

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

**Известия
Юго-Западного
государственного
университета
Серия: Лингвистика и педагогика
Научный журнал**

Том 9 № 3 / 2019

**Proceedings
of the Southwest
State University
Series: Linguistics and Pedagogics
Scientific Journal**

Vol. 9 № 3 / 2019



**Известия Юго-Западного
государственного университета.
Серия: Лингвистика и педагогика**

**(Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.
Seriya: Lingvistika i Pedagogika)**

Научный рецензируемый журнал

Основан в 2011 г.

Цель издания – публичное представление научной общественности научных результатов фундаментальных, прикладных, проблемно-ориентированных научных исследований в таких отраслях, как русский язык, теория языка, сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание, теория и методика профессионального образования, общая психология, психология личности, история психологии, социальная психология.

В журнале публикуются оригинальные работы, обзорные статьи, рецензии и обсуждения, соответствующие тематике издания.

Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

Целевая аудитория: научные работники, профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений, экспертное сообщество, молодые ученые, аспиранты, заинтересованные представители широкой общественности.

Журнал придерживается политики открытого доступа. Полнотекстовые версии статей доступны на сайте журнала, научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

Журнал включен в перечень ведущих научных журналов и изданий ВАК Минобрнауки России, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора наук, кандидата наук по следующим научным специальностям:

Филологические науки: 10.02.01; 10.02.10; 10.02.19; 10.02.20

Педагогические науки: 13.00.08

Психологические науки: 19.00.01; 19.00.05

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Емельянов Сергей Геннадьевич, д-р техн. наук, профессор, Лауреат премии правительства РФ в области науки и техники, ректор, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Татьяна Владимировна Скобликова, д-р пед. наук, профессор, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Валерий Петрович Абрамов, академик Академии педагогических и социальных наук, академик Российской академии естественных наук, доктор филологических наук, профессор, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация

Сергей Иванович Беленцов, доктор педагогических наук, профессор, Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация

Раиса Константиновна Боженкова, доктор филологических наук, профессор; МГТУ им. Н.Э. Баумана, г. Москва, Российская Федерация

Наталья Александровна Боженкова, доктор филологических наук, профессор; Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Российская Федерация

Маргарита Александровна Иванова, доктор психологических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Людмила Николаевна Молчанова, доктор педагогических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Российская Федерация

Вера Борисовна Никишина, доктор психологических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Российская Федерация

Вера Анатольевна Пищальникова, доктор филологических наук, профессор; Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Российская Федерация

Людмила Степановна Подымова, доктор педагогических наук, профессор; Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация

Виктор Михайлович Шаклеин, академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор; Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российская Федерация

Нина Васильевна Попова, доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Владимир Иванович Томаков, доктор педагогических наук, профессор; Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация

Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

Адрес учредителя, издателя и редакции

305040, г.Курск, ул. 50 лет Октября, 94

Телефон: (4712) 22-25-26,

Факс: (4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Наименование органа, зарегистрировавшего издание:

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (ПИ №ФС77-44618 от 15.04.11).

ISSN 2223-151X (Print)

Сайт журнала: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

Типография:

Полиграфический центр
Юго-Западного государственного
университета, 305040, г.Курск,
ул. 50 лет Октября, 94

Подписка и распространение:

журнал распространяется
по подписке.

Подписной индекс журнала 44292
в объединенном каталоге
«Пресса России».

Периодичность: четыре выпуска в год

Свободная цена

Оригинал-макет подготовлен Е.Г.Анохиной

© Юго-Западный государственный университет, 2019



Материалы журнала доступны
под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License

Подписано в печать 22.07.2019 Формат 60х84/8.

Бумага офсетная. Усл.печ.л. 24,7.

Тираж 1000 экз. Заказ 57.



Proceedings of the Southwest State University

Series: Linguistics and Pedagogics

Peer-reviewed scientific journal

Published since 2011

The purpose of the publication is to publicly present to the scientific community the scientific results of fundamental, applied, problem-oriented research in such fields as the Russian language, language theory, comparative historical typological and comparative language knowledge, theory and methodology of vocational education, general psychology, personality psychology, history of psychology, social psychology.

The journal publishes scientific articles, critical reviews, reports and discussions in the above mentioned areas.

All papers are published free of charge.

Target readers are scientists, university professors and teachers, experts, young scholars, graduate and post-graduate students, stakeholders and interested public.

The Editorial Board of the journal pursues open access policy. Complete text of the articles are available at the journal web-site and at eLIBRARY.RU.

The journal is included into the Register of the Top Scientific Journals of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation as a journal recommended for the publication of the findings made by the scientists working on a doctoral or candidate thesis in the following areas:

Philological Sciences: 10.02.01; 10.02.10; 10.02.19; 10.02.20

Pedagogical Sciences: 13.00.08

Psychological Sciences: 19.00.01; 19.00.05

EDITOR-IN-CHIEF

Sergey G. Yemelyanov, Doctor of Engineering, a Holder of the Russian Government Prize in the Field of Science and Engineering, Rector of the Southwest State University, Kursk, Russian Federation

DEPUTY EDITOR

Tatiana V. Skoblikova (Deputy Editor-in-Chief),
Doctor of Pedagogy, Professor; Southwest State University, Kursk, Russian Federation

EDITORIAL BOARD

Valery P. Abramov, Doctor of Philology, Professor; Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

Sergey I. Belentsov, Doctor of Pedagogy, Professor; Kursk State University, Kursk, Russian Federation

Raisa K. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor; Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation

Natalia A. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor; Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation

Margaret A. Ivanova, Doctor of Psychology, Professor; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Pedagogy, Professor; Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychology, Professor; Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation

Vera A. Pischalnikova, Doctor of Philology, Professor; Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation

Lyudmila S. Podymova, Doctor of Pedagogy, Professor; Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Victor Mikhailovich Shaklein Doctor of Philology, Professor; RUDN University, Moscow, Russian Federation

Nina V. Popova, Doctor of Pedagogy, Professor; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation

Vladimir I. Tomakov, Doctor of Pedagogy, Professor; Southwest State University, Kursk, Russian Federation

Founder and Publisher :
“Southwest State University”

**Official address of the Founder, Publisher
and Editorial Office**

305040, Russia, Kursk, ul. 50 Let Oktyabrya, 94

Phone: (+74712) 22-25-26,

Fax: (+74712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

The Journal is officially registered by:

The Federal Supervising Authority in the Field
of Communication, Information Technology and Mass media
(PI №FS77-44618 of 15.04.11).

ISSN 2223-151X (Print)

Web-site: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

Printing office:

Printing Center

of the Southwest State University,
305040, Russia, Kursk,
ul. 50 Let Oktyabrya, 94

Subscription and distribution:

the journal is distributed by subscription.
Subscription index 44292 in the General
Catalogue “Pressa Rossii”

Frequency: Quarterly

Free-of-control price

Original lay-out design: E. G. Anohina

Sent to the printer 22.07.2019. Format 60x84/8.
Offset paper. Printer's sheets: 24,7.
Circulation 1000 copies. Order 57 .

© Southwest State University, 2019



Publications are available in accordance with
the Creative Commons Attribution 4.0 License

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Виды вариантности английских фразеологических единиц с глаголом "Put".....	10
<i>Федуленкова Т. Н.</i>	
Категория «концепт» в лингвокультурологическом и философском осмыслении.....	19
<i>Чернышева Е. Н.</i>	
Глобальное применение английского языка в сфере академического письма и проблемы сохранения языковой идентичности.....	28
<i>Сороколетова А. В., Попадинец Р. В.</i>	
Языковые изменения в свете контактной лингвистики (на материале лексических и фонетических инноваций).....	39
<i>Волошина Т. Г., Родина Л. И., Раюшкина М. Е.</i>	
Making Spirit Bright: каламбур как игра слов и как методический приём.....	47
<i>Казакова Л. Н.</i>	
Сленг в английском языке как основа для производства национального словаря. Лингвокультурологический аспект.....	55
<i>Шатохина О. А.</i>	
Заимствование как инструмент терминообразования: проблемы и перспективы.....	63
<i>Тененёва И. В., Тененёва Н. В.</i>	
Лингвистические (орфоэпические) нормативные издания в решении прикладных задач изучения русского языка.....	73
<i>Величко И. Ф.</i>	
Идентификация англоязычных заимствований в родственных языках.....	83
<i>Овчинникова М. С.</i>	
Соблюдение особенностей идиолекта литературных персонажей в переводе: лексический аспект.....	93
<i>Кораблева Н. Ю.</i>	
Образ цветообозначения <i>желтый</i> в сознании носителей русской культуры (экспериментальное исследование).....	99
<i>Таныгина Е. А.</i>	
Семантико-грамматическая специфика языка Е. И. Носова (на материале глаголов речевой деятельности).....	114
<i>Беляева Н. В., Михайлова И. П.</i>	

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Роль освоения межкультурного подхода в лингводидактической подготовке будущего лингвиста.....	124
<i>Полякова Г. Б., Кулешова С. В.</i>	
Мобильные технологии BYOD: тенденции развития и перспективы применения в высшем образовании.....	132
<i>Аникина Е. И.</i>	
Концепция самостоятельной работы студента	142
<i>Толмачева В. М., Анисенкова Е. А., Грунёва О. Б., Махова Л. А., Сергеев С. А., Харитонов О. А.</i>	
Интеграция междисциплинарных знаний в языковой подготовке студентов технического профиля.....	151
<i>Бушueva Е. Л.</i>	

Исследование использования и идентификации слов родного языка, иноязычных слов и терминов иностранными студентами (результаты экспериментального исследования).....	160
<i>Толмачева И. А.</i>	

Педагогические условия подготовки студентов по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».....	168
<i>Королева Н. М., Землянская Е. Н.</i>	

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Принятие рискованных решений в задачах, заданных посредством интерактивных медийных средств...	176
<i>Разуваева Т. Н., Савицкий А. В.</i>	

К вопросу о месте мотивационно-смысловых образований в структуре направленности личности инженеров-первокурсников.....	186
<i>Коженикова Е.В., Карташова Е.Ю.</i>	

Динамика установок внутригруппового взаимодействия на разных возрастных этапах.....	196
<i>Разуваева Т. Н., Жукова В. И.</i>	

РЕЦЕНЗИИ

От типологии рекламных текстов до тактики эффективного рекламного сообщения. Рецензия на книгу Музыкант В.Л., Скарнев Д.С. Эффективный копирайтинг в системе бренд-коммуникаций (онлайн и офлайн среда).....	208
<i>Федуленкова Т. Н.</i>	

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ.....	213
--------------------------------	------------

CONTENT

LINGUISTICS

Types of Variability of the English Phraseological Units with the Verb 'Put'.....	10
<i>T. N. Fedulenkova</i>	
The Category of "Concept": Linguistic-Culturological and Philosophical Understanding.....	19
<i>E. N. Chernysheva</i>	
Global USE of the English Language in the Sphere of Academic Writing and the Problems of Linguistic Identity Preserving.....	28
<i>A. V. Sorokoletova, R. V. Popadinets</i>	
Language Change in the Sphere of Contact Linguistics (Based on the Lexical and Phonetic Innovations).....	39
<i>Voloshina T. G., Rodina L. I., Raiushkina M. Y.</i>	
Making Spirit Bright: Pun as a Word Game and a Didactic Tool.....	47
<i>L. N. Kazakova</i>	
Slang in the English Language as the Basis for the Production of a National Dictionary. Linguocultural Aspect.....	55
<i>O. A. Shatokhina</i>	
Borrowing as a Tool of Term Formation: Problems and Perspectives.....	63
<i>I. V. Teneneva, N. V. Teneneva</i>	
Linguistic (Pronouncing) Regulatory Editions in the Solution of Applied Problems of Studying Russian Language.....	73
<i>I. F. Velichko</i>	
Identification of English Borrowings in Related Languages.....	83
<i>M. S. Ovchinnikova</i>	
Preservation of Idiolect of Literary Characters in Translation: Lexical Aspect.....	93
<i>N. U. Korableva</i>	
The Image of Russian Color Term Yellow in the Consciousness of Russian Culture Bearers (Experimental Study).....	99
<i>E. A. Tanygina</i>	
Semantic-Grammatic Specificity of the E. I. Nosov's Language (on the Material of Verbs of Speech Activity).....	114
<i>N. V. Belyaeva, I. P. Mikhailova</i>	

PEDAGOGICS

Crosscultural Approach to the Professional Development of a Linguist in Modern Conditions.....	124
<i>G. B. Polyakova, S. V. Kuleshova</i>	
Mobile Technologies BYOD: Trends of Development and Prospects of Application in Higher Education.....	132
<i>E. I. Anikina</i>	
The Concept of Independent Work of Student.....	142
<i>V. M. Tolmachev, E. A. Anisenkova, O. B. Greneva, L. A. Makhova, S. A. Sergeev, O. A. Kharitonova</i>	
Integration of Interdisciplinary Knowledge in the Language Training of Technical Profile's Students.....	151
<i>E. L. Bushueva</i>	
Study of the USE and Identification of Words of the Native Language, Foreign Words and Terms by Foreign Students (Results of the Pilot Study).....	160
<i>I. A. Tolmacheva</i>	
Pedagogical Conditions of Preparing Students of the Additional Education Program "Translator in the Field of Professional Communication".....	168
<i>N. M. Koroleva, E. N. Zemlyanskaya</i>	

PSYCHOLOGY

Risk Taking in Solving the Problems Generated by Interactive Media Means.....	176
<i>T.N. Razuvaeva, A.V. Savitsky</i>	

About the Place of Motivational-and-Conceptual Constructs in the Structure of Personality Orientation in Junior Engineering Students	186
<i>E.V. Kozhevnikova, E.Y. Kartashova</i>	

Evolution of Attitudes in the Process of Intragroup Interaction at Different Age Stages	196
<i>T.N. Razuvaeva, V.I. Zhukova</i>	

REVIEWS

From the Typology of Advertising Texts to the Tactics of Effective Advertising Messages. A Review of the Book: Muzikant, V.L., Sknarev, D.S. Efficient Copywriting in the System of Brand Communication (On-line and Off-Line Environment)	208
<i>T. N. Fedulenkova</i>	

INFORMATION FOR AUTHORS.....	213
-------------------------------------	------------

УДК 811.111:81'373.72

Виды вариантности английских фразеологических единиц с глаголом "Put"

Т. Н. Федуленикова¹✉

¹Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых, Российская Федерация, 600000, Владимир, ул. Горького, 87

✉ e-mail: fedulenkova@list.ru

Резюме

Фразеология с функцией, тождественной глагольной, непрестанно привлекает внимание лингвистов ввиду своего неиссякаемого дискурсивного потенциала. Происходит это потому, что именно глагол является ядром высказывания и центром притяжения слов, принадлежащих к другим частям речи, формируя устойчивые словосочетания зачастую с переосмысленным значением участвующих в нем слов, то есть порождая фразеологические единицы. С другой стороны, эти фразеологические единицы представляют собой интенсивное средство развития современного английского языка, который, будучи языком аналитическим, активно использует фразеологию для расширения своего номинативного потенциала. В связи с этим в качестве объекта исследования избираем глагольные фразеологические единицы (ФЕ) современного английского языка, ведущим структурным и функциональным компонентом которых является глагол put.

Предмет данного исследования – это наличие и характер вариантности компонентного состава избранных для анализа фразеологических единиц.

Научной основой исследования послужила фразеологическая концепция профессора А. В. Кунина, теоретические позиции которой подкрепляются предложенным лингвистом методом фразеологической идентификации. В работе также находят применение такие частные методы лингвистического исследования, как метод структурного анализа, метод компонентного анализа, методы дефиниционного и контекстуального анализа.

В результате исследования фразеологизмов с глагольным компонентом put выявляем три вида вариантности ФЕ и приходим к выводу о том, что наиболее распространенными видами вариантности являются лексическая вариантность (81%), количественная вариантность ФЕ (12%) и грамматическая вариантность (7%). Сравнение контекстуального использования различных видов фразеологических вариантов показывает, что вариант не нарушает идентичности фразеологической единицы.

Ключевые слова: английский язык; фразеологические единицы; глагольная фразеология; компонент; вариант.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Федуленикова Т. Н. Виды вариантности английских фразеологических единиц с глаголом "Put" // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 10–18.

Статья поступила в редакцию 01.04.2019

Статья подписана в печать 14.05.2019

© Федуленикова Т. Н., 2019

Types of Variability of the English Phraseological Units with the Verb 'Put'

T. N. Fedulenkova¹ ✉

¹Vladimir State University, 87, Gorky Str. 600000, Vladimir, Russian Federation

✉ e-mail: fedulenkova@list.ru

Abstract

The phraseology with the identical-to-verbal function, incessantly draws attention of linguists in view of inexhaustible discourse potential. It is because the verb is a kernel of a statement and the center of gravity of the words belonging to other parts of speech, forming set phrases often with the transferred meaning of the words participating in it, i.e. generating phraseological units.

On the other hand, those phraseological units represent an intensive development tool of modern English which, being an analytical language, actively uses phraseology for expansion of its nominative potential.

In this regard, as an object of the research we choose the verbal phraseological units (PU) of modern English which leading structural and functional component is the verb put.

The subject of this research is the presence and the nature of variability of components in the phraseological units chosen for the analysis.

The phraseological concept of Professor A. V. Kunin, which theoretical issues are supported with the method of phraseological identification offered by the linguist, formed a scientific basis of a research. Such private methods of a linguistic research as the method of the structural analysis, the method of the componential analysis, methods of the definitional and contextual analysis are also used in the paper.

As a result of the research of phraseological units with the verbal component put, three types of PU variability are found out, and we come to the conclusion that the most widespread types of variability are the lexical variability (81%), quantitative variability (12%) and grammatical variability (7%).

Comparison of contextual use of different types of phraseological variants shows that the variability does not break the identity of phraseological units under study.

Keywords: English; phraseological units; verbal phraseology; component; variant.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Fedulenkova T. N. Types of Variability of the English Phraseological Units with the Verb 'Put'. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(3): 10–18 (In Russ.).

Received 01.04.2019

Accepted 14.05.2019

Введение

Не вызывает сомнения тот факт, что обсуждение проблем, связанных с изучением английской глагольной фразеологии, всегда будет актуальным, так как, во-первых, современный английский язык, являясь языком аналитическим, приобретшим «признаки, свойственные агглю-

тинативному или изолирующему типу» [3, с. 19], развивается в основном за счет фразеологических единиц как наиболее типичных знаков «экспрессивно-образной номинации» и продуктов вторичного семиозиса [1, с. 6]. Во-вторых, глагол, будучи центром высказывания [8, с. 131], притягивает к себе множество других лексем, причем этот процесс часто со-

проводится появлением новых устойчивых словосочетаний с семантической трансформацией компонентного состава, то есть рождением новых фразеологических единиц [4, с. 201]. К тому же фразеологические заимствования в современный английский язык нередко осуществляются посредством глагольной фразеологии.

Объект нашего исследования представлен глагольными фразеологическими единицами (ФЕ) современного английского языка, ведущим структурным и функциональным компонентом которых является глагол *put*.

Предмет исследования заключается в выявлении наличия и характера вариантности компонентного состава избранных фразеологических единиц. Методологическая основа исследования – учение о системно-структурной организации языка и уровневой модели системы языка [2, с. 62]. Научная основа исследования – фразеологическая концепция А.В. Кунина и его метод фразеологической идентификации [5, с. 37].

Категория вариантности фразеологизмов первоначально была выделена как частный случай фразеологической синонимии. В настоящее время вариантность оценивается многими лингвистами как «имманентное функциональное свойство языка», как «непременное условие функционирования языка», как «способ существования и функционирования всех единиц языка» [9, с. 35].

Большинство языковедов, исследующих проблему фразеологического варьирования, отмечают чрезвычайную сложность этого явления. Действительно, ФЕ является такой структурой, в которой означаемое представлено, по терминологии А. И. Смирницкого, «специфически употребленными словами» [7, с. 207] или лексическими компонентами. Трактую фразеологическую вариантность как частную проблему вариантности в языкознании, отмечаем, что для фразеологизмов, как единиц более сложных по сравнению со словом, проблема вариантности

является особенно актуальной, так как усложнение архитектоники языковой единицы вызывает многообразие видов ее варьирования и, в частности, позволяет фразеологической единице совмещать в себе все виды вариантности, присущие фонетическому, морфологическому, лексическому, синтаксическому и семантическому уровням анализа.

Во фразеологических единицах объединяются все виды формального и формально-смыслового варьирования, в том числе, варьирования на лексическом и синтаксическом уровнях.

При решении проблемы вариантности фразеологической единицы в качестве отправной точки мы принимаем функциональную связь между сторонами единицы, т.е. ее целостность как единицы системы. Такой подход к объекту исследования обусловил выделение критериев, на основе которых А.В. Куниным предлагается следующее определение вариантов: «Фразеологические варианты – это разновидности фразеологической единицы, тождественные по качеству и количеству значений, стилистическим и синтаксическим функциям, по сочетаемости с другими словами и имеющие общий лексический инвариант при частично различном лексическом составе или различающиеся словоформами или порядком слов» [6, с. 442].

Одним из первых ученых выделил категорию вариантности фразеологических единиц и предложил определение вариантов, основанное на понятии устойчивости, или константности, существенных признаков ФЕ. Эта концепция, апробированная в разноаспектных исследованиях фразеологии, и положена в основу нашей работы.

Результаты и обсуждение

Безвариантные фразеологические единицы

Фразеологические единицы, не имеющие зафиксированных словарными статьями узуальных вариантов, или безвариантные фразеологизмы, составляют около

трети анализируемых ФЕ. К безвариантным фразеологическим единицам с компонентом *put* относим такие фразеологизмы, как:

– *put something to bed* – to complete work on something and send it on to the next step in production, especially in publishing: *This week's edition is finished. Let's put it to bed.* [10, с. 425];

– *put the kibosh on somebody/ something* – to squelch someone or something, to veto someone or somebody's plans: *I hate to put the kibosh on Randy, but he isn't doing what he is supposed to.* [10, с. 424];

– *put a damper on something* – to have a dulling or numbing influence on something: *The bad news really put a damper on everything.* [10, с. 416];

– *put something in a nutshell* – to state something very concisely: *The entire explanation is very long and involved, but let me put it in a nutshell for you.* [10, с. 420];

– *put all one's eggs in one basket* – to make everything dependent on only one thing; to place all one's resources in one place, account, etc.: *Don't invest all your money in one company. Never put all your eggs in one basket.* [10, с. 417].

Такие фразеологические единицы хотя и включают в свой состав переменный компонент, обозначаемый в лексикографических источниках неопределенными местоимениями *somebody, someone, something, one, one's*, могут трактоваться как безвариантные, так как ни их лексические компоненты, ни синтаксическая структура не подвергаются варьированию. Переменный же компонент не есть вариант, это термин метаязыка лингвистики: в словарях он обозначается местоименным гиперонимом, а в конкретном тексте замещается необходимым по ситуации словом или словосочетанием. Иными словами, переменный компонент ФЕ подвергается не варьированию, а лимитированному ситуативному замещению.

Виды вариантности

На основе структурно-семантического анализа ФЕ с глаголом *put* устанавли-

ваем, что 67% (196 ФЕ) от общего количества фразеологизмов с данным глаголом, подвержены различным типам вариантности. Рассмотрим основные виды вариантности исследуемых фразеологических единиц.

А. Лексическая вариантность фразеологических единиц.

Под лексической вариантностью понимаем способность компонентов-лексем изучаемых фразеологизмов к взаимозаменяемости. Лексическая вариантность наблюдается у 81% ФЕ (158 ФЕ) с ведущим глагольным компонентом *put*, из чего следует, что этот вид вариантности самый распространенный и используется в следующих случаях варьирования:

1. Варьирование глагольных компонентов ФЕ (56% ФЕ подвержены данному виду замены) и среди них можно выделить следующие группы ФЕ:

а) двухвариантные фразеологизмы: *put/ get smth across the footlights* – донести до зрителей зала, обеспечить постановке успех; *put/ set oneself right with smb* – снискать благосклонность кого-либо, оправдать себя в чьих-либо глазах; *put/ throw smb off the scent* – сбить кого-либо со следа, ввести в заблуждение, например:

(1) *The clever maneuvers of the bandits put the sheriff's posse off the scent.* (R. A. Spears. AID) – Умные маневры бандитов сбили отряд шерифа со следа. (Пер. здесь и далее мой – Т.Ф.).

(2) *... it was deliberately intended to throw you off the scent.* (A. Christie. Sad Cypress). – ...это было намеренно сделано, чтобы ввести вас в заблуждение.

б) трехвариантные фразеологизмы: *put/ cast/ throw smth into the melting pot* – подвергнуть что-либо коренному изменению; *put/ have/ keep all one's goods in the shop window* – выставлять все на показ; *put/ get/ set smth to rights* – приводить что-либо в порядок, в должный вид, навести порядок в чем-либо; например:

... two or three times a week she took her mother's place in looking after Annix-

ter's house, making the beds, putting his room to rights, bringing his meals to the kitchen. (Fr. Norris. *The Octopus*). – ... два-три раза в неделю она присматривала за домом Аникстера, заменяя свою мать, – убирала его комнату, постель и приносила ему обед.

Everything was in an awful mess. 'I'll get the place to rights generally,' she apologized. (K. S. Prichard. *Coonardoo*). – Все было в ужасном беспорядке. – «Обычно я держу кухню в чистоте», – извинилась она.

I told Wellington that a good polish with a leather would set it to rights, and Mrs. Ashly would think the saddle had come down from London yesterday. (D. du Maurier. *My Cousin Rachel*). – Я сказал Веллингтону, что если хорошенько почистить седло куском кожи, то оно будет как новое, и миссис Эшли подумает, что его вчера прислали из Лондона.

в) четырехвариантные фразеологизмы: *put/ bring/ cast/ throw a slur on smb* – опорочить кого-либо, бросить тень на чью-либо репутацию; *put up/ ask/ call/ read the banns* – трижды оглашать в церкви имена вступающих в брак; *put/ drive/ force/ push smb to the wall* – припереть кого-либо к стенке, довести до крайности; например:

(1) *He bragged about Arthur at his Clubs, and introduced him with pleasure into his conversation, saying that Egad, the young fellows were putting the old ones to the wall...* (W. M. Thackeray. *Pendennis*). – [Майор] расхваливал Артура в своих клубах, охотно заводя о нем разговор, повторяя при этом, вот, мол, какая пошла теперь молодежь, того и гляди заткнет стариков за пояс...

(2) *The one thing that seemed eventually to have saved him was the fact that quite all of his creditors were fully aware that should he be broken and driven to the wall, there would be no cash for anyone.* (Th. Dreiser. *A Gallery of Women*). – В конце концов спасло его только то, что все кредиторы прекрасно понимали: если его

припереть к стене и объявить банкротом, никто не получит ни единого цента.

(3) *The Labour candidate added that 300 local business have been forced to the wall since the last Conservative election victory in 1987.* (BNC: [Northern Echo]. Commerce material, pp. ?? 2215 s-units.). – Кандидат Лейбористской партии добавил, что 300 предприятий местного бизнеса были доведены до крайности, начиная с последней победы консерваторов на выборах в 1987.

(4) *There was little else I could do. They pushed me to the wall.* (R. A. Spears. *AID*). – Вряд ли я мог еще что-нибудь сделать. Они приперли меня к стене.

Анализ количественных характеристик варьирования компонентов изучаемых ФЕ показывает, что наиболее распространенными являются двухвариантные фразеологизмы, в которых варьированию подвержен глагольный компонент: они составляют 69% от общего числа ФЕ. Трехвариантные фразеологизмы составляют 27% и лишь небольшой процент составляют четырехвариантные ФЕ – 4%. Варьирование глагольных компонентов ФЕ не нарушает тождества фразеологических единиц.

2. Варьирование субстантивных компонентов ФЕ наблюдается у 9% фразеологизмов с глагольным компонентом *put*.

а) Преимущественно это двухвариантные субстантивные фразеологизмы: *put the cat among the canaries/ pigeons* – вызвать переполох, наделать шума, произвести сенсацию; *put one's feet/ legs under smb's mahogany* – *уст.* пользоваться чьим-либо гостеприимством; *put one's hand/ head in a hornet's nest* – потревожить осиное гнездо; *put the bee/ bite on smb* – *преим. амер. жарг.* кланчить у кого-либо деньги взаймы; например:

(1) *You know one time I put the bee on him for a buck. I give him a hell for a story. Right in the middle... I says, 'Doc, that's ... lie.' And he put his hand in his pocket and brought out a buck.* (J. Steinbeck. *Cannery Row*). – Однажды, знаете ли, я выпраши-

вал у доктора доллар. Я придумал черт знает какую историю. Но в середине рассказа ... я сказал: «Док, я ... все наврал». Доктор опустил руку в карман и вынул доллар.

(2) Doesn't he come out and put the bite on Gerald Ballwin every once in a while? 'Yes... He isn't periodical drunkard. He just pretends to be. (E. S. Gardner. Fools die on Friday). – Не приходит ли время от времени мистер Китли к Джеральду Болвину, чтобы клянчить у него деньги? – Да, приходит... Никакой он не запойный пьяница, а только делает вид.

б) Трехвариантные субстантивные фразеологизмы представлены в фразеологических источниках более редкими случаями: put the screws on someone / put the heat on someone / put the squeeze on someone – оказать давление, нажим на кого-либо, но, весьма широко распространены в медиа дискурсе и беллетристике. Только по данным корпуса американского варианта английского языка (COCA) за 1990-2015 гг. имеется более 120 контекстов с данными фразеологизмами. Приведем иллюстрации:

(1) He'll tell us where he's hidden the jewels if we put the screws on him. (R. Courtney. Phrasal Verbs). – Он скажет нам, где он спрятал драгоценности, если мы окажем на него давление.

(2) Noriega is finally in the cooler. Will he try to put the heat on George Bush? Facing U.S. drug charges, the deposed Panamanian leader could raise embarrassing questions: What did the President know, and when did he know it? (COCA: Time Magazine Contents Page). – Норьега, наконец, в тюрьме. Попытается ли он надавить на Джорджа Буша? Сталкиваясь с американскими обвинениями по делу о наркотиках, свергнутый панамский лидер мог поднять смущающие вопросы: Что президент знал, и когда он знал это?

(3) 'We need to remember that everything the Iranian regime needs to hold on to power goes through the UAE,' says Henry Sokolski, executive director of the Nonpro-

liferation Policy Education Center in Washington. 'We shouldn't just give up the opportunity to put the squeeze on Iran and to make some headway on a nuclear problem in the region...' (COCA: H. Lafranchi. Bush pushes Persian Gulf nuclear agreement // The Christian Science Monitor). – «Мы должны помнить, что все, что нужно иранскому режиму, чтобы удержать власть, проходит через ОАЭ», – говорит Генри Сокольский, исполнительный директор стратегического Образовательного центра нераспространения в Вашингтоне. – «Мы не должны только отказываться от возможности надавить на Иран и обеспечить некоторый прогресс в ядерной проблеме в регионе...».

3. Варьирование адъективных компонентов ФЕ наблюдается у 5% изучаемых фразеологизмов: put in one's best/ good/ solid licks – приложить максимум усилий; put smth in a different/ false/ new/ true light – представить что-либо в ином свете; put one's thinking/ considering cap on – серьезно обдумывать что-либо; читаем контекстуальные примеры:

(1) ... it's time you were puttin' your thinkin' cap on. Stop bein' so pig-headed. Think what ye're doin'. (S. Chaplin. The Day of the Sardine). – Тебе давно пора бы взяться за ум. Не будь дураком. Думай, что делаешь.

(2) Michael was absolutely not sure what answer to write to them, he was in two minds. He thought it was the time he had to put his considering cap on. (BNC: The Belfast Telegraph. 10040 s-units.) – Микаэль абсолютно не знал, что написать им в ответ, мысли его раздвоились. Он подумал, что пришла пора хорошенько поразмыслить.

4. Варьирование предложных компонентов ФЕ наблюдается у 20% фразеологизмов: put one's finger in/ into smb's pie – вмешиваться во что-либо, распоряжаться где-либо; put one's head in/ into a noose – лезть в петлю; put one's hopes on/ upon smb – полагаться на кого-либо в до-

стижении своих целей, выполнении планов. Например:

(1) He's the damndest person for putting his finger in other people's pies. (J. P. Marquand. Wickford Point). – Этот человек, черт бы его побрал, любит вмешиваться в чужие дела.

(2) Not in the world! Don't put your finger into his pie! You've had enough of that, eh? (J. Conrad. Lord Jim). – Ни за что на свете! Не вмешивайся в его дела! Достаточно для тебя, а?

Сопоставление контекстуальных иллюстраций вариантности субстантивных, адъективных и предложных компонентов свидетельствует о том, что эти варьирования не влияют на идентичность фразеологических единиц, в состав которых они входят, и поддерживают тождество фразеологической единицы.

Б. Грамматическая вариантность фразеологических единиц

Грамматические варианты фразеологических единиц – это варианты ФЕ с разного рода грамматическими изменениями. По сравнению с фразеологическими единицами, подвергающимися лексическому варьированию, группа фразеологических единиц с грамматическим варьированием представлена значительно меньшим количеством единиц. Фразеологизмы рассматриваемого вида вариантности составляют 7% (14 ФЕ) от общего количества ФЕ в современном английском языке с компонентом *put*.

Морфологические варианты

При данном типе вариантности взаимозаменяемость компонентов сочетается с вариантностью единственного и множественного числа имени существительного: *put the mock(s) on smb* – австр. жарг. сорвать чьи-либо планы, подложить свинью кому-либо; *put the final/ finishing touch(es) on* – наносить последние штрихи; *put smb through the hoop(s)* – разг. подвергнуть кого-либо испытанию, наказать кого-либо; например:

(1) This makes the third time I've been late this week. I'm sure to be put through the

hoop this time. (M. Korsack. The Case). – На этой неделе я третий раз опаздываю. Ну теперь то мне уж влетит.

(2) That blasted superintendent put me through the hoops again yesterday. Oh, there he is. I wish he'd get out the handcuffs and have done with it. (N. Blake. A Question of Proof). – Это проклятый старший инспектор вчера опять замучил меня допросом. Вот он идет! Лучше бы надел мне наручники, и дело с концом.

Синтаксические варианты

Отличительная особенность такого типа вариантности заключается во взаимозаменяемости компонентов, как знаменательных, так и служебных, в сочетании с перестановкой компонентов внутри фразеологизма, что ведет к изменению структуры ФЕ: *put smb's pecker up* / *put up smb's pecker* – разг. сердить, бесить, подначивать кого-либо; *put a bold front on* / *put on a bold front* – проявлять мужество, не падать духом; *put in one's two cents* / *put one's two cents in* – вставить пару слов от себя; *put in one's oar* / *put one's oar in* – добавить свое мнение или комментарий; например:

Why do you always have to put in your oar? (R. A. Spears. DOAS). – И почему ты вечно встречаешь в чужой разговор?

James here broke in: 'Nobody knows anything about him. I don't see what Soames wants with a young man like that. I shouldn't be surprised if Irene had put her oar in. (J. Galworthy. The Man of Property). – Тут Джеймс вмешался в разговор: Никто ничего не знает об этом молодом человеке. Не понимаю, зачем Сомсу понадобилось связываться с ним. Уж, наверное, дело не обошлось без вмешательства Ирэн.

В. Квантитативная вариантность фразеологических единиц

Квантитативная вариантность фразеологических единиц представляет собой сужение или расширение компонентного состава изучаемых фразеологизмов. Лишь небольшое число ФЕ обладают данным типом вариантности – 12% (24

ФЕ) изучаемых единиц: *put the (tin) lid on* – разг. угробить, сорвать планы, довершить беду; *put the case (that)* – предположим, что; *put down (new) roots* – обосноваться, обжить новое место, пускать корни; например:

(1) *Once I took a wife I should have to put down roots and settle for a definite way of life.* (J. Wain. *The Contenders*). – Если я женюсь, то придется обосноваться где-нибудь в одном месте и зажить размеренной жизнью.

(2) *Your ruler the Sun takes a swipe at Neptune on October 2 and then Jupiter on the 3rd. Therefore, you are bound to feel thwarted, frustrated as well as exhausted at the moment <...>. Hopefully, however, the Full Moon in Aries on the 14th will bring this dreary little phase or cycle to an end and many a Leo will be moving in, moving out and putting down new roots elsewhere.* (BNC: *She magazine*. London: The National Magazine Company Ltd, 1989, pp. ?? 3487 s-units.). – Ваша планета-управитель Солнце закрывает планету Нептун 2-го октября и затем Юпитер 3-го. Поэтому Вы будете чувствовать себя угнетенными,

расстроенными, а также опустошенными в данный момент <...>. Хотелось бы надеяться, однако, что Полная луна в Овне 14-го числа закончит эту тоскливую небольшую фазу или цикл, и многие люди, родившиеся под знаком Льва, будут съезжать и въезжать, обживая новые места.

Выводы

Результаты исследования фразеологизмов с глагольным компонентом *put* приводят к выводу о том, что наиболее распространенным видом вариантности является лексическая вариантность (81%), количественная вариантность ФЕ занимает второе место по распространенности в языковом континууме (12%), и грамматической вариантности подвержены всего 7% изучаемых фразеологических единиц.

Сравнение контекстуального использования различных видов фразеологических вариантов показывает, что вариант не нарушает идентичности фразеологической единицы.

Список литературы

1. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке. М.: Флинта, Наука, 2009. 416 с.
2. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: монография. М.: ООО Изд-во «Элпис», 2008. 271 с.
3. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. URL: <https://superlinguist.ru/sopostavitelnoe-i-tipologicheskoe-iazykoznanie-ska/arakin-v-d-sravnitelnaia-tipologiia-angliiskogo-i-russkogo-iazykov.html> (дата обращения 25.01.2019).
4. Илюхина Н. А. О роли сценарной метонимии в формировании фразеологической семантики // Фразеология в языковой картине мира: когнитивно-прагматические регистры: сб. науч. тр. 4-й Международ. науч. конф. по когнитивной фразеологии / Н. Ф. Алефиренко, Е. Г. Озерова, К. К. Стебунова [и др.]. Белгород: ООО «Эпицентр», 2019. С. 201-204.
5. Кунин А. В. Английская фразеология: Теоретический курс. М.: Высш. шк., 1970. 344 с. URL: <https://superlinguist.ru/angliiskii-iazyk/kunin-a-v-kurs-frazeologii-sovremennogo-angliiskogo-iazyka.html> (дата обращения 25.01.2019).
6. Кунин А. В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1964. 1229 с.

7. Смирницкий А. И. Лексикология современного английского языка. М.: МГУ. 260 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/1332669/> (дата обращения 25.01.2019).
8. Федуленикова Т. Н. Новые подходы к формированию лингвистической компетенции в обучении студентов английской глагольной фразеологии // *Язык и культура*, 2015. 3(31). С. 131–140.
9. Федуленикова Т. Н. Сопоставительная фразеология английского, немецкого и шведского языков. М.: Изд. дом АЕ, 2012. 220 с.
10. Spears R. A. McGraw-Hill's American Idioms Dictionary. New York: McGraw Hill, 2007. 743 p.

Reference

1. Alefirenko N. F. *Sovremennye problemy nauki o yazyke*. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2009. 416 p. (In Russ.)
2. Alefirenko N. F. *Frazeologiya v svete sovremennyh lingvisticheskikh paradigm*. Moscow, 2008. 271 p. (In Russ.)
3. Arakin V. D. *Sravnitel'naya tipologiya anglijskogo i russkogo yazykov*. Moscow, FIZMATLIT Publ., 2005. (In Russ.). Available at: <https://superlinguist.ru/sopostavitelnoe-i-tipologi-cheskoe-iazykoznanie-ska/arakin-v-d-sravnitelnaia-tipologiianglijskogo-i-russkogo-iazykov.html> (accessed 25.01.2019).
4. Ilyuhina N. A., Ozerova E. G., Stebunova K. K. eds. *O roli scenarnoj metonimii v formirovanii frazeologicheskoi semantiki. Sbornik "Frazeologiya v yazykovoj kartine mira: kognitivno-pragmaticheskie registry": 4-j Mezhdunarod. nauch. konf. po kognitivnoj frazeologii Belgorod, OOO "Epicentr" Publ., 2019, pp. 201–204* (In Russ.)
5. Kunin A. V. *Anglijskaya frazeologiya: Teoreticheskij kurs*. Moscow, Vyssh. shk. Publ., 1970. 344 p. (In Russ.). Available at: <https://superlinguist.ru/angliiskii-iazyk/kunin-a-v-kurs-frazeologii-sovremennogo-angliiskogo-iazyka.html> (accessed 25.01.2019).
6. Kunin A. V. *Osnovnye ponyatiya anglijskoj frazeologii kak lingvisticheskoi discipliny i sozdanie anglo-russkogo frazeologicheskogo slovaryia*. Diss. dokt. filol. nauk. Moscow, 1964. 1229 p. (In Russ.)
7. Smirnickij A. I. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moscow, MGU Publ., 260 s. (In Russ.). Available at: <https://www.twirpx.com/file/1332669/> (accessed 25.01.2019).
8. Fedulenkova T. N. *Novye podhody k formirovaniyu lingvisticheskoi kompetencii v obuchenii studentov anglijskoj glagol'noj frazeologii*. *Yazyk i kul'tura*, 2015. 3(31), pp. 131–140 (In Russ.).
9. Fedulenkova T. N. *Sopostavitel'naya frazeologiya anglijskogo, nemeckogo i shvedskogo yazykov*. Moscow, Izd. dom AE Publ., 2012. 220 p. (In Russ.).
10. Spears R. A. McGraw-Hill's American Idioms Dictionary. New York: McGraw Hill, 2007. 743 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Федуленикова Татьяна Николаевна,
доктор филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»,
Владимир, Российская Федерация
e-mail: fedulenkova@list.ru

Tatiana N. Fedulenkova, Doctor of Philological
Sciences, Professor, Vladimir State University
named after A. G. and N. G. Stoletovs,
Vladimir, Russian Federation
e-mail: fedulenkova@list.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 800

**Категория «концепт» в лингвокультурологическом
и философском осмыслении****Е. Н. Чернышева¹** ✉

¹ Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6

✉ e-mail: chernel0602@gmail.com

Резюме

В статье рассматриваются особенности лингвокультурологического и философского осмысления понятий «концепт» и «концептуальное поле» как базовых категорий для анализа дискурсивных практик. Анализируется роль и значение понятия «концепт» как методологического инструментария для описания особенностей различных видов дискурса. Исследуются различные определения категории концепта в западной и отечественной философии, в том числе классическое определение, принадлежащее Пьеру Абеляру, и современное определение из «Новой философской энциклопедии». Специфика категории концепта раскрывается через сравнение с родственной категорией понятия. Спектр трактовок понятия концепта в лингвокультурологии описывается на основе материала статей современных отечественных исследователей (Ангелова М.М., Самситова Л.Х., Байназарова Г.М. и т.д.). Дается сравнительный анализ определений концепта как российских, так и зарубежных исследователей (А. Вержбицкая, Д.С. Лихачев, В.И. Карасик и др.). Особое внимание уделяется теории концепта Ю.С. Степанова. В ходе анализа понятий «концептосфера» и «концептуальное поле» автор приходит к заключению, что использование понятия «концептуальное поле» позволяет наметить новые перспективы его применения в лингвокультурологических исследованиях, в ходе описания разнообразных дискурсивных практик, изучения текстов, позволяет выявить ключевые, определяющие культурные смыслы любых культурных систем. Таким образом, делается вывод, что сегодня для философии и лингвокультурологии осмысление категорий концепта и концептуального поля является крайне актуальным. Междисциплинарная разработка этих понятий позволит расширить существующий методологический инструментарий социально-гуманитарных дисциплин. Материалы данной статьи могут быть использованы для дальнейшего философского и лингвокультурологического осмысления понятия «концепт» в качестве методологического инструментария в исследованиях различного вида дискурсивных практик.

Ключевые слова: лингвокультурология; философия; дискурсивные практики; анализ дискурсивных практик; концепт; концептосфера; концептуальное поле; культура; национальная культура; методология социально-гуманитарных наук.

Благодарности: Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № № 18-012-00574 «Лингвокультурные доминанты легитимных/нелегитимных политических дискурсивных практик в пространстве русскоязычной коммуникации: типологическое исследование».

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Чернышева Е.Н. Категория «концепт» в лингвокультурологическом и философском осмыслении // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 19–27.

Статья поступила в редакцию 19.04.2019

Статья подписана в печать 30.05.2019

The Category of "Concept": Linguistic-Culturological and Philosophical Understanding

E. N. Chernysheva¹ ✉

¹Pushkin State Russian Language Institute, 6, Ac. Volgin Str., 117485, Moscow, Russian Federation

✉ e-mail: chernel0602@gmail.com

Abstract

The article considers the features of the linguistic-cultural and philosophical understanding of the notion of concept and conceptual field as the basic categories for the analysis of discursive practices. The role and meaning of the concept as a methodological toolkit for describing the features of various types of discourse are considered. The author studies various notions of the concept category in Western and Russian philosophy, including the classical definition belonging to Pierre Abelard, and the modern definition from the "New Philosophical Encyclopedia". The specificity of the concept category is revealed through comparison with the related category of the concept. The range of the notions of the concept in linguo-culturology is described on the basis of the material of the articles by modern Russian scientists (Angelova M.M., Samsitova L.Kh., Baynazarova G.M. etc.). A comparative analysis of the definitions of the concept of both Russian and foreign researchers is given (A. Verzhbitskaya, D.S. Likhachev, V.I. Karasik etc.). Particular attention is paid to the theory of the concept of Y.S. Stepanova. In analyzing the notions of the conceptual sphere and the conceptual field, the author comes to the conclusion that for using the concept, the conceptual field creates very interesting prospects for its use in linguistic-culturological analysis when studying various discursive practices, texts aimed at identifying dominant cultural meanings within various cultural systems. Thus, it is concluded that today for philosophy and linguo-culturology understanding of the categories of the concept and conceptual field is extremely relevant. The interdisciplinary development of these concepts will expand the existing methodological tools of social and humanitarian disciplines. The materials of this article can be used for further philosophical and linguistic-cultural understanding of the notion of the concept as a methodological tool in the research of various types of discursive practices.

Keywords: linguo-culturology; philosophy; discursive practices; the analysis of discursive practices; concept; concept sphere; conceptual field; culture; national culture; methodology of social sciences and humanities.

Acknowledgements: the paper was written in the framework of the grant RFBR № № 18-012-00574 "Linguocultural tomenanti legitimate/illegitimate political discursive practices in Russian-speaking space communication: a typological study".

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Chernysheva E. N. The Category of "Concept": Linguistic-Culturological and Philosophical Understanding. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(3): 19–27 (In Russ.).

Received 19.04.2019

Accepted 30.05.2019

Введение

Одной из отличительных особенностей современной социальной реальности является увеличение количества дискурсивных практик, в которые вовлечен сегодня человек. Увеличивается и качественное разнообразие этих практик. Не

удивительно, что анализом дискурсивных практик занимаются и лингвисты, и философы, и культурологи. Безусловно, каждый из них смотрит на данный объект исследования через «призму» специфического категориального аппарата своей науки. Однако в процессе работы возни-

кает и общий понятийный инструментарий, который более точно позволяет отразить всю сложность и многогранность изучаемых процессов. Это выводит исследования дискурсивных практик на новый уровень в условиях, когда теория и методика их описания только проходят стадию формирования.

По своей сути дискурсивные практики – это быстроменяющиеся, динамические структуры. На них влияют и экономические, и политические, и культурные факторы. Необходим соответствующий методологический инструментарий, который одновременно позволял бы описывать общие сущностные особенности всех дискурсивных практик и в то же время давал бы возможность продуктивного научного осмысления причин и закономерностей их динамики, а также культурного контекста происходящих изменений [3].

Целью данной статьи не является определение понятия «дискурсивная практика». Признавая, что в современной отечественной и западной науке это понятие до сих пор не имеет строгого определения, будем рассматривать дискурсивную практику вслед за Иссерс О.С. в широком смысле – как конституирующую часть социальной практики, в узком – как совокупность приемов продуцирования, восприятия и интерпретации текстов в определенной социальной сфере, как «способ говорения» в определенной социальной области или в каком-либо социальном институте [6, с. 229–230]. Наше внимание, прежде всего, будет сосредоточено на методологических проблемах лингвокультурологического и философского осмысления дискурсивных практик и того значения, которое приобретает категория «концепта» в этих процессах.

Результаты и обсуждения

Для описания эволюции значения понятия «концепт» в истории философской мысли в данном исследовании использован метод сравнительно-истори-

ческого анализа. В ходе определения различий между категорией «концепт» и категорией «понятие» применяется сопоставительный анализ, как и при оценке различных трактовок категории «концепт» в лингвокультурологических концепциях современных ученых, а также и при выявлении преимуществ использования понятия «концептуальное поле» по сравнению с понятием «концептосфера».

Как известно, дискурс-анализ зародился в 1960-е годы во Франции в рамках философии структурализма как междисциплинарное образование в результате соединения лингвистики, социологии и психоанализа и пр. В своих трудах основоположники структурализма вернулись к обсуждению проблемы разделения языка и речи на новом научном материале. Их идеи получили дальнейшее развитие в постструктурализме и постмодернизме. Ярким примером философского интереса к феномену дискурса, дискурсивных практик являются работы М. Фуко. С одной стороны, философ рассматривает дискурс как определенный социально-философский феномен, с другой, как методологический инструмент, позволяющий анализировать социальную практику [4]. Возникает необходимость создания базовых оснований и принципов как для дальнейшего философского осмысления этого явления, так и для его лингвокультурологической трактовки. Поэтому для анализа культурных систем, различных дискурсивных практик и определенных языковых феноменов в конце XX века «возрождают» понятие концепта. Оценка значения концепта, потенциала его применения как методологического средства в ходе изучения объектов культуры, в том числе и лингвокультурологических явлений, представляется сегодня актуальной и насущной задачей.

В отечественной науке термин «концепт» широко распространен и применяется в качестве методологического инструмента при решении ряда важнейших проблем социально-гуманитарных дис-

циплин. Также используют его и философы. Но с ним та же проблема, что и с определением дискурса – окончательного консенсуса среди ученых относительно смысла и содержания понятия «концепт» не существует.

Философское осмысление этого понятия началось еще в Средневековье. Исходным пунктом для исследования этого вопроса стали работы Пьера Абеляра, в которых он предлагает оригинальный для того времени способ решения проблемы универсалий и дает одну из первых дефиниций концепта, послужившую основой для последующих философских дискуссий вплоть до настоящего времени. Актуальное философское определение концепта содержится в «Новой философской энциклопедии»: концепт – это «акт «схватывания» смыслов вещи (проблемы) в единстве речевого высказывания» [8, с. 306–307]. В данном определении нарушен ряд основных логических правил определения понятий. Слово «схватывание» употребляется в переносном смысле и не имеет общепринятого, универсального значения. Анализируя эту дефиницию, можно сделать вывод о том, что это процесс «схватывания» включает в себя как рациональное объяснение, так и иррациональное, интуитивное понимание. Для философской герменевтики и социально-гуманитарных дисциплин разработка методологической модели понимания является сложнейшим вопросом на протяжении ни одного столетия.

Отделение категории концепта от категории понятия – это базовая проблема для определения концепта. Понятие есть элементарная структурная единица рационального (логического, абстрактно-теоретического) мышления. Поэтому его отличают такие признаки, как рациональность, формальная строгость, универсальность. Это позволяет более или менее точно передать содержание мысли, информацию другим людям, то есть сделать свои мысли понятными для всех. У

концепта набор сущностных характеристик несколько иной.

В понимании философов XIII века концепт обращен не только к другим людям, но, прежде всего, к божественному субъекту, к ««трансцендентному источнику слова – Богу, потому речь, произносимая при «Боге свидетеле» всегда предполагалась как жертвенная речь. Высказанная речь, по Абельяру, воспринимается как «концепт в душе слушателя» [1, с. 121]. Концепт, в отличие от формы «схватывания» в понятии (*intellectus*), которое связано с формами рассудка, есть производное возвышенного духа (*ума*), который способен творчески воспроизводить, или собирать (*conspicere*) смыслы и помыслы как универсальное, представляющее собой связь вещей и речей, и который включает в себя рассудок как свою часть. Концепт как высказывающая речь, т. о., не тождествен понятию» [8, с. 306–307].

Еще одним отличительным признаком концепта является его субъективный характер, заключающийся в том, что обращенность к другому предполагает не пассивное слушание, а активную диалогичность, диспут, в ходе которого творится новое знание, новые смыслы, конечно, обусловленные определенным культурно-историческим фоном.

С появлением в XX столетии постмодернистских философских учений внимание к понятию концепта возрастает. Для философского анализа сущности творческих актов, разнообразных дискурсивных практик приходится разрабатывать новый методологический инструментарий или совершенствовать наработанное ранее. Поэтому появляются новые дефиниции категории концепта. Содержание данного понятия принципиально меняется, так как меняются представления философов об особенностях речевых практик. В ходе философских исследований речи из нее исключается все божественное и трансцендентальное. «Речь рассматривается как игра ассоциаций и интерпретаций, уничтожающая любой

текст» [8, с. 306–307]. Однако это игра между людьми и для людей. При таком подходе разрушается и привычное, традиционное представление о тексте как о чем-то постоянном, о том, что обладает стабильностью благодаря авторской интерпретации. Формируется новый образ текста как итога, с одной стороны, совместной игры автора и читателя, а, с другой, как результата индивидуализированного восприятия, творческого процесса, обусловленного в том числе и культурной средой, и языковыми навыками читающего.

Постмодернистский текст является крайне сложным объектом как для философского, так и для научного анализа, так как возникает ряд закономерных методологических вопросов, связанных с необходимостью разработки приемов и способов изучения такого нестабильного, индивидуализированного и имеющего субъективную природу объекта.

Эту методологическую проблему и должно было решить использование понятия «концепта». Поэтому возрождение данной категории и включение ее в понятийно-категориальный аппарат современной философии и ряда социально-гуманитарных наук, в том числе в лингвокультурологию при исследовании разнообразных дискурсивных практик, было обоснованно и необходимо.

Современные отечественные философы не обходят эту тему стороной. Проблеме методологического значения понятия концепта посвящено множество работ. «Описывая философский и культурологический смысл концепта, определяя концепт как «поле распространенных в пространстве суггестивных знаков», российский исследователь А.А. Григорьев выделяет следующие его особенности:

- принципиальная незавершенность и многоуровневая открытость;
- динамичность и дискурсивная нарративность, «размеренность хайдеггеровского "сказа"», позволяющего предмету неторопливо разворачиваться своими бы-

тийно-смысловыми возможностями перед лицом другого» [1, с. 54];

– лингвосемантическая сингулярность, в которой соединяются одновременно смысл и понимание, индивидуальное раскрытие смысла. Это дает возможность «перетекания» концепта в понятие, но при этом концепт отрывается от своей единичности и переходит на уровень всеобщности рассматриваемого предмета, тем самым превращаясь в понятие» [12, с. 312].

Таким образом, категория концепта работает там и тогда, когда рациональные схемы и алгоритмы не подходят для выявления или не позволяют обнаружить полностью все богатство возможных смыслов культурного феномена, дискурса или текста.

Одной из отраслей научного знания, где сегодня активно используется категория концепта, является лингвокультурология. На рубеже XX и XXI столетий отечественные и зарубежные ученые разработали целый ряд концепций, в которых понятие концепта играет ключевую роль. В рамках этих концепций их авторы постарались учесть все то, что было наработано и в философии, и в филологии. Особый интерес, с этой точки зрения, представляют статьи российских исследователей Л. Х. Самситовой и Г. М. Байназаровой «Понятие концепта в лингвокультурологии: история развития, структура, классификация» [10, с. 1373–1378] и Е.В. Емельяновой «Концепт как базовая категория лингвокультурологии» [5, с. 46–48]. В этих статьях авторами проанализированы наиболее значимые концепции. Материал этих статей был обобщен и частично дополнен в статье Е. Н. Чернышевой «Категория концепта как основа философского и лингвокультурологического подходов к анализу дискурсивных практик» [12, с. 311–315]. В итоге был составлен следующий краткий обзор трактовок категории концепта:

«1. А. Вежбицкая определяет концепт «с помощью набора семантических

данных и отражает культурные представления о действительности», «как отдельный предмет коллективного сознания, направляющий к высшим сущностям, имеющий выражение в языке и отмеченный этнокультурным свойством».

2. У В. И. Карасика концепт – это «многостороннее смысловое образование, в котором можно выделить ценностную, образную и понятийную стороны», «ментальное образование с привелигирующим ценностным свойством».

3. Для В.А. Масловой концепт – это, прежде всего, обусловленные культурой основные элементы картины мира, которые обладают значимостью и для языковой личности, и для лингвокультурного сообщества. Особой интерес вызывает структура концепта, предлагаемая данным исследователем. В.А. Маслова выделяет в структуре концепта «кроме содержания, оценки и отношения человека к описываемому объекту» еще ряд компонентов, среди которых общечеловеческий (универсальный), национально-культурный, социальный и т.д.

4. Г. В. Токарев связывает понятие концепта с понятием концептосферы. Первый рассматривается как исторически развивающийся элемент второй. К понятию концептосферы или концептуального поля мы еще вернемся.

5. Точку зрения В.Н. Телия можно выразить в одном положении: концепт – это полное собрание знаний об объекте (стоит лишь оговориться, что это знание может иметь разный характер – выраженный или скрытый, рациональный или иррациональный и т.д.).

6. Д.С. Лихачев в своих работах указывает на то, что значение концепт приобретает в результате объединения личного и этнического опыта человека.

7. При описании истории разработки понятия концепта в отечественной науке невозможно обойти стороной теорию Ю.С. Степанова, где концепт – «это как бы сгусток культуры в сознании человека: то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека... то, посредством

чего человек... сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [6, с. 43; 12, с. 313].

Ю.С. Степанов, проводя сравнительный анализ концепта и понятия, утверждает, что структура концепта является более сложной, так как в нее всходит «все то, что и делает его фактором культуры – исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки и т.д.» [11, с. 48]. Отличительной особенностью учения о концептах этого выдающегося ученого можно считать его решение проблемы реальности концептов: «концепты существуют по-разному в разных своих слоях, и в этих слоях они по-разному реальны для людей данной культуры» [11, с. 48]. Предносителями языка они раскрываются в своих основных, сущностных признаках, в дополнительных признаках – перед представителями некоторых социальных групп. Исследователи же могут постичь внутреннюю форму концепта.

Понятия «концептуализированной предметной области» и «константы» в рамках данной теории имеют очень важное значение. Первому понятию Ю.С. Степанов дает следующее определение: «сфера культуры, где объединяются в одном общем представлении (культурном концепте) – слова, вещи, мифологемы и ритуалы» [11, с. 74]. Константы – это то, что может существовать продолжительное время, возможно, даже постоянно. Поэтому константы можно рассматривать как устойчивые элементы, символы культуры, в которых так или иначе «закодированы» основные культурные смыслы. Таким образом, описание специфики и своеобразия культуры (глобальной, национальной, субкультуры и т.д.) подразумевает анализ культурных констант, их системы.

М.М. Ангелова, обобщая существующие в современной лингвистике концепции, дает следующее определение: «концепт – это единица коллективного сознания (отправляющая к высшим ду-

ховным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [2, с. 6]. Такая трактовка со всей очевидностью показывает, что рассматривать концепт исключительно как категорию лингвистики, лингвокультурологии или философии бессмысленно. Только совместными усилиями представителей всех этих дисциплин можно разработать полноценную междисциплинарную теорию концепта.

Давая оценку понятию концепта как методологического инструмента лингвокультурологии, необходимо сказать несколько слов про категории «концептосфера» и «концептуальное поле». Выдающийся ученый Д.С. Лихачев в своей работе «Концептосфера русского языка» определяет концептосферу как совокупность концептов нации, как результат всех «потенций» и комплексов концептов носителей данного языка [7]. Использование категории «концептосфера» позволяет отличить значения языковых выражений, которые мы находим в толковых словарях, от тех смыслов, которые в них вкладывают осознано или нет носители данного языка, носители определенной национальной культуры, являясь одновременно акторами разнообразных и многочисленных дискурсивных практик.

В отечественной научной и философской литературе бывает сложно разделить понятия концептосферы и концептуального поля. Рассмотрению методологического потенциала категории концептуального поля посвящена статья Ромащенко М.А., Ромащенко А.А. «Актуализация понятий «концепт» и «концептуальное поле» [9, с. 147–150] в методологии историко-философских исследований». Эта статья является ярким примером философского осмысления понятия концептуального поля как междисциплинарного объекта и инструментария. Исследователи утверждают, «что категорию концептуального поля нельзя понимать, как простую иерархию концептов

или их своеобразную систему. Каждый концепт, сам по себе, имеет структуру, но эта структура подвижна, она постоянно изменяется и не исчерпывает в своем содержании всего концептуального поля. Такое поле не обязательно центрируется концептом, более того, концептуальное поле актуализировано в каждой точке и структуре пространства своего функционирования. Иногда новые концептуальные структуры возникают в результате наложения друг на друга различных концептуальных полей, создавая, таким образом, подобие смещения концептов» [9, с. 149]. Поэтому, с их точки зрения, применение данной категории для анализа различного рода текстов, речевых, дискурсивных практик является крайне перспективным. Выявление максимального набора смыслов тех или иных культурных феноменов, культурных образований – одна из сложнейших задач, стоящих перед лингвокультурологией и философией. Решить эту задачу и помогает категория концептуального поля, понимаемая как «самоорганизующееся пространство распространения смыслов и символов, создающих своеобразное ментальное напряжение, функционирующее в качестве интерпретационной активности то возникающей, то угасающей в зависимости от актуализации отдельных составляющих» [9, с. 149].

Можно предположить, что именно дальнейшее использование этого понятия позволит сформировать новые модели и алгоритмы анализа текстов, относящихся к той или иной коммуникативной практике, новые модели анализа речевых практик, а, возможно, позволит разработать эффективный инструментарий для анализа языковую картину мира, ее статистики и динамики.

Выводы

Таким образом, сегодня для философии и лингвокультурологии осмысление категорий концепта и концептуального

поля является крайне актуальным. Можно утверждать, что понятие концепта становится ключевой, базовой категорией в философском и научно-лингвистическом описании как дискурсивных, так и вообще социальных практик. Использование понятия концептуального поля более предпочтительно с точки зрения наиболее эффективного использования методологического инструментария, чем применение понятия концептосферы, так как в нем содержится и закрепляется как разветвленная структура системы кон-

цептов отдельной этнической группы, которая изменяется со временем и имеет своими элементами универсальные и национальные концепты, так и отдельные аспекты концептов, порождаемые их особой динамической природой. Новые современные трактовки понятий концепта и концептуального поля позволяют выявить и проанализировать особенности сложного процесса взаимопроникновения и взаимопорождения концептуальных полей в ходе дискурсивных практик.

Список литературы

1. Абеляр П. Диалектика // Абеляр П. Теологические трактаты. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. 640 с.
2. Ангелова М.М. "Концепт" в современной лингвокультурологии // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики: сборник научных трудов. Вып. 3. М., 2004. С. 3–10.
3. Боженкова Н.А., Боженкова Р.К., Атанова Д.В. Дискурс-анализ как парадигма в исследованиях социальной реальности (на материале религиозной коммуникативной практики) // Известия Юго-Западного государственного университета. 2013. №6 (51). С. 239–246.
4. Грицанов А. А., Абушенко В. Л. Мишель Фуко. Минск: Книжный Дом, 2008. 320 с.
5. Емельянова Е.В. Концепт как базовая категория лингвокультурологии // Евразийский союз ученых. 2014. № 7-6 (7). С. 46–48.
6. Иссерс О.С. Дискурсивная практика как наблюдаемая реальность // Вестник Омского университета. 2011. № 4. С. 227–232.
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН – СЛЯ. 1993. №1. С. 3–9.
8. Неретина С. С. Концепт // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / РАН, Ин-т философии, Нац. общ.-научн. фонд ; науч.-ред. совет: В. С. Степин [и др.]. М., 2010. Т. 2. С. 306–307.
9. Ромашенко М.А., Ромашенко А.А. Актуализация понятий «концепт» и «концептуальное поле» в методологии историко-философских исследований // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 7 (57), ч. I. С. 147–150.
10. Самситова Л.Х., Байназарова Г.М. Понятие концепта в лингвокультурологии: история развития, структура, классификация // Вестник Башкирского университета. 2014. Т. 19. №4. С. 1373–1378.
11. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2001. 990 с.
12. Чернышева Е.Н. Категория концепта как основа философского и лингвокультурологического подходов к анализу дискурсивных практик // Право и практика. 2019. № 1. С. 311–315.

References

1. Abelyar P. Dialektika. Abelyar P. Teologicheskie traktaty. Moscow, «Kanon+» ROOI "Reabilitaciya" Publ., 2010. 640 p. (In Russ.)
2. Angelova M.M. "Koncept" v sovremennoj lingvokul'turologii. *Aktual'nye problemy anglijskoj lingvistiki i lingvodidaktiki. Sbornik nauchnyh trudov*. Moscow, 2004, is. 3. pp. 3–10 (In Russ.)
3. Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Atanova D.V. Diskurs-analiz kak paradigma v issledovaniyah social'noj real'nosti (na materiale religioznoj kommunikativnoj praktiki). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta = Proceedings of the Southwest State University*, 2013, no 6 (51), pp. 239–246 (In Russ.).
4. Gricanov A. A., Abushenko V. L. Mishel' Fuko. Minsk, Knizhnyj Dom Publ., 2008. 320 p. (In Russ.).
5. Emel'yanova E.V. Koncept kak bazovaya kategoriya lingvokul'turologii. *Evrasijskij soyuz uchenyh*, 2014, no. 7-6 (7), pp. 46–48 (In Russ.).
6. Issers O.S. Diskursivnaya praktika kak nablyudaemaya real'nost'. *Vestnik Omskogo universiteta*, 2011, no. 4, pp. 227–232 (In Russ.).
7. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Izv. RAN – SLYA*, 1993, no. 1, pp. 3–9 (In Russ.).
8. Neretina S. S. Koncept. Novaya filosofskaya enciklopediya. RAN. Stepin V. S. eds. Moscow, 2010, vol. 2, pp. 306–307 (In Russ.).
9. Romashchenko M.A., Romashchenko A.A. Aktualizaciya ponyatij «koncept» i «konceptual'noe pole» v metodologii istoriko-filosofskih issledovanij. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, 2015, no. 7 (57), pt. I, pp. 147–150 (In Russ.).
10. Samsitova L.H., Bajnazarova G.M. Ponyatie koncepta v lingvokul'turologii: istoriya razvitiya, struktura, klassifikaciya. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 1373–1378 (In Russ.).
11. Stepanov Yu.S. Konstanty: slovar' russkoj kul'tury. Moscow, Akademicheskij Proekt Publ., 2001. 990 p. (In Russ.).
12. Chernysheva E.N. Kategoriya koncepta kak osnova filosofskogo i lingvokul'turologicheskogo podhoda k analizu diskursivnyh praktik. *Pravo i praktika*, 2019, no. 1, pp. 311–315 (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Чернышева Елена Николаевна,
кандидат философских наук, доцент,
заведующая кафедрой социально-гуманитарных
дисциплин Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина,
Москва, Российская Федерация
e-mail: chernel0602@gmail.com

E. N. Chernysheva, Candidate of Philosophical
Sciences, Associate Professor, Head of the
Department of Social and Humanitarian Disciplines
of the Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, Russian Federation
e-mail: chernel0602@gmail.com

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 81'27

Глобальное применение английского языка в сфере академического письма и проблемы сохранения языковой идентичности

А. В. Сороколетова¹, Р. В. Попадинец¹ ✉

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Российская Федерация, 305040, Курск,
ул. 50 лет Октября, 94

✉ e-mail: ovva093@gmail.com

Резюме

Язык и культура неразрывно связаны. Являясь неотъемлемой составляющей языка, культура, безусловно, играет важную роль в обретении языком глобального статуса. В статье рассматриваются проблемы применения английского языка в качестве первого, второго (иностранного) в академическом письме. Сначала мы проанализируем нынешнюю ситуацию и обсудим использование английского языка различными организациями в мировом сообществе. Затем мы рассмотрим историческое развитие английского языка как «лингва франка» или, как его называют некоторые ученые, «английский как международный язык» (EIL). Целью работы является выяснение причин, в результате которых возникают трудности с получением международного статуса мирового языка в академическом письме. Несмотря на то, что английский язык является действительно признанным мировым языком в большинстве научных областей, во многих странах наблюдается тенденция к сохранению своей языковой идентичности. В результате сравнительно-сопоставительного анализа ситуаций с использованием английского языка как доминирующего в разных сферах, в том числе и в научной, мы приходим к выводу, что наблюдается противоречивая картина. С одной стороны, анализ данных говорит, что подавляющая гегемония английского языка вызывает пессимизм и обеспокоенность в большинстве стран, в частности в научных кругах, где национальные языки возвращаются на свои былые позиции. С другой стороны, во многих странах со всей очевидностью осознают тот факт, что научное признание на международной арене влечет за собой использование английского языка в академическом письме.

Ключевые слова: язык; культура; английский язык; лингва франка; академическое письмо.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Сороколетова А. В., Попадинец Р. В. Глобальное применение английского языка в сфере академического письма и проблемы сохранения языковой идентичности // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 28–38.

Статья поступила в редакцию 22.04.2019

Статья подписана в печать 13.06.2019

© Сороколетова А. В., Попадинец Р. В., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2019; 9(3): 28–38

Global USE of the English Language in the Sphere of Academic Writing and the Problems of Linguistic Identity Preserving

A. V. Sorokoletova¹, R. V. Popadinets¹✉

¹ Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

✉ e-mail ovva093@gmail.com

Abstract

Language is a phenomenon which can hardly be viewed separate from its inherent component, culture. This component plays a significant role in enabling the language to gain a global status. This study aims to shed light on the issue regarding the use of English as a first, second or foreign language around the world with a specific reference to academic writing. We will first outline the present situation of English as an international language, and discuss its use across the world by global organizations and various nations. We will then present a historical background of English as a 'lingua franca' or as some scholars call it, 'English as an International Language' (EIL). The goal of the present paper is to trace the history of this language in gaining its international status as a world language in academic writing. Despite the fact that this language is a truly recognized world language in most fields, the trend in most nations is more toward preserving their linguistic identity. As the result of applying comparative analysis, our study concludes that although the overwhelming hegemony of English causes pessimism in most nations, our observations reveal that these nations are well aware of the fact that scientific recognition in the international arena entails the use of English in academic writing.

Keywords: language; culture; the English language; 'lingua franca'; academic writing.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Sorokoletova A. V., Popadinets R. V. Global USE of the English Language in the Sphere of Academic Writing and the Problems of Linguistic Identity Preserving. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 28–38 (In Russ.).

Received 22.04.2019

Accepted 13.06.2019

Введение

Признается тот факт, что английский язык стал рабочим языком многих международных научных журналов. Эта тенденция растет, и у научных кругов практически не остается иного выбора, кроме как публиковать свои работы на английском языке, чтобы добиться международного признания. В этом отношении академический английский для большинства означает не только возможность выхода на международный уровень, но и угрозу. Если исследователь не владеет

английским языком, он сам и его работа в некотором смысле лишены возможности сотрудничества с учеными разных национальностей, как в виртуальном, так и в реальном мире [2, 6].

В современном мире английский язык стал не только языком науки, но и авиации, вычислительной техники, дипломатии и туризма. Более того, он широко распространен и в тех странах, где не имеет официального статуса. Английский язык играет огромную роль в политической, экономической и культурной

жизни следующих стран [12]: Антигуа и Барбуда, Австралия, Багамские о-ва, Барбадос, Белиз, Бермудские острова, Бруней, Канада, Каймановы острова, Гибралтар, Гренада, Гуам, Гайана, Индия, Ирландская Республика, Ямайка, Либерия, Малайзия, Монсеррат, Намибия, Новая Зеландия, Нигерия, Папуа - Новая Гвинея, Филиппины, Пуэрто-Рико, Сьерра-Леоне, Сент-Китс и Невис, Сент-Люсия, Сент-Винсент и Гренадины, Сингапур, Южная Африка, Суринам, Тринидад и Тобаго, Объединенное Королевство (Англия, Шотландия, Северная Ирландия, Уэльс), Соединенные Штаты, Америка, Виргинские острова (Br), Виргинские острова (США), Замбия, Зимбабве.

Для сравнения французский язык играет важную роль в 27 странах, испанский – в 23, а арабский – в 17. Доминирование английского языка уникально в истории. Сегодня мы уже можем утверждать, что английский язык становится неофициальным международным языком в мире. Несмотря на то, что на китайском (мандарин) говорят гораздо больше людей в качестве родного языка, в настоящее время именно английский язык является самым распространенным языком мира.

После Второй мировой войны стало очевидным то, что большинство людей чувствует потребность в лингва франка. Согласно решению Организации Объединенных Наций [24], которая является «главным международным форумом», английский и французский языки были определены как два рабочих языка на международных встречах и переговорах [12]. Если бы это не было сделано, возникла бы острая необходимость в средствах многоязычного письменного и устного перевода, которые были бы довольно дорогостоящими и неудобными. Граддол [12] выделил три типа говорящих на английском языке: те, кто говорит

на нем как на первом языке, те, кто говорит на втором или на дополнительном языке и те, кто изучает его как иностранный язык. Он также определил основные области применения английского языка:

1. Рабочий язык международных организаций и конференций.
2. Научные публикации.
3. Международные банковские, экономические вопросы и торговля.
4. Реклама для мировых брендов.
5. Аудиовизуальные культурные продукты, такие как кино, телевидение, популярная музыка.
6. Международный туризм.
7. Высшее образование.
8. Международная безопасность (авиалинии и морские путешествия).
9. Международное право.
10. Как «эстафетный язык» в устном и письменном переводе.
11. Обмен технологиями.
12. Интернет-общение [12, с. 8].

Проблемы перевода с других языков на английский создают серьезные проблемы для людей, ведущих бизнес. Например, недавнее докторское исследование в области международного права в Соединенных Штатах привело к выводу, что меры по защите на французском языке противоречат принципу общего рынка со свободным движением товаров, услуг, рабочей силы и капитала. Считается, что такой конфликт вскоре может привести к тому, что корпоративные юристы станут оспаривать национальное законодательство о языках и потребовать рынка только на английском языке в ЕС [17].

Несмотря на то, что ученые объясняют распространение английского языка экономической и военной мощью Великобритании и США в 19 и 20 веках, этих двух факторов недостаточно для объяснения столь агрессивного распространения английского языка. Например, Индия

с населением 1,6 миллиарда человек станет самой густонаселенной страной мира к 2050 году. Хинди, официальный язык Индии, был объявлен британцами в качестве общего языка в этой стране. Несмотря на это, английский все же остается официальным вторым языком. Без сомнения, реформы середины 19-го века сыграли ключевую роль в том, что английский язык был объявлен административным языком. Индия стала независимой от Британии в 1947 году, а английский язык должен был быть выведен из употребления к 1965 году. Однако сегодня английский и хинди являются официальными языками. В настоящее время образованные индийцы свободно говорят и пишут по-английски, и в Индии это явление распространяется быстрее, чем в любой другой стране [11].

В отличие от американцев и британцев, которые просто допускают распространение английского языка, французы потратили миллиарды на продвижение своего языка на франкоязычных территориях в Африке и на Тихом океане. По инициативе французской академии французское правительство ввело санкции против государственных учреждений, которые в своей практике используют американизмы или английские фразы при наличии французских эквивалентов [14]. Недавний и яркий пример – Туркменистан: Ниязов (бывший президент Туркменистана) проводил сильную националистическую политику, направленную на поощрение использования туркменского языка, и запретил доступ к русскоязычным СМИ. Это привело к увеличению иммиграции образованных граждан страны и поспособствовало разрушению школьной системы [21].

Результаты и обсуждение

Проблемы, затрагиваемые в настоящей статье, требуют анализа некоторых

аспектов исторического контекста развития английского языка.

Кристал [6] утверждал, что если бы родной язык Билла Гейтса был китайский, то это была бы самая большая неудача для английского языка. Кристал [6] считал, что английский обязан своим статусом международного языка компьютерному гению Биллу Гейтсу, утверждая, что основным условием для того, чтобы язык стал международным, является политическая власть и те, кто говорит на этом языке.

В результате промышленной революции, которая проложила путь к экономическому господству Великобритании в 19 веке, английский язык быстро распространился по всему миру. Затем явное политическое и военное господство США после Второй мировой войны вытеснило французов из сферы дипломатии и сделало английский язык стандартным языком для международного общения. Таким образом, британский колониализм в 19-м веке и американский капитализм и технический прогресс в 20-м веке, несомненно, были основными причинами распространения английского языка по всему миру.

Сегодня английский язык, несомненно, признан наиболее важным языком для всего мобильного международного сообщества. Английский стал официальным языком делового и научного мира [18], и это явление кажется необратимым. Дью [9] утверждает, что до Версальского договора (1919 г.), который положил конец первой мировой войне между Германией и союзниками, дипломатия велась на французском языке. Однако с тех пор как президенту Уилсону удалось заключить договор на английском языке, английский стали использовать в дипломатии и постепенно в экономических отношениях и средствах массовой инфор-

мации. После вмешательства Америки в исход Второй мировой войны как в военном, так и в экономическом плане, чтобы спасти Европу от хаоса, Соединенные Штаты консолидировали свою культурную, экономическую и технологическую мощь: изобретения, рок-н-ролл, первый человек на Луне, революция в Интернете, растущее процветание страны и коммерческая агрессия способствовали дальнейшему утверждению позиций английского языка в современном мире.

Несмотря на тот факт, что в английском языке нет ничего удивительного, что автоматически сделало бы его глобальным языком: ни его произношение, ни грамматика, ни орфография не проще, чем любой другой язык. Тем не менее, несмотря на это, в настоящее время он стал широко распространенным языком, которым пользуются около 1,5 миллиарда человек [7].

Однако Кристал [6] утверждает, что изначально красивая или логичная структура английского языка и отсутствие грамматического пола могут быть причиной его международного успеха по сравнению с французским и латинским языками, в которых есть гендерные различия. При этом исследователь обращает внимание на то, что легкость изучения не может быть отнесена только к английскому языку, поскольку дети всех культур учатся говорить более или менее в одно и то же время независимо от различий в грамматике языков.

Хотя глобализация английского языка не может быть приписана какому-либо внутреннему качеству, мы считаем, что гибкость к заимствованиям из других языков в историческом процессе является еще одним фактором его глобализации. Очевидно, что наиболее распространенным способом влияния языков друг на друга является обмен словами. Много го-

ворится о современном заимствовании английских слов из других языков, но это явление не ново и не очень часто делается по историческим меркам. Масштабное заимствование английским языком слов из латинского, французского и других языков в 16 и 17 веках было более значительным.

Если попытаться оценить положение английского языка в сфере академического письма, можно в целом сказать, что на сегодняшний день, выполняя свою роль международного языка, английский стал одним из самых важных научных и профессиональных инструментов. Английский язык все чаще признается научным сообществом как, несомненно, самый важный язык для изучения. Это факт, который кажется вполне очевидным и неоспоримым. Английский язык стал официальным языком делового и научного мира, хотя в академических и научных сообществах преобладает формальное использование английского языка.

В исследовании [15], которое посвящено анализу баз данных, мы обнаружили, что английский язык является основным языком публикаций в журналах. Авторы утверждают, что коммуникация в социальных и гуманитарных науках скорее будет осуществляться на родном языке исследователя или языке культуры, в которой проводилось исследование, в отличие от естественных наук, где английский язык является общепринятым языком общения (лингва франка). Однако анализ баз данных свидетельствует о том, что в 80-90е годы XX века английский язык также играл центральную роль в распространении результатов гуманитарных наук, тогда как французский язык был вторым наиболее распространенным языком, на котором писались публикации, за ним следовали немецкий и японский [15].

Директор по редакционному развитию дочерней компании Thomson Scientific объясняет четыре основных компонента, эффективных в процессе осуществления отбора для Thomson Scientific: а) своевременность, б) международные редакционные правила, в) экспертное рецензирование и г) библиографическая информация на английском языке [20]. Английский язык стал стандартным языком в международном исследовательском сообществе, особенно в естественных науках. Именно по этой причине Thomson Scientific пытается сосредоточиться на журналах, которые публикуют полный текст на английском или, по крайней мере, библиографическую информацию на данном языке. Что касается индексов цитирования, мы могли бы предоставить краткую информацию о Расширенном индексе научного цитирования SCIE (Science Citation Index Expanded) и Индексе цитирования по социальным наукам SSCI (Social Sciences Citation Index). Вышеупомянутый Расширенный индекс научного цитирования – это мультидисциплинарный индекс с возможностью поиска авторефератов, охватывающий литературу для научных журналов. Он индексирует более 5900 крупных журналов по 150 научным дисциплинам, охватывая примерно на 2100 журналов больше, чем печатные издания Расширенного индекса научного цитирования и CD-ROM, со всеми цитируемыми ссылками. По состоянию на январь 1991 года он содержит доступные для поиска, полноформатные, англоязычные авторефераты примерно для 70% статей с индексом. С другой стороны, Индекс цитирования по социальным наукам является мультидисциплинарным индексом с возможностью поиска авторефератов, охватывающих литературу журналов по социальным наукам. Он индексирует более 1725 журналов, охватывающих пятьдесят дисциплин, а также охватывает индивидуально отобранные,

актуальные статьи из более чем 3300 ведущих мировых научно - технических журналов. По состоянию на январь 1992 года, Индекс цитирования по социальным наукам содержит доступные для поиска, полноформатные, англоязычные авторефераты для примерно 60% статей с этим индексом [23].

В академической среде как то было сказано, что нужно издавать на английском языке или погибнуть [22]. Еще в 1980 году, когда всеобщая гегемония английского языка не ощущалась так сильно, две трети публикаций французских ученых были на английском языке. В некоторых областях английский язык в значительной степени заменил немецкий как научный язык для публикаций. Это становится очевидным при переименовании журналов: например, немецкий журнал *für Kreislaufforschung* был переименован и получил английское название *Basic Research in Cardiology*. В середине 20 века все статьи, которые подавались в журнал *Zeitschrift für Tierpsychologie* были на немецком языке. Сейчас 95% статей, публикуемых в этом журнале, на английском языке. Впоследствии журнал получил название *Ethology* [12]. Изменения подобного рода отражены в таблице.

Что касается Турции, то мы могли бы привести пример на основе журнала ULAKBI. Названия, тезисы и ключевые слова на иностранном языке, особенно на английском, являются одними из предварительных условий для того, чтобы индексировать данный журнал. Иногда мы встречаемся с журналами, которые настоятельно рекомендуют авторам предоставить качественный английский перевод рукописи статьи. Английскому языку оказывается такое предпочтение, что в результате это оказывает сильное влияние на мотивацию изучения английского среди турецких обучающихся всех уровней (начального, среднего и высшего) [1].

Научные области и процентное соотношение объема журналов, в которых, по требованию немецких ученых, английский язык должен являться рабочим языком [12, с. 9].

Физика	98%	Ветеринария	53%
Химия	83%	Экономика	48%
Биология	81%	Спорт	40%
Психология	81%	Лингвистика	35%
Математика	78%	Образование	27%
Естественные науки	76%	Литература	23%
Медицина	72%	История	20%
Социология	72%	Классические дисциплины	17%
Философия	56%	Теология	12%
Лесное хозяйство	55%	Юриспруденция	8%

По данным издательства Bowker в Соединенных Штатах (ведущего поставщика библиографической информации в Северной Америке, официального агентства по присвоению ISBNs в Соединенных Штатах) Соединенном Королевстве, Канаде, Австралии и Новой Зеландии выпустили в 2004 году 375 000 новых названий и изданий на английском языке. В целом, англо-американские издатели опубликовали 80% всех новых англоязычных книг в 2004 году, в то время как только на США приходилось 52% от общего числа. Включая импортируемые издания, доступные на многочисленных рынках, общее число новых книг на английском языке, доступных для продажи в англоязычном мире в 2004 году составило ошеломляющую цифру в 450 000 экземпляров [10].

Это, однако, создает серьезные трудности для незападных исследователей. Канагараджа [4], который относится к данному типу исследователей, утверждает, что незападные ученые сталкиваются с трудностями при публикации своих статей в англоязычных журналах из-за геополитики и эгоизма академических кругов. Рецензенты таких журналов не хотят работать с незападными рукописями, требующими значительных редакционных изменений, и отказываются от них

из-за плохого языка. Канагараджа [4] вполне осознает, что для того, чтобы быть опубликованным, изучающие язык должны приобрести предпочтительные ценности господствующего языка научной среды, конвенциональные правила, а также определенные языковые навыки.

Выводы

Безусловно, международный английский предлагает пользователям свои преимущества: этот тип английского языка избавляет ученых от необходимости повторно редактировать публикации для отдельных региональных рынков. Преподаватели и изучающие английский язык как второй также находят эту идею вполне привлекательной, так как они обеспокоены тем, что «их английский» должен быть нейтральным, без британского, американского, канадского или австралийского колорита. Это объясняется в том числе и тем, что любая региональная разновидность английского языка имеет набор политических, социальных и культурных коннотаций [16].

Приведенные выше факты и цифры можно было бы посчитать несколько пессимистичными, поскольку они свидетельствуют о том, что мир переходит к одноязычной гегемонии, в которой культурные особенности других языков либо

ассимилируются, либо уничтожаются. Однако, как предполагает Кристал [8], этот пессимизм не будет длиться долго: с глобализацией интернета присутствие других языков неуклонно растет. К середине 90-х годов около 80% контента всемирной паутины было на английском языке; эта цифра подтверждена первым всеобъемлющим исследованием распределения языков в Интернете, проведенным в 1997 году [8]. Данное исследование показало, что английский язык значительно опередил другие языки, но несколько других языков, в частности немецкий, японский, французский и испанский, также вышли на арену. С тех пор прогнозы по доминированию английского языка не столь оптимистичны, поскольку в скором времени Интернет возможно будет преимущественно неанглийским. Это связано с тем, что коммуникационная инфраструктура стремительно развивается не только в Европе, но и Азии, Африке и Южной Америке. В 1998 году общее число новых неанглийских веб-сайтов превысило число новых английских веб-сайтов. На конференции по стратегиям поисковых систем в 2000 году "Альта Виста" прогнозировала, что уже к 2002 году на английском языке будет менее половины веб-страниц в интернете.

В анализе, опубликованном на веб-сайте ЮНЕСКО Courier, который представляет собой обзор, охватывающий анализ международных отношений и политической науки, Бретон [3] объясняет, что сделали и делают носители других основных языков, чтобы противостоять доминированию одного языка:

1. В 1945 году была основана Лига арабских государств. Сегодня она насчитывает 250 миллионов человек в двадцати двух государствах.

2. В целях содействия языковому, экономическому и политическому сотрудничеству страны, имеющие общее

французское языковое наследие, создали Международную организацию франкоязычных стран, которая (как и Содружество) объединяет более пятидесяти стран с населением более 500 миллионов человек.

3. С 1991 года проводятся конференции голландских спикеров из восьми или более общин, представляющих около 40 миллионов человек, а также Иbero-американские встречи на высшем уровне, в которых каждые два года принимают участие представители более 20 стран (350 миллионов жителей).

4. Турецкоязычные саммиты проводятся раз в два года, начиная с 1992 года, с делегатами из шести независимых стран (120 миллионов человек) Европы, Центральной Азии и небольших этнических общин в других странах.

5. С 1996 года Ассоциация португалоязычных стран объединила представителей семи стран (200 миллионов человек).

Несмотря на это, Бретон [3] утверждает, что «языковая война» приведет к «лингвистическому убийству»: лучший способ убить язык – научить другому. Следовательно, становится неизбежным то, что языки, не преподаваемые в школах, будут ограничены домом и фольклором и в конечном итоге будут вытеснены из воспитательной культурной среды. В основе этого изменения лежит общий сдвиг от глобализации к релокализации, который также характеризуется тенденцией смотреть местные национальные фильмы, мыльные оперы и ситкомы [3]. Таким образом, создается впечатление, что, хотя, с одной стороны, мы видим глобализацию, которая прокладывает путь английскому языку как международному со статусом лингва франка, с другой стороны, местные тенденции во всем мире создают пространство для по-

вышения статуса и возвращения на былые позиции своих национальных и местных языков.

Наконец, следует отметить, что даже сами англичане не настроены пессимистично в отношении возможных последствий распространения английского языка на его носителей. По заказу Британского Совета Грэддол [16] написал 130-страничный доклад в 2006 году, в котором говорилось, что, как только все будут

говорить по-английски, компании, естественно, будут искать сотрудников, которые также говорят на других основных языках, таких как китайский или испанский. В докладе акцентировалось то, что необходимо принять радикальные меры и планы на будущее; в противном случае люди в Великобритании окажутся в постоянном невыгодном положении.

Список литературы

1. Bada, E. (2002, October). *English education: A reminder from the service receiver to the service provider*. Paper presented at an international conference organized by Croatia (HUPE), Greece (TESOL), Israel (ETAI), Turkey (INGED), Ankara.
2. Bakopoulos, D. (1997, January 28). English as universal academic language: Good or bad? *The University Record*. Retrieved December 15, 2006, from http://www.umich.edu/~urecord/9697/Jan28_97/artcl18.htm.
3. Breton, R. J.-L. (2000). Can English be dethroned? *The Courier*. Retrieved December 12, 2006, from http://www.unesco.org/courier/2000_04/uk/doss11.htm
4. Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
5. Canagarajah, A. S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
6. Crystal, D. (1997). The language that took over the world. Retrieved December 15, 2006, from http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English39.pdf
7. Crystal, D. (1999). A thousand years of English. Retrieved December 15, 2006, from http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English24.pdf
8. Crystal, D. (2001, January 25). Weaving a web of linguistic diversity. Retrieved December 15, 2006, from <http://www.guardian.co.uk/education/2001/jan/25/tefl.guardianweekly>
9. Dieu, B. (2005). Some facts and figures about the English language. Retrieved December 15, 2006, from http://the_english_dept.tripod.com/esc.html
10. English-speaking countries published 375,000 new books worldwide in 2004. (2006). Retrieved December 15, 2006, from http://www.bowker.com/press/bowker/2005_1012_bowker.htm.
11. Fennell, B. (2001). *A history of English: A sociolinguistic approach*. Oxford and Malden, MA: Blackwell.
12. Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: The British Council.
13. Graddol, D. (2006). *English next*. Retrieved December 12, 2006, from www.britishcouncil.org/files/documents/learning-research-english-next.pdf
14. Johnson, P. (2004, November 29). Must the whole world speak English? *Forbes*. Retrieved June 15, 2006, from http://www.forbes.com/columnists/free_forbes/2004/1129/039.html
15. Narvaez-Berthelemot, N., & Russell, J. (2001). World distribution of social science

journals: A view from the periphery. *Scientometrics*, 51(1), 223-239.

16. Peters, P. (2004). *The Cambridge guide to English usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

17. Phillipson, R. (2001, April 19). English yes, but equal language rights first. Retrieved December 20, 2006, from <http://www.guardian.co.uk/theguardian/2001/apr/19/guardianweekly.guardianweekly1>.

18. Schütz, R. (2005). English – The international language. Retrieved December 20, 2006, from <http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>

19. Spichtinger, D. (2000). *The spread of English and its appropriation* (Unpublished doctoral dissertation). University of Vienna, Austria.

20. Testa, J. (2006). The Thomson scientific journal selection process. *International Microbiology*, 9, 135-138.

21. Turkmenistan's authoritarian president dies at 66. (2006). Retrieved December 21, 2006, from <http://www.independent.co.uk/news/world/asia/turkmenistans-authoritarian-president-dies-at-66-429468.html>

22. Viereck, W. (1996). English in Europe: Its nativisation and use as a lingua franca, with special reference to German speaking countries. In R. Hartmann (Ed.), *The English language in Europe* (pp. 16-24). Exeter: Intellect.

23. Weill, J., & Weill, S. (2006). Web of science. Retrieved December 15, 2006. URL: <http://library2.med.cornell.edu/resource/reviews/webofsciencereview.html>.

24. Страницы истории ООН. URL: <https://www.un.org/ru/sections/history/history-united-nations/>

References

1. Bada, E. (2002, October). *English education: A reminder from the service receiver to the service provider*. Paper presented at an international conference organized by Croatia (HUPE), Greece (TESOL), Israel (ETAI), Turkey (INGED), Ankara.

2. Bakopoulos, D. (1997, January 28). English as universal academic language: Good or bad? *The University Record*. Retrieved December 15, 2006, from http://www.umich.edu/~urecord/9697/Jan28_97/artcl18.htm

3. Breton, R. J.-L. (2000). Can English be dethroned? *The Courier*. Retrieved December 12, 2006, from http://www.unesco.org/courier/2000_04/uk/doss11.htm

4. Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

5. Canagarajah, A. S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

6. Crystal, D. (1997). The language that took over the world. Retrieved December 15, 2006, from http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English39.pdf

7. Crystal, D. (1999). A thousand years of English. Retrieved December 15, 2006, from http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English24.pdf

8. Crystal, D. (2001, January 25). Weaving a web of linguistic diversity. Retrieved December 15, 2006, from <http://www.guardian.co.uk/education/2001/jan/25/tefl.guardianweekly>.

9. Dieu, B. (2005). Some facts and figures about the English language. Retrieved December 15, 2006, from http://the_english_dept.tripod.com/esc.html.

10. English-speaking countries published 375,000 new books worldwide in 2004. (2006).

Retrieved December 15, 2006, from http://www.bowker.com/press/bowker/2005_1012_bowker.htm.

11. Fennell, B. (2001). *A history of English: A sociolinguistic approach*. Oxford and Malden, MA: Blackwell.

12. Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: The British Council.

13. Graddol, D. (2006). *English next*. Retrieved December 12, 2006, from www.britishcouncil.org/files/documents/learning-research-english-next.pdf

14. Johnson, P. (2004, November 29). Must the whole world speak English? *Forbes*. Retrieved June 15, 2006, from http://www.forbes.com/columnists/free_forbes/2004/1129/039.html

15. Narvaez-Berthelemot, N., & Russell, J. (2001). World distribution of social science journals: A view from the periphery. *Scientometrics*, 51(1), 223-239.

16. Peters, P. (2004). *The Cambridge guide to English usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

17. Phillipson, R. (2001, April 19). English yes, but equal language rights first. Retrieved December 20, 2006, from <http://www.guardian.co.uk/theguardian/2001/apr/19/guardianweekly.guardianweekly1>.

18. Schütz, R. (2005). English – The international language. Retrieved December 20, 2006, from <http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>

19. Spichtinger, D. (2000). *The spread of English and its appropriation* (Unpublished doctoral dissertation). University of Vienna, Austria.

20. Testa, J. (2006). The Thomson scientific journal selection process. *International Microbiology*, 9, 135-138.

21. Turkmenistan's authoritarian president dies at 66. (2006). Retrieved December 21, 2006, from <http://www.independent.co.uk/news/world/asia/turkmenistans-authoritarian-president-dies-at-66-429468.html>

22. Viereck, W. (1996). English in Europe: Its nativisation and use as a lingua franca, with special reference to German speaking countries. In R. Hartmann (Ed.), *The English language in Europe* (pp. 16-24). Exeter: Intellect.

23. Weill, J., & Weill, S. (2006). Web of science. Retrieved December 15, 2006, from <http://library2.med.cornell.edu/resourcereviews/webofsciencereview.html> Available at: <https://www.un.org/ru/sections/history/history-united-nations/>

24. Stranicy istorii OON. URL: <https://www.un.org/ru/sections/history/history-united-nations/>

Информация об авторах / Information about the Authors

Сороколетова Алла Вадимовна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: mindami@gmail.com

Alla V. Sorokoletova, Candidate Philological of Science, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: mindami@gmail.com

Попадинец Роман Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: ovva093@gmail.com

Roman V. Popadinets, Candidate Philological of Science, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: ovva093@gmail.com

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 81'373.45

**Языковые изменения в свете контактной лингвистики
(на материале лексических и фонетических инноваций)****Т. Г. Волошина¹ ✉, Л. И. Родина¹, М. Е. Раюшкина¹**

¹Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Российская Федерация, 308015, Белгород, ул. Победы, 85

✉ e-mail: tatianavoloshina@rambler.ru

Резюме

На современном этапе развития науки особое место занимают вопросы языковых контактов и языковой вариативности. Языковые контакты в современном мире являются неотъемлемой частью социальной ткани повседневной жизни сотен миллионов людей, в связи с чем возрастает необходимость тщательного анализа затрагиваемой проблематики, и этим определяется актуальность исследования. Целью работы является установление некоторых видов изменений в контактирующих языках.

В эпоху глобализации XXI века для языковой ситуации любой страны характерно доминирующее влияние языкового большинства. В ходе работы авторы исследования выявляют основные исторические, социальные, культурологические, лингвистические факторы, влияющие на формирование и развитие языковых контактов. Авторы работы отмечают важную тенденцию современного общества к доминирующему влиянию чужого языка на развитие родного, что приводит к потере языков коренных народов и к сокращению языкового разнообразия. В ходе исследования авторы работы анализируют особенности лингвокультурологических процессов и приходят к результатам, связанным с изменениями в различных языках, вступивших в контакт с другими языками. Авторы работы подчеркивают важность теоретических основ лингвистических особенностей языковых контактов и выявляют специфику лексических заимствований и фонологических изменений в языке-реципиенте. Языковые изменения в сфере лексических заимствований происходят в ходе контактного и неконтактного видов взаимодействия. В результате таких взаимоотношений для языка-реципиента типичным языковым явлением выступает такой тип изменения лексического значения, как сужение лексического значения.

Фонетические изменения в ходе языковых контактов характеризуются максимальной адаптацией фонологической системы языка-реципиента к фонологии языка-донора.

Ключевые слова: языковые контакты; языковая вариативность; билингвизм; заимствование; интерференция; субстратная интерференция; интегрирование.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Волошина Т. Г., Родина Л. И., Раюшкина М. Е. Языковые изменения в свете контактной лингвистики (на материале лексических и фонетических инноваций) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 39–46.

Статья поступила в редакцию 06.05.2019

Статья подписана в печать 18.06.2019

© Волошина Т. Г., Родина Л. И., Раюшкина М. Е., 2019

Language Change in the Sphere of Contact Linguistics (Based on the Lexical and Phonetic Innovations)

T. G. Voloshina¹ ✉, L. I. Rodina¹, M. Y. Raiushkina¹

¹Belgorod State University, 85 Pobedy Str., 308015, Belgorod, Russia Federation

✉ e-mail: tatianavoloshina@rambler.ru

Abstract

At the present stage of scientific development a special attention is paid to the issues of linguistic contacts and linguistic variability. Language contacts in the modern world are an integral part of the social part of the daily life of millions of people, and therefore the need for a thorough analysis of the issues has increased, this fact determines the relevance of the study. The aim of the study is to identify linguistic changes as a result of language contacts.

In the era of globalization of the XXI century, the language situation of any country is characterized by the dominant influence of the linguistic majority. In the course of the study, the authors identify the main historical, social, cultural, linguistic factors affecting the process of formation and development of language contacts. Particular attention is paid to the theoretical problems of the linguistic majority and minority. The problems of the linguistic minority arise as a result of immigration, as a fact of the foreign languages adoption that were not previously spoken by the local population. The authors stress the important tendency of modern society to the dominant influence of a foreign language to the native languages which leads to the loss of indigenous languages and to a reduction in linguistic diversity.

An important feature of the language component of any language is the fact that the languages spoken by bilinguals often change in such a way that subsequent differentiation differs from the results of internal processes of change in monolingual speech communities.

In conclusion, the authors analyze the peculiarities of sociolinguistic processes and come to the result of changes in different languages that have come into contact with other languages.

The authors emphasize the importance of the theoretical foundations of linguistic features of language contacts and reveal the specificity of lexical borrowings and phonological changes in the recipient language.

Keywords: language contacts; language variations; bilingualism; borrowing; interference; substrate interference; integration.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Voloshina T. G., Rodina L. I., Raiushkina M. Y. Language Change in the Sphere of Contact Linguistics (Based on the Lexical and Phonetic Innovations). *Preserving. Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2019, 9(3): 39–46 (In Russ.).

Received 06.05.2019

Accepted 18.06.2019

Введение

История развития общества неразрывно связана с процессом языкового взаимодействия и установлением языковых связей между народами в результате особых географических, экономических,

политических и социальных условий. Изучение теоретических и практических аспектов языкового взаимодействия представляет собой отдельное направление в современной лингвистике, называ-

емое «лингвистикой языковых контактов» или «контактной лингвистикой».

Теоретические основы изучения языковых контактов рассматривались в работах зарубежных лингвистов, в которых особое место занимали вопросы взаимодействия социальных и лингвистических аспектов языкового взаимодействия, а также анализировались индивидуальные особенности личности [1, 2, 3, 4].

Предметом социолингвистических исследований выступали лингвистические особенности языкового большинства, которое составляют уроженцы городов, родившихся или прибывших в ту или иную локальную точку до школьного возраста [4].

Исторически языковые контакты имели место в значительной степени в условиях социального неравенства, вызванного войнами, завоеваниями, колониализмом, рабством и миграциями. Документально подтверждены, кроме того, «благоприятные контакты» исторического контекста, связанные с урбанизацией или торговлей [5]. Продолжительность языковых контактов в некоторых случаях варьировалась от недолговечных, при которых потеря и ассимиляция языка были относительно краткосрочным результатом, до долгосрочных взаимодействий. Иногда исторические взаимоотношения языков приводили к относительной стабильности и принятию двуязычия или многоязычия населением.

В нашем исследовании анализу подвергаются лингвистические аспекты языковых контактов на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях. Фонетический и лексический уровни языка представляют собой особый языковой пласт, наиболее подверженный изменениям в рамках языковых контактов.

Методы исследования

В ходе работы авторы исследования применяют общие и частные методы исследования. К приемам описательного метода относятся анализ, синтез, сравне-

ние, к группе частных методов относят метод сравнительно-исторического анализа.

Результаты и обсуждение

Языковые контакты оказывают влияние на состояние того или иного языка, что приводит к таким языковым процессам, как заимствование и субстратная интерференция. Термин *заимствования* применим относительно родного языка по отношению к иноязычным элементам. Когда влияние осуществляется другим путем и структуры родного языка влияют на второй язык в процессе его изучения, принято говорить о *субстратной интерференции* [6, с. 115-128].

В ситуации, когда изучаемый второй язык используется группой людей, будь то иммигранты или коренное население, люди часто сами вводят лексические элементы второго языка в разговор с другими билингвами на родном языке. Наряду с многочисленными лексическими заимствованиями в языке-реципиенте обычно происходят и фонологические изменения. Например, английский язык обладает официальным статусом в Нигерии. Жители Нигерии начинают изучать английский язык в период получения школьного образования. Лексический состав территориального варианта английского языка Нигерии представляет собой гибридное образование слов английского языка и нигерийских коренных языков. В повседневной жизни нигерийцы часто используют лексические единицы тематического ряда «Национальные продукты питания и напитки» именно английского языка, например, *porridge, pudding, tea, peanut, wine*. В процессе произношения заимствованных слов, наблюдаются некоторые фонетические изменения, связанные с потребностью нигерийцев к максимальной адаптации заимствованных слов к фонетической базе языков коренных народов. Так, английское *porridge*, в нигерийском английском про-

износится как /porig/, *pudding* произносится как /pudin/, *wine* как /win/ [6].

Необходимо отметить, что заимствованию подвергается, главным образом, именно лексический состав языка. Принято выделять непосредственные или контактные заимствования, а также опосредованные или неконтактные заимствования. При опосредованном заимствовании употребление лексики наблюдается чаще всего в сфере терминологии; при контактном заимствовании наблюдается процесс углубленного иноязычного заимствования.

Например, в современном Китае английский язык является популярным средством коммуникации в таких сферах, как компьютерные технологии, образование, туризм, торговля. Китайский язык заимствовал множество английских терминов в сфере компьютерных технологий и коммуникаций, среди которых *technical support, programs, programming language, network, network resource, computer, Internet, gadgets*. В сфере туризма можно проследить такие заимствованные лексические единицы из английского языка, как *hotel, apartment, suit, tourist*.

Для территориального варианта английского языка Нигерии характерно контактное заимствование, касающееся более глубоких лингвокультурологических характеристик языка. Например, английское заимствование *tea* в нигерийском английском, помимо горячего напитка, может обозначать любой тип жидкости, который жители Нигерии пьют днем и вечером, а также любой холодный напиток. Английское заимствование *meat*, которое в английском языке обозначает любой вид мяса, в нигерийском английском языке подвергается такому лингвистическому явлению, как сужение лексического значения. Лексическая единица *meat* в нигерийском английском языке обозначает исключительно такой тип мяса, как *говядина*, поскольку большинство жителей Западной Африки исповедуют ислам, для которого

характерен запрет употребления свинины.

В процессе длительного языкового контакта часто наблюдается такое лингвистическое явление, как языковое скрещивание, при котором происходит ассимиляция одного из двух языков. Однако «вытесненный язык не теряется, а растворяется в видоизмененном варианте». В отечественной лингвистике принято выделять два типа таких следов вытесненных языков: субстрат и суперстрат, исходя из принадлежности вытесненного языка местному населению или пришельцам.

Следы субстратного характера можно проследить, например, в таком языке, как исчезнувший фракийский язык индоевропейской семьи древних жителей Балканского полуострова, а также в новых балканских языках народов-пришельцев. Особенно заметен фракийский субстрат в румынском и албанском языках.

Суперстрат представляет собой «языковые остатки» утраченного языка пришельцев, усвоивших местный язык, или язык коренного населения. Например, тюркское наречие волжско-камских булгар, которые прибыли на Балканы в VII в. и легко адаптировались к местным народностям фракийцев и лаков, а также к славянским племенам.

Почти все исследования рассматриваемой проблематики указывают на изменения в фонологии заимствованных слов. Например, фонологическая система английского языка на территории Нигерии подвергается таким типам фонетических изменений, как выпадение согласных, переход одного звука в другой, монофтонгизация дифтонгов.

Примеры:

- согласные звуки /t/, /d/, /k/ в положении предпоследнего слога, предшествуя гласному звуку и следуя за морфемой –s, часто опускаются Нигерийцами в процессе произношения: *goods* - /gus/; *politics* - /politis/. В рассматриваемых примерах наблюдается такой тип фоне-

тического изменения, как выпадение согласных звуков;

- дифтонг /iə/, типичный для нормы стандартного английского языка переходит в дифтонг /ia/ в Нигерийском английском языке; дифтонг /eə/ переходит в /ia/: fear - /fia/; wear-/wia/. Данные примеры иллюстрируют переход одних звуков в другие;

- дифтонг /iə/ переходит в /ɔ/, дифтонги /ε:/ переходят в /a/: term -/tam/; thirty - /sa:ti/, certainly - /satnli/. В этом случае отмечается такой тип фонетического изменения, как монофтонгизация дифтонгов [7].

Взрослые коммуниканты составляют важный сегмент речевого сообщества. Они способны оказывать огромное влияние на фонологические изменения в речи подрастающего поколения, говорящего на иностранном языке в качестве второго языка. Такие фонологические изменения могут иметь далеко идущие влияния в морфологии и синтаксисе. Введение иностранного лексического материала несет с собой не только фонологический багаж, но часто также морфологический и синтаксический. Так, например, падежные фреймы и другие морфологические атрибуты иностранных языков могут быть источником синтаксических изменений в языке-реципиенте [7, с. 92-98].

В работах Б. Качру рассматриваются некоторые лингвистические особенности на фонологическом уровне в результате влияния языковых контактов. В данном аспекте автор исследования различает «исходный язык» и «язык получателя» и рассматривает фактор восприятия как первичный. Его термин «фонологическое заимствование» применяется параллельно с термином «заимствование», поскольку автор ограничивает этот процесс «реципиентной языковой активностью», при которой носители языка получателя импортируют в свой язык некоторые элементы из исходного языка. Лицевая сторона этого явления, аналогичная понятию субстратной интерференции,

называется *наложением*, под которым понимают процесс, когда носители иностранного языка по собственному усмотрению используют фонологическую систему родного языка в коммуникации на иностранном языке. В своих исследованиях автор отличает речевые акты отдельных говорящих от принятия, распространения или интеграции фонологических инноваций, будь то фонологические заимствования или *фонологические импозиции*, под которыми автор понимает наложение фонологической базы одного языка на фонологическую систему другого языка [7, с. 124-128].

Социолингвистические исследования, в которых изучался переход между первым контактным поколением и последующими поколениями, имели тенденцию находить ожидаемую фонологическую интерференцию среди взрослых, изучающих второй язык. Например, Д. Саймонс обнаружил лишь частичное приобретение американо-английского правила флэппинга среди корейских иммигрантов, прибывших на территорию США в зрелом возрасте [3, с. 26-28].

Основываясь на работах о заимствованиях Ж. Багана, в которых анализируются импортированные особенности из одного языка в другой язык, мы придерживаемся мнения о доминирующем влиянии родных фонологических моделей на иностранные лексические элементы, заимствованные в язык. В работах других отечественных исследователей рассматриваются такие процессы, как фонологическая адаптация некоторых английских заимствований в бразильский вариант португальского языка. По мнению исследователей, иногда фонологические изменения вносят в другой язык более схожие сегменты языка-донора в заимствованный язык [9, 10, 11]. Тем не менее, большинство исследователей придерживаются мнения, согласно которому фонологическая адаптация заимствованных слов не является полной, более того, некоторые иностранные слова, сохраняя свое

первоначальное произношение, часто являются источником фонологических инноваций в принимающем языке.

Р. Филипсон и Д. Саймонс в своих исследованиях изучали языковые особенности общины иммигрантов из Вьетнама и Камбоджи, проживающих в Филадельфии, при этом вариация безударного суффикса английского языка показала частичное приобретение в большинстве общин стилистических вариаций, а также неродных лингвистических моделей [2, 8].

В своих работах авторы отмечают важную зависимость: если происходит быстрый языковой сдвиг, то контактная ситуация не продолжается и, следовательно, не существует долгосрочного субстратного эффекта фонологии языка иммигрантов.

В исследованиях отечественных лингвистов было выяснено, что влияние языка иммигрантов, как правило, исчезает в последующих поколениях, поскольку коренные языки иммигрантов теряются, а потомки иммигрантов становятся одноязычными носителями языка большинства [4].

Одним из направлений изучения лингвистических особенностей языковых контактов является анализ иноязычных лексических элементов, которые появляются в повседневном дискурсе билингв. Изначально работы в области заимствований являлись компонентом более широкого научного спектра исследования, включающего анализ переключения кода, в котором грамматическая обусловленность переключателей рассматривалась как отдельный лексический элемент. В территориальном варианте английского языка Нигерии грамматический маркер *abi* изначально служил показателем разделительного вопроса, например:

Police have caught two of the armed robbers who attacked our neighbours yesterday, abi? [7].

Впоследствии рассматриваемый грамматический маркер стал употребле-

ляться в качестве самостоятельной лексической единицы, выражающей неуверенность коммуниканта, например:

That abi be possible [7].

Анализируемый пример, который можно интерпретировать как *это вряд ли возможно*, выражает сомнения говорящего в возможности действия.

Необходимо отметить, что в рамках рассматриваемого направления, применялась модель переключения кода в качестве отправной точки, в силу способности билингв использовать лексические элементы из обоих своих языков. Есть все основания полагать, что такая способность может разумно рассматриваться как начало лексического заимствования.

Большая часть работ по грамматическим ограничениям на переключение кода была посвящена проблемам разграничений односложных кодовых переключателей от заимствований. В попытке отделить истинные и сопутствующие заимствования использовались различные критерии, включающие фонологическую или морфологическую интеграцию, а также зафиксированные источники письменной коммуникации.

Значительный прорыв в решении теоретических вопросов в области языковых контактов был осуществлен после применения количественной социолингвистической методологии С. Поплак и М. Мичан в 1998 г. В специальном выпуске международного журнала билингвизма «Мгновенные займы: продуктивность билингвального заимствования» С. Поплак и ее коллега описывают количественную методологию, которая предлагает возможность четкого концептуального различия между переключением кода и заимствованием. Согласно разработанному ими методу, двуязычный дискурс был проанализирован в речи пяти основных наблюдаемых компонентов: (а) несмешанный первый язык, (б) несмешанный второй языка, (с) язык, представляющий собой смешение нескольких чередований (понимаемые как переключе-

чение кода), (д) заверенные заимствования, (е) неоднозначные единичные заимствования. Из этих пунктов только последние, неоднозначные единичные заимствования представляют собой проблематичные случаи [11, с.130].

Методологическое новшество в рамках рассматриваемой типологии заключалось в статистическом сравнении паттернов этих элементов с аналогичными в оригинальном языке, идентифицированными элементами в том же корпусе. Например, в речи турецких жителей Кипра, которые в течение долгого времени проживали в Великобритании, наблюдается применение в речи лексических единиц как английского, так и турецкого языков в рамках одного высказывания [11, с. 132].

Выводы

Таким образом, процесс языкового взаимодействия в рамках установления языковых контактов оказывает влияние на изменения строя языка-реципиента. Доминирующее влияние языка-донора на состояние языка-акцептора приводит к таким изменениям, как заимствования и интерференция. Лексические заимствования в языке-реципиенте представляют собой весьма продуктивное явление и часто реализуются в речи билингов, так же, как и фонологические изменения. Такие лингвистические изменения применимы не только к лексике иностранного происхождения, но могут также распространяться и на родную лексику.

Список литературы

1. Falola T. Historical Dictionary of Nigeria. Genova: "The Scarecrow Press Inc", 2009 473 p.
2. Phillipson R. Linguistic Imperialism. Oxford: "OUP", 1992. 57 p.
3. Simons G. F., Fennig C. D. Ethnologue: Languages of the World. –Texas: "SIL International", 2017 p. 33 p.
4. Багана Ж. Судьба европейского языка в Африке: Социолингвистические и лингвокультурологические особенности французского языка в Конго. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. 192 с.
5. Клоков В. Т. Французский язык в Африке. Лингвокультурологическое исследование. Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 2000. 284 с.
6. Crystal D. English as a global language. Cambridge: "Cambridge University Press", 2003 316 p.
7. Katchru B. The handbook of World Englishes. Malden: "Blackwell Publishing Ltd", 2006. 833 p.
8. Волошина Т. Г. Некоторые аспекты терминологического ряда «Лингвофония», «Англофония» в работах отечественных и зарубежных исследователей // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур. Белгород: «Пилитерра», 2017. С. 128–133.
9. Волошина Т. Г., Блажевич Ю. С., Коч К. И. Коммуникативная среда и лингвокультурологические состояния // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8. № 4(29). С. 120–125.
10. Волошина Т. Г. Вариативность английского языка в эпоху глобализации // Современная наука: Актуальные вопросы, достижения и инновации. Пенза: «Наука и Просвещение», 2018. С. 156–158.
11. Poplack S., Meechan M. Instant loans, easy conditions // The productivity of bilingual borrowing, 1998. P. 127–134.

References

1. Falola T. Historical Dictionary of Nigeria. Genova: "The Scarecrow Press Inc", 2009. 473 p.
2. Phillipson R. Linguistic Imperialism. Oxford: "OUP", 1992. 57 p.
3. Simons G. F., Fennig C. D. Ethnologue: Languages of the World. Texas: "SIL International", 2017 p. 33P.
4. Baghana J. The fate of the European languages in Africa: a Socialist cultural features of French language in the Congo. Saratov, Publishing House of University, 2003. 192 p. (In Russ.).
5. Klockov V. T. French in Africa. Linguocultural Research. Saratov: Publishing house of Saratov University, 2000. 284 p. (In Russ.).
6. Crystal D. English as a global language. Cambridge: "Cambridge University Press", 2003, 316 p.
7. Katchru B. The handbook of World Englishes. Malden: "Blackwell Publishing Ltd", 2006, 833 p.
8. Voloshina T. G. Some aspects of terminology "Linguaphone", "Anglophone" in the works of domestic and foreign researchers. *Language as a factor of integration of educational systems and cultures: collection of scientific works*. Belgorod, Pilittera Publ., 2017, pp. 128–133 (In Russ.).
9. Vloshina T. G., Blazhevich J. S., Kotch K. I. Communicative environment and linguocultural conditions. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2018, vol. 8, pp. 120–126 (In Russ.).
10. Voloshina T. G. Variability of the English language in the era of globalization. *Modern science: Topical issues, achievements and innovations*. Penza, 2018, pp. 156–158 (In Russ.).
11. Poplack S., Meechan M. Instant loans, easy conditions. *The productivity of bilingual borrowing*, 1998, pp. 127–134.

Информация об авторах / Information about the Authors

Волошина Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, кафедра второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Российская Федерация
e-mail: tatianavoloshina@rambler.ru

Tatiana G. Voloshina, Candidate Philological of Science, Associate Professor, the Department of English as the Second Language, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: tatianavoloshina@rambler.ru

Родина Лилия Игоревна, аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Российская Федерация
e-mail: rodina@bsu.edu.ru

Lily I. Rodina, Post-Graduate Student of the Department of Roman-Germanic Philology and intercultural communication, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: rodina@bsu.edu.ru

Раяшкина Мария Евгеньевна, аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Российская Федерация
e-mail: raiushkina@bsu.edu.ru

Maria Y. Raiushkina, Post-Graduate Student of the Department of Roman-Germanic Philology and intercultural communication, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: raiushkina@bsu.edu.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 811.111'38+378.016:811.111

**Making Spirit Bright: каламбур как игра слов
и как методический приём**Л. Н. Казакова¹ ✉

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Российская Федерация, 305040, Курск,
ул. 50 лет Октября, 94

✉ e-mail: l_kazakova@mail.ru

Резюме

В статье рассматривается каламбур (pun) как разновидность вербальной игры, в которой одно слово имеет два значения или же создаётся эффект двусмысленности для достижения юмористического или риторического пафоса. Статья направлена на углубление сведений по типологии и функционированию каламбура, что обуславливает её теоретическую значимость. В статье рассматриваются несколько разновидностей каламбура с точки зрения эффективности их применения в учебном процессе. Новизна исследования обусловлена современным языковым материалом, а также сочетанием лингвистического и методико-дидактического подходов к исследованию каламбура.

Цель статьи – уточнение дефиниции, сопоставление каламбура с понятием «вербальная игра». Рассматриваются сложности перевода каламбура, прослеживается его функционирование как стилистического приёма, а также рассматривается эффективность применения каламбура с точки зрения методики преподавания иностранного языка. С этой целью прослеживается главным образом прагматическая и методическая значимость приёма. Благодаря юмористическому подтексту, каламбур способствует созданию доброжелательного микроклимата, стимулирует интерес к знаниям. Шутки, основанные на игре слов другого языка, трудно понять тем, кто не владеет навыками восприятия речи на слух, устного монологического и диалогического высказывания. Непонимание шутки способно заставить студентов почувствовать свою неподготовленность, принять необходимость развивать навыки. По этим причинам работа с шутками рассматривается как методический приём. В статье также рассматриваются особенности перевода каламбура.

Предлагается лингвистический и дидактический материал, апробированный в процессе преподавания. Среди приведенных в таблицах примеров представлены наиболее актуальные с точки зрения профессиональной направленности.

Методы исследования: компаративный и типологический анализ, элементы прагматического анализа, метод описания эксперимента по итогам применения каламбура в практике преподавания иностранного языка студентам нелингвистических специальностей. Предложенный автором статьи систематизированный лингводидактический материал эффективен для применения в процессе преподавания, что обуславливает практическую значимость исследования.

Ключевые слова: каламбур; дидактика; прагматика; юмор; методический приём.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Казакова Л. Н. Making Spirit Bright: каламбур как игра слов и как методический приём // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 47–54.

Статья поступила в редакцию 20.05.2019

Статья подписана в печать 27.06.2019

© Казакова Л. Н., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2019; 9(3): 47–54

MAKING Spirit Bright: Pun as a Word Game and a Didactic Tool

L. N. Kazakova ✉

¹ Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

✉ e-mail: kazakova@mail.ru

Abstract

This article considers a type of word play wherein one word has two meanings or where similar-sounding words are exploited, is known as pun. This gives an ambiguity to the sentence, which is purposely made to achieve a humorous or rhetorical effect. Literary figures like Shakespeare, Wordsworth, Oscar Wilde, and George Carlin were famous for its use in their works. This so-called lowbrow humorous device works on double entendre and double lexical meaning. This article is aimed to deepen information on the typology and functioning of the pun, which determines its theoretical significance. The article discusses several varieties of puns in terms of the effectiveness of their use in the educational process. The novelty of the research is provided by current linguistic material, a combination of linguistic and methodological and didactic approaches to the study of puns. Research methods: comparative and typological analysis, elements of pragmatic analysis, a method of describing an experiment based on the usage of a pun in the practice of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties. The systematized linguistic and didactic material proposed by the author of the article is effective to be applied in the teaching process, which determines the practical significance of the article.

In the article are considered typology and pun's functioning as a stylistic device as well as its usefulness in teaching that is caused by humorous nature prolific to stimulate students' good humor and desire to get knowledge. Understanding jokes is a part of the process of native language acquisition, and jokes bring to learning some charm that any language and culture has. Besides, humor is very useful for making the class hours efficient and positive.

Learning to understand jokes in a foreign language is both a cause, and a consequence, of language proficiency. The most obvious benefit of understanding jokes is that it can help students feel more comfortable in their new language.

At the same time, jokes that are based on wordplay in another language can be really hard to understand because they need to be processed very quickly. In a social setting where everyone is standing around chatting, understanding a joke that comes up may seem like a high-stakes test. Not understanding a joke in this situation can make someone feel like an outsider and create a sense of isolation. For all these reasons, an important part of learning a new language is to understand and translate its jokes

So, this article considers some types of pun and provides useful in teaching linguistic and didactical material that has already been applied in practice.

Key words: pun; didactics; pragmatics; humor; methodical technique.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Kazakova L. N. Making spirit bright: pun as a word game and a didactic tool. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 47–54 (In Russ.).

Received 20.05.2019

Accepted 27.06.2019

Введение

Согласно мнению американского писателя и юмориста А.Г. Бирса (1842 – 1914), притягательность каламбура край-

не велика и заставляет обращаться к нему как мудрецов, так и глупцов. Он назвал каламбур формой остроумия, к которой мудрецы склоняются и от которой глупцы вдохновляются: *“a form of wit, to*

which wise men stoop and fools aspire». Каламбур, как стилистический приём, позволяет создать двойной смысл и двойное лексическое значение. Мастера слова У. Шекспир, У. Вордсворт, О. Уайльд и многие другие, активно применяли каламбур в литературных произведениях, достигая неповторимого юмористического звучания. Блестящий американский юморист Дж. Хеллер назвал один из своих романов *Good as Gold* (1979), применив в качестве названия каламбур с фамилией центрального персонажа.

Понимание шуток как неотъемлемой части культуры является важной составляющей процесса изучения иностранного языка. Шутки приносят в учебный процесс шарм, свойственный глубокому пониманию языка. Умение понимать шутки на иностранном языке является как причиной, так и следствием хороших знаний языка и развитых умений. Очевидным преимуществом введения шуток в учебный процесс является то, что они способны помочь студентам чувствовать себя более комфортно на занятии, а в результате чего усвоение учебного материала становится более эффективным.

Среди задач, решаемых стилистикой, заслуженное место занимают анализ и описание функционирования образных средств и стилистических приемов, углубленное рассмотрение отдельных особенностей языковых средств. В связи с постоянным развитием языковых норм, пополнением лексических групп, несмотря на солидную историю и практику науки стилистики, некоторые вопросы продолжают оставаться предметом научных дискуссий. Основная проблема заключается в трудностях типологии, толкования сути ряда стилистических явлений и в определении их места среди других явлений. Одна из задач данной статьи сводится к разграничению явлений, называемых «игра слов» и «каламбур» [10].

Подтверждением актуальности выбранной темы могут служить форумы и

посты в Интернете, где паронимазия не отделяется от паронимии или где, например, английское слово *pun* трактуется как сокращение от *paronomasia* [1]. Поскольку эти сайты весьма популярны среди студентов, грамотное разграничение понятий нужно проводить.

Понятия «игра слов» и «каламбур» не являются равнозначными. Первое подразумевает различные вербальные игры, одной из таковых и является каламбур. То есть каламбур является разновидностью лексической игры. Паронимазия и аллитерация представляют собой разновидности в первую очередь звуковых или фонетических игр. Паронимазия, к примеру, – особая языковая игра, обусловленная звуковой близостью и в гораздо меньшей степени семантическим взаимодействием составляющих высказывание слов. При этом термин «каламбур» часто применяется для обозначения любой языковой игры, включая также и паронимазия. Широко распространен и глагол «каламбурить», означая любое обыгрывание звукового сходства, включая игру слов, паронимазия, лексико-синтаксическую игру, зевгму, хиазм, а также и некоторые случаи образного сравнения. Удачным примером является известный шуточный каламбур Д. Минаева: «Даже к финским *скалам бурым* обращаюсь с *каламбуром*». Обратим внимание на то, что в фразе используется не игра слов (каламбур) в классическом её понимании, а явление, близкое к паронимазии [10].

В одной из своих первых работ о каламбуре В.С. Виноградов выделил в структуре приёма два элемента [2, с. 200]. Первый элемент является основой высказывания, отвечает канонам литературной нормы. «Второй элемент конструкции – «перевертыш», «результатирующий компонент», «является вершиной, пиком каламбура» [3]. На соединении двух компонентов рождается юмористический эффект, предусмотренный автором.

Результаты и обсуждение

При декодировании каламбуров переводчики традиционно применяют приемы компенсации, опущения или калькирования. В случае применения компенсации безэквивалентный элемент ЯП поясняется, заменяется на аналогичную по смыслу конструкцию, способную компенсировать возникшие лакуны. При полной компенсации воссоздание каламбура происходит в другом месте перевода по отношению к этому приёму в оригинале, что позволяет достичь адекватности и эквивалентности перевода. При частичной компенсации перевод осуществляется на месте не переданного элемента оригинала и восполняет потерю лишь частично. Рифма, аллитерация сопутствуют частичной компенсации. Графические средства, например шрифтовые выделения и заглавные буквы, применяют для привлечения внимания читателей к содержанию, что способствует акцентации на каламбуре, его выделению в структуре основного текста [8]. При применении трансформации опущения текст передается на ЯП без вербальной игры. В. А. Кухаренко предлагает применять описательный перевод и давать сноску [4, с. 55].

Что касается приёма калькирования, то он не сводится к буквализму. Кальки-

рование подразумевает оправданный дословный перевод, а буквализм является собою неотредактированный подстрочник, то есть дословный перевод, который искажает смысл переводимого выражения или полностью копирует конструкции иностранного языка, не свойственные ЯП. Впрочем, увлечение дословным переводом может привести и к буквализму [5, с. 297].

Наиболее сложной для переводчика является эквивалентная по смыслу передача каламбуров на ЯП. Она требует экстралингвистических знаний, мастерства и профессионализма. Не изменяя содержание или же форму каламбура, довольно сложно добиться одновременно точного по смыслу и образного перевода. При качественном переводе между фразеологизмами исходного языка (ИЯ) и их перекодированным вариантом на ЯП должна быть достигнута полная смысловая эквивалентность.

Обратим внимание на различия между подходом к классификации каламбуров в российской и американской лингвистических школах. Российские исследователи выделяют 4 разновидности каламбуров (табл. 1).

Таблица 1

Разновидности каламбуров

Разновидности каламбуров	Пример
Фонетический каламбур	<i>How do you call a deer with no eyes?</i> – <i>No-eye-deer</i> , звучит как <i>no idea</i> .
Лексический каламбур	<i>The importance of being Earnest</i> (название произведения О. Уайльда) : <i>важность быть Эрнестом</i> <i>Earnest</i> – <i>серьёзный</i> , <i>Эрнест</i> – <i>имя героя</i>
Морфологический каламбур (основан на игре морфем)	<i>whomping willow</i> – <i>гремячая ива</i> (из произведения «Гарри Поттер»), основан на сочетании выражения <i>weeping willow</i> (<i>плакучая ива</i>) и глагола <i>whomp</i> – <i>ударять</i>
Фразеологический каламбур:	<i>He was overwrought as a newt</i> : можно перевести как «он смертельно устал». Каламбур основан на сочетании фразеологизма – <i>pissed as a newt</i> – <i>пьяный</i> в стельку и слова <i>overwrought</i> – <i>переутомленный</i>

Приведём классификацию каламбуров (табл. 2), предложенную американскими исследователями К. Лемс и Л. Миллер [6, с. 29]. Действующая в США классификация отличается от принятой в российской лингвистике, учитывает в первую очередь специфику функ-

ционирования каламбура. Сопоставление разработанных в американской и в российской лингвистике классификаций определяет ещё один эффективный методический приём работы с каламбуром в процессе учебных занятий.

Таблица 2

Принятая в США классификация каламбуров [9]

4 CATEGORIES OF PUN/ 4 РАЗНОВИДНОСТИ КАЛАМБУРОВ	
Soundalike Puns / Эквивалентные по звучанию	
1. Teacher: Tell me something that conducts electricity. Student: Why, er... Teacher: Yes, wire! Now name a unit of electrical power. Student: A what? Teacher: Yes, a watt! Very well.	
2. Two peanuts were walking down the street, and one was a salted (assaulted).	
3. My three-year-old daughter is resisting a rest (arrest)!	
4. I practice my handwriting because it's the write (right) thing to do.	
Lookalike Puns/ Эквивалентные по графической формуле	
1. Teacher: Selma, what's the highest form of animal life? Selma: A giraffe?	
2. Barry: What travels faster, hot or cold? Mary: Hot. You can always catch cold.	
3. Question: How do you stop a charging bull? Answer: Take away its credit card.	
4. Question: What did the road say to the bridge? Answer: You make me cross.	
Close-sounding Puns/ Подобные по звучанию	
1. The barber went to the bank and opened a shaving account.	
2. Question: How did you keep your dog out of the street? Answer: I took her to the Barking Lot.	
3. A skunk fell in a river and stank to the bottom.	
4. Sign on a bake shop: "We bake to differ."	
Texting Puns / Актуальные для текстирования (кратких сообщений)	
1. GINVU! –	Gee, I envy you!
2. R U L8? –	Are you late?
3. Hotel sign: Gr8 r8s –	Grate rates
4. Why is 10 scared? Because 7 8 9.	7 ate nine

В американской лингвистике принято классифицировать каламбуры по принципу звукового, визуально-зрительного подобия, выделяя полностью и частично совпадающие высказывания. Кроме того, в последнее время лингвисты выделяют *Texting Puns* (примеры даны в табл. 1).

Часто встречаются комбинированные формы каламбура. Например:

– What flowers grow on your face?

– Tulips!

Данный каламбур основан на сходстве слова «тюльпаны (tulips) со словом «губы» (two lips), что прослеживается как в написании, так и в звучании слов.

Преподавателю, решившему применять каламбуры на занятиях, следует начинать со сбора примеров, собрать и систематизировать приличную коллек-

цию, сопровождать её лингвострановедческим комментарием и апробировать в группе студентов. Вследствие чего определится группа наиболее популярных и позитивно воспринимаемых каламбуров. Восприятие можно рассматривать как процесс, «в результате которого воспринимаемое оказывается продуктом взаимодействия поступающей информации и социально приобретенной схемы восприятия» [7, с. 109]. Следующий шаг важен для преподавателей, работающих с группами студентов нелингвистических специальностей: тематическая градация. В процессе работы со студентами разных специальностей каламбуры следует распределять на группы в соответствии с их тематикой так, чтобы они были понятны и интересны обучающимся. В работу с юристами вводятся каламбуры одной тематической группы, в работу с экономистами или инженерами – других. В отдельную группу следует выделять общеразговорные каламбуры, применимые в группах обучающихся разных специальностей. В приведенной выше *таблице 1* собраны каламбуры, апробированные в группах инженеров-электриков, юристов, обучающихся на химико-технологическом факультете и отделении техносферной безопасности, что прослеживается в тематике рассматриваемых каламбуров.

Этап перевода каламбура или шутки на его основе предусматривает лексиколингвистический комментарий. Сложность перевода каламбура вполне очевидна [3, с. 70], и усиливается, если он содержится в структуре идиомы, заголовка газетной или журнальной статьи [5, с. 108], а также в высказывании, осложнённом грамматическими конструкциями или иными стилистическими приёмами. Например:

*Benjamin Franklin used to fly his kite in the storm
because he got a charge out of it* [9].

Лингвострановедческий комментарий:

Каламбур в данном случае основан на двойственности фразы *to get a charge*

of something – «получить заряд из чего-то», что также означает «наслаждаться чем-то». Эта игра слов – иронический намёк на то, что американский журналист, дипломат и изобретатель Бенджамин Франклин (1706 – 1790) однажды получил удар током во время запуска воздушного змея. Этот каламбур актуален среди обучающихся, приобретающих специальности инженеров-механиков, электриков, позволяет усвоить суть понятия полисемии и фразового глагола.

В зависимости от уровня знаний можно предложить студентам каламбуры для перевода или же сделать карточки двух типов:

- Каламбуры.
- Комментарии.

В слабой группе студентам можно предложить правильно соединить карточки между собой, сопоставив каламбур с его комментарием.

Постепенно следует усложнять задания, всё более расширяя область практического применения изучаемого языка. Кроме перевода следует рассматривать его толкование на языке перевода (ЯП), предлагать обучающимся описать эффективные для его применения ситуации и выделять для анализа отдельные конструкции каламбура.

Выводы

Каламбур не изучается как лингвистический приём в группах студентов нелингвистических специальностей. Но узнавать его в тексте, уметь употреблять и переводить нужно уметь сегодняшним инженерам, экономистам и программистам не менее, чем филологам и переводчикам. Современные условия рынка труда требуют специалистов высокой грамотности, стимулированных на профессиональный рост и саморазвитие. А это значит, что они должны знать английский язык, интересоваться статьями зарубежных коллег и уметь грамотно переводить содержание опубликованных материалов.

Помимо иронии и юмора, каламбуры добавляют глубокий смысл текстам, влияют на восприятие читателя или слуша-

теля. В процессе изучения иностранного языка каламбуры помогают углубиться в культурологический дискурс, вникнуть в нюансы лексики изучаемого языка, развить творческие способности обучающегося.

Применение каламбура в качестве методического приёма требует тщательной предварительной подготовки. Однако игра стоит свеч. Каламбур и юмор создают стимулирующую, комфортную среду для изучающих иностранный язык, иницируют работу мозга и образного мышления. Усилия преподавателя, затраченные на подготовку методического мате-

риала, на сбор и систематизацию информации обязательно будут оправданы. Когда студенты начинают понимать шутки на иностранном языке, они начинают слышать язык, то есть развивают навык восприятия речи на слух. Осознав свои возможности, обучающиеся с готовностью движутся дальше, проявляя интерес к изучаемому языку. И, когда вся группа смеётся, последним всё же смеётся преподаватель. Вместе со всеми, так же, как все, не противопоставляя себя студентам, а вместе с ними радуясь достигнутым результатам

Список литературы

1. Олейник Т. С. Трудности перевода стилистического средства «каламбур» в художественной литературе. М., 2013. С. 104–108.
2. Виноградов В. С. Перевод. Общие и лексические вопросы: учеб. пособие. М.: Книжный дом «Университет», 2004. 204 с.
3. Казакова Л. Н. Применение основных правил и приёмов перевода с учетом грамматико-стилистических особенностей текста. Курск, 2016. 118 с.
4. Кухаренко В. А. Практикум по стилистике английского языка. М.: Высшая школа, 1986. 144 с.
5. Влахов С. Н., Флорин С. Непереводимое в переводе: 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1986. 416 с.
6. Lems K., Miller L. D. The pun also rises: How the humble pun revolutionized language, changed history, and made wordplay more than some antics. New York: Gotham., 2011.
7. Анненкова А. В. К вопросу о восприятии образной составляющей поликодового текста имиджевой рекламы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 2(31). С. 21–32.
8. Калинина Е. Д., Нестерова Н. А. Каламбур как стилистический прием и трудности его перевода // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XLI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(40). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1\(40\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1(40).pdf) (дата обращения: 10.04.2019).
9. Lems K. Laughing all the way: Teaching English using pun // Forum for English Teachers. NY. 2018. №3. P. 26–32.
10. Теренин А. В. Парономазия, игра слов, каламбур: взгляд на проблему // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19323> (дата обращения: 10.04.2019).
11. Абакумова И. А. Функции каламбура в романах Терри Пратчетта // Инновационная наука: международный научный журнал. 2015. № 8. С. 108–109.
12. Казакова Л. Н. Декодирование и перевод заголовочных комплексов в современных mass media // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: «Филология. Журналистика». 2016. №3. С. 106–110.
13. Скребнев Ю. М. Основы стилистики английского языка. М.: Астрель, 2003. 221 с.
14. Паронимия и парономазия. Стилистические функции паронимов. URL: <https://scicenter.online/kultura-rechi-stilistika-scicenter/paronimiya-paronomaziya-stilisticheskie-138186.html> (дата обращения: 10.04.2019).

References

1. Olejnik T. S. Trudnosti perevoda stilisticheskogo sredstva «kalambur» v hudozhestvennoj literature. Moscow, 2013, pp. 104–108 (In Russ.)
2. Vinogradov V. S. Perevod. Obshchie i leksicheskie voprosy: ucheb. posobie. Moscow, Knizhnyj dom «Universitet» Publ., 2004. 204 p. (In Russ.)
3. Kazakova L. N. Primenenie osnovnyh pravil i priyomov perevoda s uchetom grammatiko-stilisticheskikh osobennostej teksta. Kursk, 2016. 118 p. (In Russ.)
4. Kuharenko V. A. Praktikum po stilistike anglijskogo yazyka. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1986. 144 p. (In Russ.)
5. Vlahov S. N., Florin S. Neperevodimoe v perevode. Moscow, Vyssh. shk. Publ., 1986. 416 p. (In Russ.)
6. Lems K., Miller L. D. The pun also rises: How the humble pun revolutionized language, changed history, and made wordplay more than some antics. New York, Gotham, 2011.
7. Annenkova A. V. K voprosu o vospriyatii obraznoj sostavlyayushchej polikodovogo teksta imidzhevoj reklamy. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2019, vol. 9, no. 2(31), pp. 21–32 (In Russ.)
8. Kalinina E. D., Nesterova N. A. Kalambur kak stilisticheskij priem i trudnosti ego perevoda. *Molodezhnyj nauchnyj forum: Gumanitarnye nauki. Elektr. sb. st. po mat. XLI mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf.*, no 1(40). (In Russ.). Available at: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1\(40\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1(40).pdf) (accessed 10.04.2019).
9. Lems K. Laughing all the way: Teaching English using pun. *Forum for English Teachers. NY*, 2018, no. 3, pp. 26–32.
10. Terenin A. V. Paronomaziya, igra slov, kalambur: vzglyad na problem. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no 1. (In Russ.). Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19323> (accessed 10.04.2019).
11. Abakumova I. A. Funkcii kalambura v romanah Terri Pratchetta. *Innovacionnaya nauka. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*, 2015, no. 8, pp. 108–109 (In Russ.)
12. Kazakova L. N. Dekodirovanie i perevod zagolovochnyh kompleksov v sovremennyh mass media. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: "Filologiya. Zhurnalistika"*, 2016, no. 3, pp. 106–110 (In Russ.)
13. Skrebnev Yu. M. Osnovy stilistiki anglijskogo yazyka. Moscow, Astrel' Publ., 2003. 221 p. (In Russ.)
14. Paronimiya i paronomaziya. Stilisticheskie funkcii paronimov (In Russ.). Available at: <https://scicenter.online/kultura-rechi-stilistika-scicenter/paronimiya-paronomaziya-stilisticheskie-138186.html> (accessed 10.04.2019).

Информация об авторах / Information about the Authors

Казакова Людмила Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: l_kazakova@mail.ru

Liudmila N. Kazakova, Candidate Philological of Science, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: l_kazakova@mail.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 811.11.112

**Сленг в английском языке как основа для производства
национального словаря. Лингвокультурологический аспект****О. А. Шатохина¹** ✉

¹Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, Российская Федерация, 357108, Невинномысск, бульвар Мира, 17

✉ e-mail: yaginskaya26@bk.ru

Резюме

В данной статье на материале современного английского языка исследованы статус и концепция сленга, раскрыты некоторые аспекты его функционирования и виды сленга, а также актуальность его использования в современной английской лингвокультуре. Выявлена культуроносная составляющая лексических и фразеологических единиц английского сленга в свете положений о том, что сленгизмы имеют национально-культурную специфику, они передают информацию о представителях английской лингвокультуры, что, в свою очередь, создает основу для производства национального словаря.

Автором был проведен структурно-семантический, сопоставительный и типологический анализ речевого материала в ситуациях повседневного общения представителей английской лингвокультуры, что позволило выделить следующие основные лексико-семантические подвиды сленга: взаимодействие между людьми, физическая и интеллектуальная деятельность, интересы и увлечения, человек и окружающий его мир.

В статье охвачены следующие виды сленга: молодежный сленг, содержащий в себе как синонимичные аттракции, так и фразеологизмы, омонимичные словам, привычным для художественного стиля; профессиональный сленг; мобильный, отображающий образ жизни языкового коллектива, и военный сленг, связанный с особенностями военного быта.

Полученные данные позволили автору представить выводы о том, что сленг – это непрерывно пополняющийся пласт лексики, показатель обновления лексического состава языка. Он используется подавляющим большинством людей различного общественного статуса, возраста, профессий, места проживания, сферы интересов или деятельности, именно поэтому дополняет, преобразует и создает словарный состав английского языка.

Ключевые слова: сленг; эмоционально окрашенная лексика; лексико-семантические подвиды сленга; молодежный сленг; мобильный сленг; профессиональный сленг; военный сленг; лингвокультура.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Шатохина О. А. Сленг в английском языке как основа для производства национального словаря. Лингвокультурологический аспект // Известия Юго-Западного государственного университета. 2019. Серия: Лингвистика и педагогика. Т. 9, № 3. С. 55–62.

Статья поступила в редакцию 04.04.2019

Статья подписана в печать 05.06.2019

© Шатохина О. А., 2019

Slang in the English Language as the Basis for the Production of a National Dictionary. Linguocultural Aspect

O. A. Shatokhina✉

¹Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute, 17, bul'var Mira, Nevinnomyssk, 357108, Russian Federation

✉ e-mail: yaginskaya26@bk.ru

Abstract

The article studies the status and concept of slang on the basis of the modern English language, reveals some aspects of its functioning and types of slang, as well as the relevance of its use in modern English linguistic culture. The cultural component of lexical and phraseological units of English slang is revealed in view of the fact that slangisms have national and cultural specificity, they convey information about the representatives of the English linguistic culture, which, in turn, creates the basis for the production of the national dictionary.

The author conducted structural-semantic, comparative and typological analysis of speech material in the situations of everyday communication of representatives of the English linguistic culture, which allowed us to identify the following basic lexical-semantic subtypes of slang: interaction between people, physical and intellectual activity, interests and hobbies, people and the world around them.

The article covers the following types of slang: youth slang, which contains both synonymous attractions and phraseological units, homonymous words, familiar to the artistic style; professional slang; mobile, displaying the life-style of the language team, and military slang associated with the peculiarities of military life.

The obtained data allowed the author to present conclusions that slang is a continuously growing layer of vocabulary, an indicator of updating the lexical composition of the language. It is used by the vast majority of people of different social status, age, profession, place of residence, sphere of interest or activity, which is why it complements, transforms and creates the vocabulary of the English language.

Keywords: slang; emotionally colored vocabulary; lexico-semantic subspecies of slang; youth slang; mobile slang; professional slang; military slang; linguistic culture.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Shatokhina O. A. Slang in the English Language as the Basis for the Production of a National dictionary. Linguocultural Aspect. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2019, 9(3): 55–62 (In Russ.).

Received 04.04.2019

Accepted 05.06.2019

Введение

Лингвистика последних десятилетий активно направлена на изучение и анализ непосредственного живого естественного общения между представителями одной лингвокультуры, о чем свидетельствуют труды таких исследователей разговорной речи, как В. А. Хомяков, И. Р. Гальперин, М. М. Маковский, Ю. К. Волошин, Э. Парtridge, Х. Менкен, С. Б. Флексенер, К. Эбл и др. «Литературный язык меньше

сам создает, чем берёт созданное жизнью, а языковая жизнь бьётся и кипит главным образом в разговорном языке отдельных человеческих группировок» [1]. Изучение специфики разговорной речи необходимо потому, что именно разговорный язык является «единственным истинным языком и нормой оценки всех прочих форм речи» [2], поэтому данная работа выполнена на материале живого естественного языка – английского – в

лингвокультурологическом ключе, выявляя специфику проявления языка в культуре и культуры в языке, причём не литературного языка, а нестандартной лексики и сленга. Наряду с жаргонизмами, просторечием, диалектизмами и т. д. сленг является неотъемлемой частью лексико-семантической системы языка, что позволяет нам рассматривать сленг как лингвокультурный феномен, способный значительно обогатить и расширить словарный запас английского языка.

В наши дни невозможно представить речь социума как речь без использования сленга, учитывая то, как быстро и в каких масштабах расширяется естественная форма общения – язык. Развитие различных сфер человека в современном обществе, включая лингвистику, формирует огромное количество новых фразеологических единиц, постоянно пополняющихся за счет речевых особенностей, характерных для какой-либо социальной группы (этнической, возрастной, профессиональной и т.д.).

В данном исследовании автор намерен выявить статус и концепцию английского сленга, его функционирование в современном английском языке, выявить специфику взаимодействия нелитературного языка и национальной культуры и рассмотреть положение о том, что сленг наравне с остальной лексикой языка, является лингвокультурным феноменом каждого живого языка, что, в свою очередь, может послужить основой для производства национального словаря.

В данной работе применены различные методы исследования: типологический анализ, метод сплошной выборки, интроспективный, сравнительно-сопоставительный, описательный подходы, структурно-семантический анализ.

Результаты и обсуждение

Одной из причин возникновения сленга как элемента лексики являются внутриязыковые факторы, такие как «тенденция к экономии, унификации и

системности языковых средств, задачи создания стилистической и экспрессивно-эмоциональной выразительности» [3].

Чаще всего, понятие «сленг» смешивается по значению с понятиями «разговорная речь», «просторечие», «жаргонизм», что усложняет понимание и определение сленга как речевой особенности, которая активно используется в большинстве современных социальных групп, а также во всех языках в мире, включая английский язык.

Термин «сленг» берет свои истоки в английской лексикографии в начале XIX века и прошел в своем научном определении путь от широкого понимания, когда этот термин включал в себя фонетические, лексическо-морфологические и синтаксические расхождения с установленными языковыми нормами, до его сегодняшнего толкования.

Рассмотрим определение термина «сленг», приведенное в Большом энциклопедическом словаре (1998):

Slang (англ.) – 1. То же, что жаргон (в отечественной литературе преимущественно по отношению к англоязычным странам). 2. Совокупность жаргонизмов, составляющих слой разговорной лексики, отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи. Употребляется преимущественно в условиях непринужденного общения: *gal* ‘девушка’. Сленг состоит из фигур речи, фразеологизмов, возникших и употребляемых в отдельных социальных группах и отражающих ценностную ориентацию этих групп [4].

Истоки происхождения слова «сленг» точно не установлены. Собственно, как и этимология этого слова также является спорной. То есть общепринятое истолкование данного термина подразумевает наличие лексических единиц разговорной речи, являющихся противоположностью литературного языка.

Сленг в сущности можно отнести к неофициальному неформальному общению, имеющий собственные характерные

особенности в зависимости от области его применения и специфики формирования.

Использование и постоянное непрерывное развитие сленга является самой интересной тенденцией, наблюдающейся в языке, которая наполняет речь на сегодняшний день особенно интересным и уникальным богатством новых слов и определений, появляющихся, казалось бы, везде. То есть, кто плохо говорит о сленге, очевидно, чувствуют угрозу или отчуждение от эволюции языка, который они не могут контролировать.

Место для сленга обычно появляется в связи с необходимостью или желанием говорящего отступить от норм стандартного языка. Примечательно, что сленг и некоторые сленговые выражения включают в себя не только неологизмы, такие как «*quid*», но и новые языковые формы или творческую адаптацию общеизвестных устоявшихся форм. В некоторых случаях мы даже можем говорить о создании тайного языка («*antilanguage*»), своего рода социолекта, предназначенного для понимания и использования лишь в рамках определенной группы, исключая таким образом неинициативных людей из разговора. Кроме того, сленг зачастую создается и используется исключительно для юмористического или выразительного эффекта [5].

Ошибочно полагать, что сленг популярен только среди молодежи. Он широко используется во многих секторах общества. Например, сленговые термины характерны для определенной субкультуры, такой, как танцоры, музыканты. Все же, выходя за пределы своей первоначальной профессиональной арены, в конечном итоге они теряют свой статус сленга и становятся общепринятыми; заменяются другими, менее признанными, выражениями их первоначальных пользователей [5].

Бетани К. Дюма поддерживает положение о том, что выражение является «истинным сленгом», если оно, с одной

стороны, снижает «достоинство» стандартной или литературной речи, с другой стороны, «его использование подразумевает, что пользователь знаком с тем, что упоминается, или с группой людей, которые знакомы с ним и используют этот термин. Он заменяет хорошо известный общепринятый синоним. Это особенно необходимо для избегания дискомфорта в общении» [6].

Общеизвестным и самым популярным видом сленга в английском языке является молодежный сленг как «важный элемент языковой картины мира. Он отражает способ членения и классификации реальности, принятой в рамках данного языкового сообщества, является отражением системы ценностей» [7]. Излюбленный вид общения среди молодого англоговорящего поколения в большей мере содержит в себе синонимичные аттракции, то есть слова или фразеологизмы, которые являются синонимами к общеупотребительным языковым единицам с эмоционально яркой окраской:

- *geek* [gi:k] – помешанный, «ботаник», «заучка»;
- *gear* [gi:] – великолепный, классный, «клевый»;
- *bummer* ['bʌmə] – неприятный или депрессивный жизненный опыт (It was a bummer. – Это было неприятно/угнетающе);
- *gaga* ['ga:ga:] – чокнутый, сумасшедший (I couldn't understand what he said...Disastrous old gaga. – Я не мог понять, о чем он говорит...Ужасный старый сумасшедший);
- *duffer* ['dʌfə] – тупица, бесполезный человек или человек, который ничего не смыслит в жизни (He had been a bit of a duffer himself in his youth. – Он был нескладным человеком в юности) [8].

Употребительны также фразеологизмы, омонимичные словам, привычным для художественного стиля, такие как:

- *Bad hair day* – буквально: день плохих волос. Но в сленге это выражение

используется со значением «неудачный день, все задом наперед».

- *Gate* [geɪt] в буквальном переводе «ворота», но значение слова как сленгизма – рот. К примеру: *Shut up your gate!* – Закрой свой рот! [9].

Не менее популярным видом сленга стал и профессиональный сленг. Узкая направленность данного вида неформального общения препятствует широкому распространению, являясь элементом речи, сложным для адаптации в больших масштабах, поэтому профессиональный сленг популярен лишь в определенных специальных слоях англоязычного населения.

Выражение «*bag job*» имеет следующий смысл: нелегальный сбор данных в государственных информационных базах, с целью воровства компрометирующих документов; *back-seat driver* – пассажир, как правило, рядом с водителем, который без необходимости комментирует действия водителя; *axeman* – гитарист, играющий в музыкальной группе (участник группы); *dancer* – вор, который использует как вход окна верхних этажей; *funny farm* – психиатрическая больница [10].

Следующим и крайне важным элементом сленга является мобильный сленг. Ввиду глобального каждодневного развития технологической сферы, широкого использования средств связи, а также постоянного преобразования и популяризации всевозможных гаджетов, без мобильного сленга невозможно представить современный английский язык.

Основным фокусом данного вида сленга являются сокращения, такие как:

- «U» – you, «R» – are. Where u now? – Где ты сейчас?

- «BTW» – by the way. Btw there're huge sales in Barneys. – Кстати, в «Барниз» сейчас огромные скидки.

- «MYOB» – mind your own business. Занимайся своим делом.

- «BRO» – brother. В значении брат, друг.

- «TGIF» – Thanks God, it is Friday. Слава богу, сегодня пятница!

- «QT» – cutie («Милашка») [11].

В связи с тем, что наравне с литературным языком сленг передает образ жизни языкового коллектива, в общей лексике сленга можно выделить следующие основные лексико-семантические подвиды: отношения между людьми, увлечения, человек и окружающий его мир, физическая и интеллектуальная деятельность [12].

Все вышеперечисленные лексико-семантические подвиды характерны и для лексики военного сленга, описывающего, например, специфику военного быта: (*to blind* – браниться, сквернословить; *pard* – товарищ, знакомый; *chowhound* – проглот, ненасытная утроба; *dilbert* – простачок, тупица; *batthebreeze* – пусто-словить, молоть вздор); взаимоотношения между разными категориями военнослужащих в зависимости от звания и должности (*area bird* – рядовой, дежурный; *boot* – рекрут, салага; *zebra* – старшина, подпрапорщик; *topkick* – ефрейтор; *chicken* – капитан; *Jack Tar* – моряк, юнга; *leafer* – лейтенант) [13].

Деятельность военнослужащих можно разделить на деятельность во время повседневной службы (*to bust* – дезертировать, провиниться; *to barbarize* – драить, чистить; *to police the barracks* – вычищать казармы, лагерь; *to dog a watch* – быть на дежурстве с напарником); действия во время боевых действий (*to dirt* – засесть в окопе; *dingaling* – допрос пленного; *to go over the top* – атаковать, нападать; *blue* – союзнические войска; *to get one* – быть раненым; *to take to the field* – взять инициативу в свои руки) и деятельность во время учений (*to jawbone* – тренироваться; *antics* – стратегические учения; *battle in oculation* – обучение в боевых условиях; *anchor chain liberty* – самовольная отлучка) [13].

Назначение сленга в большинстве своем подразумевает цель обойти социально принятый основной язык, как пра-

вило, явно вызывая определенные реакции:

– *tickle pink* – польщен, восхищен, потрясен. *Mary was tickled pink with her new dress.* – Мэри была восхищена своим новым платьем.

– *do the trick* – привнести успех в что-либо, добиться предвосхищаемого результата. *Jim was not passing in English, but he studied harder and that did the trick.* – Джим не справлялся со сдачей английского, но он упорно учился и добился результата.

– *tee off* – решительно атаковать. *The governor teed off on his opponent's speech.* – Губернатор решительно парировал доводы оппонента. Или в значении «разозлить». *It teed me off when Billy stole my candy.* – Меня взбесило то, что Билли украл мои конфеты) [14].

В качестве альтернативы сленг может вырасти из простого знакомства с описанными вещами. Среди калифорнийских ценителей Каберне Совиньон может быть известен как «*Cab*», «*Chardonnay*». Эти номинации позволяют затратить меньше усилий при именовании предмета. Сленговая лексика также служит общим кодом для знатоков.

Многочисленные сленговые термины переходят в неформальную основную речь, а оттуда иногда в основную формальную речь, возможно, несколько меняя смысл, чтобы стать более приемлемыми.

Исследования последних десятилетий в области сленга показывают, что представители английской лингвокультуры во всем мире все чаще и охотнее впускают сленг в свою бессознательную повседневную речь. Среди людей респектабельного британского среднего возраста вполне стал приемлемым такой термин, как «*bullshit*» – «чушь, бред», который не так давно считался вульгарным, в крайнем случае, теперь регулярно слышен в средствах массовой информации, в то время как бывшие табуированные термины, в частности, вездесущий бри-

танский «*shag*», прочно вошел в повседневную обиходную речь [15].

В Калифорнии, например, процесс либерализации общества достиг нового апогея в начале 1997 года, «когда с продвижением в массы так называемой «Ebonics: Black street speech» ее существование получило равный статус с языком доминирующей белой культуры» [5].

Традиционные места размножения сленга всегда были обособлены, часто в закрытых сообществах со своими устоями и кодексами, среди бесправных социальных групп. В недавнем прошлом это были вооруженные силы, образовательные учреждения, которые в Великобритании доминировали в социальном и лингвистическом плане, теперь это пресса, телевидение, новые университеты и многие другие институты социума, которые оказывают наибольшее влияние на популярный язык: торговые залы, офисы, уличный рынок, все это выступает в качестве питательной среды для сленга.

Влияние средств массовой информации, и в последнее время – Интернета, означает, что сленг в английской лингвокультуре больше не может рассматриваться как набор обособленных локализованных диалектов, он является неотъемлемой частью лексико-семантической системы языка и представляет собой континуум пересекающихся словарей, создавая новые тенденции дальнейшего развития языка.

Выводы

Проанализировав различные словари английского сленга и нестандартной лексики, словари новых слов английского языка, изданных в XXI веке, и англо-английские словари, мы приходим к выводу о том, что сленг как интегративный компонент английской лингвокультуры очень быстро обновляется, за счет чего формирует своего рода лингвистическую платформу, на которой проверяются новые элементы языка и затем частично

усваиваются стандартным, литературным языком.

Анализ нестандартной лексики в английском языке подтверждает положение о том, что сленг – это непрерывно пополняющийся пласт лексики, показатель постоянного обновления лексического состава языка, о чем свидетельствуют лексикографические источники, списки новых слов в различных изданиях, активное употребление сленговых выражений в разговорной речи.

По нашему мнению, возможностью и правом современного человека может быть стремление продолжать переоценивать и совершенствовать язык, давать «мертвым» словам инновационные со-

временные значения или просто изобретать новые, чтобы быть более привлекательным и представительным для говорящего или слушателя.

Таким образом, существование сленга как эмоционально окрашенной лексики в английском языке является национальной особенностью англоязычного населения. Так или иначе, сленг используется подавляющим большинством людей различного общественного статуса, возраста, профессий, места проживания, сферы интересов или деятельности, именно поэтому дополняет, преобразует и создает словарный состав английского языка.

Список литературы

1. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. 188 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд. иностр. лит., 1955. С. 24.
3. Ерпилова Е. И. Новое слово в современном медиадискурсе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 2(15). С. 48–53.
4. Ярцева В. Н. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. 2-е репринтное изд. Лингвистического энциклопедического словаря 1990 г. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 687 с.
5. Волошин Ю. К. Общий американский сленг: состав, деривация и функция: Лингвокультурологический аспект: автореф. дис. ... д-ра филологических наук. Краснодар, 2000. 52 с.
6. Dumas Bethany K., Lighter Jonathan. "Is Slang a Word for Linguists?" // American Speech. 1978. No. 53 (5). P. 14–15.
7. Диланова Э. А. Особенности представления метафоры в молодежном сленге с позиции теории концептуальной интеграции (на материале английского языка) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7, № 2 (23). С. 62–69.
8. John Ayto, John Simpson. Oxford Dictionary of Modern Slang. Oxford University Press, 2010. 480 p.
9. Tom Dalziel. Dictionary of Slang and Unconventional English. Routledge, 2008. 532 p.
10. Eric Partridge. A Dictionary of Slang and Unconventional English, London, 2006. 972 p.
11. Connie C. Eble. Slang and sociability: in-group language among college students. University of North Carolina Press, 1996. 345 p.
12. Кузнецов А. В. Slang of Social Networks // Молодой ученый. 2011. №4. Т.1. С. 231–235. URL: <https://moluch.ru/archive/27/2972/>
13. Митчелл П. Д. Английский военный сленг: понятие, способы образования и тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3. С. 64–73.

14. Хомяков В. А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия. Изд.2. URSS. 2009. 104 с.
15. Англо-русский словарь сленга и ненормативной лексики / А. Ю. Кудрявцев, Г. Д. Куропаткин. М.: АСТ, 2006 (ГУПП Дет. кн.). 383 с.

References

1. Shcherba L. V. Izbrannye raboty po russkomu yazyku. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1957. 188 p. (In Russ.)
2. Balli Sh. Obshchaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka. Moscow, Izd. inostr. lit. Publ., 1955, pp. 24 (In Russ.)
3. Erpilova E. I. Novoe slovo v sovremennom mediadiskurse. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2015, no. 2 (15), pp. 48–53. (In Russ.)
4. Yarceva V. N. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar'. Yazykoznanie. Lingvisticheskogo enciklopedicheskogo slovary 1990 g. Moscow, Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya Publ., 1998. 687 p. (In Russ.)
5. Voloshin Yu. K. Obshchij amerikanskij sleng: sostav, derivaciya i funkciya: Lingvo-kul'turologicheskij aspect. Avtoref. diss. d-ra filologicheskikh nauk. Krasnodar, 2000, 52 p. (In Russ.)
6. Dumas Bethany K., Lighter Jonathan. "Is Slang a Word for Linguists?" *American Speech*, 1978, 53 (5). p. 14–15. (In Russ.)
7. Dilanova E. A. Osobennosti predstavleniya metafory v molodezhnom slenge s pozicii teorii konceptual'noj integracii (na materiale anglijskogo yazyka). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2017, vol. 7, no. 2 (23), pp. 62–69 (In Russ.)
8. John Ayto, John Simpson. Oxford Dictionary of Modern Slang. Oxford University Press, 2010. 480 p.
9. Tom Dalziel. Dictionary of Slang and Unconventional English. Routledge, 2008. 532 p.
10. Eric Partridge. A Dictionary of Slang and Unconventional English, London, 2006. 972 p.
11. Connie C. Eble. Slang and sociability: in-group language among college students. University of North Carolina Press, 1996. 345 p.
12. Kuznecov A. V. Slang of Social Networks. *Molodoj uchenyj*, 2011, no. 4, vol. 1, pp. 231–235. Available at: <https://moluch.ru/archive/27/2972/>.
13. Mitchell P. D. Anglijskij voennyj sleng: ponyatie, sposoby obrazovaniya i tematicheskaya klassifikaciya. *Yazyk i kul'tura*, 2014, no. 3, pp. 64–73 (In Russ.)
14. Номыков В. А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия. Изд. 2. URSS. 2009. 104 с.
15. Kudryavcev A. Yu., Kuropatkin G. D. Anglo-russkij slovar' slenga i nenormativnoj leksiki. Moscow, AST Publ., 2006 (GUPP Det. kn.). 383 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Шатохина Ольга Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, Невинномысск, Российская Федерация
e-mail: yaginskaya26@bk.ru

Olga A. Shatokhina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute, Nevinnomyssk, Russian Federation
e-mail: yaginskaya26@bk.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 811.11–112

**Заимствование как инструмент терминообразования:
проблемы и перспективы****И. В. Тененёва¹ ✉, Н. В. Тененёва¹**

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Российская Федерация, 305040, Курск,
ул. 50 лет Октября, 94

✉ e-mail: irviten@yandex.ru

Резюме

Статья посвящена анализу целесообразности использования заимствования иноязычных лексем в качестве инструмента терминообразования в принимающей терминосистеме. Данная проблема приобрела особую актуальность для большинства профессиональных подъязыков на рубеже XX–XXI веков вследствие глобализации и интенсификации лингвокультурных контактов. В настоящей работе процесс межъязыкового заимствования рассматривается на примере англицизмов, номинирующих понятий фототехнической техники в русском языке.

Методологическую базу исследования составляют: описательный метод, базирующийся на наблюдении, сопоставлении, обобщении и классификации анализируемого материала; социолингвистический анализ, позволяющий выявить взаимосвязи между социальными и языковыми явлениями в контексте рассматриваемой проблематики; диахронический анализ качественных и количественных изменений, происходящих в терминосистеме в процессе ее развития.

В ходе исследования изучены экстралингвистические причины обращения к средствам другого языка в процессе формирования отечественной терминосистемы, характерные для ситуации межъязыкового контакта в профессиональной коммуникации в сфере фототехники.

Рассмотрены различные формы вхождения иноязычных элементов в язык-рецептор и определен ведущий способ заимствования неологизмов – транслитерация, обеспечивающая одновременный перенос материальной формы и содержания исходной лексемы.

Собранные в ходе исследования заимствования-транслитеремы анализируются с точки зрения соответствия требованиям, предъявляемым к термину. Целесообразность их использования в отечественной терминологии определяется такими свойствами, как краткость, деривационные возможности, систематичность, а также высокий уровень интернационализации. Важное значение имеет изолированность транслитерем от системы принимающего языка, исключающая искажение значения термина под влиянием значения общеупотребительного слова, что может происходить в случае внутриязыкового заимствования.

Вместе с тем, термины, заимствованные в принимающий язык путем транслитерации, вследствие своей немотивированности могут затруднять профессиональную коммуникацию. Они также не всегда обладают способностью отражать классифицирующие признаки обозначаемого понятия.

С учетом сказанного важное значение приобретает строгий анализ целесообразности выбора заимствования как инструмента терминообразования в противоположность другим способам терминологической номинации.

Ключевые слова: заимствование; транслитерация; термин; терминообразование; фототехническая терминология; упорядочение терминологии; профессиональная коммуникация.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Тененёва И. В., Тененёва Н. В. Заимствование как инструмент терминообразования: проблемы и перспективы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 63–72.

Статья поступила в редакцию 07.05.2019

Статья подписана в печать 20.06.2019

© Тененёва И. В., Тененёва Н. В., 2019

Borrowing as a Tool of Term Formation: Problems and Perspectives

I. V. Teneneva¹✉, N. V. Teneneva¹

¹ Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

✉ e-mail: irviten@yandex.ru ✉ e-mail: natviten@yandex.ru

Abstract

The article is dedicated to the analysis of the feasibility of using the borrowing of foreign lexemes as a tool of term formation in the target terminological system. The problem has acquired particular relevance for the majority of professional sublanguages at the turn of the 20th – 21st centuries due to the globalization and intensification of linguocultural contacts. The paper considers the process of interlanguage borrowing on the example of anglicisms used to nominate photographic technology concepts in the Russian language.

The methodological basis of the study consists of a descriptive method based on observation, comparison, synthesis and classification of the analyzed material; sociolinguistic analysis, which allows to identify the relationship between social and linguistic phenomena in the context of the subject matter; diachronic analysis of the qualitative and quantitative changes occurring in the terminological system in the process of its development.

In the course of the study, the extralinguistic reasons for accessing the means of another language in the process of the formation of the target terminological system, characteristic of the situation of interlingual contact in professional communication in the field of photography equipment, were studied.

Various forms of introducing foreign language elements into the target language are considered and the leading way of borrowing neologisms is determined to be transliteration, which provides simultaneous transfer of the material form and content of the original lexeme.

Transliterated borrowings collected during the study are analyzed in terms of compliance with the requirements for the term. The feasibility of their use in the target terminology is determined by such properties as brevity, derivational capabilities, systematic nature, as well as a high level of internationalization. The isolation of transliterated lexemes from the system of the target language is considered to be of great importance, as it excludes the distortion of the meaning of the term under the influence of the meaning of the common words, which can occur in the case of intra-lingual borrowing.

However, terms borrowed into the target language through transliteration, due to their lack of motivation, can impede professional communication. They also do not always have the ability to determine the classification features of the concept named.

In view of the above, a rigorous analysis of the advisability of choosing borrowing as a tool for term formation, as opposed to other methods of terminological nomination, acquires significance.

Keywords: slang; emotionally colored vocabulary; lexico-semantic subspecies of slang; youth slang; mobile slang; professional slang; military slang; linguistic culture.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Teneneva I. V., Teneneva N. V. Borrowing as a tool of term formation: problems and perspectives. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 63–72 (In Russ.).

Received 07.05.2019

Accepted 20.06.2019

Введение

Усиливающаяся активизация межъязыковых контактов и особенно «растущий объем коммуникации в различных

профессиональных областях» [1], характеризующие развитие науки и техники на рубеже XX–XXI веков, выдвигают на первый план вопрос о необходимости

внедрения в национальную терминологию иноязычных и интернациональных терминов.

Терминологическое заимствование традиционно рассматривается терминами как эффективный инструмент номинации вновь возникающих понятий, а также дифференциации и детализации уже существующих. Кроме того заимствованные единицы используются как альтернатива многословным предтерминам, построенным на основе средств родного языка, а также позволяют решить проблему омонимии внутри терминологической системы. Важным свойством иноязычных заимствований является также то, что они изолированы от других единиц принимающего языка, благодаря чему исключается возможность интерференции значения общепотребительного слова на значение термина, что может происходить при семантическом заимствовании внутри языка. Сказанное объясняет тот факт, что на протяжении многих десятилетий заимствование выступает в качестве «основного способа формирования отраслевых терминосистем или основного источника их пополнения» [2, с. 16].

Однако механический перенос терминов из других языков без внимательной оценки терминологических возможностей языка-рецептора, нарушая разумную пропорцию между свое- и иноязычными составляющими терминологии, оказывает явно отрицательное влияние на развитие научно-технической отрасли, которую эта терминология обслуживает. Настоящая статья посвящена изучению способов регламентации отношений между иноязычными и национальными единицами русской терминологии фототехники с целью выявления необоснованных заимствований и автохтонных терминов.

Основными методами исследования являются описательный, базирующийся на наблюдении, сопоставлении, обобщении и классификации анализируемого

материала; социолингвистический анализ, раскрывающий корреляцию между социальными и языковыми явлениями в контексте рассматриваемой проблематики; диахронический анализ качественных и количественных изменений, происходящих в фототехнической терминосистеме в ходе ее развития.

Результаты и обсуждение

Заимствованные термины имеют большой удельный вес в рассматриваемой терминосистеме. Прежде всего, это можно объяснить тем, что русский язык достаточно восприимчив к иностранным словам. С другой стороны, важная причина широкого использования иноязычных терминов имеет экстралингвистический характер и связана с особенностями развития фототехнической индустрии в нашей стране.

Фотография зародилась в первой половине XIX века во Франции и Англии и довольно быстро получила распространение в других странах Европы, а также в Америке. Перспективное изобретение немедленно вызвало интерес Российской Академии наук, внимательно изучавшей достижения европейской науки и техники. Прогрессивные отечественные предприниматели также не оставили без внимания эту техническую новинку, поэтому фототехническая промышленность в нашей стране начала развиваться практически независимо от аналогичных разработок на Западе [3].

Как свидетельствуют исторические данные, отечественные изобретения не только не уступали зарубежным, но и отличались целым рядом преимуществ. Так, на Всемирной выставке в Париже в 1878 году стереоскопический фотоаппарат Д.П. Езучевского был награжден бронзовой медалью. В 1896 году на Российской промышленной выставке была представлена отечественная зеркальная камера «Рефлекс», которая стала прототипом фотоаппаратов, выпускавшихся впоследствии на Западе [4; 5]. Интересно

также отметить, что инициатива многих разработок принадлежала военным, изучавшим возможности использования новой техники для повышения обороноспособности страны. Примером удачной военно-инженерной мысли является фотоаппарат для маршрутной и площадной аэрофото съемки, сконструированный полковником В.Ф. Потте в 1903 году. Аэрофотоаппарат Потте получил высокую оценку западных специалистов, что положило начало производству аналогичных моделей в других странах [6].

К сожалению, уровень развития России XIX – начала XX веков был недостаточным для массового производства фототехники. Например, камера с автоматической регулировкой выдержки, запатентованная студентом Императорского Московского технического училища И. Поляковым в 1899 году, на много лет опередила аналогичные западные разработки, но не была запущена в серийное производство [6]. Таким образом, несмотря на огромный творческий потенциал фотографов-энтузиастов, фототехническая промышленность России на протяжении длительного периода не получила должного развития.

В 20-х годах прошлого века были предприняты попытки вывести эту отрасль промышленности на новый уровень. Примером может служить создание в 1922 году Государственным оптическим институтом объектива, ставшего прототипом зарубежных разработок. К числу самых значимых отечественных достижений в этой области можно отнести малоформатный зеркальный фотоаппарат, который был сконструирован в нашей стране в 1935 году [3, 4].

К сожалению, несмотря на неоспоримые успехи, Россия не смогла конкурировать с ведущими западными странами, выпускающими фототехнику для массового потребителя. Отечественная фототехническая продукция, как правило, уступала зарубежной как по своим

техническим характеристикам, так и по ассортименту разнообразных аксессуаров.

В конце 80-х годов, ознаменованных кардинальными экономическими преобразованиями, когда Россия стала открытой для зарубежных товаропроизводителей, импортная фототехника вызвала огромный интерес и нашла спрос. Появление на отечественном рынке фототоваров, производимых за рубежом, повлекло за собой масштабную работу по переводу рекламно-информационных материалов, технических обзоров, инструкций по эксплуатации и т.п., которые содержали большое количество безэквивалентных терминов [7]. Следствием этого стало стремительное увеличение числа заимствований, не всегда соответствующих требованиям, предъявляемым к форме и содержанию терминологической единицы [8].

Традиционными способами передачи заимствований являются калькирование, транслитерация, описательный перевод [9]. В большинстве случаев термины-кальки – наиболее перспективная группа заимствований, если их прототип в терминологии-доноре построен на основе правильно выделенных признаков номинируемого понятия. На наш взгляд, при проведении работ по унификации терминологии калькированные единицы могут быть рекомендованы к использованию, если по своей лексико-семантической и синтаксической организации они соответствуют предъявляемым к терминам требованиям.

Однако термины-кальки не имеют в рассматриваемой терминологии такого широкого распространения, как заимствования, являющиеся продуктом транслитерации иноязычных прототипов. Заметим, что в ряде случаев транслитерация может сочетаться с калькированием, что имеет место при переводе терминологических словосочетаний и сложных терминов.

В настоящей статье мы рассматриваем только транслитеремы-неологизмы, заимствованные, как правило, из английского языка. За рамками настоящего исследования остаются лексические единицы, которые достаточно давно вошли в русский язык, в том числе те, которые получили «прописку» в фототерминологии в результате семантического терминологического образования: *бленда* (< нем. *Blende*), *маска* (< фр. *masque*), *штатив* (< нем. *Stativ*), *экран* (< фр. *écran*).

Как правило, транслитерированные термины в фототерминологии функционируют одновременно с их дублетами, образованными с использованием средств русского языка: *фшшай* (< *fish-eye*) / «рыбий глаз» (разновидность фотообъективов), *флашметр* (< *flashmeter*) / *импульсный экспонометр*, что характерно и для других профессиональных подязыков [10]. При сопоставлении подобных терминологических пар нельзя отрицать, что своеязычные термины уступают заимствованиям в краткости и выразительности номинации соответствующего понятия [11]. Важным преимуществом иноязычных терминов является также их изолированность от других единиц принимающего языка, исключая их семантико-стилистическое переосмысление. Благодаря этому транслитеремы предпочтительны для обозначения научных и технических понятий.

Проиллюстрируем сказанное на примере транслитеремы *зум-объектив* (< англ. *zoom lens*), которая заменила использовавшийся ранее термин *объектив с переменным фокусным расстоянием*. Очевидным преимуществом неологизма является его краткость. Кроме того обращают на себя внимание его сходство по звуковому составу с целым рядом русских слов, что максимально упрощает фонетическую ассимиляцию, а также деривационные возможности заимствованной основы. Наконец, в условиях «стремительного процесса глобализации концептуальных пространств» [12, с. 174]

нельзя недооценивать интернациональный характер английского термина *zoom* и его производных, которые активно используются в фототерминологии различных европейских языков: *objectif zoom* (фр.) – *зум-объектив*; *objetivo zoom* (исп.) – *зум-объектив*; *Drehzoom* (нем.) – *поворотный зум-объектив*. Подобная интернационализация профессиональной лексики безусловно облегчает и ускоряет общение специалистов, говорящих на разных языках [13].

Другой иллюстрацией рассматриваемой проблемы может служить смешанное заимствование *шифт-объектив* (< *shift lens*). Термин обозначает объектив, оптическая система которого может сдвигаться (английское слово *shift* означает «сдвиг»), чтобы избежать визуального искажения объектов при архитектурной фотосъемке. Термины, образованные с помощью описательного перевода (*объектив с коррекцией перспективы*, *объектив со сдвигом оптической оси*), хотя и встречаются иногда в фототехнической литературе, широкого распространения не получили. Попытки сократить их лексическую протяженность также не позволили получить понятный и удобный для профессиональной коммуникации термин (*объектив со сдвигом*) [14]. В данном случае, как нам представляется, сочетание приемов транслитерации и калькирования будет оптимальным переводческим решением с прагматической точки зрения (*шифт-объектив*).

Отметим, что на этапе внедрения в русскую терминологию неологизм *шифт-объектив* затруднял понимание содержащих его текстов, поэтому, как правило, он сопровождался «расшифровкой», пока не стал общепринятым в рамках фототехнической терминологии. В настоящее время этот термин можно рассматривать как полноправный компонент отечественной терминосистемы. Кроме того, заимствование *шифт-*, благодаря своему значительному словообразовательному потенциалу, получает все более

широкое распространение как производящая основа и самостоятельное слово.

К сожалению, в ряде случаев его использование не является оправданным. Так, в приведенном ниже примере заимствование *шифт* совершенно необоснованно употреблено вместо русских слов «смещение» или «сдвиг», поскольку такая замена не только не упрощает, но скорее затрудняет понимание текста: «*Шифт* [курсив наш] может привести к заметному виньетированию. Снимок слева сделан при нейтральном положении объектива, справа – при максимальном *шифте* вправо. Единственная рекомендация по борьбе с этим – избегать максимального *шифта* вдоль длинных сторон кадра» [15, с. 28].

Этот частный пример отражает негативную тенденцию в современном русском языке, когда иноязычные заимствования, особенно англицизмы и американизмы, не содержа в себе какой-либо дополнительной смысловой нагрузки, вытесняют семантически равнозначные эквиваленты в языке-реципиенте [10]. На наш взгляд, подобная языковая экспансия является недопустимой.

Так, например, термин *софтфокусный объектив* вытеснил из русской фототерминологии использовавшийся ранее эквивалент *мягкорисующий объектив*, который совершенно не препятствовал взаимопониманию специалистов. При сопоставлении синонимов *софтфокусный объектив* и *мягкорисующий объектив* складывается впечатление, что, вводя новый термин, переводчик руководствовался исключительно теми соображениями, что по своему звуковому облику он больше похож на англоязычный прототип.

Однако немотивированность таких терминов может стать препятствием для коммуникации как среди фотографов, так и студентов, изучающих фототехнику и искусство фотографии и осваивающих профессиональную терминологию. Этот фактор необходимо учитывать уже на

этапе перевода неологизмов, отдавая предпочтение, если это возможно, терминообразовательному инструментарию родного языка [6, 17, 18].

Возражение в этой связи вызывает, например, использование транслитеремы *софтбокс* (< англ. *softbox*). В данном случае, как и в вышеприведенных примерах, нужно признать краткость и благозвучность заимствования. Однако его внутренняя форма непрозрачна для носителя русского языка. Термин используется для номинации одной из разновидностей осветительных приборов, которые применяют в фотостудиях. Данный тип осветителя отличается двумя характерными особенностями: используемая в нем лампа помещена в специальном боксе (*box*), который обеспечивает более мягкое, рассеянное (*soft*) освещение.

Анализ русской терминосистемы показывает, что здесь сложилась традиция использования терминологических элементов *ящичный* или *бокс-*, которые являются эквивалентами английского *box*, для номинации устройств, по форме похожих на коробку (например, *бокс-камера*, *ящичный фотоаппарат*). Следуя этой традиции, мы рекомендуем заменить заимствование *софтбокс* термином *бокс-осветитель*. Таким образом, можно будет повысить степень мотивированности термина, а также обеспечить структурное единообразие в рамках одной терминосистемы.

Приведем еще один пример. В русской фототерминологии используется термин *вайндер* (< англ. *winder*), обозначающий разновидность *моторного привода*. Если в английском языке суть обозначаемого понятия вполне понятна: это механизм, который позволяет автоматически перемещать (< англ. *wind* – разматывать) фото пленку в классическом фотоаппарате, то в русском языке мы имеем дело с немотивированной лексической единицей. Учитывая, что *вайндер* и *моторный привод* состоят в гипогиперонимических отношениях, мы, вслед за Д.С. Лотте [19], считаем целесообразным

в лексико-семантической структуре гипонима объединить интегрирующий и дифференцирующий компоненты (*стандартный привод*).

Основной причиной злоупотребления переводчиками транслитерацией неологизмов можно, очевидно, считать то, что это самый легкий способ терминологического образования. С другой стороны, можно предположить, что переводчик не всегда обладает достаточными навыками использования лексических и синтаксических средств переводящего языка. Также негативную роль могут играть отсутствие теоретической подготовки в области терминоведения и недостаточное знание самой предметной области. Немаловажным фактором является и одобряемая в целом экспансия английского языка, которая подталкивает переводчика к выбору в пользу англицизма или американизма [7]. Безусловно, с позиций гармонизации разноязычных терминотерминологических систем на международном уровне интернационализация терминов, как мы отмечали выше, имеет большое значение, однако на первое место должны быть поставлены интересы национальной терминологии.

Выводы

Увеличение числа сфер практического применения фотографии обуславливает непрерывный процесс совершенствования фотографической техники, появление новых видов фотооборудования и аксессуаров, расширяющих функциональные возможности фотокамеры. Результатом стремительного прогресса в этой области и, как следствие, расширения системы технических понятий, является активизация терминологического образования в подязыке фототехники.

В то же время в связи с тем, что фототехническая промышленность нашей страны уступает зарубежной, наблюдает-

ся неравномерное развитие терминологического аппарата фототехники в английском и русском языках: целый ряд фототехнических понятий существует на этапе их появления только в рамках понятийного и соответственно терминологического полей английского языка.

По этой причине развитие отечественной фототехнической терминологии оказывается неразрывно связано с терминологическими процессами, происходящими за рубежом. Появление новых терминов, которые не имеют эквивалентов для номинации соответствующих понятий в русском языке, происходит преимущественно путем привлечения иноязычных терминов, поскольку заимствование является самым легким способом терминологического образования.

Наиболее перспективными типами заимствований с позиции упорядочения терминотерминологической системы представляются терминологические кальки и смешанные заимствования. В противоположность им термины-транслитеремы часто оказываются неудовлетворительными вследствие их семантической непрозрачности и несистематичности. Причиной их появления в принимающей терминотерминологической системе может быть недооценка лексического и морфологического-синтаксического потенциала переводящего языка.

Ведущим критерием целесообразности иноязычных заимствований должно быть их соответствие требованиям систематичности, деривационной продуктивности и краткости, а также уровень их интернационализации.

Учет вышеперечисленных требований и критериев в процессе перевода терминологических неологизмов на русский язык позволит достичь баланса между иноязычными и национальными единицами терминотерминологической системы.

Список литературы

1. Павлова Е. В., Лаптева Т. Г. Специфика передачи терминов различных типов при переводе с английского языка на русский // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2014. № 2. Т.6. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-peredachi-terminov-razlichnyh-tipov-pri-perevode-s-angliyskogo-yazyka-na-russkiy> (дата обращения: 12.04.2019).

2. Михайленко Т.Д. Взаимодействие языков в сфере специальной коммуникации // Терминоведение. 1998. Вып. 1-3. С. 13-18.

3. Иофис Е. А. Фотокинетика. М., 1981. 449 с.

4. Богдасаров О., Золкин А. История отечественного фотоаппарата // Альманах «Фото-89». М., 1989. С. 403-410.

5. Чибисов К. В. Очерки по истории фотографии. М., 1987. 255 с.

6. Родионов Б. Н. Вехи прогресса: к столетию АФА-Потте и семидесятилетию АЩАФА-Семенова // Землеустройство, кадастр и мониторинг земель. 2006. № 12. С. 81-86.

7. Тененёва И.В., Тененёва Н.В. Индивидуальное терминотворчество в процессе переводческой деятельности с позиций упорядочения терминологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 74-77.

8. Табанакова В.Д. Переводчик-лингвист, переводчик-терминолог, переводчик-специалист: стратегия и тактика перевода термина // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 1. С. 72-81.

9. Мурдускина О.В., Ведерникова Ю.В. Проблема передачи терминов-неологизмов при переводе специальных текстов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10-2 (76). С. 124-127.

10. Лаврова Н.А. Контаминация, неологизм, стандартизация // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 3. С. 128-131.

11. Тененёва И.В. Терминологические дублеты: за и против // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей VI международной научно-практической конференции. Курск, 2016. С. 297-300.

12. Тененёва Н.В. Параконцептуальные заимствования в англоязычном педагогическом дискурсе // Язык профессиональной коммуникации в условиях межкультурного диалога: коллективная монография. Тамбов, 2013. С. 169-174.

13. Тененёва Н.В. Взаимодействие языков в сфере специальной коммуникации // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции. Курск, 2014. С. 223-228.

14. Тененёва И.В. Морфолого-синтаксическая компрессия в фототехнической терминологии // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 7-12.

15. Шеклеин А. PCS Арсат-Н – шифт по-киевски // Фотомагазин. 2000. Вып. 7-8. С. 28-29.

16. Махова В.В. Влияние фоновых знаний на переводческое решение при переводе текстов в области компьютерных и информационных технологий // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (20). С. 78-84.

17. Тененёва Н.В., Тененёва И.В. Терминологические неологизмы: критерии выбора переводческой стратегии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11-2 (65). С. 141-143.

18. Махова В.В., Керекеша Ю.В. К вопросу о правомерности применения транслитерации при переводе текстов по программированию // Язык для специальных целей: систе-

ма, функции, среда: сборник научных статей VI международной научно-практической конференции. Курск, 2016. С. 214-220.

19. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. М., 1982. 149 с.

20. Баянкина Е.Г. О некоторых особенностях коммуникации в технической сфере // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2012. № 2. С. 117-121.

21. Пегов С.В., Баянкина Е.Г. Вопросы стандартизации терминологии // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции. Курск, 2018. С. 258-266.

References

1. Pavlova E. V., Lapteva T. G. Specifika peredachi terminov razlichnyh tipov pri perevode s anglijskogo yazyka na russkij. *Interekspo Geo-Sibir'*, 2014, no 2, vol. 6. (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-peredachi-terminov-razlichnyh-tipov-pri-perevode-s-angliyskogo-yazyka-na-russkiy> (accessed 12.04.2019).

2. Mihajlenko T.D. Vzaimodejstvie yazykov v sfere special'noj kommunikacii. *Terminovedenie*, 1998, is. 1-3, pp. 13-18 (In Russ.)

3. Iofis E. A. Fotokinotekhnika. Moscow, 1981, 449 p. (In Russ.)

4. Bogdasarov O., Zolkin A. Istoriya otechestvennogo. Al'manah "Fo-to-89". Moscow, 1989, pp. 403-410 (In Russ.)

5. Chibisov K. V. Ocherki po istorii fotografii. Moscow, 1987. 255 p. (In Russ.)

6. Rodionov B. N. Vekhi progressa: k stoletiyu AFA-Potte i semidesyatiletiju ASHCHAFA-Semenova. *Zemleustrojstvo, kadastr i monitoring zemel'*, 2006, no. 12, pp. 81-86 (In Russ.)

7. Tenenyova I.V., Tenenyova N.V. Individual'noe terminotvorchestvo v processe perevodcheskoj deyatel'nosti s pozicij uporyadocheniya terminologii. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal*, 2016, vol. 5, no. 3 (16), pp. 74-77 (In Russ.)

8. Tabanakova V.D. Perevodchik-lingvist, perevodchik-terminolog, perevodchik-specialist: strategiya i taktika perevoda termina. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya*, 2014, no. 1, pp. 72-81 (In Russ.)

9. Murduskina O.V., Vedernikova Yu.V. Problema peredachi terminov-neologizmov pri perevode special'nyh tekstov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2017, no. 10-2 (76), pp. 124-127 (In Russ.)

10. Lavrova N.A. Kontaminaciya, neologizm, standartizaciya. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2010, no. 3, pp. 128-131 (In Russ.)

11. Tenenyova I.V. Terminologicheskie dublety: za i protiv. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnykh statej VI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kursk, 2016, pp. 297-300 (In Russ.)

12. Tenenyova N.V. Parakonceptual'nye zaimstvovaniya v angloyazychnom pedagogicheskom diskurse. *Yazyk professional'noj kommunikacii v usloviyah mezhkul'turnogo dialoga*. Tambov, 2013, pp. 169-174 (In Russ.)

13. Tenenyova N.V. Vzaimodejstvie yazykov v sfere special'noj kommunikacii. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kursk, 2014, pp. 223-228 (In Russ.)
14. Tenenyova I.V. Morfologo-sintaksicheskaya kompressiya v fototekhnicheskoy terminologii. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2013, no. 4, pp. 7-12 (In Russ.)
15. Sheklein A. PCS Arsat-N – shift po-kievski. *Fotomagazin*, 2000, is. 7-8, pp. 28-29 (In Russ.)
16. Mahova V.V. Vliyanie fonovyh znanij na perevodcheskoe reshenie pri perevode tekstov v oblasti komp'yuternyh i informacionnyh tekhnologij. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2016, no. 3 (20), pp. 78-84 (In Russ.)
17. Tenenyova N.V., Tenenyova I.V. Terminologicheskie neologizmy: kriterii vybora perevodcheskoj strategii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, no. 11-2 (65), pp. 141-143 (In Russ.)
18. Mahova V.V., Kereksha Yu.V. K voprosu o pravomernosti primeneniya transliteracii pri perevode tekstov po programmirovaniyu. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej VI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kursk, 2016, pp. 214-220 (In Russ.)
19. Lotte D.S. Voprosy zaimstvovaniya i uporyadocheniya inoyazychnyh terminov i terminoelementov. Moscow, 1982. 149 p. (In Russ.)
20. Bayankina E.G. O nekotoryh osobennostyah kommunikacii v tekhnicheskoy sfere. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2012, no. 2, pp. 117-121 (In Russ.)
21. Pegov S.V., Bayankina E.G. Voprosy standartizacii terminologii. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kursk, 2018, pp. 258-266 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Тененёва Ирина Витальевна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: irviten@yandex.ru

Irina V. Teneneva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: irviten@yandex.ru

Тененёва Наталья Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: natviten@yandex.ru

Natalia V. Teneneva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: natviten@yandex.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 81.374.5

**Лингвистические (орфоэпические) нормативные издания
в решении прикладных задач изучения русского языка****И. Ф. Величко¹** ✉

¹АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», Курский институт кооперации (филиал), Российская Федерация, 305004, Курск, ул. Радищева, 116

✉ e-mail: minyushewa@yandex.ru

Резюме

Прикладные задачи изучения русского языка требуют знания рекомендаций нормативных словарей. Из всего корпуса лингвистических нормативных изданий орфоэпические относятся к группе собственно нормативных справочников. Обязательным компонентом всех орфоэпических изданий является акцентологическая характеристика. Любое орфоэпическое издание, так или иначе, отражает вариантность произносительных норм современного русского литературного языка. Орфоэпические нормативные издания выполняют, как минимум, две основные функции – констатирующую и прогностическую, если речь идёт о получении орфоэпической справки обычным пользователем. Прогностическая функция актуализируется в случае обращения к нормативному орфоэпическому источнику представителей профессий «повышенной речевой ответственности»: например, прогноз ошибки важен для работников радио- и телеэфира.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью постановки орфоэпически грамотной речи у обучающихся с учётом вариативности норм современного русского литературного языка. Следование современным орфоэпическим нормам для носителя языка представляет собой одно из важнейших качеств хорошей речи и является определённым маркером речевой культуры говорящего. На сегодняшний день происходит активизация интереса к русскому языку и образовательным программам, реализуемым на этом языке, в связи с чем растёт количество иностранцев, изучающих русский язык как в пределах России, так и за рубежом.

Целью проведённого исследования является описательно-оценочный обзор лингвистических нормативных источников в области русской орфоэпии, которые могут быть полезны при обучении произносительным и акцентологическим нормам русского языка как родного и как иностранного, при обращении к ним носителя языка и иностранца в качестве надёжных нормативных источников, при пользовании ими в профессиональной среде радио- и тележурналистами.

Материалом для исследования послужили важнейшие орфоэпические источники XX-XXI веков. Репрезентативная выборка составила 20 единиц популярных орфоэпических изданий.

В статье применён авторский подход к систематизации материала. В основе критериев систематизации – хронологический порядок (время выхода в свет конкретного источника), а также степень демократизации орфоэпической нормы, отражённая в источнике (степень учёта явления вариативности, свойственного русской орфоэпии). Оба критерия дают возможность проследить становление орфоэпических норм на протяжении определённого отрезка времени и при необходимости сопроводить обучение соответствующим комментарием.

В ходе исследования применялись научные методы теоретического анализа соответствующего круга источников, лингвистический метод синхронно-диахронного описания орфоэпии, лексикографический анализ, описательный и сопоставительный методы.

Ключевые слова: произношение; ударение; орфоэпия; орфоэпическая норма; орфоэпическая вариантность; орфоэпическое издание; прикладные задачи изучения русского языка.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Величко И. Ф. Лингвистические (орфоэпические) нормативные издания в решении прикладных задач изучения русского языка // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 73–82.

Статья поступила в редакцию 07.05.2019

Статья подписана в печать 10.06.2019

© Величко И. Ф., 2019

Linguistic (Pronouncing) Regulatory Editions in the Solution of Applied Problems of Studying Russian Language

I. F. Velichko¹ ✉

¹ANO VO "Belgorod University of Cooperation, Economics and Law", Kursk Institute of Cooperation (Branch), 116, Radishcheva str., Kursk, 305004, Russian Federation

✉ e-mail: minyushewa@yandex.ru

Abstract

Applied tasks of learning Russian require knowledge of the recommendations of normative dictionaries. Of the entire body of normative linguistic publications pronouncing belong to the group of regulatory guides. An essential component of all orthoepic publications is the accentual characteristic. Any orthoepic edition, one way or another, reflects the variation of the pronunciation norms of the modern Russian literary language. Orthoepic regulatory publications perform at least two main functions – ascertaining and prognostic, when it comes to obtaining orthoepic help by an ordinary user. Prognostic function actualizes in case of appeal to the regulatory pronouncing the source of the profession of «increased voice of responsibility»: for example, forecast errors are important for workers of radio and television.

The relevance of the study is due to the need to establish orthoepically literate speech in students, taking into account the variability of the norms of the modern Russian literary language. Following modern orthoepic norms for a native speaker is one of the most important qualities of good speech and is a certain marker of the speaker's speech culture. Today Russian language and educational programs implemented in this language are becoming more and more popular, which is why the number of foreigners studying Russian both within Russia and abroad is growing.

The Russian orthoepy is a descriptive and evaluative review of linguistic normative sources in the field of Russian orthoepy, which can be useful in teaching pronouncing and accentuating norms of the Russian language as a native and as a foreign language, when referring to them as a native speaker and a foreigner as reliable normative sources, when using them in a professional environment by radio and television journalists.

The most important orthoepic sources of the XX-XXI centuries served as the material for the study. The representative sample consisted of 20 units of popular orthoepic publications.

The article applies the author's approach to the systematization of the material. The criteria of systematization are based on the chronological order (time of publication of a particular source), as well as the degree of democratization of the orthoepic norm reflected in the source (the degree of consideration of the phenomenon of variability inherent in Russian orthoepy). Both criteria make it possible to trace the formation of orthoepic norms for a certain period of time and, if necessary, to accompany the training with an appropriate comment.

The research used scientific methods of theoretical analysis of the corresponding range of sources, linguistic method of synchronous diachronic description of orthoepy, lexicographic analysis, descriptive and comparative methods.

Keywords: pronunciation; accent; orthoepy; orthoepic norm; orthoepic variation; orthoepic edition; applied problems of Russian language learning.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Velichko I. F. Linguistic (pronouncing) regulatory editions in the solution of applied problems of studying Russian language. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 73–82 (In Russ.).

Received 07.05.2019

Accepted 10.06.2019

Введение

Прикладные задачи изучения русского языка (например, работа по орфоэпии на практических занятиях в вузах как фи-

лологического, так и нефилологического профиля как средство воспитания произносительной культуры речи студентов) требуют знания рекомендаций норматив-

ных словарей. Из всего корпуса лингвистических нормативных изданий орфоэпические словари относятся к группе собственно нормативных справочников, главная задача которых – дать пользователю необходимую справку в трудных или сомнительных случаях произношения того или иного слова, словоформы, постановки ударения, исключить тем самым возможную орфоэпическую ошибку, исправить уже имеющиеся индивидуальные произносительные и акцентологические ошибки. Особенно часто у говорящего/слушающего появляются вопросы в связи с постановкой ударения в тех или иных словоформах, что объясняется подвижностью русского ударения. В лингводидактических целях возникает необходимость постановки орфоэпически грамотной речи у обучающихся с учётом вариативности норм современного русского литературного языка, и здесь теоретико-практическую основу обучения русской орфоэпии создаёт использование орфоэпического нормативного издания. Обязательным компонентом всех орфоэпических словарей является акцентологическая характеристика. Любое орфоэпическое издание, так или иначе, отражает вариантность произносительных норм современного русского литературного языка. Этот вид лингвистического словаря чрезвычайно популярен, что объясняется вниманием общества к проблемам культуры речи носителей языка. Следование современным орфоэпическим нормам для носителя языка представляет собой одно из важнейших качеств хорошей речи и является определённым маркером речевой культуры говорящего. На сегодняшний день происходит активизация интереса к русскому языку и образовательным программам, реализуемым на этом языке, в связи с чем растёт количество иностранцев, изучающих русский язык как в пределах России, так и за рубежом.

Представим обзор важнейших орфоэпических источников XX-XXI веков с применением авторского подхода к систематизации материала, отметив при этом их практические преимущества и недостатки. В основе критериев систематизации – хронологический порядок (время выхода в свет конкретного источника), а также степень демократизации орфоэпической нормы, отражённая в источнике (степень учёта явления вариативности, свойственного русской орфоэпии). Оба критерия дают возможность проследить становление орфоэпических норм на протяжении определённого отрезка времени и при необходимости сопровождать обучение соответствующим комментарием.

Результаты и обсуждение

Первый орфоэпический словарь, точнее опыт словаря-справочника, «Русское литературное ударение и произношение» (под редакцией Р. И. Аванесова и С. И. Ожегова) (М., 1955) [1], содержащий около 50 000 слов, и созданный позднее на его основе орфоэпический словарь «Русское литературное произношение и ударение» (2-е изд. М., 1959; около 52 000 слов) [2] стремились закрепить за каждым словом жёсткие рамки нормы, подтверждая тем самым сугубо нормативную точку зрения: литературный язык на протяжении длительного периода должен сохранять своё единство. Вот почему во многих случаях первые орфоэпические словари рекомендовали лишь основной, правильный вариант произношения и ударения. В связи с этим в словарях 1955 и 1959 годов отмечается незначительное количество помет «допустимо», узаконивающих варианты произношения. Такие пометы давались в необходимых случаях, однако критерии отбора этих случаев далеко не всегда были ясны. В названных словарях авторы свели количество фиксируемых вариантов к минимуму, стараясь избежать показа равноправных вариантов.

Очередная волна интереса к русской орфоэпии объяснила появление в 80-годы прошлого века весьма ценных справочников по орфоэпии. В 1983 г. в результате длительных научных изысканий коллектива авторов (С. Н. Боруновой, В. Л. Воронцовой, Н. А. Еськовой) под редакцией Р. И. Аванесова вышел в свет наиболее авторитетный в лингвистических кругах «Орфоэпический словарь русского языка» [3], который даёт ответы на конкретные вопросы о произношении, ударении и правильном образовании включённых в него слов и форм. Словарь содержит около 63500 слов. Он подготовлен на основе словаря-справочника «Русское литературное произношение и ударение» под редакцией Р. И. Аванесова и С. И. Ожегова (М., 1959). В словаре содержатся сведения о произношении, ударении и образовании грамматических форм каждого слова в словнике. В словаре даются нормативные указания и запретительные пометы. Ценность словаря как лексикографического издания заключается в том, что он представляет собой наиболее обширную акцентологическую кодификацию современного русского языка.

Авторы словаря по-иному подошли к проблеме вариантности и нормы. Рассматривая вариантность как закономерное явление литературного языка, отражающее его эволюцию, они представили современную произносительную норму в многообразии её проявлений. Словарь отразил столько вариантов нормы, сколько их реально существует в языке на данный момент его развития. Ю. П. Марченко объясняет рост орфоэпического разнообразия в существующих орфоэпических словарях «отсутствием достаточно твёрдых установлений в соответствующих пособиях, обтекаемостью указаний на границы применения дублетных норм произношения» [4, с. 278].

В словаре разработана система нормативных указаний применительно к различным сферам употребления, кроме того, введены запретительные пометы.

Например, оценка вариантов представлена в словаре системой нормативных помет так: 1) равноправные варианты соединяются союзом *и*; 2) допустимые варианты сопровождаются пометой *доп.* («допустимо») или *доп. устар.* («допустимо устаревающее»); 3) варианты, находящиеся за пределами литературной нормы, представлены так называемыми запретительными пометами: *не рек.* («не рекомендуется»), *неправ.* («неправильно»). В предисловии к словарю авторы пишут, что граница между неправильными и nereкомендуемыми вариантами зыбкая, что пометы *не рек.* и *неправ.* должны восприниматься просто как «менее неправильно» и «более неправильно», то есть варианты, оцениваемые первой пометой, в меньшей степени компрометируют речь носителя языка, хотя, если он стремится к тому, чтобы его речь считалась образцовой, он должен их избегать. Приведём несколько примеров использования названных помет: *гренaдeр, не рек. гренaдёр*; *недоуменный, не рек. недоумённый*; *выговоры, неправ. выговора*; *дуpшлaг, неправ. друшлаг*.

Таким образом, с помощью широкой системы помет («допустимо», «допустимо устаревающее», «не рекомендуется», «неправильно» и т.д.) орфоэпический словарь не просто зафиксировал варианты многих слов, но и представил процесс развития вариантности, а значит – и развития произносительной нормы.

В связи с тем, что ряд фонетических процессов в современном русском языке обладает неупорядоченностью, неустойчивостью, подвержен колебаниям, вариативен, авторы приводят в словаре своего рода «фонетические парадигмы», которые создают полноту сведений о реальном звучании каждой словоформы. Так, у слова *aртист* наличествует форма предложного падежа *об aртисте* для актуализации ассимилятивного смягчения согласных.

Богатую и разнообразную информацию словарных статей дополняет раздел

«Сведения о произношении и ударении». Для авторов принципиально важным является отражение в словаре современных тенденций в развитии произносительных и акцентологических норм.

В словаре пользователь найдёт также подробные указания по всем сложным вопросам русского формообразования. Необходимые обобщения содержатся в «Сведениях о грамматических формах», помещённых в конце словаря. В них представлен новый по сравнению с предшествующими словарями подход к нормализации, в соответствии с которым вариантность признана закономерным явлением языка; здесь представлена своя шкала вариантности («равноправные варианты», «допустимые варианты», «допустимые устаревающие варианты»).

Принятая в словаре система помет поможет преподавателю выбрать для себя наиболее приемлемый орфоэпический вариант и предостережёт от ошибки. Словарь является ценнейшим справочным пособием, необходимым для совершенствования речевой культуры как самого педагога, так и обучающихся. С 1983 года словарь претерпел девять изданий (последнее в 2001 г.), в том числе шестое – исправленное и дополненное. Однако сегодня отдельные рекомендации словаря специалисты признают устаревшими.

Определённую практическую ценность и в наши дни имеет «Словарь ударений для работников радио и телевидения» (авторы Д. Э. Розенталь и М. В. Зарва) [5] с издания 5-го – т.е. с 1984 г.; в словаре отмечается около 75 000 словарных единиц. Предтечей этого словаря стала изданная в 1951 году брошюра-словарь «В помощь диктору» под редакцией К. И. Былинского [6] с указанием ударений в словах с неустойчивым произношением.

Словарь рассчитан не только на работников радио и телевидения, но и на широкий круг читателей, проявляющих интерес к орфоэпии. Авторы определяют

у словаря ряд особенностей, связанных со спецификой работы у микрофона: 1) даются рекомендации безвариантного литературного произношения и ударения для обеспечения единообразия звучащей речи (в отличие от других орфоэпических словарей); 2) приводится специальный раздел «Собственные имена», включающий фамилии государственных, политических и общественных деятелей, работников культуры, названия географических объектов, политических партий, средств массовой информации, произведений литературы и искусства; 3) частично включена информация о склонении имён собственных.

В 2000-е годы новая волна интереса к русской орфоэпии вызвала появление значительного количества словарей и справочников. Среди них «Словарь ударений русского языка» [7], созданный Ф. Л. Агеенко и М. В. Зарвой на основе «Словаря ударений для работников радио и телевидения». Словарь содержит 82500 словарных единиц. Очевидным стал тот факт, что в новом названии была отражена новая адресность издания: теперь не только профессионал радио- и телеэфира имел доступ к изданию, но и любой человек, проявляющий интерес к вопросам русского ударения. Исходя из этого в словарь были включены трудные случаи постановки ударения как в нарицательных словах, так и в именах собственных. В аннотации к словарю авторами подчёркивается, что словарь, в отличие от других орфоэпических справочников, чтобы не провоцировать разнобоя в эфире, из сосуществующих в современном русском литературном языке равноправных акцентных и произносительных вариантов всегда даёт только один вариант. Словарь адресован не только радио- и тележурналистам, но и представителям различных речевых профессий, всем, для кого орфоэпически грамотная речь – важная часть профессиональной культуры.

Несомненна значимость этого издания для постановки орфоэпически пра-

вильной речи у будущих журналистов произносительных СМИ, для коррекции орфоэпических навыков у журналистов-профессионалов. Словарь должен стать настольной книгой для каждого, кто работает в радио- и телеэфире. Это издание популярно среди пользователей; в частности в результате общения с заместителем председателя ГТРК «Курск» В. И. Мусияченко выяснилось, что работники курского радио и телевидения регулярно обращаются к словарю при проведении орфоэпической разметки эфирного текста.

Из качественных лингводидактических изданий этого типа отметим «Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и её варианты» (авторы М. Л. Каленчук, Л. Л. Касаткин, Р. Ф. Касаткина), вышедший в свет в 2012 г. [8]. Объём издания внушителен – 1008 с. Авторы, сотрудники Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН, специалисты в области литературной и диалектной фонетики, работали над словарём в течение 15 лет и исходили из того, что каждые 25 лет (четыре раза в столетие) происходит смена «языкового поколения», и этот факт должны учитывать составители новых словарей. Словарь призван не только ответить на вопросы о произношении неологизмов, возникших в речевой практике за последние два десятилетия, но и показать динамику орфоэпической нормы. Словарь отличается демократизмом в представлении орфоэпической нормы. Более того, составители вводят понятие беглой речи, дифференцируя нормы устной разговорной речи и нормы устной публичной речи. На наш взгляд, богатые возможности словаря целесообразно использовать при изучении русской лексики, стилистики языка и речи, культуры речи, риторики.

Весьма популярным является «Орфоэпический словарь русского языка» И. Л. Резниченко [9], содержащий около 25 000 слов. Издание 2003 года, объёмное, насчитывает 1182 страницы. Однако,

по мнению авторов коллективной монографии, посвящённой анализу современных лексикографических изданий, «состав словника этого словаря и некоторые практические рекомендации не являются безупречными» [10, с. 216].

Практическим запросам широкого круга пользователей отвечает «Словарь образцового русского ударения» М. А. Штудинера [11], содержащий 17 тысяч слов. Словарь претерпел шесть изданий, первое издание увидело свет в 2004 г. В аннотации сказано, что словарь адресован широкому кругу читателей – всем, кто стремится к сохранению самобытности русского ударения, всем, кто хотел бы в своём речевом поведении ориентироваться на образцы, освящённые культурно-языковой традицией, и в то же время не отказываться от новых явлений, ставших устойчивыми и широко распространёнными в речи образованных людей нашего времени.

Назовём ряд крупных лексикографических изданий известного типа: Новый орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы [около 40 000 слов]. М., 2006 (автор В. В. Бурцева) [12]; Новый орфоэпический словарь русского языка [около 40 000 слов]. М., 2011 (автор Т. Ф. Иванова) [13]; Большой орфоэпический словарь: 100 000 слов, словоформ и словосочетаний / сост. Е. Н. Зубова. М., 2011 [14]; Орфоэпический словарь русского языка: 60 000 слов. М., 2013. (авторы Т. Л. Фёдорова, О. А. Щеглова) [15].

По мнению И. А. Вещиковой, «почти во всех изданиях, увидевших свет уже в XXI веке, задачи словаря существенно сужаются и сводятся к описанию только трудностей русского произношения и ударения» [16, с. 148]. Полагаем, что эта тенденция объясняется отсутствием необходимости уже в наше время вновь обращаться к описанию русской орфоэпии при наличии столь значительных лексикографических работ описательного

типа, созданных в XX веке. Подтвердим данный факт примерами.

«Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке» К. С. Горбачевича, включающий 12 000 слов [17], акцентирует внимание на словах, функционирующих в современном русском языке в двух произносительных или акцентологических вариантах. Словарные пометы «допустимо», «не рекомендуется», «в просторечии», «устарелое», «устаревающее» дают ориентиры для выбора нужной формы. Соглашаясь с динамикой орфоэпической нормы в русской речи, словарь предлагает в качестве допустимых те варианты произношения и ударения, которые предшествующими лексикографическими изданиями не рекомендовались (например, *по средАм* и *допустимо по срЕдам*).

«Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке» (сост. А. Ю. Юрьева), содержащий около 43 000 слов [18], подчёркивает, что правильная речь не просто один из важных показателей культуры человека. Нередко это залог его успеха на том или ином жизненном поприще. «Миссия» словаря: помочь преодолеть многие затруднения, снять стеснение при разговоре или выступлении и предотвратить ошибки.

Из словарей-справочников анализируемого типа, пожалуй, самым популярным изданием на протяжении почти двух десятилетий является краткий словарь-справочник Л. А. Вербицкой, Н. В. Богдановой, Г. Н. Скляревской «Давайте говорить правильно! Трудности современного русского произношения и ударения» [19]. Словарь-справочник призван дать ответы на наиболее часто возникающие вопросы о правильном ударении и произношении, предупредить и исправить типичные орфоэпические ошибки. Большое место в словаре занимают иноязычные заимствования, вызывающие как

трудности в произношении, так и стойкие акцентологические ошибки. Не случайно именно в этом словаре особое место занимают слова с запретительной пометой *неправильно!* (инцидент – *неправильно!* инциНдент; чрезвычайно – *неправильно!* чЕрезвычайно; заём – *неправильно!* займ; ходАтайство – *неправильно!* ходатАйство; экспЕрт – *неправильно!* Эксперт). Ошибочное употребление выделяется в рамке в конце словарной статьи и подтверждается типовыми примерами, извлечёнными из текстов СМИ, выступлений политиков, журналистов, общественных деятелей. Максимальная доступность метаязыка словаря делает его справочным пособием, актуальным для широкого читателя.

В связи с популярностью работы в Интернете, в том числе и на учебных занятиях, у преподавателей и студентов сегодня имеется возможность пользоваться специальными Интернет-ресурсами – так называемыми онлайн-словарями. Среди них особо отметим «Орфоэпический словарь онлайн. Правильное ударение в словах русского языка», который на своей главной странице помещает информацию о том, что такое орфоэпия, какой словарь принят в качестве нормативного источника («последний из бесспорных»), как правильно разобраться в пояснительных и оформительских пометах, как работать со ссылками на источник. В результате любой пользователь имеет доступ к сканированным фотокопиям бумажных страниц онлайн-словарей: орфоэпическому словарю Аванесова, орфоэпическому словарю Резниченко, словарю русского словесного ударения Зарвы [20]. Работа в компьютерном классе обеспечивает преподавателю и студентам стопроцентную возможность доступа к названным ресурсам, а целесообразность использования их в учебной работе зависит от цели и задач практического занятия по изучению русской орфо-

эпии и, в конечном итоге, от мастерства педагога.

Выводы

Прикладные задачи изучения русского языка требуют знания рекомендаций нормативных словарей. Орфоэпические словари относятся к группе собственно нормативных справочников, основная задача которых – дать пользователю необходимую справку в трудных или сомнительных случаях произношения того или иного слова, постановки ударения, предостеречь от возможной ошибки, исправить индивидуальные речевые погрешности, находящиеся за пределами литературной нормы. Обязательным компонентом всех орфоэпических словарей является акцентологическая характеристика. Этот вид лингвистического словаря чрезвычайно популярен, что объясняется вниманием общества к проблемам культуры речи носителей языка.

В первых орфоэпических изданиях (словарях и справочниках) авторы стремились закрепить за каждым словом жёсткие рамки орфоэпической нормы, подтверждая тем самым сугубо нормативную точку зрения: литературный язык на протяжении длительного периода должен сохранять своё единство. Лексикографы отстаивали лишь основной, правильный вариант произношения и ударения.

В более поздних орфоэпических изданиях авторы и составители по-иному подошли к проблеме вариантности и нормы. Рассматривая вариантность как закономерное явление литературного языка, отражающее его эволюцию, они представили современную произносительную норму в многообразии её проявлений. Словари теперь отражали столько вариантов нормы, сколько их реально существовало в языке на данный момент его развития.

Орфоэпические издания XXI века отличаются демократизмом в представлении орфоэпической нормы. Богатые возможности орфоэпических словарей и справочников целесообразно, на наш взгляд, использовать при изучении русской лексики, стилистики языка и речи, культуры речи, риторики.

Сегодня у любого пользователя Интернет-ресурсов также имеется возможность обращаться к сканированным фотокопиям бумажных страниц популярных онлайн-словарей.

Лингвистические (орфоэпические) нормативные издания (в бумажной и электронной версии), созданные на основе научной оценки системы русского произношения и ударения, являются не только сводами соответствующих старых и новых орфоэпических правил. За тем или иным правилом в орфоэпических словарях как лингвистических исследованиях прослеживается процесс становления орфоэпической нормы.

Лексикографические издания орфоэпического типа позволяют активно использовать их в прикладных целях: на практических занятиях по русской орфоэпии в вузах и ссузах (в рамках различных лингвистических курсов) формировать орфоэпически грамотную речь обучающихся как важную часть их профессиональной и личной культуры; в трудных или сомнительных случаях произношения того или иного слова, постановки ударения давать пользователю необходимую справку, предостерегать от возможной ошибки, исправлять индивидуальные речевые погрешности, находящиеся за пределами литературной нормы; при выполнении орфоэпической разметки текста работникам радио- и телеэфира обращаться к ним как к надёжным лингвистическим источникам.

Список литературы

1. Русское литературное ударение и произношение. Опыт словаря-справочника / под ред. Р. И. Аванесова и С. И. Ожегова. М., 1955.
2. Русское литературное произношение и ударение: словарь-справочник / под ред. Р. И. Аванесова и С. И. Ожегова. М., 1959.
3. Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова; под ред. Р. И. Аванесова. М., 1983.
4. Марченко Ю. П. Историчность современных норм произношения: некоторые вопросы изучения орфоэпии в пединститутах // Учёные записки; под ред. Г. В. Денисевича, Г. И. Герасимова. Курск, 1966. Т. 25, Ч. 2. С. 278-286.
5. Словарь ударений для работников радио и телевидения / Д. Э. Розенталь, М. В. Зарва. М., 1984.
6. Былинский К. И. Словарь ударений. В помощь диктору. М., 1951.
7. Словарь ударений русского языка / Ф. Л. Агеенко, М. В. Зарва. М., 2000.
8. Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и её варианты / М. Л. Каленчук, Л. Л. Касаткин, Р. Ф. Касаткина. М., 2012.
9. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение. Ударение / И. Л. Резниченко. М., 2003.
10. Козырев В. А., Черняк В. Д. Лексикография русского языка – век нынешний и век минувший: монография. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 631 с.
11. Штудинер М.А. Словарь образцового русского ударения. М., 2004.
12. Бурцева В. В. Новый орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы [около 40 000 слов]. М., 2006.
13. Иванова Т. Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка [около 40 000 слов]. М., 2011.
14. Большой орфоэпический словарь: 100 000 слов, словоформ и словосочетаний / сост. Е. Н. Зубова. М., 2011.
15. Фёдорова Т. Л., Щеглова О. А. Орфоэпический словарь русского языка: 60 000 слов. М., 2013.
16. Вещикова И. А. Лексикографические издания орфоэпического типа в контексте современной языковой ситуации // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2007. Вып. 11(55). С. 147-153.
17. Горбачевич К. С. Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке. СПб., 2000.
18. Словарь трудностей произношения и ударения в современном русском языке [около 43 000 слов] / сост. А. Ю. Юрьева. М., 2009.
19. Вербицкая Л. А., Богданова Н. В., Скляревская Г. Н. Давайте говорить правильно! Трудности современного русского произношения и ударения: краткий словарь-справочник. СПб., 2002.
20. Орфоэпический словарь онлайн. Правильное ударение в словах русского языка. URL: <http://www.povto.ru>

References

1. Russkoe literaturnoe udarenie i proiznoshenie. Opyt slovarya-spravochnika; ed.by R. I. Avanesova i S. I. Ozhegova. Moscow, 1955 (In Russ.)
2. Russkoe literaturnoe proiznoshenie i udarenie: slovar'-spravochnik; ed.by R. I. Avanesova i S. I. Ozhegova. Moscow, 1959 (In Russ.)

3. Borunova S. N., Voroncova V. L., Es'kova N. A. Orfoepicheskiy slovar' russkogo yazyka: proiznoshenie, udarenie, grammaticheskie formy; ed. by R. I. Avanesova. Moscow, 1983 (In Russ.)
4. Marchenko Yu. P. Istorichnost' sovremennyh norm proiznosheniya: nekotorye voprosy izucheniya orfoepii v pedinstitutah. *Uchyonye zapiski*; ed. by G. V. Denisevich, G. I. Gerasimov. Kursk, 1966, vol. 25, pt. 2, pp. 278-286 (In Russ.)
5. Slovar' udarenij dlya rabotnikov radio i televideniya; ed. by D. E. Rozental', M. V. Zarva. Moscow, 1984 (In Russ.)
6. Bylinskiy K. I. Slovar' udarenij. V pomoshch' diktoru. Moscow, 1951 (In Russ.)
7. Slovar' udarenij russkogo yazyka; ed. by F. L. Ageenko, M. V. Zarva. Moscow, 2000 (In Russ.)
8. Bol'shoj orfoepicheskiy slovar' russkogo yazyka. Literaturnoe proiznoshenie i udarenie nachala XXI veka: norma i eyo variant; ed. by M. L. Kalenchuk, L. L. Kasatkin, R. F. Kasatkina. Moscow, 2012 (In Russ.)
9. Orfoepicheskiy slovar' russkogo yazyka: Proiznoshenie. Udarenie; ed. by I. L. Reznichenko. Moscow, 2003 (In Russ.)
10. Kozyrev V. A., Chernyak V. D. Leksikografiya russkogo yazyka – vek nyneshnij i vek minuvshij. St. Petersburg, RGPU im. A. I. Gercena Publ., 2015. 631 p. (In Russ.)
11. Shtudiner M. A. Slovar' obrazcovogo russkogo udareniya. Moscow, 2004 (In Russ.)
12. Burceva V. V. Novyj orfoepicheskiy slovar' russkogo yazyka: proiznoshenie, udarenie, grammaticheskie formy [okolo 40 000 slov]. Moscow, 2006 (In Russ.)
13. Ivanova T. F. Novyj orfoepicheskiy slovar' russkogo yazyka [okolo 40 000 slov]. Moscow, 2011 (In Russ.)
14. Bol'shoj orfoepicheskiy slovar': 100 000 slov, slovoform i slovosochetaniy; ed. by E. N. Zubov. Moscow, 2011 (In Russ.)
15. Fyodorova T. L., Shcheglova O. A. Orfoepicheskiy slovar' russkogo yazyka: 60 000 slov. Moscow, 2013 (In Russ.)
16. Veshchikova I. A. Leksikograficheskie izdaniya orfoepicheskogo tipa v kontekste sovremennoj yazykovoj situacii. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2007, is. 11(55), pp. 147-153 (In Russ.)
17. Gorbachevich K. S. Slovar' trudnostej proiznosheniya i udareniya v sovremenном русском языке. St. Petersburg, 2000 (In Russ.)
18. Slovar' trudnostej proiznosheniya i udareniya v sovremenном русском языке [okolo 43 000 slov]; ed. by A. Yu. Yur'eva. Moscow, 2009 (In Russ.)
19. Verbickaya L. A., Bogdanova N. V., Sklyarevskaya G. N. Davajte govorit' pravil'no! Trudnosti sovremenного русского произношения i udareniya: kratkiy slovar'-spravochnik. St. Petersburg, 2002 (In Russ.)
20. Orfoepicheskiy slovar' onlajn. Pravil'noe udarenie v slovah russkogo yazyka (In Russ.). Available at: <http://www.povto.ru>.

Информация об авторах / Information about the Authors

Величко Ирина Фаридовна, кандидат педагогических наук, доцент, АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», Курский институт кооперации (филиал), Курск, Российская Федерация
e-mail: minyushewa@yandex.ru

Irina F. Velichko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, ANO VO "Belgorod University of Cooperation, Economics and Law", Kursk Institute of Cooperation (Branch), Kursk, Russian Federation
e-mail: minyushewa@yandex.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 81'23

**Идентификация англоязычных заимствований
в родственных языках****М. С. Овчинникова¹** ✉

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Российская Федерация, 305040, Курск,
ул. 50 лет Октября, 94

✉ e-mail: oms-kursk46@yandex.ru

Резюме

Статья посвящена рассмотрению проблемы идентификации заимствованных слов из английского языка. Заимствованные слова, как и слова родного языка, в сознании человека связаны с различными элементами жизненного опыта. Это означает, что с помощью экспериментальных процедур можно выявить особенности функционирования англоязычных заимствований в индивидуальном сознании.

Цель настоящего исследования состоит в обнаружении и изучении идентификационных стратегий понимания значения англоязычных заимствований носителями родственных языков. В ходе эксперимента на субъективные дефиниции, проведённого в группах русских и болгарских студентов в возрасте 18-25 лет, были выявлены такие стратегии идентификации, как прямая дефиниция, подбор синоним-аналога, конкретизация, дословный перевод, иллюстрация примером, мотивирующая, отрицание, опора на сходство звукобуквенного комплекса, отказ от дефиниции, опора на контекст. Было установлено, что при восприятии англоязычных заимствований, независимо от степени их известности, у носителя языка складывается система различных опор, возникающих в результате обработки поступающих сигналов и под влиянием имеющегося опыта, знаний об окружающей действительности, уровня внутренней культуры. Совокупность опор и лингвистических и экстралингвистических факторов придает процессу идентификации определённое направление.

Так как экспериментальный материал был представлен в виде предложений на родном языке испытуемых, особое внимание обращается на анализ влияния внешнего вербального контекста употребления слова на процесс идентификации и изменение значения англоязычных заимствований в индивидуальном сознании. На ряде примеров показаны различия в субъективных дефинициях на одни и те же предъявленные англоязычные заимствования, вызванные влиянием языкового контекста. Исследование позволяет сделать вывод о том, что идентификация заимствованного слова представляет собой совокупность действий и операций, позволяющих выйти на психолингвистическое значение слова в сознании человека, и процесс этот имеет схожие особенности среди носителей родственных языков. В статье также определены перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: идентификация; стратегия; родственные языки; англоязычные заимствования; индивидуальное сознание.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Овчинникова М. С. Идентификация англоязычных заимствований в родственных языках // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 83–92.

Статья поступила в редакцию 24.04.2019

Статья подписана в печать 11.06.2019

© Овчинникова М. С., 2019

Identification of English Borrowings in Related Languages

M. S. Ovchinnikova¹ ✉

¹ Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

✉ e-mail: oms-kursk46@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of identification of borrowed words from English. Borrowed words, like the words of the native language, in the consciousness of the native speaker are associated with various elements of life experience. This means that with the help of experimental procedures it is possible to identify the peculiarities of the functioning of English borrowings in the individual consciousness.

The purpose of this study is to find out identification strategies for understanding the meaning of English borrowings by native speakers of related languages. In the course of the experiment on subjective definitions conducted in groups of Russian and Bulgarian students aged 18-25, such identification strategies as direct definition, selection of a synonym-similar, concretization, literal translation, illustration by example, motivating, denial, reliance on the similarity of the sound-letter complex, rejection of the definition, reliance on the context were revealed. It was found that by the perception of English borrowings the native speaker has a system of different supports arising from the processing of incoming signals and under the influence of experience, knowledge about the surrounding reality, the level of internal culture. A set of supports and linguistic and extralinguistic factors give the identification process a certain direction.

Since the experimental material was presented in the form of sentences in the native language, special attention is paid to the analysis of the influence of the external verbal context on the identification process and the change in the meaning of English borrowings in the individual consciousness. A number of examples show the differences in subjective definitions of the same presented English borrowings caused by the influence of the language context. The study allows us to conclude that the identification of the borrowed word is a set of actions and operations that allow to reach the psycholinguistic meaning of the word in the human mind, and this process has similar features among native speakers of related languages. The article also defines the prospects for further research.

Keywords: identification; strategy; related languages; English borrowings; individual consciousness.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Ovchinnikova M. S. Identification of english borrowings in related languages. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 83–92 (In Russ.).

Received 24.04.2019

Accepted 11.06.2019

Введение

Сопоставительный анализ экспериментальных данных, полученных от носителей разных языков, по-прежнему интересует исследователей. Особый интерес вызывает сравнение сходных явлений в родственных языках. Родственные языки создают иллюзию похожежности, что в значительной мере может помешать и ограничить простор для интерпретации результатов.

Задача описываемого в этой статье исследования состоит в анализе данных эксперимента на субъективные дефиниции, проведённого в группах носителей русского и болгарского языков, с целью выявления особенностей идентификации англоязычных заимствований в родственных языках. Настоящее исследование является продолжением серии научных работ, написанных в рамках и под руководством учёных Тверской психо-

лингвистической школы, в которых рассматриваются проблемы доступа к значению слова в индивидуальном сознании [1, 2].

Заимствование из английского языка остаётся актуальной проблемой. Публикации последних лет (2017 – 2019 гг.) подтверждают, что англоязычные заимствования продолжают пополнять словарный состав принимающих языков и функционируют в разных жанрах и типах текстов [3, 4, 5].

Русский и болгарский языки являются родственными, входят в славянскую группу языков, имеют схожую систему письма. Можно выделить солидное количество научных работ, в которых проводится сопоставительный анализ различных аспектов русского и болгарского языков, рассматриваются их лексические сходства и различия. Однако особенности идентификации англоязычных заимствований носителями этих языков – неизученная тема. В связи с этим возникает ряд вопросов о процессах восприятия и понимания знакомого, малознакомого и незнакомого заимствования как единицы номинации носителями родственных славянских языков.

Результаты и обсуждение

Под термином «идентификация слова» в психолингвистике понимают протекающие в речемыслительной деятельности человека психические процессы, продуктом которых является субъективное переживание понятности слова (знания того, о чём идёт речь), готовность оперировать этим знанием с учётом разностороннего предшествующего опыта и эмоционально-оценочных нюансов, при постоянном взаимодействии осознаваемого и неосознаваемого, вербализуемого и не поддающегося вербализации [6, 7, 8].

В науке выделяют несколько подходов к идентификации слова, различающиеся последовательностью обработки сигналов. Один из подходов рассматривает идентификацию как последователь-

ный процесс, при котором сначала распознаются фонетическая и синтаксическая формы слова, затем – семантическая. Другой, интерактивный, подход заключается в признании идентификации как процесса одновременной обработки сигналов на всех уровнях. Очень продуктивным для исследования идентификации новых единиц номинации называют стратегический подход, разработанный Тверской психолингвистической школой. Сравнение данных различных экспериментальных исследований, в которых информантам предъявлялись слова и словосочетания разного типа, позволило выделить общие для них стратегии идентификации. Согласно стратегическому подходу восприятие и распознавание индивидом слова или текста происходит на основе определённых стратегий и опорных элементов. В нашем исследовании мы придерживаемся этого подхода и выделяем ряд идентификационных стратегий. Стратегия понимается нами как мыслительные операции, направленные на получение, обработку, извлечение информации, необходимой для понимания значения англоязычного заимствования.

Изучению идентификации заимствованных слов посвящены некоторые научные работы. О.В. Высочина в своей диссертации выделяет стратегии идентификации слова для адекватного, частичного и ложного понимания. К адекватной интерпретации относятся такие стратегии, как словарная дефиниция, описание признаков, функций того явления, понятия, которое этим словом называется, синонимическая интерпретация слова. Частичное понимание включает такие стратегии, как формальная интерпретация, узнавание слова как части устойчивых словосочетаний, иллюстрация примером, интерпретация за счёт знания иностранного языка. Ложное понимание реализуется через такие стратегии, как опора на внутреннюю форму, паронимическая интерпретация, народная этимология, антонимическая субституция [9, с. 131-135].

В диссертационном сочинении И.В. Дьяконова описывает индивидуальные и стереотипные стратегии понимания иноязычного заимствования, а также влияние социальных и биологических факторов на использование этих стратегий. И.В. Дьяконова выделяет три уровня категориальной стратегии: базисный, суперординатный и субординатный. К базисному уровню категоризации автор относит объяснение слова через подбор синонима-симиляра или антонима-оппозита. Суперординатный уровень – это определение значения слов через называние области действительности. К субординатному уровню относятся такие стратегии, как иллюстрация примером, называние признака категории, языковой контекст использования слова. И.В. Дьяконова называет фонетические, графические, морфологические признаки слова, жизненный опыт человека важными опорами, которыми носитель языка пользуется при идентификации значения слова [10].

Экспериментальное исследование идентификации англоязычных заимствований в родственных языках мы провели с помощью метода субъективных дефиниций. В исследовании добровольно приняли участие 92 студента из России в возрасте 18-25 лет, для которых русский язык является родным, и 55 студентов из Болгарии в возрасте 18-25 лет, для которых болгарский язык является родным. Все участники эксперимента получили бланк с заданием, в котором мы попросили указать значения выделенных в предложениях заимствованных слов. Русские испытуемые (далее – Ии.) работали с предложениями на русском языке, взятыми целиком из общественно-политических газет. Каждое предложение содержало одно-два англоязычных заимствования. Экспериментальное задание для русских Ии. состояло из 18 предложений, в которых насчитывалось 22 англоязычных заимствования. Отбор англоязычных заимствований для проведения нашего исследования был произведён на

основе научных публикаций учёных, занимающихся проблемами англоязычного заимствования [11]. Частотность употребления выбранных заимствований мы также проверили в Национальном корпусе русского языка. В картотеку нашего исследования вошли наиболее употребительные англицизмы. Например, БРИФИНГ – 57 документов, 66 вхождений; САЙТ – 781 документ, 1486 вхождений; АПГРЕЙД – 22 документа, 31 вхождение и др. Задание для болгарских участников состояло из 14 предложений на болгарском языке, в которых были выделены 13 англоязычных заимствований. По окончании работы над заданием в группах студентов мы получили бланки, в которых под каждым предложением Ии. оставили субъективные дефиниции на выделенные англоязычные заимствования.

Е.К. Ковалева отмечает, что по своей структуре дефиниция представляет собой словосочетание, осложнённое обособленным обстоятельством либо причастным оборотом [12, с. 161]. От участников эксперимента мы получили субъективные дефиниции как в виде осложнённых словосочетаний, например, БИЛБОРД – рекламный щит, расположенный у дороги, так и в виде отдельных слов, например, АУТЛЕТ – скидки, магазинчик, дисконт. Отметим также частое использование придаточных определительных предложений с союзом *который* в ответах русских Ии. и с союзом *който* в ответах болгарских Ии.: АУТЛЕТ – магазин, в котором можно купить брендовые вещи по приемлемым ценам; ФЛАШМОБ – хора, който се събират на определено място изведнъчи и изавриват случани весели. В ряде субъективных дефиниций участников из России использованы неопределённые местоимения *какой-то*, *какой-либо*, *что-то*, в дефинициях участников из Болгарии встречаем неопределённые местоимения *нещо*, *някой*, например: АПГРЕЙД – какое-то обновление; БЛЭКАУТ – какое-либо происше-

ствие; ЪПГРЕЙД – подобряване на нещо. Субъективные дефиниции, данные участниками из России и Болгарии, имеют схожие структурные особенности. Это позволяет нам говорить о некоторых общих тенденциях формулировки индивидуальных дефиниций среди носителей разных языков.

Для предъявленных англоязычных заимствований в качестве ведущих стратегий идентификации, использованных русскими и болгарскими Ии., нами были выделены: прямая дефиниция, подбор синонима-симиляра, конкретизация, дословный перевод, иллюстрация примером, мотивирующая, отрицание, опора на сходство звукобуквенного комплекса, отказ от дефиниции, опора на контекст. Большинство предъявленных в эксперименте англоязычных заимствований являются именами существительными, остальные – именами прилагательными. Для всех заимствованных слов, независимо от части речи, установлены аналогичные стратегии идентификации.

При объяснении знакомых англоязычных заимствований болгарские Ии. чаще применяют стратегию прямой дефиниции, например: АУТЛЕТ – магазини за дрехи с намаление, магазин за маркови стоки на по-ниски цени (3); ФЛАШМОБ – място на което се събират много хора на едно място и танцуват; БРИФИНГ – събрание с цел накратко да информирате присъстващите; БИЛБОРД – голяма стойка на пътя, на която се закачат реклама. Стратегия конкретизации оказалась более актуальной в группе русских Ии. при идентификации некоторых англоязычных заимствований с высокой степенью известности с точки зрения участников эксперимента. Она представлена субъективными дефинициями с различными конкретизирующими элементами: атрибутивная характеристика (БИЛБОРД – большой, огромный), субъект (СПОЙЛЕР – человек, рассказывающий сюжет фильма), объект (СПОЙЛЕР – открытая, важная информация), инструмент (МОЛЛ – сеть

магазинов), цель (АПГРЕЙД – улучшение с целью повышения потребительских свойств), место действия (БИЛБОРД – расположенный у дороги). Активация того или иного конкретизирующего элемента связана с актуализацией ситуации, вызванной в памяти носителя языка при восприятии заимствованного слова.

Стратегия идентификации через иллюстрацию примером представлена на материале заимствованных имён существительных. Эта стратегия не относится к числу частотных ни в группе русских Ии., ни в группе болгарских Ии. Например, САЙТ – Facebook, vkontakte, личный кабинет.

При опознании малознакомых англоязычных заимствований в группе русских Ии. значительную частотность имела стратегия подбора синонима-симиляра, например: ЛОУКОСТЕР – перевозчик (4), авиакомпания (10); БИЛБОРД – афиша (4), транспарант (2), вывеска (10), плакат (3). Поясним, что термин «симиляр» был введён А.А. Залевской для обозначения пар слов, субъективно переживаемых как имеющие сходное значение [13]. Было выяснено, что для носителей языка существует значительно более широкий круг слов, идентифицируемых ими в качестве сходных по значению, чем слова, зафиксированные в словарях синонимов. Так, информанты выбирают для определения значения заимствования ДЕВАЙС лексему гаджет (3). Однако между значениями этих слов имеются различия, так как они обозначают разные предметы действительности. Девайс представляет собой функционально законченное, сложное устройство, изобретённое для определённой цели (компьютер, телефон и т.д.). Гаджет, в отличие от девайса, является не самостоятельным устройством, а технологическим дополнением к нему. Ии. же воспринимают оба слова как синонимы, не догадываясь о различии в их значениях.

Изучение английского языка и владение им на некотором уровне является

причиной обращения информантов к стратегии дословного перевода. Эта стратегия используется русскими и болгарскими Ии. при восприятии малознакомой или совсем незнакомой лексической единицы. Экспериментальные данные показывают, что стратегия дословного перевода не гарантирует понимание значения заимствованного слова, более того, может привести к противоречивым или даже нелепым результатам. Например, русские Ии. объясняют слова следующим образом: ДЕДЛАЙН – мёртвая линия; КАМБЭК – возвращение (34); МЕЙНСТРИМ – основное течение (4); болгарские Ии. определяют НЮЗМЕЙКЪР – создатель новин (12).

Процесс идентификации значения заимствованного слова происходит с опорой на внутренний контекст индивида. Т.Ю. Сазонова пишет, что внутренний контекст определяется знаниями и переживаниями человека, «эмоциями, модальностями разных видов, состояниями сознания и внешним контекстом как усвоения знаний, так и их воспроизведения» [14]. Р. Стернберг называет внутренний контекст когнитивным контекстом, в котором накапливается и обрабатывается информация, обеспечивающая понимание слова [14]. Внутренний контекст – это совокупность предшествующего опыта индивида, на который он непроизвольно опирается при восприятии знакомого или незнакомого заимствования, что актуализирует в его памяти определённую ситуацию, связанную со словом. Так, ответ блекаут поэзия на заимствование БЛЕКАУТ в группе болгарских Ии. является результатом вовлечения предшествующего опыта и фрагмента общей картины знаний носителя языка. Термин блекаут поэзия пришёл из английского языка и обозначает вид современной поэзии, основанный на зачёркивании газетного текста и выделении только ключевых слов, так чтобы получилось своего рода стихотворение. Заимствование СПОЙЛЕР определяется рус-

скими Ии. как устройство, предотвращающее поток воздуха, деталь автомобиля. Эти дефиниции были сформулированы информантами на основе ситуации, в которой им приходилось сталкиваться с исследуемым словом. В технике ‘спойлером’ называют устройство в автомобиле, которое превращает ламинарный поток воздуха в турбулентный. В предъявленном предложении речь идёт о ‘спойлере’ как об информации, раскрывающей сюжет кинофильмов («Американская компания, поставщик фильмов и сериалов, Netflix решила проблему спойлеров» [11,21]).

Накопление опыта и знаний в течение жизни приводит к формированию ассоциативной структуры слова в сознании индивида. Эта структура позволяет человеку моментально распознать знакомое слово и его значение. При опознании малознакомого или незнакомого заимствования носитель языка пользуется сложившейся готовой ассоциативной сетью, выделяет знакомые элементы и соотносит их с новыми, пока неизвестными [15, с. 41]. Результаты нашего эксперимента доказывают, что такие ассоциации и аналогии ведут к ошибкам, подмене и неправильной интерпретации значения слова. Возникающие ассоциации по звучанию или написанию и опора на них при идентификации англоязычных заимствований были отнесены нами к стратегии опоры на сходство звукобуквенного комплекса. Мыслительные операции подобного рода в группах участников эксперимента происходят с опорой на формальные признаки слова, а именно, на его фонетические и графические формы. Например, заимствование ДЕДЛАЙН идентифицируется через дефиницию дебют. Стратегия сходства звукобуквенного комплекса перекликается с мотивирующей стратегией, при которой слово объясняется через повторение некоторых элементов предъявленного англицизма, например, в группе болгарских Ии.: МЕЙНСТРИЙМ – main; АУТЛЕТ –

outlet; ЛОУКОСТЪР – an air provider that offers low cost flight tickets.

Большую роль при идентификации значения англоязычного заимствования играет внешний языковой контекст. Полученные данные нашего эксперимента подтверждают мысль Л.С. Выготского о том, что слово вбирает в себя из всего контекста, в котором оно употреблено, интеллектуальные и аффективные содержания и начинает значить больше или меньше, чем заключено в его значении [16, с. 347]. Дефиниции, данные Ии., демонстрируют, как значение англицизмов меняется в зависимости от контекстуального окружения. Например, в предложении для русских Ии. «Как сообщает пресс-служба регионального МЧС, блекаут произошел из-за штормового ветра, порывы которого достигают 30 метров в секунду» [17] заимствование БЛЕКАУТ получает субъективные дефиниции катастрофа (2), происшествие, коллапс, разрушение, крушение, несчастье, инцидент, сбой, неприятность. Лексемы МЧС, штормовой ветер, порывы формируют в сознании негативный образ, в результате чего появляются перечисленные ответы. Болгарские Ии. дают другие дефиниции на это же заимствование. Контекст употребления англицизма БЛЕКАУТ в эксперименте для носителей болгарского языка следующий: «Защото при БЛЕКАУТ няма да има телевизии, по които да ни обясни кой всъщност е виновен» [18]. Информанты дают такие дефиниции, как липса на информация (3), цензуриране (4), цензура (4), правителството се спира на някои тв-шоу. Отрицание в болгарском предложении, выраженное словами няма да има телевизии (в переводе на русский язык – ‘нет телевидения’) повлияло на формирование в сознании носителей болгарского языка значения запрета и надзора за содержанием и распростране-

нием информации. При идентификации заимствования МЕЙН-СТРИЙМ болгарские Ии. опираются на контекст употребления англицизма в предложении «Младите музиканти от града под тепетата определят стила си като модерен МЕЙНСТРИЙМ рок» [19]. Речь идёт о музыке, что выражается такими лексемами, как ‘музиканти’ – «музыканты», ‘стила’ – «стиль», ‘рок’ – «рок», поэтому значение заимствования МЕЙНСТРИЙМ интерпретируется как разновидность на рок музиката, посоката, в която повлия на повечето рок групи, слушах широката общественост, жанр в рок музиката, уличен рок. Русские Ии. объясняют значение заимствования МЕЙНСТРИМ дефинициями столичное, что-то популярное (9), мода (6), то, что уже приелось. Дефиниции, данные русскими информантами на заимствование НЬЮМСЕЙКЕР, связывают слово со сферой отдыха, например: курорт, торгово-развлекательный центр. Предполагаем, что они возникли под влиянием языкового контекста употребления англицизма: «Китай вообще претендует на место главного культурного НЬЮСМЕЙКЕРА нынешнего американского лета» [20]. «Лето» связано с отдыхом, отпуском и развлечениями. Меняется значение заимствования ДЕДЛАЙН в предложении «После очередных переговоров 11 июня, где Россия предложила скидку в 100 долларов на каждую тысячу кубов газа, а Украина отказалась принимать эти условия, ДЕДЛАЙН был установлен окончательно» [17]. Конфликт, о котором идёт речь, спровоцировал ошибочное понимание значения слова и интерпретацию его как негативного явления: ДЕДЛАЙН – разруха в отношениях, отказ в помощи, прекращение переговоров, запрет на совершение сделок, невозможность договориться.

Выводы

Идентификация англоязычного заимствования представляет собой процесс поиска знакомых элементов в воспринимаемом слове с опорой на предшествующий опыт и знания, а также на внешний вербальный контекст употребления слова. Сопоставление искомых элементов с фрагментами индивидуальной картины мира и единицами индивидуального лексикона приводит к выбору той или иной стратегии. Устанавливаемая связь идентифицируемого слова с готовой ассоциативной сетью в лексиконе актуализирует направленность процесса идентификации и выход на значение заимствованного слова. Анализ дополнительной информации к той, которая появляется сразу же в сознании при восприятии англицизма, определяет принятие решения о корректировке значения слова. Эти мыслительные операции являются аналогичными для носителей родственных языков. Механизмы, лежащие в основе выявленных нами стратегий идентификации англоязычных заимствований, похожи в группах носителей русского и болгарского

языков. Однако наполнение языковой и концептуальной картины мира, эмоционально-оценочные отношения, опыт, национально-культурные стереотипы, ассоциации являются различными и оказывают огромное влияние на понимание значения заимствованного слова представителями родственных лингвокультурных групп.

Проведённый количественный и качественный анализ полученных данных показал, что одни стратегии применяются русскими Ии. чаще, чем болгарскими Ии., и наоборот. Тем не менее, мы не можем сделать вывод о присущих только отдельной нации специфических стратегиях, так как все стратегии взаимосвязаны, они реализуются совместно, их разделение условно. Поскольку стратегии идентификации – это результат различных мыслительных операций, возникает вопрос о связи выбора стратегии с особенностями и типами мышления индивидов. Этот механизм ещё недостаточно ясен и требует дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Таныгина Е.А. Особенности восприятия цветообозначений русского языка (на основе результатов ассоциативного эксперимента) // Сборник IV Международной научной конференции «Концепт и культура». Кемерово, 2010. С. 543-548.
2. Толмачева И.А. Взаимодействие языков при трилингвизме // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2011. №2. С. 124-129.
3. Крячко В.Б., Цветков И.А. Лексический анализ англоязычных заимствований (трикстер, пранк, спойлер, фейк, хайп) // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2018. № 6. URL: <https://e-koncept.ru/2018/185021.htmC>.
4. Ломова О.Е. Отличительные черты и способы заимствования в русском и немецком языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 7-2(85). С. 348-352.
5. Овчинникова М.С. Некоторые особенности функционирования англоязычных заимствований (на материале эксперимента со свободными дефинициями) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 9-2 (75). С. 134-138.

6. Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. 135 с.
7. Залевская А.А. Психолингвистический подход к анализу языковых явлений // Вопросы языкознания. 1999. №6. С. 31-42.
8. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование: монография. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. 206 с.
9. Высочина О.В. Понимание значения иноязычного слова: психолингвистическое исследование: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Воронеж, 2001. 183 с.
10. Дьяконова И.В. Иноязычное слово: социопсихолингвистический аспект исследования: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Пермь, 2002. 257 с.
11. Чеклецова Е.И. Современные заимствования из английского языка в речи представителей молодёжной культуры // Уральский филологический вестник. Серия: Язык, система, личность: лингвистика креатива. 2015. № 1. С. 175-182.
12. Ковалева Е.К. Некоторые особенности синонимии в дискурсе информационно-технических блогов // Вестник Кемеровского гос. ун-та. 2014. № 4 (60). С. 160-164.
13. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин: КГУ, 1977. 83 с.
14. Сазонова Т.Ю. Внутренний когнитивный контекст идентификации слова. URL: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/002-10.pdf>. 2000 (дата обращения: 12.02.2016).
15. Овчинникова М.С. Психолингвистический подход к проблеме иноязычного заимствования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 2 (15). С. 38-42.
16. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М., 1982 (Мышление и речь. С. 5–361. Мышление и его развитие в детском возрасте. С. 395–415.)
17. В Киеве пройдёт новая встреча по газу. URL: <https://rg.ru/2014/06/14/peregovori-site.html>.
18. Енергиен блекаут. URL: <http://www.duma.bg/node/815>.
19. Ученическа група от Пловдив спечели «Голямо междучасие». URL: <https://duma.bg/uchenicheska-grupa-ot-plovdiv-specheli-golyamo-mezhduchasie-n108886>.
20. Мир тесен. URL: <https://rg.ru/2015/08/14/leto.html>.
21. Запущен сайт со спойлером фильмов и сериалов. URL: <https://rg.ru/2014/09/23/kino-site-anons.html>.

References

1. Tanygina E.A. Osobennosti vospriyatiya cvetooboznachenij russkogo yazyka (na osnove rezul'tatov associativnogo eksperimenta). *Sbornik IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii "Koncept i kul'tura"*. Kemerovo, 2010, pp. 543-548 (In Russ.)
2. Tolmacheva I.A. Vzaimodejstvie yazykov pri trilingvizme. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I.Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya*, 2011, no. 2, pp. 124-129 (In Russ.)
3. Kryachko V.B., Cvetkov I.A. Leksicheskij analiz angloyazychnyh zaimstvovanij (trikster, prank, spojler, fejk, hajp). *Koncept: nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal*, 2018, no. 6. (In Russ.). Available at: <https://e-koncept.ru/2018/185021.htmS>.

4. Lomova O.E. Otlichitel'nye cherty i sposoby zaimstvovaniya v russkom i nemeckom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2018, no. 7-2(85), pp. 348-352 (In Russ.)
5. Ovchinnikova M.S. Nekotorye osobennosti funkcionirovaniya angloyazychnyh zaimstvovaniy (na materiale eksperimenta so svobodnymi definitsiyami). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2017, no. 9-2 (75), pp. 134-138 (In Russ.)
6. Zalevskaya A.A. Individual'noe znanie: specifika i principy funkcionirovaniya. Tver', Tver. gos. un-t Publ., 1992, 135 p. (In Russ.)
7. Zalevskaya A.A. Psiholingvisticheskiy podhod k analizu yazykovykh yavlenij. *Voprosy yazykoznaniya*, 1999, no. 6, pp. 31-42 (In Russ.)
8. Zalevskaya A.A. Slovo v leksikone cheloveka: Psiholingvisticheskoe issledovanie. Voronezh, Voronezh. un-ta Publ., 1990, 206 p. (In Russ.)
9. Vysochina O.V. Ponimanie znacheniya inoyazychnogo slova: psiholingvisticheskoe issledovanie. Diss. kand. filol. nauk. Voronezh, 2001, 183 p. (In Russ.)
10. D'yakonova I.V. Inoyazychnoe slovo: sociopsiholingvisticheskiy aspekt issledovaniya. Diss. kand. filol. nauk. Perm', 2002, 257 p. (In Russ.)
11. Cheklecova E.I. Sovremennye zaimstvovaniya iz anglijskogo yazyka v rechi predstavitelej molodyozhnoj kul'tury. *Ural'skij filologicheskij vestnik. Seriya: Yazyk, sistema, lichnost': lingvistika kreativa*, 2015, no. 1, pp. 175-182 (In Russ.)
12. Kovaleva E.K. Nekotorye osobennosti sinonimii v diskurse informacionno-tehnicheskikh blogov. *Vestnik Kemerovskogo gos. un-ta*, 2014, no. 4 (60), pp. 160-164 (In Russ.)
13. Zalevskaya A.A. Problemy organizatsii vnutrennego leksikona cheloveka. Kalinin, KGU Publ., 1977, 83 p. (In Russ.)
14. Sazonova T.Yu. Vnutrennij kognitivnyj kontekst identifikatsii slova (In Russ.). Available at: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/002-10.pdf>. 2000 (accessed 12.02.2016).
15. Ovchinnikova M.S. Psiholingvisticheskiy podhod k probleme inoyazychnogo zaimstvovaniya. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2015, no. 2 (15), pp. 38-42 (In Russ.)
16. Vygotskiy L.S. Sobranie sochinenij. Vol. 2. Moscow, 1982 (Myshlenie i rech', pp. 5–361. Myshlenie i ego razvitie v detskom vozraste, pp. 395–415.) (In Russ.)
17. V Kieve projdyot novaya vstrecha po gazu (In Russ.). Available at: <https://rg.ru/2014/06/14/peregovori-site.html>.
18. Energien blekaut. Available at: <http://www.duma.bg/node/815>.
19. Uchenicheska grupa ot Plovdiv specheli "Golyamo mezhduchasie". Available at: <https://duma.bg/uchenicheska-grupa-ot-plovdiv-specheli-golyamo-mezhduchasie-n108886>.
20. Mir tesen (In Russ.). Available at: <https://rg.ru/2015/08/14/leto.html>.
21. Zapushchen sajt so spojlerom fil'mov i serialov (In Russ.) Available at: <https://rg.ru/2014/09/23/kino-site-anons.html>.

Информация об авторах / Information about the Authors

Овчинникова Марина Сергеевна, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: oms-kursk46@yandex.ru

Marina S. Ovchinnikova, Senior lecturer, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: oms-kursk46@yandex.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 81.371–81.42

**Соблюдение особенностей идиолекта литературных персонажей
в переводе: лексический аспект**Н. Ю. Кораблева¹ ✉

¹Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ), Российская Федерация, 119021,
Москва, Остоженка, 38

✉ e-mail: korabl-nat@mail.ru

Резюме

Данная статья предполагает детальное изучение и анализ лексических речевых особенностей героев-подростков из романа американского писателя Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», включая последующий анализ отклонений от литературной нормы. В статье проводится сопоставительный анализ вариантов переводов данного произведения, в том числе и на французский язык. Уделяется особое внимание речи подростков, отличающейся повышенной эмоциональностью и экспрессивностью. Лексические отклонения от литературной нормы, встречающиеся в речи подростков, являются неотъемлемой частью подросткового идиолекта наряду с фонетическими и грамматическими отклонениями. В статье приводится классификация лексических отклонений, характерных для речи американских подростков, а также многочисленные примеры, подкрепляющие теоретические основы исследования. Предложенная классификация позволяет провести сопоставительный анализ вариантов перевода романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Будут рассмотрены переводы, сделанные на русский и французский языки. В статье рассматриваются варианты переводов, выполненные Р. Я. Райт-Ковалевой (на русский язык) и Анни Сомонт (на французский язык). Проведенный анализ дает возможность сделать следующий вывод: примененная переводчиками стратегия максимального соблюдения особенностей идиолекта литературных персонажей, в том числе и персонажей-подростков, и последующее использование соответствующих переводческих тактик делает возможным сохранение образа литературного персонажа в переводе, передачу интенций автора оригинального произведения, достоверности образа литературного персонажа. Материалы данной статьи могут быть использованы для проведения дальнейшего исследования в области лингвистики текста, литературоведения, перевода. Полученные выводы могут быть использованы переводчиками-практиками в своей работе.

Ключевые слова: идиолект; литературный персонаж; лексические особенности; отклонение от литературной нормы; стратегия; тактика.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Кораблева Н. Ю. Соблюдение особенностей идиолекта литературных персонажей в переводе: лексический аспект // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 93–98.

Статья поступила в редакцию 19.04.2019

Статья подписана в печать 28.05.2019

© Кораблева Н. Ю., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(3): 93–98

Preservation of Idiolect of Literary Characters in Translation: Lexical Aspect

N. U. Korableva¹ ✉

¹Moscow State Linguistic University, 38, Ostozhenka, Moscow, 119021, Russian Federation

✉ e-mail: korabl-nat@mail.ru

Abstract

The aim of the article "Preservation of idiolect of literary characters in translation: lexical aspect" presented by N.Y. Korableva is analysis of literary characters idiolect based on the novel "The catcher in the rye" written by J.D. Salinger. The author is concentrated on the analysis of a teenager speech, which can be characterized by deviations from the existing literary norm traced on various levels including phonetic, grammar and lexical ones. Special attention is paid to lexical deviations that form the basis of a teenager idiolect. The author presents a detailed classification of lexical deviations which attribute to fluency and ease of American teenagers' speech. The author carries out a comparative analysis of several translations into Russian and French of the novel "The catcher in the rye" written by J.D. Salinger made by R.Ya. Rayat-Kovaleva and Annie Somont. The author comes to the conclusion that both translators used the tactic of complete preservation of idiolect peculiarities to make the image of the main characters full and understandable to the reader and to preserve their initially given individuality. In the article N.Y. Korableva suggests using a number of tactics within the strategy of complete preservation of idiolect peculiarities to make the image of the main characters understandable to the reader and to reflect the initial intentions of the author of the novel which can be traced through peculiarities of his characters' speech.

Key words: idiolect; literary character; lexical peculiarities; deviation from literary norm; strategy; tactics.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Korableva N. U. Preservation of Idiolect of Literary Characters in Translation: Lexical Aspect. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 93–98 (In Russ.).

Received 19.04.2019

Accepted 28.05.2019

Введение

На протяжении нескольких десятилетий понятия идиостиля и идиолекта находятся в центре внимания литературоведов, по-разному определяющих данные термины и их соотношения с понятиями языка, текста и введенным Ю. Н. Карауловым понятием «языковой личности» [1]. Прежде всего, это вызвано неподдельным интересом исследователей к проблеме индивидуального языкового творчества, включая вопросы передачи идиолектов литературных персонажей при переводе.

В 20-м веке такие лингвисты, как М. М. Бахтин, В. В. Виноградов,

В. М. Жирмунский, Ю. Н. Тынянов, Б. М. Эйхенбаум, Р. О. Якобсон уделяли огромное внимание проблеме передачи индивидуального стиля автора, а также проблеме языковой личности.

Как справедливо отмечает В. В. Виноградов, к идиостилю писателя можно отнести набор лингвистических особенностей, присущих только данному автору, и встречающихся во всех его произведениях. Подобный способ языкового выражения носит индивидуальный характер и отличается уникальностью, что делает данного автора отличным от других [2].

Многие исследователи полагают, что термин «идиостиль» следует соотносить с термином «идиолект». Данный подход вызван, прежде всего, пониманием того, что речевые характеристики персонажа способствуют формированию и максимальному раскрытию его образа, как визуального, так и акустического. Речевые особенности персонажа также способствуют созданию определенного впечатления у читателя о герое, позволяют более полно и точно уловить и понять интенции авторов оригинальных произведений, передаваемые, в том числе, и через идиолекты литературных персонажей.

Лексические и синтаксические выразительные средства, а также стилистические приемы традиционно считаются универсальными способами воплощения художественного образа. При переводе художественного произведения переводчик должен максимально точно передать индивидуальные речевые характеристики героев и отразить эти особенности в переводе, выбирая соответствующие переводческие стратегии и тактики [3].

В данной статье мы собираемся рассмотреть лексические отклонения от литературной нормы, характерные для речи подростков из романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и составляющие основу их молодежного идиолекта. Мы также анализируем варианты их перевода на русский и французский языки с учетом применения стратегий, позволяющих максимально точно отразить в переводе выше обозначенные речевые особенности [3].

Результаты и обсуждения

Главный герой романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» – молодой человек по имени Холден Колфилд. Американский писатель ведет повествование от лица подростка, раскрывая его внутренний мир, отношение к окружающим его людям и действительности посредством особенностей его подросткового идиолекта, проявляющегося на раз-

ных языковых уровнях, включая лексический.

Речь главного героя отличается высокой эмоциональностью и непринужденностью. Автор достигает подобного эффекта за счет использования героем слов-паразитов и часто повторяющихся указательных местоимений.

They are nice and all, but they are also touchy as hell [4, p. 27].

It was about this little kid that wouldn't let anyone look at his goldfish [4, p. 27].

Оценочные эпитеты *phony*, *lousy* также позволяют автору добиться эффекта непринужденности. Следует отметить, что Холден может употреблять в речи данные эпитеты как для выражения своего одобрения или согласия с чем-то, так и для выражения своего негативного отношения к чему-то. Эпитет *terrific* может также встречаться в произведении в противоположных значениях «замечательный» или «отвратительный».

She probably knew what a phony slob he was [4, p. 29].

There is a word I really hate. It's a phony. I could puke every time I hear it [4, p. 34].

I am the most terrific liar you ever saw in your life [4, p.40].

Встречающиеся в речи главного героя оценочные прилагательные *crude*, *crummy*, *corny* позволяют расширить семантические границы слов, с которыми они употребляются и которые они характеризуют. В зависимости от контекста, они могут приобретать дополнительные значения:

I mean if a boy's mother was sort of fat or corny-looking or something [4, p.38].

He started off with about fifty corny jokes, just to show us what a regular guy he was [4, p.41].

В речи англоязычных подростков можно встретить вводные слова и выражения *boy*, *for Chrissake*, *Christ*, придающие ей эмоциональное звучание и делающие высказывания эмфатическими. Исследователь Э.С. Медникова полагает, что употребление «запрещенных» выра-

жений подростками, воспитанными в католической вере, является своеобразным вызовом обществу и существующим правилам и устоям [5]:

Boy, he was also sort of a nasty guy [4, p. 43].

He wanted you to think he had come in by mistake, for Christ sake [4, p. 43].

Употребление вульгаризмов для придания речи эмоционального звучания можно также отнести к одной из основных черт речи англоязычных подростков. По мнению ряда экспертов, употребление вульгаризмов делает речь подростков более достоверной, наряду с использованием эпитетов *goddam (damn)*, которые чаще всего передается на русский язык как *чертов, проклятый, дурацкий, вонючий, паршивый*.

He came to school in this big goddam Cadillac [4, p. 40].

He must have picked up that goddam picture [4, p. 44].

I don't even think the sonuvabitch is intelligent [4, p. 47].

Эмфатический усилитель *hell* можно встретить в сравнениях и во фразеологических выражениях. Данный усилитель может также встречаться в функции междометия в восклицательном высказывании, что придает ему повышенную эмоциональность:

Hell, I finally put my book down on the floor [4, p. 45].

Where the hellja get that hat [4, p. 45].

Наречия-интенсификаторы *pretty, really*, а также часто используемое в речи героев прилагательное *old*, используются подростками в качестве эмоционального усилителя. При этом прилагательное *old* может быть употреблено, как в отношении одушевленных, так и неодушевленных предметов:

Besides, I know it annoyed hell out of old Ackley [4, p. 45].

It damn near killed old Ackley, though [4, p. 46].

He had these pretty broad shoulders [4, p. 49].

К особенностям идиолектов англоговорящих литературных персонажей-подростков можно отнести и молодежные сленговые выражения [6].

Then I started horsing around a little bit [4, p. 45].

I could shoot the bull and think about ducks at the same time [4, p. 37].

Использование прилагательных, заканчивающихся на суффикс *-y* также служит выше обозначенной цели, а именно приданию речи героев повышенного эмоционального звучания. По мнению М.С. Ретунской, аффиксы способны придавать слову оттенок эмоциональности и оценки [7].

At least it was very touchy [4, p. 49].

Looks messy now, but it won't later [4, p. 82].

В статье «Особенности молодежного сленга во французском языке» О.Ю. Катаева выявляет характерные для французских подростков черты, которые при сопоставительном анализе оказываются схожи с речевыми особенностями американских подростков [8]. Данные особенности идиолекта могут проявляться на разных языковых уровнях, включая лексический уровень.

Лексические особенности идиолекта, присущие как французским, так и американским подросткам, позволили нам провести анализ имеющихся вариантов перевода романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» на предмет отображения данных речевых особенностей в переводе. В данной статье будет использован перевод на русский язык Р.Я. Райт-Ковалевой и перевод на французский язык Анни Сомонт.

Следует отметить, что оба переводчика столкнулись с непростой задачей сохранить особенности идиолекта речи героев с ярко выраженными возрастными чертами.

Мы рекомендуем использовать следующие переводческие тактики, позволяющие максимально точно передать особенности подросткового идиолекта:

- тактику использования и подбора соответствующих эквивалентов;
- тактику словотворчества;
- тактику фонетического соответствия [3].

Рассмотрим варианты предложенных тактик:

1. тактика использования соответствующих эквивалентов: данная тактика предусматривает подбор слов и соответствующих выражений, цель которых передать непринужденность речи героев-подростков:

It was hot as hell and all the windows were steamy [4, p. 49].

Жара была адская, все окна запотели [9, с. 37].

Il faisait une chaleur d'enfer [4, p. 19].

2. тактика словотворчества: применение этой тактики позволяет переводчикам передать некорректно использованные подростками выражения:

The thing is I had an operation on my wuddayacallit – my clavichord [4, p. 110].

Но я совсем недавно перенес операцию на это самое – клавикорду! [9, с. 101].

C'est seulement que j'ai eu récemment une opération. Au machin-truc. Mon clavicorde [4, p. 59].

3. тактика фонетического соответствия: данная тактика позволяет передать эмоциональность и непринужденность звучания за счет использования редукции слов и их разговорных форм:

Wanna talka Sally. Very important. Put her on [4, p. 157].

Надо поговорить ссс Салли. Очень важно. Дайте ее сюда! [9, с. 192].

Veux parier à Sally. Trrrès important. Passez-la-moi [4, p. 89].

Метод подбора слов и выражений для передачи непринужденной речи подростков предполагает применение соответствующих приемов:

1. Употребление наречий для придания речи подростка эмоционального звучания:

He has got this superior attitude all the time [Salinger, p. 47].

Задирает нос все время [9, с. 34].

Disons qu'il a une cravate que t'aimes à la folie – je te donne juste un exemple [4, p. 17].

2. Подбор соответствующих междометий и частиц:

How about using the table or something [4, p. 47].

Будешь ты стричь свои паршивые ногти над столом или нет [9, с. 34].

J'étais assis sur le lavabo près de celui où Stradlater se rasait et je tripotais le robinet [4, с. 19].

3. Подбор просторечных слов и выражений для передачи эмоциональности и непринужденности:

Why the hell don'tcha, instead of saying it [4, p. 55].

Что стоишь? Может хоть что-то скажешь? [9, с. 37].

Ben vas-y. Au lieu de tout le temps le répéter [4, p. 22].

4. Использование оценочных прилагательных:

He was terrifically intelligent [4, p. 59].

Ужасно был умный [9, с. 43].

Il était super-intelligent [4, p. 25].

Выводы

Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод о том, что передача лексических особенностей героев, наряду с грамматическими и фонетическими особенностями их идиолектов, позволяет донести до читателя интенции автора оригинального произведения, максимально полно передать образ героя, сохранить его самобытность и индивидуальность. Применение правильно выбранной и обоснованной переводческой стратегии и соответствующих для данной стратегии тактик, позволяет переводчику избежать целого ряда неточностей, связанных с корректным отображением и передачей образа героя в переводе. Следует отметить, что оба варианта перевода романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» на русский и французский языки отличаются точностью в подборе переводческих стратегий и тактик.

Список литературы

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
2. Виноградов В. С. Перевод: Общие и лексические вопросы. М.: КДУ, 2004. 240 с.
3. Кораблева Н. Ю. Передача возрастных и гендерных особенностей идиолекта (при переводе произведений художественной литературы с английского языка на русский): дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 253 с.
4. Salinger J. *The catcher in the rye*. London: Penguin, 2010. 221 p.
5. Медникова Э. М. Значение слова и методы его описания. М.: URSS, 2009. 201 с.
6. Левинова С. И. Молодежный сленг как своеобразный способ вербализации бытия // *Бытие и язык*. Новосибирск, 2004. С. 167–173.
7. Ретунская М. С. Основы английской лексикологии. Н. Новгород: НГЛУ, 2007. 175 с.
8. Катаева О. Ю. Особенности молодежного сленга во французском языке. Иркутск: ИГЛУ, 2007. С. 24–27.
9. Сэлинджер Дж. Над пропастью во ржи. М.: Эксмо, 2014. 272 с.
10. Salinger J. *L'attrape-cœurs*. Paris: Robert Laffont, 2016. 244 с.

References

1. Karaulov Yu. N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moscow, LKI Publ., 2010. 264 p. (In Russ.)
2. Vinogradov V. S. *Perevod: Obshchie i leksicheskie voprosy*. Moscow, KDU Publ., 2004. 240 p. (In Russ.)
3. Korableva N. Yu. *Peredacha vozrastnyh i gendernyh osobennostej idiolekta (pri perevode proizvedenij hudozhestvennoj literatury s anglijskogo yazyka na russkij)*. Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 2010. 253 p. (In Russ.)
4. Salinger J. *The catcher in the rye*. London: Penguin, 2010. 221 p.
5. Mednikova E. M. *Znachenie slova i metody ego opisaniya*. Moscow, URSS Publ., 2009. 201 p. (In Russ.)
6. Levikova S. I. *Molodezhnyj sleng kak svoeobraznyj sposob verbalizacii bytiya. Bytie i yazyk*. Novosibirsk, 2004, pp. 167–173 (In Russ.)
7. Retunskaya M. S. *Osnovy anglijskoj leksikologii*. N. Novgorod, NGLU Publ., 2007. 175 p. (In Russ.)
8. Kataeva O. Yu. *Osobennosti molodezhnogo slenga vo francuzskom yazyke*. Irkutsk: IGLU Publ., 2007. pp. 24–27 (In Russ.)
9. Selindzher Dzh. *Nad propast'yu vo rzhi*. Moscow, Eksmo Publ., 2014. 272 p. (In Russ.)
10. Salinger J. *L'attrape-cœurs*. Paris: Robert Laffont Publ., 2016. 244 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Кораблева Наталья Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета, Москва, Российская Федерация
e-mail: : korabl-nat@mail.ru

Natalia U. Korableva, Candidate of Philology (PhD), Associate Professor, Department of English Language, Faculty of Translation and Interpreting, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation
e-mail: korabl-nat@mail.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 81'23

Образ цветообозначения желтый в сознании носителей русской культуры (экспериментальное исследование)**Е. А. Таныгина** ✉¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Россия, 305040, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

✉ e-mail: eabel@yandex.ru

Резюме

В статье описывается метод изучения цветообозначений (ЦО) с применением набора психолингвистических и статистических подходов для определения особенностей образа основных ЦО в сознании представителей русской культуры. В качестве инструментальной базы в исследовании были задействованы: ассоциативный эксперимент (АЭ), дефиниционный анализ, метод семантического дифференциала (СД) и факторный анализ (ФА) численных характеристик, полученных путём опроса испытуемых.

Теоретическим базисом исследования выступили: психолингвистическое учение о слове А.А. Залевской концепция культурного знания Ф. Шарифиана, труды А.П. Василевича и Р.М. Фрумкиной по психолингвистическому исследованию ЦО.

Изучение особенностей образа цветообозначения желтый опиралось на гипотезу о существовании различий между образом цвета, который сложился в культуре и был зафиксирован средствами языка, и его образом в сознании индивида, в зависимости как от социальных, временных, культурных и гендерных факторов, так и от индивидуального жизненного опыта.

Объектом исследования в данной статье является ЦО желтый. В качестве предмета исследования нами был избран образ цвета, отражение цвета в сознании рядового носителя современной русской культуры. В работе мы следуем психологической трактовке понятия «образ» как сформированного в сознании мысленного отображения индивидом объектов и предметов окружающей его действительности. Это есть совокупность неких «знаний», которая стоит за самими словом. И при этом культурный и чувственный опыт носителя языка является составной частью этого «знания».

Проведенное исследование показало наличие связи между индивидуальным и культурным знанием о цвете. Предложенная в работе методика может использоваться для изучения внутреннего образа различных групп слов, как русского, так и любого другого языка.

Ключевые слова: цветообозначение; образ; языковое сознание; ассоциативный эксперимент; семантический дифференциал; факторный анализ.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Таныгина Е. А. Образ цветообозначения *желтый* в сознании носителей русской культуры (экспериментальное исследование) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 99–113.

Статья поступила в редакцию 18.06.2019

Статья подписана в печать 08.07.2019

© Таныгина Е. А., 2019

The Image of Russian Color Term Yellow in the Consciousness of Russian Culture Bearers (Experimental Study)

E. A. Tanygina¹ ✉

¹ Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

✉ e-mail: eabel@yandex.ru

Abstract

The article proposes a comprehensive approach to color terms study using psycholinguistic methods and methods of statistical data processing in order to identify the features of the image of the main Russian color terms in the linguistics consciousness of a native Russian speaker. Associative experiment, definitional analysis, semantic differential and factor analysis were used at different stages of the work.

The theoretical basis of the study is A. A. Zalevskaya's psycholinguistic doctrine of the word, F. Sharifian's concept of cultural knowledge, A. P. Vasilevich and R. M. Frumkina's works devoted to psycholinguistic colour terms study.

Our study of the specificity of the color terms image in the linguistic consciousness of a native speaker was based on the assumption that there are differences between the color image established in culture and fixed by means of language, and its image in the consciousness of an ordinary native speaker, due to both socio-cultural (temporary, gender, etc.) and individual factors.

The object of the study in this article is Russian color term yellow (желтый). The subject of the research is the image of color, the reflection of color in the consciousness of the bearer of modern Russian culture. The concept of "image" is regarded in the article from the point of view of psychologists as a mental image of the object perceived by the person in the environment. This is a kind of "knowledge" behind the word, and this knowledge includes the cultural and sensual experience of the individual.

The study showed that there is a link between individual and cultural knowledge of color.

The proposed method can be used to study the inner image of different groups of words, both in Russian and in any other language.

Keywords: colour term; inner image; linguistic consciousness; association experiment; semantic differential; factor analysis.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tanygina E. A. The image of Russian color term yellow in the consciousness of Russian culture bearers (experimental study). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(3): 99–113 (In Russ.).

Received 18.06.2019

Accepted 08.07.2019

Введение

С древнейших времен цвет играет важную роль в жизни человека и общества. Это способ осмысления мира, служащий для обозначения самого главного в окружающем мире и наиболее ценного в человеке. Формирование переносного значения цветоименований неразрывно связано с культурным и историческим опытом человека. Являясь неотъемлемой составляющей культуры, цвет приобретает сложную систему новых смыслов, значений и толкований.

В настоящее время цвет привлекает внимание представителей различных направлений, исследуется в разных сферах и с разных позиций [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Однако по-прежнему остается до конца не решенным ключевой вопрос многих гуманитарных наук – связь языка и сознания, мышления и речи.

Картина мира цвета является обязательной частью языкового сознания каждого человека. Благодаря исследованию совокупности множества индивидуальных картин мира цвета, возможно выде-

ление общих закономерностей образа цвета, существующего в сознании представителей определенной культуры. Актуальность представленной работы вызвана необходимостью создания комплексных объяснительных концепций и моделей, помогающих отобразить способ отражения индивидуального опыта в сознании народа.

Объектом изучения является ЦО *желтый*. Представленная работа продолжает наше исследование образа основных ЦО русского языка [8, 9]. Наша работа показывает возможности использования комплексного экспериментального подхода к исследованию ЦО. Мы предлагаем одновременное применение методов статистической обработки данных и психолингвистических методов. Средством доступа к образу ЦО в сознании служит слово.

Мы полагаем, что цветонаименования могут служить средством определения образа цвета в сознании носителя языка. Многогранность образа цвета определяется наличием у цвета синестетических свойств. Кроме того, формирование образа ЦО в сознании носителя языка может являться обусловленным как индивидуальными, так и культурными факторами. То есть, образ цвета представляет собой некую совокупность индивидуального, культурного и гендерного представления. Для определения наиболее существенных особенностей образа ЦО в сознании носителя как русского, так и любого другого языка, целесообразно одновременное использование нескольких методик исследования.

Результаты и обсуждение

Вопрос об изучении образа цвета тесно связан с вопросом о взаимосвязи знания и наименования. Ключ к определению этой связи мы находим в работах А.А. Залевской [10, 11]. Согласно представленной автором теории, индивидуальное знание является как бы отражением опыта отдельного человека, его личных переживаний и отношений. Формирование языкового знания является также

социально обусловленным, связанным с нормами и оценками того социума, к которому относится человек. В данном случае на формирование образа слова оказывает влияние уже не индивидуальное, а коллективное знание. Таким образом, образ любого слова складывается благодаря наличию многочисленных опор с помощью такого механизма, как ассоциирование.

Ассоциация рассматривается нами вслед за Р.М. Фрумкиной как связь определенных объектов на основании личного, субъективного опыта [12]. Здесь необходимо учитывать, что опыт каждого отдельного человека в разной степени зависит от его культурного окружения. Однако в любом случае этот опыт всегда зависит от личного опыта. В результате получается различное влияние коллективного и индивидуального знания на формирование языкового знания представителей одной культуры. Коллективное и индивидуальное знание не всегда совпадают.

При рассмотрении понятия *коллективное знание* необходимо также упомянуть о знании культурном. Данный термин используется в работах Ф. Шарифа и обозначает культурную обусловленность знания той или иной группы [13] (подробнее см. [14]).

Современные исследователи отмечают, что анализа словарного значения слова зачастую оказывается недостаточно для обнаружения реального психологического значения слова. Свободный ассоциативный эксперимент является средством выделения скрытых связей и смыслов разных слов [15, 16, 17, 18, 19]. Данный метод используется для выявления отдельных компонентов в структуре значения исследуемого слова-стимула, синтагматических и парадигматических связей слов в языке, определения различных лексико-семантических значений слов и установления непосредственно самих механизмов формирования ассоциаций [20, с. 145-146]. Е.Н. Алымова считает, что с помощью ассоциативного эксперимента можно исследовать отдельные элементы

языкового сознания индивида [21, с. 72]. На этапе анализа полученных ассоциативных полей одновременно исследователь формирует «картину мира» – совокупность психических образов, обладающих определённой системной организацией, отображающих то, как исследуемый индивид воспринимает окружающую его реальность.

Описываемое исследование было проведено среди 70 обучающихся на первом и втором курсах ЮЗГУ (от 17 до 21 года). В ходе ассоциативного эксперимента нами зафиксировано 1405 ответов (подробнее см. [22]). Чаще всего испытуемые давали один – два ответа. Сопоставление полученных ассоциаций с данными Русского ассоциативного словаря показало совпадение большинства полу-

ченных нами реакций [23]. Однако также было отмечено несовпадение доминанты полученного ассоциативного поля. В нашем случае ядром ассоциативного поля является ассоциация *солнце*, а в РАС и русском региональном словаре [24] ассоциация *цвет*. В то же время по данным словаря В.Е. Гольдина [25] ассоциация *желтый* чаще всего связывается со стимулом *песок*. Отмеченное разнообразие позволяет судить о подвижном характере образа слов-ЦО. Проведение подробного анализа полученных ассоциаций позволяет определить символическое значение желтого цвета в сознании носителей современной русской культуры, а также вычленить связь ЦО *желтый* с определёнными предметами и явлениями окружающей действительности (табл. 1).

Таблица 1

Результаты АЭ

Частотные ассоциации	Единичные ассоциации
предметные ассоциации	
<i>лимон (5), лимонад (2), одуванчик (3), песок (4), снег (4), солнце (41), тени (2), тюльпан (2), цыпленок (6), яйцо (2)</i>	<i>дом, дыня, желток, краски, листья, лук, луна, обои, пчелы, рубашка, стул, телефон, шкаф, цветок,</i>
пояснительные (описательные) ассоциации	
	<i>часть флага Украины</i>
эмоционально-оценочные ассоциации	
	<i>весёлый, красочный, позитивный, светлый, яркий,</i>
метафорические ассоциации	
<i>китайцы (2), лето (2), радость (3), тепло (3)</i>	<i>возрождение, дети, жара, злость, настроение, пот, радость, разлука, улыбка</i>
метонимические ассоциации	
	<i>Битлз, Спанч боб</i>
неоднозначные ассоциации	
	<i>весна, круг, осень, свет, флирт, фотосинтез,</i>
Частотные ассоциации	Единичные ассоциации
<i>китайцы (2), лето (2), лимонад (2), лимон (5), одуванчик (3), песок (4), радость (4), снег (4), солнце (41), тени (2), тепло (3), тюльпан (2), цыпленок (6), яйцо (2)</i>	<i>Битлз, весёлый, весна, возрождение, дети, дом, дыня, желток, жара, злость, краски, красочный, круг, листья, лук, луна, настроение, обои, осень, позитивный, пот, пчелы, разлука, рубашка, свет, светлый, Спанч боб, стул, телефон, улыбка, флирт, фотосинтез, цветок, часть флага Украины, шкаф, яркий.</i>

В ходе изучения лексикографических источников [26, 27, 28] выявлено, что ЦО *жёлтый* имеет такие лексико-семантические варианты (ЛСВ), как: ЛСВ1 – “Имеющий цвет яичного желтка, спелых злаков, золота (один из семи цветов спектра, располагающийся между оранжевым и зелёным)”; ЛСВ2 – “О цвете лица: имеющий болезненно пожелтевшую кожу”; ЛСВ3 – “О людях: с жёлтой кожей (как признак расы)”; ЛСВ4 – “Бульварно-сенсационный, содержащий не всегда проверенные факты; низкопробный, лживый (о прессе)”; ЛСВ5 – “Проводящий политику сговора с предпринимателями (о лидерах профсоюзов)”. В нашем эксперименте не было получено реакций, репрезентирующих ЛСВ4 и ЛСВ5.

В ходе анализа реакций, актуализирующих ЛСВ1, были отмечены не только реакции, непосредственно связанные со словарным значением исследуемого ЦО (реакции *яйцо* и *цыпленок*), но и реакции, связанные с индивидуальным знанием наших испытуемых о желтом цвете. Мы видим, что для большинства прототипом данного цвета является солнце. Кроме того, среди предметов, обладающих желтым цветом, упомянуты лимоны, одуванчики, тюльпаны, дыни, цветы, листья, пчелы и песок.

Актуализацией ЛСВ2 и ЛСВ3 является реакция *китайцы*.

Полученные результаты также позволяют судить о символическом значении ЦО *желтый*. В частности Т.Ю. Светличная описывает желтый цвет не только как цвет солнца и лета, но и как цвет предательства, трусливости, лжи, ревности и болезни [29]. В ходе проведенного нами эксперимента эксплицировано преимущественно положительное значение ЦО *желтый* (связь с теплом, радостью, летом и весной, что отразилось и в появ-

лении среди ассоциаций таких прилагательных, как веселый, яркий и позитивный). Лишь одна ассоциация (*разлука*) непосредственно связана с негативной символикой данного цвета.

Далее мы использовали методику семантического дифференциала, предложенную американским ученым Ч. Осгудом [30], что позволило изучить эмоциональное отношение и проблемы его связи с образом ЦО [31, 32, 33, 34]. Для нашего исследования мы выбрали двадцать двухполюсных характеристик, каждая из которых была оценена по семибалльной шкале от «+3» до «-3».

В качестве респондентов в данном исследовании приняли участие студенты первого и второго курсов Юго-Западного государственного университета, как русскоязычные (Группа 1: 80 человек, 48 юноши и 32 девушки в возрасте от 17 лет до 21 года), так и студенты из Мьянмы (Группа 2: 20 человек от 22 до 27 лет). Наличие двух групп испытуемых позволило провести межкультурное сопоставления образа желтого цвета.

В ходе начального этапа обработки результатов, полученных в ходе проведения эксперимента, были рассмотрены средние величины по исследуемым шкалам (среднее арифметическое, мода и среднее отклонение), а так же произведен подсчет количества различных оценок по каждой из представленных шкал.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод об использовании девушками и юношами различных способов оценивания. Большая эмоциональность девушек нашла свое отражение в полученных в ходе эксперимента реакциях (практически по всем позициям была получена мода «+3», «-3» либо «0»). Для юношей наиболее характерным является выбор нейтральной позиции. Некоторые испытуемые оценивали ЦО подобным

образом по всем предложенным шкалам (подобное отношение было зафиксировано у ЦО *фиолетовый* [35] и *коричневый*). На ЦО *желтый* подобных реакций получено не было.

При рассмотрении распределения оценок, данных мьянманской группой респондентов, было отмечено малое ко-

личество ответов «+3», «-3» и «0», что свидетельствует об их меньшей склонности руководствоваться в своих ответах эмоциями.

Результаты, полученные в ходе предварительного анализа данных семантического дифференциала, наглядно представлены в таблице 2.

Таблица 2

Предварительный анализ результатов СД

Группа 1					Группа 2
	«+3»	Среднее значение	девушки	юноши	
тёплый	69%	90%	92%	88%	прекрасный – 83%, «+3» – 17%; смешной – 75%; хороший – 67%; активный – 58% («+3» – 8,3%); добрый – 58%.
весёлый	54%	83%	82%	84%	
радостный	51%	83%	87%	78%	
расслабленный	25%	55%	56%	53%	
динамичный	28%	66%	62%	72%	
искренний	30%	62%	54%	72%	
прекрасный	35%	66%	62%	72%	
активный	48%	69%	67%	72%	
приятный	51%	69%	67%	72%	
миролюбивый	37%	72%	72%	72%	
добрый	45%	76%	72%	81%	
хороший	39%	77%	79%	75%	
эмоциональный	46%	83%	82%	84%	
позитивный	46%	80%	79%	81%	
смешной	46%	80%	74%	88%	

Кроме того, мы отметили, что 78% девушек характеризуют *желтый* как ЖЕНСТВЕННЫЙ (у юношей этот показатель заметно ниже, хотя и больше половины (51%)). В ходе предварительного анализа данных семантического дифференциала обратило на себя внимание более негативное отношение юношей к этому ЦО, 54% считают его СЛАБЫМ (у девушек этот показатель равен 44%).

С точки зрения межкультурного сопоставления можно отметить более спо-

койное отношение к ЦО *жёлтый* у мьянманцев, для которых также оказался несвойственным выбор крайних позиций в своих ответах. Носители же русской культуры, напротив, поставили в большом количестве случаев максимальные оценки. Мы считаем, что это может быть связано с индивидуальным знанием о рассматриваемом ЦО (ассоциации *дети, солнце, радость, лето, яркий, позитивный*). В мьянманской культуре подобная символика отсутствует. В сознании пред-

ставителей данной национальности **желтый** представляется исключительно как цвет предметов окружающей действительности (например, бананов и лимонов).

Далее мы провели факторный анализ экспериментальных данных с помощью программы STATISTICA. В работе мы опирались на результаты, полученные с использованием метода Equamax normalized как наиболее подходящего для реализации целей нашего исследования. Использование указанного метода позво-

лило с наибольшей точностью объединить коррелирующие шкалы в факторы.

Факторы, выделенные в ответах девушек, представлены в таблице 3. Количественные результаты по шкалам, входящим в каждый из выделенных программой факторов, выделены жирным шрифтом. Например, в фактор 3, названный нами «женственность», отнесены такие шкалы, как: МУЖЕСТВЕННЫЙ – ЖЕНСТВЕННЫЙ, ВОИНСТВЕННЫЙ – МИРОЛЮБИВЫЙ.

Таблица 3

Факторный анализ (*жёлтый*, девушки)

Шкала	Факторы				
	1 оценка	2 формаль ность	3 женствен ность	4 сила	5
активный – пассивный	0,78	-0,20	-0,01	-0,22	0,25
весёлый – грустный	0,81	-0,09	-0,14	0,36	-0,15
воинственный – миролюбивый	-0,18	-0,08	0,89	0,00	0,00
динамичный – статичный	0,64	-0,07	-0,05	0,12	-0,58
добрый – злой	0,74	0,06	-0,36	0,18	-0,29
искренний – неискренний	0,82	0,26	-0,24	-0,07	0,03
мужественный – женственный	-0,16	0,13	0,86	0,24	0,04
позитивный – негативный	0,90	-0,01	0,21	0,02	0,20
предпочитаемый – отвергаемый	0,74	0,10	0,06	-0,25	0,07
прекрасный – безобразный	0,85	0,18	0,01	-0,09	0,06
приятный – неприятный	0,65	0,06	0,18	0,03	0,56
радостный – печальный	0,83	-0,12	-0,23	0,22	-0,16
расслабленный – напряженный	0,40	0,51	-0,07	-0,59	0,01
сильный – слабый	0,10	0,02	0,32	0,81	-0,09
смешной – серьезный	0,37	-0,11	0,19	-0,50	-0,43
тёплый – холодный	0,70	0,10	-0,08	0,17	-0,38
успокаивающий – возбуждающий	0,11	0,87	0,23	0,12	-0,18
формальный – неформальный	0,22	0,73	-0,16	-0,13	0,23
хороший – плохой	0,85	0,11	0,02	-0,23	0,10
эмоциональный – рациональный	0,56	-0,42	0,35	0,03	-0,35
<i>Expl. Var</i>	8,01	1,97	2,20	1,77	1,44
<i>Prp. Totl</i>	0,40	0,10	0,11	0,09	0,07

На рисунках 1 и 2 представлены гистограммы, составленные на основе анализа ответов, полученных по факторам «оценка» (рис. 1) и «женственность» (рис. 2).

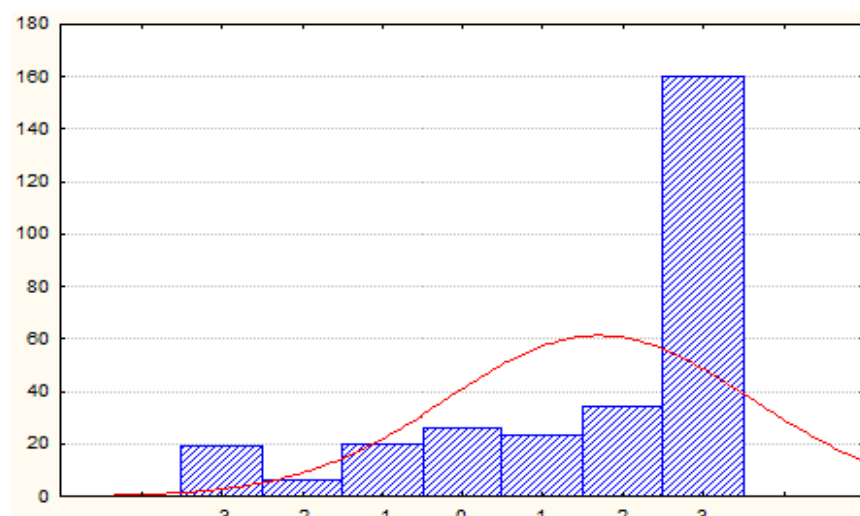


Рис. 1. Фактор «оценка» (жёлтый, девушки)

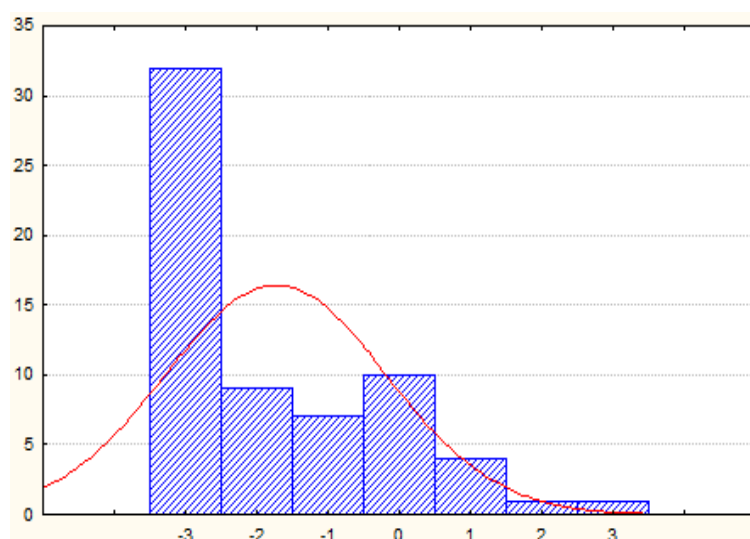
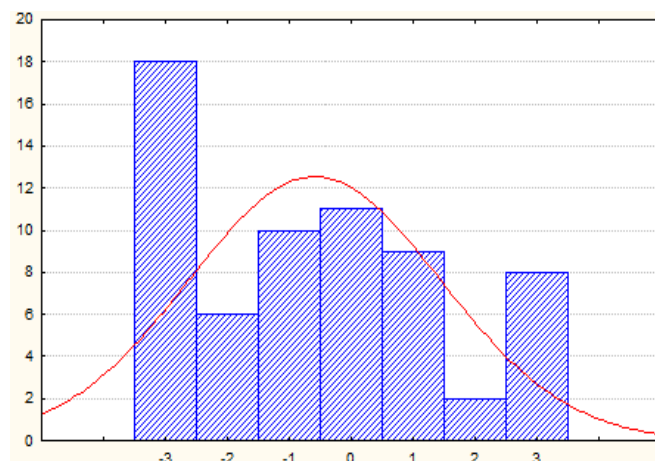


Рис. 2. Фактор «женственность» (жёлтый, девушки)

Рассмотрев внимательно полученные гистограммы, можно сделать заключение о присутствии в сознании испытуемых некоего стереотипа, который наложил свой отпечаток на полученные ответы. Распределение на графике геометрическое с модой «+3» в случае с фактором «оценка» и «-3» в случае с фактором «женственность». В целом ЦО *жёлтый* трактуется как очень хорошее и женственное. Кроме того, большая часть респондентов относят его к «неформаль-

ным», несмотря на наличие в распределении ответов по этому признаку как нейтральных, так и крайне положительных ответов. Это может быть связано с тем фактом, что одновременно с представлением о неформальности данного ЦО, в сознании респондентов *жёлтый* также характеризуется как возбуждающий. Данная гипотеза подтверждается объединением указанных шкал в единый фактор.

Рис. 3. Фактор «формальность» (*жёлтый*, девушки)

Далее представлены результаты факторного анализа ответов юношей. В данном случае мы видим выделение всего двух факторов: оценка и миролюбивость (табл. 4)

Таблица 4

Факторный анализ (*жёлтый*, молодые люди)

Шкала	Факторы				
	1 оценка	2 миролюб ивость	3	4	5
приятный – неприятный	-0,76	0,15	0,18	-0,45	0,09
активный – пассивный	-0,75	0,01	-0,19	0,16	0,06
весёлый – грустный	-0,52	-0,57	0,23	0,19	-0,18
воинственный – миролюбивый	-0,16	0,78	-0,01	0,22	-0,13
динамичный – статичный	-0,46	-0,07	-0,13	0,63	0,38
добрый – злой	-0,73	-0,27	0,23	-0,07	0,10
искренний – неискренний	-0,51	0,09	-0,42	0,38	0,26
мужественный – женственный	-0,29	0,51	0,07	0,42	-0,37
позитивный – негативный	-0,78	-0,21	-0,05	-0,02	-0,27
предпочитаемый – отвергаемый	-0,82	0,17	-0,11	-0,38	-0,04
прекрасный – безобразный	-0,80	0,29	-0,17	-0,16	0,03
радостный – печальный	-0,75	-0,28	0,39	-0,09	0,03
расслабленный – напряженный	-0,63	0,25	0,09	0,08	0,44
сильный – слабый	-0,59	0,56	-0,18	0,11	-0,24
смешной – серьезный	-0,33	-0,49	0,37	0,39	0,21
тёплый – холодный	-0,57	-0,21	0,25	0,08	-0,37
успокаивающий – возбуждающий	0,15	0,24	0,63	0,24	-0,26
формальный – неформальный	0,10	0,57	0,62	0,10	0,18
хороший – плохой	-0,76	0,22	0,12	-0,34	0,16
эмоциональный – рациональный	-0,53	-0,34	-0,36	0,15	-0,38
Expl. Var	7,08	2,75	1,73	1,61	1,19
Prp. Totl	0,35	0,14	0,09	0,08	0,06

Для нашего исследования существенным представляется распределение ответов респондентов по фактору «оцен-

ка» (рис. 4) (на данной гистограмме 0 соотносится с «3» в ответах респондентов, 1 – «2», 2 – «1» и т.д.).

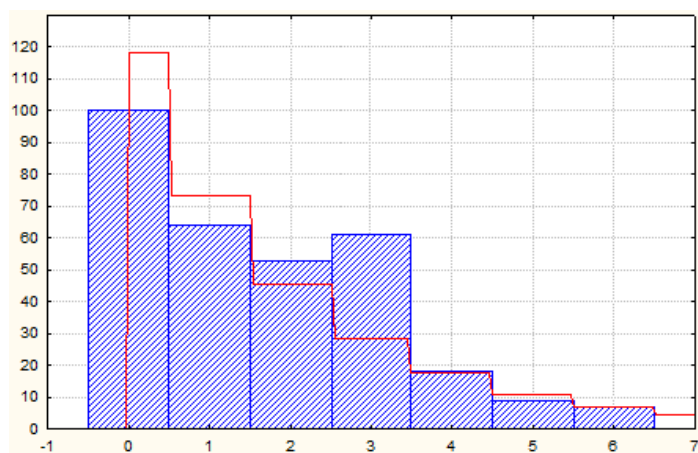


Рис. 4. Фактор «оценка» (жёлтый, юноши)

Распределение полученных в ходе исследования ответов происходит по геометрическому закону. Это позволяет сделать вывод о том, что все полученные нами ответы являются как бы отражением сильной позитивной оценки желтого цвета (соответствующего ответу «+3»). В то же время полученные нами отличные от позитивной оценки ответы служат иллюстрацией индивидуального знания отдельных испытуемых.

Выводы

Итак, проведенное комплексное исследование образа ЦО *желтый* в языковом сознании носителей современной русской культуры с применением таких методик исследования, как ассоциативный эксперимент, семантический дифференциал и факторный анализ, наглядно продемонстрировало, что процесс формирования образа ЦО *жёлтый* непосредственно связан с ассоциированием этого слова с *солнцем, летом, теплом*. В ходе проведенного исследования также были установлены гендерные особенности восприятия рассматриваемого ЦО. Мы установили, что для представители мужского пола затрудняются выделить у ЦО *желтый* каких-нибудь существен-

ных свойств. Единственное, что можно отметить в их ответах – это позитивная оценка этого ЦО. В свою очередь рассмотрение ответов представительниц женского пола позволило установить связь между положительным отношением к ЦО *желтый* и оценкой его как «женственного, неформального и возбуждающего».

Проведенное нами изучение образа ЦО *желтый* способствует уточнению особенностей формирования и бытования образа цвета в сознании представителей русской культуры. Показано, что образ ЦО в сознании носителя языка культурно обусловлен. Именно влияние культуры приводит к различиям в восприятии ЦО представителями различных культур. Кроме того, изменения в жизни общества влекут за собой изменения образа цвета, то есть образ цвета в сознании носителя языка подвижен. Представленная в статье методика изучения образа прилагательных ЦО может найти дальнейшее применение в процессе исследования других цветоименований английского, русского, французского, испанского, итальянского и многих других языков. Кроме того, представленный подход к изучению ЦО может выступить средством анализа

и сопоставления символических значений ЦО, а также их семантики в различных группах родственных и неродственных языков. Полученные в ходе нашей рабо-

ты данные могут послужить основой для дальнейших теоретических исследований в области выявления как общих характеристик, так и различий между языками.

Список литературы

1. Таныгина Е.А. Основные направления исследований цвета и цветонаименований // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. Вып. 9. С. 118-123.
2. Голубь Л.А. Сквозные мотивы языковой картины мира: из примеров лексико-семантического поля "цвет" в английском и русском языках : дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 219 с.
3. Серов Н. В. Хроматизм мифа. Л.: Об-ние "Всесоюз. кн. центр". Фил. "Васильевский остров", 1990. 352 с.
4. Яньшин П.В. Введение в психосемантику цвета. Самара: СамГПУ, 2001. 277 с.
5. Berlin B., Kay P. Basic color terms: their universality and evolution. Berkely-Los Angeles: University of Colifornia Press, 1969. 178 p.
6. Мяснянкина Е.А. Expresiones coloquiales relacionadas con colores // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей VI международной научно-практической конференции. Курск, 2016. С. 245-250.
7. Звягинцева В.В. Цвет в гастрономических терминах французской лингвокультуры // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции. Курск, 2018. С. 74-79.
8. Таныгина Е.А. Образ цвета в сознании носителя русской культуры (на примере цветообозначения *розовый*) // Вестник ИГЛУ. 2011. № 4. С. 69 - 75.
9. Таныгина Е.А. Внутренний образ цветообозначения красный в сознании носителя русской культуры // Вопросы психолингвистики. 2011. № 1 (13). С. 166 – 173.
10. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М. : РГГУ, 1999.
11. Залевская А.А. Психолингвистические исследования: Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
12. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: АCADEMA, 2001.
13. Sharifian F. Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation, and language / F. Sharifian // In R.M. Frank, R.Dirven, T.Ziemke, & E.Bernandez (eds.) Body, Language, and Mind (Vol. 2): Sociocultural Situatedness. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. P. 109–136.
14. Таныгина Е.А. Проблема соотношения знания и наименования (на примере цветообозначения *черный*) // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2011. № 2 (40). С. 154 – 159.
15. Анненкова А.В. Особенности восприятия образной составляющей имиджевой рекламы (некоторые результаты ассоциативного эксперимента) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7. № 3 (24). С. 58-66.

16. Попадинец Р.В. Нравственные и ценностные идеалы представителей современного поколения (опыт психолингвистического эксперимента) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 4 (17). С. 59-64.
17. Овчинникова М.С. Особенности восприятия англоязычных заимствований (некоторые результаты ассоциативного эксперимента) // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей VII международной научно-практической конференции. Курск, 2018. С. 243-252.
18. Павлова А.В. Образ просьбы в сознании носителей языков // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. науч. ст. VII Междун. науч.-практ. конф. Курск, 2018. С. 251-256.
19. Степыкин Н.И. Сравнительный анализ ассоциативных полей «вежливый»/«вежливая» // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2012. № 2. С. 17-22.
20. Левицкий В.В., Стернин И.А. Экспериментальные методы в семасиологии. Воронеж, 1989. С. 145-146.
21. Алымова Е.Н. Цвет как лингвокогнитивная категория в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007. С. 72.
22. Таныгина Е.А. Особенности восприятия цветообозначений русского языка (на основе результатов ассоциативного эксперимента) // Концепт и культура: сборник научных статей (4-ая международная научная конференция) (Кемерово, 7 – 8 октября 2010 г.). Кемерово: ИНТ, 2010. С. 543 – 548.
23. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Т.1. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. 784 с.
24. Шапошникова И.В., Романенко А.А. Русский региональный ассоциативный словарь (Сибирь и Дальний Восток): в 2 т. Т. I. От стимула к реакции / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Московский институт лингвистики, 2014. 537 с. URL: http://www.philology.nsc.ru/elib/data/Shaposh/SIBAS_1.pdf (дата обращения: 25.04.2019).
25. Гольдин В.Е., Сдобнова А.П., Мартянов А.О. Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I – XI классов: в 2 т. Т. II. От реакции к стимулу. Ч. 1. А–Н. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2011. 480 с.
26. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. Т. 1. А – Л. М.: АСТ : Астрель, 2006. 1168 с.
27. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 тысяч слов и фразеологических выражений. М.: ИТИ Технологии, 2007. 944 с.
28. Гуськова А.П., Сотин Б.В. Популярный словарь русского языка. Толково-энциклопедический (5 тыс. статей). М.: АСТ–Пресс, 2003. 888 с.
29. Светличная Т.Ю. Сравнительные лингвокультурные характеристики цветообозначения и цветовосприятия в английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. М.: РГБ, 2003. С. 167.
30. Osgood Ch.E. Suci G., Tannenbaum P. The Measurement of Meaning. University of Illinois Press, 1957. 346 p.
31. Анненкова А.В. Метод семантического дифференциала в исследовании социальной рекламы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 82-87.

32. Голубева Е.В. Изучение концепта «деньги» методом семантического дифференциала // Языковая личность. Речевые жанры. Текст: сборник научных трудов. М., 2008. URL: http://golubevaelenav.narod.ru/science_L/gol_15.htm.

33. Таныгина Е.А. Исследование внутреннего образа слов-цветообозначений русского языка с использованием методики семантического дифференциала // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Филология и искусствоведение. 2011. № 1(2). С. 35–41.

34. Zubkova O.S., Annenkova A.V. Perception Peculiarities of Image Advertising Polycode Texts (Some Results of Experimental Research) // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017. Т. 7. № 8. С. 35-48.

35. Таныгина Е.А. Внутренний образ цветообозначения фиолетовый в сознании носителя русской культуры // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Филология». «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2011. № 4. Вып. 2 С. 218–226.

36. Василевич А.П. Языковая картина мира цвета. Методы исследования и прикладные аспекты: дис. ... д-ра филол. наук. М.: Институт языкознания РАН, 2003.

References

1. Tanygina E.A. Osnovnye napravleniya issledovanij cveta i cvetonaimenovanij. *Slovo i tekst: psiholingvisticheskiy podhod. Sb. nauch. tr.* Tver', 2009, is. 9, pp. 118-123 (In Russ.)

2. Golub' L.A. Skvoznye motivy yazykovoj kartiny mira: iz primere leksiko-semanticheskogo polya "cvet" v anglijskom i russkom yazykah. Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 2007. 219 p. (In Russ.)

3. Serov N. V. Hromatizm mifa. Leningrad, 1990, 352 p. (In Russ.)

4. Yan'shin P.V. Vvedenie v psihosemantiku cveta. Samara, SamGPU Publ., 2001, 277 p. (In Russ.)

5. Berlin B., Kay P. Basic color terms: their universality and evolution. Berkely-Los Angeles: University of Colifornia Press, 1969. 178 p.

6. Myasnyankina E.A. Expresiones coloquiales relacionadas con colores. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej VI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Kursk, 2016, pp. 245-250 (In Russ.)

7. Zvyaginceva V.V. Cvet v gastronomicheskikh terminah francuzskoj lingvokul'tury. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Kursk, 2018, pp. 74-79 (In Russ.)

8. Tanygina E.A. Obraz cveta v soznanii nositelya russkoj kul'tury (na primere cvetooboznacheniya rozovyj). *Vestnik IGLU*, 2011, no. 4, pp. 69–75 (In Russ.)

9. Tanygina E.A. Vnutrennij obraz cvetooboznacheniya krasnyj v soznanii nositelya russkoj kul'tury. *Voprosy psiholingvistiki*, 2011, no. 1 (13), pp. 166–173 (In Russ.)

10. Zalevskaya, A.A. Vvedenie v psiholingvistiku. Moscow, RGGU Publ., 1999 (In Russ.)

11. Zalevskaya A.A. Psiholingvisticheskie issledovaniya: Slovo. Tekst: Izbrannye trudy. Moscow, Gnozis Publ., 2005. 543 p. (In Russ.)

12. Frumkina R.M. Psiholingvistika. Moscow, ACADEMA Publ., 2001 (In Russ.)

13. Sharifian F. Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation, and language. F. Sharifian. In R.M. Frank, R.Dirven, T.Ziemke, & E.Bernandez (eds.) *Body, Language, and*

Mind (Vol. 2): Sociocultural Situatedness. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008, pp. 109–136.

14. Tanygina E.A. Problema sootnosheniya znaniya i naimenovaniya (na primere cveto-oboznacheniya chernyj). *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Gumanitarnye i social'nye nauki"*, 2011, no. 2 (40), pp. 154 – 159 (In Russ.)

15. Annenkova A.V. Osobennosti vospriyatiya obraznoj sostavlyayushchej imidzhevoj reklamy (nekotorye rezul'taty associativnogo eksperimenta). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2017, vol. 7, no. 3 (24), pp. 58-66 (In Russ.)

16. Popadinec R.V. Nравственные и ценностные идеалы представителей современного поколения (опыт психолингвистического эксперимента). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2015, no. 4 (17), pp. 59-64 (In Russ.)

17. Ovchinnikova M.S. Osobennosti vospriyatiya angloyazychnyh zaimstvovaniy (nekotorye rezul'taty associativnogo eksperimenta). *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej VII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kursk, 2018, pp. 243-252 (In Russ.)

18. Pavlova A.V. Obraz pros'by v soznanii nositelej yazykov. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej VII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kursk, 2018, pp. 251–256 (In Russ.)

19. Stepykin N.I. Sravnitel'nyj analiz associativnyh polej "vezhlivyy"/"vezhlivaya". *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2012, no. 2, pp. 17-22.

20. Levickij V.V., Sternin I.A. Eksperimental'nye metody v semasiologii. Voronezh, 1989, pp. 145-146 (In Russ.)

21. Alymova E.N. Cvet kak lingvokognitivnaya kategoriya v russkoj yazykovoj kartine mira. Diss. kand. filol. nauk. St. Petersburg, 2007, p. 72 (In Russ.)

22. Tanygina E.A. Osobennosti vospriyatiya cvetooboznachenij russkogo yazyka (na osnove rezul'tatov associativnogo eksperimenta). *Koncept i kul'tura. Sbornik nauchnyh statej (4-aya mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya)*. Kemerovo, INT Publ., 2010, pp. 543–548 (In Russ.)

23. Karaulov Yu.N., Cherkasova G.A., Ufimceva N.V., Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Russkij associativnyj slovar'. Vol. 1. Ot stimula k reakcii: Ok. 7000 stimulov. Moscow, 2002. 784 p. (In Russ.)

24. Shaposhnikova I.V., Romanenko A.A. Russkij regional'nyj associativnyj slovar' (Sibir' i Dal'nij Vostok). Vol. I. Ot stimula k reakcii; ed.by N.V. Ufimceva. Moscow, 2014. 537 p. (In Russ.) Available at: http://www.philology.nsc.ru/elib/data/Shaposh/SIBAS_1.pdf (accessed 25.04.2019).

25. Gol'din V.E., Sdobnova A.P., Mart'yanov A.O. Russkij associativnyj slovar': associativnye reakcii shkol'nikov I – XI klassov. Vol. II. Ot reakcii k stimulu, pt. 1. A–N. Saratov, 2011. 480 p. (In Russ.)

26. Efremova T.F. Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka. Vol. 1. A – L. Moscow, AST: Astrel' Publ., 2006. 1168 p. (In Russ.)

27. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 tysyach slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. Moscow, ITI Tekhnologii Publ., 2007, 944 p. (In Russ.)
28. Gus'kova A.P., Sotin B.V. Populyarnyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-enciklopedicheskij (5 tys. statej). Moscow, AST–Press Publ., 2003. 888 p. (In Russ.)
29. Svetlichnaya T.Yu. Sravnitel'nye lingvokul'turnye harakteristiki cvetoobozna-cheniya i cvetovospriyatiya v anglijskom i russkom yazykah. Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 2003, p. 167 (In Russ.)
30. Osgood Ch.E. Suci G., Tannenbaum P. The Measurement of Meaning. University of Illinois Press, 1957. 346 p.
31. Annenkova A.V. Metod semanticheskogo differenciala v issledovanii social'noj reklamy. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2013, no. 4, pp. 82-87 (In Russ.)
32. Golubeva E.V. Izuchenie koncepta «den'gi» metodom semanticheskogo differenciala. *Yazykovaya lichnost'. Rechevye zhanry. Tekst. Sbornik nauchnyh trudov*. Moscow, 2008 (In Russ.). Available at: http://golubevaelenav.narod.ru/science_L/gol_15.htm.
33. Tanygina E.A. Issledovanie vnutrennego obraza slov-cvetooboznachenij russkogo yazyka s ispol'zovaniem metodiki semanticheskogo differenciala. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Filologiya i iskusstvovedenie*, 2011, no. 1(2), pp. 35–41 (In Russ.)
34. Zubkova O.S., Annenkova A.V. Perception Peculiarities of Image Advertising Polycode Texts (Some Results of Experimental Research). *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2017, vol. 7, no. 8, pp. 35-48.
35. Tanygina E.A. Vnutrennij obraz cvetooboznacheniya fioletovyj v soznanii nositelya russkoj kul'tury. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. "Filologiya". "Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya"*, 2011, no. 4, is. 2, pp. 218–226 (In Russ.)
36. Vasilevich A.P. Yazykovaya kartina mira cveta. Metody issledovaniya i prikladnye aspekty. Diss. d-ra filol. nauk. Moscow, 2003 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Таныгина Елена Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: eabel@yandex.ru

Elena A. Tanygina, Candidate of Philologic Science, Senior Lecturer, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: eabel@yandex.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 81'37'36:82

**Семантико-грамматическая специфика языка
Е. И. Носова (на материале глаголов речевой деятельности)****Н. В. Беляева¹ ✉, И. П. Михайлова¹**

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Российская Федерация, 305040, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

✉ e-mail: nvbeliaeva@mail.ru

Резюме

Творческое наследие выдающегося мастера художественного слова, замечательного курского писателя Е. И. Носова является неиссякаемым источником для филологов, поскольку представляет собой кладезь лингвокультурологической информации, служит образцом лингвистического мастерства, выполняет воспитательную функцию, говоря о лучших качествах души русского человека, о любви к природе, родной земле, о долге каждого гражданина своей страны; развивает в читателе «эстетический вкус и творческие способности» [1, с. 62]. В статье обращается внимание на семантические и грамматические особенности языка Е. И. Носова. Большое внимание в прозе писателя уделяется глаголам речи. Глаголы речевой деятельности, являющиеся одними из самых высокочастотных в языке вообще, обладают высокой словоупотребительностью и в языке произведений Е. И. Носова. Частотность в сочетании с образностью, придающая особую значимость глаголам речи, послужила причиной выбора этих глаголов предметом анализа в данной статье.

Цель данной статьи – осмысление семантико-грамматических особенностей глаголов речи в прозе Е. И. Носова, не предполагающее анализа их художественных функций.

Актуальность статьи определяется тем, что, анализируя языковую картину мира Е. И. Носова, авторы обращают внимание на особенности творческой манеры писателя.

Практическая значимость работы не вызывает сомнения, поскольку позволяет читателю проникнуть в «тайны» и «загадки» русского слова, дает возможность почувствовать образность языка писателя Е. И. Носова, обратить внимание на еще не исследованные семантико-грамматические особенности идиостилия писателя. Полагаем, что материал статьи будет востребован лексикологами и синтаксистами, кроме того, лексикографами при создании словаря языка Е. И. Носова.

Работа обладает несомненной научной новизной, т. к. в ней рассматривается специфика глаголов речи в творчестве Е. И. Носова, в полной мере не исследованная лингвистами.

Результатом исследования стало описание специфики глаголов речи, их роли в создании речевой характеристики персонажей и художественной действительности в произведениях Е. И. Носова. В работе использовались сопоставительный метод и метод наблюдения, приемы описания, обобщения и классификации используемого материала, применялись элементарные статистические подсчеты.

Ключевые слова: Е. И. Носов; семантическая характеристика; грамматическая специфика; лингвистические особенности; тематические группы речевых глаголов.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Беляева Н. В., Михайлова И. П. Семантико-грамматическая специфика языка Е. И. Носова (на материале глаголов речевой деятельности) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 114–123.

Статья поступила в редакцию 03.06.2019

Статья подписана в печать 08.07.2019

© Беляева Н. В., Михайлова И. П., 2019

Semantic-Grammatic Specificity of the E. I. Nosov's Language (on the Material of Verbs of Speech Activity)

N. V. Belyaeva¹✉, I. P. Mikhailova¹

¹ Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

✉ e-mail: nvbeliaeva@mail.ru

Abstract

The creative heritage of the outstanding master of the word of art, the remarkable Kursk writer E. I. Nosov is an inexhaustible source for philologists, as it is a storehouse of linguistic and cultural information, serves as an example of linguistic mastery, performs an educational function, speaking about the best qualities of the soul of a Russian person, about love for nature, native land, about the duty of every citizen of his country; develops in the reader "aesthetic taste and creative abilities" [1, p. 62].

The article draws attention to the semantic and grammatical features of the language of E. I. Nosov. Much attention in the prose of the writer is given to verbs of speech.

Verbs of speech activity, which are among the most high-frequency ones in the language in general, have high word usage in the language of the works of E. I. Nosov. Frequency in combination with imagery, gives special significance to verbs of speech, served as the reason for the choice of these verbs as the subject of analysis in this article.

The purpose of this article is to comprehend the semantic and grammatical features of the verbs of speech in the prose of E. I. Nosov, not involving an analysis of their artistic functions.

The relevance of the article is determined by the fact that, analyzing the linguistic picture of the world of E. I. Nosov, the authors pay attention to the peculiarities of the creative manner of the writer.

The practical significance of the work is not in doubt, because it allows the reader to penetrate into the "secrets" and "mysteries" of the Russian word, makes it possible to feel the imagery of the language of the writer E. I. Nosov, to pay attention to the semantic and grammatical features of the writer's language that have not yet been studied. We believe that the material of the article will be in demand by lexicologists and syntaxists, in addition, by lexicographers when creating the dictionary of the language of E. I. Nosov.

The work has undoubted scientific novelty, because it considers the specificity of verbs of speech in the work of E. I. Nosov, which has not been fully studied by linguists.

The result of the study was a description of the specifics of speech verbs, their role in creating the speech characteristics of characters and artistic reality in the works of E. I. Nosov.

The work used the comparative method and the observation method, methods of describing, generalizing and classifying the material used, applied elementary statistical calculations.

Keywords: E. I. Nosov; semantic characteristics; grammatical specifics; linguistic features; thematic groups of speech verbs.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Belyaeva N. V., Mikhailova I. P. Semantic-Grammatic Specificity of the E. I. Nosov's Language (on the Material of Verbs of Speech Activity). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 114–123 (In Russ.).

Received 03.06.2019

Accepted 08.07.2019

Введение

Курская земля издавна славится своими талантами в науке, живописи, музыке и, конечно, литературе. Одни имена широко известны в России (И. Ф. Богда-

нович, А. А. Фет, Н. Н. Асеев, К. Д. Воробьев, Е. И. Носов), другие, популярные ранее, со временем были забыты (Е. А. Благина, П. И. Карпов, В. В. Бородаевский), третьи хорошо известны курянам и мало знакомы читателям за пределами

региона... Но всех их объединяет любовь к родному краю, его людям, к неброской, тихой курской природе. Творчество земляков активно изучалось и изучается курскими филологами, среди которых И. М. Тойбин, И. З. Баскевич, Ю. И. Юдин, А. Т. Хроленко, И. С. Климас, М. А. Бобунова, С. П. Праведников и др. Объектами лингвистического анализа неоднократно становились произведения А. А. Фета [2], Н. Н. Асеева [3], А. П. Гайдара [4], Е. И. Носова [5, 6], К. Д. Воробьева [7] и т. д.

Необыкновенной притягательностью для читателей и исследователей обладают произведения Евгения Ивановича Носова, представителя так называемой «деревенской прозы», удивительного мастера языка, влюбленного в свой Курский край, родившегося и прожившего здесь практически всю жизнь, не мыслящего своей жизни без родных речек, где любил посидеть с удочкой, без лесов, куда ходил, «как в картинную галерею» [8], полюбоваться на полотна, что рисует художница-природа, без курских жителей, простых, немудрящих, преимущественно сельских, обладающих таким очарованием для писателя. Его произведения «выросли на курской земле, щедро насытившей их бескрайними полями и степными просторами, заповедными лесами и заливаемыми лугами» [9, с. 44], в них виден «непритязательный, лишенный декоративности, вполне реальный и такой узнаваемый пейзаж земли Курской» [10, с. 21]. Однако мастерство Е. Носова состоит в том, что, говоря о природе, он «заставляет читателя задуматься прежде всего о самом человеке, его судьбе и проблемах» [11, с. 191].

Творчество Е. И. Носова, классика современной русской литературы, отличается неповторимым стилем и особым языком, уникальными способностями изображать чувства и настроения персонажей. Соединяя разнообразные стилистические и экспрессивные возможности языка, используя коннотативный потен-

циал лексем, писатель сумел создать свой особый, «носовский», стиль, в котором гармонично соединяется литературная лексика с разговорными, просторечными, диалектными «вкраплениями».

Язык произведений Е. И. Носова уже в течение длительного времени является объектом пристального внимания курских лингвистов, результатом их исследований стали сборники научных трудов «Курское слово», первый том которого, целиком посвященный художественной речи писателя, был выпущен в 2004 г. К десятой годовщине смерти Е. И. Носова коллективом авторов – лингвистов кафедры русского языка КГУ – была подготовлена и выпущена монография «Словесная живопись Евгения Носова» (2013) [12], посвященная семантико-грамматическим аспектам идиостиля замечательного писателя–земляка. Чтение и анализ таких высокохудожественных текстов, как произведения Е. И. Носова, «формируют эстетический вкус <...> воздействуют на эмоции» читателя [13, с. 429], в связи с чем, полагаем, изучение его творчества заслуживает особого внимания.

Проза Е. И. Носова – это художественная зарисовка увиденного, услышанного, пережитого. Его живописные работы (в основном пейзажи с изображением родной курской природы) представляют собой карандашные наброски, рисунки на полях или полноценные художественные полотна на холсте. «Живописность» свойственна и литературным произведениям Носова, в которых есть и наброски, и попутные замечания, и полновесные художественные произведения, наполненные удивительной добротой и поэзией.

Творчество Е. И. Носова, словно находясь «на грани собственно искусства и живой жизни» [14], вызывает неизменный интерес лингвистов к языку его произведений. Сам писатель иногда даже подчеркнуто настаивал на документальности своих произведений [15, с. 19], как

бы вводя читателей в заблуждение и заставляя их пытаться разгадать его загадку: где правда и где вымысел? Задача лингвиста заключается именно в том, чтобы понять, как сочетается живая народная речь с языком мастера художественного слова; для чего важно изучить языковую картину мира Е. И. Носова, его лексикон. Одним из лингвистических средств, помогающих передать живой, «действенный» мир природы и людей, как известно, служит глагол, в частности глагол речи.

Результаты и обсуждения

Глаголы речи занимают особое положение в системе русских глаголов, поскольку они обладают художественными возможностями в прозаическом тексте, принимают участие в формировании литературных образов героев, а в синтаксическом плане являются необходимыми для образования диалогических конструкций, соединения прямой речи и слов автора. Язык произведений Е. И. Носова, в котором глаголы речевой деятельности одни из самых высокочастотных, представляет богатейший материал для данного лингвистического исследования.

В качестве объекта анализа речевых глаголов нами был выбран первый том из двухтомного собрания сочинений Е. И. Носова «В чистом поле...» (1983), включающий в себя одни из самых лучших произведений, написанных примерно в одно время (1962 – 1976 гг.), объединенных общей тематикой – повествованием о сельской жизни и деревенских людях, простых, иногда с хитринкой, порой по-детски наивных, теряющихся в городской суете, добрых, с чистой душой, которые так дороги автору. При всей любви, однако, Е. И. Носов далек от идеализации как жизни в селе, так и сельских жителей, правдивые образы которых он создавал; однако все это дорого писателю, и читатель чувствует эту любовь и проникается ею.

Для лингвистического анализа нами были взяты рассказы «Шуруп» (1962), «Алим едет на Кавказ» (1962) «В чистом поле, за проселком» (1966), «Варька» (1967), «За долами, за лесами» (1967), «Пятый день осенней выставки» (1967), «Шопен, соната номер два» (1973), «Подпасок» (1974), «Шуба» (1976), «Белый гусь» (1976) и повести «Храм Афродиты» (1966), «Шумит луговая овсяница» (1966), «Не имей десять рублей» (1973), «Моя Джомолунгма» (1974) и нек. др. Наш анализ показал, что частотность речевых глаголов очень высока: в среднем на один рассказ приходится по 60 таких глаголов. Это не случайно, так как в большинстве случаев сюжет развивается именно через диалоги, в которых зачастую раскрываются характеры персонажей, получают свое развитие конфликты между участниками коммуникации, во многом через глаголы речевой деятельности Е. И. Носову удается «живописать» характер героев. «Речь автора и его героев <...> впечатляет своей естественностью, лексическим богатством» [16, с. 669], способным «передать, кроме основных мыслей и переживаний, их оттенки, пограничное состояние» [16].

Речевые глаголы рассматривались нами в соответствии с классификацией семантических полей, представленной в «Толковом словаре русских глаголов» [17]. Это:

1) **глаголы характеризованной речевой деятельности** (76 лексем) с базовыми глаголами: *говорить (сказать), произносить (произнести)* [17, с. 349 – 355],

2) **глаголы речевого сообщения** (119 лексем) с базовыми глаголами: *говорить (сказать), сообщать (сообщить)* [17, с. 356 – 366],

3) **глаголы речевого общения** (50 лексем) с базовыми глаголами: *высказывать (высказать), обращаться (обратиться), разговаривать* [17, с. 367 – 371],

4) **глаголы обращения** (16 лексем) с базовыми глаголами: *обращаться (обратиться), называть (назвать)* [17, с. 372 – 373],

5) **глаголы речевого воздействия** (55 лексем) с базовыми глаголами: *говорить (сказать), произносить (произнести), сообщать (сообщить)* [17, с. 374 – 379].

Анализ зафиксированных нами глаголов речевой деятельности в произведениях Е. И. Носова показал, что их количество в репрезентативных тематических группах не всегда соответствует данным «Толкового словаря русского глагола» (далее – ТСРГ). Сопоставим статистические данные.

№	Название тематической группы глаголов речи	ТСРГ	Рассказы Е. И. Носова
1.	Глаголы характеризованной речевой деятельности	18,4 %	40,1 %
2.	Глаголы речевого сообщения	28,6 %	22,1 %
3.	Глаголы речевого общения	36 %	16,9 %
4.	Глаголы обращения	3,8 %	5,1 %
5.	Глаголы речевого воздействия	13,2%	15,8 %

Как видно из таблицы, максимальное различие представлено в подгруппах №1 (глаголы характеризованной речевой деятельности) и №3 (глаголы речевого общения), что, полагаем, объясняется или «пристрастием» автора к определенным глаголам, или задачами его художественного замысла – через глагол речи дать психологическую, социальную, возрастную, эмоциональную и т. п. характеристику персонажа.

Рассмотрим последовательно каждую из пяти названных групп речевых глаголов.

1. Глаголы характеризованной речевой деятельности обладают общей семантикой «произнесение чего-либо как-либо, обнаруживая характерные артикуляционные особенности говорения или выражая при том какое-либо внутреннее эмоциональное состояние» [17, с. 349–355]. Назначение этих глаголов не столько сообщение какой-либо информации, сколько характеристика героя, передача посредством речевого глагола его эмоционального, душевного состояния или особенностей его артикуляционного аппарата.

Как показали наши наблюдения, эта группа глаголов в рассказах Е. И. Носова

является наиболее разнообразной и многочисленной: *ахать, бурчать, визжать, ворчать, восклицать, выпаливать, гудеть, грубить, запинаться, молоть, огрызаться, ойкать, фыркать, щебетать* и т. п.

Например: «*Ах ты язва сухорёбрая!*» – **взвизгнула** Ленка («Варька»). Глагол **взвизгнуть**, имеющий общеупотребительное значение «издать визг» (от боли или восторга) [18, с. 349 – 355], употребляется Е. Носовым в качестве речевого и несет дополнительное значение: «произносить с громким криком, визгом». Кроме того, данный глагол отражает состояние говорящего – восторг девушки, делающий ее молодой, звонкий голос похожим на визг.

Из 76 глаголов этой группы, представленных в ТСРГ, Е. И. Носов использует лишь 30, включая, однако, глаголы, которых нет в словаре, например: *выдохнуть, гаркать, горланить, заголосить, пропеть, рыкать, хныкать, цыкать* и нек. др., например: «*Поймал!*» – **радостно горланит** он («Алим едет на Кавказ»); *А Пашка все гудит* обиженно («Шопен, соната номер два»);– *Чепуху мелешь, дед* («В чистом поле, за проселком»); – *Ребята, не бойтесь*, – **рыкнул** Карпуха («Подпасок») [8] и др.

Многие глаголы этой группы в прозе Е. И. Носова относятся к разговорно-сниженной (просторечной) лексике, обладают ярко выраженной коннотативной, в основном отрицательной, окраской (стилистические пометы нами даются по БТС [18]) или употребляются в переносном значении. Приведем характеристику глаголов, используемых в указанных выше примерах: *горланить* – (разг.-сниж.) «говорить, кричать слишком громко, во все горло»; *гудеть* – (разг.) «монотонно, надоедливо говорить»; *молоть* – (разг.-сниж.) «говорить что-либо вздорное, болтать»; *рыкать* – (разг.-сниж.) «говорить резко, грубо и отрывисто». Глаголы со сниженной окраской не делают, однако, повествование лишенным художественности, эстетической ценности, поскольку включены в «литературное лексическое окружение» и выступают в качестве своеобразных маркеров живой характеризованной разговорной речи персонажа.

2. **Глаголы речевого сообщения** имеют значение «сообщение адресату чего-либо (каких-либо сведений, известий и т. п.) о ком- или чем-либо» [17, с. 356 – 366]. Их цель – передавать информацию, поэтому они не предполагают дополнительных характеристик говорящего или способа передачи речи, например: ...он *добавил* <...> *с решительностью*: – *А вот поглядим!* («В чистом поле, за проселком»).

Наш сопоставительный анализ показал, что и в этой группе у Е. Носова есть много несовпадений с ТСРГ: в рассказах писателя часто встречаются слова со сниженной разговорно-просторечной окраской (*брехать*, *заливать*, *травить*), словообразовательные цепочки, образованные с помощью разных аффиксов, придающих слову разговорный характер (*говорить* – *наговорить*, *сказать* – *сказывать*, *советовать* – *насоветовать*). Например, в предложении *Вот дает! Заливает!* («Шопен, соната номер два») [8] глагол *заливать* – разговорный, имеет значение «обманывать, рассказывать небылицы; лгать» [18, с. 331]; в предло-

жении *Ромка под одобрителльные смешки принялс **травить** свои байки* («Шопен, соната номер два») [8] глагол *травить* с пометой «разг.» используется в значении «рассказывать небылицы». В разговорной речи персонажа можно встретить глагол *сказывать* в значении «много раз, неоднократно рассказывать», который в БТС имеет помету «только прош.; многокр.». Характеристика этого глагола у Е. И. Носова, однако, полагаем, соответствует толкованию, данному в словаре Д. Н. Ушакова: *сказывать* – несовер. (прост., устар.) «говорить, рассказывать», например: ***Сказывают**, Тимирязевскую академию кончал* («В чистом поле, за проселком») [8].

3. **Глаголы речевого общения** обладают общей тематикой: разговаривать друг с другом, обмениваясь своими мнениями, обсуждая общие проблемы или осуждая кого или что-либо [17, с. 367–371]. Как и для предыдущей группы, основной задачей глаголов является собственно речевая деятельность, например: – *Не про всякого!* – ***подхватила** старушка* («Шуруп»); *Сосед <...> **вызвал** Клавдюху* («Пятый день осенней выставки») [8].

Как и в двух предыдущих репрезентативных группах, Е. И. Носов употребляет глаголы, не вошедшие в ТСРГ: *вставить*, *набеседоваться*, *переругиваться*, *подхватить*, *поправлять*, *поинтересоваться*, *противиться* и др. Многие глаголы этой группы также обладают дополнительной смысловой или стилистической нагрузкой. Так, глагол *противиться*, имеющий в БТС одно значение – «оказывать противодействие, сопротивление кому-, чему-либо» [18, с. 1031], у Е. Носова приобретает речевое значение с дополнительным смыслом «словесное сопротивление»; глагол *вставить* в БТС имеет значение «(что во что) включить куда-либо» [18, с. 161] – у Е. И. Носова же этот глагол обозначает «внезапно включиться в разговор, добавив что-то свое». Речевые глаголы этой группы также могут быть стилистически маркированными, например: *переругиваться* – (разг.) «обмениваться с кем-либо бран-

ными словами, ругаться друг с другом» [18, с. 816]; *подхватить* – (разг.) «быстро воспринять, продолжить что-либо, начатое другим» [18, с. 885] и т. д. Приведем примеры: *Переругиваясь с гусем... я и не заметил, как из-за леса напозла туча* («Белый гусь»); *Дуняшка, перекликаясь с матерью, тоже про свое думала* («Шуба»); *«Он их на конюшню отнес», – встала Нина* («Варька»); *«А-а?» – переспросил парень* («Шуруп»); *«Как нехорошо», – укорила сына женичина* («Пятый день осенней выставки») [8].

4. **Глаголы обращения** объединены семантикой «обращение со словами, устной речью к кому-либо, название кого-, чего-либо какими-либо именами» [17, с. 372–373].

Эти глаголы в произведениях Е. И. Носова немногочисленны, автор, как и в предыдущих группах, использует ряд лексем, не зафиксированных в ТСРГ: *кликать, скликать, окрикнуть*. Например: *Баба Степаниха скликает кур* («Моя Джомолунгма»); *Бабка Степаниха... сзывает покупателей* («Моя Джомолунгма»); *Ай задремала, девка? Кличу, кличу...* («Пятый день осенней выставки») [8].

5. **Глаголы речевого воздействия** имеют типовую семантику «произносить что-либо каким-либо образом, выражая различные эмоции и тем самым воздействуя на собеседника, приводя его в определенное эмоциональное состояние, а также побуждая к совершению какого-либо действия» [17, с. 374 – 379]. Например: *Я не стану вас призывать достойно трудиться на этой земле* («Шопен, соната номер два»); *– Да уж кой там добрый! – взмаливается Степаниха* («Моя Джомолунгма»); *«Ай да молодец баба!» – весело похвалил Иван Кузьмич* («Шопен, соната номер два»); *Да помолчи ты наконец! – оборвал его дядя Саша* («Шопен, соната номер два») [8].

Большинство глаголов данной группы в ТСРГ и произведениях Е. И. Носова совпадает, хотя в прозе писателя наряду с литературными лексемами *призывать,*

распорядиться, уверить и нек. др. есть не включенные в словарь разговорные или разговорно-сниженные глаголы: *наказать* (разг.) [18, с. 583], *нахваливать* (разг.-сниж) [18, с. 607].

Основная группа глаголов речи в прозе Е. И. Носова, безусловно, имеет денотативное значение, входит в общепотребительный пласт лексики, однако наиболее яркими, выразительными и интересными для анализа являются коннотативно окрашенные глаголы. Чаще всего эти слова обладают отрицательной коннотацией, поскольку принадлежат к разговорной или разговорно-сниженной (просторечной) лексике: *брехать, бурчать, горланить, молоть, огрызаться, травить, трепаться, хныкать* и т. п. Кроме того, нами выделены глаголы с пометой «народно-разговорное» (*загомолунить, кликать*) [18, с. 317, 432] или «традиционно-народное» (*скликать*) [18, с. 1196]. Все глаголы, включая просторечные, принадлежат к общепотребительной лексике и зафиксированы в «Большом толковом словаре» [18].

Наши заметки – лишь начало анализа глаголов речевой деятельности в произведениях Е. И. Носова. Несомненно, список таких глаголов намного больше, однако даже частичный лексемный анализ дает читателю возможность оценить, насколько тщательно подходит писатель к выбору слова, как бережно он обращается с русским языком, чтобы максимально раскрыть его богатство и выразительность и одновременно создать яркую речевую характеристику героев.

Выводы

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что глаголы речи в произведениях Е. И. Носова играют важную роль, поскольку позволяют писателю создавать яркие словесные характеристики персонажей и их речевого поведения. Во многих случаях глаголы речи дают возможность передать настроение героя произведения, его эмоциональное состояние, возраст, социальное происхождение, об-

разговорный уровень и т. д. Вдумчивый читатель может увидеть многообразие речевых глаголов, их разнообразную стилевую принадлежность и коннотативные «наслоения». Учет глаголов каждой семантической группы позволяет выстроить богатые синонимические ряды, включающие прежде всего лексические единицы литературного языка, элементы разговорной лексики, просторечия, диалектизмы.

Анализ глаголов речи дает возможность заключить, что в прозе Е. И. Носова преобладают глаголы со структурно мотивированным, прямым, денотативным значением. Большинство речевых глаголов однозначны (хотя нами зафиксированы и многозначные лексемы, около 40% выборки которых употреблены в переносном значении), стилистически нейтральны, общеупотребительны, литературны, принадлежат к лексике активного запаса.

Глаголы речи входят в систему образных средств языка писателя, образуя глагольно-речевые метафоры. Обращает на себя внимание наличие в большинстве речевых глаголов коннотации, в основном отрицательной. Это, возможно, объясняется тем, что любимые герои произведений Е. И. Носова – сельские люди, труженики, не всегда хорошо образованные, привыкшие изъясняться простым, метким, образным народным языком.

Внимательное чтение, вдумчивый анализ прозы писателя дают возможность понять, почувствовать, как сочетается, «сплавляется» живая народная речь с языком мастера художественного слова, как глаголы речи, отражая физическое и душевное состояние персонажа, становятся «проводниками» его внутренних эмоций во внешний мир, выражая отчаяние, страх, разочарование, боль, горе, радость, восторг и другие чувства.

Список литературы

1. Михайлова И. П., Семёнова Л. А. В мире поэзии В. В. Бородаевского: анализ поэтического текста методом концептной карты. Курск: ЮМЭКС, 2013. 88 с.
2. Константинова С. К. Одушевленный мир поэзии А. А. Фета и Я. П. Полонского // Курское слово. 2016. № 14. С. 7 – 16.
3. Беляева Н. В. «И душа стихом обогрета» ...(душа в поэзии Н.Н. Асеева) // Курское слово, 2017. № 16. С. 31 – 37.
4. Климас И. С. Сложносокращенные слова советской эпохи в произведениях А. П. Гайдара // Курское слово. 2009. №4. С. 42–48.
5. Беляева Н. В. Слова со значением признака как средство создания образности в прозе Е. И. Носова // Курское слово. 2005. № 2. С. 18–20.
6. Беляева Н. В. Сравнение как художественный прием в рассказах Е. И. Носова // Курское слово. 2007. № 4. С. 3 – 10.
7. Бобунова М. А. ...До последних корешков души... (слово душа в художественной прозе К. Д. Воробьева) // Курское слово. 2018. № 17. С. 42 – 51.
8. Носов Е. И. Избранные произведения: в 2 т. / Евгений Иванович Носов; [вступ. ст. и примеч. В. Васильева]. М.: Сов. Россия, 1983. Т. 1: В чистом поле...: рассказы, повести. 511 с. URL: http://www.belousenko.com/books/Nosov/nosov_pole.htm (дата обращения: 5.05.2019).
9. Михайлова И. П. «Своеобразие черт народной души» в творчестве Пимена Карпова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 4(21). С. 41 – 47.
10. Михайлова И. П. Художественный мир поэта В. В. Бородаевского: автореф. дис... канд. филол. наук. Орел, 2010. 23 с.

11. Беляева Н. В. "Хрустальные сети" прозы Е. И. Носова // Духовный путь земли Курской: литература, язык, история, культура: материалы региональной студенческой научно-исследовательской площадки / под ред. И. П. Михайловой, Н. З. Коковиной. Курск, 2018. С. 191 – 200.
12. Словесная живопись Евгения Носова: коллективная монография / Н. В. Беляева, М. А. Бобунова, Ю. А. Дьяченко, И. С. Климас, Л. И. Ларина; под ред. М. А. Бобуновой. Курск, 2013. 126 с.
13. Шульгина Н. П., Беляева Н. В. Работа с художественным текстом на занятиях по русскому по русскому языку как иностранному // «Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева)»: коллективная монография. М.: МГПУ, 2018. С. 428 – 435.
14. Васильев В. Чувство родины / Носов Евгений. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1. М., 1989. URL: http://www.belousenko.com/books/Nosov/nosov_pole.htm (дата обращения: 5.05.2019).
15. Книга о Мастере: Холмы и берега Евгения Носова. Очерки творчества Е. И. Носова (с фотографиями и репродукциями). Курск: Крона, 1998. 895 с.
16. Кедровский А. Е. О прозе Е. Носова 1990-х годов // Книга о Мастере: Холмы и берега Евгения Носова. Очерки творчества Е. И. Носова / с фотографиями и репродукциями. Курск: Крона, 1998. С. 666 – 677.
17. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: «АСТ-ПРЕСС», 1999. 704 с.
18. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб., 2000. 1536 с.

References

1. Mihajlova I. P., Semyonova L. A. V mire poezii V. V. Borodaevskogo: analiz poeticheskogo teksta metodom konceptnoj karty. Kursk, YUMEKS Publ., 2013. 88 p. (In Russ.)
2. Konstantinova S. K. Odushevlennyj mir poezii A. A. Feta i YA. P. Polonskogo. *Kurskoe slovo*, 2016, no. 14, pp. 7 – 16 (In Russ.)
3. Belyaeva N. V. "I dusha stihom obogreta" ... (dusha v poezii N.N. Aseeva). *Kurskoe slovo*, 2017, no. 16, pp. 31 – 37 (In Russ.)
4. Klimas I. S. Slozhnosokrashchennyye slova sovetskoj epohi v proizvedeniyah A. P. Gajdara. *Kurskoe slovo*, 2009, no. 4, pp. 42–48 (In Russ.)
5. Belyaeva N. V. Slova so znacheniem priznaka kak sredstvo sozdaniya obraznosti v proze E. I. Nosova. *Kurskoe slovo*. 2005, no. 2, pp. 18–20 (In Russ.)
6. Belyaeva N. V. Sravnenie kak hudozhestvennyj priem v rasskazah E. I. Nosova. *Kurskoe slovo*, 2007, no. 4, pp. 3 – 10 (In Russ.)
7. Bobunova M. A. ...Do poslednih koreshkov dushi... (slovo dusha v hudozhestvennoj proze K. D. Vorob'eva). *Kurskoe slovo*, 2018, no. 17, pp. 42 – 51 (In Russ.)
8. Nosov E. I. Izbrannyye proizvedeniya. Evgenij Ivanovich Nosov; [vstup. st. i primech. V. Vasil'eva]. Moscow, Sov. Rossiya, 1983, vol. 1: V chistom pole...: rasskazy, povesti. 511 p. (In Russ.). Available at: http://www.belousenko.com/books/Nosov/nosov_pole.htm (accessed 5.05.2019).
9. Mihajlova I. P. "Svoeobrazie chert narodnoj dushi" v tvorchestve Pimena Karpova. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2016, no. 4(21), pp. 41 – 47 (In Russ.)
10. Mihajlova I. P. Hudozhestvennyj mir poeta V. V. Borodaevskogo. Avtoref. Diss. kand. filol. nauk. Orel, 2010, 23 p. (In Russ.)

11. Belyaeva N. V. "Hrustal'nye seti" prozy E. I. Nosova. *Duhovnyj put' zemli Kurskoj: literatura, yazyk, istoriya, kul'tura. Materialy regional'noj studencheskoj nauchno-issledovatel'skoj ploshchadki*; ed.by I. P. Mihajlova, N. Z. Kokovina. Kursk, 2018, pp. 191 – 200 (In Russ.)
12. Belyaeva N. V., Bobunova M. A., D'yachenko Yu. A., Klimas I. S., Larina L. I. Slovesnaya zhivopis' Evgeniya Nosova.; ed.by M. A. Bobunovoj. Kursk, 2013, 126 p. (In Russ.)
13. Shul'gina N. P., Belyaeva N. V. Rabota s hudozhestvennym tekstom na zanyatiyah po russkomu po russkomu yazyku kak inostrannomu. "Uchitel' dlya budushchego: yazyk, kul'tura, lichnost' (k 200-letiyu so dnya rozhdeniya F. I. Buslaeva)". Moscow, MGPU Publ., 2018, pp. 428 – 435 (In Russ.)
14. Vasil'ev V. Chuvstvo rodiny. Nosov Evgenij. Izbrannye proizvedeniya. Vol. 1. Moscow, 1989 (In Russ.). Available at: http://www.belousenko.com/books/Nosov/nosov_pole.htm (accessed 5.05.2019).
15. Kniga o Mastere: Holmy i berega Evgeniya Nosova. Ocherki tvorchestva E. I. Nosova (s fotografiyami i reprodukcijami). Kursk, Krona Publ., 1998, 895 p. (In Russ.)
16. Kedrovskij A. E. O proze E. Nosova 1990-h godov. *Kniga o Mastere: Holmy i berega Evgeniya Nosova. Ocherki tvorchestva E. I. Nosova.* (s fotografiyami i reprodukcijami). Kursk, Krona Publ., 1998, pp. 666 – 677 (In Russ.)
17. Tolkovyj slovar' russkih glagolov: Ideograficheskoe opisanie; ed.by prof. Babenko L. G. Moscow, AST-PRESS Publ., 1999, 704 p. (In Russ.)
18. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka; ed.by Kuznecov S. A. St. Petersburg, 2000, 1536 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Беляева Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: nvbeliaeva@mail.ru

Natalya V. Belyaeva, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and General Education for Foreign Citizens of Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: nvbeliaeva@mail.ru

Михайлова Ирина Петровна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: mihailovairin@mail.ru

Irina P. Mikhailova, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and General Education for Foreign Citizens of Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: mihailovairin@mail.ru

УДК 378.02:372.881.1

Роль освоения межкультурного подхода в лингводидактической подготовке будущего лингвиста

Г. Б. Полякова¹ ✉, С. В. Кулешова¹

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Российская Федерация, 305040, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

✉ e-mail: borisovna@inbox.ru

Резюме

В статье рассматривается проблема необходимости изучения и последующего применения межкультурного подхода в профессиональном становлении лингвиста. Целью данной статьи является необходимость использования межкультурного подхода в области преподавания языков. Актуальность данной темы связана с необходимостью осмысления новой концепции обучения иностранному языку через реализацию межкультурного подхода. Особенно это важно при обучении русскому языку как иностранному, т.к. сегодня российские вузы (в том числе и ЮЗГУ) осуществляют широкую образовательную деятельность в сфере профессиональной подготовки иностранных студентов на русском языке. В ходе написания статьи были использованы следующие методы исследования: – общенаучные (методы анализа и синтеза, индукции и дедукции); – собственно лингводидактические (анализ научно-методической литературы и нормативных документов, метод анкетирования, сравнительно – типологический метод, экспериментальный метод). Современный лингвист востребован в области образования в сфере преподавания иностранных языков. Таким образом, наряду с общими государственными требованиями выпускники языковых факультетов должны обладать методикой преподавания языков. В настоящее время выявлено, что обучение иностранному языку напрямую зависит от культуры изучаемого языка, отсюда вытекает необходимость изучения в курсе методики преподавания языка идей межкультурного подхода, который в свою очередь позволяет добиться наибольших результатов в межкультурном общении. Так, данный подход помогает сформировать у студентов межкультурную компетенцию, которая является основой межкультурного образования, при этом открывает перед преподавателем новые пути обучения. Описанный в статье эксперимент, подтверждает вышеуказанные положения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка бакалавра-лингвиста; ФГОС ВО (3++); лингводидактика; теория и методика преподавания языка; межкультурное образование; русский язык как иностранный; межкультурный подход.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Полякова Г. Б., Кулешова С. В. Роль освоения межкультурного подхода в лингводидактической подготовке будущего лингвиста // Известия Юго-Западного государственного университета. 2019. Т. 9, № 3. С. 124–131.

Статья поступила в редакцию 09.04.2019

Статья подписана в печать 21.05.2019

© Полякова Г. Б., Кулешова С. В., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2019; 9(3): 124–131

Crosscultural Approach to the Professional Development of a Linguist in Modern Conditions

G. B. Polyakova¹ ✉, S. V. Kuleshova¹

¹ Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

✉ e-mail: borisovna@inbox.ru

Abstract

The article presents the problems of studying and subsequent application of the crosscultural approach in professional development in modern conditions. The purpose of this article is the need to use a linguistic intercultural approach in the field of language teaching. The relevance of this topic is associated with the need to understand the new concept of language learning through the implementation of an intercultural approach. This is especially important when teaching Russian as a foreign language, since Today, Russian universities have a broad educational activity in the field of professional training of foreign students in Russian. During the writing of the article, the following research methods were used: – general scientific (methods of analysis and synthesis, induction and deduction); – linguodidactic proper (analysis of scientific and methodological literature and regulatory documents, questionnaire method, comparative – typological method, experimental method). A modern specialist in the field of linguistics is in demand in the field of teaching foreign languages, thus, along with general state requirements, graduates of language faculties should possess methods of teaching languages. At present, it has been revealed that foreign language teaching directly depends on the culture of the language being studied, hence the need to introduce an intercultural approach into the teaching methods, which in turn allows to achieve the greatest results in teaching. Thus, this approach helps to form intercultural competence in the minds of students, which is the basis of intercultural education, and at the same time opens up new ways of learning for the teacher. The experiment described in the article confirms the above provisions.

Keywords: professional training for bachelor of linguistics; GEF IN (3 ++), linguodidacty; theory and methods of language teaching; intercultural education; Russian as a foreign language; intercultural approach.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Polyakova G. B., Kuleshova S. V. Crosscultural approach to the professional development of a linguist in modern conditions. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(3): 124–131 (In Russ.).

Received 09.04.2019

Accepted 21.05.2019

Введение (постановка проблемы)

Стратегии профессиональной подготовки специалиста в высшей школе определяется совокупностью обязательных требований к реализации основных профессиональных образовательных программ, заложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте ВО. На сегодняшний день высшая школа

России осуществляет планомерный переход от ФГОС ВО (3+) к ФГОС ВО (3++).

Одной из ключевых особенностей стандарта нового поколения по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика (уровень бакалавриата) стало расширение областей и сфер профессиональной деятельности выпускника. В отличие от требований ФГОС ВО (3+) теперь выпускник-лингвист, освоивший программу ба-

калавриата, может осуществлять профессиональную деятельность в области 01 Образование и наука (в сферах дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, дополнительного образования; научных исследований) (п.1.11) [1].

Таким образом, согласно ФГОС ВО (3++) одним из главных требований к профессиональной подготовке бакалавра-лингвиста становится возможность осуществления выпускником педагогической деятельности.

Отсюда вытекает необходимость усиления лингводидактической и практико-методической подготовки будущих лингвистов. Причем профессия лингвиста как и в основной своей ипостаси – переводческой, так и в прикладной – педагогической всегда предполагает возможность осуществления не только межъязыковой, но и межкультурной коммуникации.

Результаты и обсуждения

Традиционная подготовка лингвистов сводила изучение иностранного языка к пассивным формам: переводу текстов, заучиванию фраз на определенные темы (в аэропорту, в гостинице, в магазине и т.д.), что не давало полного представления о языке, таким образом, можно сказать, что обучение "живым" языкам происходило как обучение "мертвым". Выбор пассивных форм обучения объяснялся историческими реалиями: в обстановке «железного занавеса» будущему специалисту-переводчику не приходилось мечтать о встрече с реальным носителем иностранного языка, о возможности живого межкультурного обмена с представителями зарубежных стран.

Но уже в конце 70-х гг. XX в. лингводидактика намечает новый курс развития – коммуникативный. Напомним, что коммуникативный метод обучения ино-

странным языкам был научно обоснован профессором Е.И. Пассовым [2, 3, 4]. Основная цель данного метода – научить будущего специалиста использовать иностранный язык в ситуации живого общения, обучить иностранному языку в естественных условиях, помочь освоить систему иностранного языка естественно, как родную языковую систему, путем допущения ошибок и их исправления.

Коммуникативный метод на долгие годы стал ведущим в лингводидактике. Так, Л.Р. Сакаева и А.Р. Баранова считают, что цель обучения иностранному языку – формирование именно коммуникативной компетенции у учащегося [5, с. 15]. Развивает эту мысль Н.И. Карманова, которая приходит к выводу, что цель обучения иностранному языку – "формирование коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка" [6, с. 16].

Повторим, что коммуникативный метод считался ведущим, но очевидно, что любой метод обучения не может быть универсальным. Так, в расширяющемся межкультурном коммуникативном пространстве все ярче стали высвечиваться слабые стороны популярного метода. В результате более частых контактов обучающихся из разных стран друг с другом стало очевидным, что одного лишь коммуникативного метода мало, причиной тому стала проблема взаимопонимания: учащимся было знакомо значение лексики, но культурный контекст оставался неясным. Такого рода непонимание было вызвано разницей картин мира в сознании представителей различных иноязычных культур.

В настоящее время в области теории и методики преподавания иностранных языков стало ясным, что взаимопонимание во время общения между представителями разных культур может быть до-

стигнуто лишь при учете социокультурного фактора.

Меняется и понимание цели обучения иностранному языку. Так, Т.К. Цветкова полагает, что «цель обучения иностранному языку – развитие у обучающегося способности к межкультурному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия» [7].

Стоит отметить, что Е.И. Пассов в более поздних своих работах видел развитие коммуникативного метода только в контексте иноязычной культуры, в осуществлении диалога культур, который в свою очередь постулировался целью иноязычного образования [2, с. 60].

Последователем идей Е.И. Пассова является А.Л. Бердичевский [8, 9, 10], который развивает мысль о том, что на современном этапе преподавание иностранного языка должно основываться на фактах культуры изучаемого языка. По словам А.Л. Бердичевского, «в настоящее время можно говорить о *посткоммуникативном* этапе в методике преподавания иностранных языков и расширении целей образования, состоящем в том, что его результатом должна быть не столько коммуникативная, сколько межкультурная компетенция умение общаться с представителями другой культуры, включающее способность к пониманию ограниченности своей собственной культуры и своего собственного языка, и умение переключиться при встрече с другой культурой на другие не только языковые, но и неязыковые нормы поведения» [8, с. 4].

Применение данных методов в обучении иностранному языку легли в основу такого понятия, как *межкультурное образование*.

А.Д. Вислова считает, что «межкультурное образование – новое явление, которое привлекает пристальное внимание современных исследователей и ин-

тенсивно внедряется в практику педагогической деятельности. Межкультурное образование акцентирует внимание на развитии навыков взаимодействия с людьми на основе понимания и принятия культурных различий, что позволяет осознать сущность постигаемой действительности, искать причины и смысл происходящего вокруг, критически осмысливать современные реалии жизни» [11].

Переход от коммуникативной методики обучения языку к посткоммуникативной (межкультурной, в контексте диалога иноязычных культур) является базисной основой в методической подготовке будущих лингвистов. Для осуществления педагогической деятельности недостаточно овладеть навыками речевого общения, недостаточно знать универсалии лингводидактики. Будущего преподавателя иностранных языков необходимо научить навыкам межкультурного взаимодействия.

В настоящее время не только в сферах преподавания европейских языков, но и в сфере преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) происходит постепенный переход от коммуникативного этапа к посткоммуникативному, т.е. происходит отказ от традиционных методов преподавания в пользу методов, где ключевым понятием является культура [12].

В связи с этим происходит расширение целей обучения будущих лингвистов. Результатом такого перехода должна являться межкультурная компетенция, а не коммуникативная, как это было ранее. Формирование межкультурной компетенции в таком случае осуществляется в учебном процессе через межкультурное образование. Главной составляющей в межкультурном образовании является *межкультурный подход*.

Данный подход на современном этапе развития методики преподавания еще не полностью разработан и не может ак-

тивно применяться на уроках русского языка как иностранного, т.к. система обучения иностранным языкам переживает этап «перестройки»: разрабатываются новые идеи обучения языку, но на практике как таковых перемен не происходит. Такая проблема возникает из-за того, что в современной методике преподавания русского языка как иностранного не все авторы отмечают важность применения межкультурного подхода. Многие авторы придерживаются мнения, что формирование знаний о культуре страны изучаемого языка немаловажны, но при этом ведущим подходом в обучении остается коммуникативный подход, владение культурой остается в рамках основ страноведения.

Чтобы доказать важность межкультурного подхода в преподавании русского языка как иностранного в рамках производственной практики (научно-исследовательская работа) студентам-лингвистам было предложено провести эксперимент среди иностранных студентов. В основу эксперимента легли грамматические явления русского языка. В эксперименте приняли участие 32 студента из Италии (12), Зимбабве (8), Кот-Д'Ивуара (5) и Йемена (7). Студентам необходимо было выполнить рассуждение по поводу сходства и различия употребления грамматических явлений в родной и русской культурах, выявив тем самым аксиологические доминанты в своей и в чужой культурах [13]. Приведем результаты выполнения нескольких заданий.

1) *Завтра приезжает моя тёща (мама жены), но мы с ней хорошо ладим.* В данном случае студенты из Италии смогли точно передать смысл предложения, так как отношения между зятем и тещей в Италии схожи с отношениями в России. Для студентов из Йемена, Зимбабве и Кот-Д'Ивуара данное предложение было неясным, так как в данных странах отношения между тещей и зятем

не могут быть напряженными: зять уважает тещу и относится к ней почтительно, так как, во-первых, она является старшей по возрасту, а во-вторых, воспитала для него достойную жену, тещу, в свою очередь, так же хорошо относится к зятю, так как он заботится о благосостоянии ее дочери. Также интересно, что в культуре Йемена принято выбирать сначала тещу, и если она понравится семье жениха, соответственно, они смело могут сватать ее дочь.

2) *Завтра приезжает моя тёща, хотя я ничего плохого не сделал.* Смысл данного предложения так же, как и в предыдущем примере, был сразу понятен для студентов из Италии. Такой результат зависел от культурного сходства Италии и России, также студенты отметили ироничность данного предложения. Студенты из Йемена, Зимбабве и Кот-Д'Ивуара также испытали некоторые затруднения с пониманием смысла, сложности возникли с употреблением союза *хотя* в данном контексте. Студенты отметили, что изучение русского языка по учебникам в некоторых случаях отличается от реального употребления слов в культурном контексте.

3) *Наш сын живет с нами, потому что ему только 18 лет.* Смысл данного предложения был понятен всем студентам, так как в культурах их стран, так же как и в русской культуре, принято заботиться о детях в любом возрасте, при этом было отмечено, что студенты из Италии более самостоятельны, чем студенты из Зимбабве и Кот-Д'Ивуара. Так, к примеру, молодой человек 18 лет в Италии по желанию может жить самостоятельно от родителей, и это считается нормой, в то время как в Зимбабве, Кот-Д'Ивуаре и Йемене в большинстве случаев молодые люди живут с родителями до заключения брака. Такая разница зависит также от религиозных различий данных стран.

4) *Наши родители уже совсем старые, они должны переехать жить к нам.* Смысл данного предложения был понятен всем студентам, однако наблюдались некоторые различия в культуре Италии. В Италии принято заботиться о родителях, но никто не забирает их к себе, у итальянцев принято навещать родителей, но случаи, когда пожилых родителей дети забирают к себе, очень редки. В культурах остальных стран данное явление довольно распространено.

5) *Мы хохотали весь вечер, хотя не выпили ни капли.* Данное предложение было понятно всем студентам, в связи со сложившимся стереотипом о русских людях. Однако студенты из Йемена пояснили, что если бы они не знали данного стереотипа, они бы не поняли высказывания, так как в культуре Йемена распитие спиртных напитков строго воспрещается.

Таким образом, из результатов данного задания видно, что лексика, грамматика и культура языка неразрывно связаны между собой и незнание значения грамматических индикаторов может исказить смысл высказывания на иностранном языке, что, в свою очередь, ведет к взаимному недопониманию в межкультурном образовании.

Второе задание предполагало подстановку лексических единиц в текст по смыслу: *Олег, Ира, как у вас? На каком курсе ты? Владик? На третьем? Нет, уже на....., на пятом. На пятом? Как быстро.....время!ты будешь работать?* Так как студенты имеют 1-й и 2-й сертификационные уровни, проблем с подстановкой у них не возникло. Трудности проявлялись только в согласовании времен и изменении в связи с этим формы глагола.

Третье задание предполагало тренировку в осмыслении разницы между союзами *поэтому* и *потому что*. Студентам

предлагалось изменить предложения по следующему образцу: *У меня нет денег, поэтому я не могу идти в театр. Я не могу идти в театр, потому что у меня нет денег.* Некоторые студенты путали значения данных союзов. В ходе выполнения задания все пробелы были искоренены.

Исходя из этого, в результате выполнения данных упражнений была доказана мысль о том, что в ходе изучения грамматики иностранного языка необходимо обращать внимание не только на значение грамматических явлений, но и на то, в каких ситуациях, в отношении кого и в каком месте уместно их употребление. Соответственно, владеть грамматикой иностранного языка в межкультурном образовании означает владеть грамматическими явлениями как грамматическими индикаторами для определенных воздействий на собеседника в межкультурном общении.

Выводы

Таким образом, современная лингводидактическая подготовка в области преподавания иностранных языков подразумевает освоение межкультурного подхода как важнейшего условия в профессиональном становлении будущего лингвиста. Данный подход помогает сформировать у будущих преподавателей межкультурную компетенцию, которая является основой межкультурного образования, открывающего новые пути обучения [14]. Благодаря применению межкультурного подхода преподавание иностранных языков становится наиболее эффективным и быстрым, так как данный подход является тем «мостом», по которому осуществляется постепенный переход от коммуникативного этапа в обучении к посткоммуникативному, то есть обучению языку через культуру, частью которой он является.

Список литературы

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450303_B_3_24052018.pdf.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. 568 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1995. 208 с.
4. Пассов Е.И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000. 210 с.
5. Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам. Казань: КФУ, 2016. 189 с.
6. Карманова Н.А., Садвокасова Л.А. Обучение иностранным языкам в современной средней школе: учеб. пособие. Барнаул: ФГБОУ ВО «АлтГПУ», 2017. 110 с.
7. Цветкова Т.К. Актуальные проблемы лингводидактики: определение целей и задач обучения иностранному языку // Филология. 2011. № 7. С. 328-331.
8. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П. Межкультурное образование средствами русского языка как иностранного: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2011. 184 с.
9. Бердичевский А.Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности // Иностранные языки. 2004. № 2.
10. Бердичевский А.Л. Диалог культур: что дальше? // Мир русского слова. 2005. № 1-2.
11. Вислова А.Д. Особенности межкультурного образования в современных условиях // Университетские чтения-2010: матер. научно-метод. чтений ПГЛУ / отв. ред. З. А. Заврумов. Пятигорск, 2010. С. 29–35.
12. Звягинцева М.М. Культурологический подход как фактор актуализации современного образования // Личность – творчество – технология. Курск, 2003. С. 332-335.
13. Полякова Г.Б. Аксиологическое пространство школы: культурологический анализ // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 1. С. 39–44.
14. Полякова Г.Б., Кулешова С.В. Особенности изучения лексики в межкультурном образовании (на примере русского языка как иностранного) // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: сборник материалов VI Международной научной конференции. Курск, 2018. С. 273-239.

References

1. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya (FGOS VO 3++). Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450303_B_3_24052018.pdf.
2. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya. Moscow, Russkij yazyk Publ., 2010. 568 p. (In Russ.)

3. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1995, 208 p. (In Russ.)
4. Passov E.I. Programma – koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. Moscow, 2000, 210 p. (In Russ.)
5. Sakaeva L.R., Baranova A.R. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Kazan', KFU Publ., 2016, 189 p. (In Russ.)
6. Karmanova N.A., Sadvokasova L.A. Obuchenie inostrannym yazykam v sovremennoj srednej shcole. Barnaul, FGBOU VO AltGPU Publ., 2017, 110 p. (In Russ.)
7. Cvetkova T.K. Aktual'nye problemy lingvodidaktiki: opredelenie celej i zadach obucheniya inostrannomu yazyku. *Filologiya*, 2011, no. 7, pp. 328-331 (In Russ.)
8. Berdichevskij A.L., Giniatullin I.A., Lysakova I.P. Mezhekul'turnoe obrazovanie sredstvami russkogo yazyka kak inostrannogo. Moscow, Russkij yazyk Publ., 2011, 184 p. (In Russ.)
9. Berdichevskij A.L. Soderzhanie obucheniya inostrannomu yazyku na osnove bazovoj kul'tury lichnosti. *Inostrannye yazyki*, 2004, no. 2 (In Russ.)
10. Berdichevskij A.L. Dialog kul'tur: chto dal'she? *Mir russkogo slova*, 2005, no. 1-2 (In Russ.)
11. Vislova A.D. Osobennosti mezhekul'turnogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Universitetskie chteniya-2010. Mater. nauchno-metod. chtenij PGLU*; ed. by Zavrumov Z. A. Pyatigorsk, 2010, pp. 29–35 (In Russ.)
12. Zvyaginceva M.M. Kul'turologicheskij podhod kak faktor aktualizacii sovremennogo obrazovaniya. *Lichnost' – tvorchestvo – tekhnologiya*. Kursk, 2003, pp. 332-335 (In Russ.)
13. Polyakova G.B. Aksiologicheskoe prostranstvo shkoly: kul'turologicheskij analiz. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2013, no. 1, pp. 39–44 (In Russ.)
14. Polyakova G.B., Kuleshova S.V. Osobennosti izucheniya leksiki v mezhekul'turnom obrazovanii (na primere russkogo yazyka kak inostrannogo). *Yazyk, literatura, mental'nost': raznoobrazie kul'turnyh praktik. Sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Kursk, 2018, pp. 273-239 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Полякова Галина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: borisovna@inbox.ru

Кулешова София Владимировна, магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: Sofya.kuleshova.97@mail.ru

Galina B. Polyakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: borisovna@inbox.ru

Sofia V. Kuleshova, Undergraduate Student of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: Sofya.kuleshova.97@mail.ru

УДК 808.2:378.02

Мобильные технологии BYOD: тенденции развития и перспективы применения в высшем образовании

Е. И. Аникина¹ ✉

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Российская Федерация, 305040, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

e-mail: elenaanikina@inbox.ru

Резюме

Статья представляет аналитический обзор отечественных и зарубежных работ, посвященных актуальным вопросам современного состояния и распространения мобильных технологий BYOD.

Отличительной чертой нашего времени является повсеместное широкое использование и в быту, и на рабочем месте разнообразных мобильных устройств, таких как смартфоны, ноутбуки, планшеты и тому подобных. Использование собственного мобильного устройства на рабочем месте или в учебной аудитории называют BYOD. Это аббревиатура английского выражения «Bring Your Own Device» – «принеси свое собственное устройство». Тенденция BYOD получила особенно широкое распространение среди работников интеллектуального труда и фактически привела к изменению представления о том, что сегодня значит «находиться на рабочем месте». С помощью ноутбуков, смартфонов и планшетов сотрудники могут выполнять свои служебные обязанности в любом удобном для них месте и в любое удобное для них время.

Мобильные технологии BYOD ведут к перспективным переменам и в сфере образования, так как имеют ряд существенных преимуществ перед традиционными образовательными технологиями: расширение технологических возможностей средств обучения; предоставление равного доступа к образовательным услугам; индивидуализация обучения; быстрая оценка результатов обучения; возможность учиться в любое удобное время и в любом удобном месте; рациональное использование аудиторного времени; формирование виртуальных сообществ обучаемых; реализация ситуационного обучения; обеспечение непрерывного обучения; эффективная поддержка процесса самостоятельной работы; помощь студентам с ограниченными возможностями здоровья; повышение качества взаимодействия участников учебного процесса; совершенствование технологий управления учебным процессом. Мобильные устройства и их программное обеспечение постоянно развиваются, их технические возможности и функционал расширяются, поэтому они могут более широко и активно использоваться участниками учебного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: электронное обучение; мобильные технологии; беспроводной доступ; концепция Bring-Your-Own-Device (BYOD), модель BYOD в образовании.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Аникина Е. И. Мобильные технологии BYOD: тенденции развития и перспективы применения в высшем образовании // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 132–141.

Статья поступила в редакцию 20.03..2019

Статья подписана в печать 04.05..2019

© Аникина Е. И., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(3): 132–141

Mobile Technologies BYOD: Trends of Development and Prospects of Application in Higher Education

E. I. Anikina ✉

¹ Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

✉ e-mail: elenaanikina@inbox.ru

Abstract

The article presents an analytical review of domestic and foreign works devoted to current issues of the current state and distribution of BYOD mobile technologies.

A distinctive feature of our time is the widespread use in everyday life and in the workplace of a variety of mobile devices, such as smartphones, laptops, tablets and the like. Using your own mobile device in the workplace or classroom is called BYOD. This is an abbreviation of the English expression "Bring Your Own Device" - "bring your own device". The BYOD trend has been especially widespread among intellectual workers and has actually led to a change in the notion of what it means to be in the workplace today. Using laptops, smartphones and tablets, employees can perform their duties in any place convenient for them and at any time convenient for them.

BYOD mobile technologies lead to promising changes in the field of education, as they have a number of significant advantages over traditional educational technologies: expanding the technological capabilities of educational tools; providing equal access to educational services; individualization of instruction; instant feedback and assessment of learning outcomes; training at any convenient time and in any convenient place; rational use of class time; the formation of new learning communities; support for situational learning; development of lifelong learning; effective support for the independent work process; assistance to students with disabilities; improving the quality of interaction between participants in the educational process; improvement of educational process management technologies. Mobile devices and their software are constantly evolving, their technical capabilities and functionality are expanding, so they can be more widely and actively used by participants in the educational process in higher education.

Keywords: e-learning; mobile technologies; wireless access; Bring-Your-Own-Device (BYOD) concept; BYOD model in education.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Anikina E. I. Mobile Technologies BYOD: Trends of Development and Prospects of Application in higher Education. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 132–141 (In Russ.).

Received 20.03.2019

Accepted 04.05.2019

Введение

Повсеместное широкое использование разнообразных мобильных устройств, таких как смартфоны, ноутбуки, планшеты, является отличительной чертой нашего времени. Это объясняется тем, что современные мобильные устройства отличаются простотой и удобством использования и при этом обладают мощным функционалом, имеют возмож-

ность выхода в Интернет, поддерживают мультимедийные технологии и предоставляют пользователям доступ к широкому спектру мобильных приложений и облачных сервисов.

Тенденция использования собственного мобильного устройства на рабочем месте или в стенах учебного заведения получила название *Bring your own device (BYOD)*, что в переводе с английского означает «принеси свое собственное

устройство». Зародившись в компании Intel в 2009 году, тенденция BYOD постепенно распространилась на многие другие организации [1]. В последнее время практически повсеместное использование мобильных устройств для работы и учебы оказывает влияние на развитие современных телекоммуникационных технологий и услуг. По экспертным оценкам, очень скоро может потребоваться существенная модернизация большинства корпоративных локальных сетей, так как они не смогут обеспечивать необходимое для реализации технологии BYOD количество точек беспроводного доступа.

Технологии BYOD получили особенно широкое распространение среди работников интеллектуального труда и фактически изменила понимание того, что значит «находиться на рабочем месте». Появилась возможность выполнять служебные функции в любом удобном для них месте и в любое удобное для них время с помощью ноутбуков, смартфонов и планшетов. Таким образом, фактически становится неважно, где находится сотрудник. Для продуктивной деятельности сотрудникам, независимо от их реального местонахождения или конкретного типа используемого устройства, необходимы только полный удобный доступ ко всем их бизнес-приложениям и инструменты для совместной работы.

Мобильные технологии BYOD приводят к существенным переменам также и в сфере образования. Специалисты сектора образования и сектора информации всемирной организации ЮНЕСКО разработали документ «Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения» [2], в котором говорится о том, что в современном мире неуклонно растёт зависимость людей от средств связи и средств доступа к информации, лидирующее положение среди которых сегодня занимают мобильные устройства. Мобильные устройства и мобильные технологии с их постоянно развивающимися возможностями могут и

должны гораздо более широко использоваться в качестве образовательных инструментов и со временем занять одно из центральных мест в образовании.

Применение мобильных устройств в учебном процессе, получившее название *m-learning* (*mobile learning*, мобильное обучение), является признанной тенденцией развития современных технологий образования, поэтому тема данного исследования является актуальной.

Материалы и методы исследования

Данное исследование представляет собой аналитический обзор отечественных и зарубежных работ, посвященных актуальным вопросам современного состояния и распространения технологий BYOD в образовании. Исследование выполнено на кафедре программной инженерии Юго-Западного государственного университета в рамках научного направления «Инновационные компьютерные образовательные технологии».

Анализ работ по вопросам мобильного обучения показывает, что технология BYOD представляет собой отдельное направление в области технологий электронного обучения [3]. Традиционные модели внедрения технологий электронного обучения в учебный процесс вуза могут быть сегодня пересмотрены с учетом современных тенденций BYOD. До недавнего времени проекты внедрения подобных технологий предполагали непременно использование студентами стационарных компьютеров в специально оборудованных компьютерных классах. Это налагало определенные ограничения на соответствующие проекты, так как требовало серьезных финансовых затрат на приобретение и последующее регулярное техническое обслуживание вузовского компьютерного оборудования. При внедрении технологий мобильного электронного обучения эти ограничения снимаются за счет применения обучающимися их собственных мобильных устройств.

Мобильные технологии становятся все более и более распространенными и доступными для обучающихся, а значит, и требуют переосмысления их потенциального применения в сфере образования. Рекомендации ЮНЕСКО [2] и ряд работ зарубежных исследователей [4, 5, 6] дают нам возможность сформулировать следующие уникальные преимущества мобильных технологий обучения.

1. Обеспечение равного доступа к образованию.

Число пользователей мобильной связи очень быстро увеличивается. По данным международного сайта статистических данных www.statista.com, число пользователей мобильного Интернета в мире на конец 2018 года составляло 3,7 миллиарда, что соответствует половине населения земного шара. Глобальный процент интернет-активности оценивается в 52,64%. Все большее количество людей имеют возможность приобрести подобные устройства и умеют их использовать. Мобильные технологии дают возможность учиться даже людям, которые в силу различных причин не могут регулярно посещать учебные заведения.

2. Индивидуализация обучения.

Мобильные устройства обладают большими возможностями для индивидуальной настройки рабочей среды для обучения с учетом потребностей конкретного пользователя по сравнению со стационарными компьютерами. При традиционном использовании в учебном процессе коллективных компьютерных классов со стандартными настройками стационарных компьютеров, которые в целях обеспечения стабильной работы класса доступны только системному администратору, о персональных настройках речь не идет. Планшеты, смартфоны и другие мобильные устройства, которыми пользуется масса людей, дают обучающимся большую свободу. Обучающиеся могут продвигаться в изучении конкретных дисциплин в надындивидуальном темпе и в соответствии с личны-

ми интересами, что приводит к повышению мотивации к обучению.

3. Быстрая обратная связь и оценка результатов обучения.

Мобильными устройствами пользуются и обучаемые, и преподаватели. Это значительно ускоряет процесс оценки результатов обучения и дает возможность оперативно отслеживать достигнутые обучаемыми успехи. Раньше студентам приходилось целыми днями или даже неделями ждать советов и рекомендаций от преподавателей по результатам проверки выполняемых заданий. Теперь же ответ может быть получен практически мгновенно. Общение студентов с преподавателями через электронную почту, например, в период напряженной подготовки к защите выпускных работ, позволяет намного быстрее получить консультацию у преподавателя [7].

4. Обучение в любое удобное время и в любом удобном месте.

Поскольку современные студенты практически не расстаются со своими мобильными устройствами, проводить обучение можно где и когда удобно конкретному студенту, что ранее даже было нельзя себе представить. Мобильные обучающие приложения дают возможность пользователю самостоятельно планировать распределение своего времени: можно выполнить задание, требующее нескольких минут, либо полностью сконцентрироваться на задании в течение нескольких часов. Благодаря подобной гибкости мобильных обучающих приложений их можно эффективно использовать даже во время поездок в общественном транспорте.

Мобильные устройства с соответствующим программным обеспечением не только позволяют получать информацию по изучаемому предмету, но и помогают организовать процесс запоминания учебной информации обучаемым. Существуют мобильные приложения, алгоритм работы которых основан на известной теории о том, что изученный ма-

териал с течением времени постепенно забывается обучаемым в соответствии с определенной математической закономерностью. Такие приложения предлагают обучаемому повторить новый для него материал оптимальное количество раз непосредственно после его изучения и перед тем моментом, когда эта информация предположительно может быть забыта. Благодаря такой технологии новая информация перемещается из кратковременной памяти обучаемого в его долговременную память. Эффект от использования обучаемым таких приложений может быть получен только в том случае, если пользователь носит устройство с собой в течение дня.

5. Эффективное использование времени аудиторной работы.

Существует известная образовательная технология для реализации смешанного электронного обучения, которая называется «Перевернутый класс» (*Flipped Class*). Перевернутый класс представляет собой образовательную технологию, при реализации которой обучаемому заранее предоставляется материал для самостоятельного изучения во внеаудиторное время. Во время аудиторных занятий преподаватель проводит обзор и обсуждение самостоятельно изученного студентами материала, объясняет наиболее трудные для самостоятельного изучения фрагменты материала, отвечает на вопросы студентов и организует закрепление учебного материала на практике. Студенты могут использовать мобильные технологии для самостоятельного изучения учебного материала дома. В этом случае у студентов освобождается время для обсуждения идей, обмена собственной интерпретацией изученного материала, совместной работы и выполнения лабораторных работ и практических заданий в учебных аудиториях в присутствии и при участии преподавателя.

6. Формирование новых сообществ обучающихся.

Ведущие мировые университеты создали и активно развивают массовые открытые онлайн-курсы (Massive Open Online Courses, MOOC) с первоклассными учебно-методическими материалами, к которым имеют доступ гораздо большее количество людей по всему миру по сравнению с традиционными формами обучения в тех же образовательных учреждениях. MOOC размещаются на платформах электронного обучения с использованием разнообразных образовательных технологий, позволяющих обучающимся одного электронного курса взаимодействовать друг с другом. Для подобных систем постоянно совершенствуются мобильные версии, которые помогают учащимся в постановке и решении задач, работе над совместными проектами и, в более широком смысле, содействуют эффективной социальной коммуникации в качестве основы учебно-воспитательного процесса.

7. Реализация ситуационного обучения.

Мобильные устройства, в отличие от традиционного процесса обучения в аудиториях, позволяют переместить обучаемого в интерактивную виртуальную среду, которая способна содействовать лучшему пониманию и усвоению учебной информации [8]. Существуют специализированные мобильные приложения для изучения различных дисциплин, например истории или физики, которые создают по известному принципу аудиогuida, рассказывающего посетителям музея или выставки об интересных экспонатах или картинах. Опираясь на данные геолокации, специальные приложения выявляют имеющие место в физическом мире процессы и структуры, невидимые невооруженным глазом. Например, с помощью программного обеспечения для планшетных компьютеров будущие инженеры могут «видеть», где и как располагаются опоры мостов при их визуальном осмотре под разными углами [2].

8. Развитие непрерывного обучения.

Облачные хранилища данных и облачные технологии позволяют студентам обеспечить непрерывный доступ как к образовательным ресурсам, так и к результатам собственной учебной деятельности с любого устройства, имеющего доступ к Интернету. Студенты при этом получают возможность работать с одним и тем же учебным материалом с различных устройств, наиболее эффективно используя преимущества электронных устройств каждого типа. Например, стационарный компьютер лучше подходит для подготовки и оформления текстовых документов и компьютерных презентаций, а мобильное устройство является идеальным вариантом для записи «на ходу» появившихся идей или ввода и хранения данных, собранных в «полевых условиях». Облачные технологии и современное программное обеспечение позволяют синхронизировать данные обучаемого на нескольких устройствах, что дает возможность возобновить работу на любом мобильном устройстве с того места, где она была приостановлена на стационарном компьютере, и наоборот. Благодаря этому обеспечивается непрерывность процесса обучения.

9. Поддержка процесса самостоятельной работы обучающихся

Мобильные технологии способствуют самостоятельному получению новых знаний. С помощью мобильных устройств обучающиеся находят в Интернете дополнительную информацию для более глубокого понимания изучаемых в аудитории материалов. Существуют, например, «продвинутые» мобильные приложения для изучения иностранных языков на основе технологий распознавания, анализа и синтеза звучащей речи, которые «разговаривают» с обучающимися. Обычно для обеспечения подобного уровня вербального взаимодействия требуется педагог. Обучающиеся могут также общаться с носителями языка, поддерживая разговор, не прерывая общения для поиска незнакомых слов и вы-

ражений в традиционном бумажном словаре и переводя их «на лету» с помощью мобильного приложения. Распространены приложения, позволяющие обучаемым отмечать новые слова и формировать свой индивидуальный словарь, чтобы потом многократно повторять их, а также выделять для себя непонятные фразы, чтобы выяснить их значение на занятиях с педагогом.

Мобильные приложения могут дать хороший эффект в качестве средства педагогической поддержки самостоятельной работы при изучении не только иностранных языков, но и многих других учебных дисциплин. Так, например, авторы работ [9, 10] обсуждают возможности применения тенденции BYOD в инженерном образовании, которое считается одним из самых восприимчивых к инновациям, потому что непрерывное развитие науки, технологии и производства требует внедрения новых подходов к обучению. Благодаря применению мобильных технологий образовательные процессы в учебной аудитории и за ее пределами могут дополнять друг друга.

10. Помощь студентам с ограниченными возможностями здоровья.

Мобильные устройства могут существенно расширить возможности доступа к образованию и повысить качество обучения для людей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Для этого можно использовать такие современные информационные технологии, как, например, технологии масштабирования текста на экране мобильного устройства, технологии голосовой транскрипции текста, технологии геолокации и технологии преобразования текста в звучащую речь. Например, человек с ограниченными возможностями по зрению может использовать мобильный телефон с камерой и специальным программным обеспечением как устройство для чтения текста вслух. Существуют также приложения для смартфонов для лиц с частичной потерей слуха, которые реализуют функции

слухового аппарата, то есть позволяют регулировать мощность звука, делать звук узконаправленным и очищать его от помех. Приложения для глухих и слабослышащих помогают им общаться со знакомыми и незнакомыми людьми благодаря тому, что переводят устную речь в текст и обратно. Приложения «умеют» слушать и распознавать речь. Все слова, которые произносит собеседник, выводятся на экран смартфона в виде текста, а набранные пользователем слова переводятся в звучащую речь и произносятся вслух. Для помощи людям, затрудняющимся или неспособным в полной мере использовать возможности мобильных устройств из-за каких-либо проблем с руками были созданы приложения с интерфейсом, распознающим движения головы и глаз. Благодаря мобильным версиям веб-приложений у людей с проблемами опорно-двигательного аппарата появилась возможность, не покидая дома, фактически принимать участие в учебном процессе университета с эффектом присутствия, то есть слушать лекции, сдавать экзамены и зачеты, общаться с однокурсниками и преподавателями на форумах, причём в режиме реального времени, а не только в «отложенном» варианте.

11. Повышение качества коммуникации и управления учебным процессом.

Для студентов как представителей цифрового поколения сеть Интернет является «средой обитания», соответственно меняется и характер коммуникации педагога и студента в электронном пространстве. Преподаватели все чаще общаются со студентами в социальных сетях, используя такие варианты взаимодействия, как личная переписка и «беседа». Многие преподаватели создают в социальных сетях группы для коммуникации со студентами в образовательных и воспитательных целях. По сравнению с обычными каналами связи, сообщения с мобильных устройств отправляются быстрее, надежнее, эффективнее и с меньшими затратами. Именно поэтому

студенты, преподаватели, сотрудники кафедр и деканатов все чаще используют их для оперативного обмена информацией для организации не только собственно учебного процесса, но и всевозможных действий и мероприятий воспитательного характера.

Автор данной статьи с коллегами по кафедре программной инженерии ЮЗГУ уже много лет занимается разработкой и внедрением в учебный процесс программных средств для компьютерной поддержки инновационных образовательных технологий [11, 12]. В настоящее время эти работы направлены, преимущественно, на создание электронного учебного мультимедийного контента для единой электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) ЮЗГУ, в условиях которой реализуется учебный процесс по всем направлениям подготовки по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, а также довузовской подготовки иностранных граждан. ЭИОС ЮЗГУ включает в себя электронные образовательные ресурсы, современные информационные и телекоммуникационные технологии и обеспечивает не только освоение в полном объеме образовательных программ независимо от места нахождения студентов, но и поддерживает взаимодействие студентов между собой и с педагогическим и учебно-вспомогательным персоналом. Интерфейс электронной информационно-образовательной среды ЮЗГУ, функционирующей на базе web-технологий широкого доступа, целенаправленно развивается для обеспечения доступа к ее контенту, в том числе и с мобильных устройств.

Электронная информационно-образовательная среда ЮЗГУ уже сегодня позволяет внедрять в учебный процесс технологии BYOD и предоставляет возможности их дальнейшего развития и перспективы эффективной адаптации к постоянно изменяющимся внешним и внутренним условиям, в которых реали-

зуется образовательная деятельность университета.

Выводы

В настоящее время наблюдается стремительное проникновение мобильных устройств в среду высшей школы в качестве средств доступа к электронному учебному контенту, постоянно развивающимся облачным сервисам и современным технологиям коммуникации. Это является причиной распространения технологий MOOC и BYOD как перспективных направлений развития технологий мобильного электронного обучения.

Для эффективной реализации мобильных образовательных технологий необходимо, чтобы при проектировании web-приложения для высших учебных заведений учитывались следующие современные требования:

- возможность интеграции с различными платформами и сервисами электронного обучения, а также со средствами реализации совместной деятельности и обратной связи с преподавателем (видеоконференции, вебинары, подкасты и так далее);

- методическая целостность представления учебного контента по изучаемым дисциплинам и обеспечение необходимого объема учебного материала для эффективной организации учебно-педагогического процесса;

- представление учебного контента изучаемых дисциплин в различных формах и компьютерных форматах для удовлетворения индивидуальных предпочтений студента (конспект лекции в текстовой форме, мультимедийная компьютерная презентация, аудиолекция, видеолекция и так далее);

- реализация функций компьютерной математической обработки результатов экспериментов, их редактирования и визуализации при подключении мобильного устройства студента к различной измерительной аппаратуре;

- интуитивно понятный дружественный интерфейс и, следовательно, воз-

можность быстро научиться работать с учебным web-приложением;

- устойчивость, надежность и достаточная производительность web-приложений для обеспечения эффективной и бесперебойной работы для большого количества одновременно использующих приложение студентов.

Целенаправленное проектирование образовательных web-приложений с учетом данных требований позволит создать необходимые условия для повышения эффективности организации электронного обучения в высших учебных заведениях на основе современных мобильных технологий BYOD.

Концепция BYOD делает доступными новые возможности в преподавании и в обучении, а также снижает уровень использования стационарного компьютерного оборудования в аудиториях учебных заведений.

Несмотря на широкое распространение и уникальные возможности для обучения, технологии BYOD довольно часто подвергаются необоснованному запрету или просто игнорируются официальными системами образования. При этом часто обсуждаемое введение запрета на использование студентами собственных устройств может в будущем отрицательно сказаться на их карьере и эффективности работы из-за сложностей с необходимой интеграцией в современную высокотехнологичную бизнес-среду.

Для современных студентов сеть Интернет с доступом с любимого мобильного устройства является естественной «средой обитания». Потенциал мобильных технологий BYOD с их мощным функционалом в сочетании с простотой и удобством использования требует серьезного переосмысления применительно к сфере высшего образования. Мобильные технологии могут оказать существенную помощь в решении многих насущных проблем высшего образования за счет использования нового, эффективного и перспективного подхода.

Список литературы

1. BYOD: глобальная перспектива. Использование инновационных подходов, внедряемых по инициативе сотрудников. URL: https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/ac79/docs/re/byod/BYOD_Horizons-Global_RUS.pdf.
2. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>.
3. Аникина Е.И., Бочанова Н.Н., Черепанов А.А. Электронное обучение в вузе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Управление, вычислительная техника, информатика. Медицинское приборостроение. 2012. № 2-3. С. 59–63.
4. Yanjie Song, Siu Cheung Kong. Affordances and constraints of BYOD (Bring Your Own Device) for learning and teaching in higher education: Teachers' perspectives // The Internet and Higher Education. 2017. Vol. 32. P. 39–46.
5. Gillies, C. To BYOD or not to BYOD: factors affecting academic acceptance of student mobile devices in the classroom // *Research in Learning Technology*, 2016. Vol. 24. URL: <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.30357>
6. Pao-Nan Chou, Chi-Cheng Chang, Ching-Hsin Lin. BYOD or not: A comparison of two assessment strategies for student learning // *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 74. P. 63–71.
7. Пиневич Е.В. К вопросу о применении интерактивных методов в учебном процессе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (20). С. 154–160.
8. Попова Н.В., Пятницкий А.Н. Обучение студентов технического вуза реферативному переводу с использованием открытых электронных ресурсов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8. № 1 (26). С. 120–134.
9. Шахнов В.А., Зинченко Л.А., Резчикова Е.В. Особенности тенденции BYOD в инженерном образовании // *Образовательные технологии и общество*. 2016. Т. 19. № 4. С. 334–345.
10. Боровков А.И., Марусева В.М., Рябов Ю.А., Щербина Л.А. Глобальные тренды в инженерном образовании // *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2018. Т. 9. № 4. С. 58–76.
11. Аникина Е.И., Бабков А.С., Малышев А.В. Автоматизация функций деканата в электронной информационно-образовательной среде ЮЗГУ // Известия Юго-Западного государственного университета. 2017. №6 (75). С. 44–50.
12. Аникина Е.И., Бочанова Н.Н., Малышев А.В. Учебный контент электронной информационно-образовательной среды университета для довузовской подготовки иностранных граждан // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Управление, вычислительная техника, информатика. Медицинское приборостроение. 2017. Т. 7. № 4 (25). С. 6–12.

References

1. BYOD: global'naya perspektiva. Ispol'zovanie innovacionnyh podhodov, vnedryaemyh po iniciative sotrudnikov. (In Russ.). Available at: https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/ac79/docs/re/byod/BYOD_Horizons-Global_RUS.pdf.

2. Rekomendacii YUNESKO po politike v oblasti mobil'nogo obucheniya (In Russ.). Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>.
3. Anikina E.I., Bochanova N.N., Cherepanov A.A. Elektronnoe obuchenie v vuze. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Upravlenie, vychislitel'naya tekhnika, informatika. Medicinskoe priborostroenie = Proceedings of the Southwest State University. Series: Control, Computer engineering, information science. Medical instruments engineering*, 2012, no. 2-3, pp. 59–63 (In Russ.)
4. Yanjie Song, Siu Cheung Kong. Affordances and constraints of BYOD (Bring Your Own Device) for learning and teaching in higher education: Teachers' perspectives. *The Internet and Higher Education*, 2017, vol. 32, pp. 39–46.
5. Gillies, C. To BYOD or not to BYOD: factors affecting academic acceptance of student mobile devices in the classroom. *Research in Learning Technology*, 2016, vol. 24. Available at: <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.30357>.
6. Pao-Nan Chou, Chi-Cheng Chang, Ching-Hsin Lin. BYOD or not: A comparison of two assessment strategies for student learning. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 74, pp. 63–71.
7. Pinevich E.V. K voprosu o primenении interaktivnykh metodov v uchebnom processe. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2016, no. 3 (20), pp. 154–160 (In Russ.)
8. Popova N.V., Pyatnickij A.N. Obuchenie studentov tekhnicheskogo vuza referativ-nomu perevodu s ispol'zovaniem otkrytykh elektronnykh resursov. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2018, vol. 8, no. 1 (26), pp. 120–134 (In Russ.)
9. Shahnov V.A., Zinchenko L.A., Rezchikova E.V. Osobennosti tendencii BYOD v inzhenernom obrazovanii. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*, 2016, vol. 19, no. 4, pp. 334–345 (In Russ.)
10. Borovkov A.I., Maruseva V.M., Ryabov Yu.A., Shcherbina L.A. Global'nye trendy v inzhenernom obrazovanii. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2018, vol. 9, no. 4, pp. 58–76 (In Russ.)
11. Anikina E.I., Babkov A.S., Malyshev A.V. Avtomatizaciya funkcij dekanata v elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede YUZGU. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2017, no. 6 (75), pp. 44–50 (In Russ.)
12. Anikina E.I., Bochanova N.N., Malyshev A.V. Uchebnyj kontent elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy universiteta dlya dovuzovskoj podgotovki ino-strannykh grazhdan. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Upravlenie, vychislitel'naya tekhnika, informatika. Medicinskoe priborostroenie = Proceedings of the Southwest State University. Series: Control, Computer engineering, information science. Medical instruments engineering*, 2017, vol. 7, no. 4 (25), pp. 6–12 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Аникина Елена Игоревна, кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация»
e-mail: elenaanikina@inbox.ru

Elena I. Anikina, Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: elenaanikina@inbox.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 378.147

Концепция самостоятельной работы студента

В. М. Толмачева¹ ✉, Е. А. Анисенкова², О. Б. Грунёва², Л. А. Махова²,
С. А. Сергеев², О. А. Харитонова³

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Российская Федерация, 305040, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

² ОБПОУ "Курский монтажный техникум", Российская Федерация, 305016, Курск, ул. Советская, 14

³ ОГБУ ДПО "Курский институт развития образования", Российская Федерация, 305004, Курск, ул. Садовая, 31

✉ e-mail: 325573@mail.ru

Резюме

В статье рассматривается концепция самостоятельной работы студента базирующаяся на принципах единства ее содержания и формы. Описано, чем обуславливается концептуально развитие устойчивого мотива деятельности преподавателей в области организации и проведения самостоятельной работы студента. Обоснована необходимость изменения координирующих начал самостоятельной работы студента, происходящая сегодня замена в системе профессионального образования коллективной системы учебного процесса на индивидуальное образование. Отмечено, что активная самостоятельная работа студента на всех этапах должна быть подвержена строгому учету, должна стать оптимальной накопительной формой для безэкзаменационного завершения работы по предмету, решающим фактором в развитии устойчивой мотивации деятельности студента в учебном процессе. Установлено, что происходящая сегодня замена в системе профессионального образования коллективной системы учебного процесса на индивидуальное образование вызывает необходимость изменения координирующих начал самостоятельной работы студента. В качестве одного из направлений решения названных проблем рекомендована формализация заданий по самостоятельной работе студента в виде технологической карты. Новая концепция подготовки специалистов ориентирует развитие познавательных и созидательных способностей личности, что способствует активизации самостоятельной деятельности студента. Организация самостоятельной работы является одним из важнейших компонентов учебного процесса, она призвана научить студентов учиться самостоятельно. Для реализации такого подхода рассматриваются различные виды и формы обучения, методы организации самостоятельной работы, определяется роль самостоятельной работы в подготовке выпускников к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента; самообразование; молодой специалист; индивидуальное образование; форма обучения.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Концепция самостоятельной работы студента / В. М. Толмачева, Е. А. Анисенкова, О. Б. Грунёва, Л. А. Махова, С. А. Сергеев, О. А. Харитонова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 142–150.

Статья поступила в редакцию 12.04.2019

Статья подписана в печать 30.05.2019

© Толмачева В. М., Анисенкова Е. А., Грунёва О. Б., Махова Л. А., Сергеев С. А., Харитонова О. А., 2019

The Concept of Independent Work of Student

V. M. Tolmacheva¹ ✉, E. A. Anisenkova², O. B. Greneva²,
L. A. Makhova², S. A. Sergeev², O. A. Kharitonova³

¹ Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

²OBO "Kursk mounting College", 14 Sovetskaya str., Kursk, 305016, Russian Federation

³OGBOU DPO "Kursk Institute of education development", 31 Sadovaya street, Kursk, 305004, Russian Federation

✉ e-mail: 325573@mail.ru

Abstract

The article deals with the concept of independent work of the student based on the principles of unity of its content and form. It is indicated that the active independent work of the student at all stages should be subject to strict accounting, should be the optimal form of accumulative without examination completion of work on the subject, a decisive factor in the development of sustainable motivation of the student in the educational process. It is described what causes conceptually the development of sustainable motivation of teachers in the organization and conduct of independent work of the student. The necessity of change of coordinating principles of independent work of the student, the replacement of collective system of educational process in the system of professional education by individual education is proved. It is noted that the active independent work of the student at all stages should be subject to strict accounting, should be the optimal form for accumulative without examination completion of work on the subject, a decisive factor in the development of sustainable motivation of the student in the educational process. It is established that the replacement of collective system of educational process in the system of professional education by individual education causes the need to change the coordinating principles of independent work of the student. As one of the ways to solve these problems, the formalization of tasks for independent work of the student in the form of a flow chart is recommended. The new concept of training focuses on the development of cognitive and creative abilities of the individual, which contributes to the activation of independent activity of the student. Organization of independent work is one of the most important components of the educational process, it is designed to teach students to learn independently. To implement this approach, we consider different types and forms of education, methods of organization of independent work, the role of independent work in the preparation of graduates for professional activity.

Keywords: independent work of the student; self-education; young specialist; individual education; form of education.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tolmacheva V. M., Anisenkova E. A., Greneva O. B., Makhova L. A., Sergeev S. A., Kharitonova O. A. The concept of independent work of student. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 142–150 (In Russ.).

Received 12.04.2019

Accepted 30.05.2019

Введение

Самостоятельная работа – это специфическое педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью студента. Самостоятельная работа студентов в учебном процессе должна рассматриваться и как средство обучения, и как форма научного позна-

ния. Результатом такого познания является способность студента находить способ достижения поставленной перед ним образовательной цели [1, 2].

Постоянное обновление федеральных государственных образовательных стандартов в Российской Федерации обнаруживает тенденцию к повышению ро-

ли самостоятельной работы студентов и сокращению часов аудиторных занятий. Как показывает наша педагогическая практика, студенты, не приученные за период обучения в высшем или средне-специальном учебном заведении к самостоятельной работе, выходя на дипломное проектирование, оказываются совершенно невосприимчивы к консультациям руководителя, не умеют пользоваться современными информационными системами, анализировать данные, работать с литературными источниками; без подсказки преподавателя такие студенты не могут грамотно сформулировать поисковый запрос в сети Интернет. В результате студенты либо проваливают дипломное проектирование, либо используют чужие "готовые" дипломные работы, часто даже не имеющие прямого отношения к заявленной теме дипломного проектирования, что, разумеется, неприемлемо [3-5].

Результаты и обсуждение

Концепция самостоятельной работы студента базируется на принципах единства ее содержания и формы, по нашему мнению, включает следующие положения [6]:

- в вуз (СПО) поступает, как правило, профессионально ориентированный абитуриент;

- самостоятельная работа вводится в учебный процесс как вид обучения (практика, курсовые работы и т.д.); работы в рамках конкретной учебной дисциплины в учебное и в неучебное время; работы в рамках выполнения научно-исследовательских разработок и творческих проектов;

- самостоятельная работа студента организуется, направляется и контролируется высококвалифицированными преподавателями и методистами;

- сроки выполнения самостоятельной работы студента устанавливаются в разрабатываемых на кафедрах (в цикловых комиссиях) учебно-методических

комплексах (рабочих программах, календарно-тематических планах и т. д.), в которых отражаются графики выдачи заданий, сроки их окончания, формы представления выполненных заданий на контрольном этапе;

- роль преподавателя дисциплины, в рамках которой проводится самостоятельная работа студента, заключается в организационном и методическом обеспечении всех видов самостоятельной работы студента, в консультировании этапов выполнения работы, утверждении завершеного объема работы, участии в установленных кафедрой (цикловой комиссией) формах оценки выполненной студентом работы, в представлении кафедре (цикловой комиссии) развернутого отчета о проделанной работе с отражением целей и задач самостоятельной работы студента, уровня ее выполнения, схем и алгоритмов работы, объема труда, затраченного на методическое оснащение, а также в учебно-консультационном сопровождении и аттестации студентов по результатам самостоятельной работы студента;

- виды самостоятельной работы студента, выполняемой за рамками плановых учебных предметов, организуются и направляются научными объединениями и центрами (студенческие научно-технические общества, научно-исследовательские центры и т.д.);

- в современных условиях резко возрастает роль УМО и их институтов в разработке оптимальных схем и аналогов действий преподавателей в рамках часов, выделяемых официально на самостоятельную работу студента для конкретной учебной дисциплины, в разработке форм и видов заданий, схем контроля преподавателем выполнения планового объема самостоятельной работы студента, форм отчетности студента о его работе. В качестве таких форм могут быть приняты тестовые опросы по дополнительному материалу, защита рефератов по новым ли-

тературным источникам, выступление с докладом на студенческой конференции по результатам практики, на заседании научно-технического общества, кружка и т.д. Система форм контроля и аттестации студентов, выполняющих самостоятельную работу, по нашему мнению, должна определяться также кафедрой (цикловой комиссией) и доводиться до исполнителей;

– в современных условиях требуют своей разработки задачи и схемы определения студенту преподавателем объема, вида и формы самостоятельной работы студента в рамках дисциплин, по которым по каким-либо причинам отсутствует плановый объем самостоятельной работы студента, и это особенно касается специальных технических дисциплин, выбора моделей и приближенных алгоритмов реализации заданий.

Обобщая сказанное, отметим, что активная самостоятельная работа студента на всех этапах должна быть подвержена строгому учету, должна стать оптимальной накопительной формой для безэкзаменационного завершения работы по предмету, решающим фактором в развитии устойчивой мотивации деятельности студента в учебном процессе.

Концептуально развитие устойчивого мотива деятельности преподавателей в области организации и проведения самостоятельной работы студента обуславливается¹ [6]:

– разработкой схем участия преподавателей во всех видах аудиторной и внеаудиторной, учебной и внеучебной самостоятельной работы студента;

– предоставлением ведущим специалистам кафедры (цикловой комиссии) времени для работы во всемирной системе объединённых компьютерных сетей

для хранения и передачи информации (Интернет);

– разработкой действенных форм оценки интеллектуального труда преподавателя, поощрений по итогам каждого учебного года;

– организацией в учебном заведении работы технологических, методических и научных центров, СКБ, СКТБ, НТО и т.д.

Происходящая сегодня замена в системе профессионального образования коллективной системы учебного процесса на индивидуальное образование вызывает необходимость изменения координирующих начал самостоятельной работы студента по следующим направлениям:

– схема «преподаватель – студенческая группа со своими лидерами», заменяется схемой «преподаватель – студент»;

– в условиях «сдвига» учебных планов в сторону уменьшения часов на аудиторную работу преподавателя² [7] с группой, самостоятельное овладение знаниями для студента становится основной формой учебного процесса;

– возрастает роль факультета (отделения) и кафедры (цикловой комиссии) как координирующих центров в решении задач разработки методик научно-обоснованного определения структуры затрат времени на преподавание дисциплин, установление соотношения между лекциями, практическими занятиями и необходимым объемом самостоятельной работы студентов;

– требуют своей разработки схемы библиографического и методического сопровождения самостоятельной работы студента с привлечением новых форм и видов поиска, сбора и хранения информации в области учебно-методических

¹ Инструктивное письмо Министерства образования Российской Федерации «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» от 27.11.2002 № 14-55-996 ин/15.

² Письмо от 29 декабря 2000 г. № 16-52-138ин/16-13 О рекомендациях по планированию и организации самостоятельной работы студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования в условиях действия ГОС СПО.

пособий, периодических изданий, разработок ученых.

Таким образом, в технологии учебного процесса намечается кардинальное изменение. Теперь главным элементом становится не лекция, не лабораторная работа, не практическое занятие, а самостоятельная работа [8].

В качестве одного из направлений решения названных проблем может быть рекомендована формализация заданий по самостоятельной работе студента в виде технологической карты (см. табл.).

В карте выделяются такие характеристики самостоятельной работы студента, как вид, форма и объем задания, форма и сроки исполнения задания, представление и защита выполненного задания. Выдаваемые задания разделяются на ряд этапов в зависимости от вида учебных поручений: лекция, лабораторный практикум, практические занятия, самостоятельная работа вне учебных занятий, на этапе зачетов и экзаменов, выполнение курсовых проектов и работ.

Для каждой характеристики самостоятельной работы студента приводится ее дифференциация и вводится специальное обозначение. Например, такие, как приведены в таблице.

В качестве примера в технологической карте приведены этапы самостоятельной работы студента применительно к курсу «Электротехника и электроника».

Для приведенных выше условий сокращения нагрузки одним из элементов повышения качества подготовки по курсу может быть введение промежуточных экзаменов (зачетов) по разделам курса.

Заполнение таблицы предполагает использование соответствующих сокращений по видам и формам заданий, исполнения и представления итогов самостоятельной работы студента. В качестве таких сокращений могут быть приняты следующие:

1) виды и формы заданий самостоятельной работы студента

1-1 – обзор дополнительных и основных литературных источников;

1-2 – обзор материала, полученного в электронном виде;

1-3 – проектирование методического оснащения преподавания раздела курса, лабораторного испытания, практического занятия, алгоритмов расчетов;

1-4 – изготовление материально-технического обеспечения;

1-5 – математическая обработка;

1-6 – решение задач по учебнику (задачнику);

1-7 – расчетная работа, выполняемая по методическим рекомендациям;

1-8 – расчетно-графическая работа, выполняемая по методическим рекомендациям;

1-9 – расчетно-графическая работа, выполняемая по алгоритму, изложенному на лекции;

1-10 – предэкзаменационная (предзачетная) проработка положений базовой программы;

1-11 – предэкзаменационная (предзачетная) проработка вопросов контрольного списка, тестов;

2) форма и сроки выполнения заданий самостоятельной работы студента

2-1 – устная, в виде ответа, сообщения, доклада;

2-2 – рукописная, в виде рукописного текста, реферата, конспекта;

2-3 – рукописно-графическая, в виде пояснительной записки, отчета, совместно с графическим приложением;

2-4 – набранная на персональном компьютере, дополненная графической частью, чертежами, схемами, плакатами;

2-5 – в электронном виде;

2-6 – материально-макетная, в виде демонстрационного образца, установки, модели;

2-7 – лабораторно-экспериментальная, в виде действующих устройств,

установок, лабораторно-экспериментального обеспечения;

3) виды представления итогов самостоятельной работы студента

3-1 – в виде устного сообщения исполнителя преподавателю, с ответами на вопросы по теме сообщения, защиты выполненной работы;

3-2 – в виде устного доклада в специальной комиссии, с ответами на вопросы по теме доклада и выполненной части задания, защиты работы в комиссии;

3-3 – в виде письменных отчетов по соответствующим разделам самостоятельной работы, контрольным вопросам, билетам;

3-4 – в виде письменной информации, ответа на систему тестовых по форме контрольных вопросов;

3-5 – в виде устного представления результатов самостоятельной работы в форме доклада на семинаре, конференции, научном кружке.

Выводы

Исследование показало, что решение проблемы формирования общей культуры студентов во внеаудиторной деятельности наиболее успешно осуществляется, если в учебном заведении имеется научно обоснованная концепция внеаудиторной работы, определены принципы ее организации, разработана педагогическая модель и выявлены условия ее эффективного функционирования.

Технологическая карта самостоятельной работы студента
студента _____, группы _____ по курсу «Электротехника и электроника»

№	Этапы СРС	Виды задания СРС	Объем задания				Формы и сроки выполнения задания			Представление и защита задания		Итоги самостоятельной работы студента
			Проработка текста, стр.	Написание (набор) текста, стр.	Чертежи, эскизы, листов шт.	Макеты, установки, шт.	Форма исполнения	Затраты времени, ч.	Сроки исполнения	Форма	Затраты времени, ч.	
1	Теория курса											
	1. Электрические и магнитные цепи	1-1	10	-	-	-	1-2	5	40	3-1	0,5	
	2. Электрические машины	1-4	20	-	-	-	1-7	15	40	3-1	0,5	
	3.											
2	Лабораторный практикум											
	1. Лабораторная работа № 1	1-5	10	3	2		1-3	3	2	3-1	0,5	
	2. Лабораторная работа № 2											
	3. Лабораторная работа № 3											

Окончание табл.

№	Этапы СРС	Виды задания СРС	Объем задания				Формы и сроки выполнения задания			Представление и защита задания		Итоги самостоятельной работы студента
			Проработка текста, стр.	Написание (набор) текста, стр.	Чертежи, эскизы, листов шт.	Макеты, установки, шт.	Формы исполнения	Затраты времени, ч.	Сроки исполнения	Форма	Затраты времени, ч.	
3	Практические занятия											
	1. Определение параметров конденсаторов											
	2. Определение параметров резисторов											
4	Самостоятельная работа за рамками учебных занятий											
5	Самостоятельная работа на этапе экзамена (зачета)											

Список литературы

1. Васильева О.Н., Блинова Т.А. Развитие системы самостоятельной активности на этапе довузовской подготовки иностранных студентов // Научный вестник МГТУ ГА. Серия Международная деятельность вузов. 2007. № 116. С. 55–60.

2. Дружинин С.С. Разработка концепции задания для самостоятельной работы студентов высших учебных заведений картографо-геодезического профиля по дисциплине "Мониторинг и охрана городской среды" // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. 2016. Т. 8. № 4. С. 33-40.

3. Ерофеева Г.В., Немирович-Данченко Л.Ю. Организация самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины "Концепция современного естествознания" // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-1. С. 177-180.

4. Устинова И.Г., Подберезина Е.И. Функциональный конспект как метод активизации самостоятельной работы студентов в современной концепции высшего образования // Universum: психология и образование. 2015. № 5 (15). С. 4.

5. Дискаева Е.Н., Чекалова Л.А. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов по дисциплине "Концепция современного естествознания" при обучении в высшей школе // Актуальные проблемы современной науки: сб. матер. V Международной научно-практической конференции: в 2 т. Уфа, 2016. С. 70-72.

6. Барботько А.И. Философия преподавания специальных технических дисциплин. Курск, 2004. 290 с.

7. Зенцова И.М. самостоятельная работа студентов по дисциплине "Концепция современного естествознания" // Аллея науки. 2018. Т. 2. № 2 (18). С. 728-731.

8. Теоретические основы электротехники. Основы теории электромагнитного поля / С.Г. Боев, С.В. Давыдова, А.А. Грунёва, О.Б. Грунёва, А.В. Пархоменко, С.А. Сергеев. Старый Оскол: ООО «ТНТ», 2018. 208 с.

References

1. Vasil'eva O.N., Blinova T.A. Razvitie sistemy samostoyatel'noj aktivnosti na etape dovuzovskoj podgotovki inostrannyh studentov. *Nauchnyj vestnik MGTU GA. Seriya Mezhdunarodnaya deyatel'nost' vuzov*, 2007, no. 116, pp. 55–60 (In Russ.)

2. Druzhinin S.S. Razrabotka koncepcii zadaniya dlya samostoyatel'noj raboty studentov vysshih uchebnyh zavedenij kartografo-geodezicheskogo profilya po discipline "Monitoring i ohrana gorodskoj sredy". *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 2016, vol. 8, no. 4, pp. 33-40 (In Russ.)

3. Erofeeva G.V., Nemirovich-Danchenko L.Yu. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii discipliny "Koncepciya sovremennogo estestvoznaniya". *Fundamental'nye issledovaniya*, 2014, no. 8-1, pp. 177-180 (In Russ.)

4. Ustinova I.G., Podberezina E.I. Funkcional'nyj konspekt kak metod aktivizacii samostoyatel'noj raboty studentov v sovremennoj koncepcii vysshego obrazovaniya. *Universum: psihologiya i obrazovanie*, 2015, no. 5 (15), pp. 4 (In Russ.)

5. Diskaeva E.N., Chekalova L.A. Vneauditornaya samostoyatel'naya rabota studentov po discipline "Koncepciya sovremennogo estestvoznaniya" pri obuchenii v vysshej shkole. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki. Sb. mater. V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ufa, 2016, pp. 70-72 (In Russ.)

6. Barbot'ko A.I. Filosofiya prepodavaniya special'nyh tekhnicheskikh disciplin. Kursk, 2004. 290 p. (In Russ.)

7. Zencova I.M. samostoyatel'naya rabota studentov po discipline "Koncepciya sovremennogo estestvoznaniya". *Alleya nauki*, 2018, vol. 2, no. 2 (18), pp. 728-731 (In Russ.)

8. Boev S.G., Davydova S.V., Grunyova A.A., Grunyova O.B., Parhomenko A.V., Sergeev S.A. Teoreticheskie osnovy elektrotehniki. Osnovy teorii elektromagnitnogo polya. Staryj Oskol: ООО TNT Publ., 2018. 208 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Толмачева Валерия Михайловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры промышленного и гражданского строительства, ФГБОУ ВО "Юго-Западный государственный университет", Курск, Российская Федерация
e-mail: 325573@mail.ru

Анисенкова Елена Анатольевна, заместитель директора по развитию персонала и формированию прикладных квалификаций, ОБПОУ "Курский монтажный техникум", Российская Федерация
e-mail: teplovakursk@yandex.ru

Грунёва Ольга Борисовна, заместитель директора по учебно-методической работе ОБПОУ "Курский монтажный техникум", Российская Федерация
e-mail: 325573@mail.ru

Махова Лилия Анатольевна, преподаватель ОБПОУ "Курский монтажный техникум", Российская Федерация
e-mail: liymaxova@mail.ru

Сергеев Сергей Александрович, кандидат технических наук, преподаватель, ОБПОУ "Курский монтажный техникум", Российская Федерация
e-mail: liymaxova@mail.ru

Харитоновна Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования, ОГБУ ДПО "Курский институт развития образования", Российская Федерация
e-mail: 325573@mail.ru

Valeria M. Tolmachev, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Industrial and Civil Engineering, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: 325573@mail.ru

Elena A. Anisenkova, Deputy Director for Personnel Development and Applied Qualifications Formation, OBO "Kursk mounting College", Kursk, Russian Federation
e-mail: teplovakursk@yandex.ru

Olga B. Greneva, Deputy Director for educational and methodical work, OBO "Kursk mounting College" Kursk, Russian Federation
e-mail: 325573@mail.ru

Lily A. Makhova, teacher, OBO "Kursk mounting College", Kursk, Russian Federation
e-mail: liymaxova@mail.ru

Sergey A. Sergeev, Candidate of Technical Sciences, Teacher, OBO "Kursk mounting College", Kursk, Russian Federation
e-mail: liymaxova@mail.ru

Olga A. Kharitonova, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Vocational Education, OGBOU DPO "Kursk Institute of education development", Kursk, Russian Federation
e-mail: 325573@mail.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 372.881.1

Интеграция междисциплинарных знаний в языковой подготовке студентов технического профиля**Е. Л. Бушуева^{1,2} ✉**

¹ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Российская Федерация, 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

²Уральский Технологический Колледж филиал ФГАОУ ВО Национальный Исследовательский Ядерный Университет «МИФИ», Российская Федерация, 624251 Свердловская обл., г. Заречный, ул. Ленина, 27

✉ e-mail: rudnyu1985@list.ru

Резюме

В статье иностранный язык рассматривается как возможное средство и инструмент качественной профессиональной подготовки студентов технического профиля. Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном образовательном учреждении профессионально-ориентированная языковая подготовка студентов технической специальности должна совершенствоваться посредством непрерывной интеграции междисциплинарных знаний. Обозначена необходимость проводить обучение иностранному языку в тесной интеграции с профильными дисциплинами, что обусловлено социальным запросом на подготовку специалистов, умеющих использовать иноязычное общение с зарубежными коллегами в своей профессиональной деятельности. Интеграция междисциплинарных знаний выступает в качестве основы для обучения англоязычной профессиональной терминологии студентов технического профиля. Цель: показать влияние междисциплинарной интеграции на выбор содержания и форм обучения англоязычной профессиональной терминологии студентов технического профиля. Методология и методики исследования: теоретические: анализ научно-методической литературы по интегративному обучению иностранному языку; эмпирические: педагогическое наблюдение, изучение отечественного и зарубежного опыта организации междисциплинарного обучения. Проанализированы результаты исследований зарубежных и российских авторов по вопросам межпредметной интеграции в обучении профессионально-ориентированному языку. Предложено обучение англоязычной профессиональной терминологии студентов технической специальности на основе интеграции междисциплинарных знаний иностранного языка и профильных дисциплин. Научная новизна заключается в том, что обучение профессиональной терминологии у студентов технического профиля необходимо осуществлять в тесной интеграции с дисциплинами профессионального цикла. Практическая значимость публикуемой статьи заключается в проектировании способов совершенствования языковой подготовки студентов технического профиля. Знания англоязычной профессиональной терминологии на иностранном языке должны соответствовать уровню, достаточному для осуществления международной коммуникации в дальнейшей профессиональной деятельности. В данной работе представлена авторская модель интеграции междисциплинарных знаний, которая является основным инструментом в языковой подготовке студентов технического профиля.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; профессиональная деятельность; инструмент междисциплинарной интеграции; студенты технического профиля; профильные дисциплины; языковая подготовка; англоязычная профессиональная терминология.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Бушуева Е. Л. Интеграция междисциплинарных знаний в языковой подготовке студентов технического профиля // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 151–159.

Статья поступила в редакцию 26.02.2019

Статья подписана в печать 07.04.2019

© Бушуева Е. Л., 2019

Integration of Interdisciplinary Knowledge in the Language Training of Technical Profile's Students

E. L. Bushueva^{1,2}✉

¹Russian State Vocational Pedagogical University, 11, Mashinostroiteley, Yekaterinburg, Russian Federation

²Ural Technological College FSAEU of HE branch of the National Research Nuclear University "MEPhI" Zarechnyy Sverdlovsk region, Zarechnyy city, Lenin Street 27, Russian Federation

✉ e-mail: rudnyy1985@list.ru

Abstract

In this article, foreign language is considered as possible means and tool of qualitative vocational preparation of technical profile's students. The importance of the research is determined by that in the modern academic institution the vocation-orientated language proficiency of technical specialty's students must be improved by continuous cross-disciplinary knowledge's integration. The necessity to provide foreign language teaching is denoted in close contact with the vocation-related subjects due to the social request for the training of specialists, who is able to use foreign-language communication with the exterior colleagues in their professional activity. Integration of knowledge is a basis for formation of terminological competence of technical profile's students. Aim and objectives: to show an influence of interdisciplinary integration on the choice of content and vocationally-orientated teaching methods in the vocational preparation of technical profile's students. Methodology and research methods: speculative methods: scientific literature route of the integrative foreign language training. Empiric methods: lesson observation, learning of the organization interdisciplinary teaching experience. The results of foreign and Russian authors' investigations are analysed on questions of interdisciplinary integration in the vocational preparation of technical profile's students. The foreign language teaching of the technical specialty students is supposed on the basis of interdisciplinary integration of foreign language and disciplines of professional cycle. Theoretical contribution is that vocationally orientated foreign language teaching should perform in close integration with the subject content of professional cycle's disciplines. Practical significance of the published article consists in suggestions for improvement of technical profile's students language training, namely in teaching of professional terminology, which knowledge has to correspond to the level sufficient for implementation of the foreign language communication for further professional activity. In this article the author's model of cross-disciplinary knowledge's integration is presented, which is the main tool in the language proficiency of technical profile's students.

Keywords: teaching foreign language; professional activity; tool of a cross-disciplinary integration; technical profile's students; vocation-related subjects; language proficiency; English-language vocational terminology.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Bushueva E. L. Integration of Interdisciplinary Knowledge in the Language Training of Technical Profile's Students. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 151–159 (In Russ.).

Received 26.02.2019

Accepted 07.04.2019

Введение

На сегодняшний день объективно существует социальный заказ на специалиста технического профиля, качественно владеющего иностранным языком в рамках своей профессиональной деятельно-

сти. В связи с этим отмечаются определенные, четко обозначенные тенденции иноязычного образования, такие как изменение статуса иностранного языка в качестве учебной дисциплины, повышение мотивации к его изучению, потреб-

ность в профессиональной направленности обучения иностранному языку студентов технического профиля. Следовательно, языковая подготовка студентов становится в один ряд со специальной подготовкой студента технического профиля. Знание иностранного языка становится необходимостью, чтобы в дальнейшем стать конкурентоспособным специалистом на рынке труда. Следует отметить, что добиться конкурентоспособности можно лишь после преодоления коммуникативных барьеров, каковыми являются, в частности, иностранные языки, поэтому знание англоязычной профессиональной терминологии (АПТ) рассматривается как важнейшее качество специалиста [1, с. 305]. Современному техническому специалисту необходимо не только совершенствовать свои технические умения, но и вести поиск информации в зарубежных изданиях, работать с импортным оборудованием, а также свободно владеть профессиональной терминологией, без которой невозможно осуществлять иноязычную коммуникацию. Для подготовки такого рода специалистов необходимо совершенствование профессионально-ориентированной языковой подготовки студентов технического профиля посредством непрерывной интеграции междисциплинарных знаний. Актуальность проблемы междисциплинарной подготовки обусловлена тем, что современное образовательное учреждение призвано выполнять социальный заказ общества в подготовке грамотных, мобильных, ответственных, профессионально компетентных кадров технического профиля.

В отечественной и мировой педагогике накоплен достаточно богатый опыт исследования проблем интеграции. Начиная с 80-х гг. вышло множество статей, монографий, посвященных проблемам педагогической интеграции, а также есть ряд ярких интегративно-педагогических диссертационных исследований, включая докторские (Н.К. Чапаев, М.Н. Бе-

рулава, В.Д. Семенов, Л.Д. Федотова). Проблема интеграции знаний в учебно-познавательной деятельности, разработка методологии интеграционных процессов в педагогических системах нашли свое отражение в работах ученых: В.С. Безруковой, А.П. Беляевой, М.Н. Берулавы, И.В. Блауберга, В.Н. Воронина, С. Гота, А. Я. Данилюка, В. И. Загвязинского, Н.Г. Кузьменко, В.В. Левченко, Н.Ф. Масловой, Ю.Н. Семина, Г.Н. Серикова, Ю.С. Тюнникова, А.Д. Урсула, Г.Ф. Федорца, Н.К. Чапаева, Э.Г. Юдина и др. Большое внимание проявляется к проблемам интеграции со стороны зарубежных исследователей – американских (А. Блум, Джером Брунер, Г. Винтроп, Р. Гагге, Джеймс Резерфорд, Р. Славин, Р.Стивенсон и др.); немецких (В. Брецинга, Р. Винкель, Х. Деппе Вольфингер, Л. Клинберг, Г. Нойнер, К.Г. Тамашевски и др.); французских (Ф. Бест и др.) и т.д. [2, с. 78].

По мнению многих исследователей, реализация междисциплинарных связей не только обогащает содержание преподаваемой дисциплины, но также способствует более глубокому пониманию последующих и параллельно изучаемых дисциплин. Идея междисциплинарной интеграции иностранного языка и дисциплин профессионального цикла (ДПЦ) основана на фундаментальных исследованиях отечественных и зарубежных ученых в рамках профессионально ориентированного обучения. Несмотря на достаточно большое количество работ, которые посвящены педагогической интеграции (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, А.Я. Данилюк, Т.Е. Титовец и др.), а также частным междисциплинарным связям (Г.И. Батурина, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, А.В. Усова), интегративный потенциал образовательной дисциплины «Иностранный язык» исследован недостаточно. Моделирование предметного содержания на научной основе с учетом лингводидактических особенностей языка осуществлялось в работах И.Л. Бим,

А. А. Вербицкого, Н. Д. Гальсковой, И.А. Зимней, В.Л. Скалкина, Л.В. Хведчени. В работах исследователей главным критерием отбора должен быть учет среды языковой деятельности специалиста. В системе профессионального образования в качестве такой среды рассматривается профессиональная деятельность [13]. В рамках нашего исследования особый интерес представляют междисциплинарные связи иностранного языка и дисциплин профессионального цикла, которые выступают в качестве основного инструмента для реализации задач интеграции знаний [3, с. 185].

Проблема интеграции в образовательном процессе исследовалась учеными с различных сторон:

– Н.К. Чапаев (понятийно-терминологический аппарат педагогики на предмет интеграции);

– В.Т. Фоменко, К.Ю. Колесина (процесс обучения на интегративной основе); А.А. Данилюк, В.С. Безрукова (интеграция как дидактический принцип); И.П. Яковлев (интеграция в высшей школе как процесс универсализации элементов);

– М.И. Махмутов, Л.И. Артемьева (интеграция как синтез педагогических знаний);

– С.И. Архангельский (интегрированное обучение как процесс взаимосвязанных комплексов дисциплин);

– В.И. Загвязинский (концепция внутрипредметной интеграции педагогического знания);

– И.Д. Зверев, В.П. Максимова (методы изложения учебного материала при интегративном подходе) [4, с. 92].

Интегративное обучение иностранному языку нашло свое отражение и в зарубежной лингводидактике под названием CLIL (Content Language Integrated Learning). Понятие CLIL было введено в 1994 году Д. Маршем. Автор определил сущность методики, которая заключалась в применении иностранного языка в качестве инструмента для изучения других

предметов. В рамках данного подхода предлагалось использовать иностранный язык как средство изучения неязыковых предметов, где были две составляющие – язык и изучаемый предмет [5, с. 85–86].

Результаты и обсуждение

Интеграция межпредметных знаний выступает в качестве основополагающего методического принципа, который способствует сближению ДПЦ и иностранного языка и объединяет знания, навыки, умения в целостную систему и, тем самым образуя единую предметную общность. Особый интерес представляют интегративные возможности образовательной дисциплины «Иностранный язык» для студентов технического профиля, который выступает в качестве основного инструмента для реализации интеграции языковых и предметных знаний [6, с. 5]. Межпредметная интеграция особенно важна при обучении иностранному языку студентов технической специальности, и это обусловлено следующим фактором: студенты технического профиля не всегда воспринимают иностранный язык как учебную дисциплину, которая способствует формированию их профессиональной компетентности [7, с. 2]. Основным источником усиления мотивационного аспекта в обучении иностранному языку является использование межпредметной интеграции. [8, с. 800]. Лингводидактическая особенность иностранного языка заключается в интеграции лингвистического (языкового) и нелингвистического (предметного) аспектов, которые будут выражаться в проникновении средств языка и речи в профессиональную область. Предметный аспект выступает исходной единицей построения содержания обучения иностранному языку, на базе которой будет формироваться языковая подготовка [9, с. 123]. Иностранный язык как средство общения будет выступать в качестве интегратора, подкрепляя предметный аспект содержания, тем самым создавая определенную

междисциплинарную интеграцию. Профессионально ориентированное содержание будет составлять основу междисциплинарной интеграции образовательной дисциплины «Иностранный язык» для студентов технического профиля. В данном контексте возникает объективная необходимость разработки модели, имеющей в своей основе интеграцию междисциплинарных знаний иностранного

языка и ДПЦ с целью дальнейшего обучения АПТ, которая позволит студенту технического профиля быть востребованным и мобильным в своей дальнейшей профессиональной деятельности. В данной работе представлена модель интеграции междисциплинарных знаний, которая является основным инструментом в языковой подготовке студентов технического профиля.

Модель интеграции междисциплинарных знаний в языковой подготовке студентов технического профиля

Интегративно-педагогическая цель: формирование интегративно-целостного человека (подготовка студента технического профиля со знанием англоязычной терминологии)	
Субъекты интеграции:	Объекты интеграции:
студенты технического профиля, преподаватели ДПЦ и ИЯ	Образовательное учреждение
Содержание Компоненты (элементы) интеграции Дисциплины профессионального цикла Профессиональная терминология Иностранный язык	
Уровень интеграции: практический	
Форма интеграции: понятийная	
Средства интеграции: образовательно-дидактические	
Приемы интеграции: моделирование, структурирование, обобщение	
Способ интеграции: блок упражнений	
Функции интегрирования: развивающая, методологическая	
Аспект интеграции: инструментальный	
Интегративный результат: специалист технического профиля со знанием англоязычной профессиональной терминологии	

В нашем случае модель интегративно-педагогической деятельности (ИПД) является социоцентрической, так как роль интегрирующего центра выполняет общество с его потребностями. Важной задачей становится профессиональная подготовка выпускника технического профиля согласно потребностям социального организма, так как в качестве базисного интегративного компонента выступает владение АПТ. В общую структуру интеграции междисциплинарных знаний мы включаем цель, субъект, объект, предмет, процесс, средства, продукт и результат. Роль субъектов выполняют студенты технического профиля и преподаватели ДПЦ и иностранного языка. В качестве объекта выступает образовательное учреждение. Предметом является организация и управление интеграционным процессом. Цель – формирование интегративно-целостного специалиста технического профиля, владеющего терминологией на иностранном языке, т.е. многомерного, способного к решению профессиональных проблем в поликультурном пространстве, которые требуют синтеза междисциплинарных знаний. Системообразующим интегративным фактором в нашем исследовании является профессиональная терминология, которая «пронизывает» все компоненты.

Основополагающим моментом является определение уровня интеграции. В нашем случае уровень интеграции – практический, так как вся интегративно-педагогическая деятельность направлена на прикладной результат – освоение АПТ. Исходя из практического уровня реализации, средства интегрирования – образовательно-дидактические, которые в нашем случае представлены интегративно-педагогической целью, содержанием,

формами, дидактическим обеспечением педагогического процесса. Согласно системе средств ИПД [10, с. 262] формой выражения образовательно-дидактических средств могут быть идеальные и материальные формы. На уровне содержания в качестве интегративных средств выступают учебные пособия, комплекс упражнений, учебные программы, комплексные задания. В качестве материальной формы служат интерактивные аудиовизуальные средства. Форма интеграции является понятийная, так как в процессе интеграции происходит формирование комплексных сложносоставных понятий. [11, с. 132]. Приемами интеграции являются логические операции, которые направлены на взаимодействие разнородных элементов процесса обучения. В нашем случае мы выделяем два приема интегрирования – это расщепление и связывание [10, с. 37]. Функция интеграции – это способ проявления ее активности. В нашей модели находит отражение инструментальный аспект методологической функции, который обеспечивает преемственность теоретического знания и практического опыта. В процессе обучения имеет место и развивающая функция, так как интеграция способствует развитию индивида. Механизмом интеграции является редукция, так как в нашем случае знания профессиональных дисциплин и иностранного языка мы сводим к фундаментальной основе – знание АПТ. Принцип междисциплинарной интеграции выступает как основной механизм оптимизации знаний дисциплин, преобразующий всю систему профессиональной подготовки студентов технического профиля в теоретическое и методическое средство языковой подготовки студентов технического профиля.

Выводы

Реализация междисциплинарных связей помогает осуществить подготовку специалиста технического профиля, имеющего высокие адаптационные способности, целостную картину мира, синтезированное мировоззрение, которые позволят ему осуществлять навигацию в огромном потоке информации (в том числе иноязычной) и успешно использовать ее в своей профессиональной деятельности. Результативность данной модели выражается в том, что междисциплинарная интеграция в учебном процессе является важным условием, позволяющим решить определенные педагогические задачи: повышение мотивации и изменение эмоционального отношения к изучению иностранного языка; интенсификация учебно-познавательной деятельности студентов технического профиля; способность и готовность к решению комплексных задач в дальнейшей профессиональной деятельности; целостное развитие личности. Данная модель реализуется на практике в образовательном процессе студентов технического профиля 2, 3 и 4 курсов специальности «Электрические станции, сети и системы» и помогает разрешить следующие противоречия: между современными потребностями общества, требованиями работодателя по подготовке специалистов с высоким уровнем профессионального общения на иностранном языке и недостаточным уровнем языковой подготовки студентов. Одним из примеров реализации интеграции междисциплинарных знаний иностранного языка и ДППЦ в направлении обучения АПТ является разработка профессионально-терминологического

гlossария для студентов технического профиля (на материале английского языка). Учебное пособие разработано совместно преподавателями профессиональных дисциплин и иностранного языка. Структура и композиция данного пособия, а также примеры, иллюстрирующие способы изучения АПТ, будут представлены в последующих статьях автора.

Иностранный язык, безусловно, является одним из средств качественной профессиональной подготовки студента технического профиля. Развитие науки и технологий обязывает специалистов технического профиля быть способными к межкультурной коммуникации, успешному иноязычному сотрудничеству и функционированию в условиях социальных, научных, политических и прочих процессов. На этапе профессиональной подготовки иностранный язык является источником получения знаний и инструментом приобретения профессионального опыта. В последующей профессиональной деятельности знания иностранного языка являются средством профессиональной коммуникации и своего рода базой для карьерного роста специалиста, а также средством получения научной информации, активного включения в сферу производства и технологий. Именно поэтому так важно использовать педагогический потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» у студентов технического профиля, так как языковая подготовка является не только критерием конкурентоспособности, но и существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста технического профиля.

Список литературы

1. Самойлова Е.В., Назарова О.В., Корнилецкая Н.С. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов в рамках интегрированного подхода // Интеграция образования. 2014. №2. С. 117-123.
2. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 184 p.
3. Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 182–196.
4. Покушалова Л. В., Серебрякова Л. Т. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 305–307.
5. Huntter J., Smit U. CLIL: the bigger picture. A respond to: A. Bruton. 2013. CLIL: some reasons why ... and why not // System. 2014. Vol. 44. № 4. P. 160–167.
6. Казначеева С.Н., Репина Р.В. Интеграция иностранного языка с другими дисциплинами на основе личностно-деятельностного подхода с целью развития познавательной активности студентов // Мир Науки. 2016. Т. 4. №1. С.1-7.
7. Казначеева С.Н, Челнокова Е.А. Интеграция иностранного языка и специальных дисциплин в высших учебных заведениях // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург, 2015. С. 9-12.
8. Айслер Л.Ю. Роль иностранного языка в формировании профессиональной компетенции будущего специалиста // Вестник Красноярского государственного аграрного университета 2015. №22. С. 800-802.
9. Москалева И.С. Интегративный подход к профессионально-педагогической подготовке учителя иностранного языка. М.: «Прометей», МПГУ, 2012. 270 с.
10. Филипович И. И. Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитие компетенций // Научный вестник Южного института менеджмента. Проблемы лингвистики. 2015. № 4. С. 74–78.
11. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: автореф. ... д-ра. пед. наук. Екатеринбург, 1998. 208 с.
12. Тюнников Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе. Бийск, 1998. 30 с.
13. Лихачева Н.В. Интеграция языковых и внеязыковых компонентов в содержании обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник БДУ. 2012. №3. С. 74-77.

References

1. Samojlova E.V., Nazarova O.V., Kornileckaya N.S. Aktual'nye problemy i perspektivy prepodavaniya inostrannogo yazyka studentam neyazykovykh special'nostej vuzov v ramkah integrirrovannogo podhoda. *Integraciya obrazovaniya*, 2014, no. 2, pp. 117-123 (In Russ.)
2. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 184 p.

3. Sidorenko T. V., Rybushkina S. V. Integririvannoe predmetno-yazykovoe obuchenie i ego perspektivy v rossijskikh tekhnicheskikh vuzah. *Obrazovanie i nauka*, 2017, vol. 19, no. 6, pp. 182–196 (In Russ.)
4. Pokushalova L. V., Serebryakova L. T. Obuchenie professional'no orientirovannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzze. *Molodoj uchenyj*, 2012, no. 5, pp. 305–307 (In Russ.)
5. Huntter J., Smit U. CLIL: the bigger picture. A respond to: A. Bruton. 2013. CLIL: some reasons why ... and why not. *System*, 2014, vol. 44, no. 4, pp. 160–167 (In Russ.)
6. Kaznacheeva S.N., Repina R.V. Integraciya inostrannogo yazyka s drugimi disciplinami na osnove lichnostno-deyatelnostnogo podhoda s cel'yu razvitiya poznavatel'noj aktivnosti studentov. *Mir Nauki*, 2016, vol. 4, no. 1, pp. 1-7 (In Russ.)
7. Kaznacheeva S.N., Chelnokova E.A. Integraciya inostrannogo yazyka i special'nyh disciplin v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. Ekaterinburg, 2015, pp. 9-12 (In Russ.)
8. Ajsler L.YU. Rol' inostrannogo yazyka v formirovanii professional'noj kompetencii budushchego specialist. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, 2015, no. 22, pp. 800-802 (In Russ.)
9. Moskaleva I.S. Integrativnyj podhod k professional'no-pedagogicheskoy podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka. Moscow, Prometej, MPGU Publ., 2012. 270 p. (In Russ.)
10. Filipovich I. I. Predmetno-yazykovoe integririvannoe obuchenie. Novyj shag v razvitie kompetencij. *Nauchnyj vestnik Yuzhnogo instituta menedzhmenta. Problemy lingvistiki*, 2015, no. 4, pp. 74–78 (In Russ.)
11. Chapaev N.K. Struktura i sodержanie teoretiko-metodologicheskogo obespecheniya pedagogicheskoy integracii. Avtoref. diss. d-ra. ped. nauk. Ekaterinburg, 1998. 208 p. (In Russ.)
12. Tyunnikov Yu.S. Metodika vyyavleniya i opisaniya integrativnyh processov v uchebno-vospitatel'noj rabote. Bijsk, 1998. 30 s.13. Lihacheva N.V. Integraciya yazykovykh i vneyazykovykh komponentov v sodержanii obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuzze. *Vestnik BDU*, 2012, no. 3, pp. 74–77 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Бушуева Елена Леонидовна, соискатель,
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический
университет», Екатеринбург, Российская
Федерация,
преподаватель английского
языка высшей категории, Уральский
Технологический Колледж филиал
ФГАОУ ВО Национальный Исследовательский
Ядерный Университет «МИФИ»,
Заречный, Российская Федерация
e-mail: rudnyy1985@list.ru

Elena L. Bushueva, Post-graduate Student,
Russian State Vocational Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russian Federation, Ural
Technological College FSAEU of HE branch of the
National Research Nuclear University “MEPhI”
Zarechnyy, Russian Federation
e-mail: rudnyy1985@list.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 811

Исследование использования и идентификации слов родного языка, иноязычных слов и терминов иностранными студентами (результаты экспериментального исследования)**И. А. Толмачева¹ ✉**

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Российская Федерация, 305040, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

✉ e-mail: toirina@yandex.ru

Резюме

Статья посвящена исследованию взаимодействия трех разноструктурных языков (бирманского, английского и русского). Экспериментальное исследование рассматривает взаимодействие языков при использовании специальной лексики во время профессионально-ориентированной подготовки студентов-мьянманцев. Актуальность изучения проблем языкового взаимодействия в большей степени заключается в сложности и многоаспектности данного понятия. Именно поэтому при изучении взаимодействия языков существует огромное количество вопросов и есть потребность в решении практических задач, связанных с расширением межкультурного общения. Исследование проводилось на материале профессиональной лексики. Целью исследования являлось определение степени усвоения терминов и опоры для их идентификации. В данной работе взаимодействие языков рассматривается с психолингвистической точки зрения, т. е. на уровне индивидуального сознания. Эксперимент на субъективные дефиниции является основным методом данного исследования, потому что данный эксперимент помогает при глубоком изучении индивидуального сознания, в частности при изучении взаимодействия языков в сознании студентов-мьянманцев. Результаты эксперимента дают право говорить о том, что в сознании индивида опорой для определения иноязычного слова является слово на том языке, на котором оно было усвоено. Устойчивые связи на уровне формы слова устанавливаются в процессе усвоения слов-терминов второго иностранного языка на базе первого иностранного языка. При передаче слов-терминов нередко возникают затруднения. Теоретической базой послужили работы, раскрывающие такие понятия, как взаимодействие языков в сознании индивида, двуязычие и многоязычие.

Ключевые слова: взаимодействие языков; бирманский язык; английский язык; термин; лексикон; многоязычие; мьянманские студенты.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Толмачева И. А. Исследование использования и идентификации слов родного языка, иноязычных слов и терминов иностранными студентами (результаты экспериментального исследования) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 160–167.

Статья поступила в редакцию 14.05.2019

Статья подписана в печать 26.06.2019

© Толмачева И. А., 2019

Study of the USE and Identification of Words of the Native Language, Foreign Words and Terms by Foreign Students (Results of the Pilot Study)

I. A. Tolmacheva¹ ✉

¹ Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

✉ e-mail: toirina@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to a research of three languages interaction (Burmese, English and Russian) which are known by the individual on different levels. The research is about language interaction in the process of special lexicon usage. The relevance of language interaction, first of all, is caused by complexity of this phenomenon. Therefore there are a lot of open questions in its research. And there is a need to solve a number of practical problems connected with the expansion of cross-cultural communication. In this article interaction of three different languages concerns proficiency level of special lexicon in the course of study of Myanmar students who know English and Russian on different levels. The main attention is paid on interaction of languages which are known by the individuals. The research was made using professional lexicon. A research objective is to define the level of terms' assimilation and support for their identification. Language interaction is described from individual point of view. So the main method is experiment and in this case is experiment on subjective definitions. Scientific works about such concepts as language interaction in individual's, bilingualism and multilingualism formed theoretical base. The research confirms that in conditions of several languages interaction in the mind of a multi-lingual individual a support for identification of a foreign-language word is the word in that language in which it was acquired. As a result of term mastering on the basis of the first foreign language at assimilation of the second foreign language there are strong links at the level of the wordform. At the same time there can be difficulties to use the term or to explain its meaning in the native language.

Keywords: language interaction; Burmese; English; term; lexicon; multilingualism; Myanmar students.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tolmacheva I. A. Research on the USE and Identification of Native Language Words, Foreign Words and Terms by Foreign Students. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 160–167 (In Russ.).

Received 14.05.2019

Accepted 26.06.2019

Введение

Взаимодействие языков представляет собой закономерный и необходимый процесс на всех этапах развития общества. Взаимодействие языков может быть в разных формах и может происходить на разных уровнях активности человека как носителя языка. Взаимодействием языков можно считать процесс от естественных языковых контактов до учебного двуязычия. Различные формы взаимодействия

языков рассматриваются в рамках разных научных парадигм.

Вопросы комплексной сущности двуязычия и многоязычия исследуются в разных условиях и с разных точек зрения. Это повлияло на появление противоположных и компромиссных определений «многоязычия» и «двуязычия». Поскольку данные явления интересны педагогам, психологам, культурологам, лингвистам, психолингвистам, социологам др., то не-

возможно дать универсальное определение понятиям «многоязычие» и «двужычие».

Несмотря на это одной из основных проблем, связанных с многоязычием, является организация лексикона многоязычного индивида. Таким образом, вопросы, касаемые усвоения каждого иностранного языка, способы усвоения этих иностранных языков в общей организации лексикона человека, а также вопросы взаимодействия языков, роли возраста, приобретают особое значение. Интересным является взаимодействие разноструктурных языков и не менее интересным фактом является формирование промежуточного языка (языков) в процессе усвоения второго языка.

Некоторые вопросы теории

Научные исследования многих лет исследуют проблему, которая затрагивает представление о том, что имеют ли разные языки одну общую систему или существуют независимо друг от друга. В своей работе К. Хакута и Э. Бьялисток описывают мнения исследователей, которые уверены в обеих точках зрения. Но и в то же время они предлагают свою модель. Модель, которую они предлагают, основывается на подходе с точки зрения репрезентаций.

Авторы считают, что есть общая система и несколько подсистем, а также существуют разные составляющие языкового знания, которые могут быть представлены разными способами. Производные от сочетания универсальной грамматики, которая доступна всем людям, абстрактные языковые знания включены в общую систему абстрактных языковых знаний. Кроме того, в эту систему включены концептуальные знания, которые приобретаются в процессе освоения первого иностранного языка. Репрезентации каждого языка содержат информацию о лексиконе, информацию о прагматических ограничениях, а также определённые грамматические правила [1, с. 117].

Интересна точка зрения Л. Селинке-ра. Он описывает стратегии, используемые обучаемыми в процессе овладения вторым языком. Это такие стратегии, как упрощение, сверхобобщение и перенос. Сверхобобщение заключается в том, что обучаемый использует правила нового языка в ситуациях, в которых носитель языка не стал бы этого делать. Сверхобобщение может осуществляться на всех уровнях. Например, базовая лексика может использоваться с расширением границ значений знакомых слов, чтобы заменить незнакомые слова. Это может происходить на лексическом уровне. Стратегия упрощения заключается в том, что обучаемый может использовать речевые конструкции, подобные тем, которые употребляют дети в своей речи, или же конструкции, которые напоминают пиджин-языки [2, с. 209].

Однако А.А. Залевская считает, что использование лексикона при речепроизводстве невозможно свести к механическому воспроизведению слов в соответствии с их значением. Но необходимо учитывать специфику функционирования лексикона на различных этапах речемыслительных процессов [3, с. 52-53]. Тем самым мы можем говорить о двустороннем характере лексикона. С одной стороны, лексикон включает продукты переработанного речевого опыта до уровня установления их коррелятов в универсальном коде, а с другой стороны, лексикон содержит единицы, которые обеспечивают реализацию всех этапов речепорождения [3, с. 66]. Это заключение является важным при изучении функционирования лексикона. Оно важно потому, что мы можем делать выводы о другой стороне лексикона. А эта, другая сторона, обращена к внутренним психическим процессам, и эти процессы связаны с мышлением.

В настоящей работе мы рассматриваем полилингвов, владеющих (на разных уровнях) тремя языками.

Особенностью многоязычия данных полилингвов является тот факт, что эти студенты осваивали второй язык в условиях билингвальной Мьянмы.

Английский язык данные студенты изучали в школе, а также овладевали им в условиях «живого» общения, поэтому уровень владения английским языком у испытуемых (далее – ии.) достаточно высок. Русский язык они изучали в Мьянме, в ходе подготовки к дальнейшему обучению в российских университетах.

Нужно отметить, что английский и русский языки очень сильно структурно отличаются от бирманского.

Английский язык – это язык, который относится к германским языкам. Его можно отнести к аналитическому типу языка. Аналитический тип отличается строгим порядком слов в предложениях, в нём фактически нет словоизменения, и временная система глаголов выражается разными формами.

В лексике русского языка происходили большие изменения под воздействием языков в контакте, с которыми он был долгое время. В настоящее время основным источником заимствований является английский язык. Новые английские заимствования очень часто вытесняют заимствования из других языков и оказывают влияние на лексический состав языка.

В данной статье описываемое исследование затрагивает бирманский язык. Бирманский язык является государственным языком Республики Союз Мьянмы, а также языком межнационального общения. Этот язык является тоновым языком слогового строя. Бирманский язык имеет трёхтоновую систему, в которой первый тон – высокий, второй тон – средний, третий тон – низкий [4, с. 7–14].

Бирманским языком владеет большее население Мьянмы. Бирманский

язык является языком тибето-бирманской группы и входит в подкласс лоло-бирманских языков. На территории страны существует более 60–70 языков данной ветви. Этот язык является самым изученным из всех существующих в стране диалектов [5, с. 91–92]. Но были времена, когда английский язык был главным языком страны. Это период господства Великобритании в Мьянме.

На английском языке велось обучение в стране. В настоящее время английский язык – это язык делового общения, но на нём ведётся обучение и в школах и в вузах страны [5, с. 91–92].

Описание эксперимента и анализ результатов

В описываемом экспериментальном исследовании участвовали 45 студентов-мьянманцев – учащиеся Юго-Западного государственного университета (г. Курск). Исследование представляло собой проведение эксперимента на дефиниции. Целью данного эксперимента было изучение слов родного языка, а также их связей со словами других языков. Необходимо было также изучить глубину проникновения слов других языков в терминологическую базу языка. В качестве материала исследования использовались 15 терминов. Данные термины были взяты из пособия «Методы и средства защиты компьютерной информации», которым студенты пользовались в качестве дополнительной обучающей литературы. Термины, использовавшиеся в качестве материала исследования, предъявлялись на русском и английском языках и были разделены на группы: **привлечённые термины, базовые термины, термины широкой семантики**. Из учебного пособия были выбраны следующие термины: *информационная инфекция, программный вирус, компьютерный вирус, информаци-*

онная угроза. Классификация терминов была сделана в соответствии с классификацией В.М. Лейчика. Он выделил семь групп терминов. Это такие группы, как: базовые термины, общетехнические термины, общенаучные, производные термины, термины широкой семантики, привлечённые термины, основные термины [6, с. 126].

Данный эксперимент проходил в несколько этапов. Первым этапом было следующее: участники эксперимента получали список на русском языке, состоящий из различных терминов. На следующем этапе эти же участники получали термины на английском языке. Участникам эксперимента необходимо было прочитать и написать, как они понимают тот или иной термин на любом известном им языке. По окончании эксперимента необходимо было подсчитать полученные дефиниции. Дефиниции были получены на разных языках: русском, бирманском, английском.

В ходе анализа результатов эксперимента было выявлено, что участники эксперимента сделали перевод терминов на

другой язык вместо того, чтобы объяснить термины, используемые в эксперименте. Более того, студенты, участвовавшие в данном эксперименте, дали ассоциации.

Когда термины предлагались на русском языке, 318 ответов было дано на английском языке. Такой результат, возможно, был получен из-за того, что большое количество терминов заимствовано из английского языка и часто употребляются в русском языке. Обучение студентов проходило на русском языке с использованием английского языка. Данный факт тоже влияет на полученные результаты. 251 ответ был получен на русском языке при обработке результатов эксперимента с использованием терминов на английском языке. Данный результат объясняется тем фактом, что, вероятнее всего, данные термины были освоены студентами на английском языке, поскольку обучение студентов ведётся с включением английского языка в обучение [7, с. 332]. Результаты отражены в таблице.

Распределение ответов по типам терминов

<i>Язык</i>	<i>Тип термина</i>	<i>Количество терминов</i>	<i>Количество ответов</i>
Английский	Базовый термин	7	118 (53,3 %)
	Термин широкой семантики	4	70 (31,6 %)
	Привлечённый термин	4	33 (14,9 %)
Русский	Базовый термин	7	116 (53,7 %)
	Термин широкой семантики	4	47 (21,7 %)
	Привлечённый термин	4	53 (24,5 %)

При анализе полученных данных было установлено, что некоторые испытуемые не поняли задания и написали первое слово-ассоциат, которое приходит им в голову на предъявляемые термины. Полученные ассоциативные реакции были проанализированы и классифицированы со-

гласно типологии реакций А.А. Залевской. Реакции относились к таким типам, как актуализация некоторого наглядного образа, реализация денотативного значения, оценочный компонент, реализация сочетательных потенций исходного слова.

Необходимо отметить наличие переводных эквивалентов, например: КОМПЬЮТЕРНЫЙ ВИРУС – *computer virus*, ПРОГРАММНЫЙ ВИРУС – *program virus*, ပရိုဂရမ်နှင့်ပတ်သတ်သော ဗိုင်းကွပ်း 'программный вирус'; БЕЗОПАСНОСТЬ – *security*; INFORMATION INFECTION – *информационная инфекция*; COMPUTER VIRUS – *компьютерный вирус*, ကွန်ပျူတာ ဗိုင်းရပ်စ် 'компьютерный вирус'.

Итак, анализируя полученные результаты эксперимента, можно говорить о том, что участники эксперимента не дали ответов, включающих в себя оценочный компонент, но всё же оценка присутствовала косвенно в полученных ответах, например: ИНФОРМАЦИОННАЯ УГРОЗА – သတ်သည့် 'убивать'. Кроме того, следует отметить, что участники эксперимента проявили свое понимание значения и функционирования терминов и смогли идентифицировать их через конкретные примеры, такие как: ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ – အခမဲ့ 'бесплатно'; доступ – *exact*; БЕЗОПАСНОСТЬ – *no problem*; КОМПЬЮТЕРНЫЙ ВИРУС – *AVG, NOD 32*, ဗိုင်းကွပ်း 'Троян' [8, с. 13].

Другой особенностью является «активное использование ответов тех же типов, которые фигурируют в качестве свободных или направленных ассоциативных реакций» [3, с. 204]. Это говорит о том, что «ассоциативные и дефиниционные процедуры выявляют одни и те же базовые процессы идентификации слова, которые проявляются через использование носителями языка определенных стратегий и опор, обеспечивающих реализацию потребностей познания и общения в естественных ситуациях» [9, с. 85].

Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования позволяют сделать выводы о том, что тер-

мины, используемые в качестве материала исследования, почти не вызывали оценочные и эмоциональные реакции, а были использованы переводные эквиваленты или же термины заменялись словами на другом известном студентам языке. Данный результат свидетельствует о том, что термин был определен по графической форме. Например: INFORMATION INFECTION – ကူးစက်မှု 'инфекция', инфекция; COMPUTER TERMINAL – ကွန်ပျူတာ 'компьютер', компьютер. И только лишь небольшая часть ответов является дефиницией и показывает, что ии. пытались объяснить значение термина и/или показать, как они его понимают. Так например, ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ – ကွန်ပျူတာ အကူအညီ 'помощь в компьютере'; НОСИТЕЛЬ ИНФОРМАЦИИ – ရေဒီယို အသံလွှင့်စက် 'радио', ကံနယွဲ ('журнал').

Данный эксперимент подтверждает тот факт, что слово, усвоенное на том или ином языке, может быть опорой для идентификации иноязычного слова в сознании человека [10, с. 14–15]. Отобранные компьютерные термины на русском и английском языках были идентифицированы студентами-мьянманцами. Но в результатах эксперимента наблюдается небольшое количество реакций на бирманском языке. Это объясняется тем, что отобранные в качестве материала термины были заимствованы из английского языка в бирманский язык [7; 10; 11, с. 40]. Можно говорить о том, что полученные результаты сочетаются со взглядами А.А. Залевской о том, что человек усваивает большее количество слов опосредованно и без опоры на чувственный образ [3, с. 89].

Выводы

Анализ полученных данных проведенного экспериментального исследования показал, что имела место ситуация

воспроизведения соответствий, запомнившихся им при изучении терминов, которые входили в экспериментальный список. Это объясняется тем фактом, что, во-первых, участники эксперимента осваивали термины из экспериментального списка в процессе профессиональной подготовки, т. е. на русском языке с привлечением английского языка. Поэтому можно говорить о том, что во время участия в эксперименте студенты использовали дефиниции на русском или/и английском языке без участия бирманского языка.

Во-вторых, некоторые участники эксперимента не смогли выполнить задание на субъективные дефиниции, потому что, вероятнее всего, у них низкий уровень владения языком, но и также это

можно объяснить и спецификой культуры.

Необходимо также отметить то, что результаты, полученные в ходе эксперимента, согласуются с данными полученными А.А. Залевской при проведении эксперимента по портретированию лексики. Она говорит о том, что в таком случае преобладают базовые процессы идентификации слов [3, с. 49].

Другой особенностью данного эксперимента является отсутствие оценочных реакций. Но, тем не менее, оценка всё же была, хоть и имела как негативное, так и положительное значение.

Таким образом, можно говорить о том, что опорой для опознавания иностранного термина является слово на том языке, на котором оно было освоено.

Список литературы

1. Bialystok E., Hakuta K. In other words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition. BasicBooks, 1994. 246 p.
2. Selinker L., Interlanguage // International Review of Applied Linguistics in Language-Teaching. 1972. Vol. 10(30). P. 209.
3. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. 240 с.
4. Ньун М.М. Бирманский язык. М.: Изд-во восточн. лит-ры, 1963. 98 с.
5. Бирма: справочник. М.: Наука, Гл. ред. вост. лит. Наука, 1982. 160 с.
6. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 2-е изд., испр. и доп. М.: КомКнига, 2006. 256 с.
7. Толмачева И.А. Многоязычие иностранных студентов // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции. Курск, 2018. С. 331-336.
8. Толмачева И.А. Термин в сознании полилингва: экспериментальное исследование на материале бирманского, английского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2012. 17 с.
9. Буянова Л.Ю. Термин как единица логоса: монография. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2002. 185 с.
10. Звягинцева В.В., Толмачёва И.А. Профессиональная коммуникация в рамках взаимодействия языков // Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика преподавания: материалы Международной научно-методической конференции-семинара. Курск, 2014. С. 200–203.

11. Овчинникова М.С. Психолингвистический подход к проблеме иноязычного заимствования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 2 (15). С. 38-42.

References

1. Bialystok E., Hakuta K. In other words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition. BasicBooks, 1994. 246 p.
2. Selinker L., Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language-Teaching*, 1972, vol. 10(30), pp. 209.
3. Zalevskaya A.A. Znachenie slova cherez prizmu eksperimenta. Tver', Tver. gos. un-t Publ., 2011. 240 p. (In Russ.)
4. N'un M.M. Birmanskij yazyk. Moscow, Izd-vo vostochn. lit-ry Publ., 1963. 98 p. (In Russ.)
5. Birma, Spravochnik. Moscow, Nauka, Gl. red. vost. lit. Nauka Publ., 1982. 160 p. (In Russ.)
6. Lejchik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. Moscow, KomKniga Publ., 2006. 256 p. (In Russ.)
7. Tolmacheva I.A. Mnogoyazychie inostrannyh. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik nauchnyh statej VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Kursk*, 2018, pp. 331-336 (In Russ.)
8. Tolmacheva I.A. Termin v soznanii polilingva: eksperimental'noe issledovanie na materiale birmanskogo, anglijskogo i russkogo yazykov. Avtoref. diss. kand. filol. nauk. Kursk, 2012. 17 p. (In Russ.)
9. Buyanova L.Yu. Termin kak edinica logosa. Krasnodar, 2002. 185 p. (In Russ.)
10. Zvyaginceva V.V., Tolmachyova I.A. Professional'naya kommunikaciya v ramkah vzaimodejstviya yazykov. *Yazyk v nauchnoj, professional'noj i mezhkul'turnoj kommunikacii: metodika prepodavaniya. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii-seminara. Kursk*, 2014, pp. 200–203 (In Russ.)
11. Ovchinnikova M.S. Psiholingvisticheskij podhod k probleme inoyazychnogo zaimstvovaniya. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2015, no. 2 (15), pp. 38-42 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Толмачева Ирина Анатольевна,
доцент кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВО «Юго-Западный
государственный университет»,
Курск, Российская Федерация
e-mail: toirina@yandex.ru

Irina A. Tolmacheva, Associate Professor of the
Department of foreign languages, Southwest State
University, Kursk, Russian Federation
e-mail: toirina@yandex.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 378.1

Педагогические условия подготовки студентов по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»**Н. М. Королева¹, Е. Н. Землянская¹ ✉**

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Российская Федерация, 305040, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

✉ e-mail: beseda.lena@yandex.ru

Резюме

Ввиду интенсивного развития международного сотрудничества и преобразований на рынке переводческих услуг повышаются требования к специалистам, профессиональные навыки и умения которых формируются в процессе подготовки в вузе. Таким образом, осуществляя подготовку специалистов данной сферы, необходимо обеспечивать студентов теоретическими знаниями и практическими навыками с учетом личных интересов профессионального развития будущих переводчиков.

В представленной статье мы ставим перед собой задачу рассмотреть педагогические условия подготовки студентов, обучающихся по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Подготовка к профессиональной деятельности включает в себя лингвистический, профессионально-переводческий, информационно-технологический и мотивационный компоненты, сформированность которых отражает практическую способность переводчика к осуществлению профессиональной деятельности в современных условиях.

В целях формирования указанных выше компонентов подготовки к профессиональной деятельности важны определенные педагогические условия. К педагогическим условиям, благодаря которым возможна квалифицированная профессиональная подготовка, мы относим: 1) оптимизацию обучения переводу (усиление профессиональной направленности); 2) определение механизмов взаимодействия с потенциальными работодателями в профессиональной области. В качестве средства оптимизации обучения переводу выступают специально организованные тренинги, моделирующие условия реальной переводческой деятельности, интеллектуальные викторины и др. Для того чтобы профессиональная подготовка была эффективной, необходимо развивать у студентов навыки, направленные на познание и оценку самого себя, своих возможностей и способностей выполнять профессиональные обязанности.

Важным условием подготовки является взаимодействие вуза с потенциальными работодателями. Мы рассматриваем это сотрудничество как возможность практической подготовки и дальнейшего успешного трудоустройства выпускников.

Ключевые слова: профессиональная деятельность; переводчик; педагогические условия; оптимизация обучения переводу; профессиональная подготовка.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Королева Н. М., Землянская Е. Н. Педагогические условия подготовки студентов по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 168–175.

Статья поступила в редакцию 17.05.2019

Статья подписана в печать 26.06.2019

© Королева Н. М., Землянская Е. Н., 2019

Pedagogical Conditions of Preparing Students of the Additional Education Program "Translator in the Field of Professional Communication"

N. M. Koroleva¹, E. N. Zemlyanskaya¹ ✉

¹Southwest State University, 94, 50 Let Oktyabrya str., Kursk, 305040, Russian Federation

✉ e-mail: beseda.lena@yandex.ru

Abstract

Due to the intensive development of international cooperation and transformations in the market of translation services, qualification requirements for future professionals are increasing, the skills and abilities of which are formed in the course of training at the university. Thus, carrying out the training of specialists in this field it is necessary to provide students with theoretical knowledge and practical skills, taking into account the personal interests of their professional development. This article deals with the examining of pedagogical conditions of preparing students enrolled in the program of professional training.

Professional training includes linguistic, professional translation, information-technological, motivational and reflexive components, which reflect the practical ability of the translator to carry out professional activities in modern conditions.

Among the pedagogical conditions we distinguish the following: 1) optimization of training (strengthening of professional orientation); 2) training in personal planning; 3) identification of interaction mechanisms with potential employers in their professional field.

Specially organized optimizing techniques simulate the conditions of translation practice, presentation classes, intellectual quizzes, which serve for optimizing the conditions of the educative process.

To make professional training to be effective, it is necessary to develop students' skills of learning and assessing their capabilities and abilities to perform professional duties.

The ability of the university to interact with potential employers is another important factor for effective training. We consider this cooperation as an opportunity for practical training and successful graduate employability.

Keywords: professional activities; translator; pedagogical conditions; optimization of translation training; professional training.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Koroleva N. M., Zemlyanskaya E. N. Pedagogical Conditions of Preparing Students of the Additional Education Program "Translator in the Field of Professional Communication". *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 168–175 (In Russ.).

Received 17.05.2019

Accepted 26.06.2019

Введение

Ввиду интенсивного развития сотрудничества между странами и формирования единой международной образовательной среды очевидна потребность в специалистах с хорошим знанием иностранного языка. В этой связи актуальной задачей остается целенаправленная подготовка переводчиков, способных эффективно решать профессиональные задачи.

Кафедра иностранных языков Юго-Западного государственного университета осуществляет подготовку специалистов данной сферы, принимая во внимание тот факт, что, с одной стороны, необходимо обеспечивать студентов теоретическими знаниями, а с другой – их подготовка должна соответствовать практическим требованиям работодателей. При этом важно учитывать личные и профес-

сиональные интересы будущих специалистов (возможность адаптации на рынке труда после окончания обучения в вузе; достаточную теоретическую и практическую подготовку к осуществлению профессиональной деятельности в современных условиях и т.д.).

В данной статье мы ставим перед собой задачу проанализировать наиболее эффективные педагогические условия подготовки обучающихся к переводческой деятельности с учетом рассмотрения сотрудничества с работодателями как одного из важнейших условий практической подготовки.

Принимая во внимание востребованность переводческих услуг на рынке труда, следует отметить, что для осуществления профессиональной деятельности недостаточно только теоретических знаний в области перевода. Обязательны практические навыки выполнения устного или письменного перевода в ситуациях реального коммуникативного общения, умения пользоваться информационно-техническими средствами для редактирования и оформления текстов, просмотра видеозаписей работы переводчиков на международных конференциях. Кроме того, будущая профессиональная деятельность предполагает межкультурную коммуникацию, т. е. в процессе обучения необходимо научиться общаться на должном уровне с представителями других культур.

Результаты и обсуждение

Постоянные изменения приоритетов современного социума актуализируют требования к личности профессионала, набору личностных характеристик, которые уже не ограничиваются традиционным пониманием и акцентируются на качествах, отражающих уровень самоактуализации специалистов, что является неотъемлемой частью профессионального роста [1].

Анализируя теоретические аспекты подготовки будущих переводчиков к профессиональной деятельности, следует

проанализировать само понятие «профессиональная деятельность».

По мнению А. А. Деркача, профессиональная деятельность есть непрерывный и целостный процесс развития субъекта этой деятельности, при этом пиком развития является достижение профессионализма [2].

В. А. Толочек рассматривает данное понятие как комплекс теоретических знаний и практических навыков, которые специалист приобретает в результате профессиональной подготовки и опыта работы [3].

Согласно данным выше определением профессиональную деятельность можно охарактеризовать как целостный процесс подготовки специалиста, который предполагает высокую квалификацию и компетентность, а также сформированность профессиональных навыков [4; 5; 6].

В современных исследованиях готовность к профессиональной деятельности представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, интеллектуальных способностей и психофизиологических качеств переводчика, определяющих эффективность профессиональной деятельности.

Структура подготовки переводчиков содержит лингвистический, профессионально-переводческий, информационно-технологический и мотивационный компоненты.

Лингвистический компонент включает в себя языковую и коммуникативную составляющие. Языковая составляющая лингвистического компонента предполагает формирование грамматических, лексических и стилистических знаний об особенностях языка [7].

Сформированность коммуникативной составляющей лингвистического компонента характеризуется наличием навыков восприятия аутентичной речи в естественном для носителей языка темпе, умениями выбирать и использовать лексические единицы, устойчивые словосочетания, фразеологизмы, адекватные си-

туации общения, применять на практике стратегии и тактики, в результате которых возможна полноценная коммуникация.

Профессионально-переводческий компонент подготовки отражает способность переводчика выполнить различные виды устного или письменного перевода. Работа переводчика осуществляется в рамках определенных коммуникативных ситуаций (сопровождение туристической группы; работа с иностранной делегацией; переводческая деятельность на конференции; перевод интервью или официальных переговоров) [7]. Для выполнения устного перевода необходимы навыки однократного восприятия текста на слух, запоминание различной по объему информации, учитывая при этом ограниченность времени на принятие переводческого решения. К особенностям письменного перевода относят: выполнение перевода без непосредственных участников коммуникации, многократное визуальное восприятие, отсутствие необходимости удерживать в памяти большой объем информации. Следует отметить, что именно этот компонент является ключевым и отражает готовность к работе и решению возникающих при этом трудностей.

Информационно-технологический компонент подготовки включает навыки работы с различными источниками информации: справочными пособиями, печатными и электронными словарями, сайтами; умения самостоятельно отбирать информацию для выполнения качественного перевода [7].

Осуществляя подготовку к профессиональной переводческой деятельности, необходимо сформировать реальное представление о будущей профессии, поэтому мы считаем важным выделить *мотивационный компонент подготовки*. Наличие заинтересованности студентов в профессии способствует более гармоничному формированию внутренней мотивации учения.

Организация положительной мотивации в процессе обучения является эффективным условием профессиональной подготовки. Для формирования указанных выше компонентов подготовки к профессиональной деятельности необходимы определенные педагогические условия. В этой связи целесообразно обратиться к самому понятию – «педагогические условия».

В научных исследованиях данное понятие определяется как совокупность сменяющихся социальных, природных, внешних и внутренних воздействий на физическое, психическое и нравственное формирование личности, ее поведение, воспитание и обучение [7].

Рассмотрим следующие педагогические условия, способствующие эффективной подготовке переводчиков к осуществлению их будущей профессиональной деятельности.

Оптимизация обучения переводу. В качестве основного направления повышения эффективности обучения переводу мы рассматриваем усиление профессиональной направленности образовательного процесса. Образовательная направленность выступает ключевым мотивом учения, стимулирующим познавательную деятельность в процессе образования и самообразования [8].

К педагогическим средствам, выполняющим эту функцию, можно отнести: профессиональные тренинги; интерактивные обучающие ресурсы, способствующие появлению профессионального интереса; метод «портфолио», «проектов» и др.

Подобные формы организации занятий способствуют:

- формированию умений выполнять различные виды перевода; осуществлять информационно-аналитический поиск и классификацию информации с помощью современных технических средств;
- закреплению навыков перевода лексических, грамматических, стилистических и синтаксических особенностей в

определенных коммуникативных ситуациях;

– развитию способности контролировать процесс и результаты перевода.

Другими средствами обучения могут стать *интеллектуальные викторины*, включающие различные вопросы в области перевода; занятия, моделирующие выступление на конференциях, круглых столах и т. д.

Если систематически использовать такие формы организации учебного процесса, у студентов появится возможность овладеть техникой публичного выступления, развить навыки устного перевода или перевода текстов с визуальной опорой на слайды и т. д. Помимо этого, студенты научатся работать с техническими средствами, без навыков работы с которыми невозможно стать квалифицированным специалистом.

Определение механизмов взаимодействия с потенциальными работодателями в профессиональной области.

В качестве важного педагогического условия подготовки квалифицированного переводчика выступает взаимодействие с потенциальными работодателями. Такое сотрудничество позволит модернизировать учебный процесс с учетом требований, предъявляемых на рынке труда к специалистам в области перевода.

Данная тенденция соответствует государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2030 годы, согласно которой важной целью подготовки является увеличение роли взаимодействия с работодателями в системе профессионального образования, благодаря чему удастся подготовить специалистов с сформированными компетенциями и практическим опытом [9].

Опросы работодателей и преподавателей профильной кафедры показывают, что основной недостаток подготовки молодых специалистов – оторванность процесса обучения от практики. Это проявляется в недостаточно развитых практических умениях, возможности использовать современные компьютерные технологии при осуществлении перевода, а

также в низком уровне психологической готовности к выполнению профессиональных задач [10].

Чтобы сделать процесс подготовки будущих переводчиков более эффективным, необходимо познакомить студентов с условиями реальной профессиональной деятельности. На наш взгляд, это возможно посредством использования демонстрационных занятий, исследовательских проектов, в ходе переводческой практики.

Цель такой организации обучения – максимально точно смоделировать условия работы переводчиков, привлекая к участию отдельных студентов или всю группу, изучающих иностранные языки, а также приглашая переводчиков – практиков и преподавателей кафедры.

Обучение, в котором преобладающая роль отводится взаимодействию в группах, имеет определенные преимущества:

– активность всех участников образовательного процесса, обусловленная наличием единой цели и общей мотивацией;

– формирование личностных качеств и повышение самооценки: все имеют возможность обучиться конструктивной коммуникации;

– развитие коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса [11].

Следовательно, при специально организованных на занятиях ситуациях общения обучающиеся чувствуют свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

В качестве иллюстрации подобного занятия приведем пример конференции, посвященной проблемам экологии. Предлагаем следующую последовательность переводческих действий студентов:

– определение состава выступающих на конференции и рабочих языков (английский язык, немецкий или французский);

– определение состава команды переводчиков;

- обсуждение тем докладов и представление выступающими краткого содержания выступления переводчикам;
- составление переводчиками тематических глоссариев;
- подведение итогов конференции приглашенными переводчиками-практиками.

Проведение подобных занятий, несмотря на лингвистические и психологические трудности, предоставит возможность приобрести профессиональный опыт.

Еще одним эффективным средством подготовки является проектная деятельность. Например, для того чтобы повысить интерес студентов к профессии, можно предложить выполнить исследовательский проект *«Переводчик – профессия для «неслучайных людей»*. В ходе исследования студентам необходимо будет активно взаимодействовать с опытными переводчиками-практиками. Важно узнать их историю успеха, расспросить об особенностях и трудностях, о социальном назначении профессии и условиях труда переводчика. Затем проанализировать собранную информацию и оформить результаты в форме демонстрационных слайдов *«Переводчик – профессия для «неслучайных людей»* или *«Перспективы и сложности профессии переводчика»*. Слайды должны акцентировать внимание на самых важных аспектах профессии.

Известно, что наиболее полная реализация подготовки к профессиональной деятельности происходит во время переводческой практики и при помощи потенциальных работодателей. Данное сотрудничество может предполагать реальную практическую деятельность студентов (выполнение переводов в ходе проведения официальных мероприятий; вычитку текстов и исправление грамматических и синтаксических ошибок; практический опыт в роли сопровождающего переводчика) [7].

Главная цель переводческой практики состоит в том, чтобы молодые специалисты в сжатые сроки получили пред-

ставление о степени своей подготовленности в условиях, максимально приближенных к реальной работе в переводческих бюро.

Современные условия коммуникации позволяют осуществлять общение практикантов и руководителей практики от вуза и предприятия по электронной почте, а встречи с сотрудниками переводческих бюро – в онлайн-формате. В качестве теоретической подготовки могут проводиться онлайн-лекции, касающиеся профессиональной этики, перспектив трудоустройства, квалификационных требований к переводчикам, а также к качеству выполнения различных видов перевода, информационно-технологических способов оптимизации работы.

Практическое сотрудничество может предполагать письменные переводы текстов различных типов, преимущественно с иностранного языка на родной язык по заранее согласованным тематикам. Обратная связь со студентами может осуществляться с помощью электронной почты, посредством которой они будут получать комментарии относительно наиболее распространенных ошибок, а также рекомендации по их исправлению. Возможно проведение онлайн-консультаций, во время которых руководитель имеет возможность в режиме реального времени комментировать ошибки и давать рекомендации относительно повышения качества перевода.

Выводы

В представленной статье мы рассмотрели такие компоненты профессиональной подготовки, как лингвистический, профессионально-переводческий, информационно-технологический, мотивационный, отображающие процессуальные особенности работы переводчика.

К числу педагогических условий, посредством которых возможна реализация всех компонентов образовательной среды, мы отнесли:

1) оптимизацию обучения переводу (усиление профессиональной направленности);

2) определение механизмов взаимодействия с потенциальными работодателями в профессиональной области.

В качестве средства оптимизации обучения переводу мы рассматривали специально организованные тренинги, моделирующие условия реальной деятельности переводчика, как в устном, так и в письменном формате; занятия с использованием презентаций; интеллектуальные викторины; проведение «круглых столов», учебных занятий в бюро переводов или переводческих компаниях; оформление и ведение электронного портфолио переводчика и т. д.

Оптимизация обучения переводу (усиление профессиональной направленности) позволяет осуществлять подготовку специалистов в максимально приближенных к реальным условиям и, следова-

тельно, организовывать процесс обучения более эффективно.

Считаем необходимым отметить важность взаимодействия вуза с потенциальными работодателями. Мы рассматриваем это сотрудничество как возможность успешной подготовки и дальнейшего трудоустройства выпускников. Благодаря этому обучающиеся смогут определиться в отношении будущей карьеры, у них появится заинтересованность в овладении профессией «переводчик» и реализации своих способностей.

Таким образом, в процессе подготовки к переводческой деятельности по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» необходимо развивать интерес к профессии «переводчик»; создать условия для получения опыта реальной переводческой деятельности; внедрять обучающие и информационные ресурсы в практику подготовки будущих специалистов на базе вуза.

Список литературы

1. Власова Т.А., Королева Н.М., Костерина И.В. Модель педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации: из опыта работы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. №1. (26). С. 141-155.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2004. 752 с.
3. Толочек В. А. Современная психология труда. СПб.: Питер, 2006. 479 с.
4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
5. Freidson E. Professionalism. The third logic. Cambridge: Polity Press, 2001. 240 p.
6. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Сибирский педагогический журнал. 2005. №3. С. 14–28.
7. Ленартович Ю. С. Педагогические условия подготовки будущих бакалавров лингвистики к профессиональной переводческой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2015. 213 с.
8. Алешина И.Н. Психологические особенности влияния социальных ожиданий на формирование профессиональной направленности студента педагогического института: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990. 20 с.
9. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения 14.05.19).
10. Землянская Е.Н. Лингвотекстовые особенности речевого жанра «читательский отклик»: монография / Юго-Зап. гос. ун-т. Курск, 2014. 147 с.

11. Королева Н.М., Костерина И.В. Роль интерактивного обучения в современном образовании // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 1 (33). URL: // <http://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/038-020.pdf> (дата обращения 14.05.19).

References

1. Vlasova T.A., Koroleva N.M., Kosterina I.V. Model' pedagogicheskoy podderzhki razvitiya u studentov sposobnosti k lichnostno-professional'noj samoaktualizacii: iz opyta raboty. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: linguistics and pedagogics*, 2018, no. 1. (26), pp. 141-155 (In Russ.)
2. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala. Moscow, 2004, 752 p. (In Russ.)
3. Tolochek V. A. Sovremennaya psihologiya truda. St. Petersburg, Piter Publ., 2006, 479 p. (In Russ.)
4. Polonskij V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. Moscow, Vyssh. shk. Publ., 2004, 512 p. (In Russ.)
5. Freidson E. Professionalism. The third logic. Cambridge: Polity Press, 2001. 240 p.
6. Slastenin V.A. Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'tury. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 2005, no. 3, pp. 14–28 (In Russ.)
7. Lenartovich Yu. S. Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchih bakalavrov lingvistiki k professional'noj perevodcheskoj deyatel'nosti. Diss. kand. ped. nauk. Tula, 2015, 213 p. (In Russ.)
8. Aleshina I.N. Psihologicheskie osobennosti vliyaniya social'nyh ozhidaniy na formirovanie professional'noj napravlenosti studenta pedagogicheskogo instituta. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk. Moscow, 1990, 20 p. (In Russ.)
9. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gody. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (In Russ.). Available at: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3409> (accessed 14.05.19).
10. Zemlyanskaya E.N. Lingvotekstovye osobennosti rechevogo zhanra "chitatel'skij ot-klik". Kursk, 2014, 147 p. (In Russ.)
11. Koroleva N.M., Kosterina I.V. Rol' interaktivnogo obucheniya v sovremennom obrazovanii. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015. No 1 (33) (In Russ.). Available at: // <http://api-mag.kursksu.ru/media/pdf/038-020.pdf> (accessed 14.05.19).

Информация об авторах / Information about the Authors

Королева Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: korolev37-31-72@mail.ru

Natalya M. Koroleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, The Foreign Language Chair, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: korolev37-31-72@mail.ru

Землянская Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: beseda.lena@yandex.ru

Elena N. Zemlyanskaya, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, The Foreign Language Chair, State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: beseda.lena@yandex.ru

УДК 159.99

Принятие рискованных решений в задачах, заданных посредством интерактивных медийных средств

Т. Н. Разуваева¹ ✉, А. В. Савицкий¹

¹ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»,
Российская Федерация, 308015, Белгород, ул. Победы, 85

✉ e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

Резюме

В статье приводятся результаты эмпирического исследования процесса принятия решения в проблемной ситуации, заданной посредством интерактивных медийных средств. В этой связи целью исследования выступило изучение различий в процессе принятия решения в задаче, заданной интерактивным и неинтерактивным медиапродуктом, а также личностных компонент, влияющих на принятие более рискованного решения при взаимодействии с интерактивной формой подачи проблемной ситуации. Объем выборки участников исследования составил 172 человека. В экспериментальную группу вошли участники, которым предъявлялся интерактивный вариант проблемной ситуации, а в контрольную – решающие ту же задачу в неинтерактивном формате. Для сбора данных использовались стандартизированные методики для диагностики личностных особенностей участников исследования и личностной склонности к риску. С целью обработки результатов применяли методы математико-статистического анализа: описательную и сравнительную статистику. На примере задачи, содержащей рискованный и безопасный вариант решения, дается представление о том, как возможные варианты взаимодействия с проблемной ситуацией влияют на склонность испытуемого давать рискованные ответы. Эмпирически доказано, что компонент интерактивности в принятии рискованного решения задействует иные механизмы, чем при решении задачи, данной в неинтерактивном формате. Несмотря на то, что и в контрольной, и в экспериментальной группах ответы рискованны, они содержательно различны. Испытуемые экспериментальной группы являются более сдержанными, менее отклоняющимися от полоролевого стандарта, менее склонными относиться легкомысленно к окружающим событиям. Рискованные решения экспериментальной группы в сравнении с аналогичными в контрольной группе – это более взвешенные решения, и риск более осознан. Связано это с тем, что введенный компонент интерактивности активизирует в большей степени субъектную позицию испытуемого, чем при простом просмотре проблемной ситуации.

Ключевые слова: интерактивный медиапродукт; принятие решений; склонность к риску.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Разуваева Т. Н., Савицкий А. В. Принятие рискованных решений в задачах, заданных посредством интерактивных медийных средств // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 176–185.

Статья поступила в редакцию 27.05.2019

Статья подписана в печать 19.06.2019

© Николаева Р. Т., Савицкий А. В., 2019

Risk Taking in Solving the Problems Generated by Interactive Media Means

T. N. Razuvaeva¹ ✉, A. V. Savitsky¹

¹Belgorod State National Research University, 85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russian Federation

✉ e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

Abstract

The results of an empirical study of the decision-making process in a problem situation given by means of interactive media are given in the article. In this regard, the purpose of the study was to study the differences in the decision-making process in a task given by an interactive and non-interactive media product, as well as personal components that influence the making of a more risky decision when interacting with an interactive form of presenting a problem situation. The sample of study participants was 172 people. The experimental group included participants who were presented with an interactive version of the problem situation, and the control group included solving the same problem in a non-interactive format. For data collection, standardized methods were used to diagnose the personal characteristics of the study participants and the personal risk appetite. In order to process the results, the methods of mathematical-statistical analysis were used: descriptive and comparative statistics. Using the example of a task that contains a risky and safe solution, it gives an idea of how the possible ways of interacting with a problem situation influence the subject's tendency to give risky answers. It has been empirically proven that the interactivity component in making risky decisions involves different mechanisms than in solving a problem given in a non-interactive format. Despite the fact that answers are risky in both the control and experimental groups, they are meaningfully different. The test subjects of the experimental group are more restrained, less deviating from the gender role standard, less inclined to treat frivolously the surrounding events. The risky decisions of the experimental group in comparison with those in the control group are more balanced decisions, and the risk is more conscious. This is due to the fact that the introduced component of interactivity activates the subject's subject position n to a greater degree than with a simple viewing of a problem situation.

Keywords: interactive media product; decision making; risk appetite.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Razuvaeva T. N., Savitsky A. V. Risk Taking in Solving the Problems Generated by Interactive Media Means. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 176–185 (In Russ.).

Received 27.05.2019

Accepted 19.06.2019

Введение

Одна из важных характеристик существующего общества – это многократно увеличившийся поток информации, что связано в том числе с развитием ИТ-технологий. Значительная часть взаимодействия людей друг с другом происходит посредством сети Интернет, новые способы опосредования общения сказываются и на его (общении) содержатель-

ной стороне: происходит как изменение характера взаимодействия человека с информацией, так и изменяется процесс принятия решений, когда человек сталкивается с какой-либо проблемной ситуацией.

Наличие быстрой обратной связи при взаимодействии с информацией в интернете, а также ее опосредованный ИТ-технологиями характер являются факто-

рами, оказывающими влияние на оценку подаваемой информации, а также принятие решений.

В данном исследовании мы изучали, как интерактивный формат предъявления проблемной ситуации, содержащей рискованный и безопасный вариант решения, влияет на склонность человека выбирать более рискованную альтернативу.

В настоящее время ряд исследователей рассматривают процесс принятия рискованных решений как сопутствующее явление социума, в который включен современный человек. Сам процесс принятия решений изучается множеством наук, и в настоящее время можно выделить несколько общих моделей принятия решений: нормативные, в которых описывают нормы и правила действий для решения проблемных ситуаций и задач в соответствии с идеальной целью; прогностические, делающие упор на прогнозировании исходов возможных выборов; дескриптивные, которые описывают стратегии выбора, наблюдаемые в реальности. Психологические модели, как правило, относятся к дескриптивным.

Принятие решения с позиции психологической науки может быть рассмотрено с точки зрения выбора из возможных альтернатив, при этом в процесс принятия решений входит интеллектуальная ориентировка как в самой ситуации, так и в себе самом. В непсихологических моделях второй компонент (личностная ориентировка) обычно игнорируется, что существенно упрощает саму модель и выводимый из нее процесс принятия решения, сводя ориентировку к выбору между вероятностью «ожидаемой ценности» или «полезности» альтернатив.

Параллельно с этим необходимо учитывать, что сам процесс выбора и даже оценки возможных альтернатив в процессе решения проблемной ситуации

может осуществляться в условиях неопределенности.

С позиции психологических исследований ключевыми параметрами в процессе решения проблемной ситуации являются: восприятие человеком неопределенности, изменение содержания неопределенности на основе совершенного им выбора, личная активность, выражающаяся в принятии ответственности за совершенный выбор. Иными словами, неопределенность есть не только свойство самой проблемной ситуации, она также включает в себя личностные особенности того, кто принимает решение: образ проблемной ситуации, оценка возможных альтернатив их последствий и т. п.

В отечественной психологической школе выбор в ситуации неопределенности изучался такими исследователями, как А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Т.Н. Корнилова, С.Д. Смирнов, Д.А. Леонтьев и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17]. В данных исследованиях, в отличие от иностранных, основной упор делается на принципах активности, неопределенности и деятельностного опосредования.

Процесс принятия решений в общем виде можно обозначить в виде следующих стадий, описанных еще Ю. Козелецким [18]:

- 1) создание субъективного представления о задаче;
- 2) оценка последствий выбора каждой альтернативы;
- 3) прогнозирование условий, определяющих последствия;
- 4) собственно выбор из альтернатив.

Необходимо отметить, что в существующей западной традиции исследования проблемы принятия решений достаточное внимание уделялось собственно интеллектуальным стратегиям, при этом личностным компонентам выбора уделя-

лось незначительное внимание. Так, Г. Саймон [19] опирался на предложенную им самим теорию ограниченной рациональности, суть которой в том, что окружающий мир слишком сложен, и учет всех возможных факторов, влияющих на ситуацию, чрезмерно велик и охватить их невозможно, поэтому необходимо из всего многообразия выбирать не самый лучший из возможных вариантов, а оптимальный, исходя из имеющихся ресурсов и стоящей перед человеком задачей. Д. Канеман и А. Тверски [5] в теории проспектов делали акцент на психологическую составляющую процесса принятия решений, что выводило их модель за рамки рациональной модели ограниченной рациональности, в своем исследовании они изучали эвристики (ошибки) мышления людей при решении проблемных ситуаций, которые не соответствовали рациональному решению. Немецкий исследователь Г. Гигеренцер [20] в своей теории экологической рациональности мыслительные эвристики изучал не с позиции несоответствия их рациональным моделям, а подходил к ним как к адаптивным механизмам, которые человек применяет в ситуациях, когда учет всех возможных факторов проблемной ситуации невозможен.

Таким образом, идея наличия неопределенности и ее преодоления, с которой сталкивается человек в процессе решения проблемной ситуации, рассматривалась множеством авторов. Переход к неклассической модели исследования связан с изменением позиции исследователя, который теперь является не сторонним, изолированным от изучаемого процесса, а включенным в него. Более того, сам наблюдатель вносит неопределенность как необходимый элемент познания [4].

В современных исследованиях утверждается единство процессов когнитивной и личностной регуляции в принятии решений [8], в данной модели, помимо личностного и интеллектуального компонента, вносится третий компонент – субъективное преодоление неопределенности, связанное с субъективным усилием при непосредственном принятии решения.

Как было отмечено выше, современное общество характеризуется в том числе активным развитием ИТ, интернет-технологий и взаимодействием с информацией, опосредованной интерактивом, характерным для виртуальной среды. Интерактив в данном случае понимается как техническая реализация диалогической модели коммуникации человека с медиапродуктом [21]. В данном случае диалогическая модель подразумевает в зрителе наличие активной позиции, а интерактивный компонент позволяет реализовать данную активность при взаимодействии с медийным материалом [22]. Основное отличие интерактивного медиапродукта от неинтерактивного заключается в том, что транслирование материала в интерактивном формате зависит от действия человека, в то время как в неинтерактивном формате не предусмотрена сама возможность реципиента влиять на подачу материала. В техническом плане данная возможность реализуется за счет добавления в медийный материал интерактивных элементов, при взаимодействии с которыми меняется содержание предъявляемого материала (например, кнопок, появляющихся в определенные моменты на экране при демонстрации видео).

В данном исследовании нас интересовал вопрос, как форма подачи проблемной ситуации влияет на склонность человека принимать рискованные решения.

Цель исследования: выявить различия в процессе принятия решения в задаче, заданной интерактивным и неинтерактивным медиапродуктом. Выявить личностные компоненты, влияющие на принятие более рискованного решения при взаимодействии с интерактивной формой подачи проблемной ситуации.

Объект исследования: компоненты личностной структуры, которые включаются в процесс принятия решения в осуществлении регуляции процесса рискованного решения в проблемной ситуации, заданной интерактивным форматом.

Предмет исследования: структурные компоненты личности, включающиеся в принятие решения проблемной ситуации, а также их роль в данном процессе выбора рискованного решения.

Общая гипотеза исследования.

В случае предъявления проблемной ситуации в форме интерактивного медиапродукта количество рискованных выборов различается по сравнению с решением ситуации, заданной неинтерактивным форматом.

Частная гипотеза 1.

В экспериментальной группе количество рискованных выборов будет превышать число аналогичных выборов в контрольной группе.

Частная гипотеза 2.

В экспериментальной группе личностные компоненты испытуемых, задействованные в процессе принятия решения, будут отличаться от контрольной группы.

Для решения поставленной цели нами были составлены два медийных варианта задачи¹: интерактивный и неин-

терактивный, содержащие проблемную ситуацию и имеющие два выбора: безопасный и рискованный.

Результаты и обсуждение

Общая схема исследования предполагала наличие контрольной и экспериментальной групп, экспериментальной группе демонстрировался интерактивный вариант задачи, контрольной – неинтерактивный с фиксацией рискованных и безопасных выборов респондентами обеих групп. Таким образом, независимой переменной являлось наличие интерактивного формата, а в качестве независимой – количество рискованных выборов.

Выборку составили 174 испытуемых: 87 – в контрольной, 87 – в экспериментальной группах.

Используемые методы и методики.

Тест «Готовность к риску» А.М. Шуберт применялась нами на этапе формирования групп с целью контроля параметра личностной склонности к риску. Таким образом, испытуемые контрольной и экспериментальной группы изначально

Модифицированный вариант задачи. В одном из отдаленных поселков, численность жителей которого составляет 6000 человек, обнаружен смертельный вирус. Если ничего не предпринять, то все 6000 человек погибнут. Нам была экстренно выделена определенная сумма, которую мы можем потратить на одну из двух программ: программу «А», программу «Б».

Программа «А» – эвакуация. Мы можем организовать экстренную эвакуацию людей. К сожалению, месторасположение поселка таково, что мы сможем вывезти лишь 2000 человек. Людей из отдаленного района экстренно вывести не получится. Таким образом, спасая 2000, 4000 мы обрекаем на смерть.

Программа «Б» – сыворотка 33/67. Наши ученые разработали экспериментальную сыворотку. Если ее применить, существует вероятность в 33%, что она сможет побороть вирус, тогда выживут все. В то же время исследования проведены не в полной мере, и существует обратная вероятность в 67%, что сыворотка не сработает, и тогда не спасется никто.

¹ Справочно: за основу была взята и модифицирована задача, приведенная в статье «Рациональный выбор, ценности и фреймы» Д. Канемана, А. Тверски.

статистически значимо не отличались между собой по данному параметру.

Стандартизированный многофакторный метод исследования личности – СМИЛ в адаптации Л.Н. Собчик [23], опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттерав адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голькиной, А.М. Эткинда [24] при-

менялись с целью изучения личностных особенностей испытуемых.

Методы количественной обработки на основе статистического пакета Spssv.13.0forWindows.

Ниже приводится таблица 1 результатов безопасных и рискованных выборов в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 1

Количество безопасных и рискованных выборов в контрольной и экспериментальной группах

Группа	Выбор из двух альтернатив	
	рискованный	безопасный
Контрольная	20 %	80 %
Экспериментальная	31 %	69 %

Можно отметить, что число рискованных выборов в экспериментальной группе превышает число выборов в контрольной группе на 30% в относительных значениях.

Далее с целью изучения личностных особенностей испытуемых, давших рис-

кованные ответы, была произведена количественная оценка результатов СМИЛ и опросника УСК контрольной и экспериментальной групп посредством непараметрического критерия Манна–Уитни (табл. 2).

Таблица 2

Значимые различия в значениях по результатам СМИЛ испытуемых контрольной и экспериментальной групп, давших рискованные ответы

Ranks	Group	N	MeanRank	SumofRanks
Pd (импульсивность)	контрольная	18	30,25	544,5
	экспериментальная	27	18,16	490,5
	Total	45		
Mf (мужественность/женственность)	контрольная	18	17,25	310,5
	экспериментальная	27	26,83	724,5
	Total	45		
Pa (ригидность)	контрольная	18	27,75	499,5
	экспериментальная	27	19,83	535,5
	Total	45		
Ma (оптимистичность)	контрольная	18	27,75	499,5
	экспериментальная	27	19,83	535,5
	Total	45		

	Pd	Mf	Pa	Ma
Mann-Whitney U	112,500	139,500	157,500	157,500
Wilcoxon W	490,500	310,500	535,500	535,500
Z	-3,035	-2,418	-2,025	-1,988
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,002	0,016	0,043	0,047

Можно отметить, что в значимые ответы среди испытуемых, давших рискованные ответы, в контрольной и экспериментальной группах по тесту СМИЛ получены в таких шкалах, как: импульсивность (Pd) $p=0,002$ (среднее значение в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной), мужественность / женственность (Mf) $p=0,016$ (среднее значение в контрольной группе превышает значение в экспериментальной), ригид-

ность (Pd) $p=0,043$ (среднее значение в контрольной группе выше, чем в экспериментальной), оптимистичность (Ma) $p=0,047$ (среднее значение в контрольной группе превышает значение в экспериментальной).

Ниже приводятся данные по результатам опросника УСК среди испытуемых, давших рискованные ответы в контрольной и экспериментальной группах (табл. 3).

Таблица 3

Значимые различия в значениях по результатам УСК испытуемых контрольной и экспериментальной групп, давших рискованные ответы

Ranks	group	N	MeanRank	SumofRanks
Локус_контр_ИО (общая интернальность)	контрольная	18	17,75	319,5
	экспериментальная	27	26,5	715,5
	Total	45		
Локус_контр_Им (интернальность межличностных отношений)	контрольная	18	16,75	301,5
	экспериментальная	27	27,16667	733,5
	Total	45		
Локус_контр_Ид (интернальность достижений)	контрольная	18	17	306
	экспериментальная	27	27	729
	Total	45		

	ИО	Им	Ид
Mann-Whitney U	148,500	130,500	135,000
Wilcoxon W	319,500	301,500	306,000
Z	-2,214	-2,682	-2,948
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,027	0,007	0,003

Исходя из полученных результатов, можно говорить о статистически значимых различиях у испытуемых, давших рискованные варианты ответов, в контрольной и экспериментальной группах в таких показателях методики УСК, как: общая интернальность (ИО) $p=0,027$

(среднее значение в экспериментальной группе выше, чем в контрольной), интернальность межличностных отношений (Им) $p=0,007$ (среднее значение в экспериментальной группе превышает значение в контрольной), интернальность достижений (Ид) $p=0,003$ (среднее значение

в экспериментальной группе превышает значение в контрольной).

Выводы

В ходе исследования выдвигаемая гипотеза о различии в количестве рискованных ответов среди испытуемых экспериментальной группы, которым предъявлялся интерактивный вариант проблемной ситуации, по сравнению с контрольной группой, решающих ту же задачу в неинтерактивном формате, подтвердилась. Количество рискованных выборов в экспериментальной группе на 30% превышает число рискованных выборов в контрольной группе.

Также подтвердилась гипотеза о различиях в личностных детерминантах, действовавших в процессе принятия решения у контрольной и экспериментальной групп. Сравнение по результатам личностных опросников СМЛ и УСК у испытуемых контрольной и экспериментальной групп, давших рискованные варианты ответов при решении проблемной ситуации, показало, что указанные испытуемые контрольной группы характеризуются большей импульсивностью, ригидностью, оптимистичностью в сравнении с экспериментальной группой.

Таким образом, можно говорить о том, что содержательно компонент ин-

терактивности задействует иные механизмы в принятии рискованного решения, чем при решении задачи, данной в неинтерактивном формате. В общем виде можно говорить, что несмотря на то, что и в контрольной, и в экспериментальной группах ответы рискованны, они существенно различны. Испытуемых экспериментальной группы можно описать как более сдержанных, менее отклоняющихся от полоролевого стандарта, менее склонных относиться легкомысленно к окружающим событиям и более лабильных. В целом рискованные решения экспериментальной группы по сравнению с аналогичными в контрольной группе – это более взвешенные решения, и риск здесь более осознан. Связано это с тем, что введенный компонент интерактивности активизирует в большей степени субъектную позицию испытуемого, чем при простом просмотре проблемной ситуации.

Эти выводы подтверждают результаты по методике УСК, где испытуемые экспериментальной группы оценивались как имеющие большее значение интернальности по таким шкалам, как: общая интернальность, интернальность в межличностных отношениях, интернальность в достижении.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
2. Дернер Д. Логика неудачи. М.: Смысл, 1997. 256 с.
3. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. М.: Институт психологии РАН, 2005. 376 с.
4. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Человек в ситуации неопределенности / гл. ред. А.К. Болотова. М.: ТЕИС, 2007. С. 9-33.
5. Канеман Д.П., Тверски С.А. Принятия решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Изд-во Института прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005. 632 с.
6. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Юрайт, 2011. 483 с.
7. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: МГУ, 1990. 192 с.

8. Корнилова Т.В. Риск и принятие решений: психология неопределенности. М., 2014. 334 с. URL: www.rfn.ru/downloads/Books/144693004.
9. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 117-126.
10. Корнилова Т.П. Психологическая регуляция принятия интеллектуального решения: дис. ... д-ра психол. наук. М.: МГУ, 1999. 464 с.
11. Леонтьев Д.А. Психология выбора. Часть I: За пределами рациональности // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 5. С. 5-18.
12. Леонтьев Д.А. Психология выбора. Часть II: Личностные предпосылки и личностные последствия выбора // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 6. С. 56-68.
13. Петровский В.А. Логика неадаптивной активности. М.: Рос. открытый ун-т, 1992. 224 с.
14. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я.И. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов [и др.]. М.: Наука, 1990. 222 с.
15. Субъект и объект практического мышления /под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова. Ярославль: «Российское психологическое общество, Ярославское отделение», 2004. 320 с.
16. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
17. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 219 с.
18. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979. 504 с.
19. Simon H.A., March J.G. Organizations. New York: Wiley, 1993.
20. Гигеренцер Г. Понимать риски. Как выбирать правильный курс. М.: Колибри, 2015. 352 с.
21. Буренко Д.Л. Социально-психологическая эффективность воздействия рекламы торговой марки на целевую аудиторию: дис. ... канд. псих. наук. М., 2005. 251 с.
22. Чичканов Е.С. Интерактивность как форма диалога в пространстве цифрового экранного произведения: дис. ... канд. искусствоведения. СПб., 2011. 165 с.
23. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. М.: Речь, 2009. 224 с.
24. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородский. М.: Бахрах-М, 2017. 672 с.

References

1. Asmolov A.G. Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoy psihologii. Moscow, Smysl Publ., 2002, 480 p. (In Russ.)
2. Derner D. Logika neudachi. Moscow, Smysl Publ., 1997, 256 p. (In Russ.)
3. Zavalishina D.N. Prakticheskoe myshlenie: Specifika i problemy razvitiya. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2005, 376 p. (In Russ.)
4. Zinchenko V.P. Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psihologicheskaya tradiciya? *Chelovek v situacii neopredelennosti*; ed. by Bolotova A.K. Moscow, TEIS Publ., 2007, pp. 9–33 (In Russ.)
5. Kaneman D.P., Tverski S.A. Prinyatiya reshenij v neopredelennosti: Pravila i predubezhdeniya. Har'kov, 2005, 632 p. (In Russ.)
6. Kornilova T.V., Smirnov S.D. Metodologicheskie osnovy psihologii. Moscow, Yurajt Publ., 2011, 483 p. (In Russ.)
7. Kornilova T.V., Tihomirov O.K. Prinyatie intellektual'nyh reshenij v dialoge s komp'yuterom. Moscow, MGU Publ., 1990, 192 p. (In Russ.)

8. Kornilova T.V. Risk i prinyatie reshenij: psihologiya neopredelennosti. Moscow, 2014, 334 p. (In Russ.) Available at: www.rfn.ru/downloads/Books/144693004.
9. Kornilova T.V., Smirnov S.D. Tolerantnost' k neopredelennosti i kreativnost' u prepodavatelej i studentov. *Voprosy psihologii*, 2012, no. 2, pp. 117-126 (In Russ.)
10. Kornilova T.P. Psihologicheskaya regulyaciya prinyatiya intellektual'nogo resheniya. Diss. d-ra psihol. nauk. Moscow, MGU Publ., 1999, 464 p. (In Russ.)
11. Leont'ev D.A. Psihologiya vybora. pt. I: Za predelami racional'nosti. *Psihologicheskij zhurnal*, 2014, vol. 35, no. 5, pp. 5-18 (In Russ.)
12. Leont'ev D.A. Psihologiya vybora. Chast' II: Lichnostnye predposylki i lichnostnye posledstviya vybora. *Psihologicheskij zhurnal*, 2014, vol. 35, no. 6, pp. 56-68 (In Russ.)
13. Petrovskij V.A. Logika neadaptivnoj aktivnosti. Moscow, Ros. otkrytyj un-t Publ., 1992, 224 p. (In Russ.)
14. Psihologiya tvorchestva: obshchaya, differencial'naya, prikladnaya. Ponomarev Y.A.I., Semenov I.N., Stepanov S.YU. et al. Moscow, Nauka Publ., 1990, 222 p. (In Russ.)
15. Sub"ekt i ob"ekt prakticheskogo myshleniya; ed. by. Karpova A.V., Kornilova Yu.K. Yaroslavl', 2004, 320 p. (In Russ.)
16. Tihomirov O.K. Psihologiya myshleniya. Moscow, Izd-vo Mosk. un-ta Publ., 1984, 272 p. (In Russ.)
17. Tihomirov O.K. Struktura myslitel'noj deyatel'nosti cheloveka. Moscow, Izd-vo Mosk. un-ta Publ., 1969, 219 p. (In Russ.)
18. Kozeleckij Yu. Psihologicheskaya teoriya reshenij. Moscow, Progress Publ., 1979, 504 p. (In Russ.)
19. Simon H.A., March J.G. Organizations. New York: Wiley, 1993.
20. Gigerencer G. Ponimat' riski. Kak vybirat' pravil'nyj kurs. Moscow, Kolibri Publ., 2015, 352 p. (In Russ.)
21. Burenko D.L. Social'no-psihologicheskaya effektivnost' vozdejstviya reklamy torgovoj marki na celevuyu auditoriyu. Diss. kand. psih. nauk. Moscow, 2005, 251 p. (In Russ.)
22. Chichkanov E.S. Interaktivnost' kak forma dialoga v prostranstve cifrovogo ekrannogo proizvedeniya. Diss. kand. iskusstvovedeniya. St. Petersburg, 2011, 165 p. (In Russ.)
23. Sobchik L.N. Standartizirovannyj mnogofaktornyj metod issledovaniya lichnosti. Moscow, Rech' Publ., 2009, 224 p. (In Russ.)
24. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy; ed. by. Rajgorodskij D.YA. Moscow, Bahrah-M Publ., 2017, 672 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Разуваева Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация
e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

Савицкий Антон Валерьевич, аспирант, кафедра общей и клинической психологии, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация
e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

Anton V. Savitsky, Postgraduate Student, Department of General and Clinical Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 316.628

**К вопросу о месте мотивационно-смысловых образований
в структуре направленности личности
инженеров-первокурсников****Е.В. Кожевникова¹ ✉, Е.Ю. Карташова²**

¹ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Российская Федерация, 308015, Белгород, ул. Победы, 85

²ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет инженерных технологий», Российская Федерация, 394036, Воронеж, пр. Революции, д. 19

✉ e-mail: cb-tur@yandex.ru

Резюме

В статье подчеркивается актуальность изучения мотивационно-смысловых образований у обучающихся в высшей школе как начальной ступени формирования профессиональных компетенций. Представлены результаты исследования мотивационно-смысловых образований студентов-первокурсников инженерного вуза, описательная характеристика преобладающих компонентов структуры направленности и обнаруженных комплексов. Для инженерных специальностей задача подготовки кадров решается в соответствии с действующим федеральным государственным стандартом, предусматривает формирование множества компетенций, как профессиональных, так и общекультурных и оказывается трудной в связи с особенностями их ценностно-смысловой сферы. Эти особенности связаны с направленностью формирующейся личности профессионала-инженера и теми требованиями к структуре профессионально-важных качеств, которые предъявляются специальностью. Именно на этапе студенчества важным является верная оценка мотивационно-смысловых компонентов направленности личности. В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения первого курса Воронежского государственного университета инженерных технологий. Объем выборки составил 142 человека. Для сбора данных использовались наблюдение и беседа, а также стандартизированная методика для диагностики мотивационно-смысловых образований личности. С целью обработки результатов применяли методы математико-статистического анализа: описательную статистику, сравнительный и корреляционный виды анализа. Согласно полученным результатам в структуре направленности личности обучающихся в контексте их мотивационно-смысловых образований выявлен комплекс, состоящий из высокой потребности в достижении, во взаимоотношениях и положительного отношения к учению, что подтверждает значение осознанного стремления к достижению высоких результатов в контексте ответственного и позитивного отношения к учебной деятельности. Это важный компонент становления личности профессионала, первым этапом которого является обучение в высшей школе.

Ключевые слова: мотивационно-смысловые образования; ценностно-смысловая сфера; потребности; студенты.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Кожевникова Е. В., Карташова Е. Ю. К вопросу о месте мотивационно-смысловых образований в структуре направленности личности инженеров-первокурсников // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 186–195.

Статья поступила в редакцию 15.05.2019

Статья подписана в печать 27.06.2019

© Кожевникова Е. В., Карташова Е. Ю., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(3): 186–195

About the Place of Motivational-and-Conceptual Constructs in the Structure of Personality Orientation in Junior Engineering Students

E.V. Kozhevnikova¹ ✉, E.Yu. Kartashova²

¹Belgorod State National Research University, 85, Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russian Federation

²Voronezh State University of Engineering Technologies 19, Revolution Av., Voronezh, 394036, Russian Federation

✉ e-mail: cb-tur@yandex.ru

Abstract

The relevance of the study of motivational and semantic education among students in higher education as the initial stage of the formation of professional competencies is emphasized in the article. The results of the study of motivational and semantic formations of first-year students of engineering universities, descriptive characteristics of the prevailing components of the directional structure and the detected complexes are presented. For engineering specialties, the task of training is solved in accordance with the current federal state standard, provides for the formation of a multitude of competencies, both professional and general cultural, and is difficult due to the peculiarities of their value-semantic sphere. These features are associated with the direction of the emerging personality of a professional engineer and those requirements for the structure of professionally important qualities that are imposed by specialty. It is at the student stage that the correct assessment of the motivational and semantic components of the personality orientation is important. The study was attended by full-time first-year students of the Voronezh State University of Engineering Technologies. The sample size was 142 people. For data collection, observation and conversation were used, as well as a standardized method for diagnosing motivational-semantic formations of a personality. In order to process the results, the methods of mathematical-statistical analysis were used: descriptive statistics, comparative and correlative types of analysis. According to the results obtained in the orientation structure of the personality of students in the context of their motivational and semantic entities, a complex consisting of a high need to achieve, in relationships and a positive attitude to learning is revealed, which confirms the importance of a conscious desire to achieve high results in the context of a responsible and positive attitude to learning activities. This is an important component of the development of the personality of a professional, the first stage of which is high school education.

Keywords: motivational-semantic education; value-semantic sphere; needs; students.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Kozhevnikova E. V., Kartashova E. Yu. About the Place of Motivational-and-Conceptual Constructs in the Structure of Personality Orientation in Junior Engineering Students. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(3): 186–195 (In Russ.).

Received 15.05.2019

Accepted 27.06.2019

Введение

Сейчас обязательным условием успешной жизни человека становится наличие высшего образования. Оно, согласно действующим федеральным государственным стандартам, ставит целью получение будущим специалистом множе-

ства компетенций, как профессиональных, так и общекультурных. Для инженерных специальностей задача подготовки кадров оказывается трудной еще и потому, что существует ряд особенностей, связанных с ценностно-смысловой сферой обучающихся. Эти особенности свя-

заны с направленностью формирующейся личности профессионала-инженера и теми требованиями к структуре профессионально-важных качеств, которые предъявляются специальностью. Именно на этапе студенчества, когда уже сложившийся в контексте мотивации молодой человек может оказаться включен в корректный и продуманный, с точки зрения формирования духовно-нравственной культуры, воспитательный процесс, важным является верная оценка мотивационно-смысловых компонентов направленности личности, присущих юношам и девушкам.

Мы обратились к исследованию первокурсников, т.к. именно на этапе вхождения в учебную деятельность в вузе мы можем проследить особенности лиц, избравших профессию инженера и не почувствовавших еще на себе влияние университета. Важность этапа адаптации к высшему учебному заведению подчеркивалась в различных работах, например [1; 2; 3; 4], мы бы хотели дать оптимальный вектор продвижению студента как будущего профессионала, изучив его мотивационно-смысловую сферу.

Мы исходили из структуры направленности личности, описанной Б.А. Сосновским [5]. В его диссертационном исследовании была предложена модель соотношения между предметом и мотивом. В понимании автора то, на что направлена деятельность, и то, что ее побуждает, – компоненты взаимообусловленные, но не равные друг другу. Направленность личности представляется Б.А. Сосновскому в виде системы, соединяющей ценности и стремления. При этом именно мотивационно-смысловой анализ изменяет вопрос о побуждении действий человека в сторону философского «зачем?», в котором соединяются предмет потребности и смысл ее удовлетворения [5].

Для прояснения составляющих направленности Ю.М. Орловым и Б.А. Сос-

новским были выделены мотивационно-смысловые образования: четыре содержательных компонента (познание, доминирование, достижение, аффилиация как потребности) и четыре – рефлексивных (удовлетворенность каждой из потребностей).

В работе Н.Н. Акимовой [6] приводится исследование студентов психологического и экономического факультетов (г. Рубцовск), которое выявило определенные отличия, например, в отношении к учению и в потребности аффилиации: студенты-психологи, использующие общение как возможность оказать помощь, посочувствовать и проявить эмпатию, как бы повторяя свои профессиональные действия, демонстрируют более высокую выраженность шкал аффилиации, а серьезность при рассмотрении чувств и проблем близких интерпретируется автором как подтверждение большей выраженности потребности в познании у психологов в соотнесении с экономистами. Еще один вывод Н.Н. Акимовой: потребность доминирования является более характерной для студентов-менеджеров. Все приведенные результаты свидетельствуют, по мнению автора, о различной профессиональной направленности студентов разных факультетов, которая формирует определенный психологический образ субъекта. Также автор уточняет, что к пятому курсу увеличивается выраженность доминирования, особенно в группе студентов экономического факультета [7].

Е.В. Чехонадских в статье «Мотивационные особенности личности подростка» [8] приводит данные об этом периоде развития личности обучающегося, непосредственно предшествующем юношеству. Важным является тот факт, что наиболее выраженной у учащихся оказывается потребность в аффилиации, что согласуется с теорией А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина о ведущих видах деятельности. Таким образом, мы видим со-

отношение, характеризующее в целом сниженный уровень потребности в познании и достаточно позитивное отношение к учению при повышенной тревожности перед контрольными работами.

М.В. Овчинников в ходе рассмотрения мотивации учения будущих педагогов определил «плеяды», присущие студентам разных курсов. Объем статьи не позволит подробно рассмотреть результаты его исследования. Отметим несколько моментов, интересных в контексте нашего обзора. Кластеры, обнаруженные у первокурсников, объединили доминирование и общение (первый кластер), выделили достижение и познание – в самостоятельные понятия. В динамике кластерная структура изменяется, так что к 4 курсу доминирование оказывается слито с достижением, а познание и аффилиация становятся изолированными понятиями. Остановимся еще на одном пункте из диссертационного исследования М.В. Овчинникова. Под воздействием тренинга формирования учебной мотивации прослеживается изменение дендрограммы мотивационно-смысловых образований: взаимосвязь общения и доминирования и взаимосвязь достижения и познания (в то время как в контрольной группе осталось объединение в один кластер – доминирования и достижения, в другой – познания и общения) [9].

В исследовании мы исходили из важности выявления структуры мотивационно-смысловых образований инженеров – первокурсников. Для реализации поставленной задачи был использован опросник Б.А. Сосновского-Ю.М. Орлова, изучающий мотивационно-смысловые образования личности (далее – опросник «МСО») [10].

Испытуемыми в представленном исследовании выступали студенты очной формы обучения первого курса Воронежского государственного университета

инженерных технологий. Объем выборки – 142 человека.

Результаты и их обсуждение

Обозначим, какова выраженность каждого из МСО в проведенном исследовании. В случае, когда только одно мотивационно-смысловое образование выражено на высоком уровне, преобладающим мотивационным образованием является доминирование (14% испытуемых). Если анализировать комплексы из нескольких (двух или трех) образований, то на первое место выходит комплекс, состоящий из шкал «достижение+аффилиация». Наибольшее количество анкет (38%) с высоким уровнем исследуемых мотивационно-смысловых образований (в комплексе и отдельно) было получено по шкале достижения. Это объясняется, с одной стороны, особенностями юношеского возраста. Молодым людям больше нравится результат труда, чем его процесс. В целом, они считают себя наделенными способностями и усердными людьми. В деятельности ориентированы скорее на более близкие цели, чем на глобальные, способны увлеченно работать, порой не принимая во внимание предостережений близких. В случае неуспеха винят обстоятельства или даже собственную лень, но не сомневаются в своих способностях достичь успеха. С другой стороны, причина сильной выраженности достижительных мотивов – в ситуации недавно пережитых экзаменов и интенсивной работы для получения высоких баллов ЕГЭ.

Среди обучающихся, участвовавших в исследовании, наименьшую востребованность имеет стремление к познанию. Это объясняется тем, что в условиях легкого доступа к неограниченному объему информации и большей мобильности в ее передаче у студентов обнаруживается

другой способ получения сведений об окружающем мире: не посредством чтения книг и конспектирования лекций, а с помощью технических и цифровых средств («поисковики» в Интернет, электронные библиотеки, электронные записные книжки, социальные сети и др.). Мы можем предположить, что потребность в познании у испытуемых есть, но способы удовлетворения этой потребности в связи с высокими темпами развития информационных технологий меняются, и сейчас необходим другой психодиагностический инструментарий и способ самого иссле-

дования (возможно, использование опции «электронный опрос» в специальных формах в браузерах и поисковых системах), т.к. наши студенты охотнее пользуются неакадемическими способами познания.

Данные, полученные при сравнении данных девушек и юношей (табл. 1), демонстрируют, что значимые различия по гендерному признаку есть только по одной шкале: «МСО-6». Следовательно, потребность в аффилиации у юношей значимо ниже, чем у девушек.

Таблица 1

Результаты сравнения данных у юношей и девушек

Шкалы	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Коэффициент	2,242	2,507	0,959	2,679	10,181**	0,276	1,182	0,062	1,691

В таблице 1 приведены значение коэффициента по критерию Крускала-Уоллиса при делении на группы по шкалам методики «МСО»: 2 – потребность в достижении, 3 – удовлетворенность достижения, 4 – потребность в познании, 5 – удовлетворенность познания, 6 – потребность в аффилиации, 7 – удовлетворенность аффилиацией, 8 – потребность в доминировании, 9 – удовлетворенность доминирования, 10 – отношение к учению. Уровень значимости обозначен:

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

В общем массиве полученных данных 23% составляют анкеты студентов, обнаруживших низкий уровень всех четырех содержательных МСО. При анализе этих анкет (которые мы приняли за 100%) были выявлены следующие тенденции:

- в 55% случаев – низкий уровень показателей всех рефлексивно-эмоциональных аспектов МСО,
- в 36% случаев – отсутствие положительного отношения к учению.

Это свидетельствует о том, что при неразвитой мотивационно-смысловой сфере, при отсутствии явно доминирующей мотивации в юношеском возрасте – особенно в совокупности с низкой удовлетворенностью – студенты обнаруживают тенденцию к обесцениванию самого процесса обучения, к отсутствию желания всестороннего образования, ориентированы лишь на получение оценок, которые являются гарантией выпуска из вуза с дипломом. Главным такие испытуемые считают не получение знаний, умений и навыков, не компетентность специалиста и общение в профессиональной среде, а получение документа, дающего право считать себя человеком с высшим образованием.

Полученные данные позволили провести ряд процедур математического анализа; использовались коэффициенты U Манна-Уитни и коэффициент r ранговой корреляции Ч. Спирмена. Представим данные итоговых расчетов методами статистического анализа в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Результаты сравнения средних тенденций по методике «МСО»

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2		1041*	1375	1016**	1008**	1391	1294	1268	808**
3	580**		514**	204**	569**	511**	623*	508**	227**
4	1260	1227		1214	1174	1260	1292	1241	1172
5	393**	214**	499*		310**	373**	566	385**	172**
6	790*	783*	852	590**		728*	955	843	654**
7	421	289**	470	291**	350*		393	413	304**
8	864	727	833	836	838	774		265**	768
9	797	503**	739	511**	742	711	196**		662
10	550**	323**	743*	335**	660**	539**	919	801	

В ячейках – значения коэффициентов по критерию Манна-Уитни. В строках располагаются основания для деления при сравнении групп с низким и высоким уровнем выраженности признака по шкалам МСО: 2 – потребность в достижении, 3 – удовлетворенность достижения, 4 – потребность в познании, 5 – удовлетворенность познания, 6 – потребность в аффилиации, 7 – удовлетворенность аффилиацией, 8 – потребность в доминировании, 9 – удовлетворенность доминированием, 10 – отношение к учению. Уровень значимости обозначен: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Потребности, выделенные в опроснике, имеют статистически значимые корреляционные связи с удовлетворенностью соответствующих потребностей (кроме потребности в познании). Также они имеют достоверные различия между выраженностью удовлетворенности соответствующей потребности при высоком и низком уровнях выраженности самой потребности. При этом в сферах достижения, аффилиации и доминирования корреляционная связь положительная, следовательно, высокому уровню потребно-

сти соответствует высокий уровень удовлетворенности этой потребности. В этом выражается принцип динамизма и ненасыщаемости потребностей. Противоположная картина вырисовывается в сфере познания, т.к. характер связи – отрицательный. Таким образом, видна тенденция: чем больше удовлетворение собственным познанием, тем меньше нужды человек испытывает в новых впечатлениях, глубинных знаниях и тем меньше он ощущает неудовлетворенность собственной компетентностью.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа данных методики «МСО»

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2		0,191*	0,027	0,248**	0,207*	-0,025	-0,034	0,083	0,354**
3	0,191*		-0,202*	0,489**	0,221**	0,275**	0,212*	0,294**	0,508**
4	0,027	-0,202*		-0,162	-0,122	0,015	0,072	0,031	-0,117
5	0,248**	0,489**	-0,162		0,347**	0,279**	0,094	0,326**	0,481**
6	0,207*	0,221**	-0,122	0,347**		0,232**	-0,046	0,110	0,250**
7	-0,025	0,275**	0,015	0,279**	0,232**		0,156	0,103	0,292**
8	-0,034	0,212*	0,072	0,094	-0,046	0,156		0,577**	0,153
9	0,083	0,294**	0,031	0,326**	0,110	0,103	0,577**		0,230**
10	0,354**	0,508**	-0,117	0,481**	0,250**	0,292**	0,153	0,230**	

В ячейках даны значения коэффициента корреляции Ч. Спирмена между данными по шкалам методики «МСО»: 2 – потребность в достижении, 3 – удовлетворенность достижения, 4 – потребность в познании, 5 – удовлетворенность познания, 6 – потребность в аффилиации, 7 – удовлетворенность аффилиацией, 8 – потребность в доминировании, 9 – удовлетворенность доминированием, 10 – отношение к учению между данными. Уровень значимости обозначен: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Необходимо отметить, что у лиц с низким уровнем потребности в общении отмечается более низкая удовлетворенность afiliацией, познанием и достижением, и наоборот. Появляется гипотеза о наличии связи между потребностью во взаимоотношениях и тремя рефлексивно-эмоциональными образованиями: удовлетворенностью достижением, удовлетворенностью познанием и удовлетворенностью afiliацией. Это подтверждается данными корреляционного анализа.

Юноши и девушки, демонстрирующие высокий уровень потребности в afiliации, обладают более высокими баллами по шкалам «отношение к учению» и «потребность в достижении» чем исследуемые с низкой потребностью во взаимоотношениях (стат. значимость на уровне 0,01). Мы предполагаем, что данная картина отражает тенденцию личности, обладающей определенными целями, стремящейся реализовать собственные планы и оценивающей обучение чему-то новому как безусловное благо, устанавливая с ближайшим окружением эмоционально «теплые» отношения и получать от этого энергию, жизненные силы.

Удовлетворенность afiliацией значимо связана с удовлетворенностями достижением и познанием, но не имеет значимых связей с потребностью и удовлетворенностью доминирования. Таким образом, если все три удовлетворенности находятся в одном комплексе, а доминирование – в другом, можно предположить, что взаимоотношения с окружающими важны и, являясь одной из базовых социальных потребностей индивида, становятся движущей силой становления личности. Возможно, вследствие взаимности выявленных отношений, что первичными могут быть рефлексивно-эмоциональные составляющие. Однако роль мотиватора логичнее исполнять содержательному мотивационно-смысловому образованию. Такие данные абсолютно соотносятся с результатами вычислений с помощью методов математической

статистики в части обнаружения различий в распределении признака: средняя тенденция по шкалам «МСО-3» и «МСО-5» у лиц с высокой удовлетворенностью afiliацией выше, чем у тех, кто не стремится к установлению связей с окружающими.

Корреляционный анализ с помощью критерия Ч. Спирмена позволил заключить, что достиженческие потребности характерны для лиц, имеющих развитые потребности в познании, afiliации, а также чувствующих себя удовлетворенными в контексте познания, достижения и взаимоотношений (за исключением удовлетворенности afiliацией). Отметим, что ни мотив доминирования, ни удовлетворенность в этой сфере никак не связаны с потребностью достигать поставленные цели и продвигаться вперед. Это в некоторой степени подтверждает наличие некоего кластера (комплекса), состоящего из afiliации, достижения и познания и противопоставляемого доминированию в форме как содержательного, так и рефлексивного МСО.

Шкала, описывающая степень удовлетворенности испытуемых собственными результатами деятельности, в результате математического анализа оказалась статистически значимо связана со всеми исследуемыми образованиями мотивационной сферы: обнаружены положительные связи с МСО, кроме потребности в познании.

В случае соотнесения между собой студентов с низким и высоким уровнем удовлетворенности достижения по остальным шкалам методики Сосновского-Орлова также обнаружены значимые различия с помощью критерия Манна-Уитни. Можно предположить, что шкала, описывающая удовлетворенность достижением, является составным элементом определенных мотивационных комплексов. Прямая зависимость подразумевает, что мотивационно-смысловая сфера функционирует как единое целое, объ-

едняя все содержательные и рефлексивные элементы.

Стоит особняком потребность в познании, т.к. не обнаружено значимых связей между этой потребностью и большинством исследуемых МСО. Исключение составило наличие корреляции с удовлетворённостью достижением; причем характер связи отрицательный. Видимо, чем выше удовлетворенность результатами своей деятельности, тем меньше желания узнавать новое; и наоборот, чем выше стремление к углублению знаний и расширению навыков, тем меньше респонденты ощущают достаточность имеющегося жизненного опыта.

Обратим внимание, что в структуре связи удовлетворённости познания с остальными шкалами опросника МСО отсутствуют потребность в доминировании (шкала 8). Это связано, на наш взгляд, с тем, что удовлетворённость познания входит структурным компонентом в комплексы с потребностью в дружеских контактах, в результативности и успешности труда, в любознательности, стремлении к расширению как кругозора, так и профессиональных знаний и, соответственно, их удовлетворённостями.

Выводы

Проведя анализ полученных результатов, можно сделать следующие выводы. В исследуемой выборке обучающихся первого курса технического вуза преобладающим мотивационно-смысловым образованием является достижение. Это свидетельствует о нацеленности нашей аудитории на стремление достигать в своей студенческой жизни высоких результатов любой деятельности, которой они занимаются. Но в связи с тем, что потребность в познании обнаружила наименьшее количество высокого уровня выраженности потребности, мы можем заключить, что мотивация обучения ско-

рее внешняя, направлена не на содержательное овладение специальностью, а на формальное достижение высокой цели получения высшего образования.

Практически у четверти обследуемых обучающихся обнаружился низкий уровень выраженности всех четырех исследуемых содержательных МСО, у половины из них – низкий уровень рефлексивных МСО, что свидетельствует о незрелости мотивационно-смысловой сферы четвертой части респондентов.

При комплексном анализе шкал методики явно выявляется «плеяда» (М.В. Овчинников): потребность в аффилиации, удовлетворенность достижением, удовлетворенность познанием и удовлетворенность потребности в аффилиации. Таким образом, человек, осознавая и положительно оценивая свой актуальный уровень владения информацией, какими-либо навыками, качеством своего общения с окружающими и результатами собственного труда, стимулируется тем самым к развитию своих коммуникативных навыков, к расширению сферы общения, к улучшению наличной ситуации.

Положительная корреляционная связь удовлетворенности достижения со всеми остальными МСО (кроме потребности в познании) дает основание полагать, что высокая оценка своих трудов важна не только для формирования нужды в дальнейшем саморазвитии, но и является важным компонентом зрелости мотивационно-смысловой сферы личности. Здесь прослеживается механизм, похожий на положительное влияние адекватной самооценки на высокие результаты учения.

Отдельно ото всех потребностей стоит потребность в доминировании: не обнаружены не только корреляционные связи с другими шкалами методики, отражающими содержательные и рефлексивные МСО (за исключением шкалы

удовлетворенности доминированием), но и статистически значимые различия по критерию Манна-Уитни. Следовательно, потребность в доминировании входит структурным компонентом в иной комплекс, что может являться задачей для дальнейших разработок по заявленной тематике.

В структуре направленности личности обучающихся в контексте их мотивационно-смысловых образований выявлен

комплекс, состоящий из высокой потребности в достижении, во взаимоотношениях и положительного отношения к учению, что подтверждает значение осознанного стремления к достижению высоких результатов в контексте ответственного и позитивного отношения к учебной деятельности. Это важный компонент становления личности профессионала, первым этапом которого является обучение в высшей школе.

Список литературы

1. Абдулахамидова Б.Н. Психологические особенности адаптации студентов в условиях вуза // Вестник ШГПУ. 2016. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-adaptatsii-studentov-v-usloviyah-vuza> (дата обращения: 15.04.2019).
2. Авдеенко А.С. Психологическая адаптация студентов вуза // Вестник СМУС74. 2016. №2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-adaptatsiya-studentov-vuza> (дата обращения: 15.04.2019).
3. Середина Н.В., Лазарева О.В. Особенности процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Северо-Кавказский психологический вестник. 2014. №12(2). С. 51-54.
4. Тарасенко М. Л., Разуваева Т. Н. Особенности адаптации к учебному процессу студентов с разным уровнем социального интеллекта // Вестник Университета (Государственный университет Управления). Серия «Социология и управление персоналом». 2007. №9 (35). С. 124-126.
5. Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: МПГУ, 1992. 30 с.
6. Акимова Н.Н. Динамика мотивационно-смысловых образований личности студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск: ООО «Позитив-НБ», 2010. 24 с.
7. Акимова Н. Н. Соотношение иерархий мотивационно-смысловых образований и деятельности в структуре направленности личности студентов // Сибирский педагогический журнал. 2007. №7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ierarhiy-motivatsionno-smyslovyh-obrazovaniy-i-deyatelnostey-v-strukture-napravlennosti-lichnosti-studentov> (дата обращения: 12.04.2019).
8. Гладких Ю. П., Чехонадских Е. В. Мотивационные особенности личности подростка // Наука среди нас: сетевое научно-практическое издание / под ред. В.И. Вахрушева. 2018. №5(9). С. 1-7. URL: [http://nauka-sn.ru/filestore/5\(9\)2018/GladkikhYuP_6.pdf](http://nauka-sn.ru/filestore/5(9)2018/GladkikhYuP_6.pdf) (дата обращения: 12.04.2019).
9. Овчинников М. В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 25 с.
10. Карнаухов В. А. Мотивационно-смысловые образования в структуре направленности личности. Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. 71 с.

References

1. Abdulhamidova B.N. Psihologicheskie osobennosti adaptatsii studentov v usloviyah vuza. Vestnik SHGPU, 2016, No 3 (31) (In Russ.) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-adaptatsii-studentov-v-usloviyah-vuza> (accessed 15.04.2019).
2. Avdeenko A.S. Psihologicheskaya adaptatsiya studentov vuza. Vestnik SMUS74, 2016, No 2 (13) (In Russ.) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-adaptatsiya-studentov-vuza> (accessed 15.04.2019).
3. Seredina N.V., Lazareva O.V. Osobennosti processa adaptatsii studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze. Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik, 2014, no. 12(2), pp. 51-54 (In Russ.)
4. Tarasenko M. L., Razuvaeva T. N. Osobennosti adaptatsii k uchebnomu process studentov s raznym urovnem social'nogo intellekta. Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet Upravleniya). Seriya "Sociologiya i upravlenie personalom", 2007, no. 9 (35), pp. 124-126 (In Russ.)
5. Sosnovskij B. A. Motivacionno-smyslovye obrazovaniya v psihologicheskoy strukture lichnosti. Avtoref. diss. d-ra psihol. nauk. Moscow, MPGU Publ., 1992, 30 p. (In Russ.)
6. Akimova N.N. Dinamika motivacionno-smyslovyyh obrazovaniy lichnosti studenta. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk. Tomsk, OOO Pozitiv-NB Publ., 2010, 24 p. (In Russ.)
7. Akimova N. N. Sootnoshenie ierarhiy motivacionno-smyslovyyh obrazovaniy i deyatel'nostej v strukture napravlenosti lichnosti studentov. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal, 2007, No 7 (In Russ.). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ierarhiy-motivatsionno-smyslovyyh-obrazovaniy-i-deyatelnostey-v-strukture-napravlenosti-lichnosti-studentov> (accessed 12.04.2019).
8. Gladkih Yu. P., Chekhonadskih E. V. Motivacionnye osobennosti lichnosti podroстка. Nauka sredi nas: setevoe nauchno-prakticheskoe izdanie, 2018, no. 5(9). pp. 1-7 (In Russ.) Available at: [http://nauka-sn.ru/filestore/5\(9\)2018/GladkikhYuP_6.pdf](http://nauka-sn.ru/filestore/5(9)2018/GladkikhYuP_6.pdf) (accessed 12.04.2019).
9. Ovchinnikov M. V. Dinamika motivatsii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza i ee formirovanie. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk. Ekaterinburg, 2008, 25 p. (In Russ.)
10. Karnauhov V. A. Motivacionno-smyslovye obrazovaniya v strukture napravlenosti lichnosti. Belgorod, Izd-vo BelGU Publ., 2002, 71 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Кожевникова Елена Викторовна, аспирант кафедры общей и клинической психологии, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация
e-mail: cb-tur@yandex.ru

Elena V. Kozhevnikova, Postgraduate Student, Department of General and Clinical Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: cb-tur@yandex.ru

Карташова Елена Юрьевна, психолог первой категории, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет инженерных технологий», Воронеж, Российская Федерация
e-mail: lenka070609@yandex.ru

Elena Yu. Kartashova, Psychologist of the first category, Voronezh State University of Engineering Technologies, Voronezh, Russian Federation
e-mail: lenka070609@yandex.ru

Оригинальные статьи/Original articles

УДК 159.9

**Динамика установок внутригруппового взаимодействия
на разных возрастных этапах****Т. Н. Разуваева¹✉, В. И. Жукова¹**

¹ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Российская Федерация, 308015, Белгород, ул. Победы, 85

✉ e-mail: razuvayeva@bsu.edu.ru

Резюме

Целью исследования является оценка динамики установок внутригруппового взаимодействия на разных возрастных этапах (в подростковом возрасте, юношеском возрасте, периоде взрослости). Гипотезой исследования является предположение о том, что онтогенетически закономерной является трансформация установок внутригруппового взаимодействия от подросткового возраста к юношескому, а затем к периоду взрослости в направлении преобладания групповых установок сотрудничества над установками соперничества, а также индивидуальных конструктивных установок над деструктивными установками внутригруппового взаимодействия. Общий объем исследовательской выборки включал в себя 492 человека, которые были разделены на три исследовательские группы в соответствии с выделенными возрастными этапами: 162 подростка в возрасте 11-15 лет; 156 испытуемых юношеского возраста (18-21 год); 174 человека в возрасте 22-53 лет, что соответствует хронологическим границам периода взрослости. В качестве методов исследования использовались следующие: авторская методика экспресс-диагностики внутригрупповых установок межличностного взаимодействия, методика диагностики межличностного взаимодействия Лири (в адаптации Л. Н. Собчик). Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни и r-критерия ранговой корреляции Спирмена ($p < 0,05$). В результате исследования установлено, что возрастная динамика характеризуется снижением выраженности индивидуальных установок, ориентированных на лидерство и демонстративность при переходе от подросткового возраста к юношескому, и затем к взрослости. Выраженность групповых установок соперничества, преобладающих в подростковом возрасте, уравнивается с установками, ориентированными на сотрудничество в юношеском возрасте, к периоду взрослости значимо снижается. Групповые установки, ориентированные на взаимодействие, по мере взросления становятся более конструктивными, ориентированными на взаимодействие с целью достижения общегрупповой цели. Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что оценка динамики развития внутригрупповых отношений позволяет диагностировать качественные характеристики установочного потенциала каждого члена группы с целью управления процессами внутригрупповой динамики и оптимизации ее функционирования.

Ключевые слова: установки внутригруппового взаимодействия; социальные установки; возрастные этапы.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Разуваева Т. Н., Жукова В. И. Динамика установок внутригруппового взаимодействия на разных возрастных этапах // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 196–207.

Статья поступила в редакцию 25.04.2019

Статья подписана в печать 03.06.2019

© Разуваева Т. Н., Жукова В. И., 2019

Evolution of Attitudes in the Process of Intragroup Interaction at Different Age Stages

T. N. Razuvaeva¹ ✉, V. I. Zhukova¹

¹Belgorod State National Research University, 85, Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russian Federation

✉ e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

Abstract

The aim of the study is to assess the dynamics of attitudes of intra-group interaction with regulatory behavior (at different age stages – during adolescence, adolescence, and adulthood). The hypothesis of the study is the assumption that the transformation of intragroup interaction settings from adolescence to adolescence, and then to the adulthood period, in the direction of the prevalence of group cooperation installations over rivalry installations, as well as individual constructive installations over destructive intragroup interaction installations, is naturally logical. The total research sample consisted of 492 people, which were divided into three research groups in accordance with the selected age stages: 162 adolescents aged 11–15 years; 156 subjects of adolescence (18–21 years old); 174 people aged 22–53 years, which corresponds to the chronological boundaries of the adulthood period. The following methods were used as research methods: the author's method of express diagnostics of intragroup interpersonal interaction attitudes, the method of diagnostics of Leary interpersonal interaction (in the adaptation of L.N. Sobchek). Statistical processing of the obtained results was carried out using the non-parametric Mann-Whitney U-test and the Spearman's r-rank test ($p < 0.05$). As a result of the study, it was established that the age dynamics is characterized by a decrease in the severity of individual attitudes, focused on leadership and demonstrativeness in the transition from adolescence to adolescence, and then to adulthood. The severity of group rivalry settings prevailing in adolescence is balanced with those oriented to cooperation in adolescence, to the adulthood period significantly reduced. Interaction-oriented group facilities become more constructive as they mature, with a view to achieving a team-wide goal. The practical significance of the results obtained is that the assessment of the dynamics of the development of intragroup relations allows one to diagnose the qualitative characteristics of the installation potential of each member of the group in order to control the processes of intragroup dynamics and optimize its functioning.

Keywords: intra-group interaction installations; social attitudes; regulatory behavior; age stages.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Razuvaeva T. N., Zhukova V. I. *Evolution of Attitudes in the Process of Intragroup Interaction at Different Age Stages*. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Linguistics and Pedagogics = Proceedings of the Southwest State University. Seriya: Lingvistika i pedagogika*. 2019, 9(3): 196–207 (In Russ.).

Received 25.04.2019

Accepted 03.06.2019

Введение

В условиях социального взаимодействия при изменении как внешних (социальных), так и внутренних условий происходит трансформация субъектом своего поведения в соответствии с изменившимися внешними требованиями в пространственно-временном континууме.

В изменяющихся условиях социального взаимодействия субъект реализует социальные установки внутригруппового

взаимодействия в пространственно-временном континууме (с учетом временной дифференциации событийного пространства прошлого, настоящего и будущего, которое, в свою очередь, выступает в качестве внешнего условия прогностической регуляции социально-психологической адаптации), которые также обеспечивают установочную регуляцию социально-психологической адаптации [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

В рамках одного из подходов к трактовке понятия межличностного взаимодействия рассматривается взаимосвязь межличностного взаимодействия и феномена общений (Ананьев Б.Г., 2001; Андреева Г.М., 1999; Ломов Б.Ф., 1975; Обозов Н.Н., 1990).

Основной методологический концепт в понимании межличностного взаимодействия нами был ориентирован на содержание теории Б.Г. Ананьева (2001), в рамках которой означивается единство общения, деятельности и межличностного взаимодействия, где «...поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как общение, практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах» [9, с. 44]. Согласно позиции Б. Г. Ананьева (2001), взаимодействие людей друг с другом, являясь обязательным компонентом всех видов деятельности, оказывается условием, без которого невозможно познание действительности, формирование установочного отношения к ней и основанных на этом поведенческих реакций. Методологическое обобщение Б.Г. Ананьева указывает, что межличностное взаимодействие определяется всегда системой общественных отношений, в которую оно включено. Взаимодействие реализуется как обмен способами и результатами деятельности, представлениями, идеями, установками, интересами и включает в себя: действие – противодействие; конфликт – кооперацию; дифференциацию – интеграцию.

Установочная регуляция межличностного взаимодействия являет собой устойчивую систему, которая запускает и поддерживает способы и средства меж-

личностной интеграции и дифференциации. Социальная установка представляет собой фиксированную в социальном опыте личности предрасположенность воспринимать и оценивать социально значимые объекты; готовность личности к определенным действиям, ориентированным на социально значимые объекты [10; 11]. Регулирующая роль социальной установки обеспечивается через функции адаптации (направляет субъекта к тем объектам, которые служат достижению его целей), информирования (представляет упрощённые указания относительно способа поведения по отношению к конкретному объекту), реализации (выступает как средство освобождения субъекта от внутреннего напряжения).

Целью исследования является оценка динамики установок внутригруппового взаимодействия на разных возрастных этапах (в подростковом возрасте, юношеском возрасте, периоде взрослости).

В соответствии с целью исследования мы исходили из предположения о том, что онтогенетически закономерной является трансформация установок внутригруппового взаимодействия от подросткового возраста к юношескому, а затем к периоду взрослости в направлении преобладания групповых установок сотрудничества над установками соперничества, а также индивидуальных конструктивных установок над деструктивными установками внутригруппового взаимодействия.

Организация и методы исследования

Участники исследования. Исследовательская выборка испытуемых включала в себя три группы: 162 подростка в возрасте 11-15 лет; 156 испытуемых юношеского возраста (18-21 год); 174 че-

ловека в возрасте 22-53 лет, что соответствует хронологическим границам периода взрослости. Все испытуемые имели заключение «здоров» по результатам прохождения процедуры профилактического осмотра.

Организация исследования установок внутригруппового взаимодействия на разных возрастных этапах включала в себя два этапа. На первом этапе осуществлялась оценка установок внутригруппового взаимодействия в реальных соци-

альных группах (конструктивные установки, демонстративные установки, установки дистанцирования, лидерские установки, установки сотрудничества, установки соперничества). На данном этапе в качестве объекта исследования выступали малые социальные группы численностью от 6 до 12 человек. Общее количество реальных социальных групп, принявших участие в исследовании, составило 52 (табл. 1).

Таблица 1

Качественно-количественные характеристики исследовательских групп по возрастным этапам

Исследовательская выборка	Условия внутригруппового взаимодействия	Количество групп
Подростковый возраст	учебные классы	17
Юношеский возраст	студенческие группы	16
Период взрослости	структурные подразделения организаций	19

Статистическая обработка полученных на данном этапе исследования результатов осуществлялась с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни ($p < 0,05$) через попарное сравнение выраженности степени выраженности установок внутригруппового взаимодействия на разных возрастных этапах (в подростковом и юношеском возрасте; в юношеском возрасте и в период взрослости).

На втором этапе осуществлялся анализ стилей межличностного взаимодействия с использованием методики диагностики межличностного взаимодействия Лири (в адаптации Л.Н. Собчик) на разных возрастных этапах [12; 13], а также оценка взаимосвязей установок внутригруппового взаимодействия со стилями межличностного взаимодействия с ис-

пользованием г-критерия ранговой корреляции Спирмена ($p < 0,05$).

Методы

Определяя основной методологический концепт методики диагностики установок внутригруппового взаимодействия, было принято решение использовать проективную логику его конструирования, в которой темпово-динамический критерий реализуется через инструкцию, по которой задание выполняется в быстром темпе (30 секунд и по первой реакции), а собственно проективный критерий был введен через организацию образного действия [14; 15].

Ресурсом разработанной авторской методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия на процедурно-технологическом уровне яв-

ляется: экономичность по времени проведения (1,5 минуты), минимум организационных затрат, многошкальность, минимальные возможности для испытуемых давать социально ожидаемые реакции. На концептуально-методическом уровне методика позволяет интегрировать показатели как на групповом уровне, так и на уровне установок личности, во взаимодействии в группе.

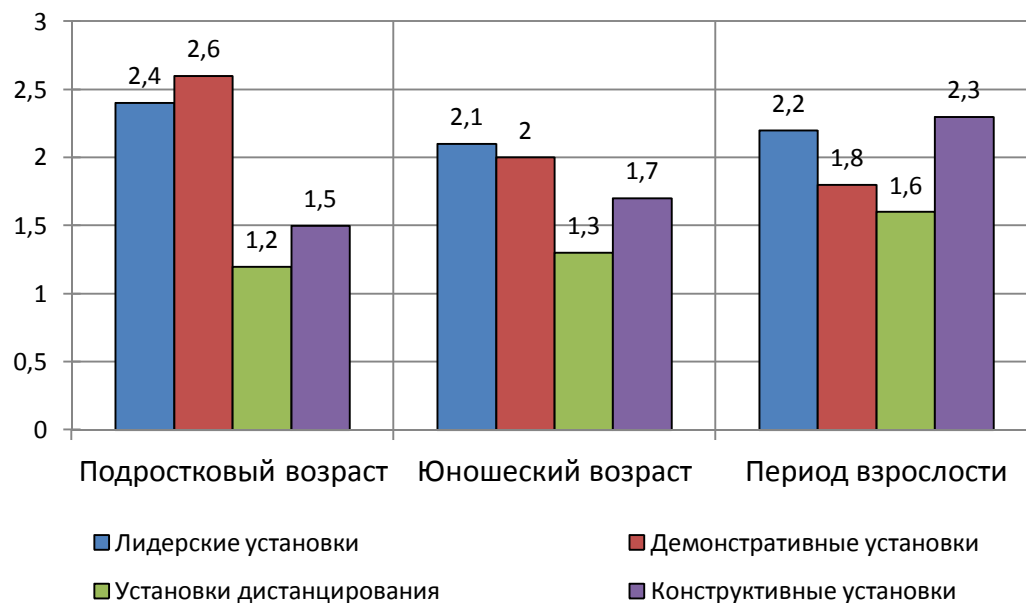
По результатам психометрической оценки методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия доказано, что разработанная авторская методика соответствует критериям конвергентной валидности (значения коэффициентов корреляции r -Спирмена при $p < 0,01$ соответствуют диапазону 0,68-0,98), внутренней согласованности (значения коэффициентов корреляции r -Спирмена при $p < 0,01$ соответствуют диапазону от -0,52 до -0,67), а также высокому уровню надежности (значения коэффициентов надежности Кронбаха (α) превышают 0,708), характеризуется высокой ретестовой надежностью (значения непараметрического критерия χ^2 – Фридмана при $p < 0,05$ указывают на отсутствие статистически значимых различий).

Методики. Процедура авторской методики реализуется последовательно в два этапа. Необходимое оборудование: калька размером 110х60 см; скотч; набор маркеров (синий, черный, красный) на каждого участника группы; секундомер; средства видеофиксации. На первом (подготовительном) этапе осуществляется фиксация листа кальки к поверхности стола скотчем. На втором этапе испытуемым дается инструкция выполнения задания: всей группе предлагается подойти к столу с закрепленной на нем калькой; выбрать каждому один маркер любого цвета. Инструкция: «Внимание! После того, как инструкция прозвучит, вы при-

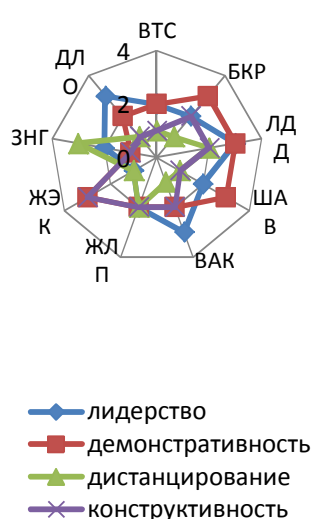
ступаете к выполнению. Задавать вопросы будет нельзя. В течение 30 секунд нарисуйте изображение руки и подпишите ее своим именем. Приступили!». Экспериментатор фиксирует на кальке цифровой последовательность выполнения задания каждым участником группы. Процедура проводится в групповой форме (в реальных группах численностью от 5-6 до 13-14 человек).

Результаты исследования и их обсуждение

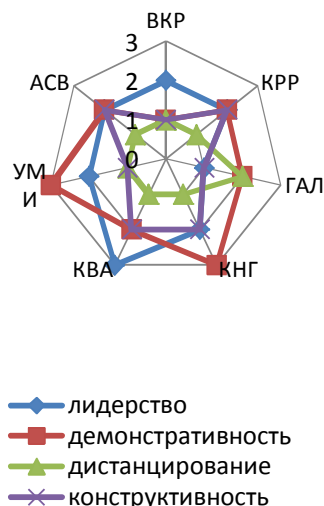
В результате исследования внутригрупповых установок межличностного взаимодействия на разных возрастных этапах получены следующие результаты: в подростковом возрасте значимо преобладают индивидуальные демонстративные установки внутригруппового взаимодействия ($p = 0,024$), ориентированные на лидерство ($p = 0,029$). В юношеском возрасте сохраняется преобладание демонстративных установок, ориентированных на лидерство, но при этом значительно повышается в сравнении с подростковым возрастом выраженность конструктивных установок внутригруппового взаимодействия ($p = 0,031$), направленных на совместное достижение цели. В период взрослости происходит снижение выраженности демонстративных установок ($p = 0,019$) при сохранении высоких показателей лидерских установок ($p = 0,138$) и возрастании конструктивных установок внутригруппового взаимодействия ($p = 0,026$), что свидетельствует об ориентированности на совместное достижение цели в условиях внутригруппового взаимодействия и стремлении его организовать (рис.).



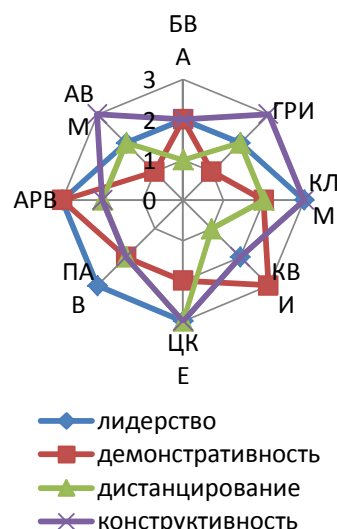
А. Гистограмма средних значений показателей выраженности индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия на разных возрастных этапах



Подростковый возраст



Юношеский возраст



Период взрослости

Б. Примеры профилей индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия на разных возрастных этапах

Рис. Диаграмма средних значений показателей индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия на разных возрастных этапах

При исследовании групповых установок (установки внутригруппового взаимодействия, ориентированные на сотрудничество-соперничество) в подростковом возрасте выявлено значимое ($p=0,027$) преобладание установок, ориентированных на соперничество, над установками, ориентированными на сотрудничество, что в количественном вы-

ражении соответствует процентному соотношению: 69% / 31%. В юношеском возрасте показатели выраженности групповых установок сотрудничества – соперничества практически сравниваются и в количественном соотношении соответствуют значениям: 46% – ориентация на сотрудничество, 54% – ориентация на соперничество. В период взрослости в

большинстве исследованных реальных социальных групп выявлено преобладание установок, ориентированных на сотрудничество (77%), над установками внутригруппового взаимодействия, ориентированными на соперничество (23%).

Таким образом, в результате исследования установок внутригруппового взаимодействия на разных возрастных этапах установлено, что выраженность преобладающих в подростковом возрасте демонстративных и лидерских установок в юношеском возрасте и взрослости снижается, при этом установки на взаимодействие становятся более конструктивными, ориентированными на взаимодействие для достижения общегрупповой цели.

С целью определения взаимосвязи установок внутригруппового взаимодействия и стилей межличностного взаимодействия был проведен корреляционный анализ с использованием τ -критерия ранговой корреляции Спирмена ($p < 0,05$).

Статистически значимые прямо пропорциональные взаимосвязи выявлены между показателями лидерских установок и властно-лидирующим стилем межличностного взаимодействия ($r = 0,67$), показателями демонстративных установок и независимо-доминирующим стилем межличностного взаимодействия ($r = 0,71$), установками дистанцирования и покорно-застенчивым стилем межличностного взаимодействия ($r = 0,64$), а также конструктивными установками и сотрудничающе-конвенциональным стилем межличностного взаимодействия ($r = 0,64$). Обратные пропорциональные статистически значимые взаимосвязи выявлены между показателями демонстративных установок и ответственно-великодушным стилем межличностного взаимодействия ($r = -0,58$), а также установками дистанцирования и сотрудничающе-конвенциональным стилем взаимодействия ($r = -0,73$) (табл. 2).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции показателей индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия и стилей межличностного взаимодействия в подростковом возрасте (τ -критерий ранговой корреляции Спирмена, $p < 0,05$)

Показатели	Лидерские установки	Демонстративные установки	Установки дистанцирования	Конструктивные установки
Властно-лидирующий стиль	0,67*	0,12	0,07	0,00
Независимо-доминирующий стиль	-0,12	0,71*	0,14	0,24
Прямолинейно-агрессивный стиль	0,18	0,26	0,22	-0,24
Недоверчиво-скептический стиль	0,26	0,14	0,14	0,00
Покорно-застенчивый стиль	0,34	-0,29	0,64*	-0,18
Зависимо-попкорный стиль	0,41	0,31	0,02	0,16
Сотрудничающе-конвенциональный стиль	0,32	-0,18	-0,73*	0,64*
Ответственно-великодушный стиль	0,12	-0,58*	0,09	-0,07

*Статистическая значимость взаимосвязи.

В подростковом возрасте лидерские установки в условиях социального взаимодействия реализуются во властно-лидирующем стиле взаимодействия, демонстративные установки реализуются в независимо-доминирующем стиле взаимодействия при низкой выраженности ответственно-великодушного стиля, установки дистанцирования реализуются покорно-застенчивом стиле взаимодействия при низкой выраженности сотрудничающе-конвенционального стиля взаимодействия, конструктивные установки реализуются в сотрудничающе-конвенциональном стиле межличностного взаимодействия.

В юношеском возрасте статистически значимые прямо пропорциональные

взаимосвязи выявлены между лидерскими установками и властно-лидирующим стилем межличностного взаимодействия ($r=0,75$), демонстративными установками с властно-лидирующим ($r=0,63$) и прямолинейно-агрессивным ($r=0,62$) стилями межличностного взаимодействия, установками дистанцирования и покорно-застенчивым стилем межличностного взаимодействия ($r=0,71$), а также конструктивными установками с сотрудничающе-конвенциональным ($r=0,73$) и ответственно-великодушным ($r=0,69$) стилями межличностного взаимодействия. Статистически значимых обратно пропорциональных взаимосвязей в юношеском возрасте не выявлено (табл. 3).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции показателей индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия и стилей межличностного взаимодействия в юношеском возрасте (r -критерий ранговой корреляции Спирмена, $p<0,05$)

Показатели	Лидерские установки	Демонстративные установки	Установки дистанцирования	Конструктивные установки
Властно-лидирующий стиль	0,75*	0,63*	0,12	0,08
Независимо-доминирующий стиль	-0,26	0,18	-0,27	0,00
Прямолинейно-агрессивный стиль	-0,07	0,62*	0,14	-0,27
Недоверчиво-скептический стиль	-0,09	0,19	-0,09	-0,31
Покорно-застенчивый стиль	0,21	0,00	0,71*	-0,14
Зависимо-послушный стиль	0,14	0,18	0,32	0,38
Сотрудничающе-конвенциональный стиль	0,18	-0,24	-0,14	0,73*
Ответственно-великодушный стиль	0,21	0,16	0,00	0,69*

*Статистическая значимость взаимосвязи.

В юношеском возрасте лидерские установки реализуются во властно-лидирующем стиле межличностного взаимодействия, демонстративные установки реализуются также во властно-

лидирующем, но еще и в прямолинейно-агрессивном стилях межличностного взаимодействия, установки дистанцирования реализуются в покорно-застенчивом стиле межличностного взаимодействия, кон-

структивные установки реализуются в сотрудничающе-конвенциональном и ответственно-великодушном стилях взаимодействия.

В период взрослости прямо пропорциональные статистически значимые взаимосвязи выявлены между показателями лидерских установок и прямолинейно-агрессивным стилем межличностного взаимодействия ($r=0,59$), демонстративными установками и независимо-доминирующим стилем межличностного взаимодействия ($r=0,62$), установками дистанцирования и зависимо-послушным стилем межличностного взаимодействия ($r=0,62$), а также конструктивными установками с сотрудничающе-конвенциональным ($r=0,74$) и ответственно-великодушным ($r=0,71$) стилями межличностного взаимодействия. Обратно пропорцио-

нальные статистически значимые взаимосвязи выявлены между показателями конструктивных установок и прямолинейно-агрессивного стиля межличностного взаимодействия ($r=-0,68$).

Итак, на данном возрастном этапе лидерские установки реализуются в прямолинейно-агрессивном стиле межличностного взаимодействия, демонстративные установки реализуются в независимо-доминирующем стиле межличностного взаимодействия, установки дистанцирования реализуются в зависимо-послушном стиле межличностного взаимодействия, конструктивные установки реализуются в сотрудничающе-конвенциональном и ответственно-великодушном стилях межличностного взаимодействия (табл. 4).

Таблица 4

Коэффициенты корреляции показателей индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия и стилей межличностного взаимодействия в период взрослости (r -критерий ранговой корреляции Спирмена, $p<0,05$)

Показатели	Лидерские установки	Демонстративные установки	Установки дистанцирования	Конструктивные установки
Властно-лидирующий стиль	0,12	0,21	0,19	-0,11
Независимо-доминирующий стиль	-0,18	0,62*	-0,11	-0,05
Прямолинейно-агрессивный стиль	0,59*	-0,27	0,00	-0,68*
Недоверчиво-скептический стиль	0,14	0,32	-0,08	0,00
Покорно-застенчивый стиль	0,29	0,14	0,16	0,11
Зависимо-послушный стиль	-0,05	-0,23	0,62*	0,24
Сотрудничающе-конвенциональный стиль	0,00	-0,18	0,29	0,74
Ответственно-великодушный стиль	0,26	0,14	0,34	0,71*

*Статистическая значимость взаимосвязи.

Психодиагностический ресурс авторской методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия составляют следующие показатели: лидерские установки; установки дистанцирования; установки сотрудничества; установки соперничества; конструктивные установки; демонстративные установки, организованные по континуальному принципу. Результатом экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия является оценка направленности на сотрудничество или соперничество по группе в целом, а также оценка системы индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия по параметрам конструктивности, демонстративности, лидерству-дистанцированию.

Выводы

В результате исследования установлено, что возрастная динамика характеризуется снижением выраженности индивидуальных установок, ориентированных на лидерство и демонстративность при переходе от подросткового возраста

к юношескому, и затем к взрослости. Выраженность групповых установок соперничества, преобладающих в подростковом возрасте, уравнивается с установками, ориентированными на сотрудничество в юношеском возрасте, к периоду взрослости значимо снижается. Групповые установки, ориентированные на взаимодействие, по мере взросления становятся более конструктивными, ориентированными на взаимодействие с целью достижения общегрупповой цели.

Полученные результаты исследования позволяют определить оптимальное соотношение общегрупповых тенденций групповых установок соперничества и сотрудничества в реальных социальных группах (учебные классы, студенческие группы, структурные подразделения организаций). Оценка динамики развития внутригрупповых отношений позволяет также диагностировать качественные характеристики установочного потенциала каждого члена группы с целью управления процессами внутригрупповой динамики и оптимизации ее функционирования.

Список литературы

1. Бохорский Е.М., Утка В.Г., Ковалева О.П. Внутригрупповое деловое взаимодействие младших дошкольников под руководством взрослого // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 5. С. 44–45.
2. Бубнова А.Ю. Коммуникативное и внутригрупповое взаимодействие как социальный процесс // Дискурс: научный журнал. 2018. № 7 (21). С. 71–80.
3. Грибенщиков К.В., Царев А.А., Истомина В.И. Внутригрупповое взаимодействие студентов высших учебных заведений в процессе освоения программ обучения // Аллея науки. 2018. Т. 1, № 7 (23). С. 182–185.
4. Игумнова О.В. Определение готовности курсантов к групповому взаимодействию в образовательном процессе (пилотный эксперимент) // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 3 (19). С. 66–73.
5. Карбина Д.А. Социальное партнерство: западный опыт в российских условиях // Инновационные технологии в управлении: сборник научных статей. М., 2016. С. 264–269.

6. Getting specific about demographic diversity variable and team performance relationships: A meta-analysis / S. T. Bell, A. J. Villado, M. A. Lukasik [et al.] // *Journal of Management*, 2011, vol. 37, pp. 709–743.
7. Curşeu P. L., & Schruijer S. G. L. Does conflict shatter trust or does trust obliterate conflict? Revisiting the relationships between team diversity, conflict, and trust // *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2010, vol. 14. P. 66–79.
8. de Wit F. R. C., Greer L. L., Jehn K. A. The paradox of intragroup conflict: A meta-analysis // *Journal of Applied Psychology*, 2012, vol. 97. P. 360–390.
9. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М.: Наука, 2001. 279 с.
10. Найдёнова Л.М. Метакогнитивные механизмы реконструкции социальных установок // *Апробация*. 2014. № 1. С. 89–92.
11. Усова О.В. Социальные установки как факторы формирования организационного поведения государственных гражданских служащих // *Вопросы управления*. 2014. № 5 (30). С. 83–88.
12. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3: Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири.: метод. руководство. М.: МКЦ ГУ по труду и социальным вопросам Мосгорисполкома, 1990. 48 с.
13. Собчик Л. Н. Индивидуально-типологический опросник. Практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста. Боргес, 2010. 60 с.
14. Ахметзянова А.И., Никишина В.Б. Опыт апробации методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия // VI съезд Российского психологического общества: сб. трудов. Казань, 2017. С. 236–238.
15. Никишина В.Б., Петраш Е.А., Никишин И.И. Экспресс-оценка установок внутригруппового взаимодействия в организационной среде // *Менеджмент в России и за рубежом*. 2017. № 1. С. 64–72.

References

1. Bohorskij E.M., Utko V.G., Kovaleva O.P. Vnutrigruppovoe delovoe vzaimodejstvie mladshih doskol'nikov pod rukovodstvom vzroslogo. *Vestnik obrazovatel'nogo konsorciuma Srednerusskij universitet. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2015, no. 5, pp. 44–45 (In Russ.)
2. Bubnova A.Yu. Kommunikativnoe i vnutrigruppovoe vzaimodejstvie kak social'nyj process. *Nauchnyj zhurnal "Diskurs"*, 2018, no. 7 (21), pp. 71–80 (In Russ.)
3. Gribenshchikov K.V., Carev A.A., Istomina V.I. Vnutrigruppovoe vzaimodejstvie studentov vysshih uchebnyh zavedenij v processe osvoeniya programm obucheniya. *Alleya nauki*, 2018, vol. 1, no. 7 (23), pp. 182–185 (In Russ.)
4. Igumnova O.V. Opredelenie gotovnosti kursantov k gruppovomu vzaimodejstviyu v obrazovatel'nom processe (pilotnyj eksperiment). *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2015, no. 3 (19), pp. 66–73 (In Russ.)
5. Karbina D.A. Social'noe partnerstvo: zapadnyj opyt v rossijskih usloviyah. *Innovacionnye tekhnologii v upravlenii. Sbornik nauch. statej*. Moscow, 2016, pp. 264–269 (In Russ.)

6. Bell S. T., Villado A. J., Lukasik M. A. [et al.]. Getting specific about demographic diversity variable and team performance relationships: A meta-analysis. *Journal of Management*, 2011, vol. 37, pp. 709–743.
7. Curşeu P. L., & Schrujjer S. G. L. Does conflict shatter trust or does trust obliterate conflict? Revisiting the relationships between team diversity, conflict, and trust. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2010, vol. 14, pp. 66–79.
8. de Wit F. R. C., Greer L. L., Jehn K. A. The paradox of intragroup conflict: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 2012, vol. 97, pp. 360–390.
9. Anan'ev B.G. Psihologiya chuvstvennogo poznaniya. Moscow, Nauka Publ., 2001, 279 p. (In Russ.)
10. Najdyonova L.M. Metakognitivnye mekhanizmy rekonstrukcii social'nyh ustanovok. *Aprobaciya*, 2014, no. 1, pp. 89–92 (In Russ.)
11. Usova O.V. Social'nye ustanovki kak faktory formirovaniya organizacionnogo povedeniya gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhashchih. *Voprosy upravleniya*, 2014, no. 5 (30), pp. 83–88 (In Russ.)
12. Sobchik L.N. Metody psihologicheskoy diagnostiki. Is. 3: Diagnostika mezhlіchnostnyh otnoshenij. Modificirovannyj variant interpersonal'noj diagnostiki T. Liri.: metod. rukovodstvo. Moscow, 1990, 48 p. (In Russ.)
13. Sobchik L. N. Individual'no-tipologicheskij oprosnik. Prakticheskoe rukovodstvo k tradicionnomu i komp'yuternomu variantam testa. Borges, 2010, 60 p. (In Russ.)
14. Ahmetzyanova A.I., Nikishina V.B. Opyt aprobacii metodiki ekspress-diagnostiki ustanovok vnutrigruppovogo vzaimodejstviya. *VI s"ezd Rossijskogo psihologicheskogo obshchestva. Sb. trudov*, Kazan', 2017, pp. 236–238 (In Russ.)
15. Nikishina V.B., Petrash E.A., Nikishin I.I. Ekspress-ocenka ustanovok vnutrigruppovogo vzaimodejstviya v organizacionnoj srede. *Menedzhment v Rossii i za rubezhom*, 2017, no. 1, pp. 64–72 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Разуваева Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация
e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

Жукова Валентина Ивановна, заместитель декана факультета психологии по заочной и очно-заочной форме обучения, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный научно-исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация
e-mail: zhukova@bsu.edu.ru

Razuvaeva Tatyana N., Doctor of Psychology, Professor, of the Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

Valentina I. Zhukova, Deputy Dean of the faculty of psychology for part-time and part-time education, of the Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation
E-mail: zhukova@bsu.edu.ru

От типологии рекламных текстов до тактики эффективного рекламного сообщения.

Рецензия на книгу: Музыкант В.Л., Скнарев Д.С. Эффективный копирайтинг в системе бренд-коммуникаций (онлайн и офлайн среда)¹



В монографии известных российских специалистов в области рекламы и коммуникаций В.Л. Музыканта и Д.С. Скнарёва профессия копирайтера рассматривается как через призму четкого выражения коммерческих идей в словах, так и как способность доносить необходимую информацию потребителю.

Такая работа требует развитого творческого воображения,

умения фильтровать большие массивы информации, работать с креолизированными текстами, в которых вербальный компонент мотивирует адресата, реализуя прагматическую функцию, а иконические или изобразительные средства удачно дополняют языковой компонент, образуя единое семантическое пространство. При этом текст создается с учетом закономерностей психологии человека и общества, рекламы, PR.

В работе рассматривается соотношение понятий «Копирайтинг», «Копирайт», «Копирайтер». Так, уточняя зна-

чение термина «копирайтинг», авторы отмечают, что в буквальном переводе с английского он означает «написание рукописей» или «написание текстов». Часто к нему относят практически любые тексты и любой контент, что неправильно с содержательной и профессиональной точек зрения. На самом деле «копирайтинг» — достаточно давно появившееся понятие, хотя сам термин стал использоваться относительно недавно. Считается, что он был придуман для описания людей, профессионально занимавшихся рекламной деятельностью. В маркетинге различают термины CopyWrite («готовый, написанный, созданный текст») и CopyRight («авторское право, форма защиты интеллектуальной собственности»).

Часто копирайтеры используют вместо понятия *копирайт* термин *копирайтинг*. Если учитывать специфику английского языка, то эти термины разные: CopyWriting (копирайтинг) — «процесс написания текста», а CopyWrite (копирайт) — «созданный текст». Таким образом, в монографии проводится дифференциация понятий: копирайтинг — это работа, а копирайт — результат этой работы.

Прослеживается также развитие значения термина в сторону его расширения. Изначально под *копирайтингом* понималось написание рекламных и презентаци-

¹Музыкант, В.Л. Эффективный копирайтинг в системе бренд-коммуникаций (онлайн и офлайн среда): монография / В.Л. Музыкант, Д.С. Скнарёв. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 270 с.

онных текстов, побуждающих потребителя к покупке товара или заказу услуги (узкий подход). Постепенно термин изменил свое первоначальное значение на более общее: процесс написания как рекламных текстов, так и самых обыкновенных (широкий подход).

Обращается внимание читателя на то, что в последнее время в литературе по маркетингу используют термин «продающий текст», определяя его как «текст, созданный с конкретной целью – продавать товары или услуги – и однозначно понимаемый целевой аудиторией». Основная задача продающего текста – вызывать у потребителей высокую степень заинтересованности в рекламном продукте, желание приобрести его и доверие к источнику информации. Продающий текст направлен на вызов у читателя/зрителя/слушателя определенных эмоций: «мне это нужно», «мне это интересно», «я хочу, чтобы у меня это было», «я хочу купить эту вещь», «мне нужно именно это», «именно это мне поможет» и т.д.

Уточняется еще одно важное понятие в копирайтинге – «копирайтер», которое употребляется в русском языке с начала 1990-х гг. «Копирайтер» (copywriter) – «писатель рекламных и пропагандистских текстов» (a writer of advertising or publicity copy), «поэт коммерции». Это создатель продающих рекламных текстов (или sales letters), мотивирующих адресата сообщения к определенному действию (покупке). Копирайтер как разработчик, творец текстов считается изначально экспертом не только по рекламным мыслям, или, как выражаются в маркетинге, по «продающим аспектам», но и по другим

тематикам. При этом, копирайтер – это разносторонне развитая личность, с успехом обучающаяся и познающая новое.

Подчеркивается, что вопреки распространенному мнению для копирайтера не требуется обязательное филологическое или журналистское высшее образование. Текст, создаваемый копирайтером, чаще всего не имеет художественно-эстетической ценности, он чисто функционален, преследует четкую цель и направлен на определенную группу людей, на которую необходимо воздействовать. Поэтому первым требованием к копирайтеру является хорошее знание целевой аудитории своей компании, её вкусов и потребностей.

Характеризуя профессию копирайтера, авторы отмечают, что она предполагает, во-первых, умение четко выражать коммерческие идеи в словах, во-вторых, способность доносить необходимую информацию потребителю. Такая работа требует усидчивости, развитого творческого воображения, умения фильтровать большие массивы информации. Такой бизнес-писатель должен обладать фантазией и логикой, талантом вникнуть в суть вещей, умением выразить ее в ярких словесных образах. А главное – видеть и чувствовать того, для кого он пишет, с кем говорит, умело подбирая слова, идущие к разуму и сердцу. Основная его работа – писать тексты, которые продают идеи.

Настоящий копирайтер – это «торговец», как утверждают авторы. Но продавец продает, смотря в глаза покупателю и видя его эмоции; копирайтер же работает сразу с тысячей клиентов, не видя их. Отсюда вывод: между создателем рекламно-

го текста и его читателем существует определенная связь. Данная связь возникает благодаря способности копирайтера и потребителя вступать в рекламную коммуникацию. Для этого копирайтеру нужно обладать чувством эмпатии, чтобы максимально точно определить портрет целевой аудитории, обозначить ее покупательские мотивы и ожидания. Данное представление подскажет копирайтеру нужные аргументы для составления маркетингового сообщения.

Важно помнить, по мнению авторов, что продавцы пользуются устной речью, а копирайтер применяет слово письменное. Прежде чем создать готовый рекламный текст, необходимо представить его как элемент рекламной коммуникации. При разработке модели рекламной коммуникации авторы считают важным учесть наличие двух ее основных участников – отправителя сообщения и его получателя, между которыми в монографии проводится четкая демаркационная линия:

1) отправитель (рекламодатель, источник рекламной коммуникации) выступает в роли стороны, от имени которой посылается рекламное обращение адресату; для формирования эффективной коммуникации отправитель должен четко определить её цели, правильно выделить целевую аудиторию и уяснить желаемую ответную реакцию;

2) получатель (адресат) рекламного сообщения – целевая аудитория, которой оно предназначено, состоящая из целевого рынка и референтных групп – людей, которые принимают участие в принятии решения о покупке или непосредственно влияют на него; традиционно выделяют

основную и дополнительную аудиторию рекламного воздействия.

При этом обращение (послание, сообщение) в рамках рекламной коммуникации трактуется как основной инструмент, а также носитель информации и эмоционального воздействия отправителя на целевую аудиторию.

Коммуникационное сообщение представляется в монографии как явление, имеющее два плана: идеальный, постигаемый органами чувств, и материальный, воспринимаемый разумом. Их единство достигается посредством знака. Из знаков формируются тексты. Знак, таким образом, представляет собой элементарную единицу кода. Знак, или предмет, наделяемый дополнительными смыслами, иногда весьма далёкими от их исходных значений, определяется как символ (например, герб как символ державы; различные религиозные символы и т.п.). Этим фактом объясняется в монографии особое значение кодирования – процесса представления идеи рекламного обращения в виде текстов, символов и образов.

В связи с тем, что, как правило, шифрование рекламной идеи осуществляется с учетом особенностей национального менталитета – характерного для данного народа образа видения мира, его восприятия и отображения, авторы настаивают на необходимости учесть следующие составляющие менталитета: язык нации, социальные нормы, принятые в обществе (официальные и неофициальные – обычаи, традиции, нравы, отношение к своей истории), социальную память (ретроспективную, содержащую результаты духовной жизни прошлых поколений в виде памятников культуры, и

текущую, заключающую современную духовную жизнь, которая рассредоточена в живой памяти современников), национальный характер (преобладающее в народе отношение к жизни, работе и т. п.), создающий психологические установки бессознательной готовности людей действовать строго определенным, заранее известным образом в стандартных ситуациях, национальную культуру, религию, мифотворчество, архетипы (врожденная психическая структура, составляющая для каждой нации собственное «коллективное бессознательное») и стереотипы (типовые, стандартные сценарии, описывающие схемы, в соответствии с которыми построены те или иные явления). Посредством учета этих составляющих достигается предвидение копирайтером верной интерпретации адресатом увиденного и услышанного.

В монографии акцентируется еще один элемент рекламной коммуникации – канал передачи информации и воздействия на потребителя, к которому предъявляются следующие требования: соответствие избранной целевой аудитории, соответствие передаваемой информации и символам, использованным для ее кодирования, сочетаемость с другими каналами, учет низкого уровня «бесполезной» аудитории – лиц, не являющихся адресатами рекламы.

Подчеркивается также важность учета таких элементов, как посредник в коммуникации с потребителем (медиатор, рекламный персонаж, в уста которого вкладывается информация), ответная реакция (набор откликов получателей, которые возникают в результате контакта с рекламным обращением) и обратная

связь (часть ответной реакции, доведенная до сведения рекламодателя).

Обращается внимание читателя на возможность возникновения фильтров на всех этапах рекламной коммуникации (ограничения в передаче рекламного обращения: определенные моральные установки, социально-классовые или индивидуальные барьеры, наличие цензуры, особенности законодательства) и помех (незапланированные искажения при вмешательстве в процесс рекламной коммуникации факторов внешней среды), среди которых авторы различают: физические (наслаивание одной информации на другую, повреждение носителей коммуникации); психологические (результат различия в восприятии окружающей действительности разными людьми), семантические (возникают из-за многозначности отдельных понятий (маленький – большой, сильный – слабый, много – мало и т.п.).

Рекламная коммуникация представляется в монографии как взаимосвязанная система, в которой каждый элемент выполняет свою задачу. Так, например, отправитель передает сообщение, закодирав в нем основную идею рекламы, получателю по определенному каналу коммуникации, выбрав соответствующего посредника. Адресат декодирует информацию, реагирует на нее, что выражается либо в конкретном действии (покупке товара), либо требует обратной связи для дополнительных сведений, уточнений, разъяснений. Процесс рекламной коммуникации осложняется наличием различных фильтров и помех, которые могут воспрепятствовать его эффективности.

На взгляд авторов, в этом плане следует учитывать еще один значимый элемент – коммуникативную компетентность отправителя и получателя. Авторы считают, что его наличие позволит правильно (грамотно, эффективно) организовать процесс и избежать негативного воздействия различных ограничителей, сдерживающих развитие рекламной коммуникации, мешающих ей.

Реклама не только сообщает информацию о товаре—подчеркивают авторы—но и формирует его образ, придаёт ему социально-психологическую значимость, задаёт его позицию в ряду конкурирующих товаров. Как правило, рекламная модель формируется на основе поставленной цели (или имеющегося рекламного бюджета, как ограничения). Иногда разрабатываются некоторые элементы более высокого уровня модели. Затем на основе стратегических разработок строится тактика вплоть до разбиения ее на отдельные этапы, мероприятия и действия.

В данной монографии разработана тактика создания эффективного рекламного сообщения, включающая проведение мощной маркетинговой работы, тщательное изучение конкурентов, внимательный анализ конкурентности своей ценовой политики, учет достоинств и не-

достатков своего товара по сравнению с конкурентами.

В работе представлена авторская типология рекламных текстов, разработана классификация бренд-неймов, предложен алгоритм анализа рекламного образа, а также схема анализа коммерческого наименования.

Акцент делается на одном из показателей эффективности текста – креативности, синтезирующей творческие способности автора, его новые необычные идеи, отклоняющиеся, как правило, от традиционных или принятых схем мышления. В некоторых случаях креативность рассматривается авторами как ключевой показатель качества работы копирайтера, умеющего делать даже самые нудные и сухие тексты привлекательными и легкими.

В целом, монография представляет собой солидный научный труд новаторского характера, в котором впервые получают освещение вопросы системности рекламной коммуникации и разработаны тактики работы в этой области на основе предложенной авторами типологии рекламных текстов, и, несомненно, может послужить настольной книгой и для лингвиста, и для преподавателя, читающего лекции в данной области.

Федуленкова Татьяна Николаевна,
доктор филологических наук,
член Российского профессорского
собрании (Сертификат № 64),
член-корреспондент РАН

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

1. К публикации в журнале «Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика» принимаются актуальные материалы, содержащие новые результаты научных и практических исследований, соответствующие профилю журнала, не опубликованные ранее и не переданные в редакции других журналов.

2. Авторы статей должны представить в редакцию журнала:

– статью, оформленную в соответствии с правилами оформления статей, представляемых для публикации в журнале;

– лицензионный договор;

– сведения об авторах (фамилия, имя отчество, место работы, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, телефон, e-mail).

3. Бумажный вариант статьи подписывается всеми авторами, что означает их согласие на передачу Университету прав на распространение материалов статьи с помощью печатных и электронных носителей информации.

4. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, оформленные не по правилам.

5. Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

6. Основной текст рукописи статьи (кроме аннотации и ключевых слов) набирают в текстовом редакторе MS WORD шрифтом «Times New Roman» размером 14 пт с одинарным интервалом, выравнивание по ширине. Поля с левой стороны листа, сверху – 2,5 см, с правой стороны – 2 см. Абзацный отступ – 1,5 см.

7. Схема построения публикации: УДК (индекс по универсальной десятичной классификации), фамилия и инициалы автора(ов) с указанием ученой степени, звания, места работы (полностью, включая адрес организации), электронного адреса (телефона), название (полужирный), аннотация (200–250 слов) и ключевые слова (5–10 слов), текст с рисунками и таблицами, литература. Авторы, название, аннотация и ключевые слова приводятся на русском и английском языках. Текст статьи должен быть структурирован по разделам:

- введение (постановка проблемы)
- результаты и обсуждение
- выводы

Например:

УДК 81-114.2

Н. А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Россия, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6) (e-mail: natalyach@mail.ru)

Социолингвистический обзор статуса русского языка на постсоветском коммуникативном пространстве

Дезинтеграционные процессы последнего десятилетия XX века, вызванные многоплановыми геополитическими факторами, привели к трансформации информационного поля на русском языке: в каждом из четырнадцати новых постсоветских государств...

Ключевые слова: социолингвистика; коммуникативная лингвистика; постсоветское пространство; статус русского языка; языковая ситуация.

8. При формировании текста не допускается применение стилей, а также внесение изменения в шаблон или создание собственного шаблона. Слова внутри абзаца следует разделять одним пробелом; набирать текст без принудительных переносов; не допускаются разрядки слов.

9. Для набора формул и переменных следует использовать редактор формул MathType версии 5.2 и выше с размерами: обычный – 12 пт; крупный индекс 7 пт, мелкий индекс – 5 пт; крупный символ – 18 пт; мелкий символ – 12 пт.

10. Рисунки и таблицы располагаются по тексту. Таблицы должны иметь тематические заголовки. Иллюстрации, встраиваемые в текст, должны быть выполнены в одном из стандартных форматов (TIFF, JPEG, PNG) с разрешением не ниже 300 dpi и публикуются в черно-белом (градации серого) варианте. Качество рисунков должно обеспечивать возможность их полиграфического воспроизведения без дополнительной обработки. **Рисунки, выполненные в MS Word, недопустимы.**

Рисунки встраиваются в текст через опцию «Вставка-Рисунок-Из файла» с обтеканием «В тексте» с выравниванием по центру страницы без абзацного отступа. Иные технологии вставки и обтекания **не допускаются.**

11. **Список литературы к статье обязателен** и должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы (не менее 10). Список представляется в двух вариантах: традиционный (ГОСТ Р 7.05–2008) и дополнительный с переводом русскоязычных источников на латиницу и английский язык. Применяется транслитерация по системе BSI. Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы в квадратных скобках.

12. В материале для публикации следует использовать только общепринятые сокращения.

Все материалы направлять по адресу: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94. ЮЗГУ, редакционно-издательский отдел.

Тел.(4712) 22-25-26, тел/факс (4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <http://www.swsu.ru/izvestiya/serieslingva>.