

ЯЗЫК:

МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Выпуск 7

2024

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ

ПАМЯТИ УЧЕНОГО, НАСТАВНИКА, КОЛЛЕГИ

Широкова Надежда Павловна

ЛОГИКО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА

МОРФЕМНЫЙ АНАЛИЗ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПАРАДОКС

Кравченко Александр Владимирович

МЕТАФОРА КАК ПОПЫТКА «ДОСМОТРЕТЬСЯ» ДО СУТИ ВЕЩЕЙ

Жгун Дарья Александровна

ЛИНГВИСТИКА И ФИЛОЛОГИЯ

ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ТЕКСТАХ ТУРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПУТЕВОДИТЕЛЕЙ ПО ГОРОДАМ КАНАДЫ)

Божкова Алёна Васильевна

САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ: АНАЛОГИЯ В АВТОНЕЙМИНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ)

Исаева Ирина Петровна

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧЕЛОВЕКА В АНГЛИЙСКИХ АДЪЕКТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ ТИПА LIGHT-HEARTED НА ОСНОВЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ

Колесов Игорь Юрьевич

Толстолицкая Ярославна Романовна

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ В МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

**Косташ Людмила Леонтиевна,
Афтенюк Ольга Владимировна**

АУДИАЛЬНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОД КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ПЕРСОНАЖА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Кучер Василина Васильевна

КОНЦЕПТ КАК ОСНОВНАЯ ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОЙ И ТАДЖИКСКОЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

**Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна,
Хабибов Самад Шукурович**

ТИПЫ ЭКФРАСИСОВ МАЙКЛА ФРЕЙНА В РОМАНЕ «ОДЕРЖИМЫЙ» И ИХ РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА

Суханова Ирина Григорьевна

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ТАДЖИКСКОГО ЯЗЫКА, СВЯЗАННЫЕ С ОБОЗНАЧЕНИЕМ ТРУДА И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хабибов Самад Шукурович

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ СЛОВ-РЕАЛИЙ
Хамидова Тутихон Маруфовна

ЭМОТИВНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Ч. АЙТМАТОВА
«ТОПОЛЕК МОЙ В КРАСНОЙ КОСЫНКЕ»)
Шерматова Саадат Нурлановна

ЛИНГВОДИДАКТИКА И ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ
КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА
Гудникова Татьяна Сергеевна

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ ТЕХНОПАРКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
Кустова Светлана Викторовна

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ОБЗОРЫ, РЕЦЕНЗИИ

ОБЗОР II МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОДХОДЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ, ЛИНГВИСТИКЕ И ЛИНГВОДИДАКТИКЕ»
Беляева Светлана Владимировна,
Москвина Татьяна Николаевна

НАШИ АВТОРЫ

ОТ РЕДАКЦИИ

ПАМЯТИ УЧЕНОГО, НАСТАВНИКА, КОЛЛЕГИ



12 января 2024 г. не стало **Игоря Юрьевича Колесова**, доктора филологических наук, профессора кафедры английской филологии Лингвистического института Алтайского государственного педагогического университета, главного редактора научного альманаха «Язык: мультидисциплинарность научного знания».

Игорь Юрьевич родился 8 ноября 1963 г. После окончания школы в 1981 году он поступает на факультет иностранных языков Барнаульского государственного педагогического института. Это был не просто осознанный выбор профессии, это был выбор на всю жизнь. После окончания института в 1986 году Игорь Юрьевич работает учителем английского языка в средней школе. Затем была служба в армии. В сентябре 1988 года он начинает свою работу на кафедре английской филологии своей Alma Mater.

В 1991 г. поступает в аспирантуру при Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена в Санкт-Петербурге, и с этого момента наука становится настоящей страстью его жизни. В 1995 году – блестящая защита кандидатской диссертации, выполненной под руководством доктора филологических наук, профессора Кобриной Н.А., а уже в 2010 году – докторской диссертации на тему «Актуализация зрительного восприятия в языке: когнитивный аспект (на материале английского и русского языков)».

Игорь Юрьевич был ярким представителем академической науки. Особенно активно он занимался проблемами когнитивной лингвистики, был руководителем Сибирского отделения Российской ассоциации лингвистов-когнитологов. В нем всегда было живо стремление к получению новых знаний, расширению научных границ. Он был инициатором и участником многочисленных научных конференций всероссийского и международного уровней, симпозиумов, научно-практических семинаров. Глубокий теоретик, обладающий поистине энциклопедическими знаниями, Игорь Юрьевич стал автором почти 200 научных статей и монографий, а также автором учебников по основам языкознания, практической грамматике. Он по праву являлся авторитетным специалистом в области лингвистической науки и получил широкое признание в научной и профессиональной среде.

Игорь Юрьевич прошел путь от ассистента кафедры английской филологии до директора Лингвистического института. В административной работе его отличало стратегическое мышление, умение предвидеть, интеллигентность и корректность во взаимоотношениях с коллегами, что вызывало огромное уважение. В течение долгого времени

Игорь Юрьевич являлся Ученым секретарем Диссертационного совета по специальности 10.02.04. – Германские языки. И в этой работе он проявлял особую щепетильность, очень вдумчивый подход, блестящую эрудицию. Его отзывы о кандидатских и докторских диссертациях отличались безупречной логикой и сами по себе были достойны публикаций в самых передовых научных журналах.

Игорь Юрьевич был блестящим педагогом и наставником. Он обладал необыкновенной щедростью, открытостью и высоким профессионализмом, которые проявлялись в учебном процессе. Он был не просто лектором, а прекрасным собеседником, который с уважением и вниманием относился к своим ученикам, умел внимательно и вдумчиво слушать и слышать их точку зрения, радовался их успехам.

Игорь Юрьевич был невероятно скромным человеком, в котором удивительным образом сочетались интеллект и духовная сила. Его настоящей страстью были горы, и он всегда с нетерпением ждал встречи с ними, а из походов всегда привозил сотни фотографий. Он мог увидеть гармонию в самом простом – сломанной ветке над бурной рекой, нагромождении камней, одиноком маленьком цветке, пробившемся через снежный покров. Он и сам обладал этой силой преодоления трудностей в поисках истины.

Игорь Юрьевич – образец бескорыстного служения науке и профессии. За свой вклад в науку, в профессию педагога Игорь Юрьевич был удостоен высоких государственных наград – Почетной грамоты Министерства Просвещения Российской Федерации, звания «Почетный работник высшей школы» РСФСР и самой главной награды Алтайского государственного педагогического университета – знака «Учитель учителей».

Его искренность, научная и человеческая щедрость, стремление к познанию, искреннее уважение к коллегам и ученикам, навсегда останутся в памяти коллег и сотен учеников.

Широкова Надежда Павловна,

кандидат филологических наук, доцент,

директор Лингвистического института

Алтайского государственного педагогического университета

ЛОГИКО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА

doi: 10.37386/2949-3307-2024-7-1

УДК 81-13

МОРФЕМНЫЙ АНАЛИЗ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПАРАДОКС

Кравченко Александр Владимирович

Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия

Аннотация. Теоретически несостоятельная и эмпирически неадекватная кодовая модель языковой коммуникации предопределяет парадоксальную ситуацию в образовании, когда учебный предмет «русский язык» становится одним из самых трудных в школьной программе, а решаемая им дидактическая задача расплывчата и туманна. Гипостазирование языковых знаков в самостоятельно существующие объекты-контейнеры, содержащие значения, мотивирует так называемый морфемный анализ – разложение слов на составные части (морфемы) с присущими им «квантами» значения, при этом образовательная цель такого «анализа» не ясна, а его когнитивная ценность ничтожна, поскольку морфемный анализ никак не соотносится с повседневной языковой практикой.

Ключевые слова: (по)знание, язык, языковой знак, морфема, значение.

Введение

Хорошо известно, что по достижении возраста 6–7 лет дети должны идти в школу – специальное учебное заведение, в котором они получают общее образование. Это образование необходимо для того, чтобы закончившие школу молодые люди могли стать функционально полноценными членами общества, способными к удовлетворению как личных, так и общественных потребностей. Это становится возможным благодаря, как принято считать, приобретенным в школе знаниям общего характера, а поскольку «знание – сила», чем больше знаний ребенок приобретает в школе, тем «сильнее» он становится. Не случайно мы говорим про первоклашек, что они отправились «в поход за знаниями», а первый день учебного года в школе является государственным праздником – Днем знаний.

Однако, как это ни парадоксально, само понятие «знание» продолжает оставаться весьма неопределенным, и в чем именно состоит процесс познания как «приобретения» знаний не имеет четкого толкования в рационалистической эпистемологии как части философии объективного реализма, со времен Декарта являющейся «нормальной наукой» в смысле Т. Куна [32]. Принято считать, что знание – это результат процесса познания, обычно выраженный в языке или иной знаковой форме: «З[нание] – это соответствующее реальному положению дел (т. е. истинное), обоснованное фактами и рациональными аргументами убеждение человека. Различают: З., существующее в сознании отд. людей, и объективированное З., *зафиксированное в разл. текстах*» [13; выделено мною. – А. К.]. Это, казалось бы, подтверждается общим корнем таких слов, как *знак, значение, знание, сознание*, и коль скоро это видится ученым именно так, особое значение приобретает знание языка как хранилища накапливаемых человеком знаний – ведь чем лучше человек знает свой родной язык, тем больше у него возможностей для овладения и пользования знаниями, в нем хранящимися.

Но что значит «знать язык»? Задав этот простой, на первый взгляд, вопрос, мы оказываемся в эпистемологической ловушке [6]: знание как продукт познания хранится в языке, который мы знаем, потому что он – продукт нашего познания. Очевидно, рационалистический подход к проблеме знания и познания не способен приблизить ученых к ее разрешению. Необходима новая эпистемология [3], исходящая из понимания того, что научное объяснение всего, что связано с человеком, должно учитывать простой и неопровержимый факт: человек – это живая система «организм-среда», и понять ее можно

только как таковую, т. е. с учетом ее биологической природы [33; 34]. Но к этому я еще вернусь, а сейчас зададимся другим «простым» вопросом: почему дети идут в школу именно в 6–7 лет, а не раньше?

Ответ прост, хотя и не очевиден из-за утвердившихся в обществе (в значительной степени благодаря существующей системе образования) взглядов на язык и его роль в жизни человека. Поскольку в школу ребенок идет за знаниями, а знания хранятся в языке, посредством которого они передаются ему, в первую очередь, от учителя через его речь на уроке, и лишь потом, когда ребенок научился читать, посредством учебных текстов (будь то история, география, математика, физика и т. п.), необходимым условием для начала процесса школьного образования является способность ребенка понимать других и говорить, вступая с другими в общение, так, чтобы его тоже понимали. То есть ребенок должен, как принято говорить, свободно *владеть* языком как инструментом коммуникации, в ходе которой, якобы, и происходит обмен знаниями (мыслями, информацией и т. п.), закодированными в языковых знаках. Такой уровень «владения» языком как раз и достигается к 6–7 годам, и про ребенка в этом возрасте можно сказать, что он знает свой родной язык в той мере, в какой он способствует социализации ребенка без каких-либо особых проблем. Понимание этого неизбежно заставляет задаться вопросом: чему учат на уроках русского языка в школе, если сам процесс школьного обучения уже предполагает знание языка учениками, без которого образовательный процесс попросту невозможен?

Ортодоксальная (структурная) лингвистика отвечает на него в соответствии с принятой ею инструментальной метафорой, а именно: коль скоро язык – это инструмент, которым, как и в случае всякого инструмента, надо уметь пользоваться наиболее эффективным образом, необходимо тщательно изучить, как этот инструмент устроен, и мы получим знание, позволяющее повысить его эффективность. В данном случае подразумевается, что знание того, как устроен языковой инструмент (язык как система знаков) и какова структура его отдельных компонентов (слов), способно повысить эффективность коммуникации как обмена знаниями, при этом лингвисты не замечают, что вновь оказываются в упоминавшейся выше эпистемологической ловушке. Кроме того, все мы хорошо усвоили опытным путем, что, например, знание того, как устроен обычный молоток, не гарантирует, что мы можем использовать его – например, при забивании гвоздей в стену – самым эффективным образом.

Так какую же дидактическую задачу решает школьная программа по русскому языку, и почему этот предмет становится одним из самых трудных? Прежде чем ответить на эти вопросы, я кратко остановлюсь на методологической ошибке Соссюра, которая, подобно ошибке Декарта в философии [16], в лингвистике также привела к построению неадекватной модели объекта, который она изучает – естественного языка. Показав, как в рамках этой модели языковые знаки гипостазируются в автономно существующие объекты, я, на частном примере морфемного анализа, рассмотрю последствия, к которым приводит реификация (объективизация) языка и языковых знаков в образовательном плане, убивая в учащихся интерес к тому, что делает нас людьми – языку.

Ошибка Соссюра

Метафора «ЯЗЫК – ЭТО ИНСТРУМЕНТ КОММУНИКАЦИИ» лежит в основании лингвистического структурализма – учения о языке как системно-структурном образовании [10], основателем которого считается Ф. де Соссюр [38]. Поставив перед собой задачу превратить исследования языка в самостоятельную научную дисциплину со своим объектом, он определил язык как знаковую систему, служащую для целей коммуникации, которую нужно изучать именно как таковую, «в себе и для себя» и именно в ее нынешнем состоянии (в синхронии), без учета каких-либо культурно-исторических процессов, оказывавших на нее влияние в прошлом. Тем самым, продолжая сегрегационистский подход Декарта, противопоставившего человека «объективному» миру, Соссюр отделил язык от человека, привратив его в нечто внешнее, доступное «объективному» (а значит, научному) наблюдению и анализу.

Положив в основание своей семиологии понятие языкового знака как произвольного и

немотивированного единства формы и содержания (означающего и означаемого), Соссюр предопределил методологию его исследования на многие десятилетия вперед. Суть этой методологии состоит в построении кодовой модели языка и выработке «объективных» процедур для ее анализа, которые, как принято считать, способствуют лучшему пониманию того, как устроен языковой «инструмент». За прошедшее столетие идеи Соссюра о языке настолько глубоко проникли в общественное сознание, став частью языкового мифа [24], что мало у кого возникает желание подвергнуть сомнению их научную адекватность, и в общем хоре лингвистов практически не слышны голоса тех, кто прямо заявляет: «Лингвистика – это не наука» (*Имеется в виду ортодоксальная лингвистика – совокупность взглядов на язык, разделяемых обществом и поддерживаемых существующими образовательными практиками – А.К.*) [19, с. 1; 25, с. 84]. Можно привести целый ряд оснований для такого категоричного отрицания, но главным из них является отсутствие научного определения собственной предметной области [4]. Дело в том, что исходные понятия языка, как системы знаков с заключенными в них значениями, и коммуникации, как обмена мыслительным содержанием посредством этих знаков, несостоятельны, в первую очередь, с методологической точки зрения.

С самого начала лингвистика как наука пошла по ложному пути, совершив подмену научного объекта. Провозгласив своей задачей изучение естественного языка – видоспецифичного интерактивного поведения сложной динамики – она стала добровольной жертвой своей письменной языковой предвзятости [8], ошибочно рассматривая речь и письмо как функционально тождественные явления. В то время как речь диалогична, воплощена в телесной динамике и привязана к ситуации «здесь-и-сейчас», письмо, как материальный артефакт, атемпорально, статично и бестелесно, и когнитивная динамика взаимодействия с текстом (и при его написании, и при его прочтении) существенным образом отличается от когнитивной динамики естественных языковых взаимодействий. Экстраполируя «данные», полученные при изучении бестелесных текстов, на язык как воплощенное поведение людей, интегрированное в социокультурную среду, лингвисты навязали обществу представление о языке, которое имеет очень мало общего с реальностью. Но иного и не могло быть, потому что «в себе и для себя», в его синхронном (т. е. определенном и стабильном) состоянии язык можно изучать лишь в виде текстов – атемпоральных бестелесных артефактов.

Графические объекты, которые мы называем «словами», несомненно стабильны и имеют определенную форму (если не принимать в расчет порой иницируемые лингвистами незначительные изменения в правилах орфографии), но от этого они не становятся естественными языковыми знаками. Графические репрезентации «живых», звучащих слов – это *знаки знаков*, т. е. семиотические явления второго порядка. Как таковые, они могут рассматриваться как элементы кода, потому что код – это наличествующая в чувственной данности система знакоформ, используемая для репрезентации (замещения) другой системы знакоформ, отсутствующих в чувственной данности [29]. Однако письмо кодирует не сами знаки естественного языка, а лишь звуковую форму звучащих слов, и только в этом узком смысле понятие кода применимо к тому, что принято называть «письменным языком». Именно этим объясняются трудности в дешифровке древних текстов, репрезентирующих давно исчезнувшие и потому не данные в чувственном восприятии естественные языки – вспомним, хотя бы, египетскую письменность (Ж.-Ф. Шампольон) и письмо майя (Ю. Кнорозов).

Надписи, которые мы называем «письменными словами», состоят из символов, известных как «буквы» – конвенциональные графические репрезентации звуков речи, из которых «сделаны» слова естественного языка. В письменных культурах с более или менее фонетической орфографией процесс чтения состоит в распознавании конкретных последовательностей букв как графических кодировок звуковой формы естественных языковых знаков. Поскольку, в отличие от естественных языковых диалогических взаимодействий, наше понимание надписей представляет собой деятельность монологического характера и не зависит от просодии или пространственно-временного ситуативного контекста, и поскольку,

выучив алфавит и правила чтения, мы начинаем верить, что понимаем бестелесные графические знаки, «декодируя» их значения, конкретные последовательности букв предстают перед нами в виде стабильных объектов определенной формы с присущими этим объектам свойствами. Как только мы привыкаем видеть их в этом качестве (во многом благодаря школьному образованию), мы неизбежно начинаем рассматривать тексты и их структурные компоненты – «письменные слова» – как реальные объекты «где-то там», во внешнем по отношению к нам мире, и это становится нашей жизненной привычкой. Но, как говорил Блез Паскаль, «привычка – вторая природа, которая разрушает первую».

Слово как объект

Образовательные практики в обществах с развитой письменной культурой приучают молодые умы к тому, что слова состоят из букв. В школе детей учат приводить примеры слов, начинающих с той или иной буквы, мы научаемся пользоваться словарями, где «слова» даны в алфавитном порядке, и многие из нас любят «языковые» игры, такие как «Скрабл» или «Виселица». Согласно распространенному взгляду, когда мы смотрим на надпись – например, «человек», «дерево», «машина» и т. п. – мы можем ее озвучить (при условии, что знаем алфавит и правила чтения), одновременно распознавая эту вокализацию как слово с определенным значением (если слово нам знакомо). Так слова становятся объектами реальной действительности, а «объективирование превращается в гипостазирование: начинает казаться, что слова и их значения существуют независимо от условий в момент высказывания» [17, с. 135; мой перевод. – А. К.]. Именно на таком кажущемся независимым существовании слов основан так называемый «лингвистический анализ» [5] – различные действия, совершаемые лингвистами над письменными знаками естественных языковых (звуковых) знаков в попытках понять, как они устроены. Движет ими вера в то, что, поняв структуру знаков, они поймут, что такое язык и как он функционирует. При этом путеводной звездой при таком анализе, как правило, являются догмы объективирующей семантики об автономности и композиционности языкового значения [43; 40].

Тем не менее, несмотря на несомненную связь, существующую между письмом и речью, это явления разной онтологии. Речь диалогична и зависит от координации кооперативного поведения говорящих, обеспечивающего их ориентирование в окружающей среде. Для человека важнейшей частью этой среды является реляционная область языковых взаимодействий, благодаря которой общество поддерживает и сохраняет свое единство как живая система. Естественноречевое (речевое) поведение не ограничивается просто использованием слов как языковых знаков, которыми «обмениваются» общающиеся, но характеризуется сложной динамикой диалогической ситуации «здесь и сейчас» в целом. Частью этой динамики является понимание как интерпретация, позволяющая слушающему, с одной стороны, на основе оценки речевого поведения говорящего модифицировать свое поведение в текущем диалогическом взаимодействии «здесь и сейчас» (например, показывая готовность или неготовность к кооперации), а с другой стороны, выбирать ту или иную линию поведения в своих будущих возможных взаимодействиях со средой в целом. Следует отметить, что второе в значительной степени зависит от первого, на что в свое время обратил внимание П. Грайс, введя в оборот понятие «разговорной имплицатуры» [22].

В свою очередь, как показал в известной работе А. Меграбян [35], в повседневном бытовом общении (дома, на работе, на дружеской вечеринке и т. п.) понимание зависит от собственно слов примерно лишь на 7%, тогда как от просодии оно зависит на 38% и от невербальных ситуативных факторов (включая лицевую мимику) на 55%. Это заставляет задаться вопросом: «Если понимание в рутинном общении между людьми не зависит определяющим образом от слов как языковых знаков, можно ли всерьез утверждать, что значения «закодированы» в словах?». Наверное, нет, особенно если помнить, что слова не являются сегментно детерминированными, как принято считать в ортодоксальной лингвистике, и на самом деле «все относится к просодии» [36].

В разговоре подсказками для понимания служат различного рода индексы (указательные знаки), пронизывающие коммуникативную ситуацию, при этом лишь немногие

из них являются словами, т. е. языковыми знаками. В тексте, состоящем из бестелесных письменных знаков, по определению неспособных выступать в роли характерных для диалогических взаимодействий невербальных индексов-подсказок, требуются иные средства управления когнитивной динамикой читателя, ведущей к пониманию, причем они сами являются структурными компонентами интерпретируемого текста. Этим определяется процесс понимания при чтении, а сама динамика этого процесса в значительной степени зависит от накопленного опыта естественных языковых взаимодействий как семиотического процесса первого порядка, отличающегося от чтения как семиотического процесса второго порядка, и это важно помнить. Подмена языка (видоспецифичного социально обусловленного интерактивного поведения сложной динамики), как естественного объекта изучения, письмом (культурным артефактом) не позволяет лингвистам дать языковому знаку внятное и логически последовательное определение. В результате объект лингвистической семиотики и семантики – слово – оказывается неверно понятым и неадекватно сконструированным, а существующие определения слова на основе приписываемых ему свойств полны неувязок и противоречий.

Объективирование слова способствует сокрытию природы и функции языковых знаков как компонентов биологически функционального координированного кооперативного (диалогического) поведения. Письменное «слово» – это всего лишь посмертная маска слова живого [23], и, как таковую, его нельзя функционально отождествлять со словом как естественным языковым знаком. Функция письменного «слова» в другом: оно служит своеобразным протезом для нашей биологической памяти как накапливаемого мозгом опыта в виде нейронных репрезентаций – состояний относительной активности нейронных пучков и ансамблей, вызванных взаимодействиями нашего организма со средой (включая реляционную область языка) и собственным телом. Глядя на надпись (читая ее), я могу восстановить в сознании звуковую форму живого слова, «спрятанную» за этой надписью. В зависимости от имеющегося у меня, как говорящего организма, опыта и обусловленная хеббовским научением [26], эта звуковая форма (сосюрковский «акустический образ») пробуждает множество связанных с ней ассоциаций, накопленных в течение всей жизни, тем самым придавая слову *смысл* – не как некую предзаданную абстрактную сущность в духе Фреге [20; 15], но как установление, в результате интерпретации, корреляции между аффордансами [21], предоставляемыми языковой областью (т. е. моей когнитивной областью как человека) во всех ее измерениях, и индуктивным поведением других людей. Другими словами, интерпретация языкового знака – это не аналитическая процедура, но холистический процесс, и, как показали экспериментальные исследования [42; 41], при чтении «словá» также воспринимаются холистически, а не как состоящие из отдельных структурных частей. Вот мы и подошли к вопросу о том, какую цель преследует и как проводится так называемый морфемный анализ – неотъемлемая содержательная часть школьных уроков по русскому языку.

Морфемный анализ

Для начала нелишним будет напомнить, что понятие «морфология» вошло в терминологический аппарат лингвистики лишь во второй половине XIX в. С легкой руки А. Шлейхера [39], с энтузиазмом воспринявшего эволюционное учение Дарвина, предложенная им биоморфная метафора «ЯЗЫК – ЭТО ПРИРОДНЫЙ ОРГАНИЗМ» была взята на вооружение языковедами, изучавшими язык в рамках «нормальной науки» того времени – сравнительно-исторического языкознания, известного также как «генетическая парадигма». Поскольку язык – это «природный организм», а форму и строение организмов и их органов изучает морфология как область биологии, и поскольку язык, при объективистском подходе, состоит из слов, имеющих определенную форму и структуру, неотъемлемой частью лингвистического анализа становится морфемный анализ – выделение частей слова, из которых оно состоит. Так метафора превратилась в теорию – шаг, ведущий в науке к печальным последствиям [37]. Одним из таких последствий является, в частности, курьезная теория «лингвистической генетики», построенная на понятиях «генетической структуры слова» и «генетической структуры языка» [9], которые эволюционируют по биологическим законам. И хотя сегодня вряд ли кто-то всерьез считает язык живым организмом, лингвисты

по-прежнему следуют устоявшейся традиции анализировать письменные «слова» подобно анатомам, изучающим структуру того или иного органа уже не живого организма. Но если цель анатома – выяснить, как устроен тот или иной орган, то цель биолога (а анатомия – частная область биологии) – понять роль этого органа в составе всего организма как *живой системы*, главной задачей которой является обеспечение и поддержание собственного функционального единства, необходимого для выживания и продолжения рода. Другими словами, биолога интересует ответ на вопрос «Зачем?» Лингвисты же ставят себе цель выяснить, какова структура того или иного слова как составной части *инструмента*, каковым принято считать язык в структуралистской (таксономической) парадигме, оставляя вопрос «Зачем?» в стороне.

Представим такую ситуацию. Группа подростков во главе с инструктором отправляется в поход на несколько дней с целью приобрести необходимые навыки выживания в дикой природе и получить значок скаута. К концу дня делается привал, и инструктор поручает детям напилить дров для костра из найденной поблизости сухостойной лесины, чтобы приготовить ужин. Затем он просит каждого взять в руки по полену и внимательно его рассмотреть, обращая внимание на структуру дерева, при этом он рассказывает, что ствол дерева состоит из сердцевины, вокруг которой последовательно выделяются такие части, как заболонь, камбий, луб и кора, и просит подростков идентифицировать структурные части доставшегося каждому полена, поскольку это необходимо знать каждому скауту. Поскольку не все могут это сделать сразу, инструктор повторяет объяснение до тех пор, пока не будет удовлетворен полученным результатом. Увлечшись, он не замечает, как один из подростков молча берет пучок сухой травы, отломанные от лесины ветки и разводит огонь, куда начинает подкладывать поленья. Инструктор возмущен и требует, чтобы подросток показал ему, где у дерева сердцевина, а где камбий и луб, на что получает ответ: «А зачем мне это? Я костер и так могу развести, да и есть хочется». Не правда ли, ситуация очень сильно напоминает то, что происходит на уроке русского языка в средней школе при проведении морфемного разбора слов? Однако есть одно существенное отличие – трудно представить ученика на таком уроке, который задаст учителю главный вопрос: «А зачем это нужно?» Как отмечал А. Е. Кибрик [2], лингвисты вообще не любят задавать «зачем»-вопросы, предпочитая им «как»-вопросы.

Итак, зачем нужен морфемный анализ? На различных образовательных Интернет-сайтах – например, на Государственной образовательной платформе «Российская электронная школа» [44] – в разделе, посвященном морфемному разбору слова, ответа на этот вопрос мы чаще всего не найдем, что само по себе настораживает. Зато, например, на сайте под названием «Знайка. Онлайн школа будущего» школьнику сообщают, что части слова (морфемы) имеют лексическое и грамматическое значение, и поэтому морфемы «важно знать и уметь определять, чтобы понимать значение слов и правильно их записывать» [45], а на сайте «MorphemeOnline.ru» напоминают, что «чтобы научиться делать разборы, необходимо обладать знаниями о частях слова и словообразовании, изучение которых входит в школьную программу» [46]. Смее думать, мало кому из лингвистов или учителей русского языка приходит в голову мысль об очевидном парадоксе, с которым мы здесь сталкиваемся: чтобы понимать значения слов (так называемых «единиц языка», из которых он состоит как система), нужно знать, как и из каких частей образуются слова, и знание это приобретает в школе благодаря языку, на котором ведется преподавание предмета «русский язык», т. е. благодаря *способности учащихся понимать значения слов*, сказанных учителем или прочитанных в учебнике, т. е. еще до всякого морфемного разбора! Я уже не говорю о том, как люди, не имеющие школьного образования, вообще понимают друг друга – ведь они ничего не знают о морфемах и словообразовании. Но это лишь часть истории.

Еще одним парадоксом является то, как толкуется понятие «словообразование». Согласно «Лингвистическому энциклопедическому словарю» [14, с. 467], словообразование — это «образование слов, называемых производными и сложными, обычно на базе однокоренных слов по существующим в языке образцам и моделям с помощью аффиксации, словосложения, конверсии и других формальных средств». В полном соответствии с

инструментальной метафорой, догмами объективистской семантики и принципом синхронии, дело представляется так, как будто морфемы, как части слов с присущими им формами и значениями, существуют сами по себе «где-то там», в «объективной» реальности, в виде такого конструкторского набора, из деталей которого и составляются различные слова, а школьнику нужно лишь определить, какие именно детали «использованы» при образовании того или иного слова. Собственно говоря, именно на это и направлен морфемный анализ. Однако при подходе к языку как системно-структурному образованию, «материя» которого состоит из «единиц языка» как атомов и молекул эту материю якобы образующих, причинно-следственные отношения парадоксальным образом инвертированы, на что обращает внимание Т. Дикон: «Язык имеет эмерджентную архитектуру в той мере, в какой его структура является продуктом спонтанных, самоорганизующихся по восходящей взаимодействий, а не структуры или ограничений, налагаемых сверху вниз каким-то предсуществующим шаблоном. Это заставляет подходить к основным языковым единицам как к дифференцированным конечным продуктам когнитивного процесса, нежели элементарным атомам анализа» [18, с. 274; перевод А. К.].

Чтобы понять, что представляет собой слово как конечный продукт этого процесса, необходимо знать о его более ранних этапах и тех изменениях, которым подвергалась исходная форма, т. е. то, чем занимается этимология – раздел языкознания, изучающий происхождение слов. Но, как отмечают на сайте «MorphemeOnline.ru», если в университетских образовательных программах по русскому языку учитывают этимологию слов при проведении морфемного разбора, в школьных программах это обычно не предусмотрено, и вообще «морфемные разборы одних и тех же слов могут быть сделаны по-разному в разных словарях, разными учителями и филологами, в школе и в университете. Каждый «источник» аргументирует разбор по-своему и считает свой разбор правильным.» Комментарии здесь, как говорится, излишни, а на ум невольно приходит басня И. Крылова «Лебедь, рак и щука».

Не желая, чтобы меня поняли превратно, подчеркну: я не против морфемного анализа как такового. Напротив, такой анализ может быть весьма полезен, но совсем по другим причинам, чем те, которые приводят лингвисты. Традиционный морфемный разбор слова в «синхронии» никак не влияет на собственно языковую способность в ее исходной биосоциальной функции, потому что при формировании этой способности слова, как естественные языковые знаки, воспринимаются и производятся ребенком *холистически*. Кроме того, как говорил М. Горький (*Заметим, что у него не было ни законченного школьного, ни тем более университетского образования, что не помешало ему стать прекрасным писателем, тонко чувствующим и понимающим язык – А.К.*)[1], «не зная истории культуры, невозможно быть культурным человеком, не зная прошлого, невозможно понять подлинный смысл настоящего и цели будущего». Если подойти к слову как «конечному продукту» когнитивного процесса (т. е. культурно-исторического процесса как части эволюции человека и общества), задавшись не столько вопросом о его строении, сколько вопросом о его происхождении и роли в той когнитивной области, каковой для человека является область языка как координаций координаций кооперативного поведения, разбор слова может способствовать когнитивному развитию ребенка, научив видеть скрытую за словом историю развития языка, помогающую осмысливать его настоящее в новом свете благодаря полученным новым *знаниям*. Именно этого не позволяет достичь школьный морфемный анализ, образовательная цель которого, по большому счету, не имеет отношения к повседневной языковой практике обычного человека и решению встающих перед ним жизненных задач.

Можно привести множество примеров, когда значение слова никак нельзя соотносить с «автономными» значениями составляющих его морфем – корневых, префиксальных, суффиксальных и т. п. Возьмем, например, такое несложное слово, как прилагательное *понятный*. Сравнив его с похожими словами *занятный*, *приятный*, *необъятный*, мы увидим, что все они имеют общую часть *-ятный*, (в которой *-ый* — это окончание, а *-н-* словообразовательный суффикс) и различные префиксы: *по|н|ят|н|ый*, *за|н|ят|н|ый*,

при|ят|н|ый, не|объ|ят|н|ый. Следовательно, *-ят-* является в этих словах общим корнем. Но каково его значение? Ответить на этот вопрос можно, если знать историю развития языка — в частности, происходившие в нем изменения, без знания которых (область этимологии) всякие рассуждения о структуре слова в его современном виде (в «синхронии») не имеют смысла. В древнерусском действии «схватить», «взять» обозначались глаголом совершенного вида **ять*, которому соответствовала форма несовершенного вида **имать*. От **ять* происходят современные глаголы *взять, снять, изъять, объять, принять*, а от *имать* — глаголы *взимать, изымать, донимать, понимать, поймать* и др. Но поскольку структурный анализ языковых единиц всегда осуществляется в синхронии, без учета происходящих в языке изменений, корневые морфемы в таких словах выделяются вопреки языковому чутью и здравому смыслу — как это делается в считающемся весьма авторитетным в школьных кругах «Морфемно-орфографическом словаре» [11], — и невозможно сказать, носителями какого лексического значения они являются:

Таблица 1. Парадоксы морфемного анализа

Слово	Приставка	Корень	Суффикс	Суффикс	Окончание
<i>понятный</i>	—	поя	т	н	ый
<i>занятный</i>	—	заня	т	н	ый
<i>приятный</i>	—	приятн	—	—	ый
<i>необъятный</i>	не	объя	т	н	ый

Аналогичная проблема возникает во множестве других случаев. Так, глаголы *зр|е|ть, обо|зр|е|ть, про|зр|е|ть, у|зр|е|ть* предстают как имеющие общий корень *-зр-*, который находим также в существительном *зр|ени|е* и его производных, а вот глаголы *презр|е|ть* («пренебречь»), *призр|е|ть* («приютить») и *подозр|ева|ть* (от др.-рус. **подозреть* «подглядеть») уже оказываются словами каждое со своим «корнем», лексическое значение которого не поддается определению — вопреки тому, что говорит этимология этих слов. То же самое находим при разборе глаголов, производных от *вид|е|ть*: *пред|вид|е|ть, у|вид|е|ть, про|вид|е|ть* даются как однокоренные, а вот *ненавид|е|ть* (от ц-слав. *навидѣти* «охотно смотреть, навещать» с отрицанием) и *завид|ова|ть* (от *видеть*, основано, вероятно, на представлении о дурном глазе, см. [12]) в семью родственных однокоренных слов не попадают.

Нетрудно видеть, что морфемный разбор слова в том виде, в каком его принято проводить в школе, не только не способствует лучшему пониманию «устройства» и функционирования языка, но наоборот, является освященным традицией видом деятельности, смысл которой отнюдь не в том, чтобы научить школьника тому, что он и так уже знает, а в том, чтобы научить его *говорить о языке как он понимается в ортодоксальной лингвистике*. А поскольку научное понимание языка (биологически функционального видоспецифичного интерактивного поведения человека как живой/когнитивной системы) у лингвистов-ортодоксов отсутствует, бóльшая часть из того, что школьники делают на уроках русского языка, лишено какой-либо практической ценности — как бы ни настаивали на обратном адепты кодовой модели языка. На ум невольно приходит известный литературный персонаж, с удивлением узнавший, что всю жизнь «говорит прозой», не подозревая об этом. Стоит ли удивляться тому, что, благодаря подобной порочной практике, у многих школьников пропадает интерес к самому интригующему и загадочному в человеческой жизни — родному языку.

Заключение

Парадоксальный в образовательном отношении характер морфемного анализа — неизбежное следствие структуралистских постулатов, лежащих в основании кодовой модели языка как системы внешних по отношению к человеку материальных объектов (знаков), наполненных идеальным содержанием (значением), имеющих произвольный характер и используемых в инструментальной функции для обмена мыслями. А поскольку структурализм

является официальной идеологией лингвистического образования в школе и вузе, неадекватность рисуемой им модели языка приводит ко всякого рода образовательным парадоксам. Необходима новая повестка дня в языкознании, если лингвисты хотят сохранить надежду на приобретение этой областью знания статуса «научного» не на словах, а на деле. Начавшаяся смена научной парадигмы [7], отказ от висящих тяжким грузом идей структурализма с его инструментальной метафорой в пользу системного подхода к языку как уникальной особенности нашего вида *Homo sapiens* – способности порождать особую динамичную среду диалогических взаимодействий как когнитивную среду, в которой формируется человек и которая обеспечивает поддержание и сохранение единства социума как живой системы [30] – требует радикального переосмысления познавательных установок науки о языке вообще и лингвистического образования в частности [27; 28]. Чем скорее общество придет к этому пониманию, тем быстрее школьное образование сможет вернуть себе утраченную функцию подготовки молодых людей к самостоятельной жизни.

Список источников

1. Горький М. О библиотеке поэта // Известия ЦИК СССР и ВЦИК, 1931. № 335.
2. Кибрик А. Е. Константы и переменные языка. СПб. : Алетейя, 2005. 719 с.
3. Кравченко А. В. Когнитивная лингвистика и новая эпистемология (к вопросу об идеальном проекте языкознания) // Известия АН. Серия литературы и языка. Т. 60, № 5, 2001. С. 3–13.
4. Кравченко А. В. О предметной области языкознания // А. А. Кибрик, А. Д. Кошелев (сост.). Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2015а. С. 155–172.
5. Кравченко А. В. Является ли традиционный лингвистический анализ анализом языка? // Вестник ТвГУ. Серия: Филология, № 2, 2015б. С. 54–62.
6. Кравченко А. В. Эпистемологическая ловушка языка // Вестник Томского государственного университета. Филология. № 3 (41), 2016. С. 14–26.
7. Кравченко А. В. Экологическая парадигма в исследованиях языка: смена познавательных установок // А. П. Сквородников, Г. А. Копнина (ред.). Лингвоэкология: проблемы и пути их решения. Красноярск: СФУ, 2022. С. 10–27.
8. Линелл П. Письменноязыковая предвзятость лингвистики как научной отрасли // А. В. Кравченко (ред.). Наука о языке в изменяющейся парадигме знания (*Studia linguistica cognitiva*. Вып. 2). Иркутск: Изд. БГУЭП, 2009. С. 153–191.
9. Маковский М. М. Лингвистическая генетика: Проблемы онтогенеза слова в индоевропейских языках. М.: Наука, 1992. 189 с.
10. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. М.: Наука, 1971. 294 с.
11. Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь. М., 2002. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/morphemic-ortho-graphic/fc/slovar-207-9.htm> (дата обращения: 02.04.2024).
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х т. М.: Прогресс, 1986–1987.
13. Филатов В. П. Знание // Большая российская энциклопедия. Том 10. М., 2008. С. 520–521.
14. Ярцева В. Н. (ред.). Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
15. Burge T. Truth, thought, reason: Essays on Frege. Oxford: Oxford University Press, 2005. 434 p.
16. Damasio A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Sons. 331 p.
17. Davidson A. Writing: re-constructing language. *Language Sciences* 72, 2019. P. 134–149.
18. Deacon T. W. (2005). Language as an emergent function: some radical neurological and evolutionary implications. *Theoria*, 54, 2005. P. 269–286.
19. Finch G. *How to study linguistics: A guide to understanding language* (2nd ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003. 260 p.
20. Frege G. Über Sinn und Bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, N. F., Bd. 100/1, 1892. S. 25–50.
21. Gibson J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979. 346 p.
22. Grice H. P. Logic and conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. P. 41–58.
23. Hagege C. *The dialogic species: A linguistic contribution to the social sciences*. New York: Columbia University Press, 1990. 288 p.
24. Harris R. *The language myth*. London: Duckworth, 1981. 212 p.
25. Harris R. *The semantics of science*. London: Continuum, 2005. 240 p.
26. Hebb D. O. *The organization of behavior*. New York: Wiley & Sons, 1949. 335 p.
27. Kravchenko A. V. Language as human ecology: a new agenda for linguistic education. *New Ideas in Psychology*, 42, 2016a. P. 14–20.

28. Kravchenko A. V. Two views on language ecology and ecolinguistics. *Language Sciences*, 54, 2016b. P. 102–113.
29. Kravchenko A. V. A critique of Barbieri's code biology. *Constructivist Foundations* 15(2), 2020a. P. 122–134.
30. Kravchenko A. V. Why ecolinguistics? *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)*, 6(2), 2020b. P. 18–31.
31. Kravchenko A. V. Towards a paradigm change in language studies. *Constructivist Foundations*, 18(1), 2022. P. 63–68.
32. Kuhn T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962. 222 p.
33. Maturana H. R. *Biology of cognition*. BCL Report # 9.0. Urbana: University of Illinois, 1970.
34. Maturana H. *Biology of language: The epistemology of reality*. In: G. Miller, E. Lenneberg (eds.), *Psychology and biology of language and thought*. New York: Academic Press, 1978. P. 28–62.
35. Mehrabian A. *Silent messages*. Belmont CA: Wadsworth, 1971. 152 p.
36. Port R. All is prosody: Phones and phonemes are the ghosts of letters. *Proceedings of Speech Prosody 2008*. Campinas, Brazil, 2008. P. 7–13.
37. Rodríguez Higuera C. (2018). Productive perils: On metaphor as a theory-building device. *Linguistic Frontiers* 9(1), 2018. P. 1–10.
38. Saussure F. de. *Cours de linguistique generale*. Payot & Cie, Paris, 1916.
39. Schleicher A. *Die Darwinsche Theorie und die Sprachwissenschaft: Offenes Sendschreiben an Herrn Dr. Ernst Haeckel, o. Professor der Zoologie und Direktor des zoologischen Museums an der Universität Jena*. Weimar: Hermann Böhlau, 1863. 29 S.
40. Sinha C. (1999). Grounding, mapping, and acts of meaning. In: Th. Janssen & G. Redeker (eds.) *Cognitive Linguistics: Foundations, scope, and methodology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999. P. 223–255.
41. Ventura P., Domingues M., Ferreira I., Madeira M., Martins A., Neto M., and Pereira M. (2019). Holistic word processing is involved in fast parallel reading. *Journal of Expertise* 2(1), 2019. P. 47–58.
42. Wong A. C., Bukach C. M., Yuen C., Yang L., Leung S., Greenspon E. (2011). Holistic processing of words modulated by reading experience. *PLoS One* 6(6), 2011.
43. Zlatev J. *Situated Embodiment: Studies in spatial semantics*. Stockholm: Gotab, 1997. 349 p.
44. Российская электронная школа. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/6963/conspect/260136/> (дата обращения: 02.04.2024)
45. Знайка. Онлайн школа будущего. URL: <https://znaika.ru/catalog/5-klass/russian/Morfemnyy-razbor-slova.html> (дата обращения: 02.04.2024)
46. MorphemeOnline.ru. URL: <https://morphemeonline.ru> (дата обращения: 02.04.2024)

MORPHEMIC ANALYSIS AS AN EDUCATIONAL PARADOX

Alexander Kravchenko

Baikal State University, Irkutsk, Russia

Abstract. The theoretically untenable and empirically inadequate code model of linguistic communication predetermines the paradoxical situation in education, when the Russian language, as a school subject, becomes one of the hardest in the school curriculum, while the didactic goal it aims to achieve is vague and indeterminate. The hypostatization of linguistic signs into autonomous container-like objects with meanings as their contents motivates the so-called morphemic analysis – the breaking down of words into their components (morphemes) that possess specific «quanta» of meaning, while the educational purpose of such an “analysis” is unclear, and its cognitive value is negligible, because morphemic analysis does not relate to the practice of living in language.

Key words: knowing, language, linguistic sign, morpheme, meaning.

References:

1. Gorky M. O biblioteke poeta [*On the library of a poet*]. *Izvestiya CIK SSSR i VCIK*, 1931, № 335.
2. Kibrik A. E. Konstanty i peremennye yazyka [*The constants and variables of language*]. Saint-Petersburg: Aleteia, 2005. 719 p.
3. Kravchenko A. V. Kognitivnaya lingvistika i novaya epistemologiya (k voprosu ob ideal'nom proekte yazykoznaniiya) [*Cognitive linguistics and a new epistemology (on the issue of the ideal project of linguistics)*]. *Izvestiya Akademii Nauk. Seriya literatury i jazyka* [Bulletin of the Academy of Sciences. Literature and Language Series], 60(5), 2001. Pp. 3–13.
4. Kravchenko A. V. O predmetnoy oblasti yazykoznaniiya [*On the subject matter of linguistics*]. In: A. Kibrik, A. Koshelev (comp.). *Yazyk i mysl': Sovremennaya kognitivnaya lingvistika* [Language and thought: Contemporary cognitive linguistics]. Moscow, 2015a. Pp. 155–172.
5. Kravchenko A. V. Yavliaetsia li trditsionnyi lingvisticheskiy analiz analizom yazyka? [*Is the traditional*

- linguistic analysis an analysis of language?]. Vestnik TvGU. Philology series, № 2, 20156. Pp. 54–62*
6. Kravchenko A. V. The epistemological trap of language. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* [Tomsk State University Journal of Philology], 3 (41), 2016. Pp. 14–26.
 7. Kravchenko A. V. Èkologicheskaya paradigma v issledovaniyakh yazyka: smena poznavatel'nykh ustanovok [*The ecological paradigm in language studies: changing the epistemological assumptions*]. In: A. P. Skovorodnikov, G. A. Kopnina (eds.). *Lingvoèkologiya: problemy i puti ikh resheniya* [Linguacology: issues and their suggested resolutions]. Krasnoyarsk: SFU, 2022. Pp. 10–27.
 8. Linell P. Pis'mennoyazykovaya predvziatost' linvistiki kak nauchnoy otrasli [*The written language bias of linguistics as a science*]. In: A. V. Kravchenko (ed.). *Nauka o yazyke v izmeniaushcheisia paradigme znaniya* [The language science in the changing epistemological paradigm (Studia linguistica cognitiva 2)]. Irkutsk: BGUEP, 2009. Pp. 153–191.
 9. Makovsky M. M. Lingvisticheskaya genetika: Problemy ontogeneza slova v indoevropeskikh yazykakh [*Linguistic genetics: Issues in the ontogenesis of words in Indo-European languages*]. Moscow: Nauka, 1992. 189 p.
 10. Solntsev V. M. Yazyk kak sistemno-strukturnoe obrazovanie [*Language as a systemic structural unity*]. Moscow: Nauka, 1971. 294 p.
 11. Tikhonov A. N. Morfemno-orfograficheskiy slovar' [*The morphemis-orthographic dictionary*]. Moscow, 2002. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/morphemic-ortho-graphic/fc/slovar-207-9.htm> .
 12. Vasmer M. Ètimologicheskii slovar' russkogo yazyka. [*The Russian language etymological dictionary*]. Moscow: Progress, 1986–87.
 13. Filatov V. P. Znanie [Knowledge]. *Bol'shaya rossiyskaya èntsiklopediya* [*The comprehensive Russian encyclopedia*]. Vol. 10. Moscow, 2008. Pp. 520–521.
 14. Yartseva V. N. (ed.). *Lingvisticheskii èntsiklopedicheskiy slovar'* [*The linguistic encyclopedic dictionary*]. Moscow: Sovetskaya èntsiklopediya, 1990. 685 p.
 15. Burge T. Truth, thought, reason: Essays on Frege. Oxford: Oxford University Press, 2005. 434 p.
 16. Damasio A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Sons. 331 p.
 17. Davidson A. Writing: re-constructing language. *Language Sciences* 72, 2019. P. 134–149.
 18. Deacon T. W. (2005). Language as an emergent function: some radical neurological and evolutionary implications. *Theoria*, 54, 2005. P. 269–286.
 19. Finch G. *How to study linguistics: A guide to understanding language* (2nd ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003. 260 p.
 20. Frege G. Über Sinn und Bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, N. F., Bd. 100/1, 1892. S. 25–50.
 21. Gibson J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979. 346 p.
 22. Grice H. P. Logic and conversation. In: P. Cole & J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. P. 41–58.
 23. Hagège C. *The dialogic species: A linguistic contribution to the social sciences*. New York: Columbia University Press, 1990. 288 p.
 24. Harris R. *The language myth*. London: Duckworth, 1981. 212 p.
 25. Harris R. *The semantics of science*. London: Continuum, 2005. 240 p.
 26. Hebb D. O. *The organization of behavior*. New York: Wiley & Sons, 1949. 335 p.
 27. Kravchenko A. V. Language as human ecology: a new agenda for linguistic education. *New Ideas in Psychology*, 42, 2016a. P. 14–20.
 28. Kravchenko A. V. Two views on language ecology and ecolinguistics. *Language Sciences*, 54, 2016b. P. 102–113.
 29. Kravchenko A. V. A critique of Barbieri's code biology. *Constructivist Foundations* 15(2), 2020a. P. 122–134.
 30. Kravchenko A. V. Why ecolinguistics? *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)*, 6(2), 2020b. P. 18–31.
 31. Kravchenko A. V. Towards a paradigm change in language studies. *Constructivist Foundations*, 18(1), 2022. P. 63–68.
 32. Kuhn T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962. 222 p.
 33. Maturana H. R. *Biology of cognition*. BCL Report # 9.0. Urbana: University of Illinois, 1970.
 34. Maturana H. *Biology of language: The epistemology of reality*. In: G. Miller, E. Lenneberg (eds.), *Psychology and biology of language and thought*. New York: Academic Press, 1978. P. 28–62.
 35. Mehrabian A. *Silent messages*. Belmont CA: Wadsworth, 1971. 152 p.
 36. Port R. All is prosody: Phones and phonemes are the ghosts of letters. *Proceedings of Speech Prosody 2008*. Campinas, Brazil, 2008. P. 7–13.
 37. Rodríguez Higuera C. (2018). Productive perils: On metaphor as a theory-building device. *Linguistic Frontiers* 9(1), 2018. P. 1–10.
 38. Saussure F. de (1916). *Cours de linguistique generale*. Payot & Cie, Paris.
 39. Schleicher A. *Die Darwinsche Theorie und die Sprachwissenschaft: Offenes Sendschreiben an Herrn Dr. Ernst Haeckel, o. Professor der Zoologie und Direktor des zoologischen Museums an der Universität Jena*. Weimar: Hermann Böhlau, 1863. 29 S.

40. Sinha C. (1999). Grounding, mapping, and acts of meaning. In: Th. Janssen & G. Redeker (eds.) *Cognitive Linguistics: Foundations, scope, and methodology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999. P. 223–255.
41. Ventura P., Domingues M., Ferreira I., Madeira M., Martins A., Neto M., and Pereira M. (2019). Holistic word processing is involved in fast parallel reading. *Journal of Expertise* 2(1), 2019. P. 47–58.
42. Wong A. C., Bukach C. M., Yuen C., Yang L, Leung S., Greenspon E. (2011). Holistic processing of words modulated by reading experience. *PLoS One* 6(6), 2011. e20753.
43. Zlatev J. *Situated Embodiment: Studies in spatial semantics*. Stockholm: Gotab, 1997. 349 p.
44. Rossiiskaya èlektronnaya shkola [Russian E-School]. URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/6963/conspect/260136/>
45. Znaika. Online shkola budushchego [Doknow. The Online School of the Future]. URL: <https://znaika.ru/catalog/5-klass/russian/Morfemnyy-razbor-slova.html>
46. MorphemeOnline.ru. URL: <https://morphemeonline.ru>

МЕТАФОРА КАК ПОПЫТКА «ДОСМОТРЕТЬСЯ» ДО СУТИ ВЕЩЕЙ

Жгун Дарья Александровна

Католический университет Дэгу, Дэгу, Южная Корея

Аннотация. Статья представляет собой глубокое осмысление метафоры с учетом междисциплинарного характера современных лингвистических исследований, в частности, интеграции в них знаний из философии и психологии. Необходимость целостного подхода к изучению данного феномена обусловлена наблюдаемым в последние десятилетия смещением фокуса внимания к тропу в сторону логики и детерминистскому пониманию сущности сознания в целом, часто приводящих к противоречиям в теориях метафоры и многочисленным спорам о ее природе. На этом основании автором статьи предлагается изучать метафору как с опорой на когнитивные теории, так и в рамках холистической парадигмы, в которой мир интерпретируется как система, и индивид способен воспринимать предметы и явления в их взаимосвязи и единстве, тем самым вскрывая более глубокие смысловые пласты. В ходе анализа теории и примеров из художественной литературы автор приходит к выводу о том, что метафора является нечто большим, чем работой разума, а именно, попыткой увидеть суть вещей «сквозь ум».

Ключевые слова: метафора, сравнение, подобие, когнитивная теория, целостность, вчувствование, суть.

*Плитняк раскалялся, и улицы лоб
Был смугл, и на небо глядел исподлобья
Бульжник, и ветер, как лодочник, греб
По лицам. И все это были подобья.*

Б. Пастернак

Введение

Будучи одним из самых распространенных и ярких стилистических приемов и средств художественной выразительности, метафора не перестает привлекать внимание ученых разных областей научного знания на протяжении многих десятилетий. Попытка исследователей ответить на вопрос о том, является ли метафора следствием случайной комбинаторики для достижения экспрессивности и эстетического эффекта или намеренного нарушения закономерностей смыслового соединения слов, привела к большому количеству дискуссий и теорий [1, с. 38]. В настоящее время к основным теориям метафоры можно отнести следующие: 1) традиционная теория, в основе которой лежит представление метафоры как скрытого сравнения или изобразительного переосмысления наименования, понять которое возможно без особых экстралингвистических знаний, 2) интеракционистская теория, в которой основой метафоры видится взаимодействие ассоциаций о разных вещах внутри одного слова или выражения, ведущих к порождению нового смысла, 3) прагматическая теория, рассматривающая метафору с точки зрения намерений говорящего, и 4) когнитивная теория, согласно которой метафора является важнейшим когнитивным механизмом, указывающим на метафоричность процесса мышления в целом. Последняя теория возникла в результате смены научной парадигмы с системно-структурной на антропоцентрическую, в центре внимания которой оказался человек с его попытками освоить и познать окружающую среду, а также углубиться и понять процессы, происходящие в его внутреннем мире. В этом плане метафора предстала как процесс, создающий новые значения языковых выражений в ходе их переосмысления, а также как способ создания языковой картины мира, которая возникает вследствие «когнитивного манипулирования» значениями, имеющимися в языке [20, с. 3].

Когнитивная природа метафоры: роль мышления, памяти и воображения

Являясь одним из основополагающих когнитивных процессов, метафора способствует получению нового знания и меняет культуру, в которой живет человек, тем самым влияя на его взаимодействие с окружающей средой и приводя к биологической эволюции, которая впоследствии снова воздействует на культуру [27, с. 128]. Т.е. метафора одновременно представляет собой неизменную биологическую данность и служит связующим звеном между биологической и культурной эволюцией, на что многократно указывали многие исследователи. Так, о метафорическом мышлении говорили К. Турбейн (1966), Л. Коэн и А. Маргалит (1970), Э. Ортони (1979), Дж. Лакофф и М. Джонсон (1980), Дж. Эйтчисон (2003), а на врожденную способность к оживлению предметов окружающей среды (“natural testing for aliveness”) указывал Э. Шрёдингер [30, с. 57], Г.С. Померанц («Вообще метафоризм заложен очень глубоко во всех наших представлениях. Мы его просто недостаточно осознаем» [17, с. 35]) и В.Г. Гак («Метафора присуща мыслительному процессу и языку как таковая и возникает в силу глубинных особенностей человеческого мышления» [7, с. 481]).

Независимо от того, какого подхода придерживаются ученые, большинство из них сходятся во мнении о том, что в основе метафоры лежит мыслительная операция сравнения или перенос признаков с предмета (понятия) на предмет (понятие) по аналогии. Поэтому традиционным принято считать определение метафоры как тропа или механизма речи, состоящего в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении [11, с. 296]. На таком понимании метафоры базируется распространенная классификация метафор на антропоморфную, основанную на сравнении предмета или животного с человеком, зооморфную, когда вспомогательным субъектом выступает животное, машинную, в основе которой лежит сравнение с каким-либо механизмом, флористическую, основанную на сравнении с растением, и пространственную, предполагающую сравнение с частью пространства [13].

Однако стоит отметить, что сходство служит необходимым, но недостаточным и не всегда обязательным условием для существования метафоры. Так, для метафоры аналогия может быть частной, поверхностной и неглубокой, что делает ее результатом поиска аналогов «без ограничений на меру подобия» [16, с. 98]. Иногда сходство может быть не просто неочевидным, но и фиктивным, когда происходит «не простое уподобление (типа сравнения), а своего рода “перетасовка” признаков в процессе интеракции основной сущности и двух вспомогательных – признаков, актуализирующихся в “буквальном значении”, и признаков, ассоциируемых с представлением о референте этого значения, рассматриваемом, однако, с точки зрения замысла метафоры и ее цели» [20, с. 46]. Примером метафор, в которых перенос признаков осуществляется лишь на частичном сходстве или не основывается на аналогии вообще, служат так называемые «укоренившиеся» (*entrenched*) метафоры, которые образуются не в результате аналогии, а в процессе концептуальной интеграции, когда два исходных ментальных пространства проецируются на новое ментальное пространство, или бленд. К ним относятся, например, *a sunny smile*, *a big day* и *heavy duties*, предполагающие конвенциональные метафоры *happiness is brightness*, *importance is size*, и *difficulty is heaviness* соответственно [25, с. 27]. В этом плане метафору характеризует такое явление как синэргия, или способность метафоры создавать психологическое «напряжение» между буквальным значением и значением, переосмысленным за счет высокой контрастности [20, с. 35]. В таких метафорах когнитивная обработка проходит на очень сложном подобии, которое исходит из почти «немыслимых абсолютно нестандартных соответствий» [*там же*]. В качестве иллюстрации довольно необычного видения мира и, как следствие, подбора оригинальных соответствий приведем примеры из художественной литературы.

(1) *Whistling loudly and rising (uphill) on the pedals of his three-wheeled bicycle, a baker's roundsman went by; a water-sprayer crawled slowly by with a wet hissing sound – a whale on wheels – generously irrigating the asphalt* [28, с. 312]. – Звонко посвистывая и поднимаясь (в гору) на

педалях своего трехколесного велосипеда, проехал рассыльный пекарни; медленно, с влажным шорохом, прополз водометный автомобиль – кит на колесах, – широко орошая асфальт (пер. В.В. Набокова).

В данном примере водометная машина передается с помощью уникальной авторской метафоры *a whale on wheels*. В данном случае критерием отнесения двух объектов к одной группе служит их способность «выпускать» или распылять воду. Однако то, что делает пример еще более интересным, это одновременное уподобление автомобиля змее, имплицитированное в метафорах *crawled* и *hissing*, выражающих его низкую скорость движения и звук подачи воды.

(2) *He tried to keep his mind on Nita, but his mind disobeyed. It was like a bluebottle, noisy and promiscuous. It landed on Tanya, of course. But then off it buzzed to that girl, that Rozaliya. Did he blush to remember her, or was he secretly proud of that perverse incident?* [23, с. 4]. – Он постарался сосредоточить все мысли на Ните, но они, шумные и назойливые, как мясные мухи, не поддавались. Пикировали, само собой разумеется, на Таню. Потом, жужжа, уносились к той девице, Розалии. Краснел ли он, вспоминая о ней, или же втайне гордился своей шальной выходкой? (пер. Е. Петровой).

В отрывке непослушные мысли героя ассоциируются с назойливой трупной мухой. Довольно необычное сравнение строится на видении автором сходства между умом и насекомым, основанном на признаке неугомонности и быстрому переключению (перемещению) с одного предмета на другой, что передается метафорами *disobeyed* и *buzzed off*.

На способность к обнаружению сходств и различий между сопоставляемыми предметами и явлениями в том числе влияет и работа долгосрочной памяти, которая разделяется на эпизодическую (личные воспоминания каждого отдельного индивида) и семантическую (общая информация, включающая семантику слов, которые одинаково запомнились всеми индивидами). В результате «слияния» двух типов памяти в процессе поиска человеком в своем лексиконе слова для наиболее подходящего выражения своего опыта и образуется метафора [27, с. 130]. Учет роли эпизодической и семантической памяти в порождении метафоры объясняет как наличие в языке стертых (мертвых) метафор, основанных на общих ассоциациях и воспоминаниях, так и постоянное появление новых, авторских метафор, базирующихся на личных ассоциациях и воспоминаниях. Так, в отношении стертых метафор существует мнение, что все их разнообразие может быть сведено к нескольким «традиционным» паттернам: *eyes and stars, women and flowers, life and dream, и time and river* [24, с. 36]. Данный список, однако, можно расширить такими паттернами, как *battle and fire, life and journey, woman and night, argument and war, time and money*, образовавшимися в ходе развития цивилизации и культуры, хранящимися в накопленной поколениями памяти и закрепившимися исторически в языке. Однако даже стертые метафоры можно обновлять, подвергая традиционные паттерны бесконечному числу вариаций, зависящих от авторского воображения, роль которого как раз-таки и заключается в «приостановке обыденной референции и в планировании новых возможностей переписывания мира» [19, с. 428]. Например, некоторым авторам удается «освежить» уже стертую метафору *time is eternity* (время – вечность) и добиться «магической точности» путем ее преобразования, когда вечность удлиняется на один день (“*I will love you forever and a day*”), а возраст города описывается как вполонину древний как мир (“*A rose-red city, half as old as Time*”) [24, с. 36]. Иными словами, воображение раскрывает перед автором безграничные возможности для творчества и создания уникальных метафор.

Метафора как способность субъекта замечать глубинную суть вещей

Исследование когнитивных оснований порождения метафор указывает на то, что процесс метафоризации является формой индивидуального творческого мышления и особого видения мира субъектом, для которого искусство слова состоит не в том, чтобы найти в лексиконе нужный инструмент, как подбирают ключ к замку, а в том, чтобы суметь «допустить слово до звучания во всем его размахе» [4, с. 48]. К такому способна довольно развитая, не кристаллизованная личность, видящая язык прежде всего как «неисчерпаемую

сокровищницу» и умеющая «отпустить слово», открыть неведомое и по-новому «ощутить непрочувствованное» [4, с. 37]. Важно отметить, что необычное соединение слов в процессе метафоризации также указывает на способность личности, с одной стороны, замечать отдельные детали (а «в высоком искусстве и чистой науке деталь – это все», и именно за деталями, превосходящими обобщение, стоит глубокий смысл, который важно прятать за умением владеть писательской техникой [15, с. 168]), а с другой стороны – видеть мир целым, а не раздробленным на части, при этом улавливая тонкие связи между предметами («Я победоносно смешиваю метафоры, потому что именно к этому они и стремятся, когда отдаются ходу тайных взаимосвязей – что, с писательской точки зрения, есть первый положительный результат победы над здравым смыслом. Другими словами, творческий процесс, по сути дела, состоит из двух: полное смещение или разъединение вещей и соединение их в терминах новой гармонии» [14, с. 467]).

Способность одновременно воспринимать целое и его части можно объяснить с точки зрения наличия у человека двух взаимодополняющих моделей познания – «как будто» («понарошку») и «в самом деле» («взаправду») [18, с. 11]. Человеческое сознание создает и разрабатывает обе модели со своих первых шагов: первая модель создается из слов или знаков, каждый из которых вызывает бесконечный поток ассоциаций; это слова-образы, или метафоры, а вторая – из однозначных слов, из знаков строго определенного смысла; это слова-термины. В первом случае, мир воспринимается как «текущее переливчатое целое, охваченное единым ритмом», а во втором случае – как «совокупность атомарных фактов, жестоко расчлененных и затем связанных более или менее точно фиксированными отношениями» [18, с. 11]. «Синкретизм восприятия внешних воздействий» может быть также объяснен интуитивным стремлением разума воспринимать мир не дискретно, а в его единстве и связности его элементов с учетом бесчисленных аналогий и тождеств [6]. В этом смысле метафору можно трактовать как «выражение целостного способа восприятия предмета или явления и отношения к нему» [8, с. 11].

Необходимость целостного восприятия мира и важность замечать не только физические характеристики вещей, но и их подлинную природу и единичность, подробно описана в трудах М. Бубера (несмотря на свой большой объем, цитата очень точно передает выраженную выше мысль):

«Я рассматриваю дерево. Я могу воспринимать его как зрительный образ: колонна, вздымающаяся в шквале света, или зеленый взрыв, пронизанный кроткой серебристой голубизной. Я могу ощущать его как движение: соки, бегущие по сосудам, льнущая и жаждущая сердцевина, сосущие корни, дыханье листьев, непрерывный обмен с землей и воздухом – и сам неуловимый рост дерева. Я могу рассматривать его как экземпляр некоторого вида, в соответствии с его строением и образом жизни. Я могу до такой степени отвлечься от его формы и от его состояния в настоящий момент, что буду осознавать его лишь как выражение закономерностей – закона, по которому непрерывно уравнивается постоянное противоборство сил, и закона, по которому смешиваются и разъединяются вещества. Я могу свести его к числу, к чисто числовой зависимости, тем самым и уничтожив, и увековечив его. Во всем этом дерево остается лишь моим объектом, имеет свое место и свое время, свою природу и свое строение. Но может случиться – для этого нужны и воля, и благодать, – что, рассматривая дерево, я буду вовлечен в отношение к нему. Тогда это дерево – уже больше не Оно. Власть исключительности захватила меня. При этом мне нет нужды отказываться ни от какого из способов, которыми я рассматривал дерево. Чтобы видеть, мне не требуется закрывать глаза на что-либо. Нет никакого знания, которое мне следовало бы забыть. Напротив того, все: образ и движение, вид и экземпляр, закон и число – все нераздельно объединяется здесь. Здесь все, что присуще дереву, его форма и его механика, его краски и его химия, его беседа с элементами и его беседа со светилами – и все это в единстве целого» [5, с. 3].

Подобный духовно-практический опыт причастности является следствием способности человека не только холистически воспринимать мир, но и «вживаться»,

«вчувствоваться» в жизнь и смотреть на нее с позиции «внезаходимого другого», которая заключается в том, чтобы уметь «сливаться» с другим и видеть мир с его позиции, но одновременно удерживать и свое видение, или быть одновременно единым с предметом своего творчества и в то же время иметь «могучую точку опоры» вне его [2, с. 30]. Такое видение близко к дзен-буддийской идее о том, что наблюдающий есть наблюдаемое, которая также хороша передается строками стихотворения И. Бродского: «*Нищий квартал в окне / глаз мозолит, чтоб, в свой черед, / в лицо запомнить жильца, а не / как тот считает, наоборот*».

Так, умение «досмотреть» дерево до его корней, заметить сокрытые связи между предметами и явлениями, увидеть глубинные тайны жизни, причаститься к ним и затем проявить их в языковом творчестве дает возможность более глубоко подойти к исследованию и феномена метафоры. В этом смысле метафору можно считать попыткой расшифровать «тайное, символическое значение явлений природы через создание своего особого кода», через который возможен выход за границы реальной действительности к инобытию; метафора – это «отлет за пределы бытия, дающий возможность взглянуть на него иначе, это как бы взгляд на Землю из Космоса» [21, с. 96–97]. Как иной взгляд на вещи или непривычный для восприятия ракурс, метафора демонстрирует новые возможности образного и ассоциативного мышления, выявляет соответствия и противоречия между предметами, тем самым подталкивая к поискам истины. Для подтверждения приведем примеры.

(3) *And now they all began gradually to **grow less distinct**, to **ripple** with the random **agitation of a fog**, and then to vanish altogether; their outlines, weaving in figure-eight patterns, were **evaporating**, though here and there a bright point still glowed – the cordial glint in an eye, the gleam of a bracelet; there was also a momentary reappearance of the intently furrowed forehead of Vasiliev, who was shaking somebody's already **dissolving** hand, and at the very last there was a **floating** glimpse of pistachio-coloured straw, decorated with silk roses (Lyubov Markovna's hat), and now everything was gone, and into the smoky parlour, without a sound, in his bedroom slippers, came Yasha... [28, с. 56]. – И тут все они стали понемногу бледнеть, зыблиться произвольным волнением тумана – и совсем исчезать; очертания, извиваясь восьмерками, пропадали в воздухе, но еще поблескивали там и сям освещенные точки, – приветливая искра в глазу, блик на браслете; на мгновение еще вернулся напряженно сморщенный лоб Васильева, пожимающего чью-то уже тающую руку, а совсем уже напоследок проплыла фисташковая солома в шелковых розочках (шляпа Любови Марковны), и вот исчезло все, и в полную дыма гостиную, без всякого шума, в ночных туфлях вошел Яша... (пер. В.В. Набокова).*

В отрывке представлена далеко не тривиальная авторская метафора, основанная на индивидуальной ассоциации расхождения гостей с рассеивающимся туманом. Постепенный уход гостей из дома передается с помощью слов *evaporating*, *to grow less distinct* и *dissolving*. Кроме того, посредством развернутой метафоры автор искусно передает и физические характеристики данного атмосферного явления (а именно, его насыщенность водяными парами) с помощью слов *to ripple* и *floating*.

(4) *Before I went in to wish my aunt good day I would be kept waiting a little time in the outer room, where the sun, a wintry sun still, **had crept in to warm itself** before the fire, lighted already between its two brick sides and plastering all the room and everything in it with a smell of soot, making the room like one of those great open hearths which one finds in the country, or one of the canopied mantelpieces in old castles under which one sits hoping that in the world outside it is raining or snowing, hoping almost for a catastrophic deluge to add the romance of shelter and security to the comfort of a snug retreat; I would turn to and fro between the prayer-desk and the stamped velvet armchairs, each one always draped in its crocheted antimacassar, while the fire, **baking like a pie** the appetising smells with which the air of the room, was thickly clotted, which the dewy and sunny freshness of the morning had already '**raised**' and **started to 'set,** 'puffed them and **glazed** them and fluted them and swelled them into an invisible though not impalpable **country cake**, an immense **puff-pastry**, in which, barely waiting to savour the crustier, more delicate, more respectable, but also drier smells of the cupboard, the chest-of-drawers, and the patterned wall-paper I always returned with an unconfessed gluttony to bury myself in the nondescript, resinous, dull, indigestible, and fruity smell*

of the flowered quilt [29, с. 47]. – Я шел к тете поздороваться, и меня просили чуточку подождать в первой комнате, куда солнце, еще зимнее, забиралось погреться у огня, уже разведенного между двумя кирпичиками, пропитывавшего всю комнату запахом сажки и вызывавшего в воображении большую деревенскую печь или камин в замке, около которых возникает желание, чтобы за окном шел дождь, снег, чтобы разбушевались все стихии, оттого что поэзия зимнего времени придает еще больше уюта сидению дома; я прохаживался между скамеечкой и обитыми рытым бархатом креслами с вязаными накидками на спинках, а между тем огонь выпекал, словно тесто, аппетитные запахи, от которых воздух в комнате сгущался и которые уже бродили и «поднимались» под действием влажной и пронизанной солнечным светом утренней свежести, – огонь их слоил, подрумянивал, подбивал, вздувал, делал невидимый, но осязаемый провинциальный, огромных размеров, слоеный пирог, и я, едва успев отведать более пряных, более тонких, более привычных, но и более сухих ароматов буфета, комода, пестрых обоев, всякий раз с неизъяснимой жадностью втягивал сложный, липкий, приторный, непонятный, фруктовый запах вышитого цветами покрывала (пер. Н.М. Любимова).

В данном примере также представлен уникальный авторский взгляд на уютную домашнюю атмосферу, пропитанную теплым солнечным светом и приятными запахами, вызванными разведенным огнем. Атмосфера запахов ассоциируется у автора с той, которая бывает при готовке слоеного пирога. Отсюда изобилие «кулинарных» метафор (*baking, raised, started to set, puffed, glazed, country cake, puff pastry*), подчеркивающих все тонкости и особенности пребывания в таком доме.

Необходимость комплексного подхода к изучению метафоры

Таким образом, метафору можно рассматривать как рационально, т.е. с точки зрения когнитивных теорий, так и иррационально, т.е. с позиции интуиции и духовности. В первом случае метафора показывает развитые когнитивные способности ее создателя, глубокие потенции слов и скрытые возможности, имеющиеся в их понятиях. Во втором случае метафора, подобно прозрению, позволяет преодолеть поверхностный слой смыслов и бессознательно ощутить скрытую суть явлений и тайную связь между ними. Стоит подчеркнуть необходимость такого когерентного подхода к исследованию феномена метафоры в настоящее время, когда очевидна одержимость современной научной мысли панлогизмом, или стремлением объяснить все рационально-логическим путем без учета духовно-практического опыта, в результате чего возникает псевдо понимание и большое количество классификаций и противоречащих теорий, которые так и не раскрывают всей сути явлений. Исключительное полагание на когнитивные теории при изучении метафоры, в частности, влечет за собой ее чрезмерное упорядочивание и излишнюю категоризацию. В этой связи до сих пор не потеряло актуальности утверждение Ю.Н. Караулова о перепроизводстве идей в языкознании и избыточности фактических описаний, в которых только «намечаются новые подходы, иллюстрируются некоторые возможности выдвигаемой идеи, указывается направление, в котором надо идти, чтобы получить определенный результат. Авторы учат, как надо делать, но не делают сами, поэтому результата как такового не бывает, новая вещь в итоге такого исследования не получается, создается лишь, как замечает остроумно один известный лингвист, “информационный шум”» [10, с. 29].

Действительно, концентрация внимания лишь на рассудочных началах часто приводит к неправильным привнесениям и слишком субъективным истолкованиям. Поэтому необходимо также развивать способность к созерцанию и сопереживанию, что особенно важно для понимания метафоры, препятствием на пути которого является то, что сложные художественные образы, реализованные с ее помощью, часто представлены автором как многослойное пространство, в котором скрывается истина, и к которой можно подобраться «на ощупь, постепенно разворачивая слои» [9, с. 81]. Идея понять метафору «на ощупь», а через нее приблизиться к истине, еще раз подчеркивает ее потаенную, необъяснимую суть, которая часто может раскрыться только тогда, когда о ней «напоминает Бог»: «Но вот уже слышались слова / И легких рифм сигнальные звоночки, — / Тогда я начинаю понимать, / И

просто продиктованные строчки / Ложатся в белоснежную тетрадь» Ахматова. Именно такая высокая чувствительность к окружающей среде и способность к «вчувствованию», которая зависит от умения индивида наблюдать и постигать мир в единстве его предметов и явлений и непосредственно чувствовать невидимые связи между ними, поможет избежать создаваемой разумом иллюзии полного понимания смысла, вложенного в метафору ее автором, которое, как правило, невозможно гарантировать в силу того, что «никто при тех же самых словах не думает того, что думает другой, и всякое понимание есть вместе с тем непонимание» [3].

Тем не менее, не стоит отказываться от попыток понять друг друга с помощью сознания или прекратить прибегать к такого рода выразительным средствам языка, который «никогда ни в чем не связывает нам руки», а напротив, открывает пространство множественности интерпретаций [4, с. 68]. Так, метафора *Her eyes are coins* (Ее глаза – монеты) может характеризовать глаза девушки как по признаку округлости, так и по признаку их блеска, а метафора *Mavis is a panda* (Мэвис – панда) может указывать на форму и размер глаз девушки, ее предпочтение черно-белой гамме в одежде, милую внешность, или же на все три признака сразу [22, с. 165]. Другим примером служит строка из знаменитой поэмы Томаса Элиота “*The Waste Land*” («Бесплодная земля») – “*I will show you fear in a handful of dust*” («Я дам увидеть страх сквозь прах в ладонях»). Так, опираясь на идею о бисоциации (соединении произвольных или противоположных, кажущихся несовместимыми мыслительных пространств, которое ведет к новым идеям [26]), Э. Маккормак [27, с. 131] считает, что в памяти поэта происходит активация индивидуальных ассоциаций современного общества с засухой (отсюда зарождается метафора его морального разложения и падения духовности, ведущие к пугающим последствиям). В других интерпретациях метафоры наблюдается аллюзия к истории о Кумской сивилле, которая, взяв горсть песка, попросила Аполлона жить столько, сколько было в этой горсти песчинок. Но забыв упомянуть о желании вечной молодости, жрица жила в муках около тысячи лет, старея и разрушаясь. Приведенные примеры говорят о том, что для прояснения ситуации необходим как широкий кругозор читателя, так и общий контекст, который позволяет понять смысл слова без обращения к его определению, даже в том случае, когда оно используется в его «тонких» смыслах. Кроме того, контекст влияет на развитие метафорического значения и предлагает, какие новые сопоставления сходств и различий среди смысловых признаков признать более подходящими для определенной метафоры, а также прагматическую интерпретацию какого возможного смысла принять.

Заключение

Суммируя вышесказанное, отметим, что метафору можно анализировать с опорой на когнитивный подход, акцентирующий внимание в первую очередь на психических процессах человека, включающих память, логическое мышление, воображение, восприятие и речь. В рамках когнитивной лингвистики метафора характеризуется как одна из основных ментальных операций или как способ познания, структурирования и объяснения окружающего мира. В этом смысле она является переживанием сущности одного предмета в терминах сущности другого, что, однако, полностью не раскрывает всей ее сути. Способность метафоры вызывать яркие образы и точное и емкое чувство того, что они описывают, указывает на то, что она есть нечто большее, чем осмысленное вербальное выражение, и что ее необходимо также рассматривать как попытку объяснить сердцем и пролить свет на истину. Это, в свою очередь, становится возможным благодаря развитию способности индивида созерцать и холистически воспринимать мир. При таком целостном подходе к изучению метафоры возможно более глубокое понимание как самого феномена, так и сути вещей, передаваемых ею в языке.

Список источников

1. Барышников П. Н. Миф и метафора: Лингвофилософский подход. СПб.: Алетейя, 2010. 216 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 421 с.

3. Биbihин В. В. Понять другого. URL: http://www.bibikhin.ru/ponyat_drugogo (дата обращения: 16.08.2023).
4. Биbihин В. В. Язык философии. 3-е изд., стер. СПб.: Наука. 2007. 389 с.
5. Бубер М. Я и ты. М.: Высшая школа, 1993. 176 с.
6. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. 404 с.
7. Гак В. Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с.
8. Гогоненкова Е.А. Метафора в науке: философско-методологический анализ: автореф. Дис. ...канд. философ. наук. М., 2005. 24 с.
9. Гусейнова Э. Р. Пруст – Толстой – Чехов – Набоков: искусство метафоры как способ поиска реальности (на материале лекций по зарубежной литературе В. В. Набокова) // Известия Саратовского университета. Сер. Филология, журналистика, 2011. № 4. С. 80–85.
10. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М.: Наука, 1981. 366 с.
11. Лингвистический энциклопедический словарь. Под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. М.: Сов. энцикл., 1990. 682 с.
12. Можейкина Л. Б. Природа эмоциональной метафоры // Человек в эпоху перемен. Вызовы настоящего, построение будущего: материалы IV Съезда психотерапевтов, психиатров и консультантов Сибирского Федерального Округа (г. Новосибирск, 3-8 апреля 2015 г.). Новосибирск: Издательство НГТУ, 2015. С.139–146.
13. Москвин В. П. Русская метафора. Семантическая, структурная, функциональная классификация: учеб. пособие к спецкурсу по стилистике. Волгоград: Перемена, 1997. 92 с.
14. Набоков В. В. Лекции по зарубежной литературе. Пер. с англ. под редакцией Харитоновой В.А. М. : Издательство Независимая Газета, 1998. 512 с.
15. Набоков В. В. Строгие суждения. Пер. с англ. В. Минушин, Д. Федосов, А. Николаевская. М. : КоЛибри, 2018. 416 с.
16. Никитин М. В. Лексическое значение слова. М. : Высшая школа, 1983. С. 94–98.
17. Померанц Г. С. Собираение себя. Курс лекций, прочитанных в Университете Истории Культур в 1990–1991 гг. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 143 с.
18. Померанц Г. С. Страстная односторонность и бесстрашие духа. 2-е изд., испр. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга, 2014. 618 с.
19. Романенко О. В. Специфика перевода метафоризации и сравнений как лингвистических единиц. // Научный вестник. 2002. № 1. Электронный научный журнал. URL: <http://journal.kubsu.ru/NUMBERS/1/Romanenko.htm> (дата обращения: 23.10.2023).
20. Телия В. Н. Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. 176 с.
21. Франц С. В. Роль метафоры в познании. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26517/1/episteme_1998_20.pdf (дата обращения: 17.11.2023).
22. Aitchison J. Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. 2nd ed. Oxford & Cambridge. MA: Blackwell, 1994. 290 p.
23. Barnes J. The noise of time. New York: Alfred A. Knopf, 2016. 232 p.
24. Borges J. This craft of verse. Harvard University Press, 2000. 160 p.
25. Grady J. Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes. University of California, Berkeley: Ph.D. Dissertation, 1997. 306 p.
26. Koestler A. The act of creation. New York: Macmillan, 1964. 752 p.
27. Mac Cormac E. R. A cognitive theory of metaphor. A Bradford Book. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, 1985. 254 p.
28. Nabokov V. The gift. Translated from the Russian by Michael Scammell with the collaboration of the author. London: Weidenfeld and Nicolson, 1923. 352 p.
29. Proust M. In search of lost time. Swann’s way. Translation: C.K. Scott Moncrieff. Centaur Editions, 2016. 396 p.
30. Schrödinger E. My view of the world. Translated from German by Cecily Hastings. Cambridge: Cambridge University Press, 1964. 81 p.

METAPHOR AS AN ATTEMPT TO “LOOK INTO” THE ESSENCE OF THINGS

Zhgun Daria Aleksandrovna

Catholic University of Daegu, Daegu, South Korea

Abstract: The paper represents deep comprehension of metaphor taking into account the interdisciplinary nature of modern linguistic research, particularly the integration of knowledge from philosophy and psychology into it. The need for an integral approach to the study of the phenomenon of metaphor is determined by the shift of the focus of attention observed in recent decades to the trope towards logic and a deterministic understanding of the essence of consciousness overall, oftentimes

leading to contradictions in theories of metaphor and numerous disputes about its nature. On this ground, the author of the article proposes to study metaphor both from the viewpoint of cognitive theories and within the framework of a holistic paradigm, in which the world is interpreted as a system, and the individual is able to perceive things in their interconnection and unity, thereby revealing more profound layers of meaning. During the analysis of the theory and examples from literature, the author comes to conclusion that metaphor is something more than the work of the brain, namely, it is an attempt to see the essence “through the mind.”

Key words: metaphor, comparison, analogy, cognitive theory, unity, in-feeling, essence.

References:

1. Baryshnikov P. N. Mif i metafora: Lingvofilosofskij podhod [*Myth and metaphor: a linguo-philosophical approach*]. SPb.: Aletejja, 2010. 216 s.
2. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorcestva [*Aesthetics of verbal art*]. M.: Iskusstvo, 1979. 421 s.
3. Bibihin V. V. Ponjat' drugogo [*To understand the other*]. URL: http://www.bibikhin.ru/ponyat_dругого (date of request: 16.08.2023).
4. Bibihin V. V. Jazyk filosofii [*Language of philosophy*]. 3-e izd., ster. SPb.: Nauka. 2007. 389 s.
5. Buber M. Ja i ty [*I and thou*]. M.: Vysshaja shkola, 1993. 176 s.
6. Veselovskij A. N. Istoricheskaja pojetika [*Historical poetics*]. M.: Vysshaja shkola, 1989. 404 s.
7. Gak V. G. Jazykovye preobrazovaniya [*Linguistic transformations*]. M.: Shkola «Jazyki russoj kul'tury», 1998. 768 s.
8. Gogonenkova E. A. Metafora v nauke: filosofsko-metodologičeskij analiz [*Metaphor in science: philosophical and methodological analysis*]: avtoref. Dis. ...kand. Filosof. Nauk. Moskva, 2005. 24 s.
9. Gusejnova Je. R. Prust – Tolstoj – Chehov – Nabokov: iskusstvo metafory kak sposob poiska real'nosti (na materiale lekcij po zarubezhnoj literature V.V. Nabokova) [*Proust – Tolsoty – Chekhov – Nabokov: the art of metaphor as a way of searching reality based on Nabokov's lectures on literature*] // Izvestija Saratovskogo universiteta. Ser. Filologija, zhurnalistika. 2011. № 4. S. 80–85.
10. Karaulov Ju. N. Lingvisticheskoe konstruirovanie i tezaurus literaturnogo jazyka [*Linguistic construction and thesaurus of literary language*]. M.: Nauka, 1981. 366 s.
11. Lingvisticheskij jenciklopedičeskij slovar' [*Linguistic encyclopaedic dictionary*]. Pod red. V. N. Jarcevoj; In-t jazykoznanija AN SSSR. M.: Sov. jencikl., 1990. 682 s.
12. Mozhejkina L. B. Priroda jemocional'noj metafory [*The nature of emotional metaphor*] // Chelovek v jepohu peremen. Vyzovy nastojashhego, postroenie budushhego: materialy IV S#ezda psihoterapevtov, psihiatrov i konsul'tantov Sibirskogo Federal'nogo Okrug (g. Novosibirsk, 3-8 aprelja 2015 g.). Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU, 2015. S.139–146.
13. Moskvin V. P. Russkaja metafora. Semanticheskaja, strukturnaja, funkcional'naja klassifikacija [*Russian metaphor. Semantic, structural, functional classification*]: uceb. posobie k speckursu po stilistike. Volgograd: Peremena, 1997. 92 s.
14. Nabokov V. V. Lekcii po zarubezhnoj literature [*Lectures on literature*]. Per. s angl. pod redakciej Haritonova V. A. M.: Izdatel'stvo Nezavisimaja Gazeta, 1998. 512 s.
15. Nabokov V. V. Strogie suzhenija [*Strong opinions*]. Per. s angl. V. Minushin, D. Fedosov, A. Nikolaevskaja. M.: KoLibri, 2018. 416 s.
16. Nikitin M. V. Leksicheskoe značenie slova [*Lexical word meaning*]. M.: 1983. S. 94–98.
17. Pomeranc G. S. Sobiranje sebja. Kurs lekcij, pročitannyh v Universitete Istorii Kul'tur v 1990–1991 gg [*Collecting the self. A course of lectures given at University of history and culture in 1990–1991*]. M., SPb.: Centr gumanitarnyh iniciativ, 2013. 143 s.
18. Pomeranc G. S. Strastnaja odnostoronnost' i besstrastie duha [*Passionate one-sidedness and passionlessness of the spirit*]. 2-e izd., ispr. M., SPb.: Centr gumanitarnyh iniciativ, Univer; sitetskaja kniga, 2014. 618 s.
19. Romanenko O. V. Specifika perevoda metaforizacii i sravnenij kak lingvisticheskij edinic [*Specifics of translating metaphorization and comparisons as linguistic units*]. // Nauchnyj vestnik. 2002. № 1. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal. URL: <http://journal.kubsu.ru/NUMBERS/1/Romanenko.htm> (date of request: 23.10.2023).
20. Telija V. N. Metafora v jazyke i tekste [*Metaphor in the language of the Text*]. M.: Nauka, 1988. 176 s.
21. Franc S. V. Rol' metafory v poznanii [*The role of metaphor in cognition*]. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26517/1/episteme_1998_20.pdf (date of request: 17.11.2023).
22. Aitchison J. Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. 2nd ed. Oxford & Cambridge. MA: Blackwell, 1994. 290 p.
23. Barnes J. The noise of time. New York: Alfred A. Knopf, 2016. 232 p.
24. Borges J. This craft of verse. Harvard University Press, 2000. 160 p.
25. Grady J. Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes. University of California, Berkeley: Ph.D. Dissertation, 1997. 306 p.
26. Koestler A. The act of creation. New York: Macmillan, 1964. 752 p.

27. Mac Cormac E.R. A cognitive theory of metaphor. A Bradford Book. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, 1985. 254 p.
28. Nabokov V. The gift. Translated from the Russian by Michael Scammell with the collaboration of the author. London: Weidenfeld and Nicolson, 1923. 352 p.
29. Proust M. In search of lost time. Swann's way. Translation: C.K. Scott Moncrieff. Centaur Editions, 2016. 396 p.
30. Schrödinger E. My view of the world. Translated from German by Cecily Hastings. Cambridge: Cambridge University Press, 1964. 81 p.

ЛИНГВИСТИКА И ФИЛОЛОГИЯ

doi: 10.37386/2949-3307-2024-7-3

УДК 811.111'42

ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ТЕКСТАХ ТУРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПУТЕВОДИТЕЛЕЙ ПО ГОРОДАМ КАНАДЫ)

Божкова Алена Васильевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация. В статье рассматривается специфика канадской культуры и ее отражение в тексте туристической направленности. Как показало исследование, обращение к культурным теориям и моделям способствует лучшему пониманию национального сознания и национального характера представителей канадской культуры, а также помогает выявить особенности коммуникативного стиля канадцев в текстах туристической направленности. Полученные выводы свидетельствуют о том, что туристический путеводитель представляет собой одновременно и текст, и элемент культуры, направленный на осуществление межкультурного общения и отражающий этнокультурные особенности страны посредством целого комплекса языковых средств.

Ключевые слова: текст туристической направленности, путеводитель, культура Канады, низкоконтекстная культура, культура деятельности, индивидуалистская культура

Введение

К. Леви-Стросс писал о восприятии иной культуры в виде картины из окна вагона поезда, которую путешественник по сравнению со своей родной культурой воспринимает в виде едва различимого, размытого образа. Каждый такой «пассажир» путешествует вместе со своей собственной сложной системой координат: поведения, мотивов, отношений, знания истории развития цивилизации. При этом культуры, сложившиеся вне нашей собственной, воспринимаются как некие искажения или несоответствия, которые способны заслонить от нас иные культуры [16, с. 10-11].

Необходимость изучения языка, его концептуальной стороны (языковой картины мира) и культурной истории народа продолжает в современном виде традиции этнолингвистики, развивавшиеся несколькими поколениями ученых, включая В. Гумбольдта, Ф. Боаса, Э. Сепира, Б. Уорфа. В современном мире исследованию языковых репрезентаций культурного своеобразия народов принадлежит ведущее место. Познание внутренних культурных особенностей способствует лучшему пониманию национального сознания и национального характера представителей тех или иных народов, а также обеспечивает понимание в межкультурном взаимодействии [2, с. 283]. В данной работе избранный подход заключается в комплексном анализе текстов путеводителей в рамках теории межкультурной коммуникации.

Целью данной статьи является изучение специфики отражения культуры туристической дестинации – канадской культуры – в тексте туристического путеводителя, который является первостепенным средством межкультурной коммуникации и часто единственным источником информации о рекламируемом туристическом направлении.

Материалом для исследования послужили следующие путеводители по городам Канады: *Authentikcanada, Canada Guide, Lonelyplanet* и *Ottawa Travel Guide*.

Основным методом исследования является метод контекстуального анализа для выявления языковых средств, репрезентирующих культуру Канады в текстах путеводителей.

Подчеркнем, что туристическая сфера может рассматриваться не только как глобальная, выходящая за пределы границ отдельных культур, но в то же время как репрезентирующая определенную специфику внутри каждой из них. Это является

свидетельством важности проведения комплексного анализа англоязычных текстов путеводителей с целью выявления специфики отражения культурного своеобразия в них. Опираясь на исследования Г. Хофстеде [14] и Э. Холла [13] мы попытаемся рассмотреть основные характеристики канадской культуры, которые находят регулярное отражение в языке, в частности, в текстах туристической направленности – путеводителях.

Путеводитель

В сфере туризма довольно широко используются такие дискурсивные жанры, как журнал, брошюра, проспект, буклет, справочник, путеводитель, каталоги, записки путешественника, а также научно-популярные статьи. Наиболее специфическим и сложным жанром является путеводитель. Л. Р. Сакаева и Л. В. Базарова определяют путеводитель как «важнейший источник информации о культуре страны, позволяющий привести к контакту представителей разных стран, находящихся в одном культурном пространстве» [10, с. 160-161]. В путеводителе должна быть представлена информация о достопримечательностях, культуре, об особенностях жизни, менталитете и информация из истории страны или города. Он необходим не только туристам, впервые приезжающим в определенный город или местность, но и самим жителям этого города.

По мнению специалиста данной области Л. Н. Киселевой, все туристические путеводители создаются по определенному шаблону. Ведущая задача путеводителя – максимально информативно и привлекательно осведомить читателя о месте туристической дестинации в кратком изложении с целью привлечения его внимания к тому или иному объекту. В этих целях в путеводителях в красках описываются самые знаковые места города, рассказывается про местный менталитет, про самые вкусные и необычные блюда местной кухни и многое другое [4]. Путеводитель имеет сложную структурную организацию и содержит следующие разделы: исторические факты; культурные мероприятия и фестивали; достопримечательности с их описанием; информация о местоположении, карта; экскурсионные программы; стоимость и продолжительность туров; контактная информация.

А. В. Протченко выделяет в путеводителе признаки трех стилей: рекламного, публицистического и научно-популярного; удельный вес которых варьируется в зависимости от типа путеводителя. Согласно ее классификации, в путеводителях-брошюрах и рекламных проспектах преобладают черты рекламного стиля, а в справочно-энциклопедических путеводителях – черты научно-популярного [7]. В путеводителях черты разных стилей одинаково важны, а доминирование определенного стиля зависит от коммуникативной задачи автора и предполагаемого адресата. По И. И. Руцинской, путеводитель представляет собой «симбиоз справочного и рекламного текста, при этом рекламно-имиджевая функция путеводителя не менее важна, чем информационно-ознакомительная» [9, с. 25-39].

Путеводители изучались следующими отечественными и зарубежными лингвистами: М. А. Жулина, М. С. Кильгишова [3], В. А. Митягина [6], А. В. Протченко [7], Ю. Н. Розанова [8], Т. Holovach [15]. Путеводитель привлекает большое внимание широкого круга исследователей, поскольку, во-первых, он является одним из наименее изученных жанров текста, во-вторых, в тексте варьируется присутствие разных стилей, в-третьих, большой интерес вызывает влияние прагматических факторов (т. е. аудитория, для которой подготовлен текст экскурсии).

Отражение культурного своеобразия в текстах англоязычных путеводителей

Особенности контекста коммуникации. В соответствии с этим параметром исследователи выделяют два типа культур: высококонтекстные и низкоконтекстные [13, с. 85-128]. В текстах высококонтекстных культур (Россия, Франция, Испания, Италия, страны Ближнего Востока и т. д.) большую часть информации составляет неязыковой контекст, в то время как в текстах низкоконтекстных (Англия, США, Канада, Швейцария, Германия и т. д.) значительная часть информации представлена в виде слов и разъяснительных деталей.

В текстах путеводителей по городам Канады ввиду ориентации на реципиента низкоконтекстной культуры характерна экспликация числовых данных (более подробно см. [1]):

(1) *The menu offers classic pub fare and Irish specialties like Guinness beef stew starting at C\$13. For high-end dining in a chic contemporary lounge setting, there's Mezzanotte Bistro Italiano, with mains that start at C\$20. Beckta is another fine-dining option, with three-course prix fixe menus that start at C\$60 per person. If you just can't decide, there are more than 50 restaurants at every price point in the ByWard Market area of town* [20];

(2) *With around 120 aircraft housed in this mammoth steel hangar about 5km northeast of downtown, you could be forgiven for thinking you were at the airport* [18].

В языке низкоконтекстных культур довольно часто встречается прецизионная и фактологическая информация. Экспликация числовых данных способствует более полному погружению реципиента в текст и удовлетворяет потребностям представителей низкоконтекстных культур в получении точных фактов и конкретных сведений.

Поскольку канадская культура относится к низкоконтекстным, для путеводителей по городам Канады свойственно использование большого количества текста, большое содержание вербального компонента. Путеводители предоставляют большое количество информации, чтобы у реципиента сложилось полное представление о той или иной дестинации.

В нижеприведенном примере в подписи к фотографии в путеводителе *Lonelyplanet* [18] представлено предложение с оценочным компонентом – эпитетом *top* при описании тотем, которые являются одной из главных достопримечательностей Стэнли-парка: *The totems in Stanley Park are a top attraction.*



Рис.1 The totems in Stanley Park are a top attraction

Отношение к окружающему миру. По параметру «отношение к окружающему миру» исследователи выделяют культуру деятельности (*a doing culture*), культуру бытия (**a being culture**) и культуру становления (*a becoming culture*) [16; 5].

Культуры Канады относятся к деятельностным типам культуры. В основе культуры деятельности находится ориентация на активное отношение к окружающему миру, на стремление его улучшить. В контексте данной культуры окружающий мир воспринимается как сфера для активной деятельности человека. К результатам такой деятельности можно отнести улучшение материального положения человека, создание продуктов труда, делающих жизнь более комфортной [5].

Естественной составляющей данного типа культуры является принцип соревновательности, вытекающий из деятельного отношения к миру и стремления к успеху. Ключевыми словами данного типа культуры являются слова *success, goal, challenge, competitive spirit*. Ключевым словом, воплотившем в себе деятельностный принцип культуры, является слово *challenge*. Данное слово именуется сложным концептом, заключающим в себе такие ключевые ценности, как активность, стремление к победе, желание убедиться в собственных силах, а также уверенность в успехе [5]. В следующем примере представлена актуализация концепта CHALLENGE:

(3) *“Under Vancouver’s favorite geodesic dome (OK, it's only one), this ever-popular science showcase has tonnes of hands-on galleries and a cool outdoor park crammed with rugged fun (yes, you can lift 2028kg)”* [17].

Потенциальная возможность поднять геодезический купол весом 2028 килограммов привлекает внимание потенциального реципиента.

В следующем примере одно из ключевых слов для деятельностной культуры *compete* используется в словосочетании *compete for one's attention*:

(4) “*Rugged canyons compete for your attention with fields of alpine wildflowers, turquoise lakes – like the famed Lake Louise and Moraine Lake – and dense emerald forests*” [18].

Помимо определенной фактической информации, в тексте туристических текстов встречаются различные стилистические приемы для привлечения внимания реципиента:

(5) “*Grab some grub from the Granville Island Public Market and stroll along the wooden boardwalk, from the southeast corner of Granville Island to Ron Basford Park, for a quiet picnic with water views*” [18].

Как можно увидеть, в словах *grab, grub, Granville* повторяется сочетание согласных “*gr*”. Аллитерация актуализирует своего рода вызов, который брошен потенциальному путешественнику. Указанный прием создает эффект препятствия, которое будет необходимо преодолеть потенциальному путешественнику.

Эти особенности находят свое отражение как в вербальном, так и невербальном компоненте. Для деятельностных культур (в нашем случае, канадской) характерно использование не только статичных картинок с изображением отелей и ресторанов, кафе и т. д., но и фотографий динамического характера – людей, занимающихся спортом, общающихся и выпивающих чашку чаю или кофе в кафе и ресторанах, путешествующих на различных видах транспорта, играющих в различные спортивные игры и т. д., что способствует большей эмоциональной увлеченности реципиента текста [1].



Рис. 2 Attending a hockey game is a must-do activity in Montreal

В путеводителе *Authentikcanada* [11] представлена фотография динамического характера: игра в хоккей. Как известно, хоккей – это визитная карточка Канады. Подпись к фотографии *Attending a hockey game is a must-do activity in Montreal* подчеркивает, что путешествие по Монреалю невозможно представить без посещения хоккейного матча.

Отношение человека к другим людям. По отношению человека к другим людям Г. Хофстеде подразделяет культуры на коллективистские и индивидуалистские. В индивидуалистском типе культуры в центре внимания находится отдельный человек, индивид, его права и потребности, с которыми должно считаться и которые должно уважать общество [14].

Канада является одним из примеров индивидуалистских культур (80 баллов по 100-балльной шкале) [14], и данный принцип нашел воплощение в концепте PRIVACY. Для канадцев уединение считается нормой, и это хорошо прослеживается в текстах туристической направленности.

Языковыми средствами репрезентации концепта PRIVACY являются такие слова, как: *sanctuary, escape, hideaway, getaway, comfort, safety, intimate* и т. д. Использование данных средств в контексте туризма четко укладывается в концепцию индивидуализма западного общества, подчеркивающей приоритет личностных целей и интересов, свободу индивида от общества [2, с. 282-285].

В проанализированных нами путеводителях по городам Канады нами были обнаружены различные примеры репрезентации концепта PRIVACY:

(6) “*Whether you’re looking for a romantic **getaway** or a **get-together** with family or friends, you will find your ideal cottage*” [12].

В словарях слово *getaway* определяется следующим образом: 1. *an act or instance of getting away, such as: a: escape; b: start; 2. a place suitable for a vacation; 3. a vacation especially of brief duration. Слово get-together, в свою очередь, – meeting, especially an informal social gathering* [19]. Данные слова в анализируемом контексте создают атмосферу уединения, комфорта, что, в свою очередь, способствует реализации аттрактивного эффекта. Реципиент текста становится заинтересованным в покупке того или иного туристического тура.

В следующем примере репрезентируется безопасность, ощущение которой помогает реципиенту чувствовать себя комфортно, избавляя его от лишних психоэмоциональных переживаний:

(7) “*This tour is **COVID-safe** and takes place completely outside to reduce any potential exposure during the Omicron wave*” [12].

Когда реципиент узнает, что его путешествие исключает возможность заражения ковидом, его покидает чувство беспокойства о своем здоровье. Прилагательное *COVID-safe* образовано посредством слияния двух слов: термина *COVID* и прилагательного *safe*. Говоря языком метафор, неологизмы, образованные путем словосложения, объединяют два сценария в единую упаковку. Их компактность обеспечивает их достаточно высокую продуктивность в современном английском языке и высокую частоту использования в речи, в частности, в тексте путеводителя. В англоязычном тексте они создают аттрактивный образ экскурсионного тура, маршрута, той или иной дестинации. Неологизмы с элементами *free, safe, friendly* репрезентируют атмосферу комфорта и безопасности.

Полученные выводы свидетельствуют о том, что туристический путеводитель представляет собой одновременно и текст, и элемент культуры, направленный на осуществление межкультурного общения и отражающий этнокультурные особенности территории посредством комплекса языковых средств. Обращение к культурным теориям и моделям способствует лучшему пониманию национального сознания и национального характера представителей тех или иных народов.

Список источников

1. Заюкова Е. В. К вопросу о межкультурной асимметрии в транслатологии (на примере анализа текстов туристической направленности) // *Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ. Материалы всерос. научной конференции с международ. участием.* Барнаул, 2020. С. 228–231.
2. Заюкова Е. В. Межкультурная и межъязыковая асимметрия при переводе текстов туристической направленности // *Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике. Сборник научных трудов по материалам международной научной конференции.* Барнаул, 2018. С. 282–285.
3. Жулина М. А., Кильгишова М. С. Специфика разработки путеводителя как основного справочно-информационного издания в туризме // *Огарёв-Online.* 2014. № 18(32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-razrabotki-putevoditelya-kak-osnovnogo-spravochno-informatsionnogoizdaniya-v-turizme> (дата обращения: 25.10.2023).
4. Киселева Л. В. Путеводитель как семиотический объект. Тарту: Tartu Ülikooli Kirjastus / Tartu University Press, 2008. С. 21–23.
5. Козлова Л. А. Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего: монография / Л. А. Козлова // *Алтайская государственная педагогическая академия.* Изд. 2-е, испр. и доп., Барнаул : АлтГПА , 2012. 203 с.
6. Митягина В. А. Текст авторского путеводителя: «Система паролей» к инокультурному пространству // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание.* 2011. № 1. С. 123–130.
7. Протченко А. В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2006. 19 с.
8. Розанова Ю. Н. Путеводитель как жанр туристического дискурса: диахронический аспект // *Историческая и социально-образовательная мысль.* 2014. № 5. С. 281–285.
9. Рудинская И. И. Региональный путеводитель по России: формирование жанра (на примере путеводителей по Поволжью) // *Вестник МГУ,* 2008. № 2. С. 25–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-putevoditel-v-rossii-formirovanie-zhanra-na-primere-putevoditeley-po-povolzhyu> (дата обращения: 20.01.2024).

10. Сакаева Л. Р., Базарова Л. В. Понятия «туризм» и «туристический дискурс» в современной научной парадигме // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2014. № 6 (36). С. 160–161.
11. Authentikcanada. URL: <https://www.authentikcanada.com/gb-en> (дата обращения: 25.10.2023).
12. Canada Guide. URL: <https://thecanadaguide.com/places/atlantic-canada> (дата обращения: 25.10.2023).
13. Hall E. T., Hall M. R. Understanding Cultural Differences. – Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1989. 196 p.
14. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations. – Sage Publications, 2001. 596 p.
15. Holovach T. The English travel guide as a genre of intercultural communication // SocioBrains. 2016. Vol. 19. P. 10–15.
16. Kluckholm, F. R. Variations in value orientations // New York : Row, Peterson, 1961. 437 p.
17. Lévi-Strauss C. The View from Afar // New York : Basic Books, 1985. 311 p.
18. Lonelyplanet. URL: <https://www.lonelyplanet.com> (дата обращения: 25.12.2023).
19. Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения 18.12.2023).
20. Ottawa Travel Guide. URL: <https://www.kayak.co.in/Ottawa.9618.guide> (дата обращения: 25.12.2023).

CULTURAL PECULIARITIES REFLECTION IN TOURIST TEXTS (BASED ON CANADA TRAVEL GUIDES)

Bozhkova Alena Vasilievna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract. The paper studies the peculiarities of the Canadian culture and its reflection in tourist texts. The research indicates that the reference to the cultural theories and models contributes to better understanding of national consciousness and character of Canadian culture representatives and helps to reveal the Canadians' communicative style in tourist texts. The results of the study show that a travel guide is both a text and element of culture aimed at performing intercultural communication and reflecting ethnocultural peculiarities of the country with the help of language means.

Key words: tourist text, travel guide, Canadian culture, low-context culture, doing culture, individualistic culture.

References:

1. Zaiukova E. V. K voprosu o mezhkul'turnoi asimmetrii v translologii (na primere analiza tekstov turisticheskoi napravlenosti) [*On the issue of intercultural asymmetry in translology (using the example of analysis of tourism texts)*] // Fundamentalnye problemy gumanitarnykh nauk: opyt i perspektivy razvitiia issledovatel'skikh projektov RFFI. Materialy vsereos. nauchnoi konferentsii s mezhdunarod. uchastiem. Barnaul, 2020. S. 228–231.
2. Zaiukova E. V. Mezhkul'turnaia i mezh"iazykovaia asimmetriia pri perevode tekstov turisticheskoi napravlenosti [*Intercultural and interlinguistic asymmetry in the translation of tourism texts*] // Innovatsionnye tekhnologii i podkhody v mezhkul'turnoi kommunikatsii, lingvistike i lingvodidaktike Sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Barnaul, 2018. S. 282–285.
3. Zhulina M. A., Kil'gishova M. C. Spetsifika razrabotki putevoditel'ia kak osnovnogo spravocno informatsionnogo izdaniia v turizme [*Specifics of developing a guidebook as the main reference and information publication in tourism*] // Ogarev-Online. 2014. № 18(32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-razrabotki-putevoditelya-kak-osnovnogo-spravocno-informatsionnogo-izdaniya-v-turizme> (date of request: 25.10.2023).
4. Kiseleva L. V. Putevoditel' kak semioticheskii ob"ekt [*Guidebook as a semiotic object*]. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus / Tartu University Press, 2008. S. 21–23.
5. Kozlova L. A. Etnokul'turnyi potentsial grammaticheskogo stroia iazyka i ego realizatsiia v grammatike govoriashchego: monografiia [*Ethnocultural potential of the grammatical structure of a language and its implementation in the speaker's grammar: monograph*] / L. A. Kozlova // Altaiskaia gosudarstvennaia pedagogicheskaiia akademiia. Izd. 2-e, ispr. i dop., Barnaul : AltGPA , 2012. 203 s.
6. Mitiagina V. A. Tekst avtorskogo putevoditel'ia: «Sistema parolei» k inokul'turnomu prostranstvu [*Text of the author's guide: "Password system" for foreign cultural space*] // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, Iazykoznanie. 2011. № 1. S. 123–130.
7. Protchenko A. V. Tipologicheskie i funktsional'no-stilicheskie kharakteristiki angloiazychnogo putevoditel'ia [*Typological and functional-stylistic characteristics of the English-language guidebook*] : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2006. 19 c.
8. Rozanova Iu. N. Putevoditel' kak zhanr turisticheskogo diskursa: diakhronicheskii aspekt [*Guidebook as a genre of tourist discourse: diachronic aspect*] // Istoricheskaiia i sotsial'no-obrazovatel'naia mysl'. 2014. № 5. S. 281–285.
9. Rutsinskaia I. I. Regional'nyi putevoditel' po Rossii: formirovanie zhanra (na primere putevoditelei po Povolzh'iu) [*Regional guide to Russia: formation of the genre (using the example of guidebooks to the Volga region)*] // Vestnik

MGU, 2008. № 2. S. 25–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-putevoditel-v-rossii-formirovanie-zhanra-na-primere-putevoditeley-po-povolzhyu> (date of request: 20.01.2024).

10. Sakaeva L. R., Bazarova L. V. Poniatiia «turizm» i «turisticheskii diskurs» v sovremennoi nauchnoi paradigme [*The concepts of “tourism” and “tourism discourse” in the modern scientific paradigm*] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 2014. № 6 (36). S. 160–161.

11. Authentikcanada. URL: <https://www.authentikcanada.com/gb-en>

12. Canada Guide. URL: <https://thecanadaguide.com/places/atlantic-canada>

13. Hall E. T., Hall M. R. Understanding Cultural Differences. – Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1989. 196 p.

14. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations. – Sage Publications, 2001. 596 p.

15. Holovach T. The English travel guide as a genre of intercultural communication // SocioBrains. 2016. Vol. 19. P. 10–15.

16. Kluckholm F. R. Variations in value orientations // New York : Row, Peterson, 1961. 437 p.

17. Lévi-Strauss, C. The View from Afar // New York : Basic Books, 1985. 311p.

18. Lonelyplanet. URL: <https://www.lonelyplanet.com>

19. Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com> (date of request:18.12.2023).

20. Ottawa Travel Guide. URL: <https://www.kayak.co.in/Ottawa.9618.guide>

САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ: АНАЛОГИЯ В АВТОНЕЙМИНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ)

Исаева Ирина Петровна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли когнитивного механизма аналогии в процессе автонеиминга – создания виртуального имени для самоидентификации языковой личности в условиях Интернет-коммуникации. Автор полагает, что, с одной стороны, роль аналогии заключается в распространении с последующим тиражированием существующих в современном английском языке словообразовательных моделей в сфере виртуальной коммуникации. С другой стороны, по мнению автора, аналогия обеспечивает лингвокреативность языковой личности в процессе порождения виртуального имени.

Ключевые слова: виртуальная языковая личность, аналогия, автонеиминг, поверхностная аналогия, фонетическая аналогия, образная аналогия.

Введение

Сегодня в рамках киберпространства создается новая социокультурная среда как место взаимодействия виртуальных личностей. В нашем исследовании виртуальная личность трактуется как языковая личность, погруженная в коммуникативную ситуацию в контексте виртуальной реальности. Виртуальная реальность – это тип символической реальности, реализующий принцип обратной связи внутри киберпространства [1]. Идентификация виртуальной языковой личности в акте общения происходит через использование никнейма. Никнейм выступает элементом самопрезентации языковой личности в виртуальной среде [2]. Процесс создания никнейма для самоидентификации языковой личности, функционирующей в акте виртуального общения, можно определить как автонеиминг.

Автонеиминг базируется на аналогии. В широком смысле аналогия понимается как когнитивный механизм, обеспечивающий выявление сходств в сопоставляемых фрагментах реальности [3]. Отмечается, что в языке аналогия обеспечивает системность, воспроизводимость структурных моделей и распознавание смысла через форму [4]. В сфере автонеиминга аналогия запускает лингвокреативную деятельность субъекта, предполагающую использование существующих моделей словообразования для порождения новых знаковых форм – виртуальных имен.

Типы аналогии и их роль в автонеиминге виртуальной языковой личности

Существующие в языке словообразовательные модели переносятся в сферу виртуального общения и используются для создания субъектом виртуальных имен с целью самоидентификации. Речь здесь идет, прежде всего, о *поверхностной аналогии*, когда сознанием анализируются внешние формы существующих языковых единиц и по принципу зафиксированного структурного сходства создаются новые единицы – виртуальные имена собственные.

Действие поверхностной аналогии можно проследить через анализ морфологической структуры никнеймов. Анализ англоязычных веб-ресурсов показал, что их пользователи с целью самоидентификации используют виртуальные имена собственные, в морфемном составе которых можно выделить суффиксы *-er /-or*: *FirmBeliever*, *violator*. Данные варианты виртуальных имен имеют прозрачную морфологическую структуру, а суффиксы *-er /-or* указывают на агента действия, отсылая тем самым к активной позиции участника в виртуальной коммуникации (через аналогию с существующими моделями: *a teacher – a person who teaches; a driver – a person who drives, etc.*)

Следует отметить, что создавая виртуальные имена, языковые личности в процессе автонеиминга рассчитывают на мнемонический эффект: участники виртуальной коммуникации часто используют в качестве модели для производства виртуального имени словосложение (во многих случаях в сочетании с метафорой). Подобные комбинации рассчитаны на апеллирование к образности, что в конечном итоге делает само имя запоминающимся: например, *darkdreamer, orchidhunter*.

С одной стороны, участники виртуальной коммуникации в процессе автонеиминга отталкиваются от существующих в языке продуктивных моделей словообразования и по аналогии с ними создают новые единицы. Достаточно частотной и продуктивной моделью образования автономинаций является следующая схема: основа существительного (N) + уменьшительно-ласкательный суффикс *-ie* или *-y* (например, *curl + ie*).

С другой стороны, как показывает анализ, в пространстве виртуальной коммуникации сложились собственные модели нейминга, которые участники коммуникации используют для создания автономинаций, реализуя тем самым творческий потенциал, обеспечиваемый аналогией. Данная тенденция предполагает интерпретацию поверхностной структуры единицы и формирование на ее основе новых комбинаций посредством замены компонентов в ранее изученных комбинациях, используемых в качестве основания для аналогии.

Первая модель автонеиминга в пространстве виртуальной коммуникации предполагает использование сокращений в структуре англоязычного виртуального имени: например, *BigAl* (от *Alan*).

Вторая модель – это построение автономинаций по аналогии с сентенциальной структурой (по форме воспроизводящей структуру предложения: подлежащее – сказуемое – дополнение): *helenlovesbags, iloveseabreeze*.

Кроме того, в структуре автономинаций часто используются цифровые компоненты, которые, по сути, являются графическими репрезентантами омофонов. В данном случае можно говорить о *фонетической аналогии* – ситуации, когда языковая личность опирается в производстве виртуального имени на звуковое сходство единиц и использует цифры для индикации тождественной звуковой формы: *mind2mode, love4themode*.

В целом, при создании виртуального имени языковые личности действуют с учетом принципа прозрачности морфологической или фонологической структуры, который подразумевает отсутствие затруднений расшифровки со стороны потенциального реципиента. Прозрачность и декодировка структуры со стороны реципиента также обеспечивается когнитивным механизмом аналогии [5], задействующим в качестве опоры для расшифровки наличные знания в сознании реципиента о существующих языковых моделях, структурах, образцах и т.п.

Виртуальные имена собственные пользователей сети могут содержать слова с четко выраженной эмоциональной коннотацией. Когнитивный механизм аналогии в данном случае позволяет реципиенту достроить образ обладателя никнейма через процедуры генерализации и стереотипизации: *Independentgirl* – обладатель имени сильная и независимая девушка, *Wintoday11* – обладатель имени целеустремленный, амбициозный человек.

В подобных номинациях задействована *образная аналогия*, поскольку использование определенных лексем запускает механизм эмоционально-образного ассоциирования в сознании реципиента и обладателю имени по умолчанию приписываются определенные черты и характеристики: например, миловидная приятная внешность – *babyface, Tobybaby, Rozycheeks*.

Отметим, что частотны случаи, когда пользователи сети женского пола выбирают для создания виртуального имени номинации предметов, обладающих приятным вкусом или запахом или отсылающих к подобным ощущениям: *smackie91, carrotCake, Jasmine*. Использование таких слов в автономинациях связано с желанием пользователей сети оказать на участников виртуальной коммуникации положительный прагматический эффект.

Для представительниц женского пола характерно также использование в своих никнеймах слов с абстрактной семантикой (*love, crystal, divine*), вызывающих в сознании

позитивно-эмоциональный ассоциативный ряд, связанный с романтикой, чистотой, радостью, влюбленностью: *Summer, Divinia, lovebug5, CrystalLee, Iheart33*. Мужские никнеймы часто эмоционально нейтральны, лаконичны и в большинстве случаев малоинформативны: *pdv718, pailj1973*.

С точки зрения семантического состава виртуальных имен важную роль играют слова, имеющие явно выраженную гендерную окрашенность. При создании виртуального имени языковые личности используют лексемы, указывающие на гендерную принадлежность. Участники женских форумов используют такие слова, как: *mother, girl, sister* и т.п. (например, *busymommy, cutegirlpenny, happymother*). В состав мужских автономинаций также входят слова, указывающие на гендерную принадлежность: например, *metallicboy, Tahitiguy*.

Таким образом, в процессе автонеиминга представители мужского пола демонстрируют тенденцию к краткости и лаконичности, женщины, напротив, пытаются дать как можно больше информации для идентификации своей виртуальной личности. В целом, аналогия, предполагающая обращение к когнитивному механизму эмоционально-образного ассоциирования, детерминирована рядом социокультурных факторов, обуславливающих выбор языкового знака в производстве виртуального имени. Помимо личностного опыта представителя культурной группы и гендерной принадлежности в ряду определяющих факторов следует упомянуть принадлежность языковой личности к узко-специфичной социальной группе, объединенной по признаку общности интересов ее участников.

Например, на спортивном форуме, посвященном теннису, в качестве элементов виртуальных имен используются термины спортивного обихода. Использование таких существительных обусловлено образной аналогией, которая предполагает возникновение ассоциативного ряда у реципиента виртуального имени и погружение в атмосферу соревнования, спортивного азарта: *Airassault* (букв. воздушная атака), *the1st* (букв. первый или первая подача), *Ex-member* (букв. Бывший участник). В большинстве случаев пользователи спортивных форумов используют мотивированные имена, которые весьма информативны и характеризуют их как бывших или действующих спортсменов, фанатов или болельщиков, а их речевое поведение демонстрирует тактики уверенности и решительности, что коррелирует с выбранными именами.

В автономинациях пользователей музыкальных форумов, можно отметить в качестве компонентов виртуальных имен лексемы, отсылающие к определенному музыкальному жанру, например, року через заданный ассоциативный ряд, часто с негативными оценочными коннотациями: *GrniBomber, Gahan crazy, sufferingwell, violator_grl*.

Заключение

В целом, выбор когнитивных стратегий при создании виртуального имени обусловлен рядом факторов. Во-первых, необходимостью соответствовать целям и ценностным установкам виртуального сообщества. Во-вторых, личностными факторами, включающими возраст, пол, а также стремлением к лингвокреативности в самоидентификации в условиях виртуальной коммуникации. Когнитивный механизм аналогии обеспечивает лингвокреативную деятельность виртуальной языковой личности в процессе автонеиминга.

Список источников:

1. Исаева И. П. Виртуальная языковая личность: процессы детемпорализации // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2011. С. 102–105.
2. Хорикова В. С. Когнитивный анализ никнеймов пользователей сети Интернет // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. №3 (024). С. 64–68.
3. Holyoak K. J. Analogy // The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning. New York: Cambridge University Press, 2005. Pp. 117–137.
4. Кубрякова Е. С. Размышления об аналогии // Сущность, развитие и функции языка. М.: Наука, 1987. С. 43–51.
5. Mattiello L. Analogy in Word-formation. Berlin: Walter de Gruyter, 2017. 246 p.

SELF-IDENTIFICATION OF A VIRTUAL LINGUISTIC PERSONA: ANALOGY IN AUTONAMING (EVIDENCE FROM ENGLISH WEB RESOURCES)

Isaeva Irina Petrovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article deals with the analysis of the role of the cognitive mechanism of analogy in the process of auto-naming – the creation of a virtual name for the self-identification of a linguistic persona in the act of Internet communication. The author believes that, on the one hand, the role of analogy lies in the dissemination and subsequent replication of word-formation models existing in modern English in the field of virtual communication. On the other hand, according to the author, analogy ensures the linguistic creativity of a linguistic persona in the process of generating a virtual name.

Key words: virtual linguistic persona, analogy, auto-naming, surface analogy, phonetic analogy, conceptual analogy.

References:

1. Isaeva I. P. Virtual'naja jazykovaja lichnost': processy detemporalizacii [*Virtual Linguistic Persona: Processes of Detemporalization*] // V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniija i kul'turologii: sb. st. po mater. V mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk: SibAK, 2011. S. 102–105.
2. Horikova V. S. Kognitivnyj analiz niknejmov pol'zovatelej seti Internet [*Cognitive Analysis of Internet User Nicknames*] // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2010. №3 (024). S. 64–68.
3. Holyoak K. J. Analogy // *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. New York: Cambridge University Press, 2005. Pp. 117–137.
4. Kubrjakova E. S. Razmyshlenija ob analogii [*Reflections on Analogy*] // Sushhnost', razvitie i funkicii jazyka. Moskva: Nauka, 1987. S. 43–51.
5. Mattiello L. Analogy in Word-formation. Berlin: Walter de Gruyter, 2017. 246 p.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧЕЛОВЕКА В АНГЛИЙСКИХ АДЪЕКТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ ТИПА LIGHT-HEARTED НА ОСНОВЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ

Колесов Игорь Юрьевич

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Толстолицкая Ярославна Романовна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация. В рамках антропоцентрического подхода к исследованию языковых феноменов эмоции становятся одной из центральных проблем, на которую обращают внимание исследователи. В исследовании проводится анализ эмоциональных концептов, которые содержат оценочные характеристики человека в метафорических моделях на основе прилагательных типа *light-hearted*. Предметом исследования выступают когнитивные структуры, лежащие в основе проанализированных языковых единиц.

Ключевые слова: зооним, когнитивная модель, колоративы, концептуальная метафора, метафоризация, метафорический образ, онтологическая метафора, пространственная метафора, структурная метафора.

Введение

Актуальность данной работы определяется несколькими факторами. Во-первых, проблематикой выбранной темы, направленной на исследование языковых репрезентаций эмоциональных состояний человека. Во-вторых, закономерным интересом к одному из перспективных направлений современной лингвистики как языковая концептуализация предметов и явлений внутреннего мира человека. В рамках антропоцентрического подхода к исследованию языковых феноменов эмоции становятся одной из центральных проблем, на которую обращают внимание исследователи – посредством языка осуществляется доступ к постижению эмоций человека как сущностей внутреннего мира, недоступных непосредственному наблюдению.

Объектом исследования являются лексические единицы современного английского языка – языковые репрезентации концептов эмоций в конструкциях типа *light-hearted*. Специфика объекта исследования заключается в том, что данные языковые единицы описывают сложные психологические состояния, что указывает на то, каким образом человек воспринимает и понимает эмоции.

Предмет исследования составляют метафорические модели, лежащие в основе языковых единиц, описывающих эмоциональные состояния внутреннего мира человека в конструкциях типа *light-hearted* в английском языке.

Цель исследования состоит в выявлении метафорических моделей, лежащих в основе образования лексических единиц, описывающих эмоциональные состояния внутреннего мира человека в конструкциях типа *light-hearted*.

В соответствии с целью в работе планируется решить следующие исследовательские задачи:

1. рассмотреть механизмы концептуализации эмоций внутреннего мира человека в конструкциях *light-hearted* в современном английском языке;
2. определить основные когнитивные модели, лежащие в основе концептуализации эмоций в конструкциях *light-hearted* с опорой на корпусный анализ.

В ходе нашей работы мы отобрали и проанализировали около 100 производных прилагательных, содержащих компонент *-hearted*. Данные прилагательные выражают различные эмоциональные состояния человека с помощью такого средства вторичной

номинации, как метафора. Материал исследования получен из корпуса английского языка British National Corpus. Единицей исследования является лексическая единица. Были привлечены данные толковых словарей.

В ходе исследования были использованы следующие методы: метод корпусного анализа языка, метод концептуального анализа, метод анализа словарных дефиниций.

Теоретическая значимость данного исследования определяется его вкладом в изучение способов концептуализации эмоциональных состояний человека посредством метафоры, а также в развитие теории эмоциональности в английском языке.

Практическая значимость исследования заключается в возможности его дальнейшего использования в практических и теоретических курсах по языкознанию и лексикологии, в курсах по когнитивной лингвистике и корпусной лингвистике, а также в практике преподавания английского языка на факультетах иностранных языков.

Концептуальная метафора как когнитивный механизм

С развитием когнитивной лингвистики возрос интерес к метафоре как средству концептуализации человеком действительности, т.е. метафора рассматривается в качестве такого ментального механизма, который дает широкую возможность представить результаты языковой интерпретации опыта благодаря тому, что мыслительная и вербальная деятельность диалектически и онтологически соположены [4].

В настоящее время метафора рассматривается в лингвистике как сложное и важное явление. Результаты последних исследований позволяют предположить, что метафора активно участвует в формировании личностной модели мира, играет крайне важную роль в интеграции вербальной и чувственно-образной систем человека, а также является ключевым элементом категоризации языка, мышления и восприятия [10, с. 135].

Метафора рассматривается как языковой феномен, которому соответствует некая модель действительности, определяемая мышлением человека и влияющая на выбор альтернатив в процессе принятия решений [8, с. 91]. В рамках когнитивного подхода метафоризация предстает как специфическая операция над знаниями, передача информации от одного концептуального поля – источника к другому концептуальному полю – цели [17, с. 247].

Под концептуальной метафорой понимают «одну из форм концептуализации, когнитивный процесс, который выражает и формирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания» [5, с. 37]. Когнитивная концептуальная метафора обладает большой силой воздействия в силу ряда факторов: она упрощает, делает более доступными для понимания абстрактные и сложные процессы, она опирается на символическую систему, скрытую в сознании человека, в ней соединено рациональное и идеальное, логическое и эмоциональное [7, с. 565].

Концептуальная метафора (conceptual metaphor) является одной из форм концептуализации; это когнитивный процесс, который выражает и формирует новые понятия и без которого невозможно приобретение нового знания [18, с. 254]. Концептуальная метафора, будучи средством создания нового понятия, расширяет мировидение человека. Её цель заключается не только в том, чтобы назвать определенный предмет или явление, а в том, чтобы дать этому предмету или явлению какую-либо характеристику.

Содержанием концептуальной метафоры является метафорический образ. Соответственно, сущность концептуальной метафоры заключается в переносе концепта с одной ситуационной модели на другую. В этом смысле метафора является некой моделью выводного знания, участвуя в пополнении концептуальной системы и в пополнении языкового инвентаря [12, с.187].

Выводное знание основывается на идеализированных когнитивных моделях. Дж. Лакофф рассматривает когнитивную модель как некоторый стереотипный образ, с помощью которого организуются знания, опыт и их оценка [17, с. 247].

Под метафорической моделью понимается существующая или складывающаяся в сознании носителей языка схема связи между двумя понятийными сферами, которую можно

представить конкретной формулой: 'X – это Y'. При этом компоненты данной формулы уподобляются друг другу, а не отождествляются [14, с. 64].

В процессе метафоризации идеализированные когнитивные модели отражают совокупность функционирования языкового, мыслительного уровней и уровня речевого действия. Метафора является результатом метафорической деятельности, специфика которой объясняется особенностями взаимодействия мыслительного процесса и речевого действия, т.е. каждой понятийной структуре соответствует определенная когнитивная модель, и язык существует только на фоне такой когнитивной модели [6, с. 201].

Рассматривая мотивирующие признаки концептуальной метафоры, необходимо отметить, что они могут быть выражены эксплицитно, обозначая сходство различных свойств каких-либо предметов или живых существ. Например, сходство может возникнуть по форме, цвету, консистенции, с внешним видом и свойствами животных. Однако мотивирующий признак может быть выражен имплицитно. Такие метафоры сложны для понимания и требуют владения знаниями экстралингвистического характера [9, с. 88].

В зависимости от характера и способа, по которым осуществляется концептуализация предметов и явлений объективной реальности, лингвисты Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют три типа концептуальных метафор: структурные, ориентационные и онтологические. Рассмотрим сущность данных метафор:

1. Структурные метафоры (*structural metaphors*) концептуализируют абстрактные сущности с помощью знакомых и конкретных элементов человеческого опыта. Человек способен упорядочивать и конкретизировать абстрактные области знания, опираясь на структурированные элементы опыта. Такая форма метафоризации характерна для грамматических категорий, которые являются неким продуктом переосмысления абстрактных грамматических отношений между структурными элементами языка [3, с. 112].

2. Ориентационные метафоры (*orientational metaphors*) базируются на физическом и культурном опыте человека, поэтому не имеют произвольного характера. Однако рассматривая оппозиции типа «верх – низ», «внутри – снаружи», Дж. Лакофф отмечает, что основанные на них ориентационные метафоры отличаются в разных культурах. Ученый приводит следующий пример: в некоторых культурах будущее воспринимается впереди, в других же – позади.

Частотность употребления ориентационных метафор в том или ином языковом сообществе свидетельствует об особенностях мировосприятия в когнитивных типологиях. Так, метафоры, основанные на оппозиции «вверх – вниз» (например, радость – вверху, печаль – внизу), встречаются гораздо чаще, чем метафоры «вперед – назад» (например, будущее – впереди, прошлое – позади). Последние метафоры более распространены, чем метафоры типа «левое – правое» (например, хорошее – справа, плохое – слева) [17, с. 247].

3. Онтологические метафоры (*ontological metaphors*) связаны с проецированием свойств предметов окружающей действительности, с абстрактными категориями (например, ум, эмоции, мораль). В предложении "*Jane is very fragile?*" показан метафорический перенос на эмоциональные качества свойств, присущие легко ломающимся предметам.

Когнитивный механизм действия онтологических метафор заключается в простом законе человеческого познания – неизвестное познается с помощью известного. В процессе развития человек взаимодействует с окружающим миром и создает ментальные репрезентации, среди которых важное место отводится онтологическим концептам. Человек категоризирует мир как набор объектов, имеющих границу и внутреннее пространство, что в дальнейшем позволяет формировать концепт вместилища.

Обычно носители языка не замечают онтологические метафоры, что объясняется узкой сферой их использования – они используются как способ обозначения явлений, их количественных характеристик. В зависимости от типа цели выделяют разные типы онтологических метафор. Например, метафоры, связанные с категорией «вместилища», используются для обозначения ограниченного пространства.

Человек является неким физическим существом, ограниченным определенным

пространством и отделенным от окружающего его мира поверхностью своего тела. Каждому человеку присуща ориентация по типу «внутри – извне», которую он проецирует на другие физические объекты, также ограниченные поверхностями. Таким образом, человек воспринимает данные объекты как вместилища, обладающие внутренним пространством и отделенные от внешнего мира.

На основании изложенного следует, что концептуальная метафора является одним из важных когнитивных механизмов, в основе которого лежит установление ассоциативных связей между концептами или концептуальными структурами. Типы концептуальной метафоры (структурный, ориентационный и онтологический) объясняют нам механизмы осмысления человеком своего собственного опыта взаимодействия с окружающей средой.

Концептуализация эмоций в метафорических моделях на основе имен прилагательных типа “light-hearted” в английском языке

Нами была предпринята попытка выявления когнитивных структур, лежащих в основании метафорических значений прилагательных типа “light-hearted”. В результате были выделены различные типы мотивирующих признаков, являющихся когнитивным мостиком между прототипом и анализируемыми лексемами, полученными в сплошной выборке из корпуса. Отметим, что мотивирующий признак метафоры может быть связан с чувственным восприятием или основан на визуальном сходстве соединенных в метафоре сущностей. В таком случае признак выражается эксплицитно. Мы выделили две метафорические модели – *N-hearted* и *Adj-hearted*, которые содержат оценочные эмоциональные характеристики человека. Рассмотрим данные модели и примеры более подробно:

1. *N-hearted* (мотиватор – зооним)

Мотивирующим признаком этой группы лексических единиц является сходство с поведением животных. Цель таких метафор заключается в том, чтобы «приписать человеку некоторые признаки, которые всегда или почти всегда имеют оценочный смысл, так как перенос на человека признаков животных подразумевает оценочные коннотации. Сами названия животных оценки не содержат» [2, с. 64].

Возникновение ассоциативной связи между человеком и животным создает концептуальную метафору. Данный вид метафоры переносит признаки, выделяемые в оценочной деятельности в образах животных, на поведенческие признаки людей. В лингвистике подобный тип зооморфной метафоры известен давно. Например, во фразеологии: «хитрый, как лиса», «дуться, как мышь на крупу», «как слон в посудной лавке» и другие.

Не все характеристики животных одинаково востребованы в метафорах данного типа: большая часть слов выражает такое состояние человека, как трусость, малодушие. Например: *chicken-hearted*, *cow-hearted*, *hare-hearted*, *hen-hearted*, *pigeon-hearted*, *rabbit-hearted*. Практически все лексемы синонимичны и в русском языке соответствуют прилагательным трусливый, малодушный.

Встречаются также лексемы, выражающие и другие состояния человека: *fox-hearted* (*бессердечный, злой*), *lion-hearted* (*храбрый, доблестный*), *dog-hearted* (*бесчеловечный, жестокий*). В картине мира русского человека образ собаки может иметь как отрицательную, так и положительную оценку. Например, собака может ассоциироваться с преданным другом, членом семьи. Это находит свое отражение в лексическом строе речи, например, «собачья верность» или «собака – друг человека». Однако в англоязычной картине мира, это слово имеет преимущественно отрицательную оценку: “a dull dog”, “to die like a dog” и другие.

2. *N-hearted* (мотиватор – имя существительное, называющее материал, вещество и т.д.)

Лексические единицы данной модели объединены сходством со свойствами конкретных материалов – сталь, камень, мрамор, железо, лед, свинец. Отобранные лексемы *ice-hearted*, *iron-hearted*, *leaden-hearted*, *marble-hearted*, *steel-hearted*, *stone-hearted* имеют отрицательное значение: *lacking compassion; cold and unfeeling*. Наиболее употребляемой из лексем данного вида является *ice-hearted*, т.к. она характерна для разговорного дискурса. Остальные встречаются в литературно-художественном дискурсе.

3. *Adj-hearted* (мотиватор – адъективный колоратив)

Данная группа слов мотивирована цветовыми признаками. Например: *black-hearted* (с черным, злым сердцем), *blue-hearted* (верный), *dark-hearted* (жестокый), *golden-hearted* (золотой души), *pale-hearted* (малодушный), *white-hearted* (чувствительный).

Большинство цветовых обозначений, входящих в состав прилагательных, получили свое переносное значение на основе тех прототипов, которые с давних времен вызывает тот или иной цвет в сознании человека. Так, *black* связывается с темнотой, грязью; *blue* с грустью; *golden* с идеей большой ценности; *white* с чистотой, непорочностью.

4. *Adj-hearted* (мотиватор – «пространственный» адъектив)

Лексические единицы данной группы представлены ориентационными метафорами, которые призваны структурировать различные понятийные области согласно основным линейным ориентациям человека в пространстве. В основе данных метафор лежат пространственные оппозиции, например: «верх – низ», «внутри – снаружи», «передняя сторона – задняя сторона», «глубокий – мелкий», «центральный – периферийный» [17, с. 247]. Пространственные концепты приобретают статус форм языкового сознания, которыми оперирует человек в познавательных и языковых процессах, передавая коллективно-индивидуальное видение мира, а также собственную его интерпретацию [1].

В качестве примеров приведем следующие отобранные нами лексические единицы: *deep-hearted* (испытывающий глубокую сердечную привязанность), *down-hearted* (упавший духом, унылый), *high-hearted* (храбрый, мужественный), *low-hearted* (малодушный), *right-hearted* (добродушный), *shallow-hearted* (легкомысленный, неглубокий), *straight-hearted* (прямолинейный).

Как видим, ориентационные метафоры типа «верх-низ» основываются на представлении, что ощущение счастья можно сравнить со стремлением вверх, с полетом; в то время как ощущение несчастья сравнимо с падением, придавленностью к земле. Человек воспринимает любое положительное изменение как движение вверх по аналогии с ростом, имеющим вертикальную направленность.

Следует отметить, что эмоциональная насыщенность концептуальных метафор является одной из существенных характеристик, отражающих различные эмоциональные состояния человека. В. М. Топорова подчеркивает: «Степень эмоциональной насыщенности определяет способ актуализации и степень абстрактности / конкретности структурных составляющих пространственных метафор» [13, с. 175].

5. *Adj-hearted* (мотиваторы-номинации температурных, световых признаков)

Так, характеристики «погодных» явлений ассоциируются в сознании человека со следующими его качествами: *bright-hearted* с признаком доброты, *calm-hearted* – спокойствия, *clear-hearted* – искренности, *hot-hearted* – равнодушия, *warm-hearted* – сердечности.

Очевидно, что ветреная прохладная погода, низкая температура могут ассоциироваться с характеристиками ненадежного, черствого человека: *cold-hearted* (бессердечный, черствый), *frozen-hearted* (с холодным сердцем), *windy-hearted* (непостоянный, ветреный).

6. *Adj-hearted* (мотиваторы-номинации пространственных параметров размера)

Мотивирующим признаком этой группы является сходство с определенным пространственным признаком величины или размера (ширина, высота и т.п.). Так, небольшое пространство проецируется с таким негативным качеством человека, как малодушие. Например, *small-hearted* и *tiny-hearted*. И наоборот широкое пространство ассоциируется с положительными качествами человека. Это подтверждают следующие прилагательные: *big-hearted* (1. добрый, щедрый, великодушный; 2. благожелательный), *broad-hearted* (широкой души человек), *large-hearted* (1. великодушный; 2. снисходительный, терпимый), *wide-hearted* (с широкой душой).

Для большей части сложных прилагательных характерна орфографическая вариантность. Так, можно выделить три варианта написания слов с компонентом *-hearted*: *дефисное*, *слитное*, *раздельное*. Данная вариантность является избыточной, т.к. не имеет ни семантической, ни стилистической нагрузки. В качестве примера приведем прилагательное

black-hearted в разных вариантах оформления:

(1) *I've been a bad, black-hearted man, but this woman, dead as she is, is more to me than you ever were, or are, or can be. I would have married her, if I'd never seen your beautiful face! And I wish I had married her!* [15].

(2) *One of the two Dictators - the crafty, cold-blooded, blackhearted Italian, who had thought to gain an Empire on the cheap by stabbing fallen France in the back - got into trouble* [19].

(3) *These are good hearted and black hearted people - both - all fighting each other to run the geopolitical scenario* [19].

Во всех трех предложениях прилагательное *black-hearted* имеет следующее значение: *disposed to doing or wishing evil; malevolent; malicious* [19]. Тем не менее, в типах дискурса отдается предпочтение дефисному написанию, как наиболее традиционному.

Орфографическая вариантность может быть также выражена с помощью суффикса *-y*. Так, кроме *steel-hearted* и *stone-hearted*, в онлайн-словарях нам встретились соответствующие варианты данных слов: *steely-hearted (hard-hearted)*, *stony-hearted (unfeeling)*.

Данные прилагательные не часто встречаются в речи носителей английского языка. В словаре Collins Online Dictionary сделана соответствующая пометка, касающаяся частоты употребления данных лексических единиц: *used rarely*. Это можно объяснить тем, что данные слова, как и ряд других, имеющих в своем составе элемент *-hearted*, характерны для литературно-художественного дискурса. Другими словами, подобные лексические единицы выполняют оценочную функцию в конкретном произведении. Это способствует формированию у читателя различных чувств и эмоций, формированию духовно-ценностного отношения к действительности.

Заключение

Концептуальные метафоры, приведенные в нашей статье, отражают специфические модели, с помощью которых человек не только осмысляет мир, но и рассуждает о нем.

Проанализированные примеры прилагательных свидетельствуют о том, что метафорический перенос осуществляется в направлении от области чувственно осязаемых (цвет, материал, вещество, температура, свет), онтологических пространственных координат (верх-низ, глубокий-мелкий), известных поведенческих признаков животных – к абстрактным, познаваемым сущностям, которые требуют когнитивного определения. В данной статье анализируется только часть зоонимов, колоративов, пространственных терминов, которые служат основой для выделения метафорических моделей *N-hearted* и *Adj-hearted*. Таким образом, метафора является когнитивным механизмом осмысления абстрактных явлений и сущностей через известное и обычное.

Список источников

1. Болдырев Н. Н. Когнитивные схемы языковой репрезентации. // Вопросы когнитивной лингвистики: электрон. журн. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27170014> (дата обращения: 25.10.23).
2. Вольф Е. М. Метафора и оценка // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. С. 52–64.
3. Дружинин А. С. К био-когнитивному осмыслению грамматики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №8–1. С. 110–112.
4. Колесов И. Ю. Интерпретирующая функция языка и пространственная метафора // Исследования языка и современное гуманитарное знание: электрон. журн. URL: <https://languagestudies.ru/index.php/main/article/view/73> (дата обращения: 25.10.23).
5. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 34–47.
6. Антропологическая лингвистика: концепты. Категории : коллективная монография / под ред. Ю.М. Малинович. М., 2003. 251 с.
7. Молчанова Г. Г. Английский как неродной: текст, стиль, культура, коммуникация: учебное пособие. М., 2007. 565 с.
8. Нелюбин Л. Л. Толковый переводческий словарь. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Изд-во МПУ «Народный учитель», 2001. 282 с.
9. Новодранова В. Ф., Алексеева Л. М. Формирование теории научной метафоры и метафорическая номинация в медицинской терминологии // Традиционные проблемы языкознания в свете новых парадигм знания: материалы круглого стола. М., 2000. С. 82–88.
10. Петров В. В. Метафора: от семантических представлений к когнитивному анализу // Вопросы

языкознания. 1990. №3. С. 135–146.

11. Пименова М. В. Душа и дух: особенности концептуализации: монография. Кемерово: ИПК «Графика», Серия «Концептуальные исследования», вып. 3, 2004. 388 с.

12. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988. 203 с.

13. Топорова В. М. Семантическая структура пространственной метафоры: психолингвистический аспект // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 4. С. 170–175.

14. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2003. 250 с.

15. British National Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/x.asp> (дата обращения: 06.09.2023).

16. Collins Online Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 06.09.2023).

17. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 247 p.

18. Mac Cormac E. R. *A Cognitive Theory of Metaphor*. Cambridge: MIT Press, 1985. 254 p.

19. Reverso Context. URL: <https://context.reverso.net/перевод/> (дата обращения: 06.09.2023).

CONCEPTUALIZATION OF EVALUATIVE EMOTIONAL CHARACTERISTICS OF A PERSON IN ENGLISH ADJECTIVAL CONSTRUCTIONS OF THE TYPE LIGHT-HEARTED BASED ON METAPHORICAL MODELS

Kolesov Igor Yurievich

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Tolstolutskaia Yaroslavna Romanovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract. Within the framework of the anthropocentric approach to the study of linguistic phenomena, emotions become one of the central problems that researchers pay attention to. The study analyzes emotional concepts that contain evaluative characteristics of a person in metaphorical models based on adjectives such as light-hearted. The subject of the study are the cognitive structures underlying the selected language units.

Key words: zoonym, cognitive model, colorative, conceptual metaphor, metaphorization, metaphorical image, ontological metaphor, spatial metaphor, structural metaphor.

References:

1. Boldyrev N. N. Kognitivnye skhemy iazykovoi reprezentatsii [*Cognitive schemas of language representation*] // Voprosy kognitivnoi lingvistiki: elektron. zhurn. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27170014> (date of request: 25.10.23).

2. Vol'f E. M. *Metafora i otsenka [Metaphor and evaluation]* // Metafora v iazyke i tekste. Moskva: Nauka, 1988. С. 52–64.

3. Druzhinin A. S. K bio-kognitivnomu osmysleniiu grammatiki [*Towards a bio-cognitive understanding of grammar*] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. №8–1. S. 110–112.

4. Kolesov I. Iu. Interpretiruiushchaia funktsiia iazyka i prostranstvennaia metafora [*The interpretive function of language and spatial metaphor*] // Issledovaniia iazyka i sovremennoe gumanitarnoe znanie: elektron. zhurn. URL: <https://languagestudies.ru/index.php/main/article/view/73> (date of request: 25.10.23).

5. Kubriakova E. S. Nachal'nye etapy stanovleniia kognitivizma: lingvistika – psikhologiya – kognitivnaia nauka [*The initial stages of the development of cognitivism: linguistics – psychology – cognitive science*] // Voprosy iazykoznanii. 1994. № 4. S. 34–47.

6. Antropologicheskaiia lingvistika: kontsepty. Kategorii: kollektivnaia monografiia [*Anthropological linguistics: concepts*] / pod red. Iu. M. Malinovich. Moskva, 2003. 251 s.

7. Molchanova G. G. Angliiskii kak nerodnoi: tekst, stil', kul'tura, kommunikatsiia: uchebnoe posobie [*English as a second language: text, style, culture, communication*]. Moskva, 2007. 565 s.

8. Neliubin L. L. Tolkovyi perevodcheskii slovar' [*Explanatory translation dictionary*]. Izd. 2-e, pererab. i dop. Moskva: Izd-vo MPU «Narodnyi uchitel'», 2001. 282 s.

9. Novodranova V. F., Alekseeva L. M. Formirovanie teorii nauchnoi metafory i metaforicheskaiia nominatsiia v meditsinskoi terminologii [*Formation of the theory of scientific metaphor and metaphorical nomination in medical terminology*] // Traditsionnye problemy iazykoznanii v svete novykh paradigm znaniia: materialy kruglogo stola. Moskva, 2000. S. 82–88.

10. Petrov V. V. Metafora: ot semanticheskikh predstavlenii k kognitivnomu analizu [*Metaphor: from semantic*

concepts to cognitive analysis] // *Voprosy iazykoznanii*. 1990. №3. S. 135–146.

11. Pimenova M. V. *Dusha i dukh: osobennosti kontseptualizatsii: monografiia [Soul and spirit: features of conceptualization: monograph]*. Kemerovo: IPK «Grafika», 2004. 388 s. – (Seriiia «Kontseptual'nye issledovaniia»; vyp. 3).

12. Teliia V. N. *Metaforizatsiia i ee rol' v sozdanii iazykovoii kartiny mira [Metaphorization and its role in creating a linguistic picture of the world]* // *Rol' chelovecheskogo faktora v iazyke. Iazyk i kartina mira*. Moskva, 1988. 203 s.

13. Toporova V. M. *Semanticheskaia struktura prostranstvennoi metafory: psikholingvisticheskii aspekt [Semantic structure of spatial metaphor: psycholinguistic aspect]* // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriiia: Filologiiia*. 2014. № 4. S. 170–175.

14. Chudinov A. P. *Metaforicheskaia mozaika v sovremennoi politicheskoi kommunikatsii: monografiia [Metaphorical mosaic in modern political communication]*. Ekaterinburg: Izd-vo UrGPU, 2003. 250 s.

15. British National Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/x.asp> (date of request: 06.09.2023).

16. Collins Online Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (date of request: 06.09.2023).

17. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 247 p.

18. Mac Cormac E. R. *A Cognitive Theory of Metaphor*. Cambridge: MIT Press, 1985. 254 p.

19. Reverso Context. URL: <https://context.reverso.net/perevod/> (date of request: 06.09.2023).

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ В МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Косташ Людмила Леонтиевна

*Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь, Молдова,
Приднестровье*

Афтенюк Ольга Владимировна

*Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, Тирасполь, Молдова,
Приднестровье*

Аннотация. Перевод многокомпонентных терминов представляет собой одну из наиболее сложных задач для переводчиков, особенно в областях, таких как металлургия и сталелитейное производство. В данной статье авторы изучают различные подходы к переводу сложных терминов, которые часто вызывают затруднения у переводчиков. Рассматриваются такие методы перевода многокомпонентных терминов, как использование эквивалентных терминов и перевод на основе контекста. Один из основных подходов, описанных в статье, – это применение переводческих трансформаций и приёмов, таких как модуляция, конкретизация, комплексная замена, калькирование и экспликация, которые помогают улучшить понимание сложных терминов и уменьшить количество ошибок в переводе.

Ключевые слова: перевод, многокомпонентные термины, металлургическое производство, сталелитейное производство, английский язык, русский язык.

Введение

XX век свидетельствует о стремительном развитии науки и техники, что перевернуло привычное представление о мире. Этот период сопровождался переходом к информационному обществу, где ценность создания и обработки информации оказалась на вес золота. В сфере металлургии и сварочного производства наблюдался колоссальный приток новых терминов в течение двух веков. На протяжении XX века появилось более сотни новых терминов, в то время как в XXI веке уже к началу третьего десятилетия выделено более двухсот новых терминов в этих областях. Этот внушительный рост терминологии свидетельствует о постоянном прогрессе в сфере металлургии и сварочного производства, а также о непрерывной потребности в адаптации и внедрении новых технологий.

Таким образом, в современном информационном обществе, особенно в отрасли металлургии, стремительное развитие технологий приводит к постоянному обновлению терминологии, что в свою очередь способствует более точному и эффективному общению в этой профессиональной области.

В работах многих исследователей актуальной является тема передачи значения слов при переводе. Хотя мнения учёных различаются по этому вопросу, большинство согласно с тем, что передача значения в переводе возможна. В настоящее время проблема заключается не в том, возможно ли передать значение, а в том, как сделать это наиболее полно и оптимально. Для достижения максимально точного перевода слово разбирается на составляющие компоненты смысла и структуру. Вместе с тем из большого количества компонентов значения можно выделить главное, доминирующее в процессе коммуникации. Таким компонентом является денотативное (предметно-логическое, референциальное) значение слова [2].

Л. И. Борисова описывает два фактора, которые влияют на выбор переводного эквивалента в научно-техническом переводе. Один из них – учёт изменений, которые происходят с английскими общенародными словами в научно-технических текстах на английском языке. В таких текстах слова не только подвергаются соответствующим

семантическим изменениям вместе с развитием языка науки и техники в целом, но и подвержены влиянию структурной организации таких текстов.

Ещё одним фактором, учитываемым при переводе научно-технических текстов, является соответствие русскому научно-техническому стилю и его нормам. Функциональные стили разных языков имеют разную внутрстилевую нормативность, и это нужно учитывать при переводе [2].

Определение понятия «термин»

Понятие «термин» подвергается обширному анализу в различных дисциплинах, таких как логика, философия и лингвистика. В настоящее время не существует единого определения этого понятия. Например, советский лингвист Б. Н. Головин предлагает 7 различных определений для термина, в то время как российский филолог В. П. Даниленко представляет девятнадцать определений и указывает, что этот список может быть дополнен [3; 5]. Такое разнообразие определений обусловлено стремлением каждой науки выделить особенности понятия с уникальной точки зрения.

Термин в языке представляет собой особую часть лексической системы, наилучшим образом отражающую специфику области именованного объектов, их свойств и характеристик [1]. Одной из основных характеристик термина является его способность точно передавать смысл определенного понятия в рамках языкового средства. Однако это иногда приводит к противоречию с основным требованием к термину – быть кратким и точным одновременно. В попытке максимально точно передать суть понятия, термин может иметь сложную структуру и включать несколько компонентов. Это может рассматриваться как промежуточный этап развития терминологической системы, когда сложные концепции описываются развёрнутыми определениями, которые впоследствии могут сжиматься в многокомпонентные терминологические выражения.

Согласно А. А. Реформатскому, советскому лингвисту, доктору филологических наук, термины существуют не просто в языке, а в составе определённой терминологии. Если в общем языке (вне данной терминологии) слово может быть многозначным, то, попадая в определённую терминологию, оно приобретает однозначность. В своём лингвистическом труде «Введение в языковедение» А. А. Реформатский пишет, что термин не нуждается в контексте, как обычное слово, так он: 1) член определённой терминологии, что и выступает вместо контекста, 2) может употребляться изолированно, например, в текстах реестров или заказов в технике, 3) для чего и должен быть однозначным не вообще в языке, а в пределах данной терминологии [10].

Советский учёный-лингвист Л. Б. Ткачева классифицирует термины на четыре типа: простые, сложные, фразовые и термины-словосочетания. Простые термины представляют собой отдельные слова или слова-термины, образованные с использованием суффиксов и префиксов. Сложные термины формируются путём присоединения компонентов. Фразовые термины представляют собой сочетания слов, в которых связь между ними устанавливается с использованием союзов и предлогов, а их структура напоминает построение фразы. Термины-словосочетания – это связанные выражения, где нельзя заменить компоненты без нарушения семантической целостности термина, а также свободные словосочетания, в которых можно заменить составляющие синонимами, сохраняя при этом смысл всей комбинации [12].

Термины, состоящие из нескольких лексических единиц, называют по-разному:

- терминами-цепочками [7];
- многословными терминами [9];
- полилексемными терминами [4];
- многокомпонентными терминологическими сочетаниями [11].

Сложные термины могут состоять из сочетания слов, которые следуют синтаксической структуре. Эти структуры – терминологические словосочетания – чаще встречаются в терминологии, чем в общезыковом словаре [14].

Обратимся к понятию «многокомпонентные термины» Т. А. Кудиновой – «... под многокомпонентным термином понимается терминологическое словосочетание, состоящее из более чем двух раздельнооформленных значимых компонентов» [8].

Доктор филологических наук, лингвист А. Я. Коваленко определяет многокомпонентный термин как словосочетание, в котором «смысловая связь между компонентами выражена присоединением...» и где «...компоненты могут быть грамматически оформлены с помощью предлога» [6].

Образование МКТ – это процесс, а не одномоментное явление. Как правило, многокомпонентному термину предшествует описательное многословное выражение, включающее гнездообразующий термин. Гнездообразующий термин является ядром терминологического гнезда. Под терминологическим гнездом принято понимать «сложное структурное образование, совокупность словообразовательных цепочек терминов, каждый последующий из которых мотивирован предыдущим и связан с предыдущим понятийными отношениями».

Многокомпонентные термины могут представлять собой:

– словосочетания, в которых смысловая связь между компонентами выражена путём примыкания;

– словосочетания, компоненты которых оформлены грамматически (с помощью предлога или наличия окончаний).

В смысловом отношении термины-словосочетания являются дельными лексическими единицами. Термины-словосочетания подразделяются на 3 типа. К первому типу относятся термины-словосочетания, оба компонента которых являются словами специального словаря. Они самостоятельны и могут употребляться вне данного сочетания, сохраняя присущее каждому из них в отдельности значение. Характерным для терминов-словосочетаний первого типа является возможность их расчленения и выделения составляющих компонентов – самостоятельных терминов.

Ко второму типу относятся термины-словосочетания, в которых, как правило, только один из компонентов является техническим термином, а второй относится к словам общеупотребительной лексики. Компонентами данного типа могут быть либо два существительных, либо прилагательное и существительное. Этот способ образования научно-технических терминов более продуктивен, чем первый, где оба компонента являются самостоятельными терминами.

Ко второму типу относятся также термины, в которых первый компонент (прилагательное) имеет специальное, специфическое для той или иной области науки или ряда связанных между собой наук значение. Стоит упомянуть, что в таких терминах-словосочетаниях, второй компонент которых употребляется в основном значении, но в сочетании с первым компонентом является термином самостоятельным, специфическим для определённой области техники значением.

Характерным свойством терминов-словосочетаний второго типа является то, что их второй компонент, т.е. существительное, может принимать на себя значение всего сочетания.

Иногда встречается обратное явление, и тогда первый компонент (прилагательное) приобретает характерные черты существительного: может употребляться в единственном или множественном числе и с артиклем.

К третьему типу относятся термины-словосочетания, оба компонента которых представляют собой слова общеупотребительной лексики, и только сочетание этих слов является термином. Такой способ образования научно-технических терминов не является продуктивным. Термины третьего типа терминологически неразложимы, и связь между компонентами наиболее тесная.

Компоненты терминов-словосочетаний, входящих в третий тип, могут употребляться в ряде случаев как обычное сочетание прилагательного с существительным, т. е. в своём прямом значении. Специфическим свойством термина-словосочетания третьего типа является идиоматичность.

Определяющий момент терминов-словосочетаний может указывать на:

- 1) принцип устройства или действия предмета;
- 2) форму устройства детали и т. д.;
- 3) назначение или функцию деталей, устройства, процесса и т. д.
- 4) отношение предмета процесса или явления, обозначенного существительным, к определённому виду энергии;
- 5) материал или состояние вещества;
- 6) свойство предмета;
- 7) способ соединения, действия (схемы, прибора);
- 8) направление действия;
- 9) относительное положение (детали, устройства).

Классификации переводческих трансформаций

Существует множество различных точек зрения, что касается разделения трансформаций на виды, однако большинство лингвистов сходятся во мнении, что все переводческие трансформации делятся на лексические, грамматические и смешанные (или комплексные).

Рассмотрим классификацию переводческих трансформаций Т. А. Казаковой. Прежде всего, Т. А. Казакова выделяет лексические приёмы перевода, среди них – переводческая транскрипция (транслитерация), калькирование, сужение (конкретизация) значения, расширение (генерализация), семантическая модификация (нейтрализация или усиление эмфазы, функциональная замена, описание или комментарий), смешанный (параллельный) перевод.

Для дальнейшего исследования МКТ металлургической сферы на способы их перевода с английского языка на русский будет использоваться и классификация Р. Ф. Прониной. В пособии по переводу английской научно-технической литературы автор предлагает следующие приёмы перевода МКТ:

- калькирование;
- перевод с помощью использования родительного падежа;
- перевод с помощью использования различных предлогов;
- перевод одного из членов словосочетания группой поясняющих слов (экспликация);
- перевод с изменением порядка компонентов атрибутивной группы.

Целью нашего исследования служит выявление основных способов перевода металлургических МКТ с английского языка на русский и установление возможных сочетаний различных способов перевода.

Исследование базируется на американских учебных пособиях, которые содержат фундаментальную информацию, необходимую при изучении металлургического производства: George E. Totten, D. Scott MacKenzie “Handbook of Aluminum. Physical Metallurgy and Processes”, John Campbell “Complete Casting Handbook. Metal Casting Processes, Techniques and Design” и Merton C. Flemings “Materials Science and Engineering. Solidification processing”. Для поиска перевода МКТ с английского на русский язык мы прибегли к помощи «Англо-русского металлургического словаря» (составители – Н. И. Перлов, А. И. Истеев, В. А. Тюрин) и для поиска перевода современных терминов обращались к интернет-системе двуязычных словарей «Мультитран».

Материал к исследованию подбирался методом сплошной выборки из учебных пособий оригинала.

Исходя из изученной теории о многокомпонентных терминах, можем приступить к анализу существующих терминов металлургической сферы.

Результаты исследования

Термину “*controlled solidification*” предоставляется перевод «направленная кристаллизация». Здесь мы можем заметить, что компонент “*solidification*” переводится не первым и не вторым своим словарным значением. Переводчик, исходя из знаний в области физики, химии и, следовательно, металлургии, прибегает к переводческому приёму

модуляции: «отвердевание, загустение» трансформируется в «кристаллизацию». Подводя итог анализу данного термина, можем сделать вывод, что переводчиком была применена трансформация калькирования с элементом модуляции, смыслового развития одного из компонентов термина.

Многокомпонентный термин “*eutectic melting and porosity*” в англо-русском научно-техническом энциклопедическом словаре имеет перевод «пережог». Для точного определения переводческой трансформации мы провели анализ каждого из компонентов термина. Компонент “*eutectic*” имеет перевод «эвтектический», то есть плавящийся при низкой температуре. Компонент “*melting*” имеет перевод «плавление», «выплавка», а компонент “*porosity*” переводится как «пористость», «воздухопроницаемость». Исходя из значений каждого из компонентов, мы можем сделать вывод, что переводчик применил переводческий приём модуляция, поскольку ему удалось совершить смысловое развитие термина с сохранением смысла и избежать избыточности компонентов при переводе, переведя термин одним ёмким словом: «пережог». В подтверждение нашему анализу можно привести значение термина «пережог» как «неисправимый дефект стали, обусловленный нарушениями условий при нагревании стальных заготовок для обработки давлением». Зависит в основном от температуры нагрева, состава печных газов и длительности нагревания при высоких температурах.

Термину “*higher-melting-point material*” в «Англо-русском металлургическом словаре» (Н. И. Перлова, А. И. Истеева, В. А. Тюрина) предлагается такой вариант перевода, как «материал с высокой температурой плавления». Проанализировав термин, мы можем сделать вывод о том, что дефисное написание атрибутивной части английского термина на русский язык передано отдельными компонентами, не имеющими дефисного написания. Исходя из этого, мы можем сказать о применении переводчиком такой грамматической трансформации, как перестановка компонентов в языке перевода с элементом лексической трансформации, точнее – добавления, а именно – добавление предлога.

«Англо-русский металлургический словарь» даёт следующее трактование многокомпонентному термину “*cold-charged ingot*” – «слиток, загруженный в печь в холодном состоянии». При анализе перевода термина мы определяем главное слово, это у нас “*ingot*”, которое в русском языке располагается на первом месте в цепочке терминологического словосочетания. Далее атрибутивный компонент определяющего слова, состоящий из двух слов, связанных дефисом, при переводе разворачивается в целое словосочетание, компоненты которого усложняются добавлением и связываются предлогами. Таким образом, мы определяем тип перевода: комплексная замена, где используется как грамматическая, так и лексическая трансформация.

Понятие “*low-pressure die casting*” в словаре металлургической сферы переводится как «литьё под давлением с применением вакуума». Определяем главное слово многокомпонентного термина – “*casting*”, которое при переводе в цепочке понятий занимает первое место и переводится как «литьё». Далее терминологическое словосочетание “*low-pressure die*” при переводе трансформируется в «под давлением с применением вакуума». Здесь явно видим приём модуляции, где буквально «низкое давление» переводится с помощью использования предлога – «под давлением», а понятие «низкое» модулируется в «...с применением вакуума». Для себя мы отмечаем, что у переводчика имеются достаточная компетентность и осведомлённость в данной технической сфере, он понимает, что при отливке металла данным образом, с применением низкого давления, зачастую используется вакуумный метод («...отливка «Блок цилиндров», полученная по технологии литья под давлением с вакуумированием. Это литьё под низким давлением и литьё в кокиль» [15].

Перевод термина “*lost foam casting*” как «литьё по газифицируемым моделям» отражает переводческую трансформацию, в которой оригинальный технический термин адаптирован к русскому языку с учётом лингвистических и контекстуальных особенностей. “*Lost foam casting*” состоит из трёх слов: “*lost*” (потерянный), “*foam*” (пена) и “*casting*” (литьё). Это технический термин, в котором каждое слово имеет своё значение в контексте процесса литья.

Для того, чтобы понять каждый переведённый компонент термина, нам необходимо разобраться в самом определении термина: *“lost foam casting”* – это процесс литья металлов, при котором модель из пенополистирола, используемая для формовки металла, разрушается или «теряется» во время заливки металлического расплава в форму. Такой подход позволяет изготавливать сложные детали с высокой точностью и повышенной детализацией («...исходный этап включает в себя формирование моделей из вспенивающегося полистирола мелких фракций, подходящего для литья» [15]). В данном случае использование описательного перевода (экспликация) позволяет передать смысл и контекст оригинала, сохраняя идею того, что модели разрушаются в процессе заливки металла.

“Thermal distortion” переводится как «температурная деформация». В данном случае применена переводческая трансформация, основанная на конкретизации и калькировании исходного термина. *“Thermal distortion”* описывает деформацию, вызванную температурой. Однако слово *“thermal”* может быть отнесено к различным аспектам температуры (таким как тепловое излучение и т. д.), что может вызвать некоторое разночтение или недостаточную ясность в переводе. Переводческая трансформация в данном случае заключается в уточнении и конкретизации этого аспекта, употребляя слово «температурная», что более точно указывает на причину деформации и обеспечивает ясность в понимании термина на русском языке. Таким образом, перевод «температурная деформация» подчёркивает связь между деформацией и температурой, что играет важную роль в различных научных контекстах.

Термин *“precipitation hardening alloy”* в переводе на русский язык в «Англо-русском металлургическом словаре» переводится как «дисперсионно-твердеющий сплав». *“Precipitation”* в данном контексте означает «осаждение» или «выделение». В данном типе сплавов происходит процесс выделения некоторых химических соединений в виде частиц (обычно карбидов, нитридов или других фаз), что приводит к увеличению твёрдости сплава и указывает на наличие в сплаве распределённых равномерно частиц (осаждений). Исходя из этого, в переводе термин *“precipitation”* отражён как «дисперсионный», что соответствует процессу осаждения, описанному в исходном термине. Здесь мы наблюдаем переход оригинального термина из существительного в прилагательное (грамматическая замена) с учётом особенностей грамматики и особенностей формирования термина в русском языке. *“Hardening”* переводится как «твердение» или «усиление». Процесс осаждения частиц в сплаве приводит к увеличению его прочности и твёрдости. В переводе мы также можем заметить приём грамматической замены (перехода существительного «твердение» в имя прилагательное «твердеющий»). *“Alloy”* переводится как «сплав», то есть материал, состоящий из двух или более металлов или металлов с неметаллическими добавками. Перевод «дисперсионно-твердеющий сплав» отражает основные аспекты термина *“precipitation hardening alloy”*, поскольку применённые переводчиком трансформации калькирования и грамматической замены в полной мере описывают процесс и свойства данного типа материала. Тип перевода – комплексная замена.

Заключение

В результате анализа многокомпонентных терминов и методов их перевода мы пришли к выводу, что наиболее часто используемыми и продуктивными способами являются калькирование, модуляция и комплексная замена. Это обусловлено тем, что эти методы позволяют сохранить смысл и структуру оригинального термина, обеспечивая его эффективное использование в технической сфере без утраты эффективности и выразительности.

Мы выяснили, что переводчик, работая с многокомпонентными терминами, может столкнуться с различными трудностями. Исходя из этого, подытожим: переводчик способен преодолеть эти препятствия, уделяя особое внимание семантике, использованию точных технических терминов и адаптации структуры предложения в соответствии с языковыми особенностями. Он стремится к достижению технической эквивалентности и учитывает контекстуальные и культурные аспекты. Глубокое техническое понимание и богатый

языковой опыт играют ключевую роль в достижении точного и адекватного перевода многокомпонентных терминов.

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Борисова Л. И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода. М. : НВИ-Тезаурус, 2005. 218 с.
3. Головин Б. Н. О некоторых проблемах изучения терминов / Б. Н. Головин // В. А. Татаринов. История отечественного терминоведения: В 3 т. Т. 2. М. : Моск. Лицей, 1995. 333 с.
4. Гринев С. В. Введение в терминоведение : учебник/ С. В. Гринев. М.: Московский Лицей, 1993. 235 с.
5. Даниленко В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. М. : Наука, 1977. 246 с.
6. Коваленко А. Я. Общий курс научно-технического перевода : пособие по переводу с англ. языка на рус. Киев : ИНКОС, 2003. 320 с.
7. Комлев Н. Г. Компоненты содержательной структуры слова. М. : КомКнига, 2006. С. 192.
8. Кудинова Т. А. Структурно-семантические особенности многокомпонентных терминов в подъязыке биотехнологий: дисс. канд. филол. наук. Калининград, 2006. 245 с.
9. Моисеев А. И. О языковой природе термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.: ЭКСМО, 2010. С. 127–138.
10. Реформатский А. А. Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии. М. : Наука, 1986. С. 165–198.
11. Симонова К. Ю. Становление и развитие терминологии английского подъязыка экологии: автореф. дис. ...канд. филол. наук. Омск. 2004, 32 с.
12. Ткачева Л. Б. Основные закономерности английской терминологии. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1987. 199 с.
13. Англо-русский металлургический словарь. Ок. 66 000 терминов / Перлов Н. И., Истеев А. И., Тюрин В. А. и др. М. : Русс. яз., 1985. 841 с.
14. Cabré M. T. Terminology. Theory, Methods, and Applications (Terminology and Lexicography Research and Practice), 1999, 105p.
15. Литейное производство из цветных металлов. URL: <https://ntc-bulat.ru/lite-pod-davleniem-s-vakuumirovaniem> (дата обращения: 17.12.23).

SPECIFICS OF THE TRANSLATION OF MULTI-COMPONENT TERMS IN THE METALLURGICAL INDUSTRY

Kostash Liudmila Leontievna, Afteniuc Olga Vladimirovna

Shevchenko State University of Pridnestrovie, Tiraspol, Moldova, Pridnestrovie

Abstract: The translation of multi-component terms represents one of the most challenging tasks for translators, especially in such fields as metallurgy and steelmaking. In this article, the authors explore various approaches to translating complex terms, which often pose difficulties for translators. Methods such as using equivalent terms and context-based translation are considered. One of the key approaches described in the article is the application of translation transformations and techniques, such as modulation, specification, comprehensive substitution, calquing, and explication, which help improve understanding of complex terms and reduce the number of errors in translation.

Key words: the English language, the Russian language, translation, multi-component terms, metallurgical production, steel founding.

References:

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. М.: ИКАР, 2009. 448 s.
2. Borisova L. I. Leksicheskie osobennosti anglo-russkogo nauchno-tehnicheskogo perevoda [Lexical features of English-Russian scientific and technical translation]. М.: NVI-Tezaurus, 2005. 218 s.
3. Golovin B. N. O nekotoryh problemah izucheniya terminov [About some problems of studying terms] / B. N. Golovin // V. A. Tatarinov. Istoriya otechestvennogo terminovedeniya: V 3 t. T. 2. М.: Mosk. Licej, 1995. 333 s.
4. Grinev S. V. Vvedenie v terminovedenie: uchebnik [Introduction to terminology] / S. V. Grinev. М. : Moskovskij Licej, 1993. 235 s.

5. Danilenko V. P. Russkaya terminologiya: Opyt lingvisticheskogo opisaniya [*Russian terminology: Experience of linguistic description*] / V.P. Danilenko. M.: Nauka, 1977. 246 s.
6. Kovalenko A. YA. Obschij kurs nauchno-tekhničeskogo perevoda : posobie po perevodu s angl.azyka na rus [*General course of scientific and technical translation*]. Kiev: INKOS, 2003. 320 s.
7. Komlev N. G. Komponenty soderzhatel'noj struktury slova [*Components of the content structure of a word*]. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 1969. 3-e izd. M.: KomKniga, 2006. 192 s.
8. Kudinova T. A. Strukturno-semanticheskie osobennosti mnogokomponentnyh terminov v pod"yazyke biotekhnologij : diss. k. filol. n. [*Structural and semantic features of multicomponent terms in the sublanguage of biotechnology*] Kaliningrad, 2006. 245 s.
9. Moiseev A. I. O yazykovej prirode termina [*About the linguistic nature of the term*] // Lingvisticheskie problemy nauchno-tekhničeskogo terminologii. M. : EKSMO, 2010. S. 127–138.
10. Reformatskij A. A. Mysli o terminologii [*Thoughts on terminology*] / A. A. Reformatskij// Sovremennye problemy russkoj terminologii. M. : Nauka, 1986. S. 165–198.
11. Simonova K. YU. Stanovlenie i razvitie terminologii anglijskogo pod"yazyka ekologii: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. [*Formation and development of terminology of the English sublanguage of ecology*] Omsk, 2004. 32 s.
12. Tkacheva L. B. Osnovnye zakonomernosti anglijskoj terminologii [*Basic patterns of English terminology*]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 1987. 199 s.
13. Anglo-russkij metallurgičeskij slovar' [*English-Russian metallurgical dictionary*]. Ok. 66 000 terminov / Perlov N. I., Isteev A. I., Tyurin V. A. i dr. M. : Russ.yaz., 1985. 841 s.
14. Cabré M. T. Terminology. Theory, Methods, and Applications (Terminology and Lexicography Research and Practice). 1999. 85–105p.
15. Foundry Production of Non-Ferrous Metals: <https://ntc-bulat.ru/lite-pod-davleniem-s-vakuumirovaniem>. (date of request: 17.12.23).

АУДИАЛЬНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОД КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ПЕРСОНАЖА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Кучер Василина Васильевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация. В статье проводится анализ языковых и стилистических средств, участвующих в манифестации аудиального восприятия. Аудиальный перцептивный образ передает особенности когнитивного стиля персонажа, сформированного под влиянием творческой профессиональной деятельности – написанием музыки. Перцептивный план повествования передан лексикой с семантической составляющей аудиального восприятия, терминами нотного письма, ономотопеей, междометиями, а также метафорой, сферой-источником в которой выступает звучание музыкальных инструментов. Особенностью когнитивного стиля персонажа является способности перекодировать воспринятые впечатления (визуальные, ольфакторные, тактильные и др.) в аудиальный план восприятия при помощи музыкальных образов и, таким образом, писать музыку.

Ключевые слова: художественный текст, восприятие, аудиальный перцептивный образ, когнитивный стиль, фоностилистические средства.

Введение

Слух является одним из ведущих каналов познания и, наряду со зрением, участвует в формировании перцептивного образа мира. Основу аудиальной составляющей перцептивной картины мира составляет денотативное пространство т.н. звукового ландшафта, который включает звуки живой и неживой природы, культурных артефактов [2]. Звуковой ландшафт, воссозданный языковыми средствами, направлен на актуализацию в сознании аудиальных перцептивных образов, передачу средствами языка неречевых звуков, звуковых образов и даже целых картин. Он служит аудиальным фоном повествования, воссоздается номинациями с семантикой аудиальной модальности, а также при помощи фоностилистических средств, таких как звукопись или ономотопея [1]. Звуковой образ в произведении также выступает в функции характеристики персонажа. В данной связи, целью настоящего исследования является анализ аудиального семантического кода произведения, образованного номинациями с семантической составляющей аудиального восприятия, ономотопозитическими номинациями, звукоподражательными междометиями, музыкальной терминологией, а также метафорами, сферой-источником в которых выступает звучание музыкальных инструментов, как одного из проявлений когнитивного стиля персонажа.

Когнитивный стиль (термин, предложенный Р. Фаулером [3]) понимается как устойчивый способ познавательной деятельности, познавательная стратегия, заключающаяся в своеобразных приемах получения, обработки, воспроизведения информации. Одним из факторов, влияющих на формирование когнитивного стиля, выступает такой компонент субъективного опыта как профессиональная деятельность. Профессиональное видение мира влияет на существующий у человека образ мира через систему ценностей и смыслов, мотивов и установок, складывающихся в результате освоения профессии и формирующихся в процессе деятельности [5]. Под влиянием профессиональной деятельности человек приобретает особое видение окружающего мира, объектов и существующих между ними связями. Сформированный профессиональной деятельностью когнитивный стиль проявляется в том, что представитель той или иной профессии переносит во вне профессиональную деятельность привычки, алгоритмы действий, манеру и стиль общения.

Результаты и обсуждение

В качестве примера проявления когнитивного стиля творческого человека представляется часть романа Д. Митчелла “Cloud Atlas”, написанная от лица композитора Роберта Фробишера. Особенностью когнитивного стиля персонажа является способности перекодировать воспринятые впечатления (визуальные, ольфакторные, тактильные и др.) в аудиальный план восприятия при помощи музыкальных образов. Эпистолярный жанр данной части произведения определяет сконцентрированность на описании впечатлений, увиденного, пережитых эмоций и ощущений, в частности, описанием перцептивных ощущений, непосредственно воспринимаемых в момент речи в рамках аудиальной модальности. Особый когнитивный стиль персонажа передан специфическим выбором лексики с семантикой аудиального восприятия, стилистическими средствами, источником сравнения в которых выступают аудиальные впечатления, звучание музыкальных инструментов, жанры музыки.

Часть романа, посвященная Роберту Фробишеру, начинается с погружения читателя в музыкальный мир персонажа. Герою снится сон, в котором фарфоровые фигурки, разбиваясь, издают звуки музыкальных инструментов. Персонаж начинает бить их специально, наслаждаясь великолепной музыкой и мечтая запечатлеть ее. Следующий фрагмент демонстрирует разнообразие языковых средств, передающих аудиальные впечатления:

Sixsmith,

*Dreamt I stood in a china shop so crowded from floor to far-off ceiling with shelves of porcelain antiquities etc. that moving a muscle would cause several to fall and **smash** to bits. Exactly what happened, but instead of a **crashing noise, an august chord rang out, half-cello, half-celeste, D major (?), held for four beats.** My wrist knocked a Ming vase affair off its pedestal—**E-flat, whole string section, glorious, transcendent, angels wept.** Deliberately now, **smashed** a figurine of an ox for the **next note**, then a milkmaid, then Saturday’s Child—orgy of shrapnel filled the air, divine **harmonies** my head. Ah, such **music!** Glimpsed my father totting up the smashed items’ value, nib flashing, but had to keep the **music** coming. Knew I’d become the greatest **composer** of the century if I could only make this **music** mine. A monstrous Laughing Cavalier flung against the wall set off a thumping battery of **percussion** [4, с. 37].*

В аудиальном образе задействованы:

- 1) номинации звуков: *crashing noise (breaking violently and noisily)*, в т.ч. звукоподражательная лексика: *smash (utter collapse)*;
- 2) специальные названия нотного письма, музыкальных звуков и их сочетаний, в том числе гипероним ЛСП *музыка - music*:
 - a) название тональности (*D major – the major key having a key signature of two sharps; E-flat – the note a semitone below E*), и их гипероним – *note (a written symbol used to indicate duration and pitch of a tone by its shape and position on the staff)*;
 - b) *chord (three or more musical tones sounded simultaneously)*;
 - c) *harmonies (the combination of simultaneous musical notes in a chord)*;
- 3) глаголы, характеризующих звучание – *ring out (to be heard loudly and clearly)*;
- 4) использованы выражения, дающие характеристику длительности звучания (*beat – the tempo indicated to a musical performer; held for four beats* – продлившиеся 4 такта);
- 5) характеристика исполнения музыкальными инструментами (*half-cello, half-celeste* – наполовину виолончелью, наполовину челестой);
- 6) название группы музыкальных инструментов в оркестре: *percussion (percussion instruments that form a section of a band or orchestra)*;
- 7) лицо, профессионально занимающееся музыкой – *composer (a person who writes music)*.

Назначение данного отрывка – не столько создание аудиального ряда (для неподготовленного читателя названий нот недостаточно, чтобы представить звучание: он скорее будет опираться на эмоционально-экспрессивные выражения типа *august chord, glorious, transcendent, angels wept*), сколько охарактеризовать персонажа как человека профессионально знакомого с музыкальной терминологией, способного назвать ноты по звучанию и самостоятельно писать музыку.

Помимо вышеназванных средств создания аудиального перцептивного образа в тексте романа представлен еще один способ передачи аудиальной семантической составляющей – сила звука и экспрессия исполнителя переданы графически (*TARTARTAR!!!*). В следующем примере представлено то, как главный герой воспринимает звучание «мелодии», которую «напевает» ему наставник. Задача героя состоит в том, чтобы нотировать эту «мелодию». Звукоподражательные междометия, которым персонаж пытается передать на письме звучание своего наставника (*Tar-tartar tattytattytatty, tar!*), создает комический эффект на фоне предшествующей сложной музыкальной терминологии:

“I’ve got a little melody for viola rattling about my head, Frobisher. Let’s see if you can get it down.” ... Sat at his desk, sharpened 2B at the ready, clean MS, waiting for him to name the notes, one by one. Suddenly, the man bellowed: “ ‘Tar, tar! Tar-tartar tattytattytatty, tar!’ Got that? ‘Tar! Tatty-tar! Quiet art—tar-tar-tar-tttt-TAR! TARTARTAR!!!’ ” Got that? Old ass obviously thought this was amusing—one could no more notate his shouted garble than one could score the braying of a dozen donkeys—but after another thirty seconds, it dawned on me this was no joke. ...

“There, finished!” he proclaimed. “Got it? Hum it back, Frobisher, and then let’s see how it sounds.”

Asked what key we were in. “B-flat, of course!” Time signature? Ayr’s pinched the bridge of his nose. “Are you saying you’ve lost my melody?” ...

“It is desperate, Jocasta, the boy cannot take down a simple tune. I might as well join the avant-garde and throw darts at pieces of paper with notes written on ’em.” ... [4, с. 48].

Этот фрагмент интересен с точки зрения репрезентации субъективности восприятия как такового, его обусловленности предшествующим опытом и антиципации как качества восприятия. Маэстро пытается воспроизвести «звучащую» в его воображении мелодию (*I’ve got a little melody for viola rattling about my head... Are you saying you’ve lost my melody?*) и сетует на неумение подопечного записать простейший мотив (*the boy cannot take down a simple tune*), в то время как главный герой, ожидавший названий нот по порядку, слышит нескладные выкрики наставника (*shouted garble, the braying of a dozen donkeys*).

Когнитивный стиль персонажа, сложившийся в результате занятия музыкой, проявляется в описании окружающей героя обстановки при помощи метафор и метафорических сравнений, где источником выступает тембр музыкальных инструментов, а целью – звук или другой предмет, подлежащие описанию. Следует сказать, что метафора с семантическим компонентом «музыка» (*play first fiddle, to harp on smth*) довольно часто встречается в повседневном общении, однако метафоры, используемые героем, характеризуются присутствием узкоспециальной терминологии и являются результатом оригинального, творческого переосмысления. Например, персонаж сравнивает мечущихся по улице людей с темпом исполнения в определенном стиле: *Had a view of an alley: downtrodden scribes hurdling by like demisemiquavers in a Beethovenian allegro* (писцы мечутся как тридцать вторые в бетховенском аллегро).

Основанием для метафорического переноса служит признак действия: люди спешат по улице – музыка исполняется в быстром темпе. Метафора реализуется следующими языковыми средствами:

– термин, характеризующий длительность звучания нот – *demisemiquaver – thirty-second note* (тридцатисекундная нота, нота, играемая в течение 1/32 длительности целой ноты);

– отсылка на композитора, для произведений которого характерен данный стиль исполнения – *Beethovenian* (бетховенский);

– специальный термин, указывающий на темп в исполнении – *allegro* (итал. весело, бодро, радостно – *at a brisk lively tempo, used as a direction in music*).

Отличие видения персонажа от обыденного состоит и в том, что наивный носитель языка использует музыкальную метафору для описания окружающего его пространства и ситуаций, а для главного героя всё, что его окружает есть ничто иное как метафора музыкального произведения. Например, персонаж пишет портретные зарисовки окружающих людей: *Made a musical notation of their snores. Elgar is to be played by a bass tuba, Ayr’s a bassoon*

(Переложил на ноты их хrap. Элгар – басовая туба, Эйрс – фагот) [4, с. 71]. Знакомство с маэстро персонаж называет увертюрой (музыкальное вступление, симфония, служащая началом или введением в оперу или балет): *Our overture proceeded more or less like this. “Good afternoon, Mr. Ayr’s.” “Who in hell are you?” “It’s a great honor to –” “I said, ‘Who in hell are you?’ ”* [4, с. 41].

Аудиальная модальность выступает ведущей в творческом поиске персонажа. Самые обыденные звуки служат ему материалом для творчества, а весь мир звучит музыкой, достаточно только *прислушаться*: шум моторного отсека звучит медными инструментами и он набрасывает повторяющийся пассаж для тромбона, основанный на корабельном ритме: *...listened to the distant brass of the engine room and sketched a repetitive passage for trombone based on the ship’s rhythms* [4, с. 39].

Общей чертой когнитивного стиля творческих людей является способность перекодировать воспринимаемые впечатления на язык сферы искусства. Главный герой «переписывает» полимодальный перцептивный образ костра в мелодию, где треск костра – это ударные, поленья – альтовый кларнет, а языки пламени – флейта:

Gardener made a bonfire of fallen leaves—just came in from it. The heat on one’s face and hands, the sad smoke, the crackling and wheezing fire. Reminds me of the groundsman’s hut at Gresham. Anyway, got a gorgeous passage from the fire—percussion for crackling, alto bassoon for the wood, and a restless flute for the flames [4, с. 73].

Заключение

Аудиальная модальность восприятия, через призму которой персонаж воспринимает окружающий мир, выступает смысловой доминантой произведения и реализуется в использовании разнообразия стилистических средств и приемов, в которых источником сравнения выступают денотаты, напрямую и ассоциативно связанные с восприятием в сфере аудиальной модальности. Аудиальный план повествования создается лексикой с семантической составляющей аудиального восприятия, терминами нотного письма, ономотопеей, междометиями, метафорами, основанными на сравнении с музыкальными инструментами.

Описание аудиальных перцептивных впечатлений способствует созданию комического эффекта, который достигается контрастом сложной для неподготовленного читателя специальной терминологии и звукового представления междометиями.

Аудиальная составляющая является маркером сформированного профессиональной музыкальной деятельностью когнитивного стиля персонажа, который проявляется в его способности перекодировать воспринятые различными модальностями ощущения в музыкальный код. Герой создает из наблюдаемых бытовых картин музыкальные зарисовки, составляет мнение о людях, исходя из их предрасположенности и интересу к музыке, создает описания людей, как если бы они были музыкальными инструментами.

Анализ аудиального семантического кода произведения показывает, что музыка для главного героя поистине мера всех вещей. Перечисленные особенности главного героя, его способность воспринимать обыденную реальность через аудиальные впечатления, говорит о наличии устойчивых представлений и сформировавшегося под влиянием профессиональной творческой деятельности стиля мышления или когнитивного стиля.

Список источников

1. Аракчеева О. В., Рёбрушкина И. А. Средства создания звукообраза в поэзии А. А. Блока // Вестник МГУ. 2011. № 1. С. 47–51.
2. Тихонова М. П. От звука к смыслу: фоностилистические приемы во французской поэзии для юных читателей // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2016. №7 (228). С. 75–89.
3. Fowler R. Linguistics and the Novel. London: Methuen, 1977. 145 p.
4. Mitchell D. Cloud Atlas. Scepter, 1994. 509 p.
5. Semino E. A. Cognitive Stylistic Approach to Mind Style in Narrative Fiction // Cognitive Stylistics. Language and Cognition in Text Analysis. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. P. 95–122.

AUDITORY SEMANTIC CODE AS A MEANS OF CONVEYING A PROTAGONIST'S COGNITIVE STYLE IN THE ENGLISH LANGUAGE LITERARY TEXT

Kucher Vasilina Vasil'evna

Altai State Pedagogical University

Abstract: The article discusses the linguistic and stylistic means involved in lingual manifestation of auditory perception. The lingual means of conveying an auditory perceptual image in the literary text are analyzed from the perspective of their potential in characterisation. The use of auditory based imagery is seen as a feature of the protagonist's cognitive style formed under the influence of his passion for composing music. The perceptual plan of the narrative is conveyed by vocabulary with a semantic component of auditory perception, terms of musical notation, onomatopoeia, as well as music metaphors. The main trait of the protagonist's cognitive style is the ability to express perceptual experience (visual, olfactory, tactile, etc.) with the help of an auditory imagery and, thus, compose music.

Key words: literary text, perception, auditory perceptual image, cognitive style, phonostylistic means.

References:

1. Arakcheeva O. V., Rebrushkina I. A. Sredstva sozdaniia zvukoobraza v poezii A. A. Bloka [*Means of creating a sound imagery in the poetry of A. A. Blok*]. Vestnik MGU. 2011. № 1. P. 47–51.
2. Tikhonova M. P. Ot zvuka k smyslu: fonostilisticheskie priemy vo frantsuzskoi poezii dlia iunyykh chitatelei [*From sound to meaning: phonostylistic devices in French poetry for young readers*]. Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, iazykoznanii. 2016. № 7 (228). P. 75–89.
3. Fowler R. Linguistics and the Novel. London: Methuen, 1977. 145 p.
4. Mitchell D. Cloud Atlas. Scepter, 1994. 509 p.
5. Semino E. A. Cognitive Stylistic Approach to Mind Style in Narrative Fiction // Cognitive Stylistics. Language and Cognition in Text Analysis. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. P. 95–122.

КОНЦЕПТ КАК ОСНОВНАЯ ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОЙ И ТАДЖИКСКОЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна

Таджикский национальный университет

Хабибов Самад Шукурович

Таджикский национальный университет

Аннотация. В статье рассматривается термин «концепт» и его историческое развитие в лингвистике, связанное с понятиями концептуализма. Основной акцент делается на развитии когнитивной лингвистики и лингвокультурологии в Таджикистане в начале XXI века, исследуется новое направление концептуального анализа, которое занимается взаимосвязью языка и мышления. В статье также отмечается, что когнитивная лингвистика в стране находится на стадии активного развития.

Ключевые слова: концепт, концептуализм, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, категоризация, культурные концепты, языковая картина мира, мышление.

Введение

Термин «концепт» в лингвистике не нов и связан со средневековым периодом концептуализма, основателями которого были такие учёные, как Т. Гоббс, П. Абеляр и У. Оккам. Концептуализм рассматривал концепты как универсальные идеи, созданные разумом для внутреннего использования, обобщающие свойства объектов и содержащие важную и значимую информацию. П. Абеляр определял концепцию как совокупность идей, которая с помощью определяющей силы разума объединяет высказывания об объекте в единую перспективу [9, с. 119].

С развитием когнитивных подходов в психологии и лингвистике и появлением таких специализаций, как когнитивная психология, психолингвистика и когнитивная лингвистика, термин «концепт» становится все более значимым.

В области когнитивной лингвистики термин «концепт» был впервые употреблён в 1928 году известным лингвистом С. А. Аскольдовым-Алексеевым в своей статье «Концепт и слово», что послужило отправной точкой для развития нового направления исследований в области когнитивной и культурной лингвистики (лингвокультурологии) в период советской эпохи. В своей работе он отметил: ««концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода» [1, с. 269]. Определение концепта, данное А. Вежбицкой, очень удачно подчёркивает его близость к идеям Гумбольдта. Согласно её трактовке, концепт — это объект «идеального» мира, имеющий имя и отражающий определённое культурно обусловленное человеческое восприятие. Согласно этому определению, реальность воспринимается через язык и формируется в наших мыслях, а не через непосредственное восприятие [13, с. 3].

Концепция С.А. Аскольдова-Алексеева получила поддержку от ряда лингвистов, включая Д. С. Лихачёва, отмечавшего «Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека...» [6, с. 281]. Однако до этого момента термин «концепт» не получил широкого распространения в когнитивной лингвистике советской эпохи.

В 1970-х годах Элеонора Рош начала активно использовать термин «концепт» в своих исследованиях. Кроме того, работы Р. Джекендорфа и Р. Рорти внесли значительный вклад в развитие этой концепции в лингвистике.

По словам И. А. Бодуэн де Куртенэ «...из лингвистического мышления можно выявить специфическое лингвистическое знание всех сфер существования и проявления мира, как материального, так и индивидуально-психического» [2, с. 13].

Концепт как основная тема исследований когнитивной русской и таджикской лингвистики

Современная когнитивная лингвистика относится к группе гуманитарных наук, таких как психология, лингвистика, философия, которые занимаются изучением общего предмета своими специфическими методами, то есть познанием (когницией).

Лингвокультурные концепты – это ментальные единицы, отражающие знания о мире в целом или его частях, являющиеся продуктом мыслительной деятельности человеческого сознания, отражающие взаимодействие языка и культуры и формирующие образ мира в сознании.

Концепт — это несколько размытая, условная единица, состоящая из ядра (основные ассоциации) и периферии (менее значимые ассоциации). Концепты не имеют чётких границ, так как у каждого человека они вызывают разные ассоциации. Концепты также обладают ценностными свойствами и представляют собой важные аппроксимации культурных феноменов.

В Республике Таджикистан своё развитие когнитивная лингвистика и лингвокультурология получили в начале XXI века. Одной из основных задач этой области в таджикской лингвистике является развитие нового направления концептуального анализа, которое занимается исследованием вопросов, связанных с взаимосвязью языка, мышления, отражения языка в развитии человека и его окружения. Следует отметить, что когнитивная лингвистика в Таджикистане находится на стадии активного развития. В результате проведённых исследований становится очевидным, что большинство выполненных исследований в области когнитивной лингвистики в период независимости государства показывают положительные результаты.

Таджикские лингвисты, такие как С. К. Матробиён, М. Давлатмирова, З. Дж. Мирзоева, С. С. Рахими, З. Гулов, М. Мамедов, М. А. Махмудзода, Д. Азизод, Ш. К. Фозилова, Д.Х. Ахмедов, Н. К. Бойматова, Н. Я. Каримова, Х.Х. Гурбанова, Н. Б. Рахмонова, М. М. Имомзода и другие, активно занимались исследованием и анализом концептов. В своих научных работах они изучали различные аспекты этой проблемы, что способствовало развитию когнитивной лингвистики в Таджикистане.

В частности, защитили кандидатскую и докторскую диссертации М. Махмудзода о концепте «дил/сердце», М. Давлатмирова «кисмат/ судьба» Д. Азизода «мухаббат/любовь», З. Мирзоева «нон/хлеб», М. Имомзода «оиля /семья», Н. Рахмонова «тўй/свадьба», Х. Курбанова «сабр/ терпение», Н. Каримова «фазо / пространство», Н. Бойматова «зебой/ красота», С. Рахими «хиёнат/ предательство», Д. Ахмедова «хўрок/ еда» и Ш. Фозилова «боигарй/ богатство».

Проблема содержания и сущности термина «концепт» и его место в когнитивной лингвистике является обширной и разнообразной с точки зрения учёных. Большинство из них придерживается мнения о том, что в центре исследований концептологии находится человек, поскольку он обладает способностью мышления и осознания, способностью к анализу и восприятию мира вокруг себя. Его способность к развитию логики, абстрактного мышления и пониманию окружающей среды является основой для формирования концептов и их дальнейшего изучения в рамках когнитивной лингвистики.

Исследователь таджикского языка М. Махмудзода, оценивая точку зрения русского исследователя В. А. Масловой, отмечает, что концепт может быть разделён на прямые и косвенные категории. Признаки лексики концепта непосредственно связаны с лексическим значением лексем, а признаки лексики его косвенной связи включают обычаи, культуру, народно-личностный опыт. Все эти утверждения свидетельствуют о том, что концепт имеет многоуровневую структуру и лингвистами изучены различные его компоненты.

Таджикский лингвист С. К. Матробиён в рамках своих исследований по этническому языкознанию (этнолингвистике) рассматривает когнитивную проблему и подчёркивает, что «с проблемой когнитивистики непосредственно связаны такие вопросы, как на каком уровне, через какие средства и в какой форме происходит передача культурной информации в данном обществе или этой нации на их языке, который отражает жизненный мир и положение человека в нём» [8, с. 6].

В одной из своих статей С. К. Матробиён и М. Махмудзода затронули проблемы изучения концептов и концептоведения в когнитивной лингвистике таджикского языка, и, касаясь того, что в некоторых источниках, в частности, в «Фарҳанги англисӣ-тоҷикӣ» (Англо-русском словаре) А. Мамадназарова слово «концепт» трактуется как «понятие, мысль, идея, общий смысл, общая идея», в «Фарҳанги истилоҳи забоншиносӣ» (Словаре лингвистических терминов) Ш. Бобомуродовой и З. Мухторова термин «концепт» переводится как «общее понятие», писали: «В процессе изучения концепта каждый исследователь сталкивается с проблемой определения соотношения между «концептом» и «понятием». Хотя термин «концепт» в таджикском языкознании переводится как «понятие», между этими двумя терминами нет эквивалентности по смыслу, составу и употреблению. Термин «концепт» изучается в логических науках, математике, лингвокультурологии и когнитивистике, однако термин «понятие» изучается в логике и философии <...> В состав концепта входят знания, мысли и мнения, предположения и представления об объектах мира. Следовательно «концепт» в таджикском языке ни в коем случае не может называться «понятием», не может быть просто переведён как «понятие», так как он представляет собой отдельный термин, используемый в определенном контексте. В то же время мы не можем согласиться называть «концепт» «общим понятием» или «общим смыслом, идеей», хотя в данных словосочетаниях смысл «концепт» в некоторой степени и отражается. Понятие, идея и мысль выражают лишь одну сторону концепта, и не могут выразить его эмоциональную сторону» [8, с. 27-31].

Обсуждение результатов

Мы считаем, что с глубоким анализом и мнением упомянутых исследователей нельзя не согласиться, и не видим необходимости добавлять что-либо к их выводам. Мы поддерживаем мнение о том, что в таджикском языке термин «концепт» не следует рассматривать как синоним к «понятию» и «слову».

«Концепт» выше и шире терминов «понятие» и «слово». То есть, как «понятие» не может быть выражено термином «слово», так и тот же термин «концепт» не может быть выражен этими терминами.

Исследования в области таджикской когнитивной лингвистики начались в первом десятилетии XXI века, были защищены следующие диссертации по сопоставительному анализу различных концептов: Давлатмирова «Универсальное и этноспецифичное языковой репрезентации макроконцепта «Судьба» (на материале таджикского, арабского и шугнано-рушанской группы языков)», М. Махмудзода, «Муқоисаи консепти «дил» дар забонҳои тоҷикӣ ва англисӣ (дар асоси воҳидҳои фразеологӣ) (Сравнение концепта «дил/сердце» в таджикском и английском языках (на материале фразеологических единиц), Азиззода Дилрабо «Концепт «любовь/love» в языковой картине мира (на материале таджикского и английского языков)», Ахмедова А. А. «Сравнительный анализ концептов «саломатӣ» - «беморӣ» и «health»-«disease» («здоровье» – «болезнь») в таджикском и английском языках (в лингвокультурологическом аспекте), Давлатова М. К. «Отражение концепта «жизнь/life» в лексико-фразеологической системе таджикского и английского языков», Н.И. Каримова «Пространство как категория концептуализации языковой картины мира (на материале русского, польского и таджикского языков)», З.А. Гулова «Концепт «Еда» в русском и польском языках», М.Дж. Мамедова «Концепт «ум» в таджикской и русской языковых картинах мира (на материале фразеологических единиц, пословиц и поговорок), М.М. Имомзода «Национальная специфика языковой объективации концепта «семья» в лексико-фразеологической и паремиологической системах таджикского и китайского языков», Н.Б. Рахмонова «Отражение концепта «Свадьба» в таджикском и памирском языках (на материале

прецедентных текстов», Ш.К. Фазилова «Концепт «Богатство» в английской, русской и таджикской лингвокультурах (на материале фразеологических единиц, пословиц и поговорок), А.Х. Ахмедова «Национальная специфика концепта «еда» в таджикском и китайском языках», Н.К. Бойматова «Семантическое поле концепта «Красота» в таджикской и английской лингвокультурах», Арипова М. Х. «Поле «эмоций» во фразеологии разносистемных языков (на материале английского, русского и таджикского языков).

Заключение

Концептуальные исследования стали важным разделом когнитивной лингвистики за последние почти сто лет, начиная с 1925 года. Это свидетельствует о значительном прогрессе в понимании процессов мышления и языкового восприятия. Современное развитие науки, техники и духовного мира человека вызвало интерес многих лингвистов к вопросам концептов и концептуальных исследований, демонстрируя тенденцию к пониманию взаимосвязи между языком, мышлением и культурой. Когнитивная лингвистика, изучающая развитие человека и языка, а также роль языка в развитии человека и наоборот, предлагает новые возможности для глубокого анализа языка и его влияния на человека, открывая перспективные направления для изучения языка с учётом когнитивных особенностей и аспектов.

Человек, обладая способностью к творчеству и мышлению, использует язык как основной инструмент для выражения своих мыслей, идей и внутреннего мира. Взаимосвязь языка с другими областями наук, включая гуманитарные и точные дисциплины, помогает людям более глубоко понимать окружающий мир и взаимосвязи между различными явлениями. Понятие «концепт» играет ключевую роль в описании и анализе человеческого опыта, знаний и восприятия в различных областях науки и культуры. Поэтому концептуальные исследования имеют важное значение для понимания человеческого мышления, его взаимодействия с окружающим миром и развития различных научных и гуманитарных дисциплин.

Список источников

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. проф. В. П. Нерознака. М., 1997. 269 с.
2. Бодуэн де Куртэнэ И. А. Некоторые из общих положений : Избранные работы по общему языкознанию. М. : Издательство АН СССР, 2015. 384 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповедческих тактик и сапиентемы. М., 2005. 509 с.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е. С. Кубряковой. М. : Филол. фак. МГУ, 1997. 245 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред В. Н. Ярцевой. М. : Советская энциклопедия, 1990. 683 с.
6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. проф. В. П. Нерознака. М. , 1997. 320 с.
7. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Минск: ТетраСистемс, 2004. 266 с.
8. Матробиён С. К. Соотношение терминов «концепт» и «понятие» // Вестник Таджикского национального университета (Серия филология). 2019. № 2. С. 27–31.
9. Неретина С. С. Слово и текст в средневековой культуре. Концептуализм П. Абеляра. М. : Гносиз, 1994. 216 с.
10. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж : Истоки, 1999. 30 с.
11. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж : Истоки, 2006. 250 с.
12. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки Славянской Культуры, 1996. 288 с.
13. Фрумкина Р. М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога // Научно-техническая информация. 1992. Сер. 2, № 3. С. 3–9.

CONCEPT AS THE MAIN OBJECT OF RESEARCH IN RUSSIAN AND TAJIK COGNITIVE LINGUISTICS

Nagzibekova Mekhrinisso Bozorovna
Tajik National University

Khabibov Samad Shukurovich
Tajik National University

Abstract: The article examines the term “concept” and its historical development in linguistics associated with the concepts of conceptualism. The main emphasis is on the development of cognitive linguistics and linguistic culturology in Tajikistan at the beginning of the 21st century; a new direction of conceptual analysis is explored, which deals with the relationship between language and thinking. The article also notes that cognitive linguistics in the country is at the stage of active development.

Keywords: concept, conceptualism, cognitive linguistics, linguoculturology, vocabulary, cultural concepts, linguistic picture of the world, thinking

References:

1. Askol'dov S. A. Kontsept i slovo [*Concept and word*] // Russkaia slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya / pod red. prof. V. P. Neroznaka. M., 1997. 269 s.
2. Boduen de Kurtene I. A. Nekotorye iz obshchikh polozhenii: Izbrannye raboty po obshchemu iazykoznaniiu. [*Some of the general provisions: Selected works on general linguistics*] M.: Izdatel'stvo AN SSSR, 2015. 384 s.
3. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Iazyk i kul'tura: tri lingvostranovedcheskie kontseptsii: leksicheskogo fona, rechepovedencheskikh taktik i sapientemy. [*Language and culture: three linguistic and cultural concepts: lexical background, speech behavioral tactics and sapientema*] M., 2005.
4. Kratkii slovar' kognitivnykh terminov [*A brief dictionary of cognitive terms*] / pod red. E. S. Kubriakovoi. M, 1997. 90 s.
5. Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar' [*Linguistic encyclopedic dictionary*] / pod red V. N. Iartsevoi. M., 1990. 384 s.
6. Likhachev D. S. Kontseptosfera russkogo iazyka [*Conceptosphere of the Russian language*] // Russkaia slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya / pod red. prof. V. P. Neroznaka. M., 1997. 281 s.
7. Maslova V. A. Kognitivnaia lingvistika. [*Cognitive linguistics*] Minsk, 2004. S. 16.
8. Matrobien S.K. Sootnoshenie terminov «kontsept» i «poniatie» [*The relationship between the terms “concept” and “notion”*]. Vestnik Tadzhijskogo natsional'nogo universiteta (Seriia filologiya). 2019. No2. S. 27–31.
9. Neretina S. S. Slovo i tekst v srednevekovoi kul'ture. Kontseptualizm P. Abeliara. [*Word and text in medieval culture. Conceptualism of P. Abelard*] M., 1994. 119 s.
10. Popova Z. D., Sternin I. A. Poniatie «kontsept» v lingvisticheskikh issledovaniiax. [*The concept of “concept” in linguistic research*] Voronezh, 1999. – S. 4, 5.
11. Popova Z. D., Sternin I. A. Semantiko-kognitivnyi analiz iazyka. [*Semantic-cognitive analysis of language*] Voronezh, 2006. S. 24.
12. Teliia V. N. Russkaia frazeologiya. Semanticheskii, pragmaticeskii i lingvokul'turologicheskii aspekty. [*Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects*] M., 1996. S. 96, 215.
14. Frumkina R. M. Kontseptual'nyi analiz s tochki zreniia lingvista i psikhologa [*Conceptual analysis from the point of view of a linguist and psychologist*] // Nauchno-tehnicheskaja informatsiya. 1992. Ser. 2, № 3. S. 3–9.

ТИПЫ ЭКФРАСИСОВ МАЙКЛА ФРЕЙНА В РОМАНЕ «ОДЕРЖИМЫЙ» И ИХ РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА

Суханова Ирина Григорьевна

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Аннотация: В фокусе предлагаемой статьи результаты интермедиального анализа оригинального текста романа современного британского автора Майкла Фрейна «Одержимый», сюжет которого развивается вокруг поиска утраченного произведения фламандской живописи. Объектом исследования стали экфрастические описания картин Брейгеля в литературном художественном тексте. Предмет исследования – типологические характеристики миметических и немиметических экфрасисов в оригинальном тексте указанного романа. Последовательное решение поставленных задач позволило систематизировать экфрасисы по наличию или отсутствию реального референта, по типу референции, по объему и по структуре. В результате было установлено, что в тексте романа используются разные типы экфрасисов для достижения целостности и достоверности сюжета, свёрнутые экфрасисы придают динамизм повествованию, композиция полных миметических экфрасисов используется для организации немиметического экфрасиса разыскиваемой картины.

Ключевые слова: Брейгель, интермедиальность, Майкл Фрейн, художественный текст, экфрасис.

Введение

Интермедиальность – знаковое проявление современной медиасистемы, позволяющее сделать визуальное словесным, аудиальное визуальным или соединить все эти каналы восприятия действительности [14, с. 361]. Интермедиальный подход к анализу художественного текста обусловлен его свойством указывать на «безграничность границ», объединять лингвистическое и нелингвистическое, авторское «я» и читательское «я», разные культурные коды и тексты разного порядка [6, с. 7]. Отражение различных медиа в художественном тексте в итоге образует сложную многоуровневую семиотическую структуру [5, с. 68]. Произведения художественной литературы отражают эстетическую функцию языка [1]. Как картина, отражающая физические и моральные страдания личности художника, позволяет автору говорить со своим зрителем, так и включение вербального описания картины в сюжет литературного художественного текста позволяет автору наладить диалог с читателем [11]. Интермедиальный анализ художественного текста позволяет увидеть, что произведения изобразительного искусства нужно не только смотреть, но и читать.

Целью данной статьи является систематизировать по структуре, содержанию и типу экфрастические описания картин Брейгеля в романе Майкла Фрейна «Одержимый» и определить их роль в организации повествования. Достижения поставленной цели требует решения следующих задачи: провести интермедиальный анализ оригинального текста романа; проанализировать экфрастические описания картин Брейгеля в тексте; сравнить миметические экфрасисы произведений художника, упомянутых в тексте, и немиметический экфрасис картины, которую ищет герой романа.

Проблеме репрезентации визуального в художественном литературном тексте и толкованию термина экфрасис посвящены работы таких исследователей, как Л. Геллер, М. Константины, Д. А. Ильгова, Е. В. Яценко, Н. Брагинская, Н. Бочкарева, О. Фрейденберг, И. Раевски и многие другие. Экфрасису как поэтическому описанию известному с античности свойственны выделенность, отступление (эк-фрасис) от повествования о событиях (диегесис), и отмеченность очевидностью, т.е. стремление к жизнеподобию, наглядности [4, с. 124]. В

современных филологических исследованиях экфрасис трактуется как жанр словесного представления отдельных или собранных в галереях произведений изобразительного искусства, как риторико-наррологический приём задержания действия [3, с. 45], как смыслообразующая стратегия, способствуют глубокому и точному пониманию литературного художественного текста в целом [13, с. 52].

Классификация экфрасисов Майкла Фрейна

Современные исследователи классифицируют экфрасисы, обращая внимание на разные аспекты этого явления. Так, по типу референции на произведение искусства выделяют прямые и косвенные экфрасисы. Прямым экфрасисом может быть картина, скульптура, фотография и пр. т.е. непосредственное описание или упоминание визуального артефакта в тексте литературного произведения. В то время как косвенный экфрасис – это лишь намёк, сравнение с артефактом, например, описание пейзажа или героя с привлечением мотивов известного визуального произведения. По наличию или отсутствию в истории художественной культуры реального референта экфрасисы делятся на миметические, т.е. эксплицитно и имплицитно описывающие реально существующие артефакты, и немиметические, т.е. выдуманные автором литературного произведения. Экфрасисы могут отличаться по объему содержащейся в них информации. Так, в полном экфрасисе представлена развернутая репрезентация визуального артефакта. В то время как свернутый экфрасис – это короткое описание, намёк на артефакт, аллюзия на объект искусства. Нередко автор использует нулевые экфрасисы, предполагая, что читателю известен референт, на которого указывает автор. Миметический нулевой экфрасис зачастую несет некоторую изобразительную информацию. Однако немиметический нулевой экфрасис содержит только указание на «смысловой, историко-культурный модус визуального артефакта». Экфрасисы представляют собой репрезентации произведений изобразительного и неизобразительного искусства, кино, театра и даже артефактов, которые произведениями искусства не являются, например, фото, печатная продукция, обложка, этикетка и пр. Описание таких произведений может быть отдельным, непрерывным фрагментом текста (цельные экфрасисы) или представлено внутри повествования по частям (дискретные экфрасисы) [8].

Экфрасис как вербальная репрезентация визуальной репрезентации [12, с. 264], литературное воспроизведение визуальности [3, с. 50] встречается в художественном тексте достаточно часто. «Портрет Дориана Грея» Оскара Уайльда, «Код да Винчи» Дэна Брауна, рассказы А. С. Байетт о Матиссе, «Девушка с жемчужной серёжкой» Трейси Шевалье – это лишь немногие примеры использования экфрасиса как художественного приёма. В таких произведениях экфрасис становится способом разгадать загадку сюжетной линии, созданную автором. Экфрасис в художественном тексте обладает свойствами двух видов текста: литературного текста и текста произведения изобразительного искусства. Согласно классификации И. Раевски, экфрасис представляет собой такую разновидность интермедиальных отношений, как интермедиальные референции (*intermedial references*), т.е. отсылки в литературном тексте к другим видам искусства и конкретным произведениям [13, с. 52].

Текст романа Майкла Фрейна «Одержимый» представляет собой многоплановую композицию – текст произведения изобразительного искусства внутри литературного художественного текста [7]. Экфрасисы реальных и вымышленных произведений изобразительного искусства становятся частью повествования, его смыслообразующими элементами.

Погружение читателя в мир изобразительного искусства начинается постепенно. Сначала по ходу повествования мы встречаемся с краткими интермедиальными референциями: *one faintly smiling Tuscan woman; one amused Dutchman; a vase of Povençal sunflowers; a couple tenderly embraced in a marble kiss* [9, с. 57]. Это прямые, миметические, свернутые экфрасисы известных шедевров: «Мона Лиза» Леонардо да Винчи, «Улыбающийся кавалер» Франса Хальса, «Подсолнухи» Винсента Ван Гога и «Поцелуй» Огюста Родена.

Однако особое внимание автор уделяет произведениям Брейгеля. Имя фламандского художника Питера Брейгеля Старшего (1525–1569) упоминается исследователями в одном ряду с такими великими творцами средневековья, как Иероним Босх, Альбрехт Дюрер, Ян ван Эйк, Рогир ван дер Вейден и др. При этом биография этого выдающегося художника не выглядит так же ярко и неоднозначно, как его картины. Питер Брейгель Старший, прозванный «Мужицким», современник Леонардо да Винчи, признаётся своеобразным явлением в художественном мире, гениальным мастером, ни на кого не похожим, единственным художником позднего Возрождения, воплотившим историческое мышление в искусстве [2, с. 228]. Картины Брейгеля и экфрасисы Майкла Фрейна становятся смыслообразующим элементом композиции текста романа, сюжет которого развивается вокруг вероятно обнаруженного шедевра фламандского художника.

Первые экфрастические описания картин Брейгеля достаточно краткие: *Outside one gilt window is the great Tower of Babel, its head in the clouds, listing like the Tower of Pisa as its foundations sink under the weight of its galleried masonry* [9, с. 60]. Это аллюзия на картину Брейгеля «Вавилонская башня». Автор упоминает легендарную Вавилонскую башню, не упоминая имя самого художника. Такой же приём применяется и в следующем экфрасисе: *Beyond the next window the eager crowds stream out of a little walled Flemish town on a brisk spring day, on their way to Calvary to watch what promises to be a highly enjoyable triple crucifixion, turning with wide-eyed fascination as they realize that the principal performers are travelling alongside them, the two thieves gratifyingly white faced with terror in the tumbrel, Christ on foot, piquantly collapsing beneath the weight of his cross* [9, с. 60]. В этом описании также упоминается главное – Голгофа (*Calvary*), но уже есть аллюзия на творчество Брейгеля (*Flemish town*), его пейзажи (*on a brisk spring day*). Это примеры прямых, миметических, свернутых экфрасисов. Это цельные экфрасисы, но не содержащие прямые названия, которые, однако, упоминаются автором позднее, в контексте описания других картин: *According to the list, Jongelinck owned sixteen paintings by Bruegel, of which, apart from De Twelff maenden, only two are named, The Tower of Babel and The Procession to Calvary* [9, с. 63].

В другом экфрасисе, объединяющем описание нескольких произведений художника, названия полотен становятся частью предложения: *From the windows behind and to the right you can see the familiar, brutally charmless little brats at their Children's Games; the familiar cross-section of rural society celebrating The Wedding Banquet; the familiar peasants guzzling and wagering and clumping at their al fresco Dance* (курсив автора) [9, с. 60]. Благодаря упоминанию в экфрасисе ключевых элементов сюжета картин «Детские игры», «Крестьянская свадьба» и «Свадебный танец на открытом воздухе» и графическому выделению названий курсивом, читатель безошибочно идентифицирует артефакты. Но дальше автор уже не даёт подсказку в виде названия: *the familiar squadron of armed horsemen waiting in a forest of raised pikes as their colleagues rampage through the snowbound Flemish village at Herod's paranoiac command, slaughtering all the male children* [9, с. 60]. Этот краткий экфрасис картины Брейгеля «Избиение младенцев» содержит как прямое описание картины, так отражает отношения автора (и читателя) к хорошо известной истории.

Так, в след за автором мы начинаем «читать» картины Брейгеля. В романе «Одержимый» автор ссылается на конкретные картины Брейгеля и подробно описывает пять из них: «Охотники на Снегу» / *Hunters in the Snow (Winter)*; «Возвращение стада» / *The Return of the Herd*; «Сумрачный день» или «Пасмурный день» / *The Gloomy Day*; «Сенокос» / *The Haymaking*; «Жатва» / *The Corn Harvest* [15, URL].

Это прямые, полные, миметические, цельные экфрасисы. Автор упоминает название каждого пейзажа и достаточно подробно описывает композицию и детали картины, уделяя особое внимание наиболее известной из этих картин – «Охотники на Снегу»: *There they go again, those weary men with their gaunt dogs <...> the winter hills <...> the snowbound valley beneath. Their heads are lowered, their spoils are meagre. Three hunters, with thirteen dogs to feed and nothing but a single fox to show for their labours. There's no great rejoicing at their return; the women making a fire, outside the inn with the sign that's hanging half off its hooks, don't give them*

a glance <...> the landscape that opens away at the foot of the hill <...> the village turned in upon itself by the cold, the tiny figures on the unfamiliar ice, the sky leaden above the white flood plain around the frozen river, a planing magpie black against the whiteness, leading the eye on to the broken teeth of the mountains on the other side of the valley, and the distant town at the end of it beside the winter sea [9, с. 57].

Текст экфрасиса цельный, законченный, но автор применяет интересный приём взаимодействия с читателем, заставляя его смотреть на картину вместе с героем: *trudging away from us off the winter hills behind our backs, down into the snowbound valley beneath <...> What takes the eye is the landscape that opens away at the foot of the hill we are on.*

Кроме того, читателю напоминают, что эта картина стала частью нашей повседневной действительности, как многие другие произведения искусства, попав на открытку и поздравительную упаковку: *There they go again, those weary men with their gaunt dogs, on the walls of hospital waiting-rooms and students' lodgings, on your mantelpiece Christmas after Christmas.* Автор соединяет описание реальной картины и открытки, которую обычный человек видит значительно чаще. Экфрасис картины «Охотники на Снегу» представляет собой многокомпонентную комбинацию: описание произведения искусства, аллюзия на поздравительную открытку и референция на другую картину Брейгеля «Падение Икара»: *any more than the ploughman looks up to see Icarus vanishing into the sea in that earlier painting of Bruegel's that Auden made almost as famous as the Hunters [9, с. 58].*

Следующий экфрасис также прямой, полный, миметический и цельный, хотя и значительно короче предыдущего. Но здесь мы видим другую задачу. Читателю уже не нужно самому вспомнить эту картину, а связать её с предыдущей – «Охотники на Снегу»: *On the same wall are two more landscapes of almost exactly the same size, but slightly less familiar. Immediately to the left of the Hunters is another river valley, not the same one but evidently in the same part of the world, once again seen from the high ground above it, once again lined with mountain crags, but caught this time on a serene day in autumn, with the leaves russet on the trees and the grapes in the vineyards ready for harvesting. Going away down the hillside in front of us this time are not hunters but herdsmen, driving cows fat from their summer pasturage in the mountains back to the valley for the harsh winter predicted by the Hunters.* Включая картину «Возвращение стада» в серию, автор подчёркивает аналогии и связь с первой картиной: *of almost exactly the same size; another river valley; not the same one; in the same part of the world; once again; this time are not hunters but herdsmen; the harsh winter predicted by the Hunters.* [9, с. 60]. Непосредственно название картины упоминается во введении к третьему экфрасису: *Then to the left of The Return of the Herd is a third river valley.*

Описание третьей картины также соответствует формату первых двух. Упоминаются долина, горы, небо, люди, занятые повседневным трудом, и время года, которое это изображение символизирует. Эта картина, «Сумрачный день», может быть менее известна читателю, и автор это предвидит: *as the title tells us.* И поэтому далее автор снова привлекает своего читателя к совместному изучению следующей картины: *If you go to the National Gallery in Prague – or turn over the page of your Bruegel book, as I'm doing now – you find yourself looking down on a fourth river.* Описание третьей и четвёртой картин уже не такое подробное, но также соответствует структуре первых двух: *a third river valley – a fourth river; sheer rockfalls – precipitous cliffs; a blustery day at the very beginning of spring – a brilliant summer's day; peasants <...> are pollarding the trees – peasants weighed down with baskets full of the produce of high summer [9, с. 61].*

Указанные выше экфрастические описания определяют структуру и содержание пятого экфрасиса: *And if you turn over once again, or go to the Metropolitan Museum next time you're in New York, you're looking out over a fifth valley. The country here is gentler, the weather hotter. There are no high mountains, and only a flash of the river as it joins the calm and busy sea. You're in The Corn Harvest, at noon on a day in the great heat of summer, when the men are laying the ripe wheat to sheaves and stooks, or sprawled asleep in the shade of a tree, and the women are cutting great loaves for the midday break [9, с. 61].* Все элементы предыдущих четырёх экфрасисов

присутствуют: автор предваряет описание упоминанием реально существующего музея, что придаёт описанию правдоподобности; называет картину; описывает местность, элементы пейзажа, упомянутые в предыдущих описаниях; описывает людей и их действия. Всё это убеждает читателя, что это серия картин, и подготавливает к тому, по каким параметрам должен соответствовать недостающий элемент этой серии картин: *Each of these five pictures (with the exception of Haymaking, which seems to be missing three or four centimetres at the bottom) is signed and dated. They were painted in the space of a single year, 1565, and a single year passes in the course of them. They show the four seasons, each characterized by its ever-returning round of rural labours and weathers* [9, с. 61].

Отдельное внимание стоит уделить экфрасическому описанию картины, авторство которой по мнению героя также принадлежит Брейгелю. Это прямой, немиметический, полный, дискретный экфрасис. Дискретность этого экфрасиса объясняется сюжетом романа. У героя нет возможности тщательно осмотреть картину. Разбросанные по всему повествованию экфрасисы этого выдуманного автором артефакта отражают динамику повествования. Главный герой словно пишет картину, которую созерцает читатель [10, с. 11].

Первое упоминание этой картины (предположительно кисти Брейгеля) выдержано в композиции экфрасиса других произведений художника: *The valley runs diagonally from near the bottom left of the picture, with a river that meanders through it, past a village, past a castle crowning a bluff, to a distant town at the edge of the sea, close to the high horizon. Running along the left-hand side of the valley are mountains, with jagged crags sticking up like broken teeth, and snow still lying in the high side valleys. It's spring. On the woods below the snowline, and tumbling away in front of me from where I'm standing, there's the first shimmer of April green. The high valley air's still cold, but as you move down into the valley the chill dies away. The colours change, from cool brilliant greens to deeper and deeper blues. The season seems to shift in front of you from April into May as you travel south into the eye of the sun* [9, с. 43]. В экфрасисе этой неизвестной картины отражены все элементы, по которым мы можем отнести её к серии «Времена года»: долина, горы, деревня, сезонные особенности природы. Композиция также соответствует пяти известным пейзажам Брейгеля: *I'm looking down from wooded hills into a valley* [9, с. 43]. Также подробно описываются разные действующие лица и то, чем они заняты: *Among the trees just below me is a group of clumsy figures, some of them breaking branches of white blossom from the trees, some caught awkwardly in the middle of a heavy clumping dance. A bagpiper sits on a stump; you can almost hear the harsh, pentatonic drone. People are dancing because it's spring again, and they're alive to see it. Far away in the mountains a herd is being moved up the familiar muddy scars towards its summer pasture. Just in front of me again, half-hidden in the raw spring undergrowth, watched only by a bird on a tree, a little thickset man holding two small wild daffodils is expressionlessly touching his comically pouted lips to the comically pouted lips of a little thickset woman. And away the eye goes once more, and the heart with it, out into the vast atmospheric depths of the picture, into deeper and deeper blue, to the blue sea and the blue sky above it. The last clouds are just clearing in the warm westerly* [9, с. 44]. Интересно, что окончанием этой части экфрасиса становится аллюзия на другую картину Брейгеля «Падение Икара»: *A ship's setting sail, bound for the hot south* [9, с. 44].

В следующей части экфрасиса этого несуществующего артефакта автор упоминает его название (*The Merry-makers*) и обращает внимание на детали: *the mud underfoot, the flush of green spreading through the bare brown woods, the little town in the distance*. И далее упоминаются люди и то, чем они занимаются: *people must already be sitting outside in squares and on street corners in the fresh warmth of the sun*. И главная деталь – сюжет картины символизирует время года: *It's too late in the year for March, too early for June. So, yes, it must be either April or May* [9, с. 73]. Теперь содержание и композиция экфрасиса полностью соответствует миметическим экфрасисам картин Брейгеля. Эта полная аналогия заставляет читателя убедиться, что искомый артефакт – действительно утраченная картина Брейгеля.

Финальная референция этой картины отражает стремительное развитие событий романа: *Shimmering leaves – dancers – crags – sea ...* [9, с. 279]. Это немиметический нулевой

экфрасис, его основная роль уже не описание, а создание атмосферы движения, скорости и скоротечности времени.

Заключение

Экфрасисы Майкла Фрейна в романе «Одержимый» можно классифицировать в соответствии с их объёмом, типом референции и содержания. В тексте представлены прямые и косвенные, миметические и немиметические экфрасисы. В основном миметические экфрасисы свёрнутые или нулевые. Однако немиметические экфрасисы картин Брейгеля из серии «Времена года» – полные, цельные, их композиция повторяется, выделяются ключевые критерии, доказывающие их общность. Эти же критерии подчёркиваются и в немиметическом экфрасисе, дискретность которого отражает сюжетную линию. В целом, интермедиальность насыщает композиционное пространство романа синтезом текстов разных семиотических систем и в итоге заставляет автора перекодировать литературный текст в соответствии с правилами текста визуального, что отражается в первую очередь в немиметическом экфрасисе автора. Таким образом, экфрасисы в романе Майкла Фрейна «Одержимый» играют сюжетобразующую роль, полные экфрасисы становятся основой для сравнений и описаний действий героев, при этом свёрнутые создают динамизм и достоверность повествования.

Список источников:

1. Блох М. Я., Алешина Е. Ю. Стратегия и тактика объединения дисциплин для исследовательского действия в лингвистике // Язык: мультидисциплинарность научного знания. 2023. № 6. С. 5–10.
2. Волкова П. Д. От Босха до Брейгеля. Корабль дураков. М. : Издательство АСТ, 2020. 272 с.
3. Геллер Л. Экфрасис, или Обнажение приёма. Несколько вопросов и тезис // «Невыразимо выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте: Очерки визуальности. М. : Новое литературное обозрение, 2013. С. 44–60.
4. Геллер Л. Вагинов и экфрасис как путь к кинописьму // Теория и история экфрасиса: итоги и перспективы изучения : коллективная монография. Седльце : Siedlce, 2018. С. 123–149.
5. Ильгова Д. А. Визуальная поэзия в контексте интермедиальности. М. : ФЛИНТА, 2022. 164 с.
6. Кайда Л. Г. Интермедиальность – филологический континент. Вольтова дуга авторского подтекста. М. : Флинта, 2019. 112 с.
7. Майзенгер Н. В., Суханова И. Г. Современные подходы к обучению чтению оригинального художественного текста // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2024. № 1 (58). С. 39–45.
8. Яценко Е. В. «Любите живопись, поэты...». Экфрасис как художественно-мировоззренческая модель // Вопросы философии. 2011. № 11. С. 47–57.
9. Frayn M. *Headlong*. London : Faber and Faber, 1999. 395 p.
10. Hewitt K. *Headlong by Michael Frayn: A Commentary on the Novel*. Perm, 2006. 70 p.
11. Mitchell W. J.T. What Do Pictures Really Want // Journal “OCTOBER 77/ Summer”, 1996. P. 71–82.
12. Mullan J. *How Novels Work*. New York : Oxford University Press, 2008. 346 p.
13. Rajewsky I. O. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality // *Intermedialités*. 2005. № 6. P. 43–64.
14. *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London, New York : Taylor & Francis Group, 2010. 934 p.
15. Inside Bruegel: Kunsthistorisches Museum, Wien. URL: <https://www.insidebruegel.net/#p/v=paintings&lan=en&a=1018> (дата обращения: 25.01.2024).

TYPES OF EKPHRASIS IN MICHAEL FRAYN’S NOVEL “HEADLONG” AND THEIR ROLE IN ARRANGING THE TEXT

Sukhanova Irina Grigorievna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article is devoted to the intermedial analysis of the novel “Headlong” by Michael Frayn. The plot of the novel is an adventure of a connoisseur of art who is looking for a lost painting by a famous Flemish artist. The research focuses on the ekphrastic descriptions of Pieter Bruegel’s paintings in the literary text with the aim of identifying the types of mimetic and non-

mimetic ekphrases used in the novel. The text contains ekphrastic descriptions of both real and imaginary works of art, which can be full and complete or short and precise. Different types of ekphrasis contribute to the integrity and authenticity of the plot, its dynamism and thrill. The composition of the complete mimetic and non-mimetic ekphrases is similar and represents the same key issues.

Key words: Bruegel, intermediality, Michael Frayn, literary text, ekphrasis.

References:

1. Bloh M. Ja., Aleshina E. Ju. Strategija i taktika ob#edinenija disciplin dlja issledovatel'skogo dejstvija v lingvistike [*Strategy and Tactics of Combining Disciplines for Action Research in Linguistics*] // Jazyk: mul'tidisciplinarnost' nauchnogo znanija., 2023. № 6. S. 5-10.
2. Volkova P. D. Ot Bosha do Brejgelja. Korabl' durakov [*From Bosch to Bruegel. Ship of Fools*]. M. : Izdatel'stvo AST, 2020. 272 s.
3. Geller L. Jekfrasis, ili Obnazhenie prijoma. Neskol'ko voprosov i tezis [*Ekphrasis, or Naked Method. A few questions and a thesis*] // «Nevyrazimo vyrazimoe»: jekfrasis i problemy reprezentacii vizual'nogo v hudozhestvennom tekste : Oчерki vizual'nosti. M. : Redakcija zhurnala «Novoe literaturnoe obozrenie», 2013. S. 44-60.
4. Geller L. Vaginov i jekfrasis kak put' k kinopis'mu [*Vaginov and Ekphrasis as a Path to Film Writing*] // Teorija i istorija jekfrasisa: itogi i perspektivy izuchenija : kollektivnaja monografija. Sedl'ce : Siedlce, 2018. S. 123–149.
5. Il'gova D. A. Vizual'naja poezija v kontekste intermedial'nosti [*Visual Poetry in the Context of Intermediality*]. Moskva : FLINTA, 2022. 164 s.
6. Kajda L. G. Intermedial'nost' – filologicheskij kontinent. Vol'tova duga avtorskogo podteksta [*Intermediality is a Philological Continent. Voltaic Arc of Author's Subtext*]. M. : Flinta, 2019. 112 s.
7. Majzenger N. V., Suhanova I. G. Sovremennye podhody k obucheniju chteniju original'nogo hudozhestvennogo teksta [*Modern Approaches to Teaching how to Read the Literary Texts in the Original*] // Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 1 (58). S. 39–45.
8. Jacenko E. V. «Ljubite zhivopis', pojety...». Jekfrasis kak hudozhestvenno-mirovozzrencheskaja model' [“Love Painting, Poets...” Ekphrasis as an Artistic and Worldview Model] // Voprosy filosofii. 2011. № 11. S. 47–57.
9. Frayn M. Headlong. London : Faber and Faber, 1999. 395 p.
10. Hewitt K. Headlong by Michael Frayn: A Commentary on the Novel. Perm, 2006. 70 p.
11. Mitchell W. J.T. What Do Pictures Really Want // Journal “OCTOBER 77/ Summer”, 1996. P. 71–82.
12. Mullan J. How Novels Work. New York : Oxford University Press, 2008. 346 p.
13. Rajewsky I.O. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality // Intermédialités. 2005. № 6. P. 43–64.
14. Routledge Encyclopedia of Narrative Theory. London, New York : Taylor & Francis Group, 2010. 934 p.
15. Inside Bruegel: Kunsthistorisches Museum, Wien. URL: <https://www.insidebruegel.net/#p/v=paintings&lan=en&a=1018> (date of request: 25.01.2024).

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ТАДЖИКСКОГО ЯЗЫКА, СВЯЗАННЫЕ С ОБОЗНАЧЕНИЕМ ТРУДА И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хабибов Самад Шукурович

*Филиал НИУ «Московский энергетический университет» в г. Душанбе,
Республика Таджикистан*

Аннотация. Данная статья рассматривает роль фразеологии в таджикском языке как важного элемента языковой культуры. Фразеологические выражения отражают историю, культуру и быт носителей языка, обогащая лексикон и придавая языку глубину и выразительность. Использование идиоматических выражений способствует развитию эстетического аспекта языка.

Ключевые слова: идиоматические выражения, культурные аспекты, лексикон, таджикский язык, фразеология, языковая культура.

Введение

Современная лингвистика уделяет особое внимание изучению идиоматики, так называемой «сокровищницы языка». Фразеологические единицы (ФЕ) представляют собой особый пласт языка и не всегда могут быть переведены буквально, что может затруднить их понимание иностранцами.

Фразеологические единицы являются ценным источником информации о культуре языка и отражают представления людей о различных аспектах жизни. Фразеология отражает и формирует мировоззрение и характер народного духа, становится частью языкового сознания.

В таджикском языке, имеющим многовековую историю, как и во всех других языках, фразеология занимает заслуженное место в системе языка, являясь обширным пластом уникальной лексики, отражающей историю, культуру, фольклор и быт носителей языка. Со временем в процессе исторического развития языка накопилось множество выражений, которые люди считают удачными, правильными и красивыми. Эти выражения стали неотъемлемой частью языковой культуры и обогатили лексикон таджикского и других языков, придавая им глубину и выразительность. Таким образом, сформировался особый пласт языка – фразеология, устойчивый набор выражений с собственным значением. Использование идиоматических выражений, не переведённых напрямую, а переосмысленных и узнаваемых, развивает эстетический аспект языка.

Понятие и сущность фразеологизмов, связанных с трудовой деятельностью человека, в таджикском языке

Данное исследование посвящено таджикским фразеологическим выражениям, связанным с трудовой деятельностью. Фразеологические единицы не только отражают действительность и выражают отношение носителей языка к различным сторонам языковой картины мира, но и передают культурные и национальные установки и традиции от поколения к поколению.

Фразеологический фонд является ценным источником информации о культуре языка, в котором отражены представления народа о различных аспектах жизни. Фразеология отражает миропонимание и характер народного духа, формируя его и становясь частью языкового сознания.

В данной статье основное внимание уделяется таджикским фразеологизмам, связанным с обозначением труда и трудовой деятельности.

Фразеологические обороты, отражающие отношение людей к труду, включают в себя и положительные, и отрицательные оценки. Во-первых, они могут описывать сам акт труда,

его качество, трудолюбие и работоспособность. Во-вторых, такие выражения могут выражать противоположные понятия, как лень, праздность, бездеятельность, которые часто осуждаются обществом. В-третьих, фразеологизмы могут отражать медлительность в выполнении определенной деятельности.

Исследование проводилось на материале русских и таджикских фразеологических единиц, отобранных в результате сплошной выборки из русских и таджикских фразеологических словарей. На основе анализа фактического материала были выделены следующие основные тематические группы идиоматических выражений концепта труд/мехнат:

1) тяжёлый и/или изнурительный труд: *гнуть спину, как белка в колесе, работать за того парня, вкалывать на работе, работать за троих, ломать спину, хребет, горб трудиться в поте лица - Арақи чабин рехтан, Аз (бо) араки чабин ёфтан. Гардани худро об кардан - Ҳайфи китфу бозу не-мӣ, эй ба муфтаиш паҳлавон, Гарданатро об кун бо кор мисли дигарон! (Аминзода М. “Шеърҳо”), Бо нӯги дуку захми сӯзан – Зан хунобаи дил хурда, бо нӯги дуку захми сӯзан фарзандаширо калон кард.*

2) тщетный, бесплодный, бесполезный труд: *сизифов труд, брать с потолка, мартышкин труд, биться как рыба об лёд, носить воду в решете – ҳар чанд задам, дарнагирифт, мондам ки равад, бо нӯги сӯзан чоҳ кофтан, дар ҳован об кӯфтан, оҳани сард кӯфтан, филро аз сӯроҳи сӯзан гузарондан.*

3) безделье: *лодыря гонять, считать ворон, лежать на боку (на печи), валять дурака, бить баклуши, сидеть сложа руки, руки в брюки, безделье – мать пороков - Ба танбал кор фармо, панд бишнав, Дар сари кор айёру дар сари ош тайёр, Таги тути бедонаро кофтан, Ба хурдан чу наханг, ба кор кардан чун бузи ланг, Шиками худро хорида нишастан (хобидан), Чаимаки ман, чаимаки ту карда гаштан (нишастан), Саланг-саланг гаштан То шаб наравӣ, рӯз ба ҷое нарасӣ, Дасти худро ба оби гарму хунук (сард) назадан, Киҳо кашанд ҷабру ҷафо, киҳо хӯранд шаҳду шакар, Чаимаки ман, чаимаки ту карда гаштан (нишастан), Шаб ҳангию рӯз бангӣ и др;*

4) небрежная работа *спустя рукава, через пень колоду: Хамаро (хамая) мону аммаро (аммая) мехмон, Аз барф манора сохтан, Дасти худро ба оби гарму хунук (сард) назадан, Тап-тапи загома и т.д;*

5) трудолюбивость: *в поте лица, засучив рукава, с головой уйти в работу Сари худро ба чор тараф задан, сари худро луч карда..., худро ба обу отаиш задан, то шаб наравӣ, рӯз ба ҷое нарасӣ, қулоҷро васеътар (-у калонтар) партофтан, ҳаракату баракат, ба умеди худо (кас) нашиву бутаро дор (қан), Худро ба обу отаиш задан, аз чизе сар набардоштан, саргарми чизе будан, худро ба (бар) болои чизе партофтан, Дасти касе аз кор канда набудан и др;*

6) мастер (специалист): *мастер на все руки, золотые руки, собаку съел – Дар (ба) чизе касеро сабақ додан, Панч панчаиш хунар, Дах ангуит (даст) хунар будан, Кӯҳро (зада) талқон кардан, Дасти одам гул (аст) (Гар) сабр кунӣ, аз ғӯра ҳалво меназад и др;*

7) работа, не соответствующая способностям: *В еде здоровяк, в труде калека, Какие труды, такие и плоды – Аввал чӣ будӣ, гурба, ки лунчи ту варам кард, Дасти касе кӯтоҳӣ кардан, Бо ду по лангидан Дар як ҷо истода мондан и т.д;*

8) работать медленно: *Медлить – дело не избыть, нерасторопному в чужом деле голову оторвали – Шаб ҳангию рӯз бангӣ Ялло карда гаштан Хиит аз колиб бархестан (кучидан) и т.д.*

Кроме того, лексикографический анализ позволяет выявить различные значимые сложные слова с компонентом «мехнат». Например:

«**мехнатгурез**», «**мехнатгурезӣ**», «**коргурезӣ**» - тот, кто не хочет работать, лодырь; ленивый - *Дар коргурезӣ дар ин гирду атроф касе набуд, ки ақаллан ба буҷулаки пои у баробар шуда тавонад. С. Ганӣ “Табассум” (В ленности и бездельи с ним никто не мог сравниться. С. Гани “Улыбка”)*

«**мехнатдӯст**», «**мехнатдӯстӣ**» - трудолюбивый человек, тот, кто не избегает работы, тот, кто считает своим главным долгом зарабатывать на хлеб упорным трудом – *Худо ба*

ростӣ, ҳалимӣ, меҳнатдӯстӣ ва хислатҳои нақӯяш ӯро маҳбуби хонадон гардонида буд – Клянусь Аллахом, его добродушие, трудолюбие и добропорядочность сделали его любимцем семьи;

«**меҳнатӣ**» - относящийся к работе (трудоустройство, трудовая книжка), то же, что и **меҳнатдӯст** - *Ба ман ҳаминаш кифоя, ки коргурез нестӣ. Мне хватит того, что ты не отлыниваешь от работы (С. Турсун. Се рӯзи як баҳор (роман) (Три дня одной весны (роман));*

«**меҳнаткаш**» - труженик – *тарафдори меҳнаткашон буданатонро нишон диҳед – покажите на деле, что вы сторонники труженников;*

«**меҳнаткӯфта**» - уставший от тяжелого труда, измученный – *шахсони меҳнаткӯфта дар ҳар саҳми зиндагии худ наметавонад ба муваффақият дучор шавад – уставшие и опустившие руки люди не смогут добиться успехов в жизни:*

«**меҳнатқарин**» - то же, что и **меҳнатдӯст**,

«**меҳнатобод**» - место страдания - *Бирав, тарки ин меҳнатобод гир,*

Лаби Дачлаву роҳи Багдад гир! – оставь это унылое место страданий, беги скорее к брегам Даджла, устремись в Багдад! и другие. Эти выражения помогают лучше понять и развить концепцию "меҳнат" в различных контекстах.

Наиболее распространены в обоих языках первые три группы выражений, где негативные аспекты трудового процесса подвергаются метафорическому переосмыслению. В таджикском языке также распространена пятая группа выражений, описывающих трудолюбие.

Заключение

В целом, можно отметить значительное сходство в семантике рассмотренных фразеологических выражений в русском и таджикском языках. При сборе материала по семантическим и функционально-коммуникативным признакам предпочтительно использовать фразеологические выражения, так как, во-первых, лингвистическая сущность фразеологизма определяется в основном его семантикой, а, во-вторых, в фразеологической системе языка наиболее ярко проявляется аксиологический аспект, что позволяет установить образную парадигму фразеологизмов русского и таджикского языков в группе фразеологизмов, связанных с трудом человека.

Лингвистические репрезентации, отражающие понятие "меҳнат" или "труд", представляют собой разнообразную культурную информацию, которая может быть ценным источником при изучении новых этнографических данных и в ходе перевода текстов с русского на таджикский и обратно.

Список источников

1. Аникин В. П. Русские пословицы и поговорки. М. : Художественная литература, 1988. 431 с.
2. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Русские словари, 1996. 502 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. М. : Русский язык, 1982. С. 89–98.
4. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М. : Русский язык, 1991. 536 с.
5. Мухаммадиев М. Луғати синонимҳои забони тоҷикӣ. Душанбе: Маориф, 1993.
6. Назарзода С. Фарҳанги тафсирии забони тоҷикӣ. Душанбе. 2008. Т. 1. 950 с.
7. Назарзода С. Фарҳанги тафсирии забони тоҷикӣ. Душанбе. 2008. Т. 2. 945 с.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1999. 944 с.
9. Фозилов М. Фарҳанги зарбулмасал, мақол ва афоризмҳои тоҷикию форсӣ – ҷилди 1-2-3. Душанбе: Нашри камол. 2014. 640 с.
10. Вожаҷу. URL: <https://vazhaju.tj/search/меҳнат> (дата обращения 24.10.2023).
11. Tajik National Corpus. URL: https://tajik-corpus.org/tajik_corpus/search (дата обращения 24.10.23).

PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE TAJIK LANGUAGE ASSOCIATED WITH THE DESIGNATION OF LABOR AND LABOR ACTIVITY

Khabibov Samad Shukurovich

National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (Dushanbe, The Republic of Tajikistan)

Abstract: This article discusses the role of phraseology in the Tajik language as an important element of language culture. Phraseological expressions reflect the history, culture, and way of life of language speakers, enriching the lexicon and giving the language depth and expressiveness. The use of idiomatic expressions contributes to the development of the aesthetic aspect of the language.

Keywords: idiomatic expressions, cultural aspects, lexicon, the Tajik language, phraseology, language culture.

References:

1. Anikin V. P. Russkie posloviitsy i pogovorki [*Russian proverbs and sayings*]. M., 1988. 431 s.
2. Abramov N. Slovar' russkikh sinonimov i skhodnykh po smyslu vyrazhenii [*Dictionary of Russian synonyms and similar expressions*]. M., 1996. 502 s.
3. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Natsional'no-kul'turnaia semantika russkikh frazeologizmov [*National-cultural semantics of Russian phraseological units*] // Slovari i lingvostranovedenie. M., 1982. S. 89-98.
4. Zhukov V. P. Slovar' russkikh posloviitsy i pogovorok [*Dictionary of Russian proverbs and sayings*]. M., 1991. 536 s.
5. Mukhammadiev M. Lufati sinonimxoi zaboni toçikā [*Dictionary of Tajik language synonyms*]. Dushanbe: Maorif, 1993.
6. Nazarzoda, S. Farkhangi tafsirii zaboni toçikā [*Commentary culture of the Tajik language*]. Dushanbe, 2008. T. 1. 950s.
7. Nazarzoda, S. Farkhangi tafsirii zaboni toçikā [*Commentary culture of the Tajik language*]. Dushanbe, 2008. T. 2. 945 s.
8. Ozhegov S. I., Shvedova N. Iu. Tolkovyi slovar' russkogo iazyka [*Explanatory dictionary of the Russian language*]. M., 1999. 944 s.
9. Fozilov M. Farxangi zarbulmasal, maqol va aforizm-xoi toçikiiu forsā [*The culture of Tajik and Persian proverbs, sayings and aphorisms*]. Dushanbe: Nashri kamol. 2014. 640 s.
10. Vozhachy. URL: <https://vazhaju.tj/search/mexnat> (date of request: 24.10.23)
11. Tajik National Corpus. URL: https://tajik-corpus.org/tajik_corpus/search (date of request: 24.10.23)

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ СЛОВ-РЕАЛИЙ

Хамидова Тутихон Маруфовна,

*Международный университет иностранных языков имени Сотима Улугзода, г. Душанбе,
Республика Таджикистан*

Аннотация. В своей статье автор проводит анализ различных тематических групп, в которых присутствует лексика без прямых эквивалентов, и подчёркивает, что классификация слов-реалий по тематике играет важную роль в изучении языковой системы, а изучение слов-реалий без учёта контекста их использования не позволяет полностью их понять и интерпретировать.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, семантика, лексико-семантический анализ, слова-реалии, лингвострановедение, переводоведение, национально-специфические реалии.

Введение

В современной русской и зарубежной лексикологии наблюдается значительное количество исследований, посвящённых анализу групп слов, рядов и микросистем, объединённых на основе семантики. Среди них выделяются тематические группы слов, которые отличаются похожестью или общностью функций обозначаемых ими предметов и явлений [12, с.133]. Также изучаются группы названий «однофункциональных предметов действительности, объединённых общим родовым названием, которое устанавливает родовидовые отношения между членами группы» [1, с. 3], а также слова, объединённые общей типовой семьей [2, с. 5].

Результаты исследования

Понятие и сущность лексико-тематической классификации слов-реалий играет важную роль в изучении семантической структуры языка в целом. Исследование тематических групп реалий также имеет принципиальное значение в лингвострановедении и в преподавании русского языка как иностранного. Существует множество классификаций слов-реалий, среди которых работы А.Е. Супруна [6] и А.А. Реформатского [5] являются важными источниками тематического подхода к исследованию слов-реалий.

Таблица А.А. Реформатского основана на принципе предметно-языковой классификации слов-реалий, включающей следующие категории: 1) имена собственные, 2) денежные единицы, 3) должности и обозначения лиц, 4) детали костюма и украшения, 5) блюда и напитки, 6) обращения и титулы при именах [5, с. 139]. Значимость тематической классификации слов-реалий объясняется тем, что «анализ лексем без учёта их контекстуальной направленности приводит к неполной искажённой интерпретации» [14, с. 48-52]. Группировка и подгруппировка национально-специфических реалий может быть проведена с учётом их отнесения к различным сферам материальной культуры, духовной жизни, общественной деятельности и природной среде.

А. А. Уфимцева выделяет тематические группы на основе сходства или общности функций, которые отражаются в словах, обозначающих предметы и явления окружающего мира [12, с. 133]. Изучение разнообразных групп слов, описывающих объекты и явления реальности, не только является важным, но также предоставляет значительные методологические преимущества [13, с. 143], релевантные для анализа семантической структуры языка.

В своей работе А.Е. Супрун классифицирует реалии по предметному принципу и определяет тематическую группу как совокупность названий сходных реальных объектов,

связанных общим названием и связанных друг с другом родовидовыми отношениями. [6, с. 102].

С. И. Ожегов выделяет три лексические группы. В первую группу он включает лексику, относящуюся к описанию явлений органического и неорганического мира, и количество таких групп может быть столь же разнообразным, насколько многообразны явления реального мира.

Вторую группу образует лексика, связанная с развитием технико-экономической структуры общества, с названиями орудий и средств производства. К третьей группе относится лексика, связанная с производственными отношениями людей, с проявлениями их деятельности во всех сферах общественной жизни, в том числе идеологической, моральной, эстетической. С. И. Ожегов отмечает, что реальная жизнь слова прослеживается только в соседстве с ему подобными словами в каком-нибудь смысловом отношении.

В. И. Берков в своей классификации реалий проводит временное деление – в синхроническом и диахроническом плане – по признаку «знакомости» разделяется на два класса, – и переводческое деление, где выделяет реалии, принадлежащие к словарному составу принявшего их языка, и реалии, не вошедшие в лексику [1].

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров предложили классификацию слов-реалий, которая помогает систематизировать и описать лексические единицы, характерные для определенной культурной среды. Их подход учитывает как генетические основания слов, так и тематические аспекты, что позволяет более глубоко понять семантику и значение этих слов.

Первая группа слов-реалий, согласно классификации Верещагина и Костомарова, включает термины и выражения, которые уникальны для советской реальности и не имеют прямого эквивалента в других языках. Это могут быть названия институций (например, Верховный Совет), органов власти (исполком), или организаций (колхоз).

Вторая группа слов-реалий включает советизмы, которые отражают новые явления и предметы быта, появившиеся в советское время. Это могут быть названия новых учреждений (парк культуры и отдыха), документов (ордер на квартиру) или мероприятий (субботник).

Третья группа слов-реалий включает слова, обозначающие предметы и явления традиционного русского быта (*полати, сени, плетень*), национальные блюда (*щи, рассольник, сытник*), предметы одежды (*валенки, армяк, зипун*), или музыкальные инструменты (*балалайка*).

Четвёртая группа состоит из историзмов, то есть слов, относящихся к предшествующим историческим периодам. Это могут быть старые мерки и единицы измерения (*сажень, аршин*), или термины, связанные с феодальной системой (*помещик, пристав*).

Пятая группа слов-реалий включает лексику пословиц, поговорок и фразеологических единиц, которые отражают народную мудрость и опыт (*тришкин кафтан, дьянова уха, марьишкин труд*).

Шестая группа состоит из слов из фольклора, такие как персонажи сказок или народные песни (*добрый молодец, красна девица, кудесник*).

Наконец, седьмая группа включает слова нерусского происхождения, которые также имеют свою специфическую национально-культурную семантику и внесли свой вклад в русский язык (*базар, тайга, халат, балык*) [3].

Классификация болгарских учёных С. Влахова и С. Флорина, данная в большом исследовании, посвящённом безэквивалентной лексике, – «Непереводимое в переводе» – основана на предметном принципе, с учётом признаков их референтов. К предметным реалиям авторы относят географические, этнографические, этнические реалии, меры и деньги, административно-территориальное устройство, явления общественной жизни и военные реалии [4].

Безэквивалентная лексика в произведениях И. С. Тургенева

Для полной характеристики БЭЛ в произведениях И. С. Тургенева, определения их значения представляется необходимым описать основные тематические группы БЭЛ (в том числе слов-реалий), охарактеризовать их состав и структуру. Подобное изучение

тематических групп БЭЛ важно как для лингвострановедения, так и для практики преподавания русского языка иностранным учащимся: «методически важно знать не столько реальный состав групп безэквивалентной лексики, – указывают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, – сколько набор самих групп, их общие тенденции, взаимоотношения и роли в речевой жизни современного русского общества» [3, с. 27].

Рассмотрим тематические группы БЭЛ в анализируемых произведениях И. С. Тургенева, выделенные с опорой на основные классификационные схемы, представленные в научной литературе по переводоведению и лингвострановедению. СР произведений русских писателей XIX в. образуют 3 основных тематических разряда: 1) общественно-политическая лексика; 2) торгово-экономическая лексика; 3) бытовая лексика; внутри каждого разряда выделяются группы и подгруппы.

Выделение, анализ и описание состава бытовой и общественно-политической лексики (СР) русского литературного языка XIX века на материале произведений И. С. Тургенева показали, что в эти разряды входит соответственно 32 лексических единицы (26 слов и 6 устойчивых словосочетаний). Общественно-политические слова-реалии отражают важные аспекты жизни общества, его организации и функционирования, а также позволяют понимать и анализировать политические процессы и события. Они являются неотъемлемой частью языка и культуры, отражая историю и современность страны.

Особенностью этих разрядов является то, что 32 лексических единицы, входящие в них, являются СР относительно таджикского языка.

Другой особенностью общественно-политических СР является то, что в состав этой группы лексики почти 70% входит слов и словосочетаний терминологического характера (столбовой дворянин, мещанин, статский советник и др.).

В состав этой группы входит довольно большое количество (35%) лексических элементов, заимствованных русским языком из тюркских, иранских языков, а также из греческого, итальянского, голландского, польских языков. 78 % входящих в неё слов являются историзмами.

Заключение

В заключении можно отметить, что понятие «безэквивалентная лексика» (БЭЛ) представляет собой широкий спектр лексических единиц, которые включают в себя слова-реалии, термины, отступления от литературной нормы, авторские неологизмы, семантические лакуны и другие явления. Эти элементы не имеют прямых эквивалентов на другом языке того же уровня, что создаёт сложности при их переводе.

Для передачи значения таких лексических единиц требуется использование различных переводческих трансформаций, таких как адаптация, объяснение, описательный перевод, калькирование и другие приёмы. Это связано с тем, что многие из этих явлений уникальны для конкретного языка и культуры, и их точная передача на другом языке может потребовать творческого подхода со стороны переводчика и в каждом конкурентном случае перед ним стоит проблема выбора способа перевода, от которого зависит полнота передачи значения и национальной самобытности реалии.

Список источников

1. Берков В. П. Вопросы двуязычной лексикографии (словник). Ленинград: Издательство ЛГУ, 1973. 197 с.
2. Васильев Л. М. Вопросы языкознания. М., 1971, № 5. 160 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Страноведческий аспект преподавания русского языка иностранцам (к постановке вопроса) // РЯЗР, 1971, № 1. 251 с.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Высшая школа, 1986. 416 с.
5. Реформатский А. А. Введение в языковедение: Учебник для вузов / под ред. В. А. Виноградова, 6-е изд. М.: Аспект Пресс, 2004. 536 с.
6. Супрун Ф. Н. Экзотическая лексика. М., 1958. 231 с.
7. Тургенев И. С. «Дуд». Душанбе: Адиб, 1989.
8. Тургенев И. С. Асарҳои мунтахаб. Иборат аз чор ҷилд. Ҷилди якум. Душанбе: Адиб, 1988.
9. Тургенев И. С. Соч. т. 1 «Записки охотника». М., 1988. 366 с.
10. Тургенев И. С. Соч. т. 1 «Дневник». М., 1988. 628 с.
11. Тургенев И. С. Соч. т.3 «Отцы и дети», «Дым». М., 1988. 668 с.

12. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка. М. : Наука, 1968. 272 с.
13. Филин Ф. П. Очерки по теории языкознания. М. : Наука, 1982. 336 с.
14. Шадурский И. В. Тематическое изучение лексики // Методы изучения лексики. Минск, 1975. С. 48–52.

THE FEATURES OF LEXICO-THEMATIC CLASSIFICATION OF WORDS- REALIAS

Khamidova Tutikhon Marufovna

*Tajik International University of Foreign Languages Named After Sotim Ulughzoda, Dushanbe,
The Republic of Tajikistan*

Abstract: In her article, the author analyzes various thematic groups in which lexicon without direct equivalents is present and emphasizes that the classification of words-realias by theme plays an important role in studying the language system, and studying words-realias without considering the context of their use does not allow for a complete understanding and interpretation.

Keywords: non-equivalent lexicon, semantics, lexico-semantic analysis, words-realias, linguistics, translation studies, national-specific realias.

References:

1. Berkov V. P. Voprosy dvujazychnoj leksikografii (slovník) [*Issues of Bilingual Lexicography (Dictionary)*] Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1973. 197s.
2. Vasil'ev L. M. Voprosy jazykoznanija [Issues of Linguistics]. M. , 1971, № 5. 160 s.
3. Vereshhagin E. M., Kostomarov V. G. Stranovedcheskij aspekt prepodavanija russkogo jazyka inostrancam (k postanovke voprosa) [Regional Studies Aspect of Teaching the Russian Language to Foreigners (to Pose the Question)] // RJaZR, 1971, № 1. 251 s.
4. Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode [The Untranslatable in Translation]. Moskva: Vysshaja shkola, 1986. 416s
5. Reformatskij A. A. Vvedenie v jazykovedenie: Uchebnik dlja vuzov [Introduction to Linguistics] / Pod red. V. A. Vinogradova, 6-e izd. M.: Aspekt Press, 2004. 536 s.
6. Suprun F.N. Jekzoticheskaja leksika [Exotic vocabulary]. M., 1958. 231 s.
7. Turgenev I. S. «Dud» [Smoke]. Dushanbe : Adib, 1989.
8. Turgenev I. S. Asarxoi muntahab. Iborat az chor ҷild. Ҷildi jakum [Selected works]. Dushanbe: Adib, 1988.
9. Turgenev I. S. Soch. t. 1 «Zapiski ohotnika» [A Sportsman's Sketches]. M., 1988. 366 s.
10. Turgenev I. S. Soch. t. 1. «Dnevnik» [Diary of a Superfluous Man]. M., 1988. 628 s.
11. Turgenev I. S. Soch. t.3 «Otcy i deti», «Dym» [Fathers and Sons, Smoke]. M., 1988. 668 s.
12. Ufimceva A. A. Slovo v leksiko-semanticheskoi sisteme jazyka [Word in the Lexico-Semantic System of a Language]. M.: Nauka, 1968. 272s.
13. Filin F. P. Oчерки по теории языкознания [Essays on the Theory of Linguistics]. M.: Nauka, 1982. 336 s.
14. Shadurskij I. V. Tematicheskoe izuchenie leksiki [Thematic Study of Vocabulary] // Metody izuchenija leksiki. Minsk, 1975. S. 48–52.

ЭМОТИВНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Ч. АЙТМАТОВА «ТОПОЛЕК МОЙ В КРАСНОЙ КОСЫНКЕ»)

Шерматова Саадат Нурлановна

*Кыргызский национальный университет имени Жусупа Баласагына, г. Бишкек,
Кыргызская Республика*

Аннотация. В статье определяются различные функции использования эмотивной лексики в повести Ч. Т. Айтматова «Тополек мой в красной косынке». Как показал анализ, в повести доминируют положительные эмоции, самые трогательные чувства, связанные с любовью, заботой, уважением.

Ключевые слова: эмотивность текста, гуманизм, ценность, образ персонажа, невербальные средства, жест.

Введение

Вопрос о категории эмотивной лексики в настоящее время становится предметом для дискуссии таких наук, как лингвистика, литературоведение, психология, психолингвистика и рассматривается данная категория в разных аспектах в зависимости от поставленной цели и задач. Наша задача заключается в том, чтобы выявить специфику категории эмотивности, средства выражения, а также функции категории эмотивности в художественном тексте. Изучение разных аспектов (синтаксических, стилистических и др.) нашли отражение в трудах выдающихся учёных как В. И. Шаховский, Г. Г. Почепцов, М. М. Бахтин, Д. С. Лихачев, В. Вундт, Л. Г. Бабенко и др. И связи с этим, важно подчеркнуть, что на сегодняшний день существуют различные определения эмотивности. Большинство российских исследователей связывают понятие эмотивности с оценочностью, но зачастую ограничивают эмотивную лексику словами, выражающими эмоции. Лингвистический термин «эмотивность» в российской лингвистике был введен В. И. Шаховским для противопоставления эмотивности как языковой категории эмоциональности, как категории неязыковой, экстралингвистической, относящейся к явлениям внутреннего мира человека. Он рассматривает эмотивность как коммуникативную категорию, называя ее экспрессивной категорией речевого акта [8].

Другой ведущий специалист в области лингвистики эмоций, Людмила Григорьевна Бабенко считает, что «Эмотивность текста – одно из его качеств и прием филологического анализа текста, исследующий интерпретацию мира человеческих эмоций (уровень персонажа) и оценку этого мира с позиции автора с целью воздействия на этот мир, преобразования его» [2; 3]. Л. Г. Бабенко признает, что следует различать лексику эмоций и эмотивную лексику, поскольку данные типы лексики обладают разной эмотивной заряженностью. Одновременно с этим лингвист предлагает объединить обе группы и рассматривать их как совокупность эмотивной лексики, так как они участвуют в отображении эмоций и чувств человека [2, с.12–14].

Эмотивный текст, по мнению Л. Г. Бабенко, представлен двумя уровнями: уровнем персонажа и уровнем автора. «Целостное эмотивное содержание предполагает обязательную интерпретацию мира человеческих эмоций. В образах персонажей можно обнаружить множество эмотивных смыслов. Совокупность эмоций в тексте (в образе персонажа) – своеобразное динамическое множество, изменяющееся по мере развития сюжета, отражающее внутренний мир персонажа в различных обстоятельствах, в отношениях с другими персонажами» [2, с. 124], – отмечает ученый. Художественный текст построен так, что формируется непосредственно благодаря автору. Иначе говоря, автор произведения ориентирует читателя на то, как ему следует воспринимать героя.

Эмотивное прочтение художественного произведения позволяет (учитывая, безусловно, другие методы и подходы), актуализировать наряду с лингвопоэтическими

асpekтами произведения его этико-эстетический потенциал, воспитательное значение, способствующее формированию нравственно-гуманистических ценностей читателя.

Согласно работам Л. М. Васильева и В. И. Шаховского [5], эмотивная лексика в лексической системе русского языка делится на 4 группы:

1) лексика со значением эмоционального состояния (это слова, которые называют эмоции: радость, боязнь, страдание, страх, удивление, вину, грусть, разочарование, стыд и др.);

2) лексика со значением эмоционального отношения (это слова, которые называют эмоции любви и ненависти);

3) лексика со значением эмоционального воздействия;

4) лексика со значением эмоциональной характеристики, которая представлена в основном фразеологизмами и именами прилагательными. Кроме того, наблюдается выражение эмоций через невербальные средства (жест, мимика и др.) «Шофер снова хмуро **взглянул на меня** (здесь и далее выделения наши. – С.Ш.)» [1, с. 126], «Крайне озадаченный, **я пожал плечами и недоуменно взглянул** на заправщицу...» [1, с. 127]. Данные средства передаются на уровне языка и речи многочисленными глаголами и глагольными словосочетаниями, например: «Потирая ладонью разгоряченное лицо, **тяжело вздохнул**» [1, с. 129], «Затем поднял голову, **с удивлением глянул** на меня и сразу покраснел», «...сразу **помрачнел**» [1, с. 130], «**покачала головой** и молча села в кабину» [1, с. 133] «**Асель смутилась**» [1, с. 134] и др.

Нам представляется важным уделить внимание эмотивным аспектам повести Ч.Т. Айтматова «Тополек мой в красной косынке», которые фиксируют гуманное сознание, добрые чувства, различные проявления человечности в образах героев повести и в образе автора, выступающего в качестве нарратора, повествователя-журналиста, и представленного речевым образом, обозначающим свое присутствие, прежде всего, через систему изобразительно-выразительных средств.

В повести Ч. Айтматова посредством методом сплошной выборки мы выделили фрагменты текста, описывающие как отрицательные, так и положительные эмоции героев, где преобладает вторые. Нашей задачей видится рассмотреть те аспекты, которые отражают авторский идеал, идеал доброты, любви, сочувственное отношение автора к героям, добрые движения героев, поэтому наше внимание направлено главным образом на положительные эмоции.

При лингвистическом анализе мы пришли к выводу, что Ч. Т. Айтматов в повести «Тополек мой в красной косынке» отдает большее предпочтение употреблению различных глагольных форм. В указанной повести нами выявлено более 300 примеров словоупотребления эмотивной лексики. Гипотеза состоит в том, что поскольку рассказчиком в повести «Тополек мой в красной косынке» является муж и семейные ситуации раскрываются через его эмоциональное восприятие, словами-эмотивами в повести являются эмотивы со значением эмоционального состояния, отражающие сконцентрированность мужа на собственных ощущениях. Мы предполагаем, что доминантной ситуацией в повествовании будет ситуация конфликта между мужем и женой, между главным героем и окружающим миром. Это означает, что особую роль в выражении эмоций в конфликтных ситуациях будет играть эмотивная лексика.

Образ автора-гуманиста, который указывает на эмоциональное состояние героя, как показывает анализ речевой структуры повести, представлен лексическим и синтаксическим способами: «**бросился успокаивать**» [1, с. 192], «**Не плачь**, Самат, ну не надо» [1, с. 192], «— **Постой! Вытри слезы. Не надо плакать! Прошу**» [1, с. 192], «**Но перепуганный** мальчик ничего не хотел знать», «**Я к папе!**» [1, с. 192], «**сын мой родимый**» [1, с. 192], «**горячий ком подкатил к горлу**» [1, с. 192]; в эмоциональных жестах: «**заколотил он в дверцу**» [1, с. 192], «**с плачем побежал назад**» [1, с. 192], «**я пустился догонять**» [1, с. 192], «сердце, будто кто-то зажал в груди» [1, с. 184], «я подошел к Самату, **поцеловал его**» [1, с. 186], «я полюбил ее. **Полюбил сразу на всю жизнь**, всей душой» [1, с. 202].

В портретных характеристиках мы фиксируем совпадение оценки автора-нарратора с речевым образом – «голосом» автора. Об этом, например, свидетельствует лексика и синтаксис эмоциональной характеристики при описании образа Ильяса: **«глаза с устало опущенными веками»** [1, с. 127], **«было в его облике что-то печальное, какое-то неутихшее горе»** [1, с. 128], **«похудел, лицо осунулось, три резкие тяжелые складки на лбу»**, **«на лице хмурая тень»** [1, с. 128], **«почернел за эти дни»** [1, с. 164], **«застонал от горя»** [1, с. 173], **«порадовался в душе»**[1, с. 179], **«взгрустнулось»** [1, с. 180], **«сгорая от позора, я опустил голову»** [1, с. 180], **«в отчаянии, прикусив зубами угол подушки, я лежал, не сомкнув глаз до утра»**[1, с. 186], **«я пропащий человек»**.

При описании эмоционального состояния персонажей, Ч. Айтматов зачастую прибегает к невербальным средствам: **«невесело усмехнулся»** [1, с. 129], **«она недовольно повела плечами»** [1, с. 136], **«глаза ее блестели»** [1, с. 136], **«я вскочил, бросился к ней»** [1, с. 143], **«побелел, заикается от гнева»** [1, с. 169], **«товарищи хмуρο смотрели на меня»** [1, с. 170], **«Асель глянула на меня улыбочивым и грустным взглядом»** [1, с. 173], **«я давно уже втайне каялся»** [1, с. 177], **«остановился, переводя дыхание. Холодея от страха, тревоги...»** [1, с. 180], **«голос ее потеплел, встревожился»** [1, с. 183].

В повести ярко выражена также лексика со значением эмоционального отношения. Эмоциональные отношения характеризуются тем, что проявленные эмоции влияют на человека. Эмотивная лексика характеризует личность каждого персонажа произведения. С помощью эмотивной лексики выстраиваются также отношения между главными героями повести. С другой стороны, эмотивная лексика помогает автору выразить всю глубину конфликта между Ильясом и Асель, между Байтемиром и Асель, и между Ильясом и Кадичой и др.: **«Кадича с жалостью глянула на меня»** [1, с. 164], **«глядя на меня темными ласкающими глазами»** [1, с. 166], **«я теперь не могу без тебя. Ты мой! Ты всегда был моим»** [1, с. 167], **«хотела помочь, но я молча оттолкнул ее»** [1, с. 170], **«вытерла глаза, подошла ко мне»** [1, с. 170], **«мне казалось, что только Кадича понимает меня и любит»** [1, с. 172], **«Асель, моя родная Асель!»** [1, с. 172], **«Асель! – прошептал я со страхом»** [1, с. 173], **«мы с Кадичой трудностей не боялись и, надо сказать, жили неплохо, с уважением друг к другу»** [1, с. 176], **«если даже один любит, а другой нет, это, по-моему, не настоящая жизнь»** [1, с. 176], **«Самат! – сдавленным голосом прошептал я и потянулся к сыну»** [1, с. 182], **«нелегко мне было сидеть рядом с сыном, не смея его так назвать»** [1, с. 185], **«развешивая ее над плитой, тяжело вздохнула»** [1, с. 185], **«Асель изменилась за эти годы, глаза ее изменились»** [1, с. 186], **«до последних дней своих, вздоха буду помнить Асель и все прекрасное, что было между нами»** [1, с. 203], **«Прощай, Асель! Прощай, любимая моя! Будь счастлива»** [1, с. 206].

Именно через конфликтные ситуации мы узнаем, как относятся друг к другу и миру герои повести. С другой стороны, мы узнаем, какой характер у каждого из персонажей: **«Асель глянула мне в глаза, прижалась к груди, обнимает, а сама плачет и смеется: – Родной мой, любимый»** [1, с. 144], **«не знал, что так это хорошо – оберегать кого-то, о ком-то заботиться»** [1, с. 145], **«Кадича как сидела, так и застыла, бледная, растерянная»** [1, с. 148], **«крикнул на весь свет: Э-й, горы! У меня родился сын»** [1, с. 149], **«старается сдерживать слезы, но они блестят на ресницах и губы прыгают»** [1, с. 153], **«во мне кипели боль, обида, горечь и раздражение»** [1, с. 158], **«ох, Ильяс! – проговорила Кадича, с тревогой заглядывая мне в глаза»** [1, с. 160], **«ее испуганные глаза смотрели на меня с тревогой и сочувствием»** [1, с. 168], **«очень мне хочется, чтобы она была счастливой»** [1, с. 177].

Приведённые в качестве примеров эмотивно-оценочные средства идейно-художественной выразительности (обращения, восклицания, эпитеты, идиомы, суффиксальные словообразования, глагольные словоформы) выражают авторскую модальность, вызывающую к героям сочувственное, доброжелательное отношение. Отражая жизнь персонажа, эмотивная лексика позволяет заглянуть в его внутренний мир и мир автора, вызывая при этом эмоциональное сопереживание читателя.

В работе были определены и описаны различные функции использования эмотивной лексики в повести Ч. Айтматова «Тополек мой в красной косынке», анализ фрагментов текста позволил сделать вывод о том, что эмотивная лексика служит для передачи эмоций персонажей при общении друг с другом, создание характеристики каждого героя в указанной повести, и, главное, для выражения авторской позиции, которая сводится к утверждению идеала добрых, позитивных, гармоничных отношений между людьми.

Таким образом, эмотивный анализ в контексте с другими частнонаучными и междисциплинарными методами исследования (поэтологическим, аксиологическим, психологическим, биографическим, психолингвистическим, рецептивной эстетики и другими) представляется продуктивным, значимым и перспективным.

Данная статья открывает перспективу для дальнейшего исследования различных способов выражения категории эмотивности и проведение анализа рассматриваемых способов выражения эмотивности в других произведениях Ч. Т. Айтматова.

Список источников

1. Айтматов Ч. Повести // Соч.: В 3-х тт. М., 1982. Т.1. 612 с.
2. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск, 1989. 144 с.
3. Бабенко Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург, 2000.
4. Васильев Л. М. Семантические классы глаголов чувства, мысли, речи // Очерки по семантике русского глагола. Уфа, 1981. С. 38–310.
5. Рубинштейн С. Л. Эмоции // Психология эмоций. Тексты. М., 1993. С. 160–170.
6. Шаховский В. И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность // Коммуникативные аспекты значения: Сб. науч. ст. Волгоград: Волгогр. пед. ин-т, 1990. С. 242–249.
7. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М., 2008. 416 с.
8. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: ЛКИ, 2008. 208 с.

EMOTIVE ANALYSIS OF THE TEXT (BASED ON THE STORY OF CH. AYTMATOV “TO HAVE AND TO LOSE”)

Shermatova Saadat Nurlanovna

Kyrgyz National University named after Jusup Balasagyn, Bishkek, Republic of Kyrgyzstan

Abstract: The article defines the various functions of the use of emotive vocabulary in the story “To Have and to Lose” by Ch. T. Aitmatov. As the analysis showed, the story is dominated by positive emotions, the most touching feelings associated with love, care, and respect.

Keywords: emotiveness of the text, humanism, value, character image, non-verbal means, gesture.

References:

1. Aitmatov Ch. Povesti [Stories] // Soch.: V 3-h tt. M., 1982. T.1. 612 s.
2. Babenko L. G. Leksicheskie sredstva oznachenija jemocij v russkom jazyke [Lexical means of denoting emotions in Russian]. Sverdlovsk, 1989. 144 s.
3. Babenko L. G., Vasil'ev I. E., Kazarin Ju. V. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta [Linguistic analysis of literary text]. Ekaterinburg, 2000.
4. Vasil'ev L. M. Semanticheskie klassy glagolov chuvstva, mysli, rechi [Semantic classes of verbs of feeling, thought, speech] // Oчерки по семантике русского глагола. Ufa, 1981. S. C. 38–310.
5. Rubinshtejn S. L. Jemocii [Emotions] // Psihologija jemocij. Teksty. M., 1993. S. 160–170.
6. Shahovskij V. I. Jemotivnaja semantika slova kak kommunikativnaja sushhnost' [Emotive semantics of a word as a communicative entity] // Kommunikativnye aspekty znachenija: Sb. nauch. st. Volgograd: Volgogr. ped. in-t, 1990. S. 242–249.
7. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaja teorija jemocij: monografija [Linguistic theory of emotions]. M., 2008. 416 s.
8. Shahovskij, V.I. Kategorizacija jemocij v leksiko-semanticheskoi sisteme jazyka [Categorization of emotions in the lexical-semantic system of language]. M.: LKI, 2008. 208 s.

ЛИНГВОДИДАКТИКА И ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

doi: 10.37386/2949-3307-2024-7-13

УДК 372.881.111.1

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

Гудникова Татьяна Сергеевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль чтения в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся, описывается коммуникативно-когнитивный подход к обучению чтению на китайском языке, анализируются основные принципы данного подхода.

Ключевые слова: китайский язык, обучение чтению, коммуникативно-когнитивный подход, принципы обучения.

Введение

В свете непрерывного развития отношений России и КНР в последние годы значительно возрастает интерес к изучению китайского языка. Уже сегодня китайский язык активно включается в программы обучения российских высших учебных заведений, а также входит в перечень языков, изучаемых в рамках общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык». В связи с этим методы и принципы обучения китайскому языку становятся одним из актуальных вопросов осуществления организации образовательного процесса на всех этапах обучения.

Основной целью обучения китайскому языку является развитие и формирование умений, необходимых для эффективного межкультурного общения между представителями двух стран – России и Китая. Способности и готовности осуществлять устное и письменное иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, в свою очередь, способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции [1].

Формирование умений иноязычного общения предполагает развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Основой обучения четырем видам иноязычной речевой деятельности является овладение языковыми навыками (фонетическими, лексическими и грамматическими), а также получение всесторонних знаний о реалиях, культуре и традициях.

Рассуждая о роли чтения в формировании умений иноязычного общения, стоит подчеркнуть, что текст как единица обучения иностранному языку включает экстралингвистическую информацию о стране изучаемого языка и ее народе [3]. В обучении китайскому языку используются различные тексты, например, сказки, аллегорические тексты, отрывки произведений художественной литературы. Особую роль в обучении чтению представляют аутентичные тексты на китайском языке, так как они наполнены большим количеством фоновых знаний о традициях, культуре и истории Китая. В процессе чтения данных текстов изучающие китайский язык извлекают и осмысливают новую информацию, содержащую лексические, грамматические и страноведческие явления, знание которых впоследствии значительно упрощает процесс понимания тех или иных особенностей китайской речи и культуры. Основная цель обучения иноязычному чтению в средней школе заключается в том, чтобы научить школьников чтению текстов различной жанрово-стилевой направленности так, как они читают тексты на родном языке.

В методической литературе наиболее подходящим видом чтения аутентичных текстов является изучающее чтение. Главная цель изучающего чтения – точное и полное понимание содержания текста, усвоение учащимися языковых и лингвострановедческих единиц текста. В

отличие от поискового и ознакомительного чтения, изучающее чтение предполагает решение таких коммуникативных задач, как установление смысловых связей между языковыми единицами текста разных уровней, стилистический анализ текста, обсуждение социальных, политических и культурных реалий современной действительности Китая, а также высказывание собственного мнения по прочитанному материалу. Значение изучающего чтения состоит в том, что у учащихся формируются и совершенствуются речевые навыки и умения, необходимые для устного и письменного общения с носителями китайского языка.

Для эффективной организации процесса обучения чтению текстов на китайском языке необходим грамотный отбор методов и приемов в совместной деятельности учителя и учащихся на уроке. Изучая ведущие подходы к обучению чтению на китайском языке, мы определяем коммуникативно-когнитивный подход как наиболее эффективный. Коммуникативно-когнитивный подход, представляющий собой синтез двух равноправных и взаимодополняющих друг друга компонента, подразумевает интегрирование когнитивной и коммуникативной стороны процесса обучения. Суть коммуникативно-когнитивного подхода заключается в том, что, обучая иностранному языку, нужно учитывать не только речевую и функциональную направленность организации обучения, но и помнить о важности вовлечения учащихся в процесс познания сути изучаемых явлений, а также о необходимости развития когнитивных способностей школьников.

Рассматривая коммуникативно-когнитивный подход как ключевой подход к обучению чтению, важно определить основные принципы его реализации. К основным принципам коммуникативно-когнитивного подхода можно отнести: принципы коммуникативной, когнитивной, деятельностной и интеркультурной направленности, принципы сознательности и комплексности.

Принцип коммуникативной направленности обуславливает необходимость тщательного отбора текстов для чтения. Тексты для обучения чтению при коммуникативно-когнитивном подходе должны обладать коммуникативной ценностью, то есть информация, заключенная в тексте, встречается в условиях естественного общения. Овладение новыми языковыми средствами и освоение лингвострановедческих явлений из текста способствует решению коммуникативных задач не только в процессе обучения, но и в реальных ситуациях общения. Содержание текста должно вызывать интерес и желание обучающихся к высказыванию и дальнейшим дискуссиям на китайском языке.

Принцип когнитивной направленности означает «организацию формирования представлений о лингвистических явлениях нового языка согласно закономерностям естественного процесса познания, обеспечение активной роли учащегося в осмыслении языковых явлений». Учитывая специфику протекания процесса чтения на китайском языке, включая идентификацию иероглифов и определение их семантического значения, понимание смысла словосочетания и целого предложения при успешном осмыслении значений каждого из иероглифов, для результативного обучения чтению большое значение имеет формирования когнитивной базы обучающихся. Когнитивная направленность в обучении чтению на китайском языке предполагает параллельное изучение средств структурной, смысловой и коммуникативной целостности текста.

Принцип сознательности тесно связан с принципом когнитивной направленности. В исследовании А. В. Щепиловой принцип сознательности описывается как «осознание учащимися системы языка, их способности объяснять и интерпретировать те или иные языковые явления». При обучении чтению на китайском языке сознательность проявляется в умении глубоко понять смысл содержания текста, в том числе идейно-образного замысла автора и социокультурного компонента текста [4].

Китайский язык, как и любой другой иностранный язык, характеризуется своей системностью. Взаимосвязь видов коммуникативной деятельности определяет необходимость одновременного обучения аудированию, говорению, чтению и письму. Принцип комплексности обучения чтению в рамках коммуникативно-когнитивного подхода состоит в том, что в процессе работы с текстами используется комплексная система упражнений,

направленная на развитие и формирование умений всех видов речевой деятельности. Это могут быть и когнитивно-семантические упражнения на идентификацию иероглифов и их понимание при включении в слова и словосочетания, и написание сочинения-рассуждения о проблеме, поднимаемой в тексте, и просмотр видеоматериала, демонстрирующий культурные особенности и традиции в Китае. Следование принципу комплексности в обучении чтению позволяет преодолеть возникающие трудности при чтении китайских текстов: выделение и распознавание иероглифов, заключенных в состав словосочетаний и устойчивых выражений, дифференциация иероглифов омонимов и т.д.

Принцип деятельностной направленности при обучении чтению заключается в том, что знания не преподносятся в готовом виде, обучающиеся получают информацию, самостоятельно участвуя в исследовательской деятельности. Данный принцип подразумевает включение активных методов обучения чтению на основе коммуникативно-когнитивного подхода. Активные методы обучения активизируют познавательную деятельность учащихся, стимулируют их интерес и мотивацию к поиску и усвоению новой информации, развивают способность к самостоятельному обучению и способствуют формированию речевых умений [3]. К активным методам обучения чтению можно отнести доклад, презентацию и дискуссию по теме текста.

Принцип интеркультурной направленности исходит из того, что обучение иностранным языкам строится по модели соизучения иностранного и родного языков в контексте диалога культур. Обязательное включение социокультурного компонента в обучение чтению на китайском языке позволяет обучающимся узнавать и понимать культурные особенности Китая, в том числе быт, привычки и традиции китайцев. Кроме того, чтение и обсуждение лингвокультурологических текстов побуждает учащихся размышлять и сравнивать свою родную культуру с культурой страны изучаемого языка.

Заключение

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что для успешной реализации коммуникативно-когнитивного подхода к обучению чтению на китайском языке учителю следует учитывать принципы коммуникативной, когнитивной, деятельностной и интеркультурной направленности, принципы сознательности и комплексности. Правильное сочетание и соблюдение данных принципов обучения чтению способствуют активации речемыслительной деятельности учащихся и играют важную роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Список источников

1. Гурулева Т. Л. Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы // Язык и культура. 2021. № 54. С. 113–130.
2. Махмурян К. С. Современный урок в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С.14–20.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
4. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теорет. Основы. М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. 486 с.

THE PRINCIPLES OF TEACHING CHINESE READING BASED ON COMMUNICATIVE-COGNITIVE APPROACH

Gudnikova Tatiana Sergeyevna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The paper is focused on the role of reading in the formation and development of foreign language communicative competence of students, describes the communicative-cognitive approach to Chinese reading and analyzes the basic principles of this approach.

Key words: the Chinese language, teaching reading, communicative-cognitive approach, the principles of teaching.

References:

1. Guruleva T. L. Podhody k obucheniju kitajskomu jazyku v aspekte formirovanija mezkul'turnoj obrazovatel'noj paradigmy [*Approaches to teaching Chinese in the aspect of developing an intercultural educational paradigm*] // Jazyk i kul'tura. 2021. № 54. S. 113–130.
2. Mahmurjan K. S. Sovremennyj urok v uslovijah realizacii Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshhego obrazovanija [*Modern lesson in the context of the implementation of Federal State Educational Standards of General Education*] // Inostrannye jazyki v shkole. 2014. № 11. S.14–20.
3. Passov E. I. Osnovy kommunikativnoj inojazychnogo obrazovanija: metodicheskoe posobie dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo [*Fundamentals of communicative foreign language education: a manual for teachers of Russian as a foreign language*] / E. I. Passov, N. E. Kuzovleva. M.: Russkij jazyk. Kursy, 2010. 568 s.
4. Shhepilova A. V. Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniju francuzskomu jazyku kak vtoromu inostrannomu [*Communicative-cognitive approach to teaching French as a second foreign language*]: Teoret. Osnovy. Moskva: GOMC «Shkol'naja kniga», 2003. 486 s.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ ТЕХНОПАРКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Кустова Светлана Викторовна

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки учителей иностранного языка способных осуществлять свою педагогическую деятельность в условиях цифровизации современного образования. Делается вывод о том, что необходимо развивать у будущих учителей иностранного языка цифровую компетентность, то есть умение применять цифровые технологии в образовательной деятельности, навыки производства информации в разных форматах, учебного видео фильма, в частности. Выявляются и обосновываются условия формирования цифровой компетентности будущих учителей иностранного языка с использованием ресурсов технопарка. На основе проведенного исследования и опыта преподавания в педагогическом университете автор предлагает приемы формирования цифровой компетентности студентов в ходе работы над учебным продуктом – видео фильмом для школьников.

Ключевые слова: цифровая компетентность, информационная компетентность, креативная компетентность, технопарк универсальных педагогических компетенций, цифровая дидактика, учебный видео фильм.

Введение

Инновационные процессы в современном образовании требуют переосмысления подходов к подготовке будущего учителя. Одним из направлений модернизации образования, на всех его уровнях, является цифровизация, необходимость которой зафиксирована в документах, регламентирующих процесс подготовки педагогических кадров и требования к организации современного образования [4; 8].

Стратегия цифровой трансформации науки и высшего образования предполагает цифровую трансформацию следующих ключевых направлений: развитие цифровых сервисов, модернизацию инфраструктуры, управление данными, управление кадровым потенциалом [6]. Развитие цифровых сервисов направлено на разрешение противоречия между возросшей потребностью обучающихся в определении для себя цели, технологии, времени, объема, содержания образования и жестко регламентированными условиями образовательного процесса через персонализацию обучения. Таким образом, персонализация обучения меняет традиционную организацию образовательного процесса, наделяя его «свойствами конкретного человека – обучающегося, а именно его потребностями (что и в каком виде я хочу) и возможностями (каким образом я могу)» [7, с. 84].

Цель нашего исследования заключалась в обосновании психолого-педагогических условий подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности с использованием ресурсов технопарка универсальных педагогических компетенций.

Психолого-педагогические условия формирования цифровой компетентности будущих учителей иностранного языка с использованием ресурсов технопарка универсальных педагогических компетенций

Цифровая компетентность – понятие отличное от таких, как «цифровая грамотность», ИКТ-компетентность. В профессионально-педагогическую ИКТ-компетентность входят общепользовательская, общепедагогическая, предметнопедагогическая. Общепользовательская ИКТ-компетентность включает наличие представлений о функционировании ПК и дидактических возможностях ИКТ. Общепедагогическая ИКТ-компетентность включает умения организации образовательного процесса, подготовки и

проведения консультаций и выступлений с использованием ИКТ, формирование положительной мотивации к использованию ИКТ. Предметнопедагогическая ИКТ-компетентность учителя иностранного языка предполагает овладение методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов с использованием цифровых технологий.

Понятие цифровая грамотность, впервые было введено американским писателем и журналистом Полом Гилстером в 1997 г. Он писал о том, что гипертекст, являющийся основным способом передачи информации в сети Интернет, дающий возможность быстрого перехода с одного ресурса на другой, формирует новые приемы поиска информации, иные модели общения. Это, в свою очередь, порождает сетевое мышление, основная черта которого – высокая степень информационно-коммуникационной активности [2, с. 156].

Е. С. Набойченко отмечает, что «цифровые компетенции направлены на совершенствование использования цифровых технологий в учебном процессе, развитие цифровых навыков и умений, а также на антиципацию результатов и условий» [5, с. 404].

Согласно В. Г. Ларионову, Е. Н. Шереметьевой и Л. А. Гороховой «среди цифровых компетенций, которыми должны овладеть будущие выпускники вузов, можно выделить следующие: навыки работы с прикладными программами, цифровым оборудованием, цифровой информацией» [3, с. 64].

Вслед за Е.Е. Яшиным и Е.В. Кирдяшовой мы считаем, что цифровые компетенции – это навыки эффективного использования технологий, включающие в себя «поиск информации, использование цифровых устройств, критическое восприятие информации, производство мультимедийного контента, синхронизацию устройств, создание программных продуктов и подпрограмм, составление алгоритмов» [9, с. 13].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что под цифровой компетентностью понимается умение применять цифровые технологии в профессиональной деятельности, обучении, социальной коммуникации. В нашем исследовании цифровая компетентность рассматривается как совокупность умений и навыков, необходимых для осуществления педагогической деятельности в области преподавания иностранных языков с использованием цифровых технологий. Под цифровыми компетенциями понимаются умения эффективного решения задач профессионального, социального характера с использованием информационно-коммуникационных технологий. В этой связи цифровые компетенции – это индикаторы, описывающие задачи и ожидаемые результаты применения цифровых технологий в профессиональной деятельности. Эти индикаторы (умения) составляют цифровую компетентность, и П. Гилстер выделяет следующие критерии ее сформированности:

- 1) навыки поиска нужной информации и инструментов работы с ней, умение освоить эти инструменты (информационная компетентность);
- 2) навыки общения с другими пользователями (коммуникативная компетентность);
- 3) навыки производства информации в разнообразных формах и форматах (креативная компетентность) [1, с. 6].

Анализ понятий «ИКТ-компетентности», «цифровой грамотности» и «цифровой компетентности» позволяет сделать вывод о том, что ИКТ-компетентность является основой для формирования цифровой грамотности, которая в свою очередь создает условия для овладения цифровой компетентностью.

В рамках проекта «Учитель будущего поколения России» на базе нашего вуза был создан технопарк универсальных педагогических компетенций. Технопарк в педагогическом вузе предоставляет условия для формирования у студентов комплексного междисциплинарного знания и устойчивых межпредметных взаимосвязей. Предлагаемые технопарком инновационные подходы к организации обучения необходимы студентам для накопления опыта использования технологических форм учебной и педагогической деятельности. В своем исследовании мы предприняли попытку разрешить противоречие между накопленным опытом создания инновационных методов обучения иностранному языку

и возможностью их внедрения в процесс подготовки будущих учителей иностранного языка с использованием ресурсов технопарка универсальных педагогических технологий.

Концептуальным подходом, создающим основу для использования ресурсов технопарка универсальных педагогических компетенций в процессе подготовки учителя иностранного языка, является создание условий формирования цифровой компетентности студента. Наиболее значимыми условиями формирования цифровой компетентности студента, в условиях цифровой трансформации образования являются организационно-содержательные, деятельностные, технологические.

Организационно-содержательные условия предполагают использование междисциплинарного подхода к обновлению содержания образовательных программ, преподаванию дисциплин коммуникативно-цифрового и предметно-педагогического модулей, их дидактическому сопровождению. Так, направление подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Английский язык и Немецкий язык предусматривает организацию Учебной практики (ознакомительной, лингвистической), предполагающей формирование следующих профессиональных компетенций: УК-1 – способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. УК-6 – способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. ОПК-9 – способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности. ОПК-9.3 – создает цифровой контент для решения задач профессиональной деятельности.

Деятельностные условия формирования цифровой компетентности студентов на базе технопарка представляют собой организацию различных форм и видов деятельности, объединяющихся в систему видов профессиональной деятельности учителя иностранного языка, среди которых – педагогическая, исследовательская, проектная, методическая, просветительская.

Цифровизация образования, в условиях доступности гаджетов, высокоскоростного Интернета, мобильных сервисов и услуг привела к развитию отдельного направления в педагогике – цифровой дидактики. Её актуальными проблемами являются вопросы интерактивных средств обучения, цифровых инструментов для их использования, условия их эффективного применения в практической деятельности учителя.

Согласно проведенному корпорацией TechSmith, являющейся мировым лидером в производстве программного обеспечения для производства видео продукции, в 2022 г. исследованию, 83% опрошенных предпочитают получать информацию, просматривая видео, 2 из 3 участников опроса заявили, что усваивают информацию в 7 раз быстрее и выполняют задания лучше, если есть видео комментариев [10]. Таким образом, обучающее видео является эффективным дидактическим средством, способствующим вовлечению в образовательный процесс, развитию иноязычных коммуникативных умений учащихся. Более того, использование аудиовизуальных средств обучения иностранному языку не только позволяет смоделировать реальные условия его применения, но и персонализировать процесс обучения. Следовательно, будущий учитель иностранного языка должен владеть достаточным уровнем цифровой компетентности, для того чтобы не только осуществлять отбор необходимого дидактического материала и быть в состоянии оценить эффективность его применения, но и иметь навыки создания видео контента в обучающих целях.

В связи с этим, в программу учебной практики студентов 2 курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Английский язык и Немецкий язык, был включён проект по созданию учебного фильма “Healthy Lifestyle”. Актуальность овладения навыками по созданию видео контента в целях обучения иностранному языку подтверждает тот факт, что тенденции использования видео-формата только усиливаются в связи с распространением дистанционных и смешанных

форм обучения, стремлением к самообразованию. Помимо этого, современное поколение школьников обладает клиповым мышлением – они предпочитают видеоряд статичной картинке. Поэтому, какими бы красочными ни были современные учебники, они уже не в состоянии вызвать тот эмоциональный отклик, на который они были рассчитаны, а, следовательно, не так эффективны для вовлечения учащихся в общение, как следствие - они не способствуют восприятию и запоминанию информации. Что же касается аудиофайлов, работа с ними строится в зависимости от цели прослушивания. В основном, однако, она вызывает отрицательные эмоции у учащихся, потому что им приходится одновременно решать множество задач: определить между кем происходит общение, в какой обстановке, какие эмоции испытывают говорящие, помимо того, что им еще необходимо извлечь определенную заданием информацию. Короткие учебные видео же позволят облегчить восприятие новой лексики, продемонстрировать вербальные и невербальные способы передачи информации, поддержать динамику восприятия и переработки информации, полученной через разные каналы, вызвать больший эмоциональный отклик у обучающихся.

Учитель иностранного языка одновременно реализует ряд задач: развивает личностные качества учащихся, поддерживает мотивацию к изучению иностранного языка, решает образовательные задачи, что возможно только в результате осмысленного конструирования образовательного процесса, а цифровые технологии должны служить эффективным средством для формирования и развития личностных качеств и способностей учащихся. Предлагая студентам задание по созданию обучающих видео для школьников, мы, в первую очередь, определяем целевую аудиторию – 10 класс. В начале работы над видео фильмом студенты знакомятся с критериями оценки их работы. Созданные видео фильмы оцениваются по следующим критериям:

- 1) видео фильм раскрывает заявленную тему;
- 2) видео фильм логично, композиционно правильно выстроен;
- 3) видео фильм информативен, не перегружен лишней информацией;
- 4) видеофильм не содержит языковых ошибок;
- 5) в видеофильме используется большая часть глоссария по раскрываемой теме;
- 6) в видеофильме используются различные способы вовлечения в просмотр, удержания внимания зрителей;
- 7) видео фильм снят с активным участием всех членов учебной группы.

В ходе работы над видео фильмом студенты исполняют следующие роли: сценарист, копирайтер, режиссер, оператор, дизайнер, звукорежиссер, монтажер, иллюстратор, техник, продюсер.

Работа над видео проходит в несколько этапов. На первом этапе студентам необходимо изучить раздел учебника Module 6 “Food and Health” для 10 класса Spotlight-10. В ходе анализа упражнений и текстов раздела студенты определяют тематику будущих видео роликов: “Rainbow of food”, “Health tips”, “Conversations about health”, “How to avoid headaches”, “Why should teens do sport?”

На следующем этапе студентам предлагается проанализировать лексические единицы, усвоение которых предусматривает данный раздел. Ими составляется глоссарий по теме видео фрагмента. На данном этапе также определяется цель просмотра видео, то есть, они должны ответить на вопрос: «Что учащиеся должны научиться делать или узнать в результате просмотра нашего видео?» Так, например, после просмотра видео на тему “Rainbow of food” учащиеся должны научиться классифицировать продукты на полезные и вредные, узнать о ценности разных продуктов питания. Видеоролик “Health tips” должен мотивировать учащихся задуматься о том, как правильное питание связано с состоянием здоровья, что, помимо питания, влияет на состояние здоровья подростков. Определив учебную цель и задачи, студенты могут определиться с идеей, сюжетом, продолжительностью, стратегией вовлечения учащихся в процесс просмотра видео.

Следующий этап – этап прототипирования. На данном этапе составляется детальное представление о будущем видео, структурируется информация, расставляются акценты, отсекается лишнее, все сверяется с целями и задачами, определенными в начале работы. На этом же этапе происходит написание сценария – пошаговое текстовое описание того, что

видит и слышит зритель. После того, как сценарий анализируется с точки зрения лексических и грамматических трудностей для школьников, распределяются роли и локации для съемки.

Важным этапом работы над видеофильмом является съёмка самого фильма, которому предшествуют репетиции и отработка голосовой подачи иноязычного материала. Озвучивание отснятого материала осуществляется в студии видео/звуко записи технопарка универсальных педагогических компетенций.

Оценка уровня сформированности цифровой компетенции студентов осуществляется по следующим критериям ее сформированности:

- 1) информационная компетентность (умения поиска информации и инструментов работы с ней);
- 2) коммуникативная компетентность (умение донести в цифровой форме информацию до обучающихся);
- 3) креативная компетентность (умение производства учебной информации в цифровом формате).

Шкала сформированности цифровой компетентности, проявленной в ходе создания учебного продукта – видео фильма – представлена 2 уровнями: (1) пороговый – репродуктивный; (2) оптимальный – рефлексивно-смысловой.

Таким образом, технопарк позволяет сократить разрыв между образовательным процессом и профессиональной деятельностью будущих учителей иностранного языка за счет интеграции образовательной программы с ее проектной составляющей, результатом которой является созданный студентами образовательный продукт.

Технологические условия формирования цифровой компетенции будущих учителей иностранного языка обеспечиваются технологическим оборудованием технопарка, междисциплинарными знаниями студентов, различными базами информации, применяемыми в процессе работы над видео фильмом. Учебное видео предполагает широкое использование метапредметных умений, его междисциплинарность и прикладная профессиональная ориентированность являются необходимыми условиями развития разнонаправленных педагогических компетенций, и цифровой компетентности, в частности.

Заключение

Подводя итог, следует отметить, что развитие цифровой компетентности студентов – сложный и многогранный процесс. Систематическая и последовательная реализация вышеописанных принципов является основой подготовки современных специалистов в области обучения иностранным языкам владеющих цифровой компетентностью, необходимой в условиях цифровизации образования.

Список источников

1. Гайсина С. В. Цифровая грамотность и цифровая образовательная среда школы, 2018. 29 с.
2. Ельцова О. В., Емельянова М. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2020. № 1(106). С. 155–161.
3. Ларионов В. Г., Шереметьева Е. Н., Горшкова Л. А. Цифровая трансформация высшего образования: технологии и цифровые компетенции // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. 2021. № 2. С. 61–69.
4. Масалова Ю. А. Цифровая трансформация в деятельности университетов: направления и перспективы // Первая Международная научная конференция по проблемам цифровизации: EDCRUNCH URAL – 2020. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. С. 200–210.
5. Набойченко Е. С., Носкова М. В. Цифровая трансформация в образовании и цифровые компетенции преподавателя: стратегические ориентиры // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы : материалы III междунар. науч.-практ. конф., Саратов, 25–26 марта 2021 г. Саратов : Сарат. гос. мед. ун-т им. В. И. Разумовского, 2021. С. 401–405.
6. Паспорт стратегии цифровой трансформации образования. URL: <https://storage.strategy24.ru/files/news/202108/43fb021bdd716421c34492388e98a41c.pdf> (дата обращения: 22.02.2024).
7. Савина Н. В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Т. 14. №4. С. 82–90.
8. Сафуанов Р. М., Лехмус М. Ю., Колганов Е. А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. № 2 (28). С. 116–121.

9. Яшин Е. Е., Кирдяшова Е. В. Обоснование педагогических условий формирования у обучающихся digital skills при изучении информатики // Информационные технологии в образовании и науке (ИТОН-2021) : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Казань, 22–28 марта 2021 г. Казань : Каз. (Приволж.) фед. ун-т, 2021. С. 168–176.

10. The Ultimate Guide to Easily Make Instructional Videos. URL: <https://www.techsmith.com/blog/instructional-videos/> (дата обращения: 22.02.2024).

THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH THE USE OF THE RESOURCES OF THE TECHNOLOGY PARK OF UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES

Kustova Svetlana Victorovna

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Abstract: The article deals with the issues of training foreign language teachers to be able to teach foreign languages in the conditions of digitalization of modern education. It is concluded that it is necessary to develop digital competence in future foreign language teachers, that is, the ability to use digital technologies in education, skills in presenting information in different digital formats, in educational video films in particular. On the basis of the research and experience of training future teachers of foreign languages the author introduces the conditions for the development of digital competence of future foreign language teachers with the use of the resources of the technology park, and devises the methods for developing students' digital competence while working on an educational product – a video film for schoolchildren.

Key words: digital competence, information competence, creative competence, technology park of universal pedagogical competencies, digital didactics, educational video film.

References:

1. Gaisina S. V. Tsifrovaia gramotnost' i tsifrovaia obrazovatel'naia sreda shkoly [*Digital literacy and digital educational environment of the school*], 2018. 29 s.

2. El'tsova O. V., Emel'ianova M. V. K voprosu o poniatii tsifrovoi gramotnosti [*On the issue of the concept of digital literacy*] // Vestnik ChGPU im. I. Ia. Iakovleva, 2020. № 1(106). S. 155–161.

3. Larionov V. G., Sheremet'eva E. N., Gorshkova L. A. Tsifrovaia transformatsiia vysshego obrazovaniia: tekhnologii i tsifrovye kompetentsii [*Digital transformation of higher education: technologies and digital competencies*] // Vestnik Astrakhanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Ekonomika. 2021. № 2. S. 61–69.

4. Masalova Iu. A. Tsifrovaia transformatsiia v deiatel'nosti universitetov: napravleniia i perspektivy [*Digital transformation in the activities of universities: directions and prospects*] // Pervaia Mezhdunarodnaia nauchnaia konferentsiia po problemam tsifrovizatsii: EDCRUNCH URAL – 2020. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2020. S. 200–210.

5. Naboichenko E. S., Noskova M. V. Tsifrovaia transformatsiia v obrazovanii i tsifrovye kompetentsii prepodavatel'ia: strategicheskie orientiry [*Digital transformation in education and digital competencies of teachers: strategic guidelines*] // Pedagogicheskoe vzaimodeistvie: vozmozhnosti i perspektivy : materialy III mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Saratov, 25–26 marta 2021 g. Saratov : Sarat. gos. med. un-t im. V. I. Razumovskogo, 2021. S. 401–405

6. Pasport strategii tsifrovoi transformatsii obrazovaniia [*Strategy passport for digital transformation of education*] URL: <https://storage.strategy24.ru/files/news/202108/43fb021bdd716421c34492388e98a41c.pdf> (date of request: 22.02.2024).

7. Savina N.V. Metodologicheskie osnovy personalizatsii obrazovaniia [*Methodological foundations of education personalization*] // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniia. T. 14. №4. S.82–90.

8. Safuanov R. M., Lekhmus M. Iu., Kolganov E. A. Tsifrovizatsiia sistemy obrazovaniia [*Digitalization of the education system*] // Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika. 2019. № 2 (28). S. 116–121.

9. Iashin E. E., Kirdiashova E. V., Obosnovanie pedagogicheskikh uslovii formirovaniia u obuchaiushchikhsia digital skills pri izuchenii informatiki [*Justification of pedagogical conditions for the formation of digital skills in students when studying computer science*] // Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke (ITON-2021) : materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Kazan', 22–28 marta 2021 g. Kazan' : Kaz. (Privolzh.) fed. un-t, 2021. S. 168–176

10. The Ultimate Guide to Easily Make Instructional Videos. URL: <https://www.techsmith.com/blog/instructional-videos/> (date of request: 22.02.2024).

ОБЗОР II МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОДХОДЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ЛИНГВИСТИКЕ И ЛИНГВОДИДАКТИКЕ»

1–2 ноября 2023 г. в Алтайском государственном педагогическом университете прошла II международная научная конференция, организованная лингвистическим институтом в рамках научных мероприятий, посвященных Году педагога и наставника в Российской Федерации и 90-летию Алтайского государственного педагогического университета, первого вуза Алтайского края.

Целью конференции организаторы заявили развитие научного и творческого потенциала общества; формирование единого информационного образовательного пространства; поиск решений по актуальным проблемам развития педагогических и гуманитарных исследований в языковом образовании; развитие контактов в научном сообществе для реализации приоритетных задач развития научного знания, расширения академической мобильности студентов и преподавателей; обмен научными результатами и исследовательским опытом в области лингвистики и лингводидактики.

С вступительным словом к участникам конференции обратился проректор по образовательной деятельности, доктор исторических наук Михаил Олегович Тяпкин. М.О. Тяпкин отметил, что научная конференция «Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике» проводится во второй раз и стала значимым событием в научном и профессиональном сообществе, а также выразил надежду на то, что её проведение станет хорошей традицией.

В конференции приняли участие более двухсот научных работников, преподавателей, аспирантов, докторантов, студентов и их научных руководителей, ведущих научные исследования в области лингвистики, переводоведения и межкультурной коммуникации, языкового образования, а также учителя образовательных организаций всех уровней. География участников очень широкая: 33 города России (среди которых Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Новосибирск, Иркутск, Красноярск, Томск, Новокузнецк, Калуга, Архангельск, Абакан, Краснодар, Владимир, Волгоград, Оренбург, Омск, Сургут, Махачкала, Екатеринбург, Воронеж, Ростов-на-Дону, Курск и др.) и 7 стран-участников (Австралия, Беларусь, Болгария, Казахстан, Китай, Таджикистан, Узбекистан).

В ходе работы тринадцати секций было представлено 174 доклада. В течение двух дней на пленарных и секционных заседаниях были представлены доклады ведущих специалистов научных центров, чьи работы неизменно вызывают интерес, многочисленные вопросы и дискуссии. Выступления были выстроены по следующим тематическим направлениям: анализ языка, текста и дискурса; русский язык в международном языковом пространстве; этнокультурная когниция и ее манифестация в языке: лингвистический и лингводидактический аспекты; теоретические и практические вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации; современные лингводидактические инновации.

На двух пленарных заседаниях прозвучали доклады ведущих исследователей, докторов наук, посвящённые таким разным направлениям как языковые коды культуры, типы дискурса, этнокультурная специфика языкового сознания. Доклад Любови Александровны Козловой (АлтГПУ, Барнаул) был посвящен проблемам ретрансляции культурного кода в процессе перевода; Вероника Викторовна Катермина (КубГУ, Краснодар) представила доклад о когнитивно-прагматическом аспекте спортивного неологического дискурса; Елена Владимировна Федяева (НГТУ, Новосибирск) представила результаты исследования об этнокультурной специфике числового кода в языке; председатель оргкомитета конференции Игорь Юрьевич Колесов (АлтГПУ, Барнаул) выступил с докладом о языковом коде пространства в английском языке в аспекте грамматики конструкций, доклад Елены Иосифовны Головановой (ЧелГУ, Челябинск) был посвящен особенностям репрезентации специальных знаний в номинативных сочетаниях, Надежда Николаевна Шпильная (АлтГПУ,

Барнаул) в своем выступлении осветила вопросы условия реализации интенции «поделиться» в технически опосредованной коммуникации.

Работа секций проходила в смешанном формате (очно и онлайн). Современные цифровые технологии позволили участникам конференции и заинтересованным лицам удаленно послушать доклады и принять участие в обсуждении, что расширяет возможности научного общения. Конференция стала площадкой для апробации научных результатов молодых исследователей (аспирантов, магистрантов, студентов совместно с научными руководителями).

В центре внимания участников заседания секций направления «Полипарадигмальный подход и принцип междисциплинарности в анализе языковых единиц, текста и дискурса» оказались вопросы и проблемы дискурсологии, явлений прецедентности в лингвистике и иноязычном образовании. Часть докладов была посвящена вопросам художественного текста и гипертекста, в частности, интердискурсивных маркеров, стилистических приемов, средств создания юмора и сатиры в современном языке.

В докладах, прозвучавших в ходе работы секции «Этнокультурная когнитивность и ее манифестация в языке: переводоведческий аспект», были затронуты проблемы переводческой деятельности в эпоху цифровизации, адекватности передачи культурного кода в художественном переводе, интерпретативного потенциала транскодированных лингвокультурем, формирования переводческой компетенции студентов.

Главным проблемно-тематическим вектором выступлений в рамках направления «Языковая репрезентация знания и сознания в фокусе когнитивно-функционального анализа языковых единиц, текста и дискурса» являлись семиотические и интертекстуальные аспекты концептологии, вопросы языковой репрезентации концептов в различных типах иноязычного дискурса, сопоставления языковых картин мира.

В рамках секции «Лингводидактические инновации XXI-го века» обсуждались проблемы теории и практики обучения в средней и высшей школе, реализации индивидуального, субъектно-деятельностного, коммуникативного и компетентностного подходов к обучению, современных образовательных технологий в обучении иностранному языку.

Докладчики секции «Русский язык в международном языковом пространстве» говорили о роли русского языка в интеграционном развитии стран СНГ, проблемах в методике преподавания РКИ, примерах профессиональной межкультурной коммуникации. В центре внимания оказались конкретные вопросы современной лингводидактики – теория и практика обучения особенностям присубстантивно-определятельных сложных предложений, разработка учебных материалов для студентов-стажёров филологического профиля, особенности подачи материалов на занятиях РКИ.

В рамках конференции был организован и проведён Круглый стол по вопросам демонстрационного экзамена в языковом образовании, в котором приняли участие специалисты педагогических вузов России. Модераторами круглого стола выступили Олеся Владимировна Воронушкина и Ирина Юрьевна Кочешкова. В ходе открытой дискуссии участники обсудили вопросы внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена в образовательную деятельность российских университетов, его содержательного наполнения и структуры на разных уровнях высшего образования, поделились опытом, наметили перспективы развития теоретических и практических аспектов профессионализации студентов педагогических вузов.

Подводя итоги работы конференции, можно сделать вывод о том, что основные теоретико-методологические проблемы современной лингвистики, междисциплинарный подход в лингвистических исследованиях, современные подходы и технологии в исследовании языковых единиц разных уровней, вопросы места русского языка в международном языковом пространстве явились направлениями, вызвавшие наибольшее количество выступлений и дискуссий.

Конференция позволила объединить во времени и пространстве города и страны, исследователей разных научных направлений в формате онлайн и офлайн дискуссий, став площадкой для научного общения и обмена опытом. По мнению участников II Международной научной конференции «Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике» прошла успешно. Организаторы надеются на продолжение и развитие научных контактов и приглашают всех к участию в последующих конференциях.

Беляева Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, АлтГПУ, г. Барнаул, Россия

Москвина Татьяна Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой романо-германской филологии, АлтГПУ, г. Барнаул, Россия

НАШИ АВТОРЫ

Афтенюк Ольга Владимировна

студентка 5-го курса, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Молдова, Приднестровье.

Беляева Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.

Божкова Алёна Васильевна

кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.

Гудникова Татьяна Сергеевна

аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.

Жгун Дарья Александровна

кандидат филологических наук, Католический университет Дэгу, Дэгу, Южная Корея.

Исаева Ирина Петровна

кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.

Колесов Игорь Юрьевич 08.11. 1963 – 12.01.2024

доктор филологических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.

Косташ Людмила Леонтиевна

старший преподаватель, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Молдова, Приднестровье.

Кравченко Александр Владимирович

доктор филологических наук, профессор, Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия.

Кустова Светлана Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.

Кучер Василина Васильевна

аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.

Москвина Татьяна Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна

доктор филологических наук, профессор, Таджикский национальный университет, г. Душанбе, Республика Таджикистан.

Суханова Ирина Григорьевна

кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.

Толстолюцкая Ярославна Романовна

аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.

Хабибов Самад Шукурович

старший преподаватель, филиал Национального исследовательского университета «Московский энергетический университет», г. Душанбе, Республика Таджикистан.

Хамидова Тутихон Маруфовна

кандидат филологических наук, доцент, Международного университета иностранных языков имени Сотима Улугзода, г. Душанбе, Республика Таджикистан.

Шерматова Саадат Нурлановна

старший преподаватель, Кыргызский национальный университет имени Жусупа Баласагына, г. Бишкек, Кыргызская Республика.

Широкова Надежда Павловна

кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия.