl" = rolling on the floor, laughing; "btw" = by the way; "filfre" = feel free; "brb" = be right back и др.

Консонантное письмо, выпадение гласных: "Msg" = message; "ntwrk" = network; "its" = it's; "bathrm" = bathroom; "THX" = thanks; "thks" = thanks; "XLNT" = (excellent); "cn" = can, "hd" = had, "tht" = that, "knw" = know; "snd" = send; "wnt" = went; "gv" = give; "lk" = look; "bettr" = better; "missd" = missed; "nthn" = nothing и др.

Фонетическое письмо: dun = done; alrite = alright; afta = after, ova = over. Буква "U" и звук [u] используются вместо слова 'you' ("u" = 'you'), "d" употребляется вместо "the", "b" заменяет "be". Буква "a" используется вместо буквосочетаний "er" и "ar," например, "6ta" = sister; "4da" = further; "fada" = farther or father; "2geda" = together; "mata" = matter; "wateva" = whatever, "broad" = brother и др. Буква "x" используется для передачи звука [ks]: punx, thanx, sonx (songs), lyrix.

Называние буквы полностью: о-апелляция (so → soooo); р-апелляция (yeah → yer; no → nope); у-апелляция (please → pleasey); удвоение буквы (summort, summing, untill, till).

Транспозиция буквы: "and" = and; "hte" = the; "ot" = to; "thrus" = thurs (Thursday).

Как видим, свойства компьютерно-опосредованной коммуникации зачастую обуславливают «отклонение от речевых норм и стандартов вследствие высокой скорости обмена сообщениями, спонтанный характер коммуникации, стремление придать общению достоверность, оригинальность, ироничный оттенок и, как следствие, создание и употребление большого количе-

ства неологизмов» [3: 125-126].

Таким образом, формы, которые принимают варианты, несмотря на их разнообразный и, казалось бы, сложный характер, могут быть сгруппированы в четыре категории: замещение букв, опущение букв, название буквы полностью и транспозиция буквы, каждая из которых подразделяется на гласные, согласные и числа. Анализ полученных результатов, касающихся лингвистических особенностей переписки по интернету или SMS, показал, что текстовые стратегии письма стимулируют возникновение новых слов, выражений и обогащают английский язык.

Однако, согласно популярной мифологии, Интернет наносит вред будущему языку. Когда будет править техноречь 'technospeak', стандарты будут потеряны и уменьшится креативность, так как глобализация подразумевает одинаковость. Язык цифровых средств массовой информации апокалиптически изображается как угроза для языка. Согласно этому мнению, английский как-то теряется или общество утрачивает контроль над «хорошим», «правильным» или стандартным английским языком [14]. По мнению авторитетных новостных источников, новые коммуникативные технологии «губят грамматику», «разрушают» или «искажают» язык. Подобный взгляд на цифровой дискурс является достаточно стойким, даже несмотря на доказательства о противоположном.

Дэвид Кристалл, один из самых авторитетных ученых в современной лингвистике, в своих книгах утверждает обратное [10; 8]. Кристалл считает, что «netspeak» явля-

ется радикально новым лингвистическим инструментом общения, который нельзя игнорировать. Он говорит, что Интернет стимулирует резкое расширение диапазонов развития и разнообразия языка и предоставляет беспрецедентные возможности для личного творчества.

Действительно, так называемый «netspeak» отражает «современное направление развития английского языка, характеризующееся, с одной стороны, установкой на компрессию, и, с другой стороны, высокой степенью раскованности речевых отношений, стремлением к свежести словоупотребления, постоянному обновлению языковых средств, нарочитым акцентированием смены ценностных ориентиров, ослаблением стилистического «цензора» и активным усвоением периферийных элементов» [6: 178].

В заключение отметим, что онлайн коммуникация и язык текстовых сообщений представляют собой новый тип гибридного дискурса, содержащего элементы устного и письменного языка. В неформальных контекстах авторы сообщения не придерживаются норм стандартного английского языка. Текстовые сообщения не составляются тщательно, имеют значительные отклонения от норм правописания; вокабуляр подвергается различным синтактико-морфологическим и орфографическим трансформациям. Мы считаем, что методы текстопорождения, используемые в SMS и электронной почте, не уничтожают эффективную коммуникацию на английском языке. Напротив, эти методы демонстрируют новую разновидность дискурсивной вербализации с учетом современного технолингвистического измерения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесян Н.К. О семантической типологии: языковые, культурные и когнитивные аспекты. Актуальные проблемы гуманитарного знания: теоретические и прикладные аспекты. – Пятигорск ПГЛУ, 2015. – С. 12-18.
2. Аванесян Н.К. Теоретические аспекты концептуально-фреймового моделирования в современной лингвистике. Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. - Пятигорск, 2017. – С.70-76.
3. Голик Н.А. Лингвистические параметры микроблога «Твиттер» / Материалы IV международной научно-практической конференции «Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования». – Пятигорск, 2020. Т. 1. №1-1. С. 121-128.
4. Голик Н.А. Продуктивные способы образования языковых инноваций в современном английском языке / Н.А. Голик, Д.В. Котенева // Университетские чтения - 2019: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск: ПГУ, 2019. С. 102-106.
5. Голик Н.А., Аванесян Н.К. Когнитивно-прагматические параметры персональных дейктиков английского языка в дискурсе современной блогосферы/ Н.А. Голик, Н.К. Аванесян //Филологические науки. Вопросы теории и практики. ISSN 1997-2911 (print) 2021. Том 14. Выпуск 8. С. 2463-2467.
6. Голик Н.А. Усечения в современных англоязычных СМИ / Монография. Пятигорск. 2018. 203 с.
7. Baron N. Letters by phone or speech by other means: The linguistics of email //Language and Communication. 1998. 18. P. 133-170.
8. Crystal D. Txtng: The Gr8 Db8. London: Oxford University Press, 2008. 256 p.
9. Crystal D. Internet linguistics: A student guide. UK: Routledge, 2011. 192 p.
10. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.
11. Herring S. A faceted classification scheme for computer-mediated discourse //Language @ internet. 2007. 4(1). P. 1-37.
12. Herring S.C. (ed.) Computer-mediated Communication: Linguistic, Social and Crosscultural Perspectives. Pragmatics and Beyond series. Amsterdam: John Benjamins, 1996. 326 P.
13. Moran C., Hawisher G. The rhetorics and languages of electronic mail // I. Snyder (ed.), Page to screen: Taking literacy into the electronic era. London: Routledge,

1998. P.80-101.

14. Thurlow C. From statistical panic to moral panic: The metadiscursive construction and popular exaggeration of new media language in the print media //Journal of Computer-Mediated Communication. 2006. 11(3). P. 667-701.
-

© Аванесян Наринэ Кареновна (narinka-08@mail.ru), Голик Наталья Александровна (Nataly.PGU@mail.ru),
Соколовская Наталья Александровна (sokolovskaya_na@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РУССКИХ И АВАРСКИХ СТЕРЕОТИПОВ

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF RUSSIAN AND AVAR STEREOTYPES

S. Alieva
N. Mukhumaeva

Summary: The article is devoted to the study of national and cultural stereotypes in Russian and Avar journalism. Stereotypes are considered in the Russian-language media and in the Avar socio-political weekly "Hahikat". The differences of stereotypes are determined by the example of the use of lexemes about migrants. The analysis also showed that in journalism it is necessary to avoid the use of stereotypes that do not correspond to the surrounding reality and entail interethnic and interfaith conflicts in society, what especially relevant for the multinational Russian statehood.

Keywords: national and cultural stereotypes, migrants, journalism, ethnicity, multinational.

Алиева Самая Азеровна

к.ф.н., доцент, Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)
samaya.alieva.00@mail.ru

Мухумаева Нуцалай Гаджиевна

магистрант, Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)
muhumaeva.nucalay.1997@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена исследованию национально-культурных стереотипов в русской и аварской публицистике. Стереотипы рассмотрены в русскоязычных СМИ и в аварском общественно-политическом еженедельнике «Хахикат». Определены отличия стереотипов на примере использования лексем о мигрантах. Проведенный анализ также показал, что в публицистике необходимо избегать применения стереотипов, не соответствующих окружающей действительности и влекущих межэтнические и межконфессиональные конфликты в обществе, что особенно актуально для многонациональной Российской государственности.

Ключевые слова: национально-культурные стереотипы, мигранты, многонациональный, публицистика, этнос.

Изучение национально-культурных стереотипов стало неотъемлемой частью современной науки. Всемирная глобализация и информатизация повлияли не только на экономическую и политическую жизнь общества, но и на межэтническое взаимодействие, в рамках которого исследованию стереотипов придается важное значение. Историко-культурный аспект жизнедеятельности людей показывает, что стереотипное мышление используется в коммуникации этнических сообществ с давних времен и играет роль некоего «упростителя» взаимодействия или идентификатора по этническому и национальному признаку. Однако такая идентификация не всегда носит положительный характер.

Этнические сообщества воспринимают окружающую действительность через призму укоренившихся ценностей и установок, при этом используется определенная модель поведения и взаимодействия в обществе – «своей-чужой». Такая модель служит основой для формирования стереотипов в этнической группе. Особенно заметно на это влияют различия в культуре и традициях.

Национально-культурные стереотипы формируются в результате столкновения двух культур, иными словами, в рамках межэтнического взаимодействия. Поскольку публицистика – это часть культуры и продукт жизнедеятельности человека, соответственно в ней непременно будут отражены национально-культурные стереотипы.

Цель данной статьи – рассмотреть национально-культурные стереотипы в русской и аварской публицистике, определить их отличия на примере использования лексем о мигрантах.

С позиции лингвистов, стереотипами считаются установленные конвенционально семантические, а также формальные конструкции, составляющие культурно-языковой образ объекта [1].

Применение в публицистике национально-культурных стереотипов не обходится без использования фразеологической единицы. По меткому замечанию А.В. Кунина, «фразеология – это сокровищница языка. Во фразеологизмах находит отражение история народа, своеобразие его культуры и быта» [3, с. 6].

К примеру, к культурно-национальным стереотипам можно отнести следующие устойчивые единицы, характеризующие русских: *Водка – русский напиток, русские зимы не боятся, русские держат медведей в качестве домашних животных, русские никогда не улыбаются, русские ужасно суеверны;* и аварцев: *аварцы живут среди скал, едят мясо и мясом закусывают, пока аварец не поест мяса, он будет голодным; аварец хорош как друг, аварцы быстро забывают обиды, аварцы гостеприимные, аварцы – фанатики мяса и хинкала.*

Стереотипы с выразительной окраской в публици-

стике применяют по отношению к мигрантам. Слова и выражения, с помощью которых в публицистике обнаруживаются национально-культурные стереотипы, можно разделить на несколько групп. Наиболее наглядная из них содержит лексемы, обозначающие национальность: *таджик, чеченец, узбек, украинец, белорус, армянин, цыган, молдаванин* и др. Данные слова могут рассматриваться двояко: с одной стороны, они являются этнонимами и сообщают о той или иной национальной принадлежности человека. С другой стороны – эти лексемы в определенном контексте становятся стилистически маркированными и приобретают преимущественно пейоративную окраску. Наряду с примерами, в которых данные слова не служат средством выражения этнических стереотипов, а просто выполняют информационную функцию – сообщают о национальности человека – немало и таких, в которых они имеют пренебрежительный оттенок. Примером служит криминальная хроника, в которой журналисты нередко делают акцент на национальности преступника (или предполагаемого преступника), если он не является русским. Например: *Отлично провели в Москве время два молодых чеченца: ограбили спа-салон «Мизон де Боте», за вывеской которого оказался притон с молдавскими и азиатскими проститутками, а после без единого выстрела сдались сотрудникам столичной полиции»* (26.11.2013) [7]; *«...По предварительным данным, по подозрению в убийстве задержаны двое цыган и таджик»* (15.10.2019) [9]. В первом примере отчётливо слышна ирония, с которой рассказывается о похождениях «*молодых чеченцев*», во втором – настроение текста иное – у русского читателя нагнетается ощущение опасности, исходящей от представителей иной национальности, то есть нерусских.

Так, публицистика с помощью национально-культурных стереотипов формирует у членов общества искаженное мнение.

В аварской публицистике появились следующие стереотипы, применяемые по отношению к мигрантам: например, *гьалбал республикалгул «гости республики», халтлул гьадамал «рабочие люди»*.

В одной из статей республиканского общественно-политического еженедельника «Хахикат» говорится: *Дагъистаналгул маданияталгул бут1алгун лгугьана Азербайджанал. «Азербайджанцы стали частью дагестанской культуры»* или *Азербайджанал – х1алт1ул гьадамал Дагъистаналгул экономика цебет1езабулел рук1уна «Азербайджанцы – рабочие люди – развивают*

экономику Дагестана» [8]. Примеры интересны еще и тем, что наряду с исконными аварскими лексемами, содержат и русские заимствования. Здесь мы имеем мелиоративную окраску.

Если в русской публицистике мигранты представляются в виде «чужих», то в дагестанской публицистике – в роли «своих». Определение «свой-чужой» является частью интерпретации национально-культурной и этнической сущности стереотипов.

В основном в русской публицистике встречается немало национально-культурных стереотипов, характеризующих жителей Северного Кавказа: *лицо северокавказской национальности, у кавказцев вспыльчивый темперамент*. Например, *Группа дагестанцев избил русского парня* [10]. *Выходцы с Кавказа не признают правоохранительные органы*. В этих случаях кавказцы представляются как своевольный и бесконтрольный народ.

Для сопоставления обратимся к аварской публицистике: *«Гурусазе бокьула риидал нилъер ралъдалъе рач1ине. «Русские любят посещать летом наше море». Амма г1урусазул рет1ел ва сипат-сурат дагъистаналгул халкъалъе рек1ее г1оларо. «Однако одежда и вид приезжих из России вызывает у жителей Дагестана негодование»* [8]. Следует отметить, что в данном случае в аварской публицистике отражено не негативное отношение к жителям Центральной России в виде ненависти, а скорее к их укладу жизни, который в определенных случаях противоречит нормам поведения в Дагестане.

В своем труде «Общественное мнение» исследователь У. Липпман указывает на то, что стереотипы передаются из поколения в поколение и воспринимаются как устойчивая часть окружающей действительности. [4, с. 95]. При подобной интерпретации следует выделить такую характеристику стереотипов, как детерминация культурой определенного этноса.

Таким образом, на современном этапе задача публицистики заключается в том, чтобы избегать использования стереотипов, не соответствующих действительности, осмысливать источники возникновения и формирования стереотипов, отражать в социально значимых материалах то новое, что достоверно характеризует время и эпоху. Для современной успешной коммуникации следует отойти от использования модели поведения «свой-чужой» в целях избежания межэтнических конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова О.В. Этнические стереотипы по данным языка и народной культуры славян: (этнолингвистическое исследование): автореф. дис. . . . д-ра филол. наук. – М.: Институт Славяноведения РАН, 2006. – 35 с.
2. Кузин Т.С. К вопросу о формировании этнических стереотипов посредством СМИ // Психология. Социология. Педагогика. 2012. № 12 (25) . – С. 52-53.

3. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. пособие для ин-тов и фак. иностранных языков / А.В. Кунин. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.
4. Липпман У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т.В. Барчуновой. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
5. Фортунова М.Г. Информационные факторы формирования конфликтогенных этнических стереотипов // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 46-3. – С. 23-27.
6. Газета.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.gazeta.ru>. (дата обращения: 15.03.2022).
7. Комсомольская правда [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kp.ru>. (дата обращения: 15.03.2022).
8. Общественно-политический еженедельник «Хакикат» [Электронный ресурс]. – URL:<http://hakikat.info/> (дата обращения: 15.03.2022).
9. РИА Новости [Электронный ресурс]. – URL: <https://ria.ru>. (дата обращения: 15.03.2022).
10. Царьград [Электронный ресурс]. – URL: https://tsargrad.tv/news/zachem-skryvat-nacionalnost-prestupnikov-opasnyj-otvet-politologa-jeto-kavkazcev-volnuet_450507 (дата обращения: 17.03.2022).
11. Деловая газета «Взгляд» [Электронный ресурс]. – URL: <https://vz-ru.turbopages.org/vz.ru/s/society/2021/11/9/1128089.74>. (дата обращения: 17.03.2022)

© Алиева Самая Азеровна (samaya.alieva.00@mail.ru), Мухумаева Нуцалай Гаджиевна (muhumaeva.nucalay.1997@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный университет

О ВОЗНИКНОВЕНИИ КОГНИТИВНЫХ ОБРАЗОВ, ЛЕЖАЩИХ В ОСНОВЕ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ

THE EMERGENCE OF COGNITIVE IMAGES UNDERLYING LANGUAGE SYSTEMS

V. Vasilyev
L. Nikitinskaya

Summary: The article describes the performance of consciousness to fragment the reality available for observation leading to the emergence of stable images of certain elements of the reality which subsequently form the meaningful foundation of language categories, subsystems and systems. Cognitive images are identified with introspection while applying Gustave Guillaume's psychomechanics by intercepting the course of thinking with the use of binary radical tensor. As a result, six consecutive stages were identified along a unidirectional progression of thought and a possibility for the emergence of new vectors of thought progression with subsequent binary tensor operations in additional dimensions. The outcome of the research provide for a possibility to present a final set of all possible cognitive images in the existing languages.

Keywords: cognitive linguistics, Gustave Guillaume, cognitive images, psychomechanics, cognitive features, inception of thought, multidimensionality, underlying systems, particularisation, generalisation, radical binary tensor, cognitive linguistics.

Цель нашего исследования – выделить когнитивные образы лежащие в основании языковых систем. При всем разнообразии их объединяет возможность перекодировки (перевода содержания с одного языка на другой), что говорит о наличии глубинных идентичных когнитивных элементов. При несомненном прогрессе различных школ лингвистики, в том числе занимающихся когнитивным аспектом языка, в настоящее время нет простого и непротиворечивого представления о базовых элементах сознания, лежащих в основе языковых систем.

Данная работа в качестве методологической основы использует понятия из работы Гюстава Гийома «Принципы теоретической лингвистики» и его последователей, в том числе продолжает исследование, начатое в [1] и [18]. В методологическом плане статья придерживается следующих основных теоретических положений:

1. Человеческий разум действует по большей части единообразно, и когнитивные (ментальные) основы языковых структур в различных языках являются в значительной степени схожими (хотя и могут иметь различные поверхностные репре-

Васильев Валерий Иванович

Независимый исследователь

valvasilyev@list.ru

Никитинская Лариса Владимировна

Чувашский государственный педагогический

университет им. И.Я. Яковлева

nikitinskaya.larisa@yandex.ru

Аннотация: В статье описывается работа сознания по фрагментации доступной восприятию окружающей действительности с появлением устойчивых образов отдельных элементов этой действительности, которые впоследствии образуют смысловое содержание языковых категорий, подсистем и систем. Идентификация когнитивных образов осуществляется на основе положений психомеханики Гюстава Гийома с помощью анализа перехватов мысли с помощью метода интроспекции в ходе бинарных операций с использованием коренного бинарного тензора при участии восприятия. В результате выделено шесть последовательных стадий развития когнитивного образа при однонаправленном движении мысли, а также постулирована возможность появления нового вектора или векторов движения мысли с потенциальными последовательностями операций коренного бинарного тензора (перехватами мысли) и появлением новых когнитивных образов в дополнительных измерениях.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, Гюстав Гийом, когнитивные образы, психомеханика, когнитивные признаки, перехват мысли, многомерность, коренной бинарный тензор, партикуляризация, генерализация.

зентации), поскольку люди помимо родного способны усваивать и активно пользоваться иными, в том числе типологически отличными языками.

2. Заимствованное из функциональной грамматики представление о том, что языковые категории представляют собой строго организованные структурированные системы с жесткой иерархией.
3. Мыслительная языковая деятельность человека включает в себя три основных процесса (память, восприятие и воображение), которые оформляют существующие в языке категории Newson's (1997). [9, с.6]
4. Принцип бинарного контраста, выражаемого коренным бинарным тензором Guillaume's [3, с.118-119), который в данной работе признается главным механизмом языковых операций по рождению систем когнитивных образов.

В настоящее время все чаще изучаются когнитивные аспекты языка. Вместе с тем до сих пор нет четкого представления о едином стержне, который коренится в сознании и приниживает системы различных языков, то есть о когнитивном механизме, который позволяет

языку функционировать. Между тем имеется в теоретических работах в русле учения французского математика и лингвиста Гюстава Гийома делаются попытки обнаружить этот механизм и объяснить процесс работы сознания по созданию образов, которые выражаются языковыми единицами (см., например, работы, посвященные анализу взаимодействия языка и сознания: [2]; [5]; [10]; [11]; [12]; [16]; [17]). К числу несомненных таких работ относится четкая система базовых теоретических понятий и строгая методологическая база, основанная на наблюдениях за деятельностью сознания. В данной работе сделана попытка использовать достижения лингвистики Гюстава Гийома для выявления системы базовых когнитивных образов, которые служат содержательным (понятийным) основанием для образования языковых категорий. При этом мы опираемся на описанную Гюставом Гийомом гипотезу, которая «заключается в том, что основополагающие операции, на которые опирается структура языка, не слишком многочисленны и отнюдь не разнообразны, не обладают излишней сложностью, а, наоборот, мало численны и в основном минимально вариативны, отличаясь поразительной однородностью. Это могло бы объяснить, почему законченная конструкция, каковой является язык, может легко содержаться в мышлении каждого и почему она дается даже самому простому человеку» [3, с. 51].

Актуальность исследования связана с тем, что хотя к настоящему времени достигнуты значительные успехи в описании единиц, систем и подсистем различных языков, объяснении их взаимодействия, однако все это разнообразие описаний не имеет под собой единого фундамента, который связывал бы язык как систему и структуру с элементами человеческого мышления. Наличие такой системы позволило бы не только дать более адекватное и стратифицированное описание языковых систем, но и предсказывать свойства и поведение как отдельных языковых единиц, так и их классов.

Выявление когнитивных образов, порожденных деятельностью сознания, также поможет представить языковые системы как образования с внутренней логикой, определяющей возможную сочетаемость и функционирование их элементов.

В данной статье, как указывалось выше, принято положение, что когнитивные процессы (процессы мышления, умственной деятельности, отражения реальности) осуществляются с помощью трех механизмов: памяти, восприятия и воображения [9, с.6]. Главный процесс при использовании этих механизмов, приводящий к образованию когнитивного содержания (когнитивного образа, или элемента), осуществляется в результате операции, проводимой с помощью коренного бинарного тензора (Рис.1).

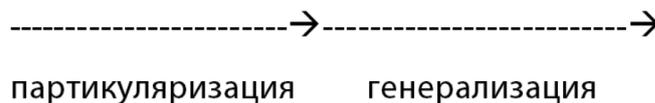


Рис. 1. Операции мысли при работе коренного бинарного тензора [3, с. 111]

Бинарный тензор – это основной структурный оператор, позволяющий сознанию обобщать и индивидуализировать с помощью двух движений мысли – одно от широкого к узкому (партикуляризация), а другое – от узкого к широкому (генерализация) [3, с. 119]. «Механизм потенции мышления – это сложение (без повторения и возвращения назад) двух сил напряжения: тензора I, закрывающего (ограничивающего), действующего в направлении от широкого к узкому, и тензора II, бесконечно раскрывающего, действующего от узкого к широкому» [3, с.119–120].

В качестве метода исследования нами применяется аналитическая интроспекция, т.е. наблюдение за течением мысли, и, в соответствии с принципами психосистематики, исследование определенных и готовых механизмов, «которыми располагает мышление для перехвата самого себя, механизмы, которым язык дает точное отображение» [3, с.54]. При этом авторы исходят из того, что они обладают стандартным мышлением, аналогичным мышлению среднестатистического носителя языка. Г. Гийом отмечает сложность исследования механизмов языка: «Движение мысли, направленное к себе самой для понимания, что такое унаследованный язык (имеется в виду родной язык), не свойственно человеческому сознанию. По природе сознание склонно к использованию языка для выражения мысли, которую надо сообщить кому-то, или же для ее прояснения самому себе. И нужно в некотором смысле сориентировать мысль в сторону, противоположную естественному ее движению, чтобы заняться мыслительными операциями, предшествующими построению языка, который никогда не следует путать с речью» [3, с.93]. Наш метод интроспекции, таким образом, включает в себя перехват мысли с последующим его анализом.

Мы сделали попытку проследить последовательность операций бинарного тензора, приводящих к появлению образов, в соответствии с провозглашенным Г. Гийомом принципом, «что язык рождается при преобразовании опыта в представление, причем человеческий разум освобождается от опыта, чтобы закрепиться в представлении» [3, с.10]. Схематически коренной бинарный тензор Гюстав Гийом представил следующим образом (Рис. 2) [3, с.123]:

Материалом исследования является язык как система, который при преобразовании опыта (восприятия) в представление. При этом «язык является перифериче-



Рис. 2. Коренной бинарный тензор

ской системой фиксации мыслимого, а эта система объединяет в себе более узкие, по-разному разграниченные системы, которые абсолютно воспроизводят ее общую форму. В настоящее время это определение формулируется следующим образом: язык есть периферическая система, внутреннее строение которой в части общей формы представляет собой самоповторение» [3, с.11–12].

Важным методологическим принципом нашего исследования является также высказанная Г. Гийомом мысль о многомерности языковых категорий, как в следующем его высказывании: «Уже в работе «Время и глагол» выражается идея, что время построено по образу пространства с «n-измерениями; что оно имеет свою глубину, представляемую последовательностью наклонов, свою широту и высоту, представляемые временной системой. И в этой же работе было показано такое построение времени по образу пространства» [3, с.9]. В нашем исследовании высказывается гипотеза, что образованная работой сознания последовательность когнитивных элементов составляет базовую последовательность взаимосвязанных элементов, которые позволяют сознанию на их основе проводить подобные когнитивные операции с выходом в новые измерения и которые могут воспроизводиться на новом уровне (измерении) в отдельных языковых подсистемах, как показано на примере аспектуальных подсистем в работе [18]. В различных языках эти когнитивные элементы могут иметь различное выражение – как на уровне языковой системы, морфологии, синтаксиса, так и на уровне речевой деятельности с использованием порядка слов, интонации и других языковых средств.

Результаты исследования и их обсуждение

В качестве исходной нами принята гипотеза, что когнитивные образы порождаются работой сознания при работе механизмов памяти, восприятия и воображения. В данной работе рассмотрены только когнитивные образы, возникающие в процессе *восприятия* мыслящим субъектом объективной реальности без участия памяти и воображения.

На первом этапе первая операция бинарного тензора (партикуляризация, выделение, суживание, сведение

к одной точке – Рис. 2) приводит к тому, что сознание вычленяет из большого количества ощущений некое явление, которое отличается от общего фона. Это – осознание некоего явления, происходящего за пределами сознания и доступного восприятию. Мы назвали этот когнитивный элемент «событием» (см. также [18, с. 65–72]). В языке этому когнитивному элементу соответствует корень слов (или слово в изолирующих языках типа китайского), назывные бытийные предложения и такие паралингвистические средства как жесты (указание на предмет/событие), междометия, пиктограммы и иные неязыковые знаки.

Вторая операция бинарного тензора (генерализация, расширение, обобщение – [3, с. 55]) приводит к различным представлениям, базирующимся на выделенном когнитивном элементе. Например, трехгласный корень 'a-l-m в арабском языке несет представление о событии, а именно обозначает идею мышления, которое в речи (реализации языковой системы) представлено такими формами, как 'alim – ученый, 'alima – он знал, 'alam – вселенная (видимый или воспринимаемый мир), 'ilim – знание, mu'allam – тот, кого учат и т. п. Китайский иероглиф 水 [shuǐ] *shuǐ* передает следующие значения: вода; река; водоем; наводнение; жидкость; дополнительный доход; стирка. Таким образом, на первом этапе образования когнитивных элементов происходит индексация/идентификация события/явления в окружающей мыслящего субъекта реальности, выделение его из общей картины ощущений/восприятия. После осознания одного события, которому присваивается условный языковой знак (корень слова), процесс продолжается, и возникает образ иного события, которому тоже в языке будет соответствовать соответствующая единица – корень слова. Вероятно, первые односложные слова в детской речи соответствуют именно этому этапу когнитивного развития языковой способности и обозначают комплексную ситуацию, связанную с обозначаемым этим словом событием.

На втором этапе работы сознания по созданию когнитивных элементов происходит осознание постоянства и изменения. Бинарный тензор с помощью операции партикуляризации приводит к осознанию стабильности, постоянства, неизменности, а операция генерализации

дает осознание изменения, движения. Эти когнитивные элементы, полученные в результате работы сознания, называются «стасис» и «кинезис» [1, с. 70-72]; [18, с.73-78]). Это противопоставление в дальнейшем приводит к появлению языковых категорий существительного и глагола, где первое несет в себе когнитивный элемент стабильности и постоянства (стасис) в отличие от глагола, который изначально в своем мыслительном содержании несет представление об изменении, движении (кинезис), при этом и существительное, и глагол могут иметь лексическое значение как постоянства, так и движения (см. выводы в работе Патрика Даффли [7, с.46-47] и подробный анализ У. Хёртлом категорий частей речи и лица с позиций лингвистики Г. Гийома в [14]). Кроме того, из этих же образов вытекает представление о степени качества как результат изменения, что выражается в грамматической категории степени сравнения.

Данный этап образования когнитивных образов, как и в предыдущих и последующих случаях, служит основанием для новых операций бинарного тензора и образования когнитивных образов третьего уровня.

На третьем этапе представление об изменении, движении приводит к очередным операциям бинарного тензора и появлению представления о беспорядочном, неструктурированном движении и о движении направленном, имеющем траекторию и конечную цель. Это порождает осознание когнитивных элементов направленности и ненаправленности (предельности/непредельности или определенности/неопределенности). Эти образы лежат в основе понятий определенного и неопределенного артикля и определенного и неопределенного количества (выпить чай – попить чаю). Имеется довольно много примеров проявления этих когнитивных образов в содержании глаголов. Например, в ряде языков существуют морфологические подклассы направленных и ненаправленных глаголов, такие как *везти – возить, валить – валять, нести – носить* в русском языке и *fell (felled) валить – full (felt) валять, burnt горел – burned сжѐг* в английском. В иных языках такие аспектуальные подклассы образованы отдельными лексическими единицами, как в узбекском [4]. Когнитивные элементы направленности/ненаправленности имеют очень важное значение в системе языка и работе сознания, так как из них вытекают такие понятия, как завершенность, целенаправленность, определенность и ряд других.

Следует отметить, что вслед за предложенным Г. Гийомом понятием «отрицательной морфологии» [3, с.77], т. е. значимым отсутствием морфологических элементов, мы вводим понятие «отрицательный когнитивный элемент», то есть отсутствие осознания когнитивного элемента одного из последовательных уровней в какой-либо языковой единице на уровне языковой системы. Это говорит не об отсутствии этой стадии когнитивного развития об-

раза события, а лишь об отсутствии реализации данного когнитивного признака у языковой единицы в системе языка. Этот признак может проявиться и взаимодействовать с другими когнитивными представлениями при использовании данной единицы языковой системы в речи или речевой деятельности.

Следующая (четвертая) стадия развития образа события происходит при непрерывном направленном движении/протекании события в результате операции партикуляризации и приводит к осознанию однократного, разового действия. Последующая операция генерализации вызывает осознание многократного действия. В языковой системе эти когнитивные элементы присутствуют в морфологии глагола. Например, в русском языке это суффиксы *-ну-, -ану-* (прыгать – прыгнуть) и *-ыва-/-ва-/-а-* (ходить – хаживать), а в английском языке, вероятно, сохранившиеся с прошлых времен суффиксы, ставшие частью основы глаголов *-le, -er* (*drip – drippe, tick – tickle, glim – glimmer*), передающие значение многократного действия, в то время как краткая гласная в корне, как правило, обозначает разовое событие, а долгая гласная – непрерывное протекание события (*gleam*). Однако этот когнитивный образ не ограничивается в этом языке только маркированными формами, поскольку практически любое выражаемое глаголом действие можно представить в речи как разовое с помощью синтетических форм (*take a look, have a listen, give a push* и т.п.).

Осознание контраста между одноразовым и многократным способом протекания события на следующем, пятом этапе образования когнитивных элементов приводит к осознанию количества. Восприятие и осознание одноразового явления (*flash*) в результате действия бинарного тензора приводит к появлению когнитивного элемента «единичность», а восприятие и осознание аналогичного многократного явления (*flare*) – к появлению когнитивного элемента «множественность». Это очень важные признаки, которые могут привести к образованию нового вектора, ответвления от основного движения мысли, что приводит к появлению грамматических категорий числа.

Итак, когнитивный элемент «множественность» служит основой следующих операций партикуляризации и генерализации, которые на шестом этапе приводят к осознанию дискретности воспринимаемого события, наличия в нем некоей оси (пivота, субъекта, агенса), который может находиться вне события (когнитивный элемент перфектив) или внутри события (имперфектив). Это наиболее заметно в присутствии в русском языке двух видов глаголов: совершенного, в котором субъект находится вне события (поэтому он не присутствует в восприятии, отсюда отсутствие значения настоящего времени для глаголов совершенного вида), и несовершенного. В глаголах этого вида субъект присутствует внутри события, отсюда значение постоянного длитель-

ного действия. В английском языке когнитивные признаки перфектива и имперфектива представлены на уровне языковой системы двумя видами причастий: настоящего и прошедшего времени. Причастие прошедшего времени указывает на разделение субъекта и события, а в причастии настоящего времени выражается присутствие субъекта внутри события. Кстати, у англоговорящих детей именно эти две глагольные формы появляются первыми в детской речи (Mummy gone, Mummy going).

Необходимо сказать, что эта стадия формирования когнитивных элементов, по-видимому, является последней, в которой принимает участие лишь один механизм умственной деятельности, а именно восприятие. На дальнейших этапах включаются два других элемента: память и воображение. Они участвуют в образовании когнитивных элементов, связанных со временем и рядом других категорий, поэтому мы ограничимся описанными выше стадиями в нашем опыте составления перечня начальных когнитивных элементов, на которые опирается языковая система.

Изложенное выше представлено схематически в виде последовательности операций коренного бинарного тензора, Рисунок 3.

Очевидно, на Рис. 3 представлены не все стадии развития когнитивных признаков, которые присутствуют в сознании и которые приводят к образованию языковых категорий. Однако пока мы вынуждены ограничиться

этим стадиями и признать, что когнитивные признаки образуются не в линейной структуре, а имеют многомерный характер, как было отмечено выше. Тем не менее, мы считаем, что это основная линия образования когнитивных элементов, а ее нелинейный характер проявляется в следующем. Мы постулируем возможность параллельных операций процесса коренного бинарного тензора.

Например, на любом этапе основной линии образования когнитивных элементов может происходить процесс образования новых когнитивных признаков параллельно с процессами на основной линии. Слово «параллельно» здесь употребляется не в математическом смысле, поскольку образованные в результате таких операций когнитивные признаки вполне могут совмещаться и связываться с признаками, возникшими на предыдущих и последующих стадиях основной линии, а также с признаками, образовавшимися в результате таких же «параллельных» процессов. Между тем параллельные линии не пересекаются, поэтому мы говорим о параллельности во времени и об образовании дополнительных измерений в процессе формирования когнитивных признаков. Попробуем проиллюстрировать это на примере четвертой стадии с когнитивными признаками единичность/множественность. В то время как основная линия продолжается с образованием признаков на пятой стадии, четвертая стадия может стать началом новой линии (на рисунке она будет представлена идущей параллельно главной линии) со следующими операциями: осознание единичного объекта в противопоставлении неопреде-

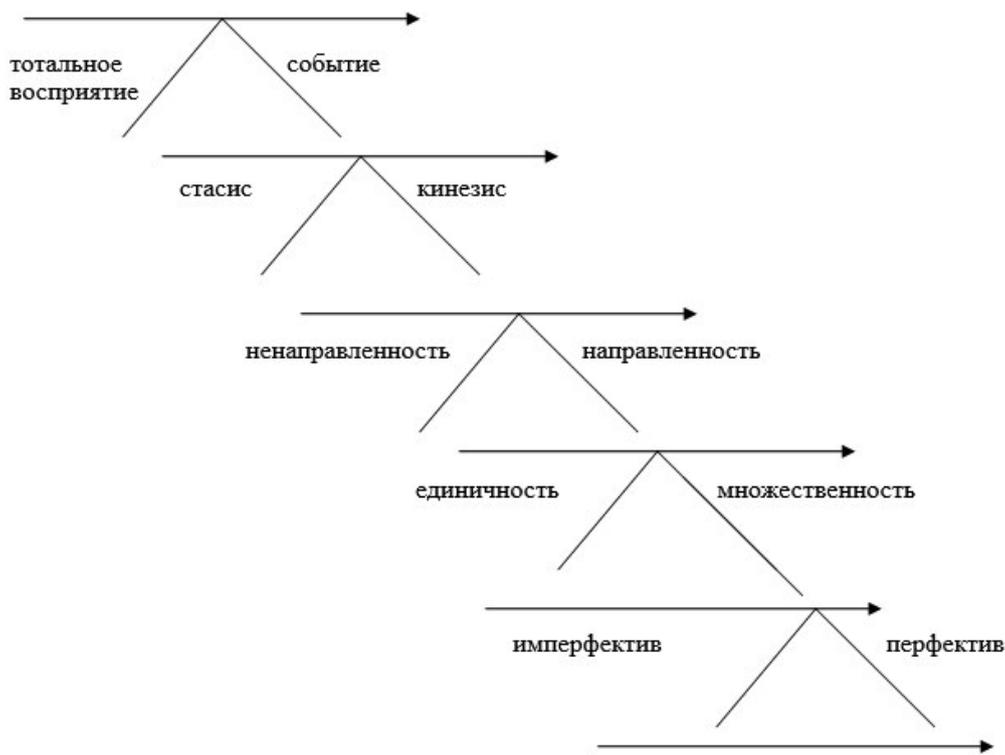


Рис. 3. Стадии образования когнитивных элементов [19,с.10]

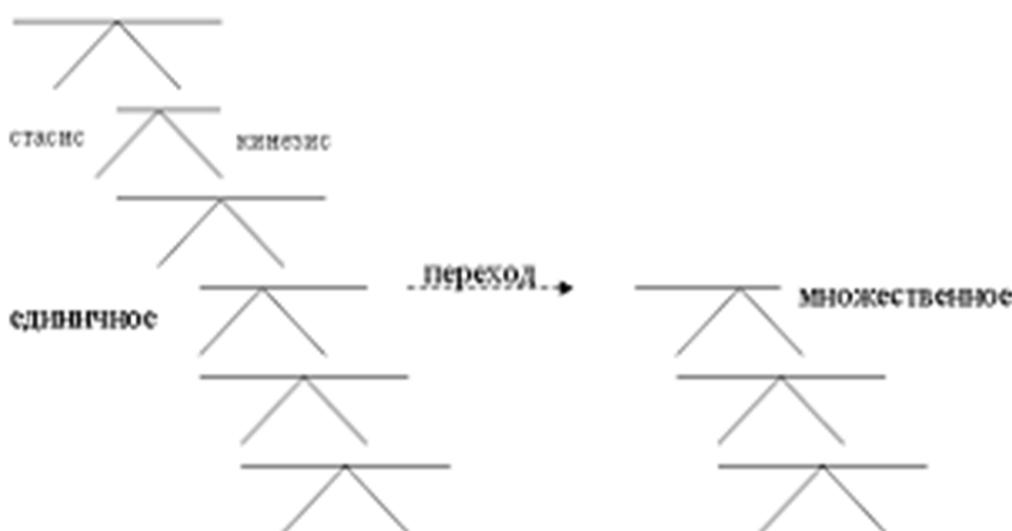


Рис. 4. Образование когнитивных признаков в дополнительном измерении [взято из 19, с.10]

ленному и неструктурированному множеству единиц; признак парных единиц в противопоставлении дискретному множеству аналогичных единиц. Следующей операцией (на рисунке не показана) является осознание единицы, содержащей множество дискретных единиц. В языковой системе эти стадии образования когнитивных признаков лежат в основании таких категорий, как единственное и множественное число, двойственное число, классы собирательных существительных (*толпа, рой, класс, общественность, crowd, personnel, police, nation*).

Подобным образом другие стадии первоначальной цепочки развития когнитивных элементов могут стать основанием для иной последовательности операций тензора с образованием когнитивных образов, проявляющихся в других языковых категориях. Например, стадия выявления пивота/агенса/субъекта события может привести к осознанию роли этого субъекта относительно события, тем самым создав новое измерение, соответствующее таким языковым категориям, как падеж (см. опыт исследования этой языковой категории в работах [8] и [15]). Таким образом, эта последовательность операций бинарного тензора будет выглядеть как еще одна цепочка операций на линии нового вектора мысли.

Выводы

В основе системы, категорий и подсистем языка лежат когнитивные элементы – образы, образованные работой сознания в результате операций коренного бинарного тензора. Результат этих операций на одной стадии служит основой для осуществления таких же операций на следующей стадии.

Нами выделены пять стадий основной последова-

тельности операций сознания, приводящих к появлению когнитивных признаков: 1) выделение из потока восприятия определенного события (когнитивный признак – событие, языковая репрезентация – название типа события, корень слова); 2) осознание постоянства и изменения (когнитивные признаки – статис и кинезис, языковая репрезентация – категории состояния и изменения, существительных и глаголов); 3) осознание беспорядочного, неструктурированного и целенаправленного изменения/движения (когнитивные признаки ненаправленность и направленность, языковая репрезентация – категории предельности, направленности и определенности); 4) осознание количества (когнитивные признаки единичность и множественность, языковая репрезентация – категории числа, лексических видов (акционсартов)); 5) осознание структуры события и выделение его оси/субъекта (когнитивные признаки имперфектив и перфектив, языковая репрезентация – предикативность, виды глаголов). Основные когнитивные признаки могут присутствовать в языковой единице и осознаваться как часть ее значения в системе языка, а также могут отсутствовать (отрицательный признак) в языковой системе, но при этом проявляться при употреблении языковой единицы в речи.

Каждая стадия образования когнитивных признаков может стать началом нового процесса работы сознания с помощью бинарного тензора по образованию когнитивных признаков в новом измерении.

Данная работа носит дискуссионный характер и не претендует на завершенность исследования поставленной задачи. Она лишь намечает возможные пути идентификации основных мыслительных продуктов, которые закрепляются в сознании и определяют языковые компетенции носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев В.И. Когнитивные образы аспектуальных значений: монография. – М.: ИЯ РАН, 1999. – 148 с.
2. Гагарина Л.С. Эксплицитность и имплицитность в психосистематике. С. 61–65. Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы. XVIII Международная конференция Школы-Семинара имени Л.М. Скрепиной Сборник статей. – Москва: МГПУ, 2017. – 387 с. DOI: 2017/10/19/1157906690
3. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики /Общ. ред., послесл. и коммент. Л.М. Скрепиной. – М.: Прогресс, 1992. – 224 с.
4. Мавлонбердиева О.Э. Синхронно-сопоставительная характеристика глаголов движения в русском и узбекском языках. Автореферат тема диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Худжанд: 2011. – 23 с.
5. Скрепина Л.М. Школа Гийома. Психосистематика. – М.: Высшая школа, 2009. – 368 с.
6. Bubenik, Vit. Hewson, John. Rose, Sarah R. Grammatical Change in Indo-European Languages: Papers Presented at the Workshop on Indo-European Linguistics at the XVIIIth International Conference on Historical Linguistics, Montreal, 2007. 262p. DOI: 10.1075/cilt.305.22luj
7. Duffley, Patrick J. (2002) "L'infinitif peut-il rester un verbe tout en ayant l'incidence interne?", in R. Lowe (ed.) Le système des parties du discours. Sémantique et syntaxe, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 40-47.
8. Hewson, John. Alexandra Beytenbrat: Case in Russian. A sign-oriented approach. Article in Folia Linguistica 2017(38) - November 2017. DOI: 10.1515/flih-2017-0013.
9. Hewson, John and Vit Bubenik. 1997. Tense and Aspect in Indo-European Languages: Theory, Typology and Diachrony. Amsterdam: Benjamins. 403pp.
10. Hewson, John. The Guillaumian Tradition in Canadian Linguistics. Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique. Volume 26 - Issue 2 - Fall 1981. pp 161-180. DOI: 10.1017/S0008413100009750
11. Hirtle W.H. Linguistics and the dimensions of language: An overview of Guillaume's theory. Lingua. Volume 67, Issue 1, September 1985, Pages 65-83. DOI: 10.1016/0024-3841(85)90013-0
12. Hirtle, Walter. Language in the Mind: An Introduction to Guillaume's Theory. McGill-Queen's Press - MQUP, 2007. 288pp.
13. Hirtle, Walter. Making Sense out of Meaning. An Essay in Lexical Semantics. McGill-Queen's Press. 2013. 268pp.
14. Hirtle, Walter. The Word and Its Ways in English. Essay on the Parts of Speech and Person. McGill-Queen's University Press. 2017. 256pp.
15. Korzyk, Krzysztof. The one form/one meaning principle. The case for case. Part I. Gognitive Studies. Issue 16. Institute of Slavic Studies, Polish Academy of Sciences. University of Silisia in Katowice. Pp.12-22. 2016. DOI: 10.11649/cs
16. Monneret, Philippe. Notions de neurolinguistique theorique: Editions Universitaires de Dijon. 2003. 284pp.
17. Tollis, Francis. The Psychomechanics of Language and Guillaumism.
18. Department of Spanish and Portuguese, University of Minnesota (USA), 1996. 252 p.
19. Vassiliev, Valeri I. (1997) Towards cognitive aspectology : the subsystems of lexical aspects. Doctoral (PhD) thesis, Memorial University of Newfoundland. 259p. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://research.library.mun.ca/1584/1/Vassiliev_Valeril.pdf
20. Васильев В. И., Никитинская Л.В. О системе когнитивных элементов в основании языковых систем. – Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2020. № 2(107). – С. 3-12.

© Васильев Валерий Иванович (valvasilyev@list.ru), Никитинская Лариса Владимировна (nikitinskaya.larisa@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОЛОРИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО, Н.А. НЕКРАСОВА, И.А. БРОДСКОГО

COLORISTIC INTERPRETATION OF THE IMAGE OF ST. PETERSBURG IN THE WORKS OF F.M. DOSTOEVSKY, N.A. NEKRASOV, I.A. BRODSKY

V. Gavrilova
O. Gasselblat
B. Belous

Summary: The article discusses the general artistic tendency in the use of colors in the description of St. Petersburg in the works of F.M. Dostoevsky, N.A. Nekrasov and I.A. Brodsky.

Analysis of the use of color and light designations in the works of F.M. Dostoevsky, N.A. Nekrasov and I.A. Brodsky made it possible to determine the color hierarchy in the creation of the St. Petersburg landscape, as well as to discover complex of semantic and emotionally expressive elements of meaning. The colors that we study are mainly associated with the transfer of social content, and are generally conditioned by the worldview of the writers.

Keywords: color painting, light painting, patterns in the use of colors, Petersburg landscape.

Гаврилова Валентина Леонидовна

канд. филол. наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.
gavrilova_spb@mail.ru

Гассельблат Ольга Александровна

канд. филол. наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
olyah77@mail.ru

Белоус Борис Сергеевич

канд. ист. наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
bbelous@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются общие художественные тенденции в использовании колоративов при описании Санкт-Петербурга в творчестве Ф.М. Достоевского, Н.А. Некрасова и И.А. Бродского.

Анализ употребления цвето- и светообозначений в произведениях Ф.М. Достоевского, Н.А. Некрасова и И.А. Бродского позволил определить цветовую иерархию при создании петербургского пейзажа, а также обнаружить сложные смысловые и эмоционально-экспрессивные приращения рассматриваемых колоративов, связанных, главным образом, с передачей социального содержания и в целом обусловленных мировоззренческой установкой художников слова.

Ключевые слова: цветопись, светопись, закономерности употребления колоративов, петербургский пейзаж.

Интерес исследователей к особенностям обозначения цвета в поэзии зародился в 20-ые годы XX в., однако обращение к колоративам как объекту лингвистических исследований пришлось на 60 – 70-ые годы XX века. Функционально-семантические свойства цветочных слов оказываются особенно сложными и многоаспектными в художественных текстах, где выступают не только как средство создания художественной образности, но и как способ выражения представлений автора об окружающем его мире.

Внимание исследователей к использованию цветочных слов в произведениях художественной литературы вполне закономерно, поскольку «первая фаза всех творческих процессов, – как писал А. Белый, – отбор; краски, звуки, образы вполне безошибочны у художников слова...» [1, с.117]. Они никогда не бывают равнодушны к выбору цветочных и светочных слов, являющихся одним из сильнейших языковых средств, воздействующих на чувства и эмоции человека.

Чрезвычайно интересным с точки зрения цветописи

представляется формирование образа Петербурга, нашедшего свое отражение в творчестве многих русских писателей. Благодаря колористической лексике «в ряде текстов XIX–XX вв. создается образ холодного города, жители которого страдают от сырости и туманов; города, которому постоянно угрожают наводнения, <...> невозможно обрести покой, тепло, гармонию» [2, с. 81]. Так, в произведениях Н.А. Некрасова и Ф.М. Достоевского наряду с другими микротемами: социальные противоречия Петербурга, образы городской бедноты, представлена и микротема – городской пейзаж.

В.Я. Брюсов писал: «Некрасов заплатил щедрую дань городу, запечатлев в своих стихах образ современного ему Петербурга, нарисовав те типы, и те сцены, которые видел ежедневно, изобразив и его блеск, и его мрак. Он сделал это не как фотограф, снимающий на своих пластинках все, что «подвёртывается» под аппарат, но как художник-горожанин, сам живущий одной жизнью с современным городом, глубоко понявший его жуткое магнетическое очарование. После Пушкина Достоевский и Некрасов – первые у нас поэты города, не побоявшиеся

и сумевшие обратить в художественные создания то, что предшествовавшему поколению романтиков казалось «непоэтичным» [3].

В колористическом описании Петербурга оба художника, безусловно, идут прежде всего за Н.В. Гоголем, первым из писателей-урбанистов назвавшим Петербург «серым, бледным, туманным» городом. В «Невском проспекте» читаем: «Это был художник. Художник петербургский! Художник в земле снегов, художник в земле финнов, где все гладко, ровно, *бледно, серо, туманно*»; «Он рисует перспективу своей комнаты... с растворенным окном, сквозь которое мелькает *бледная* Нева... У них почти на всем *серенький* колорит, – неизгладимая печать севера»; «Досадный свет неприятным своим *тусклым* сиянием глядел в его окна. Комната в таком *сером*, таком *мутном* беспорядке...» [4, с.16-17].

Современники Н.А. Некрасов и Ф.М. Достоевский, поэт и прозаик, оказались близки в создании страшного и прекрасного образа Петербурга второй половины XIX века. Исследователь творчества Ф.М. Достоевского С.И. Соловьев отмечает, что один из главных типов пейзажа писателя – «дымный, мутный, мрачный городской пейзаж с угрюмыми домами и пасмурными далями, часто туманный и дождливый. В различных произведениях писателя он повторяется более 60 раз. Ф.М. Достоевский описывает мутность, дымчатость и туманность Петербурга с такой неизменностью, словно и солнечный свет там редкость» [5, с. 147, 162].

Городской пейзаж Н.А. Некрасова также бесцветен, здесь почти не найти пейзажа с лучами закатного солнца, столь любимого героями Ф.М. Достоевского. Например, описывая Петербург, Н.А. Некрасов прибегает к очень своеобразному приему – приему цветового и светового отрицания [6, с.62]. В поэме «Несчастные»: «*Не лучезарный, золотистый, Но редкий солнца луч... О нет! Твой день больной, твой вечер мгlistый, Туманный медленный рассвет Воображение мне рисует...*» (2,20); в стихотворении «До сумерек» («О погоде»): «Солнца нет, кивера не блестят» (2,70); «Наша улица улиц столичных краса, В ней дома все в четыре этажа, *Не лазурны* над ней небеса» (2,71) [7].

В стихотворениях о столице Российской империи Некрасов поддерживает и развивает традиционное колористическое описание Петербурга: «солнце тусклое», «день мутный», «темный вечер», «мгlistый вечер», «рассвет туманный» и т.п. «Пусть солнце *тусклое, скупое* Глядится в невские струи» (2,19); «На дальнем севере в гиперборейском крае, Где солнце *тусклое*, показываясь в мае, Скрывается опять до лета в сентябре – Столица новая возникла при Петре» (2,440); «Начинается день безобразный – *Мутный, ветренный, темный и грязный*. Ах, еще бы на мир нам с улыбкой смотреть!

Мы глядим на него через *тусклую* сеть, Что как слезы струится по окнам домов От туманов сырых, от дождей и снегов!» (2,61); «Твой день больной, твой вечер *мгlistый, Туманный* медленный рассвет Воображение мне рисует...» (2,19-20).

Можно сравнить этот запечатленный образ города в поэзии созданным Ф.М. Достоевским в «Записках из подполья»: «В невыразимой тоске я подходил к окну, отворял форточку и вглядывался в *мутную мглу* густо падающего мокрого снега» [8]. В «Бедных людях» Достоевский продолжил гоголевскую традицию в изображении Петербурга: «Я отдернула занавес; но начинавшийся день был печальный и грустный, как угасающая бедная жизнь умирающего. *Солнца не было*. Облака застилали небо *туманной пеленою*; оно было такое *дождливое, хмурое, грустное*» [9]. В «Подростке»: «Я забыл сказать, что день был сырой *тусклым*, с начинавшеюся оттепелью и с теплым ветром, способным расстроить нервы даже у слона»; «В такое петербургское утро, *гнилое, сырое и туманное*, дикая мечта какого-нибудь петербургского Германа из «Пиковой дамы» ... должна еще более укрепиться. Мне сто раз, среди этого *тумана*, задавалась странная, но навязчивая греза: «А что как разлетится этот туман и уйдет кверху, не уйдет ли с ним вместе и этот гнилой склизкий город, подымется с *туманом* и исчезнет как *дым*...» [10].

Н.А. Некрасов сознательно отбирает для городского пейзажа темные краски. В этом отношении показателен текст «Последних элегий», где описывается Нева: черный цвет судов поэтом указан, но цветовое пятно – флаг – краской не отмечено: «Пышна в разливе гордая река, Плывут суда, колеблясь величаво, Просмолены их *черные* бока, Над ними флаг...» (1,84). В поэме «Несчастные» – одно цветовое прилагательное: «зеленый» (темно-зеленый цвет еловых веток и светло-зеленый цвет нездорового лица), в первой части цикла «О погоде» – одно цветовое прилагательное «черный»: «Все мертво – только ветер свистит. Вон виднеется *черная* точка. Это сторож (2,64).

Даже яркие цветовые пятна во второй части цикла «О погоде»: *желтый* (цвет домов) и *желто-красный* (огонь костров) при описании летнего Петербурга даны в негативном контексте и словно бы «затемнены»: «Грязны улицы, лавки, мосты, Каждый дом золотухой страдает...» (2,214); «А для едущих есть мостовая... Летом взруют ее, починяя, Да наставят зловонных костров... (2,214). Обратимся к роману Ф.М. Достоевского «Белые ночи»: «Но никогда не забуду истории с одним прехорошеньким светло-розовым домиком. <...>Вдруг, на прошлой неделе, я прохожу по улице и слышу жалобный крик: «А меня красят в желтую краску!» Злодеи! Варвары! они не пощадят ничего: ни колонн, ни карнизов, и мой приятель пожелтел, как канарейка» [11].

Городской пейзаж Некрасова создается за счет световой лексики, и самым частотным здесь является прилагательное «темный» и однокорневые с ним слова: «темная улица», «в комнате темной», «полутьма», «становилось темней», «темны углы храма», «в куполе темень», «со стен полутемных», «темный день», «полутемные подвалы».

Обратимся к тексту стихотворения «Еду ли ночью по улице темной», где по мере развития трагического сюжета усиливается темнота. В начале произведения: «Помнишь ли труб заунывные звуки, Брызги дождя, полусвет, полутьму? Плакал твой сын... (2,41). В середине: «Он не смолкал – и пронзительно звонок был его крик... Становилось темней, Вдоволь поплакал и умер ребенок...» (2,41).

Городской пейзаж Некрасова – это пейзаж социально-психологический, поэтому световые слова реализуют в текстах поэта и свое предметно-понятийное значение (световое), и коннотативное – эмоционально-оценочное и социальное. Прилагательные «темный», «не светлый», «тусклый», «мутный», «мглистый», «туманный» в окружении не световых слов «больной», «безобразный», «грязный», «душный», «гнилой», «некрасивый» помогают Некрасову создать страшный образ города, где болеют, страдают и умирают бедняки. Думается, что и к Н.А. Некрасову поэту могут быть обращены слова, которыми заканчивает С.М. Соловьев свое удивительное по глубине исследование городского пейзажа Ф.М. Достоевского: «В этой насыщенности городского пейзажа мраком и туманом Достоевский проявил себя гениальным футурологом, изобразив в своих городских пейзажах не только столицу прежней России, но обобщенный образ города 60 – 70-х годов не только XIX, но и века XX. Он показал не только город, но и выразил душу, мысль, психику человека, обитающего в бесчеловечнейших городах новой эпохи, задыхающегося в тумане, дыму, копоти, все увеличивающихся и возрастающих» [12, 167].

В описании Петербурга Некрасова находим только один светлый образ: зимний Петербург, освещенный газовым светом: «Всё свежо, всё эффектно: зимой, Слово весь посеребранный, пышен Петербург самобытной красой! По каналам, что летом зловонны, Блещет лед, ожидая коньков, Серебром отливают колонны» (2,215). Однако другие объекты описания: угрюмая Нева, Петропавловская крепость, рабочие предместья, где «как черные змеи, летят клубы дыма из труб колоссальных» (2,214), свидетельствуют о том, что «серебряный Петербург – лишь игра газового света».

Невозможно переоценить воздействие поэзии Н.А. Некрасова на последующую русскую литературу. Влияние некрасовского стиха временами встречаем у многих мастеров слова Серебряного века – Андрея Белого, А. Блока, А. Ахматовой, Б. Пастернака. Интонации Н.А.

Некрасова пробиваются в творчестве Н. Заболоцкого и даже у, казалось бы, такого очень далекого от Некрасова по своему мировоззрению поэта, как Иосиф Бродский. Однако Д. Быков называл И. Бродского «прямым нашим потомком по Некрасову» ... И прожили они одинаково 56 лет. И тема любви у них решалась всегда одинаково, и нарочитая прозаизация русского стиха. Разумеется, все это у них есть. И «Любовная песнь Иванова» у Бродского не случайно называется «Подражая Некрасову» [13]. Ольга Седакова в своей статье проводит линию творческого продолжения от Н.А. Некрасова к В.В. Маяковскому и далее к И. Бродскому [14], указывая на заимствование манеры сказового полифонического слова, проникновенности, интимности, описания женских образов.

Но и в простой манере отбора колоративов при создании петербургского пейзажа можно наблюдать следование традиции цветописи Н.А. Некрасова. Стремление к графическому, ахроматическому изображению города с абсолютным преобладанием «серого», «темного», «черного» мы видим и в творчестве И. Бродского. Однако каждый автор использует эти цвета в отношении современного ему пространства.

Необходимо отметить, что многими исследователями наличие «Петербургского текста» в поэзии Бродского по разным причинам представляется небесспорным [15]. В литературоведении активно развивается идея о смешении Бродским различных городских текстов, и о Петербургском тексте как результате этого смешения». См., например, исследование М. Панариной [16, с.38–43]. Однако именно в «петербургских» стихах Бродского, поэта, который писал как бы «после катастрофы», в другой стране, в Петербурге все также присутствуют лишь «балтийские болота» и «серые цинковые волны», пустынное пространство, пространство в чистом виде, в котором осталась одна геометрия линий, где нет никаких «дворцов и башен»: «В этих плоских краях то и хранит от фальши / сердце, что скрыться негде и видно дальше» [17]. Если мы посмотрим на эти тексты с точки зрения цветописи, то увидим удивительное продолжение некрасовской традиции описания петербургского пейзажа. Это и традиционные признаки непогоды (дождь, снег, сырость), темнота, сумерки. И лирический герой его также одинок. Из «Романса князя Мышкина»: «В Петербурге снег и непогода, в Петербурге горестные мысли, проживая больше год от года, удивляться в Петербурге жизни. В Петербурге сутолка и дрожь, в переулках судорожный дождь, вдоль реки по выбоинам скул пробегает сумеречный гул».

Обратившись к выборке из Собрания сочинений Иосифа Бродского [18] со словом «пейзаж», можно выделить следующие лексемы, традиционно выполняющие в петербургском пейзаже функцию колоративов: «Знаешь, пейзаж – то, чего не знаешь. Помни об этом, когда там

судьбе пеняешь. Когда-нибудь, в серую краску уставясь взглядом, ты узнаешь себя. И серую краску рядом («Подруга, дурнея лицом, поселись в деревне», 1992); «В раме запыленной застыл пейзаж / пейзаж неясный» («Я обнял эти плечи и взглянул», 1962); «...Но в данный миг пред ним лишь горстка пепла. А в нем пейзаж (не так ли жизнь в былом)» («Пришла зима, и все, кто мог лететь», 1964 – 1965); «Предпоследний этаж / раньше чувствует тьму, / чем окрестный пейзаж» («Предпоследний этаж», 1960-ые); «Пейзаж лишен примет и горизонт неровен. Там в моде серый цвет – цвет времени и бревен» («Пятая годовщина», 1977); «в пейзаже; / что, цвета сажи» («Муха», 1985).

Преобладающими в колористике Бродского являются цвета *серый* («цвет времени») и *белый*. И тот, и другой в художественной картине поэта могут быть синонимичны отсутствию цвета [19]. К обозначению «серого» относятся слова, имеющие в своем составе сему «серый цвет»: *сажа, пепел, пыль, туман*. В указанном Собрании сочинений всего около 262 подобных словоупотреблений. «Изношенный» и «как вывернутый карман» мы также можем обозначить как потерявший цвет, т.е. серый: «У пейзажа – черты / вывернутого кармана. / Пение сироты / радуется меломана» («Ария», 1987); «Как семейно шуршанье дождя! / как хорошо заштопаны / им прорехи в пейзаже изношенном» («Дождь в августе», 1988). Во многих случаях поэт просто использует слово «серый». Отметим, что в русском языке это слово имеет не только цветовую семантику, но и значения: 1) «пасмурный», «тусклый»; 2) «ничем не примечательный»; «бесцветный», «безликий», «посредственный»; 3) разг. «необразованный», «малокультурный» [20]. Из интервью с Бродским и его эссе можно предположить также связь этого цветовидения в авторской картине мира с представлениями о бедности, убогости окружающей действительности: «Страна с изумительно гибким языком, способным передать тончайшие движения человеческой души, с невероятной этической чувствительностью (благодаря результату ее в остальном трагической истории) обладала

всеми задатками культурного, духовного рая, подлинного сосуда цивилизации. А стала адом *серости* с убогой материалистической догмой и жалкими потребительскими поползновениями» [21]. Значимость серого цвета в картине мира Бродского подчеркивается использованием этого колоратива в авторском символическом значении: серый – «цвет Времени». Чаще это цвет именно «отсутствующего времени», вытесненного абсолютным пространством, лишенным каких-либо черт, растворяющимся на глазах. См. стихотворение «Не слишком известный пейзаж, улучшенный наводнением», в котором и «рваное облако», и воды реки Невы, и дым далекого корабля – все эти образы «рисуются» в нашем сознании в «сером». Это и цветоописание, и оценочная коннотация, и индивидуально-авторское восприятие пространства, которое поглощается временем и пустотой.

На втором месте по количественному аспекту находятся цвета «черный» и «темный». «Черный» цвет в тексте поэта часто заменяется светообозначением «темный». Особенностью художественной картины мира Бродского, как и у Некрасова, является графический способ изображения художественной действительности: ахроматические цвета доминируют в его картине мира. При этом колоративы часто используются как светопись для передачи динамики освещенности, изменчивого состояния окружающего пространства.

Таким образом, изучение лексики с семантикой цвета и света в творчестве поэтов позволяет, с одной стороны, описать особенности их «цвето- и световидения», подчеркивая специфику их восприятия Петербурга, с другой стороны, авторский текст – «вторичное», вымышленное пространство, релевантное мировосприятию и часто абсолютно не тождественное объективно воспринимаемому. Цвет становится значимым компонентом ментального пространства автора, поэтому его анализ помогает проникнуть в авторскую философско-мировоззренческую концепцию.

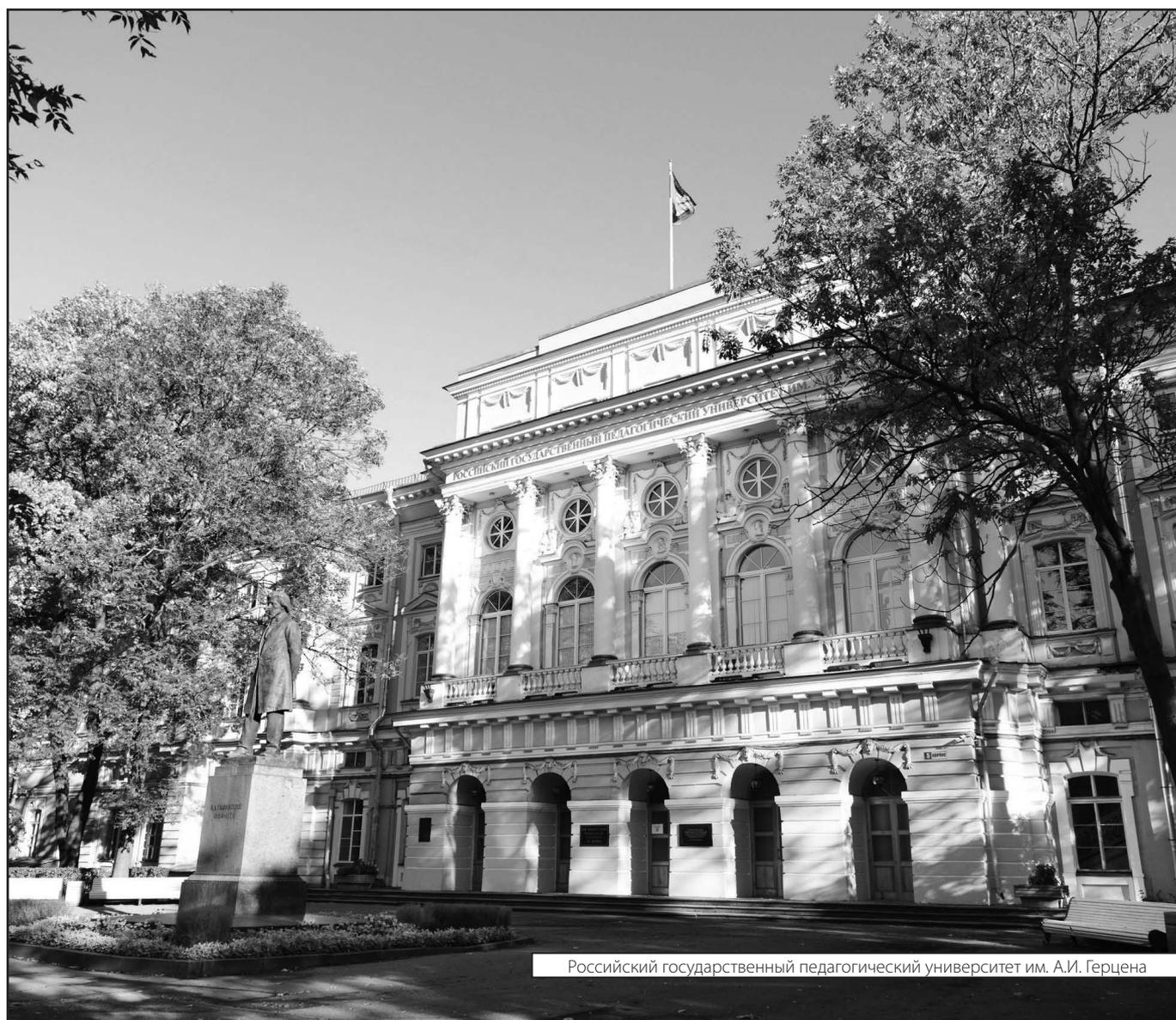
ЛИТЕРАТУРА

1. Белый, А. Мастерство Гоголя. М. Л., 1934. – 322 с.
2. Шурупова, О.С. Цветовая гамма Петербургского и Московского текстов // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 6. – С.80–86.
3. Брюсов, В.Я. Н.А. Некрасов как поэт города (Статья, 1912 год) // Собрание сочинений в 7 тт. Том 6. – 1975 г.
4. Гоголь, Н.В. Невский проспект // Полное собрание сочинений в 14 томах. М.; Л.: Издательство Академии наук СССР, 1937 – 1952. Том 3. Повести.
5. Соловьёв, С.М. Изобразительные средства в творчестве Ф.М. Достоевского. М: Сов. писатель, 1979. – с. 147, 162.
6. Гаврилова, В.Л. Приемы и средства создания художественного образа в русской поэзии второй половины XIX века: учебное пособие к спецкурсу. Л., Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. – 114 с.
7. Некрасов, Н.А. Полное собрание сочинений и писем [Текст] / Н.А. Некрасов; Под общ. ред. В.Е. Евгеньева-Максимова, А.М. Еголина и К.И. Чуковского. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1948 – 1953. – 12 т.
8. Достоевский, Ф.М. Записки из подполья: [повести] / Ф.М. Достоевский. – Москва: DeAgostini, 2012. – 347 с.
9. Достоевский, Ф.М. Бедные люди: [Романы, повесть, рассказ] / Ф.М. Достоевский. – Мурманск: Кн. изд-во, 1981. – 236 с.
10. Достоевский, Ф.М. Подросток: [роман] / Ф. М. Достоевский. – Москва: АСТ, 2022. – 638 с.

11. Достоевский, Ф.М. Белые ночи / Ф.М. Достоевский; [Примеч. Л.М. Розенблюм]. – Южно-Сахалинск: Дальневост. кн. изд-во. Сахалин. отд-ние, 1984. – 224 с.
12. Соловьёв, С.М. Изобразительные средства в творчестве Ф.М. Достоевского. М: Сов. писатель, 1979. – с. 167.
13. [Электронный ресурс]. URL:https://vk.com/wall-2048479_47457 (дата обращения: 18.07.2022).
14. Седакова Ольга. Наследство Некрасова в русской поэзии. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.olgasedakova.com/poetica/221> (дата обращения: 18.07.2022).
15. Горелов, О.С. Петербургский текст в художественной концепции И. Бродского. Автореф. канд. дисс. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/peterburgskii-tekst-v-khudozhestvennoi-kontseptsii-i-brodskogo> (дата обращения: 18.07.2022).
16. Панарина, М.А. Петербург Бродского: роман в стихах // Мир русского слова. М., 2001. №3.
17. Ранчин, А.М. «Я родился и вырос в балтийских болотах, подле...»: поэзия Иосифа Бродского и «Медный всадник» Пушкина // Новое литературное обозрение. 2000. № 45 [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2000/45/ranchin.html> (дата обращения: 18.07.2022).
18. Бродский, И. А. Сочинения: В 7-ми тт. СПб., 1999. [Электронный ресурс]. URL: http://fb21ib.net.ru/read_online/111355 (дата обращения: 18.07.2022).
19. Медведева, Н.Г. Поэтическая метафизика И. Бродского и О. Седаковой в контексте культурной традиции. Автореф. канд. дисс. [Электронный ресурс]. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/235135096.pdf> (дата обращения: 18.07.2022).
20. Большой толковый словарь русского языка. – 1-е изд-е: СПб.: Норинт С. А. Кузнецов. 1998.
21. Бродский, И.А. Путеводитель по переименованному городу / Авториз. пер. Л. Лосева // Лениздат, 2021. – 224 с.

© Гаврилова Валентина Леонидовна (gavrilova_spb@mail.ru), Гассельблат Ольга Александровна (olyah77@mail.ru),
Белоус Борис Сергеевич (bbelous@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ИНТЕГРАЦИОННАЯ ЛИНГВИСТИКА: СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП

INTEGRATIONAL LINGUISTICS:
MODERN STAGE

Ju. Gavrilova

Summary: The article aims at informing the reader about modern stage of integrationism development. The original theory appeared in Great Britain in the 20th century, but crossed the borders long ago and widely spread abroad. The author provides information about the theory founder and also assesses the contribution made by modern theory representatives into developing the ideas further.

Keywords: language myth, integrational linguistics, interdisciplinary character, congress, association, research.

Гаврилова Юлия Викторовна

кандидат филологических наук, доцент,
Московский энергетический институт,
march1378@yandex.ru

Аннотация: Статья имеет целью познакомить читателя с современным этапом развития идей интеграционного лингвистического направления. Сама теория появилась в XX веке в Великобритании, однако давно вышла за пределы этой страны и получила широкое распространение за рубежом. Автор сообщает информацию о создателе интеграционизма, а также рассматривает вклад современных представителей направления в дальнейшую разработку теории.

Ключевые слова: лингвистический миф, интеграционная лингвистика, междисциплинарный характер, конгресс, ассоциация, исследование.

Введение

В статье речь пойдёт о современном этапе развития интеграционного подхода, основателем которого был британский учёный Рой Харрис (Roy Harris, 1931-2015). Направление по-английски называется integrationism или integrational linguistics.

Согласно информации на сайте Ассоциации интеграционного исследования, «интеграционизм – это новое течение в теории коммуникации. Подход возник в 80-х годах и затем получил всемирное распространение. Интеграционный подход влияет на многие социальные, политические, юридические, философские и психологические вопросы современности. Он предлагает отказ от традиционных западных представлений о языке и коммуникации» [1].

При этом предлагается отказ от следующих положений и постулатов: отказ от представления о коммуникации как о процессе передачи и получения информации, отказ от соблюдения кодов и правил в языке, ставит под сомнение существование какого-либо разделения между понятиями язык и не язык, отказ от идеи существования отдельных независимых каналов коммуникации.

В качестве альтернативы предлагается рассматривать коммуникацию как открытый континуум интеграционных действий (open-ended continuum of integrated activities), формируемый посредством инициативы участников речевой ситуации. Это, в свою очередь подразумевает, что имеет место непрерывное и одновременное создание значения на всех уровнях вербального и невербального взаимодействия, все знаки – это результат коммуникационной ситуации, не существует автономных знаков вне контекста.

С точки зрения интеграционного подхода, основная функция знака состоит в том, что он интегрирует прошлый, текущий и предполагаемый в будущем опыт человека (участника речевой ситуации). Такая предпосылка является ключевой для придания значимости любой ситуации общения, без неё невозможна ситуация общения.

Основная часть

Интеграционная программа для современного образованного общества представляет собой программу демифологизации. Целями интеграционного подхода называется демифологизация следующих областей: лингвистики, преподаваемой в школах и университетах, взаимоотношений между устной и письменной речью, публичного дискурса искусства и науки.

Важным этапом развития подхода стало создание Ассоциации интеграционного исследования. Полностью она называется Международная ассоциация интеграционного исследования языка и коммуникации (International Association for the Integrational Study of Language and Communication, IAISLC) и была основана в 1998 году. Сейчас она насчитывает примерно 130 человек из более, чем 25 стран мира [1].

В настоящее время в исполнительном комитете (Executive Committee) Ассоциации работают следующие участники из различных университетов мира: David Bade (University of Chicago), Stephen J. Cowley (University of Southern Denmark), Daniel R. Davis (University of Michigan), Dorthe Duncker (University of Copenhagen), Christopher Hutton (University of Hong Kong), Peter Jones (Sheffield Hallam University), Adrian Pable (University of Hong Kong), Nigel Love (University of Cape Town), Talbot J. Taylor (College of William & Mary), Michael Toolan (University of

Birmingham), Charlotte Conrad (Dubai), Sinfree Makoni (Penn State University), Rukmini Bhaya Nair (Indian Institute of Technology).

Членство в Ассоциации бесплатное и свободно вступить в её ряды может любой желающий, сообщив по электронной почте свои личные данные на адрес секретарю, доктору Адриану Паблу из Университета Гонконга (Dr Adrian Pablé, School of English, Run Run Shaw Tower, Centennial Campus, The University of Hong Kong, Hong Kong S.A.R) по электронному адресу arable@hku.hk. Периодически проводятся международные конференции и коллоквиумы. Скажем несколько слов о наиболее значимых прошедших мероприятиях. За годы существования Ассоциации было проведено два коллоквиума. Первый коллоквиум состоялся в период с 6 по 8 мая 2010 года в стенах Школы английского языка Гонконгского университета. Тема его была «Лингвистическая теория в XXI веке: интеграционные перспективы» (Linguistic Theory in the 21st Century: Integrational Perspectives). Обсуждались фундаментальные вопросы академического исследования языка. Второй международный коллоквиум по интеграционной лингвистике прошел в период со 2 по 3 декабря 2016 года там же, в Гонконгском университете, Школе английского языка. Тема его была «Язык, мышление и общество: семиологические перспективы» (Language, Mind and Society: Semiological Perspectives), а в организационный комитет вошли преподаватели этого университета - Адриан Пабл, Кристофер Хаттон и Джон Орман. Работа коллоквиума объединила исследователей – интеграционистов из разных стран мира.

Конференции проводятся не только в Гонконге, но и в университетах других стран мира. Например, в период 22-23 июля 2011 года конференция под названием "Integrationalism 2.0" (Интеграционизм 2.0) прошла в Бирмингемском университете. В качестве специальных тем конференции обсуждались такие: 1) семантика для роботов, утопическое и мрачное видения в эпоху «Языковой машины» (Semantics for Robots: Utopian and Dystopian Visions in the Age of the 'Language Machine'); 2) семиология письма (Semiology of Writing); 3) суперкатегории и языковой миф (Supercategories and the Language Myth).

В период 23-26 июня 2014 года конференция под названием "Integrationalism and Humanism" (Интеграционизм и гуманизм) состоялась в Оберэгеры, Центральная Швейцария (Oberaegery, Central Switzerland). Обсуждалась концепция гуманизма с точки зрения интеграционного подхода. А 22-25 октября 2015 года конференция прошла в Дубае, в Академии гостиничного менеджмента (Dubai Academy of Hospitality Management). Темой стала Integrational Approaches to Teaching and Education (интеграционные подходы к обучению и образованию). Последняя по времени конференция Ассоциации состоялась в прошлом году, в период с 15 по 20 марта 2021

года, в городе Санта-Катарина, Бразилия. Её цели были сформулированы следующим образом: развитие интеграционных исследований посредством критического диалога с другими направлениями исследования языка и коммуникации, применение интеграционного подхода для междисциплинарных исследований в различных странах мира.

Говоря о лингвистах, продолжающих развитие интеграционного подхода к исследованию языка, следует упомянуть прежде всего профессора Адриана Пабла (Adrian Pablé). Из личной переписки с ним стали известны имена современных учёных, наиболее активно публикующих работы по интеграционному подходу: Chris Hutton, Dorthe Duncker, Peter E. Jones, Sinead Kwok, Sinfree Makoni, Adrian Pablé (свою фамилию профессор скромно указал в конце списка).

Адриан Пабл родился в 1971 году в Швейцарии и в 2005 году защитил докторскую диссертацию в Цюрихском университете. По информации с сайта Гонконгского университета [2], сейчас исследователь работает в Гонконгском университете, Школе английского языка (School of English) на факультете искусств (Faculty of Arts) с 2009 года, занимает пост секретаря Ассоциации. Его учителем и научным руководителем был Рой Харрис. В сферу научных интересов Пабла входят помимо интеграционных исследований также история лингвистических идей и лингвистическая идеология. Помимо поста секретаря Ассоциации, он является выпускающим редактором научной серии "Routledge Advances in Communication and Linguistic Theory" издательства Routledge.

Среди работ Пабла упомянем публикации, посвящённые собственно интеграционному подходу. Из наиболее поздних это статья "Integrating Biosemiotics: from a Semiological Point of View", опубликованная в журнале *Sign Systems Studies*, №48 (1) [23]. В ней речь идет об исследовании в области философии семиотики и критическом подходе к концепции знаков Пирса, при этом, вдохновителем статьи Пабла послужил, конечно, интеграционный подход Роя Харриса, отвергавший сосюррианскую семиологию (цель семиотики американского учёного Чарльза Сандерса Пирса). Несколько раньше, в 2015 году, вышла в свет книга в соавторстве с Кристофером Хаттоном (Christopher Hutton) "Signs, Meaning and Experience. Integrational Approaches to Linguistics and Semiotics" [24]. Книга представляет собой предпринятый впервые контрастивный анализ интеграционизма и семиотики.

Профессор Кристофер Хаттон, соавтор Пабла по многим публикациям и соорганизатор ряда мероприятий по интеграционному подходу, выступавший неоднократно и соавтором Роя Харриса, также трудится в Гонконгском университете, Школе английского языка. Согласно

информации на сайте Гонконгского университета [2], в сферу научных интересов Хаттона входят политические вопросы языка и лингвистики, в настоящее время он изучает связь между лингвистической и расовой теориями, что является продолжением интересовавшей его ранее темы взаимосвязи лингвистики и идеологии нацистской Германии, лингвистики и Третьего Рейха, истории и политики западной лингвистики. А также он участвует в реализации целого ряда проектов, находящихся на стыке лингвистики, права и интеллектуальной истории. Среди значимых его публикаций назовём: «Раса и Третий рейх: лингвистика, расовая антропология и генетика в диалектике народа» (Race and The Third Reich: linguistics, racial anthropology and genetics in the dialectic of Volk) [13], «Язык, значение и закон» (Language, Meaning and the Law) [15]. Однако, пожалуй, среди публикаций по интеграционному подходу следует назвать работу, написанную в соавторстве с Роем Харрисом «Дефиниция в теории и практике» (Definition in Theory and Practice) [14], а также главу в сборнике 2002 года под редакцией Харриса «Языковой миф и расовый миф: два вида зла в современной политике идентичности?» (The Language Myth and the Race Myth: twin evils of modern identity politics?) [16].

Еще одним исследователем, который активно занимается интеграционной проблематикой, является профессор Дорт Данкер (Dorthe Duncker) из Копенгагенского университета, кафедра скандинавских исследований и языкознания (Department of Nordic Studies and Linguistics, University of Copenhagen). По информации, размещённой на сайте Копенгагенского университета [3], она преподаёт датский язык (современный и древний), языковую теорию, языковые нормы, языковую технологию, корпусную лингвистику, а в сферу научных интересов входят датский язык, цифровой текст, рефлексивность языка, создание языковых норм, а также интеграционная лингвистика.

Среди последних по времени выхода публикаций следует отметить такие: «Столкновение лингвистических философий? Кооперативное действие Чарльза Гудвина с точки зрения интеграционной перспективы» (A Clash of Linguistic philosophies? Charles Goodwin's 'co-operative action' in Integrational Perspective) [11] (на датском языке), «Об интеграционном подходе к чтению и письму в работах Роя Харриса» (On the integrational approach to reading and writing in the works of Roy Harris) [12] (на английском языке). В статье речь идёт о том, каким образом рассматривается коммуникация в интеграционном подходе. В аннотации к статье сказано, что так как человек имеет тело, это означает, что он всегда имеет местоположение и поэтому интеграция его деятельности всегда контекстуализирована уникальным образом. Знаки, которые воспроизводятся в процессе коммуникации, не предопределяют заранее производимые действия,

а, напротив, являются их результатом. Письмо как форма коммуникации представляет собой интеграцию действий по отношению к материальному и пространственному воплощению письменного знака. Письменные же знаки обладают определённым постоянством, поэтому их можно перечитать, но само чтение не имеет постоянства, поэтому оно невоспроизводимое. Поэтому каждый новый процесс чтения связан с созданием новых уникальных знаков. Поэтому в статье автор говорит о многообразии действий, вовлечённых в процесс чтения и о тех сложностях, которые возникают при восприятии знака на письме (на материале прочтения наскальных знаков в Швеции на горе Рунамо в XIX веке). Таким образом, мы видим, что автор не только предпринимает попытку трактовки положений теории, но также предлагает своё видение понятия «контекст» и рассматривает процесс трактовки знаков на практике, что показывает возможность активного применения теоретических положений интеграционного подхода на практике.

Следующим активным продолжателем интеграционного подхода является Синфри Макони (Sinfree B. Makoni), профессор кафедры прикладной лингвистики, директор Центра Африканских исследований Пенсильванского университета (Department of African-American Studies, Pennsylvania State University). По данным сайта Пенсильванского университета <https://africanstudies.la.psu.edu> [6], профессор Макони родился и вырос на юге Африки, получил диплом университета Ганы, затем защитил диссертацию по прикладной лингвистике Эдинбургском университете в Великобритании. В сферу научных интересов входят: дискурс терроризма за пределами США, теория и практика языковой политики и планирования, язык и здоровье в Африке, философия языка.

Упомянем публикации профессора, посвящённые интеграционной лингвистике. Это статья "An Integrationalist Perspective on Colonial Linguistics" (Интеграционистская перспектива колониальной лингвистики) [21], где автор изучает релевантность интеграционизма как призмы для изучения структуры языков внутри колониальной лингвистики. Само возникновение языков как продукта колониальных контактов радикально меняет существовавшую ранее языковую практику и восприятие природы языка и коммуникации. При этом некоторые направления колониальной лингвистики, по мнению профессора Макони, созвучны интеграционному подходу. Интеграционизм как альтернатива профессиональной лингвистике может быть созвучен колониальной и постколониальной лингвистике, которая стремится заменить колониализм и африканские элиты большим участием в функционировании гражданского общества. Таким образом, здесь мы наблюдаем попытку применения интеграционного подхода для проведения колониальных лингвистических исследований.

Другой статьёй Макони, посвящённой интеграционному подходу в связи с колониальной лингвистикой, была работа 2011 года “Sociolinguistics, Colonial and Postcolonial: Integrationist Perspective” (Социолингвистика, колониальная и постколониальная: интеграционистская перспектива) [22].

Ещё одним, более молодым, исследователем интеграционного подхода в настоящее время является Синеад Квок (Sinead Kwok), докторант Школы английского языка Гонконгского университета, изучающий язык и коммуникацию, интеграционный подход, семиотику, семиологию, философию языка. Тематика его публикаций объединяет колониальную лингвистику и интеграционный подход. Так, глава под названием “Integrationism and Postcolonialism: Covergences or Divergences? An Integrational Discussion on Ethnocentricity and the (Post) Colonial Translation Myth” (Интеграционизм и постколониализм: конвергенция или отклонения? Интеграционное обсуждение этноцентризма и (пост) колониальный переводческий миф) [18] посвящена рассмотрению сходств и различий между интеграционизмом и постколониализмом, а также той альтернативе, которую интеграционизм может предоставить, будучи неэтноцентрической моделью. С точки зрения интеграционного подхода, этноцентричность – это ответвление деконтекстуализации коммуникации, которую влечёт за собой миф, поэтому неэтноцентричный интеграционный подход отклоняется от постколониального.

Кроме того, следует назвать также две работы 2020 года: “The Human – Animal Divide in Communication: Anthropocentric, Posthuman and Integrationist Answers” (Разделение коммуникации человек-животное: антропоцентрический, постчеловеческий и интеграционный ответы) [19], «Постколониальные теории перевода и языковой миф: интеграционистская перспектива» (Postcolonial Translation Theories and the Language Myth: an Integrationist Perspective) [20]. Здесь мы наблюдаем связь с трудами профессора Макони, так как речь идет о колониальной лингвистической теории.

Важно отметить далее, что выпуск №48 (1) 2020 года журнала “Sign. Systems. Studies”, об одной из статей из которого речь шла выше, представлял собой специальный выпуск под названием “Integrationism, biosemiotics, philosophy of communication” (Интеграционизм, биосемиотика, философия коммуникации), в качестве редакторов были приглашены учёные Paul Copley, Adrian Pablé и Johan Siebers.

В специальном выпуске журнала “Sign. Systems. Studies” [4] находим следующие публикации, посвящённые интеграционному подходу. Заглавная публикация выпуска представляет собой редакционную статью авторов Paul Copley, Adrian Pablé и Johan Siebers под на-

званием «Знаки и участники коммуникации» (Signs and Communicators) [7]. Пол Кобли и Джоан Сиберс – профессора Лондонского университета Миддлсекс, профессор Адриан Пабл – Гонконгского университета, секретарь Ассоциации. Речь идёт о связи между интеграционным подходом и биосемиотикой, отмечается, что в интеграционном подходе принят антропоцентрический взгляд на человека и его поведение, в то время как в биосемиотическом принята более широкая перспектива.

Автор другой статьи в этом сборнике – независимый исследователь из Дубая Шарлот Конрад (Charlotte Conrad): «Создание реальности как локально обусловленного взаимодействия – интеграционный, прагматический анализ семиозиса» (Creating reality as a locally tailored interface – an integrational, pragmatic account of semiosis) [9]. Работа посвящена интеграционному анализу семиозиса, основанному на предположении о том, что процесс создания языковых знаков – это воспринимаемая действительность (perceptual activity). Автор опирается на концепцию человеческого опыта Уильяма Джеймса и применяет ее к постулату Роя Харриса относительно радикальной неопределённости (radical indeterminacy) знака для процессов контекстуализации и интеграции. Также рассматривается роль ментальных ассоциаций между звуками и концептами языка в процессе коммуникации.

Далее скажем несколько слов о другой работе по исследуемому нами подходу. Она была написана профессором Копенгагенского университета, о котором речь шла выше, Дорт Данкер. Это статья «Беседуя с чат-ботами: создание знаков в основанном на тексте взаимодействии человека с компьютером» (Chatting with chatbots: Sign making in text-based human-computer interaction) [10]. Как понятно из названия статьи, речь в ней идет о коммуникации человека с компьютером и знакопроизводстве в этом процессе. Процесс знакопроизводства в такой коммуникации рассматривается с точки зрения интеграционного подхода, что, на наш взгляд лишь подтверждает высокую практическую ценность сформулированного Харрисом подхода. Вместо того, чтобы рассматривать чат-ботов как собеседников в виртуальном пространстве, по мнению автора, следует их считать мощными устройствами, с помощью которых человек может производить знаки.

Наконец, завершающей статьёй в сборнике была публикация Пола Кобли (Paul Copley) под названием «Кто идет туда? Размышления относительно знаков и индивидуальности в книге Кристофера Хаттона «Интеграционизм и индивидуальность» (“Who goes there? Reflections on signs and personhood in Christopher Hutton’s *Integrationism and the Self*) [8]. Здесь же автор предлагает свое видение как теории Харриса, так и прочтения книги Хаттона.

Так как наша работа посвящена британской лингвистической традиции, то считаем необходимым более подробно остановиться на взглядах активно публикующегося и участвующего в конференциях по интеграционному профессора Шеффилдского университета (Sheffield Hallam University) Питера Джоунза (Peter E. Jones). Профессор Джоунз работает в университете с 1989 года и в настоящее время преподаёт на кафедре гуманитарных наук (Department of Humanities). Профессор преподаёт английский язык, ведёт курсы по общественным наукам и культуре, в сферу научных интересов входит не только интеграционный подход, но и вопросы методики преподавания языка, трансформационной теории и коммуникации [5].

Среди работ по интеграционному подходу следует назвать статью 2018 года "Integrationist reflections on the place of dialogue in our communicational universe: laying the ghost of segregationism?" (Интеграционные отражения относительно места диалога в нашей коммуникационной вселенной: низвержение призрака сегрегационизма?) [17]. Статья написана на стыке языкознания и психологии, так как с одной стороны рассматривается процесс коммуникации, диалога с культурной, идеологической и металингвистической точек зрения, а с другой стороны исследуется возможность практического применения интеграционного подхода.

Заключение

Таким образом, можно с уверенностью отметить востребованность и актуальность интеграционного направления на современном этапе развития науки. Об этом свидетельствует как активная деятельность по проведению периодических научных мероприятий, так и изданию публикаций Международной ассоциации интеграционного исследования языка и коммуникации. Она была основана в 1998 году и сейчас насчитывает примерно 130 человек из более, чем 25 стран мира.

Как было установлено в результате нашего исследования, наиболее активно публикующиеся лингвисты данного направления, это Адриан Пабл, Кристофер Хаттон, Джон Орман, Синеад Квок, Синфри Макони, Дорт Данкер, Питер Джоунз. Кроме того, очевиден тот факт, что интеграционный подход давно вышел за пределы Великобритании и успешно развивается за рубежом.

Наконец, отметим, что на современном этапе интеграционный подход активно применяется на практике при проведении лингвистических исследований, а также в смежных областях гуманитарного знания, например, семиотике и биосемиотике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сайт Ассоциации интеграционного исследования [электронный ресурс]. URL: www.integrationists.com (дата обращения 30.12.2021).
2. Сайт Гонконгского университета [электронный ресурс]. URL: www.hku.hk (дата обращения 04.01.2022).
3. Сайт Копенгагенского университета [электронный ресурс]. URL: www.norks.ku.dk (дата обращения 06.01.2022).
4. Сайт журнала "Sign. Systems. Studies" [электронный ресурс]. URL: <https://ojs.utlib.ee> (дата обращения 08.01.2022).
5. Сайт Шеффилдского университета [электронный ресурс]. URL: <https://www.shu.ac.uk> (дата обращения 10.01.2022).
6. Сайт центра Африканских исследований Пенсильванского университета [электронный ресурс]. URL: <https://africanstudies.la.psu.edu/directory/sbm12/> (дата обращения 9.01.2022).
7. Copley P., Pablé A., Siebers J. Editorial: Signs and Communicators // *Sign Systems Studies*, №48 (1), 2020. – Pp. 7-11.
8. Copley P. Who goes there? Reflections on signs and personhood in Christopher Hutton's Integrationism and the Self // *Sign Systems Studies*, №48 (1), 2020. – Pp. 159-173.
9. Conrad Ch. Creating Reality as a Locally Tailored Interface – an Integrational, Pragmatic Account of Semiosis // *Sign Systems Studies*, №48 (1), 2020. – Pp. 12-34.
10. Duncker D. Chatting with chatbots: Sign making in text-based human-computer interaction // *Sign Systems Studies*, №48 (1), 2020. – Pp. 79-100.
11. Duncker D. A Clash of Linguistic philosophies? Charles Goodwin's 'co-operative action' in Integrational Perspective // *Integrational Linguistics and Philosophy of Language in the Global South*. London: Routledge, 2021. – Pp. 66-83.
12. Duncker D. On the integrational approach to reading and writing in the works of Roy Harris // *Language Sciences*, vol. 84, Elsevier, 2021. [электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0388000121000127?via%3Dihub>
13. Hutton Ch. Race and The Third Reich: linguistics, racial anthropology and genetics in the dialectic of Volk. Cambridge: Polity Press, 2005. – 261 p.
14. Harris R., Hutton Ch. Definition in Theory and Practice. London: Continuum, 2007. – 238 p.
15. Hutton Ch. Language, Meaning and the Law. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. – 244 p.
16. Hutton Ch. The Language Myth and the Race Myth: twin evils of modern identity politics? // *The Language Myth in Western Culture*, ed. by R. Harris. London: Curzon, 2002. – Pp. 118-138.
17. Jones P.E. Integrationist reflections on the place of dialogue in our communicational universe: laying the ghost of segregationism? // *Language and Dialogue*, №8 (1), 2018. – Pp. 118-138 [электронный ресурс]. URL: <http://shura.shu.ac.uk/18134/> (дата обращения: 12.01.2022).
18. Kwok S. Integrationism and Postcolonialism: Covergences or Divergences? An Integrational Discussion on Ethnocentricity and the (Post) Colonial Translation Myth // *Integrational Linguistics and Philosophy of Language in the Global South*. London: Routledge, 2021. – Pp. 137-155.
19. Kwok S. The Human – Animal Divide in Communication: Anthropocentric, Posthuman and Integrationist Answers // *Language and Communication*, vol. 74 (1),

2020. Pp. 61-73. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0271530920300574> (дата обращения: 10.01.2022).
20. Kwok S. Postcolonial Translation Theories and the Language Myth: an Integrationist Perspective // *Journal Language Sciences*, Elsevier, vol. 80 (3), 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/340206423_Postcolonial_translation_theories_and_the_language_myth_an_integrationist_perspective (дата обращения: 10.01.2022).
21. Makoni S. An Integrationist Perspective on Colonial Linguistics // *Journal of Language Sciences*, vol. 35, Elsevier, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/an-integrationist-perspective-on-colonial-linguistics> (дата обращения 09.01.2022).
22. Makoni S. Sociolinguistics, Colonial and Postcolonial: Integrationist Perspective // *Journal of Language Sciences*, vol. 33, Elsevier, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/sociolinguistics-colonial-and-postcolonial-an-integrationist-pers> (дата обращения 12.01.2022).
23. Pablé A. Integrating Biosemiotics: from a Semiological Point of View // *Sign Systems Studies*, №48 (1), 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/342580597_Integrating_biosemiotics_From_a_semiological_point_of_view (дата обращения 11.01.2022).
24. Pablé A., Hutton Ch. Signs, Meaning and Experience. // *Integrational Approaches to Linguistics and Semiotics*. – Berlin: Mouton de Gruyton, 2015. – 180 p.

© Гаврилова Юлия Викторовна (march1378@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский энергетический институт

КОНВЕРСИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ СТАТУС И СОВРЕМЕННАЯ СПЕЦИФИКА

CONVERSION IN THE ENGLISH LANGUAGE: LINGUOPRAGMATIC STATUS AND MODERN SPECIFICS

N. Golik

Summary: This article is devoted to the analysis of the linguopragmatic status of conversion in the English language, as well as to the study of modern features of this phenomenon. Conversion is considered as a typological property of the English language and as a special way of conveying expressiveness. Exploring the nominative capacities and linguo-creative potential of converted units, the author identifies the pragmatic factors of their wide usage. The words formed by conversion reflect the tendency to language compression, to extraordinary word usage and novelty of speech expression.

Keywords: word formation, pragmatics, expressiveness, conversion, verbalization, nominalization, the Internet language.

Голик Наталья Александровна

кандидат филологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Nataly.PGU@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена анализу лингвопрагматического статуса конверсии в английском языке, а также изучению современных особенностей данного явления. Конверсия рассматривается, с одной стороны, в качестве типологического свойства английского языка и, с другой стороны, как особый способ проявления экспрессии. Исследуя номинативные возможности и лингвокреативный потенциал конверсионных единиц, автор выявляет прагматические факторы их широкого применения. Образованные конверсией слова отражают тенденцию к языковой компрессии, к незаурядному словоупотреблению и новизне речевого выражения.

Ключевые слова: словообразование, прагматика, экспрессивность, конверсия, вербализация, номинализация, язык Интернета.

Явление конверсии традиционно рассматривается в качестве типологической особенности английского языка. Конверсия, согласно Лингвистическому энциклопедическому словарю, является способом словообразования, не предусматривающим использование специальных словообразовательных аффиксов [6, с.235]. Конверсия также трактуется как проявление языковой транспозиции, при которой слово, принадлежащее одной части речи, начинает выступать в качестве источника деривации слов иной части речи, иной категории или же класса.

В результате конверсии образуются единицы особого деривационного статуса, производность которых имеет внутренний характер. Основной вектор семантических изменений направлен на «приглушение» базовой семы («лицо», «предметность», «действие», «качество» – в зависимости от конверсионной модели) и развитие добавочной семы, которая становится осью нового семантического значения. Однако статус языковой единицы не исчерпывается описанием статической роли слова в языковой системе и требует анализа его динамических свойств и характеристик, анализа того, какую функцию данная языковая единица выполняет в речи. Такой подход позволяет выйти за рамки узколингвистического подхода и расширить знания о конверсии за счет сведений прагматического и социокультурного характера.

Можно предположить, что ключевым фактором, об-

условливающим широкое использование конверсии на протяжении всей истории английского языка, является простота и понятность образованных таким образом единиц. Так, по наблюдениям ученых, около половины простых глаголов английского языка образованы путем конверсии от имен существительных (*host < to host* (хозяин < выступать в роли хозяина, ведущего), *knife < to knife* (нож – резать ножом), *name < to name* (имя – называть)). За счет конверсии реализуется прагматическая функция экономии языковых средств. Конверсия отражает закономерности динамики и эволюции словарного фонда за счет активации внутренних ресурсов лексической системы английского языка.

По словам американского грамматиста Патриции О'Коннор [8], первый человек, который спросил: *"Does this cloth yellow?"* был сразу же понят, как и тот, кто впервые попросил *"to hand something over"*; ... «если я приглашу вас *"to Facebook me"*, вы наверняка будете знать, что я имею в виду. Полагаю, что я, конечно, могла попросить вас *"to contact me on Facebook or to connect with me on Facebook or to annoy me with a few thousand invitations to play Candy Crush on Facebook"*, но зачем такие хлопоты, если проще сказать *"Facebook me"*? По заявлению того же автора, сам английский язык располагает к упрощению: *"English encourages our ease"* [3, p.51].

С переходом человечества на новую фазу развития, получившую название «информационного общества»,

в английском языке наблюдается повышенная потребность в номинации вновь возникающих явлений действительности. А поскольку ресурсы языковой системы ограничены, то единицы вторичной номинации получают дополнительные преимущества, т.к. дают возможность использовать уже существующие в языке слова.

Так, активное развитие сферы электронной коммуникации, внедрение цифровых сервисов и мобильных приложений «породило» такие единицы, как *to google* (найти информацию в Интернете, «загуглить»), *to whatsapp* (связаться через приложение «Whatsapp»), *to uber* (воспользоваться сервисом вызова такси через приложение «Uber»), *to snapchat* (общаться в социальной сети «Snapchat»). Вербализация имен распространенных Интернет-сервисов и мобильных приложений – одна из новейших тенденций эпохи цифровизации, которая выполняет своего рода прагматическую функцию «навязывания» имени, популяризации бренда¹.

Другой прагматически обусловленной причиной обращения к конверсии является стремление к максимальному использованию выразительных возможностей слова, к новизне выражения, к непривычному, неожиданному словесному образу. Например: *She stiletto-heeled down the hall; Sheldon Houdini'd his way out of his room; The canoe Titanicked on a rock in the river* [9].

В разных типах дискурса можно найти большое количество образцов окказионального использования конверсивов, не зафиксированных в лексикографических источниках. Применение конверсионных производных в настоящий период все реже ограничивается рамками неформальных контекстов и характерно для текстов любой содержательной и адресной ориентации: научных и общественно-политических, разговорно-бытовых и медийных, новостных и развлекательных. Конверсионные окказионализмы часто представляют собой элементы спонтанного словообразования, и их применение обусловлено потребностью конкретной ситуации или условиями контекста. Будучи использованы в определенной ситуации, конверсивы являются иллюстрацией выразительных номинативных средств. Так, примером, свидетельствующим о емкости и экспрессивности таких слов, может послужить деловой диалог во время Интернет-сообщения:

*"We're all set, but we need **to table** that topic for next time."
"You want me **to calendar** that meeting?"
"Yes. Prioritize this topic and **action** the other two. We can **fast-track** this project for completion."
"But not without **workshopping** it. We've got to **beef** it up."
"There's no way **to task** anyone with this without approval." [10]*

Иллюстрацией «неизбитого», креативного словоупотребления с применением конверсии может послужить другой пример вербализации из языкового блога:

*"Don't pester me while I'm **actioning** the strategy."
"What this department needs is some **solutioning**."
"We need to **transition** to our new product line."
"I'd like to **workshop** this new proposal before we submit it to the board" [11]*

Полагаем, выбор конверсивов в данном случае носит целенаправленный характер: такой специфический вокабуляр – это часть корпоративного жаргона, показатель особой «стилистики» делового взаимодействия. Использованные в определенных целях, конверсивы прагматически «окрашивают» текст и вносят в него определенные сведения о ситуации общения, о коммуникативной установке говорящего и о речевом регистре. Показательно, что приведенные выше примеры рассматриваются в статье под названием *"Verbing weirds language"* («Вербализация коверкает язык»), где *weird* также является примером конверсии, будучи образованным от прилагательного *weird* («странный, причудливый»). В этой же статье предложен своеобразный «лозунг» процесса вербализации: *"If you can't find an existing verb to describe what you're doing, just verbify the nearest noun!"* («Если для обозначения действия вы не можете подобрать глагол из числа существующих, просто превратите в глагол ближайшее существительное») [11].

Обратный процесс – номинализация глаголов – является не менее эффективным средством реализации лингвопрагматических возможностей конверсии. К примеру, автор Интернет-мема *"How to Make Write"*, используя глаголы в роли существительных, в емкой форме описывает этапы написания литературного произведения: *The Envision. The Inspire. The Create. The Reveal. The Submit. The Lie-Awake. The Refuse. The React. The Regret. The Recover. The Restart* [11]. Необходимо отметить, что злоупотребление отглагольными существительными или их неуместное использование ассоциируется с юридическим жаргоном, бюрократией, корпоративным языком или академической прозой.

Обращение к субстантивам обусловлено прагматическими факторами, в частности, стремлением к незаурядному словоупотреблению. Использование, к примеру, *solve* вместо *solution* выходит за рамки шаблона и привносит оттенок новизны: *"I have a solve"* звучит более «лихо» и оригинально, чем *"I have a solution."* Так же нетривиально звучит и конверсив *beautiful* в тексте популярной песни Labrinth: *"Would you let me see beneath your beautiful?"* [12]

¹ Подробнее см. в работе Голик Н.А. «Вербализация в английском языке: современные тенденции привычного явления». – Пятигорск, 2021. – Т. 1. – С. 253-259.

Лингвокреативный потенциал конверсивов активно эксплуатируется в Интернет-среде. Одновременное существование в сети множества различных событий, ситуаций, когнитивных моделей, разнообразие дискурсивных практик и речевых форматов культивируют новые способы языковой репрезентации [Голик, 2020: 121]. К примеру, типичный комментарий для видеороликов *an epic fail* сегодня ассоциируется именно с языком Интернета, обозначая явный, обычно публичный «провал», некое «прилюдное фиаско», о котором все узнали благодаря Интернету. Согласно словарю “Merriam Webster Dictionary”, в выражении *epic fail* содержится «*curt efficiency*» («лаконичная оперативность»), от чего оно звучит «поновому» и «по-модному» (“the newish and hip expression that it is”) [13]. Применение *fail* вместо *failure*, помимо прочего, мотивировано коммуникативно-прагматической стратегией утилитарности, поскольку способствует компрессии речевого выражения.

Тексты виртуальной коммуникативной среды открывают широкие возможности для словотворчества и способствуют созданию ярких аттрактивных единиц. К примеру, благодаря социальным сетям в английском языке закрепилась единица *unfriend* (удалить из списка друзей в социальной сети):

How can I unfriend someone without being mean or hurting them? [14]

Или:

I will unfriend, uncousin, un-coworker, unfamily a draining soul real quick... [15]

Использование созданных по аналогии конверсивов (*uncousin, un-coworker, unfamily*) рассчитано на создание юмористического эффекта и может рассматриваться как способ актуализации стилистических свойств языкового знака.

В данном контексте уместно процитировать журналиста BBC В. Ambrosino [10], который затрагивает вопрос о причинах распространенности в английском языке конверсивов: “*Sometimes we want our verbs to sound silly, which is especially the case on social media*” («Иногда мы

хотим, чтобы глаголы звучали нелепо, особенно в социальных медиа»). Пользователи Интернета, демонстрируя «раскованность» речевых отношений, применяют конверсивы в качестве особых словообразовательных «вольностей»:

Eden Hazard, a year after he's retired and burgered himself into a living meatball, is the peak of human existence [13].

Исходной базой для образования конверсионных форм может служить слово практически любой части речи – так же, как и основа любой сложности. Конверсии подвергаются предлоги (*ups and downs*), сокращения (*to DIY* от *Do It Yourself*), усечения (*to jap >Japanese*), фразовые глаголы (*put-down, slip-ups, outcome, input, uplift*) и др. Некоторые образцы окказиональной конверсии имеют шанс перейти в разряд устойчивых языковых средств и получить регистрацию в лексикографических источниках.

Итак, явление конверсии является вполне закономерным процессом и отражает тенденцию к непрерывному обновлению языковых средств, прежде всего, в силу бесконечной потребности языка в именовании новых реалий и ограниченности языковых ресурсов. Создание для нового явления отдельной номинации непременно привело бы к излишнему разрастанию лексической системы, поэтому огромное значение имеет многократное применение одних и тех же языковых форм. Конверсия, особенно применительно к быстро развивающемуся языку Интернета, дает возможность использовать уже имеющиеся лексические средства для заполнения языковой лакуны.

Образованные конверсией неологизмы отражают жизнь в ее динамике, и их использование современным человеком предоставляет возможность более емко и точно отразить представление о вновь возникшем явлении, процессе или предмете. Богатый креативный потенциал результативных единиц позволяет интерпретировать явление конверсии как один из закономерных способов проявления экспрессии. Это может свидетельствовать об особом лингвопрагматическом статусе конверсии в английском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопянц А.М. К вопросу о коммуникативно-прагматической валидности лексических новообразований в дискурсе / Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 5(59): в 3-х ч. Ч. 1. С. 30-33.
2. Голик Н.А. Вербализация в английском языке: современные тенденции привычного явления / Материалы V международной научно-практической конференции «Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования». – Пятигорск, 2021. Т. 1. №2-1. С. 253-259.
3. Голик Н.А. Лингвистические параметры микроблога «Твиттер» / Материалы IV международной научно-практической конференции «Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования». – Пятигорск, 2020. Т. 1. №1-1. С. 121-128.
4. Голик Н.А. Продуктивные способы образования языковых инноваций в современном английском языке / Н.А. Голик, Д.В. Котенева // Университетские чтения - 2019: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск: ПГУ, 2019. С. 102-106.

5. Голик Н.А. Усечения в современных англоязычных СМИ / Монография. Пятигорск. 2018. 203 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. Ред. Ярцева В.Н. Москва, Советская Энциклопедия, 1990. 685 с.
7. Петренко С.А., Петренко А.Ф., Кузнецова М.С. Лингвистическая амбигуентность в шуточных афоризмах английского языка // Гуманитарные исследования. 2019. № 2 (70). С. 48-54.
8. Patricia T. O'Conner. Woe Is It: The Grammarphobe's Guide to Better English in Plain English (Riverhead, 3rd ed., 2010, 250 p. ISBN 978-1-57322-331-7)
9. Prerna Nadathur. Lexical Semantics: Denominal verbs URL: <https://pnadathur.github.io/lexsem19/lexsem-week4.pdf> (accessed: 16.07.2022).
10. <https://stedmood.ru/culture/article/20160825-why-medalling-and-summering-are-so-annoying>
11. <http://blog.writeathome.com/index.php/2013/09/verbing-weirds-language-when-nouns-become-verbs/>
12. <https://genius.com/Labrinth-beneath-your-beautiful-lyrics>
13. <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/epic-fail-a-success-story>
14. <https://www.quora.com/What-is-the-realistic-word-for-unfriend-What-do-we-call-the-action-of-not-being-friends-anymore>
15. <https://ifunny.co/picture/i-will-unfriend-uncousin-unco-worker-unfollow-unfamily-a-draining-C4LE1mxG7>

© Голик Наталья Александровна (Nataly.PGU@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пятигорский государственный университет

ИНТЕРПРЕТИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПОНЕНТОВ-НАИМЕНОВАНИЙ ПИЦЦЫ В СОСТАВЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ¹

Долгова Елена Владимировна

к. филол. наук, младший научный сотрудник
Сетевого научно-образовательного центра когнитивных
исследований ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина»
lenochka5dol@yandex.ru

INTERPRETIVE POTENTIAL OF COMPONENTS–FOOD NAMES IN ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS²

E. Dolgova

Summary: The article deals with phraseological units (hereinafter referred to as PUs) of the English language including food names that convey knowledge about people. In the course of the work, the features of the PUs semantics formation by using information from the conceptual domain FOOD are investigated, as well as the structural and content features of this mental entity are considered. It is established that the conceptual domain FOOD attracted during the secondary interpretation has a matrix structure, its cognitive contexts are revealed. Cognitive models involved in the re-comprehension of knowledge about food are noted.

Keywords: phraseological unit, food, human being, secondary interpretation, cognitive matrix, cognitive model.

Аннотация: В статье рассматриваются фразеологические единицы (далее – ФЕ) английского языка, включающие наименования пищи, передающие знания о людях. В ходе работы исследуются особенности формирования семантики ФЕ за счет привлечения информации из концептуальной области FOOD, а также рассматриваются структурно-содержательные особенности данного ментального образования. Устанавливается, что привлекаемая в ходе вторичной интерпретации концептуальная область FOOD обладает матричной структурой, выявляются ее когнитивные контексты. Отмечаются когнитивные модели, задействуемые в ходе повторного осмысления знаний о пище.

Ключевые слова: фразеологическая единица, пища, человек, вторичная интерпретация, когнитивная матрица, когнитивная модель.

Пища является неотъемлемой частью жизни человека, выступая необходимым условием его существования. Вполне закономерно, что информация о еде зачастую привлекается в качестве образной основы при передаче сведений об окружающей действительности. По мнению ряда исследователей, концептуальная область ПИЦЦА служит важнейшим источником для интерпретации сведений из различных сфер действительности, экспрессивным источником для характеристики человека и его свойств, будучи преломленной во фразеологии [1–5].

Данная работа посвящена исследованию ФЕ английского языка, включающих наименования пищи, передающих различную информацию о человеке. В качестве иллюстративного языкового материала изучено около 250 фразеологизмов, отобранных из ресурсов англоязычного онлайн-словаря The Free Dictionary by Farlex [6]. Целью работы является рассмотрение особенностей формирования семантики ФЕ относительно концептуальной области FOOD, а также установление роли компонентов-наименований пищи в этом процессе. В ходе

работы над обозначенной целью рассматриваются ФЕ, в которых вторичное осмысление наименований пищи позволяет репрезентировать знания о человеке; изучаются структурно-содержательные особенности концептуальной области FOOD, которая выступает в качестве образной основы для ассоциирования с информацией о человеке; выявляются характеристики, за счет которых данное ассоциирование осуществляется.

Данное исследование опирается на теоретическую установку о том, что ФЕ представляют собой результат вторичной интерпретации. Как отмечает Н.Н. Болдырев, объектом вторичной интерпретации являются уже существующие в языке коллективные знания о мире, а, собственно, результатом выступают новые знания об объектах и явлениях мира, в том числе оценочного характера. Таким образом, вторичная интерпретация является собой интерпретацию знаний о мире в языке [7: 259–263].

Кроме того, при отборе и анализе языкового материала, данное исследование ориентируется на следующее определение фразеологизмов: ФЕ – это семантически

1 Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20-18-00372).

2 The research is financially supported by the Russian Science Foundation (project No. 20-18-00372).

целостные сочетания слов, построенные по образцу сочинительных или подчинительных словосочетаний непредикативного или предикативного характера, с частично или полностью переосмысленной семантикой, создаваемой по определенным когнитивным моделям [8]. Речь, прежде всего, идет о метафорических, метонимических и метафтонимических моделях, а также когнитивных моделях сравнения, которые привлекаются для вторичного осмысления информации об окружающей действительности. В ходе рассмотрения особенностей семантики ФЕ применяются дефиниционный, этимологический и концептуальный анализ, а также когнитивное моделирование.

Важно отметить, что то, какие сведения и за счет каких когнитивных моделей привлекаются из концептуальной области FOOD, напрямую определяет интерпретирующий потенциал наименований пищи в составе ФЕ. Обратим внимание, что согласно словарному определению, *'Food – 1) any nourishing substance that is eaten, drunk, or otherwise taken into the body to sustain life, provide energy, promote growth, etc.; 2) more or less solid nourishment, as distinguished from liquids; 3) a particular kind of solid nourishment; 4) whatever supplies nourishment to organisms; 5) anything serving for consumption or use'* [9]. Рассмотрим также дефиниции некоторых синонимов лексики *'food'*, к которым согласно словарю синонимов можно отнести следующие: *'Nutrition – the act or process of nourishing or of being nourished; the use of food for life, health, and growth; the act or process of nourishing or of being nourished'*; *'Cooking – the act of a person or thing that cooks; the art or practice of preparing food, cookery'*; *'Cuisine – a style or quality of cooking, cookery'*; *'Meal – the food served and eaten especially at one of the customary, regular occasions for taking food during the day, as breakfast, lunch, or supper; one of these regular occasions or times for eating food'* [9].

Как показывают рассмотренные определения, концептуальная область FOOD в целом может быть охарактеризована наличием следующих смысловых составляющих: питательное вещество, употребляемое человеком и обеспечивающее питание живых организмов; вещество, обладающее определенной консистенцией; пища, приготовленная определенным образом, потребляемая в определенное время и т.д. Таким образом, информация о еде может быть представлена разнопланово. Можно предположить, что знания о пище многоаспектны по своей природе, и информацию о продуктах питания возможно представить в виде взаимосвязанных когнитивных контекстов общей когнитивной матрицы FOOD.

Отметим, что под когнитивной матрицей (термин Н.Н. Болдырева [7]) понимается система взаимосвязанных когнитивных контекстов или областей концептуализации объекта, интегрированных вербально в единый комплекс. При этом общая когнитивная матрица пред-

ставляет собой многоаспектное знание. Обратим внимание, что выделяют также частную когнитивную матрицу, для которой характерна возможность многоаспектности осмысления репрезентирующих ее единиц [7: 89-96].

В данной работе рассматриваются когнитивные контексты общей когнитивной матрицы FOOD, репрезентируемой английскими ФЕ, передающими сведения о человеке. За счет исследования буквальных значений ФЕ, можно выделить знания о пище, которые непосредственно наполняют когнитивные контексты матрицы и привлекаются в ходе вторичной интерпретации для представления знаний о человеке. В ходе анализа фактического материала, были выявлены следующие когнитивные контексты общей матрицы FOOD: **1) features of food, 2) features of food consumption, 3) actions performed on food, 4) human perception of food**. Рассмотрим их подробнее.

1. Когнитивный контекст «Features of Food» актуализируется для осмысления знаний о человеке, когда требуется привлечь информацию о существовании продуктов питания и блюд как таковых, а также знания о конкретных свойствах еды (например, о вкусе, цвете и др.). Обратимся к примерам.

Общие знания о продуктах и блюдах отражены в семантике фразеологизмов, при создании которых пища оценивается в целом, в совокупности ее состава, например: *all that and a bag of crisps* (букв. «все это и пачка чипсов») – о привлекательном человеке; *sugar and spice (and everything nice)* (букв. «сахар и специи (и все приятное)») – о приятной и дружелюбной женщине; *chopped liver* (букв. «нарезанная печень») – о человеке, расцениваемом как неважный и непривлекательный.

Для формирования семантики данных примеров, вероятно, привлекается метафорическая модель HUMAN BEING – FOOD, а характеристиками устанавливаемого сходства могут выступать *'pleasant'* ('приятный') для ФЕ *all that and a bag of crisps, sugar and spice (and everything nice)* и *'unpleasant'* ('неприятный') для ФЕ *chopped liver*. Важно отметить, что ключевую роль при выборе характеристик сыграли в совокупности внешний вид и вкус продукта, знания о котором сопоставляются с информацией о людях.

Информация непосредственно **о вкусе продуктов** актуализируется при формировании значений ряда ФЕ, зачастую определяя, положительным или отрицательным получится описание. Так, характеристика *'pleasant'* ('приятный') обуславливает формирование семантики ФЕ, отсылающих к информации о сладости продуктов питания: *as sweet as sugar/honey/pie* (букв. «сладкий как сахар/мёд/пирог»), а также ФЕ *sweeter than honey* (букв. «слаще мёда»). Данные ФЕ используются для описания

исключительно милых и дружелюбных людей, причем, в ходе формирования данных ФЕ используется когнитивная модель сравнения HUMAN BEING AS CONCRETE QUALITY AS FOOD, и HUMAN BEING CONCRETE QUALITY THAN FOOD соответственно. Отметим, что конкретные характеристики осмысляются в рамках данных ФЕ уже абстрактно, отсылая к информации о характере и поведении человека.

Неприятное вкусовое впечатление, остающееся во время и после употребления продукта, передает дословное значение ФЕ *go cold turkey* (букв. «пойти холодной индейкой»), используемой при описании резкого отказа от какой-либо привычки. Вероятно, образная основа данной ФЕ обусловлена общим негативным впечатлением от употребления в пищу холодного мяса индейки, ведь именно это ощущение за счет характеристики 'unpleasant' ('неприятный') сопоставляется с реакциями человека, резко избавившегося от какого-либо пристрастия. Метафорическое проецирование в данном случае осуществляется за счет когнитивной модели ABSTRACT – PHYSICAL.

Сведения **о цвете пищи** учитываются в качестве характеристики сходства при сравнении в семантике следующих ФЕ: *as brown as a berry* (букв. «коричневый как ягода») – о коже загорелого человека; *as red as a cherry* (букв. «красный как вишня») и *as red as a beet* (букв. «красный как свекла») – о покрасневшем лице (из-за физической нагрузки, смущения или гнева). В ходе формирования значений данных фразеологизмов привлекается когнитивная модель сравнения HUMAN BEING AS CONCRETE QUALITY AS FOOD, при этом характеристика 'colour' ('цвет') позволяет сопоставить цвет кожи и цвет продукта.

Знания **о форме продуктов** используются при формировании значения ФЕ *melon head* (букв. «голова-дыня») – о глупом человеке. В данном случае применяются сразу две когнитивные модели: метонимическая модель PART (body part) – WHOLE (human being), т.к. наименование головы используется в адрес человека; а также метафорическая модель HUMAN BEING – FOOD за счет характеристики 'shape' ('форма'), ведь дыня овальная, но полая внутри, что и отсылает к отсутствию ума у человека. Так, можно предположить, что в данном случае привлекается метафони́мия.

Сведения **о качестве продуктов** также могут привлекаться для осмысления различных характеристик человека. Например, ФЕ *fresh meat* (букв. «свежее мясо») за счет сведений о свежести продукта отсылает к информации о новых людях, в какой-либо организации; ФЕ *moldy fig* (букв. «заплесневелый инжир») описывает человека со старомодными взглядами. Можно предположить, что в рассмотренных случаях задействуется ме-

тафорическая модель HUMAN BEING – FOOD, при этом характеристика 'novelty' ('новизна') определяет формирование семантики первого примера, а характеристика 'obsolescence' ('устарелость') – второго.

Конечно, рассмотренные в рамках данного когнитивного контекста сведения о пище, привлекаемые для осмысления знаний о людях, не исчерпываются приведенными выше аспектами. Например, может также использоваться информация **о твердости/мягкости пищи**: *tough egg/nut (to crack)* (букв. «жесткое яйцо/орех (чтобы расколоть)»), *tough cookie* (букв. «жесткое печенье») – об упрямом и/или мало поддающемся влиянию человеке; *as soft as butter* (букв. «мягкий как масло») – о мягкотелом человеке; **о размере продукта**: *big cheese* (букв. «большой сыр») – влиятельный человек; *big juice* (букв. «большой сок») – известный преступник или вор; *small beer/small potatoes* (букв. маленькое пиво/картофель») – незначительный человек; **об отличии продуктов друг от друга или от других веществ**: *apples and oranges* (букв. «яблоки и апельсины») и *as alike as chalk and cheese* (букв. «похожи как мел и сыр») – о непохожих людях; *like peas and carrots* (букв. «как горох с морковью») – совместимые, близкие по духу; *as/like oil and water* (букв. «как масло и вода») – несовместимые люди, не находящие взаимопонимания и др.

Когнитивный контекст «Features of Food Consumption» актуализируется, когда задействуется информация о том, какие закономерности или детали определяют питание человека. Например: *at the bottom of the food chain* (букв. «внизу пищевой цепи») и *at the top of the food chain* (букв. «наверху пищевой цепи») – о, соответственно, низком и высоком положении, занимаемом в социальной иерархии. Можно отметить, что отсылка в данных примерах производится к хищникам и их добыче, а осмысление сведений осуществляется за счет метафорической модели HUMAN BEING – ANIMAL за счет характеристики 'position' ('положение'), ведь имеется в виду положение, занимаемое в экологической пирамиде.

Некоторые ФЕ описывают факт регулярного употребления алкоголя: *on the juice* (букв. «на соке») и *on the sauce* (букв. «на соусе»). В данном случае предположительно задействуется метафони́мическая когнитивная модель, определяемая, во-первых, метафорическим проецированием по модели ARTEFACT – ARTEFACT: компоненты *sauce* и *juice* осмысляются для наименования алкоголя за счет характеристики сходства, вероятно, связанной с особенностями вкуса или жидким состоянием. Во-вторых, привлекается метонимическая модель PART2 (cause) – PART1 (effect): постоянное опьянение замещается его причиной, т.е. употреблением спиртного.

Когнитивный контекст «Actions Performed on Food» привлекается, когда происходит осмысление ин-

формации о различных действиях людей. С этой целью, прежде всего используются сведения **о приготовлении пищи к употреблению**, к примеру: *fry the fat out of* (букв. «выжаривать жир из») – получать от кого-либо деньги через вымогательство или насилие; *melt (one's) butter* (букв. «растопливать (чье-либо) масло») – нравиться кому-либо, привлекать; *slice the pie* (букв. «нарезать пирог») – делить прибыль; *over-egg the pudding* (букв. «переложить яйца в пудинг») – перестараться, улучшая что-либо, и в итоге сделать это хуже; *cook (one's) goose* (букв. «приготовить чьего-то гуся») – разрушить чьи-либо планы. Обратим внимание, что при формировании значений рассмотренных ФЕ некоторое физическое действие, выполняемое в процессе приготовления пищи ассоциируется с действиями человека абстрактного плана, т.е. осмысление информации, вероятно, осуществляется за счет метафорической модели ABSTRACT – PHYSICAL.

Интересно, что формирование семантики ФЕ *cook (one's) goose* может быть рассмотрено с точки зрения сразу нескольких версий. Согласно одной из них, образная основа здесь заключается в том, что гуся лелеяли и откармливали для особого случая, и поэтому если кто-то (в особенности посторонний) приготовит его раньше времени, то планы на застолье будут испорчены, а человек, занимавшийся выращиванием птицы, будет расстроен. Согласно другому мнению, данное выражение появилось в результате кровавых исторических событий: в XVI в. жители некоего осажденного города вывесили гуся, чтобы показать нападавшим, что они не голодают, а разъяренные враги подожгли город и таким образом приготовили гуся. По другой версии, эта ФЕ происходит от басни о гусыне, которая несла золотые яйца. Когда хозяин убил ее, чтобы получить все золото сразу, у него не осталось ничего, кроме мертвого гуся [6]. Беря во внимание рассмотренные теории, можно предположить, что характеристикой сходства в рамках метафорического проецирования по модели ABSTRACT – PHYSICAL может выступать 'destruction of plans' ('разрушение планов').

Метонимические модели также способны привлекаться в ходе осмысления информации о действиях людей. Так, ФЕ *crack open the champagne* (букв. «открывать шампанское») – праздновать какое-либо достижение – вероятно, образована с помощью метонимической модели PART (specific manifestation) – WHOLE (phenomenon): вместо наименования процесса празднования используется наименование одного из возможных проявлений, сопровождающих событие.

Для проецирования на действия людей могут применяться и сведения **об употреблении пищи**: *have (someone or something) for breakfast* (букв. «съесть кого-то/что-то на завтрак») – легко справиться с кем или чем-либо; *break bread with (someone)* (букв. «преломить хлеб с (кем-либо)») – есть вместо кем-то; *inhale (one's) food* (букв. «вды-

хать (чью-либо) еду») – быстро есть; *eat (one's) salt* (букв. «есть (чью-либо) соль») – останавливаться в чьем-либо доме; **о физическом воздействии на продукты**: *pour honey in (one's) ear* (букв. «лить мёд в (чью-либо) уши») – говорить кому-либо приятные слова (вне зависимости от правды); *pull (someone's) bacon out of the fire* (букв. «спасти (чей-либо) бекон из огня») – спасти кого-либо от неминуемых неприятностей; *walk on eggs* (букв. «идти по яйцам») – действовать с большой осторожностью; *polish the apple* (букв. «полировать яблоко») – выслуживаться с помощью неискренней или чрезмерной лести; *take the gilt off the gingerbread* (букв. «снять позолоту с пряника») – сделать что-то менее привлекательным.

Как можно заметить, в рамках данного когнитивного контекста действия человека над пищей физического уровня осмысляются абстрактно, позволяя описать разнобразную деятельность людей. При этом действия, связанные с пищей, имеющие отношение к ментальной сфере, также способны использоваться. Чтобы проиллюстрировать это, обратимся к сведениям **когнитивного контекста «Human Perception of Food»**. К примеру, человек может давать оценку кулинарным способностям: *can't boil an egg* (букв. «не может сварить яйцо») – о том, кто не умеет готовить. Так, посредством отсылки к неумению приготовить простейшее блюдо дается информация об отсутствии кулинарных навыков в целом, что отражает метонимическая модель PART (specific manifestation) – WHOLE (phenomenon).

Кроме того, человек может давать оценку важности изготавливаемого блюда, что представлено в буквальном значении ФЕ *have more important/bigger fish to fry* (букв. «иметь более важную/более крупную рыбу для жарки») – иметь более важные или более интересные дела. Помимо этого может привлекаться информация о том, какими знаниями о пище обладает человек: *know what side (one's) bread is buttered (on)* (букв. «знать с какой стороны (чей-то) хлеб намазан маслом») – знать, как наилучшим образом обеспечить свой успех; *know how the sausage gets made* (букв. «знать как делается колбаса») – иметь знания о процессе, посредством которого что-то создается вне поля зрения общественности. При передаче знаний об установлении различий между людьми или объектами могут использоваться ФЕ *tell chalk from cheese* (букв. «отличить мел от сыра») и *compare apples to oranges* (букв. «сравнивать яблоки с апельсинами»). В рамках данных примеров отсылка к восприятию материальных объектов и их свойств позволяет метафорически осмыслить явления абстрактного уровня. Предположительно, в данном случае речь идет о когнитивной метафорической модели ABSTRACT – PHYSICAL: за счет характеристики 'importance' ('важность') для ФЕ *have more important/bigger fish to fry* сопоставляется важность приготовления крупной рыбы и занятий человека, который не хочет заниматься на мелкие дела; характеристика 'understanding

the benefits' ('понимание выгоды') актуальна для ФЕ *know what side (one's) bread is buttered (on)*, т.к. масло на бутерброде соотносится с успехами в каком-либо деле; посредством характеристики 'unpleasant and hidden details' ('неприятные и скрытые подробности') устанавливается аналогия между знанием непривлекательных деталей производства и владением информацией о том, как решаются какие-либо вопросы бизнеса или политики для ФЕ *know how the sausage gets made*. Семантика ФЕ *tell chalk from cheese* и *compare apples to oranges* обусловлена характеристикой 'difference' ('различие'), поскольку в образной основе данных языковых единиц заложена отсылка к пониманию отличий двух объектов. Данные примеры иллюстрируют тот факт, что ментальные усилия по восприятию вещественного могут быть сопоставлены с некими абстрактными действиями человека.

Подводя итог, отметим, что наименования пищи в составе ФЕ обладают значительным интерпретирующим потенциалом, позволяя привлечь для повторного

осмысления знания из концептуальной области FOOD. Было выявлено, что данная концептуальная область, будучи репрезентированной исследуемыми ФЕ, может быть представлена в виде общей когнитивной матрицы, включающей следующие когнитивные контексты: 1) features of food, 2) features of food consumption, 3) actions performed on food, 4) human perception of food. В ходе работы были выявлены когнитивные модели, с помощью которых сопоставляются сведения о пище и человеке, а также иных объектах и явлениях для репрезентации знаний о людях. Заметное место среди них занимают метафорические модели HUMAN BEING – FOOD, ABSTRACT – PHYSICAL, метонимические модели PART (body part) – WHOLE (human being), PART2 (cause) – PART1 (effect), PART (specific manifestation) – WHOLE (phenomenon), а также метафтонимические модели, предстающие как сочетание метафоры и метонимии. Также были выделены когнитивные модели сравнения, например, HUMAN BEING AS CONCRETE QUALITY AS FOOD и HUMAN BEING CONCRETE QUALITY THAN FOOD.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слярова Н.Г., Косоножкина Л.В. Гастрономическая фразеология: лингвистический и лингвокультурологический аспекты (на материале русского и английского языков) // Гуманитарные и социальные науки. 2019. №2. С.211–219.
2. Макаренко Е.А., Хохлова Н.В. Кулинарный код культуры как способ создания образа человека (на материале английского и русского языков) // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2012. №4-2. С.277–284.
3. Марушкина Н.С. «Гастрономические» фразеологические единицы как средство формирования концепта еда // Преподаватель XXI век. 2012. №2. С.359–362.
4. Капелюшник Е.В. Человек сквозь призму кулинарного кода культуры // Вестн. Том. гос. ун-та. 2011. №345. С.11-14.
5. Князева Н.И. Ценностные установки как часть национального сознания на примере английских фразеологизмов, содержащих связанные с питанием лексемы // Вестник ЧелГУ. 2011. №13. С.80–83.
6. The Free Dictionary by Farlex. URL: <https://www.thefreedictionary.com/> (дата обращения 1.07.2022)
7. Болдырев Н.Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. 480 с.
8. Долгова Е.В. Фразеологические единицы английского языка как модели репрезентации знаний о человеке: автореф. дис. ... канд. филол. наук, 2020. 24 с.
9. Dictionary.com. URL: <https://www.dictionary.com/> (дата обращения 1.07.2022)

© Долгова Елена Владимировна (lenochka5dol@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223-2982.2022.09-2.11

АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЭВФЕМИЗМЫ О ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ КАК СРЕДСТВА ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ¹

Долгова Елена Владимировна

к. филол. наук, младший научный сотрудник
Сетевого научно-образовательного центра когнитивных исследований ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»
lenochka5dol@yandex.ru

ENGLISH PHRASEOLOGICAL EUPHEMISMS ABOUT OLD AGE AS A MEANS OF EFFECTIVE COMMUNICATION²

E. Dolgova

Summary: The article considers phraseological units (PUs) of the English language as euphemistic means of transmitting information about the old age of a person. The work is based on an approach to the study of communication in the norm. In the course of the semantics study of phraseological euphemisms, cognitive models of their creation are revealed, and the properties of the figurative basis involved are also considered. It is concluded that the specificity of the image base is able to neutralize conflict meanings when presenting information about the elderly.

Keywords: phraseological unit, euphemism, old age, conflict-free communication, cognitive model.

Аннотация: В статье рассматриваются фразеологические единицы (ФЕ) английского языка как эвфемистические средства передачи информации о пожилом возрасте человека. Работа опирается на подход к изучению общения в норме. В ходе исследования семантики фразеологических эвфемизмов выявляются когнитивные модели их создания, а также рассматриваются свойства привлекаемой образной основы. Делается вывод о том, что специфика образной базы способна нейтрализовать конфликтные смыслы при представлении сведений о пожилом возрасте.

Ключевые слова: фразеологическая единица, эвфемизм, пожилой возраст, бесконфликтное общение, когнитивная модель.

Жизнь человека представляет собой постоянное движение вперёд и предполагает непрекращающиеся изменения разного толка, пока не будет достигнут закономерный итог. Его предваряет пожилой возраст, который характеризуется наличием наибольшего объема жизненного опыта, обретением наивысшей мудрости. Э. Эриксон отмечает, что задача пожилого возраста состоит, прежде всего, в переосмыслении прожитой жизни, подведении ее итогов и переходе на новый, более высокий уровень самосознания, которому сопутствует «осознание безусловного значения самой жизни перед лицом самой смерти» [1: 61].

С биологической точки зрения старение представляет собой генетически запрограммированный процесс, сопровождающийся определенными физиологическими и психологическими изменениями. Согласно периодизации старости, принятой ВОЗ к пожилым с физиологической точки зрения людям относят мужчин 61–74 лет и женщин 55–74 лет, к старым – людей в возрасте 75–89 лет, а долгожителями считаются люди, перешагнувшие возрастной порог 90 лет [2: 9–13].

Существуют и иные взгляды на классификацию

старшего возраста, например, широко известны периодизация Н.С. Пряжникова, который предлагает разграничение этапов пожилого возраста с точки зрения психологии деятельности, отталкиваясь от пенсионного статуса, а также психологическая периодизация позднего возраста, предлагаемая И. Бернсайд и её соавторами [см. подробнее: 2: 9–13]. Данные периодизации расходятся по критериям выделения возрастных рамок и самим обозначаемым периодам между собой и отличаются от классификации ВОЗ. Этот факт говорит о том, что единого мнения относительно периодизации пожилого возраста на данный момент не выделяется. Это во многом может быть обусловлено тем, что с точки зрения физиологии и психологии границы классификации возраста, как отдельных индивидов, так и представителей целых сообществ людей могут варьироваться.

Кроме того, нельзя не отметить, что отношение к пожилому возрасту далеко не однозначно, и любые отсылки к описанию данной возрастной категории могут получать различную оценку в ходе вербального взаимодействия. Неслучайно смысловая группа «Пожилой возраст» может находить выражение посредством специальных языковых средств – эвфемизмов, способных

1 Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00067, <https://rscf.ru/project/22-18-00067/>
2 The research is financially supported by the Russian Science Foundation grant (project No. 22-18-00067), <https://rscf.ru/project/22-18-00067/>

смягчить или нейтрализовать конфликтное восприятие данной информации.

М.Л. Ковшова указывает, что эвфемизмы выступают как замена слов и выражений, которые, по мнению говорящего, являются нежелательными, не отвечают цели общения и могут привести к коммуникативной неудаче. Как отмечает исследователь, необходимыми предпосылками успешной эвфемизации выступают умение оценить предмет речи и речевую ситуацию в целом, языковая и культурная компетентность, а также речевой самоконтроль [3].

Ю.С. Арсентьева обращает внимание на тот факт, что в качестве эвфемизмов могут выступать как лексические, так и фразеологические единицы. Как эвфемистические единицы фразеологизмы-эвфемизмы создаются в языке с целью смягчения, вуалирования, замалчивания общественно табуированных, морально и социально неприемлемых реальных денотатов. К отличительным особенностям фразеологического значения данных языковых единиц исследователь относит эвфемистическую функцию, выраженную объективную пейоративную оценку, а главной причиной нейтрализации сигнификативно-денотативного компонента значения фразеологизмов-эвфемизмов отмечается мотивирующий образ, лежащий в основе фразеологической и эвфемистической номинации [4].

Исследование фразеологических эвфемизмов может стать значимым аспектом в развитии современной науки о языке. Как отмечает Н.Н. Болдырев, на данный момент важно переключиться с рассмотрения конфликтов на изучение бесконфликтной языковой коммуникации. В основе её лежит эффективное концептуальное взаимодействие. Оно обеспечивается за счет обращения к формам языкового сознания (концептам и категориям), разделяемым в плане их структуры и содержания всеми участниками общения. На языковом уровне это достигается посредством использования конкретных языковых средств и механизмов, предполагающих бесконфликтную интерпретацию их семантики и передаваемых смыслов [5]. Такой подход позволит обратиться к рассмотрению собственно общения в норме, уводя фокус внимания от изучения природы конфликтов и особенностей конфликтного вербального взаимодействия.

Данная работа посвящена исследованию английских фразеологизмов, выступающих в качестве эвфемизмов для обозначения информации о пожилом возрасте. Целью работы является изучение особенностей формирования семантики обозначенных ФЕ как средств бесконфликтного вербального взаимодействия. Одной из центральных задач исследования выступает выявление когнитивных моделей создания значений исследуемых языковых средств с учетом нейтрализации ими

конфликтного восприятия информации. Основными методами исследования стали концептуально-дефиниционный и этимологический анализ, а также метод когнитивного моделирования.

Ключевым источником фактического материала послужил англоязычный словарь эвфемизмов Роберта Холдера "How Not to Say What You Mean. A Dictionary of Euphemisms" (2002) [6], дополнительно привлекался англоязычный онлайн-словарь The Free Dictionary by Farlex (в частности, раздел Idioms) [7]. При отборе иллюстративного материала мы исходили из следующих отличительных характеристик фразеологизмов: ФЕ – это устойчивые семантически целостные сочетания слов; ФЕ структурированы согласно образцу сочинительных или подчинительных словосочетаний (непредикативного или предикативного плана); частично или полностью переосмысленное значение ФЕ образуется за счет определенных когнитивных моделей (когнитивных моделей сравнения, метафорических, метонимических или метафтонимических моделей). Исследуемый языковой материал можно условно сгруппировать следующим образом: 1) **наименования людей в возрасте**; 2) **наименования пожилого возраста**; 3) **наименования свойств, связанных с пожилым возрастом**. Обратимся к примерам, иллюстрирующим выявленные смысловые аспекты.

1. Наименования людей в возрасте могут быть представлены за счет фразеологизмов-эвфемизмов, которые возможно использовать в качестве прямой характеристики человека, прямого обращения к нему. Например, ФЕ *blue hair* (букв. «голубые волосы») используется для обозначения пожилой женщины, чтобы избежать прямой отсылки к возрастной группе. Образная основа данного фразеологизма исходит из представления о том, что некоторые женщины стремятся закрасить седину, однако реагируя на нее, определенные красители для волос могут в результате создать неестественные оттенки, в особенности голубой. Однако есть также вероятность того, что речь идет о синем ополаскивателе для волос (*blue rinse*), который используется для нейтрализации желтизны при покраске седых волос. Отметим, что в данном случае отсылка к части тела человека служит для наименования индивида в целом. При этом данная часть наделена некоторым признаком, отсылающим к осмыслению возраста. Можно предположить, что для формирования семантики данной ФЕ привлекается метонимическая когнитивная модель PART (age feature) – WHOLE (person of this age).

Вероятно, аналогичная модель используется при формировании значения фразеологизма *white top* (букв. «белый верх») – человек преклонного возраста, ведь, как отмечается в словаре Р. Холдера, "A man so described may be bald, and a woman may have blue hair" [6: 439]. Таким

образом, в данном случае возрастная алопеция (облысение) или наличие закрашенной седины отсылает к человеку вместо прямого наименования его возраста для избегания конфликтного восприятия.

Для наименования счастливой пожилой семейной пары используется ФЕ *Darby and Joan* (букв. «Дарби и Джоан»). Существует распространенное мнение, согласно которому в основе данного выражения лежат образы персонажей стихотворения Генри Вудфолла "The Joys of Love Never Forgot: A Song" (1735). Предполагается, что Дарби, о котором идет речь, был мастером-печатником, у которого Вудфолл был учеником. Одна из строф стихотворения так описывает счастливую чету: "Old Darby, with Joan by his side, /You've often regarded with wonder:/He's dropsical, she is sore-eyed,/Yet they're ever uneasy asunder" [8]. Благодаря своему минимальному конфликтно-генному потенциалу данное выражение позволяет тактично и/или шутливо обозначить счастливую чету, например: 'I hope to happily grow old with my husband, like a modern-day Darby and Joan' [7].

Стоит отметить, что данное выражение является не единственным примером наименования любящей пожилой пары. Так, в англо-русском словаре идиом в качестве синонима к рассматриваемому обозначению упоминаются имена Филемона и Бавкиды [9]. Согласно греческой мифологии, так звали супругов из Фригии, которых под видом странников посетили Зевс и Гермес. Филемон и Бавкида единственные из всего селения гостеприимно приняли путников в своей хижине и поделились всем немногим, что имели сами. Боги наказали остальных жителей селения за нечестивость, затопив их дома. Уцелела только хижина Филемона и Бавкиды, превратившись в величественный храм. В награду за гостеприимство боги исполнили желание пожилой пары – до конца дней служить жрецом и жрицей в храме Зевса и умереть одновременно, чтобы ни одному из них не пришлось жить без другого. Награжденные также долголетием, Филемон и Бавкида после многих лет жизни превратились в деревья, растущие из одного корня [10].

Отметим, что при формировании семантики подобных выражений происходит перенос конкретного проявления многолетней супружеской любви и верности на все похожие случаи. Так, фокус внимания переключается с наименования конкретной четы на демонстрируемые ими качества, которые могут присутствовать и в других похожих ситуациях. Можно предположить, что в данном случае задействуется метонимическая когнитивная модель PART (specific manifestation) – WHOLE (phenomenon).

2. Наименования пожилого возраста представлены за счет фразеологических эвфемизмов, которые позволяют избежать прямого обозначения старшего возрастного периода и номинировать его таким образом,

чтобы избежать конфликтного восприятия. Подобные фразеологизмы формируются посредством привлечения приятных и благородных образов, с помощью которых можно выразиться уважительно и несколько фило-софски, например: *mature years* (букв. «зрелые годы»), *ripe old age* (букв. «зрелая старость»), *twilight years* (букв. «сумеречные годы»), *sunset years* (букв. «закатные годы»), *evening of one's days* (букв. «вечер чьих-либо дней»), а также *golden years* (букв. «золотые годы»).

Отметим, что при формировании значений данных ФЕ привлекаются метафорические когнитивные модели. Так, в примерах *mature years* и *ripe old age* актуализируются сведения о зрелости, метафоричные по своей сути компоненты *mature* и *ripe*, вероятно, отсылают к зрелости плодов каких-либо растений, акцентируя внимание на том, что определенный цикл развития пройден. Можно предположить, что в данном случае речь идет о метафорическом проецировании по модели HUMAN BEING – PLANT за счет характеристики сходства 'maturity' ('зрелость/завершенность').

Фразеологизмы *twilight years*, *sunset years*, *evening of one's days* благодаря заложенной в них образной основе позволяют ассоциировать завершающий период человеческой жизни с окончанием светового дня – сумерки, закат солнца и вечер – именно такие образы эвфемистически используются для обозначения глубокой старости. Вероятно, в ходе формирования семантики данных ФЕ используется метафорическая модель PHYSICAL WORLD – NATURAL WORLD за счет характеристики сходства 'completion' ('завершение').

Во ФЕ *golden years* за счет метафоризированного компонента, отсылающего к золоту, мы получаем представление о том, насколько ценны годы зрелости для человека, ведь он накопил максимальный объем жизненного опыта и мудрости и может с вершины своих знаний проанализировать свой путь. При формировании значения данного выражения, вероятно, задействуется метафорическая когнитивная модель HUMAN BEING – ARTEFACT посредством характеристики сходства 'value' ('ценность').

3. Наименования свойств, связанных с пожилым возрастом, можно условно разделить на две смысловые группы: во-первых, это собственно выражения, используемые, чтобы избежать употребления лексики *old*, например: *no spring chicken* (букв. «не весенний цыпленок»), *forward at the knees* (букв. «вперед в коленях»), *long in the tooth* (букв. «длинный в зубе»); во-вторых, это фразеологические эвфемизмы, которые описывают некие качества человека, которые определенным образом проявляются наряду со зрелым возрастом, например: *blue rinse* (букв. «синий ополаскиватель») – может использоваться в качестве определения для описания

пожилой, ухоженной, социально активной и сравнительно богатой женщины, особенно с консервативными взглядами; или *mutton dressed (up) as lamb* (букв. «баранина одетая как ягненок») – используется для выражения оценки того, что женщина в возрасте одевается в стиле, который подходит только молоденьким девушкам (таким образом, констатируется и возраст и неподобающий стиль одежды).

Так, ФЕ *no spring chicken* помимо собственно ухода от прямой отсылки к возрасту, содержит компонент *no*, который (наряду с компонентом *not*) зачастую сам выступает как один из эвфемистических способов выражения недосказанности или противоречия, на что отдельно обращается внимание в словаре эвфемизмов [6: 272]. Данный пример формирует свое значение за счет метафорической когнитивной модели HUMAN BEING – ANIMAL за счет характеристики сходства 'age' ('возраст'), поскольку зрелый человек сопоставляется с взрослой птицей.

Метонимическая когнитивная модель PART (age feature) – WHOLE (age) определяет формирование семантики фразеологизма *forward at the knees*, т.к. в данном случае представление о том, как передвигаются некоторые пожилые люди, замещает саму характеристику возраста. Аналогичная модель задействуется при формировании значения ФЕ *long in the tooth*, однако наряду с ней также используется метафорическая модель HUMAN BEING – ANIMAL: в основе привлекаемого образа лежит представление о том, что возраст лошадей можно определить по длине их зубов, т.к. с возрастом у них уменьшаются дёсны, а зубы выглядят длиннее [7]. Таким образом, черта возраста метонимически замещает наименование самого возраста при метафорическом привлечении знаний о животных для осмысления знаний о человеке. Можно отметить, что в данном случае речь идет уже сочетании метафоры и метонимии, т.е. о метафтонимии. Стоит отметить, что данные фразеологические эвфемизмы, характеризующиеся косвенным наименованием старшего возраста, основаны на привлечении пограничных образов с точки зрения бесконфликтной коммуникации и должны использоваться с осторожностью. Указанное замечание справедливо и для ФЕ *mutton dressed (up) as lamb*, поскольку данная ФЕ хоть и завуалировано, но все же достаточно явно намекает на женщину зрелых лет, одетую не по возрасту, что не одобряется, например: *'I don't know what she's thinking wearing a dress like that. She looks like mutton dressed as lamb!'* [7]. Стоит отметить, что вероятное конфликтное восприятие данного фразеологизма обусловлено в большей степени самой оцениваемой ситуацией. Анималистические образы, привлекаемые для непрямого описания ситуации с помощью метафорической модели HUMAN BEING – ANIMAL за счет характеристики 'age' ('возраст'), помогают частично нейтрализовать негативное речевое сообщение.

Семантика ФЕ *blue rinse* предположительно создается за счет метонимической модели PART1 (product used by a person with certain characteristics) – PART2 (characteristics of a person), в качестве целого (WHOLE) может рассматриваться человек, чьи качества проявляются в обсуждаемой ситуации. Таким образом, благодаря осмыслению знаний о продукции, использование которой приписывается людям определенного поведения и уровня достатка, мы получаем и представление об их возрасте.

Подводя итог данного исследования, можно отметить, что ряд рассмотренных фразеологизмов-эвфемизмов используется не просто для того, чтобы избежать прямых отсылок к периоду пожилого возраста, но еще и чтобы показать определенное отношение к данному жизненному этапу, преломленное в языке. Так, можно отметить, что образы, которые используются при формировании фразеологических эвфемизмов, зачастую наполнены красотой и благородством, метафорически подчеркивают естественный порядок вещей и показывают уважительное отношение к старшему возрастному периоду (*ripe old age, sunset years, golden years* и т.п.). Такая тактичная образная база позволяет избежать конфликтности при осмыслении сведений о периоде пожилого возраста. Можно также отметить наличие отсылок к сходству с представителями животного мира, позволяющими иносказательно представить осмысляемую ситуацию (*no spring chicken, long in the tooth, mutton dressed (up) as lamb*). При необходимости избежать упоминания возрастных рамок сведения о принадлежности к обсуждаемой возрастной группе могут метонимически замещаться наименованиями физических свойств человека (*blue hair, white top*), либо даже хрестоматийными примерами (*Darby and Joan*).

Таким образом, выявленные в ходе исследования метафорические, метонимические и метафтонимические когнитивные модели формирования семантики ФЕ в целом позволяют отметить, что выбор образной основы для осмысления и последующего представления информации играет важную роль для формирования нейтрального и/или бесконфликтного способа выражения знаний. Положительное восприятие образной основы является залогом качественного выполнения фразеологическим эвфемизмом своей функции – нейтрализации смысла речевого сообщения для эффективной организации коммуникации.

Конечно, нельзя забывать о том, что использование любых языковых единиц, в том числе фразеологических эвфемизмов, всегда влечет некоторый риск конфликтного восприятия передаваемого речевого сообщения: важно учитывать контекст применения языковых средств, поскольку в некоторых случаях потенциально конфликтна сама ситуация общения и/или субъективна оценка, которую стремятся размыто обозначить, а не

эвфемизм, нейтрализующий прямую и резкую передачу информации. Таким образом, значение фразеологических эвфемизмов для передачи информации о пожилom возрасте сложно переоценить, ведь они помогают не

только снять вероятность негативного восприятия передаваемого вербального сообщения, но и в некоторых случаях послужить в качестве средства выражения уважения к собеседнику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Erikson E. N. The life cycle completed. N.Y.: Norton, 1982. 108 p.
2. Геронтопсихология: учеб. пособие / О.И. Дорогина, Ю.В. Лебедева, Л.В. Токарская, Е.В. Хлыстова; под общ. ред. Ю.В. Лебедевой. Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. 131 с.
3. Ковшова М.Л. Эвфемизмы и фразеологизмы: устойчивые структуры в аспекте эвфемизации // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. 2019. №4. С.35–48.
4. Арсентьева Ю.С. Английские и русские фразеологизмы-эвфемизмы, обозначающие человеческие пороки и преступления // Вестник ТГГПУ. 2021. №4 (66). С.17–22.
5. Болдырев Н.Н. Бесконфликтная языковая коммуникация: программа исследования // Когнитивные исследования языка. 2022. Вып. 4 (в печати).
6. Holder R.W. How Not to Say What You Mean. A Dictionary of Euphemisms. Oxford University Press, 2002. 501 p.
7. The Free Dictionary. URL: <https://www.thefreedictionary.com/> (дата обращения 24.07.2022)
8. The Phrase Finder. URL: <https://www.phrases.org.uk/meanings/darby-and-joan.html> (дата обращения 24.07.2022)
9. Вокабула. URL: <http://www.xn--80aac4bir7b.xn--p1ai/> (дата обращения 24.07.2022)
10. Словари и энциклопедии на академике. URL: <https://academic.ru/> (дата обращения 24.07.2022)

© Долгова Елена Владимировна (lenochka5dol@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АББРЕВИАТУР ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО И НАУЧНОГО ДИСКУРСА

FEATURES OF THE TRANSLATION OF ENGLISH ABBREVIATIONS IN MEDIA AND SCIENTIFIC DISCOURSE

N. Kameneva

Summary: The article deals with the concepts of abbreviations in the field of linguistics, the main ways and methods of translating English-language abbreviations from media and scientific discourse into Russian. It is noted that due to the steady growth in the volume of the lexicon, a large number of new terminology and, accordingly, abbreviations derived from them appear, and it has a significant impact on the nature of intercultural communication.

Keywords: abbreviation, terminology, denotation, transliteration, transcription.

Каменева Наталья Александровна

кандидат экономических наук,

Московский финансово-юридический университет МФЮА

n-kameneva@yandex.ru

Аннотация: В статье рассмотрены понятия аббревиатуры в области языкознания, основные способы и методы перевода англоязычных аббревиатур публицистического и научного дискурса на русский язык. Отмечено, что в связи с неуклонным ростом объема лексического состава языков, появляется большое количество новой терминологии и, соответственно, происходящих от них аббревиатур, что оказывает значительное влияние на характер межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: аббревиация, терминология, денотат, транслитерация, транскрибирование.

Введение

Любой разговорный язык как средство общения претерпевает непрерывные эволюционные изменения, с прочным вхождением в лексикон одних лексических единиц и постепенным забвением других, устаревших слов и словосочетаний. Актуальность исследования определяется тем, что использование англоязычных сокращений в различных областях деятельности человека активно развивается. Развитие языковых средств и пополнение лексики приводит к неминусемому увеличению количества сокращений в различных тематических областях. Сокращения являются значимыми не только для англоязычной, но для мировой культуры, что подчеркивает их универсальный характер в межкультурной коммуникации. Цель данной статьи – изучить и проанализировать аббревиацию как типичную современную черту публицистического и научного дискурсов, а также наиболее распространенные способы и методы перевода аббревиатур на русский язык.

В настоящее время существует определенное количество работ, охватывающих вопросы использования лексических и грамматических средств при переводе сокращений и словосочетаний в публицистическом и научном дискурсе с английского языка на русский. В связи с расширением межкультурной коммуникации становится важным отражение современных реалий в двух рассматриваемых языках [5 с.80].

Понятие «аббревиатура» в языкознании

В современной лингвистике определенное место в исследовании лексических нововведений немаловажное место занимают аббревиатуры. В отечественном языкознании аббревиация как языковое явление рассматривалось в работах Е.Н. Ожогина, Д.И. Алексеева, В.В. Борисова, А.Н. Елдышева, Е.П. Волошина, Ю.В. Горшунова, Л.Л. Нелюбина, В.М. Никитина, К.А. Ганшина, В.Н. Шевчука, В.Г. Гака и многих других лингвистов.

В настоящее время до сих пор нет универсального определения и теории аббревиации, поэтому встречаются многочисленные трактовки термина сокращений. Такая тенденция происходит из-за того, что ученые рассматривали проблемы сокращений, изучая разные аспекты понятия. В лингвистике имеются различные подходы к исследованию и аббревиации и результирующих единиц.

Аббревиацией (от англ. *abbreviation*) называют образование аббревиатур, суть которого состоит в процессе свертывании стандартного слова или словосочетания. В Словаре русского языка С.И. Ожегова дается исчерпывающее определение аббревиатуры: «существительное, образованное из усеченных отрезков слов, из таких же отрезков в сочетании с целым словом, а также из начальных звуков слов или названий их начальных букв, сложносокращенное слово» [6 с.23].

О.С. Ахманова определяет «аббревиатуру» как

1) (сложносокращенное слов) слово, составленное из сокращенных начальных элементов (морфем) словосочетания; 2) (инициальный тип сложносокращенных слов, акроним) слово, образованное путем сложения начальных букв слов или начальных звуков [3 с.27].

В толковом словаре иностранных слов Т.В Новика и В.А Сухановой аббревиатура (лат. *brevis* – краткий) определяется как «слово, образованное путем сокращения словосочетания и составленное из начальных букв или слогов слов, входящих в него» [8 с. 5].

Анализируя приведенные выше определения, можно сделать вывод, что аббревиатура – это слово, образованное путем сокращения мотивирующей единицы.

Д.И. Алексеев рассматривает аббревиацию как «...сложное, многогранное явление, уходящее своими корнями в глубокое прошлое. Но прежде всего аббревиация – это способ создания номинаций для тех понятий и реалий, которые были первоначально обозначены описательно, с помощью атрибутивных словосочетаний» [1 с.30].

Е.Н. Ожогин в своей работе понимает под аббревиацией «...процесс создания единиц вторичной номинации, заключающийся в сокращении линейной длины исходного наименования и приводящей в результате использования ряда формальных операций к образованию сокращенного структурного варианта этого наименования» [7 с.18]. Исходя из данного определения, становится очевидным, что свойства аббревиации не позволяют приравнивать их к лексическим единицам полной номинации (т.е. словам и словосочетаниям).

В.В. Борисов считает аббревиатурой «...букву или короткое сочетание букв, имеющих алфавитное сходство с исходным словом или выражением и используемых вместо этого слова или выражения для краткости» [4 с.130].

Следовательно, можно отметить, что не существует единого понятия процесса сокращения лексических единиц, а главной особенностью аббревиатур является их тесная связь с исходной лексической единицей (т.е. словом или словосочетанием).

Способы перевода аббревиатур

Аббревиатура представляет проблему для переводчика только тогда, когда ему не известно значение денотата (т.е. то, что может означать слово) аббревиатуры. В таком случае необходима когнитивная обработка при переводе встречаемого сокращения, что не отличается от процесса перевода любых других лексических единиц.

Перевод аббревиатур изучается достаточно давно,

но в основном он касается проблем аббревиации не в языке вообще, а в конкретных специфических подязыках в рамках той или иной профессиональной терминологии, в которых количество применяемых аббревиатур достаточно велико.

Практически в каждой работе, связанной с иноязычными аббревиатурами, указывается, что существует три основных способа их перевода:

1. Перевод с образованием соответствующей аббревиатуры в языке перевода (напр., *CIA – Central Intelligence Agency* – «Центральное разведывательное управление» – ЦРУ); *NAM – National Association of Manufactures* – «Национальная ассоциация промышленников» – НАП, США) [2 с.93].
2. Перевод с образованием описывающего денотат словосочетания в языке перевода (напр., *PKKA – «Рабоче-крестьянская Красная Армия» – Red Army*). Иногда используется также словосочетание «*Workers' and Peasants' Red Army*», но не аббревиатура *WPROA*. Также можно привести следующие примеры: *RRC (Royal Red Cross)* – «Английское общество Красного Креста» [2 стр 138]; *ROC (Royal Observers Corps)* – «Гражданская организация воздушной обороны», Великобритания [стр 136]; *OFT (Office of Fair Trade)* – «Антимонопольный комитет» (Великобритания) [2 с.102];
3. Перенос исходной формы аббревиатуры в текст перевода, с транслитерацией или без нее. Например, *FATF (Financial Action Task Force)* – «Группа по борьбе с финансовыми преступлениями» – ФАТФ; *OPEC – (Organization of Petroleum Exporting Countries)* – «Организация стран-экспортеров нефти» – ОПЕК [2 с.103].

Большинство исследователей указывают необходимо принимать во внимание контекст характер речевой ситуации, у которых использована той или иная аббревиатура. В ряде научных работ упор делается, прежде всего, на «специальное» употребление сокращений, а с практической точки зрения, переводчику каждый раз приходится решать заново задачу адекватного перевода аббревиатуры вне зависимости от ее языковой и типологической принадлежности.

Аббревиатура, являющаяся на начальном этапе заместителем словосочетания, проходит в своем развитии несколько этапов, и, в зависимости от того, насколько часто используются усеченная и полная форма для данного понятия, может даже переходить в разряд слов, как произошло, например, со словами *radar (Radio Detection and Ranging)*, *laser (Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation)*, *seal (Sea, Air, Land)* и рядом других. В этом случае затруднена уже правильная идентификация такого слова как аббревиатуры (при условии, что оно не известно переводчику как лексема полной номинации),

что создает еще большие трудности при переводе. А.П. Шаповалова справедливо замечает: «Сокращения — это самый подвижный пласт лексики. Поскольку сокращения появляются в языке постоянно, то очевидно, что немало сокращений не вошли в словари» [9 с.34]. Поэтому обращение к толковому словарю при обработке аббревиатуры также не может быть гарантией получения адекватного представления о денотате.

Многие усеченные формы употребляются как полноправные, а не стилистически сниженные варианты полных слов, что сигнализирует о наблюдаемом изменении функционально-стилистического статуса усеченных форм. В английском языке также можно встретить инициально-словные аббревиатуры. Введение в речь аббревиатуры *H-bomb* для упрощенного обозначения термоядерного оружия привело к появлению таких аббревиатур-дериватов, как *H-bomber*, *H-test*, и т.д. Также, к примеру: *A-life* – *artificial life* [2 с.13].

В настоящее время научно установлено, что аббревиатуры функционируют и развиваются по законам, отличным от тех, которые применимы к лексемам полной номинации. При разработке стратегии перевода аббревиатур необходимо учитывать все их особенности, которые могут затруднить переводчику работу с ними, и определить аббревиацию как отдельную, объективную переводческую проблему, для решения которой требуются методы и инструменты, не применяющиеся к лексическим единицам других классов.

Методы перевода аббревиатур

Для расшифровки сокращений при переводе применяются следующие основные методы:

- 1. Анализ контекста.** В подавляющем большинстве случаев сокращения при первом употреблении в данном тексте обычно сопровождаются расшифровкой. Поэтому, если характер работы требует ознакомления не с первыми, а последующими разделами текста и в них обнаружено незнакомое сокращение, необходимо просмотреть предыдущие разделы текста. Особенно важно внимательно ознакомиться со всем текстом, если расшифровка аббревиатуры не дана.
- 2. Использование словарей сокращений и других справочных материалов.** Хотя установление значения сокращений с помощью словарей представляется на первый взгляд самым надежным и эффективным способом, в действительности оно имеет свои серьезные ограничения. Поскольку сокращения относятся к числу самых подвижных элементов лексики, словари сокращений устаревают гораздо быстрее, чем другие лингвистические словари.

3. Анализ структуры сокращений. Этот метод применим только с сокращениями со сложной структурой. В состав сокращений могут входить помимо букв дополнительные знаки: точки, косые линии и т.д. Для правильной расшифровки необходимо знать их функции. Наличие или отсутствие точки в сокращении, как правило, не влияет на значение сокращения. Косая линия может выполнять несколько функций:

- обозначать границы слов и частей слов (*a/c* – *aircraft* – *самолет*, *F/C* – *flight control* – «управление полетами», *n/a* – *not available* – «не имеется в наличии») [2 с. 92];
- заменять предлоги и союзы (*L/A* – *lighter than air* – «легче воздуха»);
- дает дополнительную информацию к основной части (*DCS/O* – *Deputy Chief of Staff, Operations* – «Заместитель начальника штаба по оперативным вопросам»; *D/A* – *documents attached* – «документы приложены») [2 с.31].

4. Использование аналогий. Использование аналогий неразрывно связано с анализом структуры сокращений и применяется вспомогательный метод, так как может обеспечить лишь приближенное понимание сокращения.

Приведенная классификация методов расшифровки сокращений весьма условна. В принципе анализ контекста является необходимым условием понимания любого данного текста; использование метода аналогии требует анализа структуры предложения и т.д., поэтому на практике неизбежно используется комбинация из указанных методов. При некотором опыте работы переводчик сам выявляет специфические для определенных текстов модели сокращений, что позволяет ему в дальнейшем легко ориентироваться в общих значениях новых сокращений, построенных по таким моделям.

Передача сокращений на русском языке может быть осуществлена следующими способами.

Полное заимствование (или калькированный перевод) наблюдается, в частности, при переводе английских сокращений латинских терминов (*h.s.* – *hic est* – «то есть», *et. al* – «и др.») [2 с.71; с.54]. Этот способ также может использоваться при передаче номенклатурных обозначений и классифицированных перечней. Например, *UT* (*Underwater Training*) – «подводный, для учебных целей» – в русском языке может быть передано как *UT*.

Транслитерация. Например, сокращение *NATO* (*North Atlantic Treaty Organization*) – «Организация Североатлантического Договора» на русском языке передается как *НАТО*. Транслитерация сокращений характерна для обозначенных аббревиатурами имен собственных: *UNESCO* — ЮНЕСКО; *INTERPOL* — ИНТЕРПОЛ; *GATT* (*General Agreement on Tariff and Trade*) – «Генеральное соглашение о тарифах

и сборах» – ГАТТ; NORAD (North American Air Defence Command) – «Объединенное командование ПВО североамериканского континента» – НОРАД (США и Канады) [2 с. 91].

Достаточно сложно проследить общее количество лексических единиц, которые транслитерируются, а которые подлежат переводу. Следует отметить, что намечается тенденция к перенесению в язык перевода без изменений более популярных международных сокращений: названия организаций, институтов, сообществ, к примеру, известны англоязычные сокращения названий крупных информационных агентств (BBC, CNN, RT, BPA – Business Press Association – «Ассоциация деловой прессы»).

Перевод полной формы. Например, ALFCE (Allied Land Forces, Central Europe) переводится как «Объединенные сухопутные войска НАТО на центрально-европейском театре»; рус. ЦУМ – англ. Central Department Store и т. п.

Перевод полной формы и создание на его основе русскоязычного сокращения. С помощью данного способа были образованы, к примеру, сокращения ЦРУ и АНБ (CIA – Central Intelligence Agency – «Центральное разведывательное управление»; NSA – National Security Agency – «Агентство национальной безопасности») а также; ОЕЕС (Organisation for European Economic Cooperation) – «Организация Европейского экономического сотрудничества» (ОЕЭС) [2 с.102]. Данный способ заключается в переводе коррелята иностранного сокращения и создании на базе перевода в соответствии с закономерностями русской аббревиации нового сокращения в русском языке. Этот способ широко применяется при передаче различных сокращенных наименований организационных единиц.

Заключение

На протяжении последних десятилетий в современных европейских языках увеличивается количество

аббревиатур и возрастает частота их употребления, а аббревиация становится одним из ведущих способов словообразования. Интенсивность и сложность этого процесса определяют актуальность проблемы аббревиации, которая оказывается одним из способов словопроизводства, наиболее полно отвечающим прагматическим установкам современности.

Функция аббревиатуры в процессе коммуникации состоит в более экономном выражении мысли и устранении избыточности информации. В аббревиатурах информация передается меньшим числом знаков, поэтому «ёмкость» каждого знака больше, чем в соответствующих исходных единицах, что даёт основание рассматривать аббревиацию как один из видов оптимизации речевого сообщения. Тенденция к повышению информативной ценности речевого сообщения является одним из важных факторов развития языка как социального явления.

Разнообразие экстралингвистических и внутриязыковых факторов влияют на появление аббревиатур, особенно в сфере научного и публицистического дискурса. В настоящее время процесс сокращений является самым распространенным способом появления номинативных единиц. Данное явление заметно прослеживается почти во всех современных языках, а так же обнаруживается и сходство, и различие в развитии аббревиации.

Исследователями-языковедами установлено, что аббревиатуры функционируют и развиваются по законам, отличным от тех, которые применимы к лексемам полной номинации. При разработке стратегии перевода аббревиатур необходимо учитывать все их особенности, которые могут затруднить переводчику работу с ними, и определить аббревиацию как отдельную, объективную переводческую проблему, для решения которой требуются методы и инструменты, не применяющиеся к лексическим единицам других классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Д.И. Аббревиатуры как новый тип слов // Развитие словообразования современного русского языка: Сб. статей. М.: Наука. 1966. — с.13-37.
2. Англо-русский словарь современных сокращений / В.А. Лушевич, А.А. Иванова, Н.М. Поташников, И.А. Смойлова. — М.: Рус.яз., 2002. — 176 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. — М.: Либроком, 2010. — 576 с.
4. Борисов В.В. Структурно-семантические особенности акронимов в современном английском языке: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.00.00. — Москва, 1969. — 345 с.
5. Каменева Н.А. Лексикографическое моделирование современной англоязычной экономической терминологии в электронных словарях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 6-1 (36). С. 78-82.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 7000 слов. / Под ред. Н.Ю.Шведовой. — 21-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус.яз., 1989. — 924 с.
7. Ожогин Е.Н. Аббревиатуры в военном подязыке: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19. — Москва, 1999. — 21 с.
8. Суханова В.А., Новик Т.В. Толковый словарь иностранных слов в русском языке (для школьников и студентов). Издательство: Смоленск: Русич, 2000. — 592 с.
9. Шаповалова А.П. Аббревиация и акронимия в лингвистике / А.П. Шаповалова; Рост. гос. пед. ун-т. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003. — 350 с.

© Каменева Наталья Александровна (n-kameneva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СРЕДСТВ ПЕРЕДАЧИ ЮМОРА В ПРОИЗВЕДЕНИИ Т.ПРАТЧЕТТА «ПЛОСКИЙ МИР»»

FEATURES OF THE TRANSLATION OF THE MEANS OF TRANSMITTING HUMOR IN T. PRATCHETT'S WORK "DISCWORLD"

*I. Lyubina
T. Kondratieva*

Summary: The article discusses the features of the original and translation of Terry Pratchett's encyclopedia book «Discworld». Special attention is paid to the transfer of humorous means of works. From the point of view of translation studies, this text is rich in such phenomena as wordplay, realities, grammatical and stylistic transformations. It is proposed to trace how these means of expression are implemented in the original text and its translation variants. The purpose is to analyze the means of implementing humor in the texts of T. Pratchett's humorous fantasy to identify the features of his ironic and parodic nature of the genre. The scientific novelty of the article lies in the fact that it attempts to analyze a whole cycle of the author's works, the writing of which took more than a decade, and to trace the sequence of development of his unique comic code.

Keywords: humor, translation, synonymous variation, literary work.

Статья выполнена в русле лингвистических исследований и посвящена анализу реализации юмористического эффекта в книге-энциклопедии Т. Прачетта «Плоский мир», действие которых разворачивается на плоской планете, балансирующей на спинах четырех слонов, которые стоят на гигантской черепахе. Его книги часто пародируют или черпают вдохновение из классических произведений, обычно фэнтези или научной фантастики, а также мифологии, фольклора и сказок и использует их для сатирических параллелей с культурными, политическими и научными проблемами. Юмор играет значительную роль во многих аспектах человеческой жизни, а также помогает во взаимоотношениях людей в обществе. Однако, каждая нация понимает юмор по-своему из-за индивидуальности их культуры. Кроме того, каждый отдельный человек имеет свои собственные паттерны комических ситуаций, которые зависят от его социального окружения, воспитания, от обычаев и традиций его семьи и общества [4].

Поэтому, изучение юмора, как элемента культуры, помогает понять национальный характер людей, их чувства и эмоции, образ мыслей и действий, привычки и традиции. А это, в свою очередь, является залогом

Любина Ирина Михайловна
кандидат филологических наук,
Кубанский государственный университет
docent.lubina@mail.ru
Кондратьева Татьяна Сергеевна
кандидат филологических наук
Кубанский государственный университет
tanja-anja72@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности оригинала и перевода книги-энциклопедии Терри Прачетта «Плоский мир». Особое внимание уделено передаче юмористических средств произведений. С точки зрения переводоведения этот текст богат такими явлениями как игра слов, реалии, грамматические и стилистические преобразования. Предлагается проследить, как реализуются эти средства выражения в тексте оригинала и его вариантах перевода.

Цель – проанализировать средства реализации юмора в текстах юмористической фэнтези Т. Прачетта для выявления особенностей его ироничного и пародийного характера жанра.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней предпринимается попытка анализировать целый цикл произведений автора, написание которых заняло не одно десятилетие, и проследить последовательность развития его уникального комического кода.

Ключевые слова: юмор, перевод, синонимическая вариация, литературное произведение.

успешной коммуникации.

Учитывая все вышеперечисленное, можно сделать вывод о наличии больших трудностей при переводе юмористических текстов с одного языка на другой. Английский юмор является одним из самых сложных для понимания других культур. Тем не менее, с каждым годом осуществляется все больше и больше переводов британских фильмов, сериалов, комедий, выступлений британских комиков, юмористических рассказов и книг. В данной работе проводится анализ произведения Т. Прачетта «Плоский мир».

Стиль литературного произведения есть средство и способ реализации авторского замысла и его основных идей. У Терри Прачетта показательным становится юмористическое наполнение произведения, широкое использование ритма в подаче материала. Для сравнения был выбран актуальный перевод на сегодняшний день издательства ЭКСМО Н. Аллунан.

На встрече с Терри Прачеттом, характеризуя особенности собственного языка, сам он заявляет, что в основе романа лежит ярко выраженная ритмическая организа-

ция. Хотя читатель может и не заметить с первого взгляда, все фразы в романе продуманы заранее. «Я изменил слова так, чтобы предложения заканчивались ударным или безударным слогом — на самом деле для меня это музыка, и мне кажется, что музыка направляет читателя [3]:

Crazy how many smells are here, spicy, tart, sugary-sweet (A). And sounds, if you remove the helmet: bird, human, articulate, melodious and poignant (B), and in the sky – petals.

С ума сойти, сколько здесь запахов, пряных, терпких, приторно-сладких (A). И звуков, если снять шлем: птичьих, людских, членораздельных, певучих и колких (B), а в вышине – лепестков [2].

Такие парцелированные выражения и могут иметь характер синонимических вариаций, связывающих следующий термин с предыдущим. Наименьшая единица, повторяющаяся в ритмической композиции, — это обычно пара. Еще одним ритмическим элементом является повторение личного местоимения: я лечу, я частица.

A valley stretching out with its whole body to fall on a dark green lake; a lake nestled against the gigantic ridges of a mountain whitened by millennia; and these unlike slopes, flowing down like honey, in heavy, unhurried folds - soothed from dank lifelessness [1].

Здесь наблюдается синтаксический параллелизм, подкрепленный одинаковым порядком членов предложения (подлежащее, выраженное именем существительным, и определением пословицы). Среди прочих есть эпитет, выраженный двумя прилагательными - темно-зеленое озеро. «В ритмической прозе параллелизм всегда носит свободный характер, что обусловлено разным набором соотносительных ритмико-синтаксических единиц, которая вносит неравномерность и пестроту в постепенное ритмическое движение» [3].

В «Плоском мире» мы находим множество мифологических мотивов. Именно поэтому мы встречаем драконов, дриад, олицетворенных богов, варваров и героев. Сильный мотив здесь — борьба. Это связано с авантурным характером жанра — файтинг — один из самых распространенных сюжетов фэнтези, поэтому Пратчетт здесь не ломает жанровый стереотип, а использует его. Это, в свою очередь, важно для моделирования ожиданий чтения и, следовательно, является стратегией макрокомпозиционного восприятия.

Членение на предложения обусловлено стремлением воссоздать разговорный стиль в общении между персонажами и предать важность такого взаимодействия. Обратимся к способам передачи примеров на русский язык и сравнению текстов.

Объединение предложений противоположно предыдущему методу, т.е. два или три предложения в оригинале

соответствуют одному предложению в тексте перевода.

К грамматическим заменам Комиссарова относится замена грамматического разряда, части речи и членов предложения.[6]

Well, it's foggy outside-A на улице туман.

Произошла смена типа слова, мы поменяли междометия на союз -и .

He sat a mannequin, stretched out and white. And as a child, you are picky. Рядом сидел он, похожий на манекен — он был белым как мел и казался довольно напряженным.

Его губы были большими с детства.

В последующем переводе переводчик осуществляет ряд грамматических преобразований. В двух отдельных простых предложениях произошло изменение атрибутов *напряжённый и белый*. В то же время существенно меняется тема в первом предложении. Если в оригинале речь идет о *манекенах*, то в нашем переводе речь идет об одном манекене [2]. Мы сделали это главным образом потому, что оставление структуры предложения заменит мужской род оригинала женским и предложение будет выглядеть так: «Вместо него сидел манекен, белый как мел...» Женский род в предложении недопустимый вариант, поэтому переводчик прибегает к изменению конструкции предложения.

«Bishish» is everything signaled, eaten, torn, tornado.- «Брм, брм» — это все, что сигналист, едет, дует и торМОЗИТ.[1]

В данном случае переводчик меняет существительное на междометие, это замена типа слова. Детское междометие *brm, brm* очень хорошо известно читателям, поэтому переводчик применяет этот вариант созданию новой формы существительного.

История Морта, еще одного персонажа книг Т. Пратчетта, подводит нас к теме смерти, точнее к характеру Смерти. Морт — ученик, которого выбирает Смерть, чтобы помочь ему вести смертных в загробную жизнь. Главные герои — это и Морт, который в первые дни вызывает множество роковых перемен, и Смерть, которая жаждет жить как обычно, возлагает на Морта все новые и новые задания и спускается в человеческий мир, чтобы вкушать прелести земной жизни [2].

Главный мотив — смерть. Автор по-разному варьирует эту тему с очень юмористическим преувеличением, он касается реинкарнации, мотивов чистилища и рая, потому что разные персонажи по-разному представляют жизнь после смерти. И так, здесь мы встречаем девушку, которая верит, что после смерти станет наложницей своего правителя, настоятеля, многократно перевоплощав-

шегоса за время своего существования и снова ставшего настоятелем местного монастыря, мага, который боится смерти, потому что в на протяжении своей жизни вызывал отвращение у многих людей и теперь опасается, что встретит их в загробной жизни. Используя мотив смерти, он также атакует ограниченность человеческого мышления, которое рассчитывает только на то, что ему известно.

Компенсация – это метод перевода, при котором единицы содержания оригинала заменяются другими средствами на языке перевода [5]. Следует отметить, что замененные ресурсы могут располагаться в разных местах целевого языка.

Mort began to rejoice, but very slowly. "Ah," he said.
«I read something about it. Reincarnation, isn't it?»

«This is it. Fifty-three times already.» – Мор начал радоваться, но очень медленно. — А, — сказал он.» Я кое-что читал об этом. Реинкарнация, не так ли?» Это оно. Уже пятьдесят три раза» [1].

В приведенном примере мы видим, как целенаправленно изменяется номинация героя, которая изначально связана с номинацией смерти. Непереводимая игра

слов, которая дана в романе, достаточно интересно передана на русский язык при помощи упоминания Море, который, как известно, переводится как смертельная болезнь, что вовлекает читателя в своеобразную игру слов. С одной стороны, перед нами явная переключка с оригиналом, которая реализуется в контексте описания поведения. С другой же, семантика слова все же изменена, что говорит о стремлении внести собственную точку зрения переводчика [1].

Реалии обычно не переводятся, если речь идет о конкретных словах, содержащихся в них, но правило состоит в том, что они переводятся на целевой язык в контексте. Есть две основные проблемы с переводом реалий на целевой язык. Во-первых, отсутствие эквивалента или аналогии, что может быть связано с тем, что в языке носителей нет предмета, непосредственно описывающего действительность. Во-вторых, вместе с объективным значением (семантикой) данной действительности необходимо передать цвет (коннотацию), т.е. его культурно-исторический характер [4]. Поэтому переводчик должен полагаться на свои языковые навыки и знания, свой опыт, интуицию и другую литературу, но прежде всего на «контекстную ситуацию» (контекстуальную обстановку). В каждом случае переводчик должен найти наиболее подходящий эквивалент.

ЛИТЕРАТУРА

1. Pratchett, T. Johnny and the bomb / T. Pratchett - London: Harper Collins, 1996. - 246 p
2. Pratchett, T. Terry Pratchett on writing and living with Alzheimer's disease / T. Pratchett. - URL: <https://www.abc.net.au/radionational/programs/archived/bookshow/terry-pratchett-on-writing-and-living-with/3012330>
3. Алексеев, С.В. Фэнтези / С.В. Алексеев. - URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2013/2/Alekseev_Fantasy/
4. Истомин В.С. Норма и социальная вариативность в языке // Лингвокультурологическая парадигма в современных исследованиях. – Гродно, 2011. – С. 191-197
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – с. 253.

© Любина Ирина Михайловна (docent.lubina@mail.ru), Кондратьева Татьяна Сергеевна (tanja-anja72@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ДИАЛЕКТНЫХ И ОБИХОДНЫХ ИЕРОГЛИФОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Немтинова Алёна Владимировна

к. филол. наук, доцент,

Московский государственный университет

имени М.В. Ломоносова

lena-nemt@mail.ru

TO THE ISSUE OF RATIO OF CHINESE CHARACTERS IN DIALECT AND POPULAR FORMS

A. Nemtinova

Summary: The article is dedicated to peculiarities of non-standard forms of Chinese characters. The paper describes principles of functioning of Chinese characters in dialect and popular forms, methods of creation, area of distribution. Dialect characters are used to convey dialect lexical meaning and they are independent of other forms of characters. Popular forms of Chinese characters are modified of standard characters.

Keywords: Chinese language, hieroglyphic writing, dialect characters, non-standard forms of Chinese characters.

Аннотация: Статья посвящена изучению особенностей нестандартных форм иероглифов китайского языка. В работе описываются принципы функционирования диалектных и обиходных иероглифов, их способы создания, ареал распространения. Диалектные иероглифы используются для передачи диалектных лексических значений вне зависимости от остальных иероглифических форм. Обиходные иероглифы являются видоизмененной формой стандартных знаков.

Ключевые слова: китайский язык, иероглифическая письменность, диалектные и нестандартные формы иероглифов.

Актуальность. Для записи определенного пласта диалектной лексики в китайском языке могут использоваться диалектные (региональные) *фань-яньцзы* (方言字) и даже некоторые формы нестандартных знаков, которые не входят в словари и списки иероглифов нормативного китайского языка и не являются нормативными *чжэнцзы* (正字).

Сведения о такого рода письменных знаках уже представлены в словаре диалектов китайского языка «Фанянь» Яна Сюна, составленного в эпоху Западная Хань, в период с 53 г. до н.э. до 19 г. н.э. Исследованию диалектных и обиходных иероглифов посвящено значительное количество работ, но до сих пор эта тема остается предметом пристального изучения.

Если до недавнего времени вместо нестандартных знаков, чаще для диалектных иероглифов, в словарях, книжных изданиях употреблялся символ в виде пустой рамки, то с развитием технологий, постоянным преобразованием систем кодировок иероглифов, все большее количество иероглифов стало доступно для использования в цифровом пространстве.

О.И. Завьялова в своей книге «Большой мир китайского языка» отмечает, что «...диалекты стали активно использоваться в письменном компьютерно-опосредованном общении...» [2, С.52]. «Диалектизмы являются частью интернет-лексики китайского языка ..., становятся обиходными в сети и понятны всем пользователям вне зависимости от того, где эти пользователи проживают и на каком диалекте говорят» [4, С. 116].

В работах китайских исследователей (Чжан Юнцюань, 2010) можно обнаружить, что диалектные иероглифы иногда приравниваются к обиходным (простонародным) иероглифам *суцзы* (俗字). Однако, Хуан Сысянь, Лю Юэ (2016), Дун Шаокэ (2005) высказывают иную точку зрения и описывают некоторые различия в использовании и функционировании диалектных и обиходных иероглифов. Разногласия в понимании и определении различных вариантов письменных форм иероглифов сохраняются до настоящего времени, что явилось основанием выбора темы.

Целью данной работы является попытка описания особенностей диалектных и обиходных иероглифов.

Новизна исследования заключается в уточнении понятий диалектных и обиходных форм иероглифов в китайском языке и описания их с точки зрения функционирования, способов создания и ареала распространения.

Диалектные и обиходные иероглифы по своей сущности представляют собой два, различающихся между собой, типа знаков.

Определения обиходных иероглифов, данных в словарях современного китайского языка схожи: обиходными иероглифами называют китайские иероглифы, использующиеся в обиходе, отличающиеся по написанию от общепотребительных и не имеющие новых (отличных от общепотребительных) значений.

Чжан Юнцюань в книге «Исследования обиходных ки-

тайских иероглифов китайского языка» определяет обиходные иероглифы как разновидность ненормативных иероглифов, по своему очертанию несоответствующие критериям шести категорий иероглифов, и, которые используются в основном в простонародном письменном языке. Кроме того, Чжан Юнцюань считает, что любая разновидность иероглифического написания, включая разнопись *итицзы* (异体字), отличающаяся от общепринятого, может считаться обиходной иероглификой, то есть *суцзы*. Автор также добавляет, что более точным вариантом было бы называть их регионально-обиходными иероглифами *дицзюйсин суцзы* (地区性俗字) [7].

Следует отметить, что в словарях современного китайского языка понятие диалектных иероглифов, как правило, отсутствует. Но в работах, посвященных данному направлению, всегда приводятся их определения, соответствующие теме конкретного исследования. Диалектные иероглифы не являются ни обиходными иероглифическими формами, ни разновидностью иероглифического написания, отличающейся от общепринятого, а представляют собой особые знаки, созданные и использующиеся для передачи диалектных лексических значений вне зависимости от остальных иероглифических форм. Например, иероглиф гуандунского диалекта 𠄎 páng «извилистая речка» не является ни обиходным, ни разновидностью написания другого иероглифа. Диалектные иероглифы с момента своего появления являлись нормативными единицами в рамках каждого отдельного диалекта, специфической функцией которых было их использование жителями определенного региона для установления контактов, общения, то есть той особой функцией, которую выполняют все общепринятые иероглифы.

Начертания обиходных иероглифов, как в упрощенном написании, так и в полном возникло вследствие расхождения, скорее всего случайного, с написанием в книжных вариантах. И, хотя, способов преобразования иероглифов, которые приводят к возникновению обиходных, довольно много, например, увеличение или уменьшение числа графем, черт, изменение структуры иероглифа, замена графических элементов и др., все они представляют собой изменение первоначального написания того или иного иероглифа. Например, на вывеске небольшого магазинчика о продаже сигарет и вина нормативный иероглиф 酒jiǔ «вино» записан как 洌, jiǔ [5, С. 84].

Появление диалектных знаков связано с необходимостью создания нового иероглифа для передачи лексического значения на том или ином диалекте, в том числе на основе уже имеющегося. В гуандунском диалекте наиболее распространенным способом создания диалектного иероглифа является добавление графемы (ключа) 𠄎 «рот» к общепринятому иероглифу, например, 𠄎 dī «некоторое количество, чуть-чуть». Стоит отметить,

что к диалектным иероглифам также относят и некоторые нормативные (стандартные) знаки *чжэнцзы*, которые стали в диалектах употребляться в ином значении [1; 3]. Например, «В кантонских текстах ... большую часть составляют стандартные общекайтские иероглифы», наряду с ними «используются особые, специально избранные знаки, которые не встречаются в текстах на *путунхуа*» [1, С. 169-170].

Обиходные иероглифы, являясь вариантами общепринятых, вне зависимости от степени изменения написания, выполняют функции вспомогательного средства и, иногда, облегчающего взаимодействие людей. При этом они (обиходные иероглифы) дублируют уже существующие нормативные иероглифы и не имеют иного дополнительного значения. Диалектные же иероглифы служат, в основном, для обозначения специфической диалектной лексики.

Вследствие различия характерных особенностей двух типов иероглифов, а также их предназначения, различными оказываются и области использования и функционирования двух иероглифических типов. Использование обиходных иероглифов вслед за развитием общепринятого языка может быть перенесено в любое место, таким образом, теряется зависимость от территориального аспекта, тогда как диалектные иероглифы подвержены территориальным ограничениям, функционируют и используются только в конкретном диалектном районе.

Говоря о территориальном аспекте характерных особенностей иероглифов, необходимо отметить следующее: есть ряд диалектных иероглифов, которые могут встречаться в двух и более диалектных районах. Например, иероглиф 冇 mǎo «не иметь» используется в диалектах Гуанчжоу, Мэйсянь, Фучжоу, Наньнин, причем в одних диалектах значение его совпадает, а в других приобретает некоторые отличия [5, С. 84].

Появление и существования обиходных иероглифов несомненно представляет собой своего рода угрозу общепринятым, нормативным иероглифам, подвергшимся видоизменениям. Как пишет Чжан Юнцюань борьба между общепринятыми и обиходными иероглифами за право существования практически не прекращалась [7]. Обиходные иероглифы появляются и могут какое-то время сосуществовать с нормативными, а в некоторых случаях замещать общепринятые и приобретать их статус. По отношению к обиходному, который стал нормативным, опять может начаться новый процесс замещения другим обиходным иероглифом. Эти процессы независимы от эпохи и от характера записей (литературные произведения, бухгалтерских книги и др.).

Между диалектными и общепринятыми иероглифа-

ми не существует замещения, можно говорить лишь об отношениях «дополнения». Если значения некоторых лексических единиц не могут быть в полной мере переданы посредством соответствующих общепринятых иероглифов, то в этих случаях появляются диалектные.

Китайский исследователь Дун Шаокэ в своей статье «Изыскания по диалектным иероглифам», сопоставляя обиходные и диалектные иероглифы, говорит о том, что диалектные знаки принадлежат к исторической категории. Некоторые диалектные иероглифы с течением времени могут переходить в общепотребительные, в их статусе постоянно происходят перемены. В качестве примера изменения статуса диалектного иероглифа, перешедшего в разряд общепотребительного, Дун Шаокэ приводит иероглиф 爹 diē «отец», который в словаре Гуанъюнь (словарь рифм эпохи Сун, созданного в 1008 г.), имеет объяснение, что так северяне называют отца [5, С.85].

Также следует отметить, что некоторые иероглифы сложно отнести к какому-либо из двух типов, так как они обладают свойствами как диалектных, так и обиходных. Дун Шаокэ относит их к группе диалектно-обиходных иероглифов *фансуцзы* (方俗字).

Таким образом, диалектные и обиходные иероглифы активно используются в коммуникации, посредством интернет-лексики становятся доступными широким

слоям населения. До сегодняшнего момента в литературе нет единого определения диалектных иероглифов. Диалектные иероглифы – это знаки, в основе происхождения которых могут быть как нормативные, так и ненормативные иероглифы, имеющие географическую принадлежность, выполняющие функцию передачи особых диалектных значений.

Обиходные иероглифы представляют собой преобразование первоначального написания какого-либо знака и сосуществуют параллельно с нормативными, в некоторых случаях могут стать общепринятыми и не имеют ограниченного ареала распространения.

На сегодняшний день дискуссия о соотношении диалектных и обиходных иероглифов не завершена. Некоторая часть научных изысканий указанных категорий знаков носят узкий характер, каждый исследователь описывает полученный научный материал, исходя из конкретной научной цели (рассмотреть структуру знаков, их происхождение и соотношение с нормативными знаками).

Хуан Сысянь и Лю Юэ в статье «Повторная дискуссия по вопросам определения и классификация диалектной иероглифики» подчеркивают, что в области исследования диалектных и обиходных знаков следует изучать не разрозненные иероглифы, а систему функционирования письма в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Завьялова О.И. Большой мир китайского языка. М.: Вост. Лит., 2010. 287 с.
2. Завьялова О.И. Иероглифы для диалектов: от средневекового байхуа до интернета // Восточная Азия: факты и аналитика. 2021, № 1, С. 51 – 62.
3. Немтинова А.В. Нестандартные формы иероглифической письменности. Диалектные знаки. Китайское языкознание. Изолирующие языки // XII Международная конференция Материалы. Москва, 22-23 июня 2004 г. С. 230-232.
4. Сбоев А.Н. Диалектизмы в китаеязычной интернет-коммуникации // Журнал Известия Восточного института. 2018, №; С. 113 – 117.
5. 董绍克. 方言字初探 // 语言研究. 2005. 第25卷. 第2期. 83-86页 (Дун Шаокэ. Изыскания по диалектным иероглифам // Исследования в области языкознания. 2005. Т. 25. №2. С. 83-86).
6. 黄思贤, 刘悦. 再论方言文字的界定与分类 // 海南师范大学学报. 2016. №4. (Хуан Сысянь, Лю Юэ. Повторная дискуссия по вопросам определения и классификация диалектной иероглифики // Вестник Хайнаньского педагогического университета. 2016. №4). [Электронный ресурс] <https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTOTAL-HLSY201604017.htm> (дата обращения 1.08.2022)
7. 张涌泉. 汉语俗字研究. 北京: 商务印书馆. 2010. 410 页 (Чжан Юнцюань. Исследование обиходных иероглифов китайского языка. Пекин: Шаньху иньшугуань. 2010. 410 с.).

© Немтинова Алёна Владимировна (lena-nemt@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦВЕТОВОГО КУЛЬТУРНОГО КОДА «RED» (КРАСНЫЙ) В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Пучкова Ирина Николаевна

К.филол.н., доцент, Московский городской педагогический университет
irenep@yandex.ru

REPRESENTATION OF THE COLOUR CULTURAL CODE "RED" IN THE ENGLISH LANGUAGE

I. Puchkova

Summary: The article deals with the representation of the culture code "red" in the English language. The means of verbalization of the code are analyzed. The specific features of the semantic structure of the word "red" are singled out. The symbolic meaning of the red colour as reflected in English set expressions, terms and proper names are described.

Keywords: English language, culture code, colour, semantics, phraseology, idioms, onomastics.

Аннотация: Статья посвящена репрезентации цветового кода «красный» в английском языке. Анализируются средства вербализации данного кода. Выявляется специфика семантики лексемы red. Описываются отражение символы красного в устойчивых выражениях, терминологии и именах собственных английского языка.

Ключевые слова: английский язык, культурный код, цвет, семантика, фразеология, идиоматика, ономастика.

Современная антропоцентрическая парадигма гуманитарного знания предполагает междисциплинарный подход к научным исследованиям. Неудивительно, что понятие «код», изначально применимое к точным наукам, стало «элементом терминисистемы гуманитарного знания» [4, с. 338], распространилось на лингвокультурологию, а изучение культурных кодов стало перспективным направлением в лингвистике и смежных науках [7, с. 101].

Культурный код понимается как «совокупность знаков (символов), смыслов (и их комбинаций), которые заключены в любом предмете материальной и духовной деятельности человека [3], которые помогают установить соответствие между номинацией (обозначением) и его значением, что облегчает понимание глубинных смыслов феноменов различных культур.

Существуют такие виды кодов культуры, как антропный, зооморфный, растительный, природный, артефактно-вещный, религиозный, костюмный, архитектурный, гастрономический, цветовой, временной, пространственный, телесный (соматический) [1, с. 13].

В результате вербализации культурных кодов появляется лингвокультурный код «как языковая сущность, распредмечивание которой ведет к декодированию кодов культуры» [2, с. 75]. В настоящей работе мы предприняли попытку выявления средств вербализации цветового культурного кода red/красный в английском языке.

Особенности культуры и менталитета отражаются в

языке через такие аспекты, как внутренняя форма и семантическая структура слова, устойчивые выражения и фразеологизмы, ономастика (исторические наименования).

Проанализируем лексикографические данные для уточнения **структуры значения** лексемы red в английском языке.

Словари английского языка выделяют от 4 [8, с. 1182], [9] до 7 [10, 12] лексико-семантических вариантов данного слова. Оно восходит к индоевропейскому корню **re-udh-* с конкретным значением «красный, румяный» [11]. Прямое цветообозначение и является центральным и первичным в словарях современного английского языка. Интересно отметить, что в англоязычных словарях толкование лексемы red как цветоименования осуществляется через предметное сравнение (цвета крови [8, 9], цвета крови или огня [12]). На то, что кровь является одним из основных референтов красного, указывают и данные этимологического словаря английского языка, согласно которым, устойчивое сочетание *red as blood* (красный, как кровь) появилось в XIII веке. На огонь как референт красного в английском языке указывают частотные сочетания слова red с наречием fiery (огненно-), глаголами glow (раскаляться, светиться) и flush (вспыхнуть), а также устойчивые сравнения с солнцем и раскаленным железом. Анализ устойчивых выражений с лексемой red в толковых словарях английского языка и Национальном корпусе английского языка позволяет выделить дополнительные основания для предметного сравнения с красным цветом. Помимо вышеназванных крови и огня сюда относятся предметы живой природы:

- объекты растительного мира: *apples* – яблоки, *beets/beetroots* – свекла, *carrots* – морковь, *cherries* – вишня, *holly berries* – ягоды остролиста, *mahogany* – красное дерево, *radish* – редис, *roses* – розы, *tomato* – помидор, *watermelon* – арбуз;
- объекты животного мира (*liver* – печень);

Среди объектов неживой природы в качестве эталона красного цвета могут выступать:

- драгоценные камни: *opal* – опал, *ruby* – рубин;
- металлы: *rust* – ржавчина

К ближней периферии значения слова *red* можно отнести лексико-семантические варианты, связанные со свойствами живых организмов и процессами, происходящими в них. Так, физиологические процессы пигментации и циркуляции крови обусловили наличие значения «рыжий», применительно к цвету волос человека или масти животного (*red-haired* – рыжеволосый, *red squirrel* – рыжая белка), и «красный» применительно к кожным покровам или слизистой оболочке глаз (*red eyes* – красные, воспаленные глаза).

К дальней периферии значений лексемы *red* относятся лексико-семантические варианты, возникшие на основе метафорического или метонимического переноса значения и обладающие в англоязычной лингвокультуре негативной оценочной коннотацией. Поскольку одним из референтов красного является кровь, еще с конца XIII века этот цвет в Европе он ассоциируется с мятежами, бунтами и насилием. Неудивительно, что участники протестов, восстаний и революций выбирают красный в качестве своей эмблемы. Так случилось и во времена Французской революции 1848 года. В британских докладах и отчетах о Второй французской республике начинает фигурировать термин *Red Republic* (Красная республика), а слово *red* употребляется в значении «республиканец», с 1851 года возникает значение «радикал, социалист, коммунист». В XX веке в силу политических причин данный лексико-семантический вариант слова *red* в английском языке приобретает негативную оценочную коннотацию, о чем свидетельствует помета *insulting* (оскорбительное) в лексикографии.

В конце XVI века в английском языке появляется новое значение слова *red* – «относящийся к коренному населению Американского континента», однако современные словари английского языка либо исключили данный лексико-семантический вариант из структуры значения лексемы *red* по соображениям политкорректности, либо дают при нем помету «оскорбительное».

Специфика кода *red* в англоязычной лингвокультуре проясняется на фоне сравнения структуры значения репрезентирующей его лексемы с семантикой лексемы «красный» в русском языке. Она восходит к оценочно

окрашенному слову «красивый», в толковых словарях русского языка выявлено его 8 лексико-семантических вариантов. Значение «революционный, коммунистический, относящийся к советскому строю», в отличие от английского языка, не имеет негативной оценки, помимо этого отмечены положительно окрашенные значения «парадный, почетный, ясный, светлый, красивый, нарядный», а также «ценный, редкий». Толкование первичного значения дается через сравнение с цветом крови, как и в английском языке, а также цветом спелых ягод, земляники, мака.

Далее рассмотрим, как представлен красный цвет в английской **идиоматике и фразеологии**.

Красный цвет издавна ассоциировался с Англией и Великобританией. Стоит упомянуть красный (червлёный) цвет поля щита на гербе правящей династии Плантагенетов, красный крест Святого Георгия на флаге Англии, Алую розу королевского дома Ланкастеров и бело-красную розу Тюдоров. С 1885 года британские владения на карте обозначаются красным цветом, отсюда возникло идиоматическое выражение *all-red* – относящийся к Британской империи. Таким образом, можно предположить, что красный цвет в викторианской Британии являлся своеобразным элементом кода «свой-чужой».

С XVII – XVIII века красный является **«военным»** цветом Великобритании. Идиомы с компонентом *red* широко используются в англоязычном военном дискурсе. Во времена буржуазной революции солдаты армии Оливера Кромвеля начинают носить красные мундиры (*red coats*) цвета креста на флаге Святого Георгия. Тем самым Кромвель хотел подчеркнуть, что его армия служит государству и народу, а не королю. Красный цвет английских мундиров – это основа метафорического переноса значения в фразеологизмах *thin red streak tipped with a line of steel* (британская пехота) и *thin red line* (немногочисленный отряд войск, стойко сдерживающий нападение противника). Первое выражение принадлежит журналисту Уильяму Расселу, освещавшему события Крымской войны 1854-55г. *Thin red streak tipped with a line of steel* – это образное описание шотландских пехотинцев генерала Кэмпбелла, принимавших участие в Балаклавской битве. Выстроенные в два ряда горцы отразили атаку превосходящей их по численности русской кавалерии. Со временем понравившийся образ стал воспроизводиться применительно к британской пехоте в целом, а в результате упрощения появился фразеологизм *thin red line*. Флаг торгового флота Британии называется по его цвету *Red ensign*. Красный флаг одной из трех эскадр английского флота, существовавших с XVI по XIX век, мотивирует ее название *Red Squadron* (Красная Эскадра). Большое количество идиом с компонентом *red* в военном дискурсе обусловлено ассоциацией красного с кровью, огнем, и, как следствие, опасностью, отсюда термины *code red* –

чрезвычайная ситуация, *red force* – противник, *red force marking system* – система отслеживания сил противника, *red force tracking* – идентификация сил противника, *red alert* – высшая степень боеготовности. Пилотажная группа британских ВВС получила название *Red Arrows* – «красные стрелы». Его происхождение связано с тем, что по соображениям безопасности самолеты эскадрильи были окрашены в красный цвет, заметный в небе издали, что сводило до минимума риск столкновения машин во время воздушных маневров. Ряд военных подразделений получили свое название в результате метонимического переноса, когда название детали военного обмундирования становится неофициальным названием подразделения: *red berets/red caps* – военная полиция, *Big Red One* – Первая пехотная дивизия США (название произошло от большой красной цифры «1» на рукавной нашивке). На основе метонимического переноса образованы и сленговые выражения *red flannel* (красные петли – отличительный знак офицера английской армии) и *red tab* – штабной офицер (военные документы особой важности помечены красной биркой).

По выражению М. Пастуро, с конца XVIII века красный выступает как «**политический** цвет» [5, с. 92]. Традиционно в политике наблюдается «хроматический антагонизм красного и синего», где синий цвет – это цвет умеренных республиканцев, центристов, либералов и даже консерваторов, а красный – цвет партий, придерживающихся левых взглядов – социалистов и коммунистов [6, с.255]. В британской политической культуре, как известно, красный цвет – это цвет одной из ведущих партий Великобритании – лейбористской, поэтому устойчивые выражения с компонентом *red* в британском политическом дискурсе связаны с деятельностью или электоратом этой партии. Так, выражение *red wall communities* (избирательные округа, голосующие за лейбористов) появилось в 2019 году. Поводом для его возникновения послужила опубликованная в СМИ схема мест, занятых в Палате Общин парламентариями-лейбористами, которая была спроецирована на карту Великобритании. Получившаяся конфигурация напоминала по виду стену.

Интересно отметить, что в американской политической культуре цвета двух основных политических партий варьировались в зависимости от штата, но с двухтысячных годов красный цвет окончательно закрепился за республиканской партией, поэтому «красные» регионы применительно к политическим настроениям населения США – это регионы, поддерживающие республиканцев (*red city, red states, red America*). Зачастую лексема *red* имеет в данном контексте ироническую оценку. Популистская привычка экс-президента США от республиканской партии Д. Трампа носить бейсболку красного цвета на встречах с избирателями привела к тому, что выражение *Red caps* получило новое значение – «сторонники Трампа». Следует также упомянуть идиому *red shirts*. Так на-

зывалась возникшая в 70х годах XIX века ультраконсервативная полувоенная ударная организация демократической партии США. Красные рубашки – часть униформы ее членов, противостоявшие им республиканцы носили рубашки черного цвета. Наконец, упомянем фразеологизм *red scare* (красная угроза) – страх перед распространением в обществе коммунистических, анархистских и прочих идей левого толка, который прочно вошел в англоязычный общественно-политический дискурс со времен Первой мировой войны.

В англоязычном **юридическом** дискурсе значение идиом и терминов с компонентом *red* основано на символике красного как привлекающего внимание или предупреждающего об опасности. В системе Интерпола документы подобного рода помечены красным уголком, сигнализирующий об их приоритетности, отсюда *red corner order* – международный ордер на арест, *red corner warrant* – ордер на поимку опасного преступника.

Красный цвет в идиомах, относящихся к **финансовой** сфере, как правило, является знаком предупреждения о потенциальных денежных убытках: *in the red* – в минусе, *red herring prospectus* – предварительный вариант проспекта выпуска акций, где не указаны их точные цены и количество; *red flag due diligence* – предварительный инвестиционный аудит, где красные флаги – это нежелательные признаки, которые могут привести к потере инвестором денег; *red-close letter of credit* – аккредитив с красной оговоркой, когда банк-эмитент уполномочивает исполняющий банк произвести авансовый платеж на оговоренную сумму до представления торговых документов. Изначально такие аккредитивы писались красными чернилами.

Красный цвет в **спортивных** идиомах связан с идеей запрета, рубежа, которого нельзя пересекать (*brandish the red, red card*, – удаление игрока с поля, *red circle* – красный круг вбрасывания в хоккее). Кроме того, красный цвет присутствует на эмблемах 13 английских футбольных клубов, что обусловило их прозвище *Reds* (красные). Следует отметить, что красный как клубный цвет значительно уступает по популярности синему: прозвище *Blues* (синие) имеет 26 команд.

В английской **ономастике** красный представлен менее широко. Антропонимы-фамилии *Red, Read, Reid, Reade* изначально были описательными эпитетами, относящимися к цвету волос человека. С течением времени эпитет становится прозвищем, а затем фамилией. Русские фамилии Красный, Краснов, Красных восходят к эпитету «красивый, пригожий, румяный». Английские топонимы с компонентом *red* немногочисленны (*Red-ditch, Redhill, Redcar*). Компонент *red* в них указывает на природные особенности местности – почву, богатую железом или наличие красного глинозема. В русском языке

высокая освоенность компонента «красный» среди топонимов обусловлена значениями «красивый» и «относящийся к советскому строю» в семантической структуре данного слова (*Красноармейск, Красный Строитель, Красный Электрик*).

Итак, красный цвет – один из национальных цветов Великобритании, один из ее «военных», «политических», «спортивных» цветов. Код красного цвета в английском

языке сохраняет предметные и ассоциативные признаки, типичные для общемировой и европейской культуры. Специфика данного культурного кода наиболее ярко проявляется в английской терминологии и фразеологии, менее выражена она в ономастике. Изучение колоронимов как средства вербализации культурного кода перспективно, поскольку это дает интересную информацию о разных сторонах жизни носителей определенного языка и позволяет понять особенности той или иной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. М.: АСТ - ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с.
2. Иванова С.В., Чанышева З.З. Лингвокультурология: проблемы, поиски, решения. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. 366с.
3. Кононенко Б. И Большой толковый словарь по культурологии [Эл. ресурс] URL: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/culturology-dictionary/fc/slovar-202-3.htm#zag-562> (дата обращения: 4.06.2022)
4. Королева Е.В. Место лексемы код в лингвистической терминосистеме // Преподаватель XXI век. 2015. № 4. С. 332-340
5. Пастуро М. Красный. История цвета. Пер. с французского. М.: Новое литературное обозрение, 2019. – 110с.
6. Пастуро М. Синий. История цвета. Пер. с французского. М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 312с.
7. Розенкова Х.Е., Шустова С.В. Лингвокультурный код: определение, проблема классификации, роль в межкультурной коммуникации// Евразийский гуманитарный журнал, 2017, № 2. С. 101-104
8. Cambridge Essential English Dictionary [Эл. ресурс] URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/essential-british-english/red> (дата обращения: 4.06.2022)
9. Macmillan Dictionary for advanced learners. International Student edition, Radstock, 2006. – 1692 p.
10. Merriam Webster Dictionary [Эл. Ресурс] URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/red> (дата обращения: 4.06.2022)
11. Online etymology dictionary [Эл. Ресурс] <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 4.06.2022)
12. Oxford Advanced Learner's Dictionary. [Эл. ресурс] URL: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/red_1 (дата обращения: 4.06.2022)

© Пучкова Ирина Николаевна (irener@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СООТВЕТСТВИЯ В СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ «ЗАПАХ» В РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

INTERLANGUAGE EQUIVALENTS IN THE SEMANTIC FIELD "SMELL" IN ROMANCE LANGUAGES

I. Fedorova
Yu. Ilina
E. Grebenkina

Summary: The article presents a comparative analysis of the lexemes that constitute the semantic field "smell" in French, Italian and Spanish. The material of the study was nouns with the meaning "smell" fr. odeur, it. odore, es. olor; fr. parfum, it. profumo, es. perfume; fr. arôme, it. aroma, es. aroma, etc., as well as verbs with the meaning "smell" (transitive verb), "smell" (intransitive verb), selected from lexicographic sources. The scientific novelty of the present research lies in the fact that it deals with lexemes with a common semantic feature in three closely related Romance languages. As a result of the study the following conclusions are made. Among the considered lexical units with the meaning "smell" there are those that are cognates and almost completely coincide in semantics, and those that do not have equivalents in the considered closely related languages while having a narrower semantic volume.

Keywords: olfaction, olfactory vocabulary, language, smell, comparative study.

Федорова Ирина Александровна

к.филол.н., доцент,

Удмуртский государственный университет (Ижевск)

sourirefr@gmail.com

Ильина Юлия Николаевна

к.филол.н., доцент,

Удмуртский государственный университет (Ижевск)

julianik23@mail.ru

Гребенкина Есения Константиновна

ассистент

Удмуртский государственный университет (Ижевск)

esenia.grebenkina@yandex.ru

Аннотация: В статье представлен сопоставительный анализ лексем, составляющих семантическое поле «запах» во французском, итальянском и испанском языках. Материалом исследования послужили существительные со значением «запах» фр. odeur, ит. odore, исп. olor, фр. parfum, ит. profumo, исп. perfume, фр. arôme, ит. aroma, исп. aroma и др., а также глаголы со значением «пахнуть», «нюхать», отобранные из лексикографических источников. Научная новизна данной статьи состоит в том, что в ней рассматриваются лексемы с общим семантическим признаком в трех близкородственных романских языках. В результате исследования обнаружено, что среди рассмотренных лексических единиц со значением «запах» есть те, которые являются когнатами и почти полностью совпадают в семантике, и те, которые не имеют эквивалентов в рассматриваемых родственными языках, при этом обладая более узким семантическим объемом.

Ключевые слова: семантика слова, значение, романские языки, ольфакторное пространство.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что ольфакторные ощущения являются не только одними из самых древних и важных способностей человека, благодаря которым мы получаем информацию об окружающей среде, но и социально-историческим культурным феноменом [1; 4; 13; 15]. На протяжении истории в разных языках сформировались разные семантические поля, связанные с понятием «запах», хотя некоторые считают, что «языка запахов не существует и люди плохо умеют называть запах» [13; 14]. Изучение и сопоставление семантики лексем, формирующих данные поля в близкородственных языках (французском, итальянском, испанском), представляет, на наш взгляд, научный интерес не только для лексикологов, но и для преподавателей, которые много работают над постоянным расширением лексического запаса студентов [16]. Цель исследования – провести сопоставление лексем, составляющих семантическое поле «запах» во французском, итальянском и испанском языках. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:** 1) выявить во французском, итальянском и ис-

панском языках лексические единицы со значением «запах», а также «пахнуть» и «нюхать»; 2) провести семантический анализ выявленных единиц при помощи лексикографических источников (одно- и двуязычных словарей); 3) определить сходные и различные лексические значения найденных лексем в трех языках.

Анализ изучаемого корпуса слов был проведен с помощью сопоставительного метода, методов компонентного и контекстологического анализа, а также метода лексико-семантических групп.

Теоретической базой послужили исследования лексикологии, относящейся к семантическому полю «запах». Данные языковые единицы изучаются также под терминологическим обозначением «лексика ольфакторного восприятия» (работы Одинцовой М.В., Павловой Н.С., Токмачевой М.А. и др.) [9; 10; 11]. Попытки освещения данной проблематики нашли отражение в русле когнитивной лингвистики. В одной из новейших работ, автором которой является Халльштайн А.В., предметом

рассмотрения является концептосфера «ольфакторное пространство» [12]. А.А. Колупаева относит концепт «запах» в группу перцептивных концептов и характеризует его как «свойство предметов и явлений, воздействующих на обоняние человека и животных» [3]. Широко известны также лингвистические исследования в этой области таких отечественных и зарубежных ученых как: Р.Ф. Брылева, Е.В. Гейко, О.Н. Григорьева, Д.И. Медведева, Н.А. Николина, S. David, D. Dubois, C. Rouby, B. Schaal и др. В их работах ольфакторная лексика освещается с разных сторон и на примере разных языков и культур. Необходимо также отметить ряд работ посвященных глаголам обонятельной семантики [6; 7; 8]. Проведенный теоретический обзор показал, что языковые соответствия недостаточно изучены, в частности, в родственных языках.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что его результаты можно использовать в качестве иллюстративного материала в курсе лексикологии романских языков, а также в мультилингвальном образовании при обучении нескольким романским языкам одновременно.

Значимость в жизни человека основных чувств, таких, как зрение, вкус, слух, обоняние, осязание, сложно переоценить, так как информацию о мире мы получаем главным образом посредством воздействия на рецепторы органов чувств. Сенсорный уровень познания является базовым для всей когнитивной деятельности индивида [9, с. 117]. Значимые сенсорные образы, воплощаясь в языке, становятся достоянием целой культуры [5]. Многие исследователи отмечают доминирующее положение аудиовизуального восприятия в жизни человека, поэтому лексические единицы и большое количество фразеологических оборотов, их обозначающих, превосходят количество слов и оборотов со значением ольфакторного и вкусового видов восприятия. Ольфакторные (обонятельные) ощущения позволяют воспринимать запахи, и именно эта способность является с точки зрения эволюции одной из самых древних и важных, так как дает возможность ощущать наличие пищи, других особей или опасности. Запахи, выделяемые разными живыми организмами, могут притягивать или отпугивать, выступать своего рода сигнализацией. Они воздействуют на нас на физическом, психологическом, социальном уровнях. Запахи имеют большое значение в межкультурной коммуникации, так как являются стимулом побуждения к общению или отказом от коммуникации из-за неприятного запаха.

При изучении лексикографических источников нами были выделены следующие лексические единицы со значением «запах»: во французском языке это *odeur, parfum, arôme, bouquet, effluve, fragrance*, в итальянском – *odore, profumo, aroma, fiato, fragranza*, в испанском – *olor, perfume, aroma, fragancia, viento, bouquet, tufillo*. Далее

рассмотрим более подробно каждую из выделенных лексических единиц, а также проведем сравнение с когнатами в трех языках.

Основными лексемами со значением «запах» в рассматриваемых языках являются фр. *odeur*, ит. *odore*, исп. *olor*. Французское и итальянское слова происходят от латинского слова *odor, -oris* «запах». Из анализа французских лексикографических источников следует, что слово *odeur* имеет обобщенное значение «запах, аромат», который исходит от человека, существа или предмета, воспринимается органами обоняния и может вызывать разнообразные ощущения (приятные и неприятные). Кроме запаха, это слово может употребляться в значении ольфакторного ощущения от, например, соленой воды или воздуха. Необходимо отметить, что во французском языке используется конструкция *odeur de +* для конкретизации запаха (*odeur des feuilles, des roses, du pain* – «запах листьев, роз, хлеба»).

Ключевой лексемой со значением «запах» в итальянском языке является существительное *odore*, которое трактуется как чувство обоняния, производимое маленькими частицами, исходящими от живого существа или предмета. Данное слово во множественном числе имеет значение «травы, которые используются для ароматизации пищи». Для уточнения, чем пахнет, используется предлог *di*.

В испанском языке слово *olor* происходит от *olor, oloris*, использовавшегося в народной латыни и также имевшего значение «запах». Корень *ol-* является более поздним вариантом латинского корня *od-*. Примечательно, что в латинском языке, как и в итальянском и испанском языках, это существительные мужского рода, а во французском женского. Но это не единственный пример перехода слова с суффиксом *-eur* в женский род во французском языке (ср. *chaleur, couleur* и т.д.). Примечательно, что в итальянском и испанском языках, как и в латинском, это существительные мужского рода, а во французском женского. Лексемы *olor* и *odore* сохранили тот же грамматический род, что и в языке-источнике – латыни, а существительное *odeur*, как и ряд других слов с суффиксом *-eur*, перешли в класс слов женского рода.

Основным значением существительного *olor* в испанском языке является «запах», т.е. аромат (истечение мельчайших частиц) от тела живого существа или предмета, который воздействует на обоняние. Часто сопровождается дополнением, вводимым предлогом *a*, который уточняет разновидность запаха (чем пахнет), реже встречается предлог *de* для введения такого дополнения. Кроме этого, существительное *olor* также имеет переносные значения «надежда», «обещание», а также «предчувствие», «подозрение» о том, что что-то скрыто или вот-вот произойдет, именно с этим значением свя-

зано устойчивое выражение *estar alguien al olor* «поджидать удобный случай, быть начеку». Также в испанском языке это слово имеет значение «обоняние», однако в современном испанском языке в этом значении слово не используется, и оно указывается в словарных статьях с пометкой «устаревшее». Сочетание *de olor* можно перевести как «ароматный».

Далее рассмотрим устойчивые словосочетания, встречаемые в рассматриваемых языках. В них приятный запах часто ассоциируется с праведностью, святостью, так выражение фр. *odeur de sainteté* ит. *odore di santità* переводится как «благоухание святости», что означает аромат, исходящий, согласно религиозным представлениям, от тела или могилы умершего святого или от реликвии. В основе данного выражения лежит перенос значения «хороший запах – положительная оценка, хорошая репутация, слава». Например, фр. *mourir en odeur de sainteté* «умереть святой смертью, в святости», *vivre en odeur de sainteté* «слыть святым». В современном испанском языке выражение *en olor de santidad* также обозначает «в славе, с репутацией святого» и используется, как правило, с глаголами *vivir* «жить» или *morir* «умереть».

Однокоренной существительному *olor* испанский глагол *oler* имеет множество значений, среди которых можно выделить два блока. Первый касается обоняния, то есть того, кто воспринимает запах: это значение «чувствовать запахи», то есть имеется в виду способность воспринимать запахи, «нюхать», то есть почувствовать какой-то конкретный запах, и, кроме этого, у этого глагола есть и переносные значения, перекликающиеся со значениями однокоренного существительного. Так, например, у глагола *oler* есть значение «чуть, догадываться», то есть иметь какие-то предчувствия по поводу будущих событий, например: *me huele que será niña* «чувствую, что будет девочка» (когда будущая мама гадает о поле своего ребенка). А также он может обозначать «вынюхивать, разнюхивать», то есть интересоваться, старательно разузнать о делах других с целью воспользоваться этой информацией.

В отличие от испанского *oler*, производный французский глагол *odor* и итальянский *odorare* малоупотребительны и считаются устаревшими единицами. Однако итальянский глагол имеет схожие с испанскими значения «чувствовать, чуть», например: *odorare il vento* «знать, откуда ветер дует». В значении «чувствовать запахи» используется глагол *sentir* во французском и *sentire* в итальянском, которые произошли от латинского слова-источника *sentire* с более широким значением «чувствовать, ощущать». Эти глаголы в сочетании с существительными передают как прямое значение «нюхать», так и переносное значение «почувствовать неладное, догадываться о плохих событиях». Например, фр. *sentir le fagot* «пахнуть ересью, внушать подозрение»; *sentir le gibier* букв.

«пахнуть виселицей», *sentir le brulé* букв. «пахнуть жареным»; *sentir le moisi* букв. «пахнуть плесенью», то есть принимать скверный оборот [8, с. 188].

В итальянском языке существуют подобные выражения: *sentire di polvere (di rissa)* «пахнуть порохом (ссорой)»; *sentire di frittata (di bruciato)* «тут что-то не ладно, здесь пахнет жареным»; *sentire di tempesta* букв. «пахнуть грозой», так говорят, когда приближается опасность, и так же, как и во французском языке. В испанском языке глагол *sentir* обладает значениями, схожими с упомянутыми глаголами в рассматриваемых языках: «почувствовать», «нюхать», например, *se siente el olor a alcohol* «пахнет алкоголем». Как мы видим, для передачи значения «пахнуть» во французском языке используется безличная конструкция + прямое дополнение *cela (ça) sent mauvais*, в итальянском и испанском тоже используется безличная конструкция, однако с возвратным глаголом: *si sente odore di polvere*.

Во втором блоке значений испанского глагола *oler* можно выделить значения, связанные с предметом или лицом, от которого исходит запах. Сюда можно отнести «пахнуть, испускать запах», при этом речь может идти как об аромате, который улаживает обоняние, так и о неприятном запахе, вони, которая причиняет неудобство. С этим же связано и переносное значение «пахнуть, попахивать», т.е. казаться, иметь признаки или внешний вид чего-то, чаще всего плохого. Отсюда выражения *no oler bien* и *oler mal* «плохо пахнуть», то есть пахнуть неприятностями, выглядеть подозрительно, не внушать доверия. В этом смысле с этим значением испанского выражения сближается французский оборот *être en mauvaise odeur* «пользоваться дурной репутацией».

Еще одно испанское устойчивое словосочетание, включающее глагол *oler* – *andar/ estar oliendo donde guisan* досл. «чуть, где варят», т.е. чуть поживу, искать подходящие возможности для удовлетворения своих интересов. В итальянском языке наблюдается похожее значение глагола *odorare*: *questa faccenda odora d'imbroglio* «дело пахнет керосином».

Фр. *parfum*, ит. *profumo*, исп. *perfume* произошли от латинского глагола *fumare* «дымить, дымитесь, окуривать» и префикса *per* «посредством, через», и обозначали выделение ароматической субстанции при горении некоторых пахучих растений или ароматических масел. В трех рассматриваемых языках в этом случае имеется в виду только приятный запах. Также есть значения, связанные с первоначальным значением слова и имеющие связь с религиозным культом: «благовоние, благовонное вещество», «ладан», «фимиам». Более позднее значение этого слова связаны с парфюмерной промышленностью: «духи», то есть вещество, которое используется для того, чтобы придать приятный запах.

Французское слово *parfum* входит в состав разговорного выражения *mettre au parfum*, что переводится как «ввести в курс дела, проинформировать». Вероятно, значение этого выражения связано со шлейфом тонкого приятного аромата, который оставляют духи и по которому возможно догадаться о личности человека. При выборе мороженого во Франции у вас спросят *Quel parfum de la glace préférez-vous?* «Какой вкус мороженого вы предпочитаете?». В испанском же языке в этом случае скажут *sabor* «вкус» или *aroma*, обозначающего пищевой ароматизатор. В отличие от французского и испанского языков, итальянское *profumo* обладает помимо перечисленных еще значением «дух, налет, оттенок»: *profumo di sentimentalità* «налет сентиментальности»; *questa melodia ha un profumo di romanticismo* «от этой мелодии пахнет романтикой».

Глагол фр. *parfumer*, ит. *profumar*, исп. *perfumar* связан со всеми значениями однокоренного существительного, и, соответственно, может иметь значения: «окуривать», ароматизировать что-то при помощи сжигания душистых веществ; «надушить», нанести духи для придания приятного запаха; «благоухать», источать приятный запах.

Слова фр. *arôme*, ит. *aroma*, исп. *aroma* происходят от греческого слова, обозначавшего цветок пахучего растения акации. И одним из значений в испанском языке до сих пор является «цветок акации», однако наиболее частотным является «аромат», то есть очень приятный запах, благоухание. Кроме этого, слово может обозначать и нечто, испускающее этот приятный запах, будь то пахучая смола, мазь, древесина или трава, но данное значение в современном языке встречается редко или характеризует, что приятно пахнет, со значением «пахучесть». В узком смысле в испанском языке слово *aroma* также используется в значении «букет», когда речь идет об описании вин. Фр. *aromatiser*, ит. *aromatizzare*, исп. *aromatizar* не имеют множества значений и обозначают «ароматизировать», придавать чему-то приятный запах.

Слова фр. *fragrance*, ит. *fragranza*, исп. *fragancia* происходят от лат. *fragrantia*, отглагольного существительного, от *fragrare* «источать приятный запах». В современном испанском языке используется в значении «благоухание, аромат», когда речь идет о легком, упоительном запахе, в том числе о запахе кушанья. В переносном смысле это слово используется со значением «добрая слава (о человеке)», когда речь идет о добром имени кого-то, о его добродетелях.

Слова фр. *effluve*, ит. *fiato*, исп. *efluvio* происходят от латинского *effluvium* «истечение», связанного с глаголом *effluo*, *-fluxi*, *-ere* «вытекать, разливаться». Слово обозначает «аромат», в случае, когда надо описать это явление как испарение, истечение мельчайших частиц. Также используется в химической терминологии для

обозначения испускания частиц.

Испанское слово *viento* используется в разных значениях, среди которых основными являются «воздух», «ветер». Среди значений слова встречается и интересное нас «запах преследуемого животного, птицы», то есть запах, который оставляет за собой добыча на охоте. Также у этого существительного есть и значения «чутье», «нюх». Если исходить из того, что три изучаемых языка относятся к романской группе языков, которые образовались на лексической основе народной латыни, то необходимо обратиться к таким словам как *vent* во французском и *vento* в итальянском, следуя принципу аналогии. Такие слова существуют, но только со значением «ветер». Согласно дифференциации народной латыни, каждый романский язык развивался по-своему, поэтому фр. *flair* «нюх, чутье» происходит от глагола *flairer* «нюхать, чують» от нар. лат. *flagrare*, кл. лат. *fragrare*. А итальянский язык заимствовал слово *usta* «нюх, чутье, след животного» из северо-немецких диалектов *nusta*, *nusten*.

Кроме вышеупомянутых лексических единиц значением «запах» обладает и французское слово *bouquet* (произошедшее из нормандского диалекта французского языка), когда речь идет о букете вина или ликера. В этом значении слово было заимствовано испанским языком и прошло орфографическую адаптацию в виде *biqué*, тем не менее, первоначальное французское название также встречается. Французское слово *bouquet* было заимствовано итальянским языком для обозначения аромата вина, масла или уксуса, хотя в этом значении может использоваться и слово *aroma*.

Еще одно слово, имеющее отношение к гастрономии – испанское *tufillo* «запах, благоухание», часто используется в следующем сочетании *tufillo de cocina* «кухонный аромат», когнатом которого в двух других языках нами не выявлено.

Таким образом, рассмотрев семантическое поле «запах» в трех близкородственных романских языках, можно прийти к выводу, что, в целом, наблюдается общность на уровне компонентов данного поля в трех языках, т.к. большая часть представляющих это поле лексем являются когнатами и сходны как на уровне графики, так и на уровне семантики (например, фр. *parfum*, ит. *profumo*, исп. *perfume*). В ином случае лексемы могут быть когнатами, однако разнятся в семантике, например, только исп. *viento* можно включить в данное семантическое поле испанского языка, тогда как фр. *vent* и ит. *vento* не войдут в поле «запах» в рассматриваемых языках за неимением значений, похожих на испанское. Подобное исследование может быть продолжено сопоставительным анализом лексики со значением «неприятный запах» или нахождением лексических соответствий на примере неродственных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессчётнова Е.В. Социальные коннотации запаха // Интеракция. Интервью. Интерпретация, 2016. – Том 8. – № 11. – С. 27–43.
2. Брылева Р.Ф. Сопоставительный анализ ольфакторных прилагательных с отрицательно-оценочным компонентом в русском, французском и башкирском языках // Вестник Башкирского университета, 2017. – Том 2. – № 1. – С. 148–154.
3. Колупаева А.А. Концепт «запах» и способы его репрезентации в русском языке: автореф. дис. . . . канд. филол. наук. – Тамбов, 2009. – 23 с.
4. Костяев А.И. Ароматы и запахи в истории культуры: Знаки и символы. – М.: URSS, 2020. – 144 с.
5. Медведева Д.И. Концептуализация запаха в русской и сербской лингвокультурах. Вестник РУДН, серия Теория языка. Семиотика. Семантика, 2016. – № 1. – С. 115–124.
6. Маринченко И.А. Функционирование глагола нюхать и его производных в парфюмерном дискурсе // UNIVERSUM: филология и искусствоведение, 2017. № 3 (37). – С. 24–29.
7. Мартынычева А.С. Компаративный анализ глаголов передачи сигналов для восприятия во французском и русском языках // Вестник Вятского государственного университета. Филологические науки, 2016. – № 11. – С. 69–73.
8. Моисеева С.А., Котенева И.А. Языковые характеристики и когнитивное основание номинативного значения глаголов обонятельной семантики (на материале французского языка) // Научные ведомости. Серия гуманитарные науки, 2010. – № 18 (89). – Вып. 7. – С. 117–122.
9. Одинцова М.В. Художественно-стилевая роль слов лексико-семантического поля «запах» в произведениях И.А. Бунина: аспекты номинации и предикации. Дисс. . . . канд. филол. наук. – М., 2008. 295 с.
10. Павлова Н.С. Лексика с семей «запах» в языке, речи и тексте. Дисс. . . . канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2006. – 20 с.
11. Токмачева М.А., Кормильченко Ю.Э. Особенности ольфакторной лексики для выражения аромата во французском языке // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2017. № 4 (27). – С. 71–76.
12. Халльштайн А.В. Представление ольфакторного пространства в языковой картине мира новоанглийского периода. Дисс. . . . канд. филол. наук. – СПб., 2015. – 179 с.
13. Majid A., Burenhult A., Stensmyr M., Valk J. de, Hansson B.S Olfactory language and abstraction across cultures // The Royal Society. 2018. - <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0139>.
14. Majid A. Human Olfaction at the Intersection of Language, Culture, and Biology // Trends in Cognitive Sciences. 2021. Vol. 25. Issue 2. – P. 111–123.
15. Olofsson J.K., Pierchajlo S. / Olfactory Language: Context Is Everything // Trends in Cognitive Sciences. 2021. Vol. 25. Issue 6. – P. 419–420.
16. Rolletschek H. The Effects of Odor on Vocabulary Learning // Language Teaching Research. 2020. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1270078.pdf>. DOI:10.32038/ltrq.2020.18.02

© Федорова Ирина Александровна (sourirefr@gmail.com), Ильина Юлия Николаевна (julianik23@mail.ru),
Гребенкина Есения Константиновна (seniia.grebenkina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ХРОНОТОП ДОРОГИ В КЛАССИЧЕСКОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ян И

*Аспирант, Пекинский университет иностранных языков
1073331674@qq.com*CHRONOTOPE OF THE ROAD
IN CLASSICAL RUSSIAN LITERATURE

Yang Yi

Summary: The chronotope of the road is one of the oldest chronotopes in Russian literature and even in world literature, it is widely used in literary works, especially in Russian classical literature of the 19th century, where the chronotope of the road often becomes the core and key to the construction of literary works. The interpretation of Russian classical literature from the point of view of the chronotope of the road, the study of its important role in organizing the plot of works, depicting characters, identifying thematic ideas, etc. is of great importance for understanding the application of the theory of the chronotope of the road in practice and in-depth interpretation of literary works.

Keywords: Bakhtin, chronotope of the road, Russian classical literature.

Аннотация: Хронотоп дороги — один из древнейших хронотопов не только в русской, но и в мировой литературе, он широко используется в произведениях русской классической литературы XIX века, где хронотоп дороги часто становится ядром и ключом к построению сюжета произведений. Интерпретация русской классической литературы с точки зрения хронотопа дороги, изучение его важной роли в организации сюжета, изображении персонажей, выявлении тематических идей и т. д. имеет большое значение для понимания применения теории хронотопа дороги на практике и углубления интерпретации литературных произведений.

Ключевые слова: Бахтин, хронотоп дороги, русская классическая литература.

Фридрих Энгельс отметил, что «основные формы всякого бытия суть пространство и время» [1]. Время и пространство в литературе изучается в теоретических кругах на протяжении длительного времени, но в традиционном литературном исследовании время и пространство часто разделяются и изучаются как отдельные объекты исследования. На основе обширных исследований произведений Рабле, Гете, Достоевского и греко-римской литературы, Бахтин предложил теорию хронотопа и дал уникальную трактовку: «Существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, мы будем называть хронотопом (что значит в дословном переводе — «времяпространство»)» [2, с.234]. Эта теория обозначает неразрывную связь между временем и пространством, то есть, что время — это четвертое измерение пространства, категория формы и содержания.

Хронотоп дороги — один из самых древних хронотопов в русской и мировой литературе, «редкое произведение обходится без каких-либо вариаций мотива дороги, а многие произведения прямо построены на хронотопе дороги и дорожных встреч и приключений» [2, с. 248]. Роль дороги в этом можно увидеть, например, в древнегреческих «авантюрных романах испытания». Различные приключения героев и героинь требуют широкого географического фона, пространство охватывает разные страны и города, и хотя именно «чужой мир» играет главную роль на пространственном уровне, хронотоп дороги также играет абстрактную и чисто техническую роль в действиях главных героев. В авантюрно-бытовых рома-

нах пути героев сочетаются с пространственными путешествиями, а важные переходы в их жизни происходят в основном в хронотопе дороги, находящемся за пределами повседневности. Дорога позволяет показать широкий спектр жизненного пути, метафора «жизненный путь» становится реальностью, и так хронотоп дороги приобретает реальный жизненный смысл. Жизненный путь искателя истинного познания в биографических и автобиографических романах — это путь духовного восхождения, «Путь проходит через самоуверенное невежество, через самокритический скепсис и через познание самого себя к истинному познанию» [2, с. 281].

Дорога обычно имеет метафорическое значение, например, путь исторического развития, путь поиска истины, путь к новой жизни, жизненный путь и т.д. Выбор дороги — это выбор жизненного пути или пути развития страны и общества, а перекрестки обычно являются поворотными пунктами в жизни персонажа или в развитии общества; для отдельного человека «выход из родного дома на дорогу с возвращением на родину — обычно возрастные этапы жизни (выходит юноша, возвращается муж); дорожные приметы — приметы судьбы и проч.» [2, с. 271]. «Сюжеты, связанные с дорогой, в основном касаются отъезда, возвращения домой, встречи и расставания; главный герой переживает события в дороге, последовательность сюжета происходит в дороге, и сюжетные конфликты сходятся в дороге» [3]. В процессе литературного развития, несмотря на то, что хронотоп дороги воплощается в произведениях по-разному, он по-прежнему сохраняет свою жизненность и значимость.

Функции хронотопа дороги в классической русской литературе

Переплетение с хронотопом встречи

Пространственный объем хронотопа дороги огромен, и встреча обычно происходит на «дороге», которая становится местом случайных встреч, тем самым сюжет встречи связан с хронотопом дороги. На дороге встречаются представители разных классов, идентичностей, верований, национальностей и возрастов, разрушая всевозможные ограничения, образованные статусом, идентичностью и классовым положением, так что люди, обычно разделенные классовыми границами и далекими пространствами, встречаются на дороге и получают равный статус, разные судьбы встречаются и переплетаются. Случайные встречи могут влиять на выбор будущего жизненного пути человека, и способствуют перемещению будущей судьбы персонажа в более широкое пространство.

Хронотоп дороги и хронотоп встречи играют важную роль в организации сюжета в «Капитанской дочке» А.С. Пушкина. Время в романе представляет собой сочетание исторического времени пугачевского восстания XVIII века и времени личных биографий героев, причем эти два типа времени переплетаются. На жизненном пути, полном неизвестности, главный герой Гринёв встретил людей, которые оказали важное влияние на изменение его мировоззрения и судьбы, «вывели» его на путь личного счастья с Машей, и изменили траекторию жизни главного героя.

В повести «Капитанская дочка» главный герой Гринёв родился в русской дворянской семье, в семнадцать лет по приказу отца отправился в Оренбург для наследования служебного положения. Дорога — собирательно-распределительный центр судеб, на дороге встречаются люди с разными судьбами, и их судьбы переплетаются друг с другом. По пути на свой пост, Гринёв встретил гусарского ротмистра Ивана Ивановича Зурина и проиграл ему сто рублей, а на пути к Белогорской крепости Гринёв попал в метель и заблудился. Пугачев, беглый предводитель казачьего крестьянского восстания, вывел Гринёва из метели и отвел его на постоянный двор. После этого Гринёв раз за разом встречался с Зуриным и Пугачёвым, и они оба спасали Гринёва от опасности, поэтому встреча на дороге не только помогла главному герою выбраться из метели, но и снова и снова помогала Гринёву выходить из затруднительного положения, становясь поворотным моментом в судьбе героя и меняя его жизненную траекторию. Слияние хронотопа дороги и хронотопа встречи создают условия и дают возможность для случайного пересечения персонажей и незапланированных эпизодов в аспекте времени и пространства, что делает развитие сюжета гладким и естественным, и по-

вышает достоверность сюжетов произведений.

Поиски смысла жизни

Дорога символизирует движение, изменение и прогресс, причем это изменение не только относится к перемещению персонажей в пространстве, но и означает духовный рост. Дорога — это и начало путешествия, и отправная точка духовного поиска. Хронотоп дороги создает главному герою условия для переживания событий и испытаний, и герой переосмысливает себя благодаря переживаемым им событиям, продолжает взрослеть разумом и личностью. Главный герой взрослеет в путешествии, и время, проведенное в дороге — время роста главного героя и биографическое время, составляющее ход его жизни. В то же время, хронотоп дороги вызывает у читателей бесконечное ожидание неизвестного будущего главного героя, читатели следуют за героем, следуют траектории его приключений, вместе с героем ищут смысл жизни. Поэтому главный герой обычно стартует с конкретной точки дороги, переживает разного рода трудности и невзгоды на пути к окончанию поиска смысла жизни, формируя грандиозное духовное пространство и огромное эстетическое напряжение.

Путешествие — один из мотивов романа «Герой нашего времени», и хронотоп дороги тесно связан с образом Печорина. Печорин — молодой дворянский офицер с обширными знаниями, его сердце полно желанием совершать подвиги, как у Байрона и Александра Македонского, однако у него не было четкой жизненной философии, и он тоже не знал, как реализовать себя, поэтому он отправился в путешествие, чтобы найти истинный смысл жизни в исследовании внешнего мира. Печорин называл себя «странствующим офицером», и он «путешествовал» всю свою жизнь, и следы его были повсюду: от маленького приморского городка Тамань на берегу Черного моря до минерального курорта Пятигорска, от казачьей станции до крепости N, от Владикавказа до Грузии, Печорин большую часть жизни провел в дороге, переживая встречи и расставания, приобретения и потери, которые происходили в дороге или во время пребывания в местах назначения, и даже его смерть наступила на обратном пути из Грузии.

Дорога — это жизненный путь Печорина. Печорин искал свое предназначение в жизни через путешествия, но, к сожалению, в конце концов он так и не смог его найти. Печорин — странник, духовно «бездомный», жизнь и смерть которого были подобны бесконечному путешествию. «Печорин бродит по окраинам высшего и низшего сословия, как ряска, которой некуда идти» [4, с.108], неспособный получить психологическую разгрузку и личное счастье. Поэтому Лермонтов подчеркивал важность духовно-нравственного руководства на жизненном пути. В поисках смысла жизни, Печорин не

переставал задавать себе вопросы, погружаясь в душевные терзания и размышления, и в своих постоянных размышлениях о смысле жизни «от первоначального недоумения он все больше убеждается в смысле и ценности своей жизни, в возложенной на него благородной миссии и в своем желании бороться» [5] и глубоко осознает свое чувство миссии для общества и других людей.

В романе «Герой нашего времени» дорога имеет широкое значение: движение, поиск, неудовлетворенность настоящим, стремление к новому, выбор пути, преодоление разных препятствий, решение различных проблем. Жизненный путь Печорина полон случайностей, его движения хаотичны, это значит, что его путь проходит не в постоянном движении к поставленной цели, а в поиске ответа в глубине души. Его путь преисполнен напряженного внутреннего поиска, борьбы и приключений, именно хронотоп дороги раскрывает сущность характера Печорина, демонстрирует его великую духовную силу в борьбе с судьбой и неустанном стремлении к смыслу жизни.

Путь к новой жизни

«В истории развития человеческой цивилизации то, что больше всего волнует людей и о чем больше всего они думают, — это вопрос о человеке» [6]. Хронотоп дороги в литературных произведениях всегда связан с течением жизни человека. Дорога, по которой идут главные герои романов, является также их жизненным путём и путём духовного развития. На этом пути к неопределённому будущему люди неизбежно будут поддаваться искушению, их заблуждения будут способствовать личной испорченности и падению, но самое драгоценное — вовремя проснуться, сбросить бремя греха и через самоанализ, покаяние, искупление и борьбу с судьбой обрести духовное возрождение и искупление, и начать новый жизненный путь. Поэтому хронотоп дороги в литературе — это путь к новой жизни, позволяющий людям пробудиться после погружения в невежество и очистить свой дух через покаяние.

«Воскресение» — последний полнометражный шедевр Толстого — является обобщением творческой мысли всей его жизни. Главный герой романа, Нехлюдов, считал себя ответственным за падение Масловой, и решил всеми силами выручить её. В процессе помощи Масловой, Нехлюдову «автор придает облик странника-перипатетика, он путешествовал из Москвы в Петербург, из высшего общества в тюрьмы, конвои и в сибирскую ссылку, наблюдая и размышляя по пути» [7]. От раскаяния в собственных преступлениях до осознания порочности тюрем, полиции и судебной системы при царском самодержавии выявлялось, что тираническое правление правительства было главным виновником, причинившим стране и народу бедствие и горе. Нехлюдов

осознал реальность общества и испорченность бюрократической системы. В конце концов, он нашёл спасение в Евангелии, и двинулся к возрождению своей души.

Подлинное духовное воскрешение Масловой началось с её контактов с политическими заключёнными во время ссылки в Сибирь, особенно её общение с народником Симонсоном, который дал ей понять, что она — одна из обиженных и угнетённых людей, и что её грехи могут быть очищены. Её духовное состояние претерпело большие изменения, к ней вернулась вера в доброту и счастье, и она духовно воскресла.

Дорога в романе «Воскресение» — это не только дорога, по которой Нехлюдов идет во имя спасения Масловой, но и путь пробуждения и возрождения души героя, особенно дорога в Сибирь, которая стала «местом воскрешения» для обоих героев. Душа крестилась и возрождалась в компании ссыльных узников, и под откровением Евангелия. В сибирской ссылке, Маслова вдохновлялась политическими заключёнными, отдавшими жизнь за благородные дела и свободу, смогла вырваться из старой жизни, и сделать шаг к новой жизни. Дорога — это не только путь к цели, но и выбор, который необходимо сделать, проезжая через перекресток, и такой выбор определит судьбу жизни человека. Путь в ссылку в Сибирь — путь искупления, на этом пути оба героя сбросили бремя своих сердец и сделали твердый шаг на пути к совершенству и очищению себя и всех окружающих, встречая полное надежд будущее с новым лицом и новыми силами.

Разоблачение социальной реальности

Концепт хронотопа дороги чрезвычайно всеобъемлющ. По сравнению с хронотопом гостинной-салона и хронотопом замка, хронотоп дороги охватывает гораздо более широкое пространство, время и пространство могут быть бесконечно расширены за счет продления дороги, что позволяет вместить больше персонажей и событий, и показать более широкую социальную реальность. В русской литературе существует такой тип хронотопа дороги — модель визита, в котором главный герой обычно покидает дом для достижения определенной цели и отправляется в путешествие, во время которого он посещает самых разных людей, показывая различные классы, типы людей и их образ жизни, и изображая настоящую картину жизни социума. Хронотоп дороги — идеальный способ создать динамичное повествование, связать, как рассыпанные жемчужины, различный жизненный опыт, показать образ жизни разных людей, и представить энциклопедическую картину социальной жизни.

«Мертвые души» — самое выдающееся произведение Гоголя. В романе чиновник VI класса Чичиков на бричке скупает «мертвые души» повсюду на просторах русской

земли в качестве сюжетной линии романа, в которой широко показывается жизнь и духовное состояние русских крепостников, и бюрократический мир провинции» [4]. Весь роман «Мертвые души» находится под хронотопом дороги, и дорога используется как основное пространство повествования. В первой главе романа, Чичиков приехал в гостиницу в губернском городе NN, где он провел неделю, устанавливая связи с чиновниками от губернатора до мелких и крупных помещиков. Затем он продолжил свой путь на бричке с целью скупить мертвых крепостных. Со второй по шестую главы, Чичиков побывал у пяти помещиков Манилова, Коробочки, Ноздлева, Собакаевича и Плюшкина. После напряженного торга и обмана он, наконец, добился желаемого, купил большое количество мертвых крепостных и выполнил свой «грандиозный» план мошенничества с кредитами в банках.

С момента своего появления, Чичиков находится в постоянном движении по дороге, от визитов чиновников и банковских служащих в губернском городе, до посещения усадеб пяти помещиков, он путешествовал по всему городу NN, не останавливаясь ни на минуту, чем показал суетный и фальшивый образ жизни бюрократов, постоянно обманывающих и спекулирующих ради прибыли и накопления капитала. С вхождением Чичикова в светские круги высшего общества видна лицемерность и коррумпированность бюрократического общества, а во время посещения пяти различных помещиков, автор изображает «упадок провинций и усадеб помещиков под властью царя через описание деталей внешнего вида помещиков, их поведения и обстановки в их усадьбах» [8], рисуя групповой портрет жадных, упрямых, паразитирующих и уродливых людей, обнажая невежественную и гнилую духовную сущность помещиков на Русской земле как «мертвых душ». Хронотоп дороги предоставляет удобство Чичикову для посещения пяти помещиков, изображению ярких персонажей и созданию типичной жизненной среды. Течение времени в романе — естественное, но темп времени ускоряется или замедляется по мере развития сюжета. Когда заговор Чи-

чикова был прилюдно разоблачен Ноздревым и скандал вскрылся, Чичиков снова ступил на дорогу и бежал на бричке. В конце романа Гоголь описал прекрасные природные пейзажи России, увиденные в скачущей тройке, и вздохнул «Куда же идет дорога»: «Русь, куда ж несешься ты? Дай ответ. Не дает ответа» [9]. Этот искренний вопрос и восклицание показывают бесконечную тревогу Гоголя о будущем России.

Роман Гоголя «Мертвые души» организован «дорогой» и управляется «дорогой». Он начинается с «отправления», заканчивается «прибытием», и концовка также является восхищением «дорогой» [10]. Через описание дорог роман показывает читателю два образа России, один — Россия живописная, другой — Россия коррумпированная и развращенная. Как заметил Герцен: «Благодаря Гоголю мы, наконец, увидели их выходящими из своих дворцов и домов без масок, без прикрас, вечно пьяными и обжираловками» [11]. Дорога в романе «Мертвые души» имеет разное символическое значение, это не только дорога, по которой Чичиков ездил в реальной жизни к помещикам, чиновникам и горожанам, но и будущий путь развития России, путь возрождения нации.

Заключение

Хронотоп дороги широко используется в русской литературе и играет незаменимую роль в создании образа персонажей, формировании структуры произведения, организации сюжета и раскрытии темы. В русской классической литературе, писатели свободно используют хронотоп дороги для построения сюжета произведения, раскрытия социальной реальности и создания условий для встречи между персонажами, воскрешения души героя и стремления к идеалам. Исследование хронотопа дороги в русской классической литературе может не только прояснить применение хронотопа дороги в классической литературе в целом, но и дать более глубокое понимание теории хронотопа, и дать новый взгляд на интерпретацию русской классической литературы.

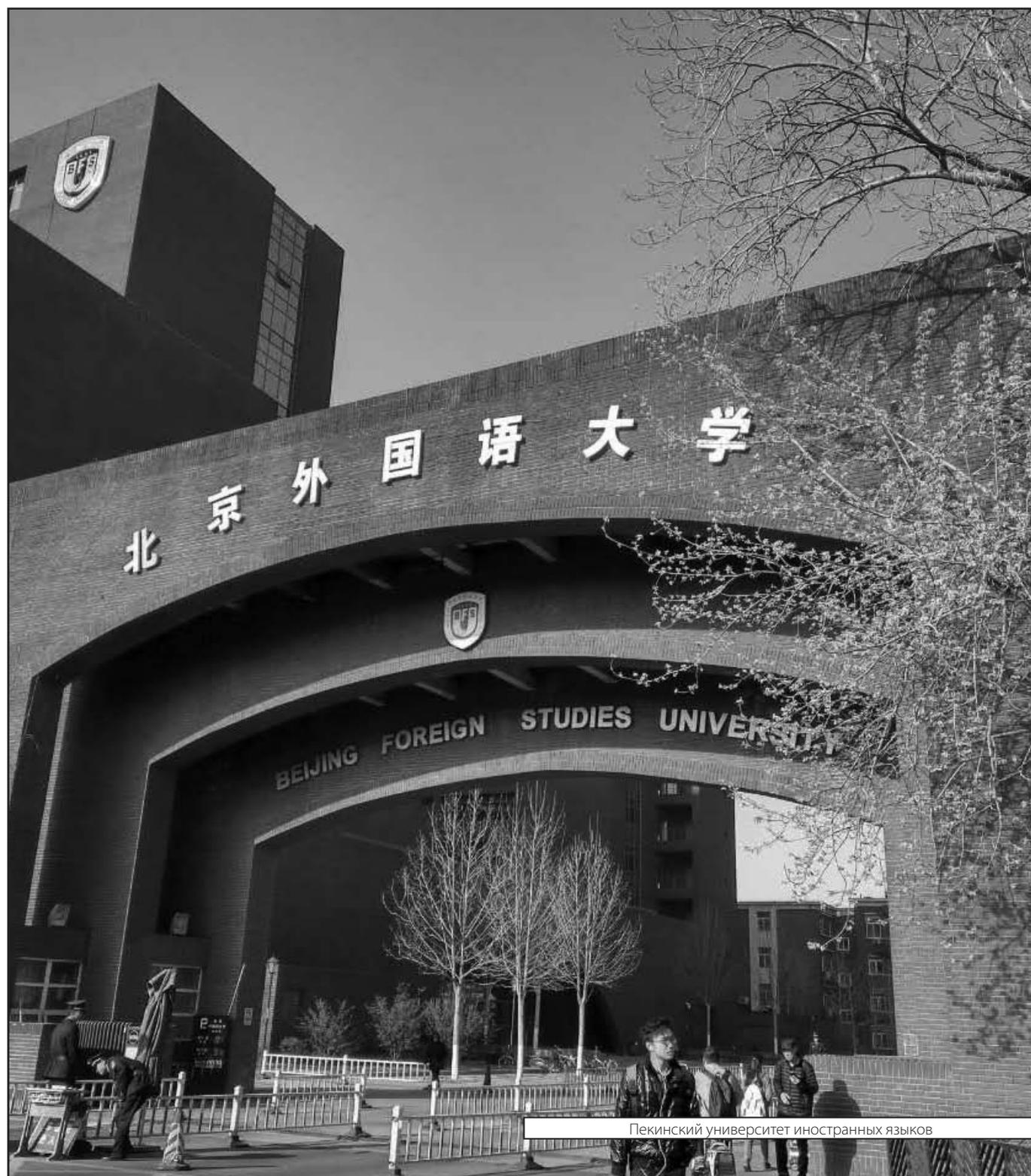
ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К., Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Соч. Т. -20. — М.: Государственное издательство политической литературы, 1961, 51с.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. — М.: Искусство, 1975, с.234-281.
3. Сюэ Гэньхуа. Коннотация теории хронотопа Бахтина. //Русская литература и искусства. 2018, № 4. С. 40.
4. Жэнь Гуансюань. Краткая история русской литературы, Пекинский университет, 2003, с.108-116.
5. Гуань Юэ'э. Интерпретация художественной формы романа Герой нашего времени Лермонтова в контексте семиотики культуры. //Русская литература и искусство. 2020, № 4. С. 125.
6. Лань Шоутин. Затруднение и спасение человека - исследование романа Дж. М. Кутзее – Восточно-китайский педагогический университет, 2010, 11с.
7. Чжан Синюй. «Воскресение» и религиозно-нравственная философия Льва Толстого. //Вестник Лэшаньского педагогического университета. 2009, № 10. 12с.
8. У Ди. Об эпической структуре «Мертвых душ» Гоголя. //Исследования зарубежной литературы. 2018, № 1.150с.
9. Гоголь Н.В. Мертвые души. — М.: Физкультура и спорт, 1980, 381с.

10. Fanger Donald. The Creation of Nikolai Gogol. – Cambridge, Mass.: Harvard UP, 1979. 169с.
 11. Герцен. А.И. Воспоминания современников о Н.В. Гоголе. Из дневников, мемуаров и статей. [Электронный ресурс]. –<http://feb-web.ru/feb/gogol/critics/gvs/gvs-389-.htm> (Дата обращения 06.19.2022)

© Ян И (1073331674@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пекинский университет иностранных языков

Наши авторы

Alieva S. – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala)

Aranovskaya I. – PhD, Professor, Volgograd State Social and Pedagogical University

Arzhannikov M. – Cand. of Sc., associate professor, Altai State Medical University (City of Barnaul)

Avanesyan N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, FSBEI of Higher Education «Pyatigorsk State University»

Ayvazyan O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism, Krasnodar, Russia

Bagaev I. – Master's student, North Ossetian State University (Vladikavkaz), Chief Specialist-Expert of the Department of Science and Vocational Education, Ministry of Education and Science of the Republic of North Ossetia-Alania (Vladikavkaz)

Bagdasarova I. – Senior Lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology (national research university)

Beliaeva I. – Senior Lecturer, St. Petersburg State Agrarian University

Belous B. – PhD (History), Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

Dolgova E. – Candidate of Philology, Junior Researcher of Center for Cognitive Studies, Derzhavin Tambov State University

Dorofeev F. – Ph.D., Associate Professor, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Dvoynina G. – Ph.D., Associate Professor, Volgograd State Social and Pedagogical University

Fadeeva N. – Associate Professor, Irkutsk State Transport University

Fedorova I. – Candidate of Philology, Associate Professor, Udmurt State University (Izhevsk)

Gasselblat O. – PhD (Philology), Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

Gavrilova Ju. – PhD in Philology, Associate Professor, Moscow Power Engineering Institute

Gavrilova V. – PhD (Philology), Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

Golik N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, FSBEI of Higher Education «Pyatigorsk State University»

Our authors

Grebenkina E. – Udmurt State University (Izhevsk)

Gulyaeva T. – Candidate of Pedagogical Sciences, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Krasnodar, Russia

Ilina Yu. – Candidate of Philology, Associate Professor, Udmurt State University (Izhevsk)

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)

Kameneva N. – PhD in economics, Moscow University of Finance and law MFUA

Kharchenko N. – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Klimenko M. – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of Teaching, Petrovsky Bryansk State University;

Kling V. – D.Sc., Altai State Medical University, (City of Barnaul)

Kondratieva T. – Candidate of Philological Sciences, Kuban State University

Kornetov A. – MD, PhD, Siberian State Medical University (Tomsk)

Kostenko I. – senior lecturer, Crimea Federal V.I. Vernadsky University (Simferopol, Russia)

Kunygina L. – Associate Professor, Rostov State University of Communications, Voronezh Branch

Levoshich N. – Associate Professor, Financial University (Moscow)

Lutsenko N. – Senior Lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology (national research university)

Lyubina I. – Candidate of Philological Sciences, Kuban State University

Markelova L. – Associate Professor, Bashkir State University, Sterlitamak Branch

Mukhumaeva N. – MA student, Dagestan State University (Makhachkala)

Nemtinova A. – Ph. D. in Philology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University

Nikitin A. – postgraduate student, Armavir State Pedagogical University

Nikitinskaya L. – Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Nikolaev D. – Ph.D., Associate Professor, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Pankova T. – Associate professor, Voronezh State University

Puchkova I. – PhD in Philology, Associate professor, Moscow City University

Shum O. – PhD in Philology, Associate Professor, Crimea Federal V.I. Vernadsky University (Simferopol, Russia)

Sibiryakova G. – Ph.D., Professor, Volgograd State Social and Pedagogical University

Sleptsova L. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the English Language and Methods of Teaching, Petrovsky Bryansk State University

Smykovskaya T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volgograd State Social-pedagogical University

Snegirev D. – Senior Lecturer, Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Sokolovskaya N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, FSBEI of Higher Education «Pyatigorsk State University»

Surdina Eu. – Cand. of Sc., associate professor, Altai State Medical University, (City of Barnaul)

Terletsкая O. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational University of Higher Education "Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseviev" (Saransk)

Tomin V. – Assistant Professor, Orenburg State University

Vasilyev V. – Independent researcher

Wang Y. – Postgraduate Student, South Ural State University (Chelyabinsk)

Yang Yi – postgraduate, Beijing Foreign Studies University

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).